

Die verband tussen die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof

G.J. SWART

 orcid.org/000-0001-5744-4962

Proefskrif aanvaar ter nakoming vir die graad *PHILOSOPHIAE DOCTOR* in *ONDERWYSBESTUUR* aan die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof. P.J. Mentz

Medepromotor: Dr. M.C. van Jaarsveld

Gradeplegtigheid: Mei 2021

Studentenommer: 28469313

VERKLARING DEUR NAVORSER

Ek, Gert Jacobus Swart, openbaar en verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie proefskrif, getiteld:

Die verband tussen die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof

my oorspronklike werk is wat die teoretiese raamwerk, figure, grafieke en tabelle insluit.

Ek verklaar dat dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit vir 'n graad ingedien is nie.

Ek verstaan en aanvaar dat die PDF-lêer wat ingedien word, die eiendom van die Noordwes-Universiteit is.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'G.J. Swart', is written over a light blue rectangular background.

G.J. Swart

DANKBETUIGINGS

- 'n Proefskrif is 'n ambisieuse en omvangryke projek. Aan professor Kobus Mentz: U het die proefskrif gelei met kreatiwiteit en vlymskerpe insig. U het my wetenskaplike ambisie laat groei en my toegelaat om die trappe te klim na selfaktualisering. Ek wil my hartlike dank teenoor u uitspreek. Sonder u deurlopende leiding en voorstelle sou hierdie proefskrif glad nie moontlik gewees het nie. U wetenskaplike leiding, regstellings, voorstelle, advies en u gepaste kritiek sê ek voor dankie. Ek bewonder u intuïsie en u omvangryke kennis. U is 'n akademikus *par excellence*.
- Dr. Leentjie van Jaarsveld: Dankie vir u entoesiasme en positiwiteit. U is 'n bron van voortdurende aanmoediging. Ek sal u woorde van "Gert-hou-vas-aan-die-rooi-toga" altyd as 'n kosbare juweel bewaar. Dankie vir u waardevolle insette in en rondom die empiriese navorsing. Dit is 'n voorreg en eer om u as medepromotor te hê.
- Ek bedank my vrou wat my verdra het op my reis om my PhD te verwerf. Elret is 'n merkwaardige vrou. Sy is die beste gebeurtenis in my lewe en die kroon van ons verbintenisse. Elret is akademies uitnemend: 'n mediese dokter en narkotiseur en tans is sy besig met 'n LLB. Ons hele gesin studeer tans aan drie verskillende universiteite.
- Aan ons uitnemende kinders Gerbagch en Maret sê ek: Dankie! Julle het ons nog altyd net trots gemaak. Via my studie probeer ek ook aan julle bewys dat studie 'n lewenslange reis is.
- Dr. Ellison Alberts wat my van waardevolle raad voorsien het gedurende my navorsingsjaar: 'n opregte dankie.
- Aan Me. Elzie van Zyl: Dankie dat u altyd die addisionele verantwoordelikhede en werk van die hoof eerste geplaas het, sonder om enige oomblik se twyfel of negatiewe gevoelens te hê. Sonder u hulp met die rekenaar sou ek totaal en al verlore gewees het.
- Aan my suster Kobie Pienaar, dankie vir die altyd daar wees.
- Ek erken met dank die finansiële steun van die Noordwes-Universiteit.
- Dankie aan prof. Suria Ellis wat my gehelp het met die verwerking van die vraelyste. Sy is verbonde aan die Statistieke Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit.
- Ter nagedagtenis aan my ouers: Boet en Miempie Swart en my broer Willie.

- My dank aan die Gauteng Departement van Onderwys wat my toegelaat het om die navorsing in die onderskeie skole te doen.
- Dankie aan al die hoofde van skole wat my toegelaat het om die navorsing aan die gekose skole te doen.
- Aan Mnr. Bernard Cooke: Dankie vir al die gesprekke aangaande die empiriese hoofstuk.
- Ek glo dat elke individu die kans moet aangryp om 'n meester van sy eie bemeestering te word, en om 'n selfgeaktualiseerde mens te wees. Die lewe is 'n reis en dit lê in elke individu se hande om dit te ontvorm, sodat die individu daaglik kan toeneem in wysheid en insig.

SOLI DEO GLORIA

**'n Opregte woord van dank en erkenning aan die
Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns
vir die finansiering van die PhD.**

OPSOMMING

Die proefskrif fokus op die verband tussen die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof. Tot hierdie tema staan die navorsingsdoelstelling, naamlik om 'n instrument in die hand van skoolhoofde te plaas, bestaande uit 'n leierskapsfilosofie wat geïnkorporeer kan word in die motiveringsrol van die skoolhoof. Hoofstuk 2 verlig kompleksiteitsteorie en kompleksiteitsleierskap binne die konteks van die skool as organisasie. Kompleksiteitsbenadering verteenwoordig die transformering van konserwatiewe wette na 'n oop en hoogs dinamiese stelsel. Kompleksiteit is die brug tussen modernisme aan die een kant en postmodernisme aan die ander kant. Kompleksiteit veroorsaak beweging en dit is juis hierdie beweging van kompleksiteit wat 'n dinamisering van leierskap na vore laat kom en dit in aksie laat oorgaan. Daar word skerp gefokus op kompleksiteitsleierskap. Hoofstuk 3 hou hom besig met die aard van leierskapsfilosofieë binne die konteks van skoolleierskap. Die tradisionele leierskapsfilosofieë van Taylor, Fayol, Gulick en Urwick en Weber is bespreek, sowel as die moderne algemene leierskapsfilosofieë van Smuts, Ubuntu en Frankl. Hoofstuk 4 kondig die motiveringsteorieë wat deur die hoof gebruik kan word aan, naamlik die van Allport (1940); Maslow (1954); Herzberg (1959); McGregor Teorie X en Y-teorie (1960); Vroom (1964); Van Peursen (1970); Hersey en Blanchard (1982) en Fazio. Hoofstuk 5 en 6 is die empiriese ondersoek, sowel as die analisering van die data. Hoofstuk 7 rol 'n nuwe model uit. In hoofstuk 8 word die navorsingsvrae beantwoord en die nodige bevindings en aanbevelings word gelewer. Daar is 'n besliste verband tussen die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die hoof.

Sleuteltermes: Kompleksiteitswetenskap, kompleksiteitsteorie, kompleksiteitsleierskap, kompleksiteit, komplekse stelsels, Ubuntu, Logo, Holisme, leierskapsfilosofieë, motivering, motiveringsrol, leierskapsrol, skoolhoof, konseptuele model, visie, model, verband.

SUMMARY

The dissertation focuses on the relationship between the leadership philosophy and the motivation role of the principal. To this theme, the research objective, namely to place an instrument in the hand of the principal, consists of a leadership philosophy that can be incorporated into the motivation role of the principal. Chapter 2 relieves complexity theory and complexity leadership within the context of the school as an organization. Complexity approach represents the transformation of conservative laws into an open and highly dynamic system. Complexity is the bridge between modernism on the one hand and postmodernism on the other hand. Complexity causes movement and it is precisely this movement of complexity that brings about a dynamism of leadership, and makes it move into action. Focus is focused on complex leadership. Chapter 3 deals with the nature of leadership philosophies within the context of school leadership. The traditional leadership philosophies of Taylor, Fayol, Gulick and Urwick and Weber were discussed, as well as the modern general leadership philosophies of Smuts, Ubuntu and Frankl. Chapter 4 announces the motivation theories that can be used by the main, namely Allport's (1940); Maslow (1954); Herzberg (1959); McGregor Theory X and Y Theory (1960); Vroom (1964); Van Peursen (1970); Hersey and Blanchard (1982); Seth Godin (1984); Lawrence and Nohria (2002) and Fazio. Chapter 5 is the empirical investigation into whether there is a need for a new model that can be used in Education Management. Chapter 7 rolls out a new model. In Chapter 8, the research questions are answered and the necessary findings and recommendations are provided. There is a definite connection between the leadership philosophy and the motivating role of the principal.

Keywords: Complexity science, complexity theory, complexity leadership, complexity, complex systems, Ubuntu, Logo, Holism, leadership philosophies, motivation, motivational role, leadership role, principal, conceptual model, vision, model, connection.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING DEUR NAVORSER	i
DANKBETUIGINGS	ii
OPSOMMING	v
SUMMARY	vi
LYS VAN AFKORTINGS	xxiv
HOOFSTUK 1: ALGEMENE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN DIE NAVORSINGSPROGRAM	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 LITERATUUROORSIG	4
1.4 NAVORSINGSVRAE	8
1.5 NAVORSINGSDOELSTELLING EN -DOELWITTE	8
1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE	9
1.6.1 Inleiding	9
1.6.2 Literatuurstudie.....	9
1.6.3 Navorsingsparadigma.....	10
1.6.4 Navorsingsontwerp.....	11
1.7 EMPIRIESE NAVORSING	13
1.7.1 Inleiding	13
1.7.2 Kwantitatiewe navorsingsontwerp.....	13
1.8 STUDIEPOPULASIE, DATA-INSAMELINGSPROSEDURE EN DATA-ANALISE	15
1.9 ETIESE ASPEKTE	16
1.10 KONSEPTUALISERING VAN SLEUTELBEGRIPPE	17
1.11 HOOFSTUKINDELING	21

1.12	BYDRAE VAN DIE STUDIE	21
1.13	SAMEVATTING	21
HOOFSTUK 2: KOMPLEKSITEITSTEORIE EN KOMPLEKSITEITSLEIERSKAP BINNE DIE KONTEKS VAN DIE SKOOL AS ORGANISASIE		22
2.1	INLEIDING	22
2.2	KOMPLEKSITEITSTEORIE	23
2.2.1	Inleiding	23
2.2.2	Die aard van kompleksiteitsteorie	23
2.2.3	Die voorwaardes van kompleksiteitsteorie	32
2.2.3.1	Lineariteit.....	32
2.2.3.2	Terugvoering	33
2.2.3.3	Selforganisasie	34
2.3	BESPREKING VAN KOMPLEKSITEITSLEIERSKAP AAN DIE HAND VAN DIE CLT EN CAS: LEIERSKAP IN DIE 21STE EEU	36
2.3.1	Inleiding	36
2.3.2	Veranderingsbestuur/-leierskap/-politiek	36
2.3.3	Leierskapvereistes van die Kennisera	43
2.3.4	Beperkings van die huidige leierskapsteorie	45
2.3.5	Die argument vir kompleksiteitsleierskapsteorie versus CAS-dinamika	47
2.3.6	'n Uhl-Bien <i>et al.</i> -raamwerk vir 'n kompleksiteitsleierskapstyl.....	49
2.3.7	Hoe vertolk Marion en Uhl-Bien die begrip: opkoms?	55
2.3.8	Aktiveer toestande wat adaptiewe leierskap kataliseer	56
2.3.9	Tendense vir toekomstige kompleksiteitsleierskap ontwikkeling	57
2.4	DIE PROFIEL VAN 'n 21STE-EEUSE LEIERSKAP	59

2.4.1	Inleiding	59
2.4.2	Die Bersin Deloitte verslag oor kompleksiteitsleierskap	60
2.4.3	'n Newtoniaanse perspektief op kompleksiteitsleierskap	62
2.4.4	'n Model vir sterker kompleksiteit verspreide leierskap: die model van Bierly, Doyle en Smith (2016)	64
2.4.4.1	Beginsel 1: Maak 'n belegging in 'n kompleksiteitsleierskapsmodel	65
2.4.4.2	Beginsel 2: Skep en versterk leierskapskapasiteit	67
2.4.4.3	Beginsel 3: Fokuseer leiers op die verbetering van onderrig en leer	67
2.4.4.4	Beginsel 4: Skep spanne met 'n gedeelde missie.....	68
2.4.4.5	Beginsel 5: Bemagtig leiers met tyd en gesag om te lei.....	68
2.5	DIE TOEPASSING VAN CLT EN CAS IN DIE SKOOL AS 'n ORGANISASIE..	69
2.6	DIE SKOOL AS 'n ORGANISASIE.....	71
2.6.1	Inleiding	71
2.6.2	Die toepassing van CLT en CAS in dieskool as 'n organisasie.....	71
2.7	SAMEVATTING	72
2.8	VOORUITSKATTING	73
HOOFSTUK 3: DIE AARD VAN LEIERSKAPSFILOSOFIEË BINNE DIE KONTEKS VAN SKOOLLEIERSKAP		74
3.1	INLEIDING	74
3.2	LEIERSKAPSFILOSOFIE	75
3.2.1	Inleiding	75
3.2.2	Die aard van 'n leierskapsfilosofie	76
3.3	ALGEMENE LEIERSKAPSFILOSOFIEË WAT DIE DENKE OOR LEIERSKAP BEÏNVLOED HET	77

3.3.1	Inleiding	77
3.3.2	'n Veranderende fokus	78
3.3.3	Frederick Winslow Taylor (1856-1915)	79
3.3.4	Henry Fayol (1841-1925).....	81
3.3.5	Gulick (1892-1993) en Urwick (1891-1983)	82
3.3.6	Max Weber (1864-1920).....	83
3.4	HOLISME AS 'n KONTEMPORÊRE LEIERSKAPSFILOSOFIEË	84
3.4.1	Inleiding	84
3.4.2	Smuts en die holistiese leierskapsfilosofie: 'n filosofie van sintese	84
3.4.2.1	Oriëntering: Begripsverklarings.....	84
3.4.2.2	Oorsig oor die onderbou van holisme	85
3.4.2.3	'Branding' van holisme vir onderwysbestuur	86
3.4.2.4	Die hoofdoel van holisme: persoonlikheid.....	87
3.4.2.5	Die waarde van holisme vir die onderwysbestuur en -leierskap	90
3.5	DIE UBUNTU FILOSOFIE.....	92
3.5.1	Inleiding	92
3.5.2	Die Ubuntu leierskapsfilosofie.....	92
3.5.3	Die Suid-Afrikaanse manier van lewe: Ubuntu	93
3.5.4	Die Ubuntu-filosofie as 'n rekonsiliasie en versoeningsparadigma vir Suid-Afrika	94
3.6	VIKTOR FRANKL EN 'MAN'S SEARCH FOR MEANING' LEIERSKAPSFILOSOFIE	96
3.6.1	Inleiding	96

3.6.2	Frankl se filosofie.....	96
3.6.3	Sinsoeke.....	97
3.6.4	Die filosofiese struktuur van logofilosofie	99
3.6.5	Die waarde van die Frankl filosofie vir die hoof	100
3.7	EIETYDSE LEIERSKAPSFILOSOFIEË	102
3.7.1	Inleiding	102
3.7.2	French en Raven se vyf vorme van mag-/kragleierskapsfilosofie.....	102
3.7.3	Outentieke leierskapsfilosofie	105
3.7.4	E-leierskapsfilosofie.....	107
3.7.5	Gevolgtrekkings.....	111
3.8	SAMEVATTING	111
3.9	VOORUITSKATTING	112
HOOFSTUK 4: DIE AARD VAN ENKELE MOTIVERINGSTEORIEË BINNE DIE KONTEKS VAN SKOOLLEIERSKAP		113
4.1	INLEIDING EN BEGRIPSVERHELDERING: MOTIVERING	113
4.2	MOTIVERINGSTEORIEË.....	116
4.2.1	Ekstrinsieke en intrinsieke motivering	116
4.2.1.1	Die hoof se motiveringsrol aangaande ekstrinsieke en intrinsieke motivering .	118
4.2.2	Allport se motiveringsmodel.....	118
4.2.2.1	Die hoof se motiveringsrol aangaande die Allport model	119
4.2.3	Maslow se behoeftehiërargie-teorie	119
4.2.3.1	Maslow se selfaktualiseringsteorie.....	120
4.2.3.2	Die hoof se motiveringsrol aangaande die Maslow model.....	123
4.2.4	Die twee-faktorteorie van Frederich Herzberg.....	123

4.2.4.1	Inleiding	123
4.2.4.2	Motiveringsteorie volgens Herzberg.....	124
4.2.4.3	Die hoof se motiveringsrol aangaande die Herzberg model	125
4.2.5	Die X- En Y-Teorie van Douglas Mcgregor	126
4.2.5.1	Inleiding	126
4.2.5.2	Mcgregor se teorie X	126
4.2.5.3	Mcgregor se teorie Y	127
4.2.5.4	Mcgregor se behoeftehiërargie	129
4.2.5.5	Die hoof se motiveringsrol aangaande die Mcgregor model.....	129
4.2.6	Die Motiveringsteorie van Victor Vroom.....	130
4.2.6.1	Inleiding	130
4.2.6.2	Die motiveringsteorie van Victor Vroom.....	130
4.2.6.3	Die hoof se motiveringsrol aangaande die Vroom model	133
4.2.7	Die motivering van Kees van Peursen	133
4.2.7.1	Inleiding	133
4.2.7.2	Begripsverheldering.....	134
4.2.7.3	Die filosofie van Van Peursen wat die grondslag bepaal vir die motiveringsteorie	135
4.2.7.4	Van Peursen se “opduikt”-aksie motiveringsteorie	137
4.2.7.5	Die hoof se motiveringsrol aangaande die Van Peursen-model.....	138
4.2.8	Die situasieleierskapstyl van Hersey en Blanchard as motiveringsteorie	139
4.2.8.1	Inleiding	139
4.2.8.2	Situasie-leierskapstyl van Hersey en Blanchard as motiveringsteorie.....	140

4.2.8.3	Vier vlakke van taakrypheid en volwassenheid	145
4.2.8.4	Samevatting oor die Hersey en Blanchard-model	147
4.2.8.5	Die hoof se motiveringsrol aangaande die Hersey en Blanchard model.....	148
4.2.9	Fazio se dividende kapitaliserende motiveringsteorie	148
4.2.9.1	Inleiding	148
4.2.9.2	Kapitaliseer op mense se motiveringsdividende	149
4.2.9.3	Opsommende opmerkings aangaande motivering	152
4.3	VOORUITSKATTING	152
HOOFSTUK 5: EMPIRIESE NAVORSING		154
5.1	INLEIDING	154
5.2	DIE NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	155
5.2.1	Inleiding	155
5.2.2	Kwantitatiewe navorsingsontwerp.....	156
5.2.3	Paradigma	159
5.3	DIE POPULASIE EN STEEKPROEF	160
5.3.1	Inleiding	160
5.3.2	Populasie.....	160
5.3.3	Metode van steekproeftrekking	161
5.4	DIE NAVORSINGSMETODE	161
5.4.1	Inleiding	161
5.4.2	Navorsingsvraag en doelwit.....	162
5.4.3	Die vraelys as navorsingsinstrument	162
5.4.4	Voordele van vraelyste	164

5.4.5	Nadele van vraelyste	164
5.5	SAMESTELLING EN ETIESE ASPEKTE RONDON DIE VRAELYSIE	165
5.5.1	Inleiding	165
5.5.2	Konstruksie van die vraelyste	165
5.5.2.1	Vraelys 1: Leierskapsfilosofie	165
5.5.2.2	Vraelys 2: Motiveringsrol	166
5.5.3	Administratiewe prosedures.....	167
5.5.4	Seleksie van die skole	167
5.5.5	Probleme tydens die proses om toestemming by skole te verkry	168
5.5.6	Probleme tydens die insameling van die vraelyste.....	169
5.6	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID.....	171
5.7	ETIESE PRAKTYK	172
5.8	STATISTIESE TEGNIEKE VIR DIE ANALISE VAN DIE KWANTITATIEWE DATA-ANALISE: ONTLEDING EN VERWERKING VAN RESULTATE.....	172
5.8.1	Inleiding	173
5.8.2	Eksploratiewe faktoranalise	173
5.8.3	Beskrywende statistiek	173
5.8.4	Spearman se rangordekorrelasies	173
5.8.5	Eksploratiewe faktorontleding	174
5.8.6	Keiser-Meyer-Olkin (KMO) toets vir steekproefgeskiktheid	174
5.8.7	Bartlett toets van sferisiteit.....	175
5.8.8	Cronbach Alpha betroubaarheidskoëffisiënt	175
5.8.9	T-toetse	175

5.8.10	ANOVA.....	175
5.8.11	Effekgroottes	176
5.8.12	Hiërargiese Liniêre Modelling (HLM)	176
5.9	SAMEVATTING	176
HOOFSTUK 6: EMPIRIESE DATA-ANALISE		178
6.1	INLEIDING	178
6.2	BESKRYWENDE STATISTIEK AANGAANDE DIE HOOFDE SE DATA	179
6.2.1	Analise van die biografiese inligting rakende die hoofde.....	179
6.2.2	Beskrywende statistiek: Hoofde se persepsies oor hul leierskapsfilosofie: Vraelys 1	183
6.2.3	Beskrywende statistiek: Hoofde se persepsies oor hul motiveringsrol: Vraelys 2	190
6.3	SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR VRAELYS 1 en 2	196
6.3.1	Analise van die biografiese inligting rakende die senior bestuursgroep	196
6.3.2	Beskrywende statistiek: die senior bestuursgroep se persepsie oor die hoof se leierskapsfilosofie: Vraelys 1.....	198
6.3.3	Beskrywende statistiek: die senior bestuursgroep se persepsies oor die hoof se motiveringsrol: Vraelys 2	204
6.4	DIE ONDERWYSERS SE MENING OOR DIE HOOF: VRAELYS 1 EN VRAELYS 2	211
6.4.1	Analise van die biografiese inligting rakende die die onderwysers.....	211
6.4.2	Beskrywende statistiek: die onderwysers se persepsie oor die hoof se leierskapsfilosofie	214
6.4.3	Beskrywende statistiek oor die motiveringsrol van die hoof: Vraelys 2.....	221
6.5	KONSTRUKGELDIGHED EN BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYSTE	226

6.5.1	Eksploratiewe faktorontleding van die leierskapsfilosofie van die hoof.....	226
6.5.1.1	Eksploratiewe faktorontleding van die leierskapsfilosofie van die hoof.....	226
6.5.1.2	Eksploratiewe faktorontleding van die motiveringsrol van die hoof.....	233
6.5.1.3	Betroubaarheid van die leierskapsfilosofie van die hoof: Vraelys 1	240
6.5.2	Betroubaarheid van die data: berekening van die cronbach Alpha-koëffisiënte	241
6.5.2.1	Betroubaarheid van die items en faktore wat verband hou met die motiveringsrol van die hoof: Vraelys 2	244
6.6	DIE VERGELYKING TUSSEN DIE HOOF, SENIOR BESTUURSGROEP EN ONDERWYSERS SE PERSEPSIES AANGAANDE DIE HOOF SE LEIERSKAPSILOSOPIE EN MOTIVERINGSROL.....	246
6.6.1	Inleiding	246
6.6.2	Die vier faktore aangaande die hoof se leierskapsfilosofie: Vraelys 1	246
6.6.3	Die vyf faktore aangaande die hoof se leierskapsrol: Vraelys 2	248
6.7	DIE EFFEK VAN BIOGRAFIESE DATA OP DIE LEIERSKAPSILOSOPIE EN DIE FAKTORE	251
6.7.1	Inleiding	251
6.7.2	Hoofde.....	251
6.7.2.1	Spearman rangorde korrelasies vir ordinale biografiese data	251
6.7.2.2	T-toetse op die nominale data van die biografiese data met die B- en C- faktore	255
6.7.3	Die senior bestuursgroep.....	264
6.7.3.1	Spearman rangorde korrelasies vir ordinale biografiese data	264
6.7.3.2	Hiërargiese liniêre modellering (HLM): die effek van geslag met die B- faktore	267
6.7.4	Onderwysers	270

6.7.4.1	Ordinale korrelasies tussen die biografiese data en die B-faktore van die leierskapsfilosofie van die hoof (P-toets).....	270
6.7.4.2	P-toets nominale korrelasies: onderwysers met die motiveringsrol faktore	273
6.7.4.3	HLM: Die effek van geslag met die B-faktore	274
6.8	KORRELASIE TUSSEN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE EN DIE MOTIVERINGSROL WANNEER ALLE DATA SAAMGEVOEG WORD	275
6.8.1	Inleiding	275
6.8.2	Korrelasie tussen die B-faktore onderling	276
6.8.3	Korrelasies tussen die C-faktore	278
6.8.4	Korrelasie van die C-faktore met die B-faktore.....	282
6.8.5	Gevolgtrekking: B-faktore met C-faktore	285
6.9	SAMEVATTING	285
HOOFSTUK 7: 'n VOORGESTELDE MODEL EN DIE IMPLEMENTERING DAARVAN IN ONDERWYSBESTUUR		287
7.1	INLEIDING	287
7.2	WAT IS 'n MODEL?	288
7.3	FUNKSIES VAN MODELLE.....	290
7.4	DIE BESTUUR VAN 'n MODEL.....	292
7.4.1	Inleiding	292
7.4.2	Inisiasiefase.....	292
7.4.3	Definisiefase	293
7.4.4	Ontwerpfase	293
7.4.5	Vorbereidingsfase.....	293
7.4.6	Realistiese fase	294

7.4.7	Nasorgfase	294
7.5	SIMULASIE AS 'n PROTOTIPE MODEL	294
7.5.1	Begripsverheldering.....	294
7.5.2	Beplanningshorison van 'n simulاسie-model.....	297
7.6	PORTER EN LAWLER SE VERWAGTING-MOTIVERINGSMODEL AS 'n VOORBEELD VAN 'n MODELTIPE	298
7.7	DIE VOORGESTELDE MODEL	303
7.8	SAMEVATTING	308
7.9	VOORUITSKOUING.....	309
HOOFSTUK 8: SLOT: SAMEVATTING, DIE VERLOOP VAN DIE NAVORSING, NAVORSINGVRAE, NAVORSINGSDOELSTELLING EN -DOELWITTE, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, BEVINDINGS, TEMAS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING EN AANBEVELINGS		310
8.1	INLEIDING	310
8.2	NAVORSINGSVRAE.....	311
8.3	NAVORSINGSDOELSTELLING EN DOELWITTE.....	315
8.4	BEVINDINGS	315
8.5	TEMAS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING	318
8.6	AANBEVELINGS	319
8.7	BEVESTIGENDE SLOTGEDAGTE.....	321
BIBLIOGRAFIE EN BRONNELYS.....		323
AANHANGSEL A: TOESTEMMING VANAF DIE GDE OM DIE NAVORSING TE DOEN AAN SKOLE.....		491
AANHANGSEL B: TOESTEMMING VAN DIE DIREKTEUR TSHWANE-NOORD.....		492
AANHANGSEL C: TOESTEMMING VANAF DIE SKOLE SE BEHEERLIGGAAM.....		494
AANHANGSEL D: INLIGTING AANGAANDE DIE NAVORSING GERIG AAN DIE HOOF EN SGB		499
AANHANGSEL E : TOESTEMMINGSBRIEF AAN ENIGE BETROKKE PARTY.....		503
AANHANGSEL F: VRAELYS VOLTOOI DEUR HOOFDE		507

AANHANGSEL G: VRAELYS VOLTOOI DEUR DIE SMT EN ONDERWYSERS	516
AANHANGSEL H: VERKLARING: NASIEN VAN BRONNELYS.....	525
AANHANGSEL I: VERKLARING: bladuitleg/tegniese versorging	526
AANHANGSEL J: VERKLARING DEUR TEKSVERSORGER.....	527
AANHANGSEL K: ETIEKSERTIFIKAAT	528

LYS VAN TABELLE

TABEL 5-1:	REISPROGRAM.....	170
TABEL 6-1:	BIOGRAFIESE INLIGTING: OUDERDOM VAN DIE HOOFDE (ITEM A-1)	179
TABEL 6-2:	BIOGRAFIESE INLIGTING: GESLAG VAN DIE HOOFDE (ITEM A-2).....	180
TABEL 6-3:	BIOGRAFIESE INLIGTING: HOOGSTE ONDERWYSKWALIFIKASIE VAN DIE HOOFDE (Item A-3)	180
TABEL 6-4:	BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE HOOFDE (ITEM A-4)	181
TABEL 6-5:	BIOGRAFIESE INFORMASIE: JARE ONDERVINDING VAN DIE HOOFDE (ITEM A-5)	181
TABEL 6-6:	BIOGRAFIESE INFORMASIE: HOEVEELHEID PERSONEEL WAT BESTUUR WORD (Item A-6)	182
TABEL 6-7:	BIOGRAFIESE INFORMASIE: KWINTIEL VAN DIE SKOOL (ITEM A-7)	182
TABEL 6-8:	BESKRYWENDE STATISTIEK: HOOFDE SE PERSEPSIES OOR HUL LEIERSKAPSFILISOFIE: VRAELYS 1	184
TABEL 6-9:	ITEM 39: LEIERSKAPSFILISOFIEË	189
TABEL 6-10:	BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE HOOFDE SE MENING OOR HUL MOTIVERINGSROL	191
TABEL 6-11	BIOGRAFIESE INLIGTING: OUDERDOM VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-1).....	196
TABEL 6-12:	BIOGRAFIESE INLIGTING: HOOGSTE ONDERWYS KWALIFIKASIE VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-2)	197
TABEL 6-13:	BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-3).....	197
TABEL 6-14:	BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-3).....	198
TABEL 6-15:	BESKRYWENDE STATISTIEK: DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE PERSEPSIE OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILISOFIEë: VRAELYS 1... ..	199
TABEL 6-16:	BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILISOFIE (ITEM B-39).....	203
TABEL 6-17:	BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOF SE MOTIVERINGSROL	205
TABEL 6-18:	BIOGRAFIESE INLIGTING: OUDERDOMME VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-1)	212

TABEL 6-19: BIOGRAFIESE GEGEWENS: HOOGSTE ONDERWYS KWALIFIKASIES VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-2).....	212
TABEL 6-20: BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-3).....	213
TABEL 6-21: BIOGRAFIESE INLIGTING: GESLAG VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-4)	213
TABEL 6-22: BESKRYWENDE STATISTIEK: DIE ONDERWYSERS SE PERSEPSIE OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIE.....	215
TABEL 6-23: ITEM -B-39.....	220
TABEL 6-24: BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE ONDERWYSERS SE MENING AANGAANDE DIE HOOF SE MOTIVERINGSROL	222
TABEL 6-25: PATROONMATRIKS VAN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE.....	228
TABEL 6-26: PATROONMATRIKS VAN DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF.....	235
TABEL 6-27: DIE BETROUBAARHEID EN DIE BESKRYWENDE STATISTIEKE VAN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF: VRAELYS 1	243
TABEL 6-28: DIE BETROUBAARHEID EN DIE BESKRYWENDE STATISTIEKE VAN DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF: VRAELYS 2.....	245
TABEL 6-29: FAKTORE, GEMIDDELDES, VARIANSIE, HLM, P-WAARDE EN EFFEKGROOTTES VAN VERSKILLE TUSSEN HOOFDE, SENIOR BESTUUR EN ONDERWYSERS: VRAELYS 1	247
TABEL 6-30: FAKTOR GEMIDDELDES, VARIANSIE, HLM, P-WAARDE EFFEKGROOTTES VAN DIE LEIERSKAPSROL VAN DIE HOOF.....	249
TABEL 6-31: KORRELASIE VAN DIE BIOGRAFIESE ORDINALE DATA VAN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF	252
TABEL 6-32 : KORRELASIES VAN DIE BIOGRAFIESE ITEMS MET DIE FAKTORE VAN VRAELYS 1 EN 2	254
TABEL 6-33: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE POSVLAKKE VAN DIE HOOFDE	256
TABEL 6-34: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE POSVLAKKE VAN DIE HOOFDE MET DIE C-FAKTORE	258
TABEL 6-35: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE GESLAG VAN DIE HOOFDE	260
TABEL 6-36: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE GESLAG VAN DIE HOOFDE.....	261
TABEL 6-37: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE GESLAG DIE HOOFDE	262

TABEL 6-38: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE OUDERDOMME VAN DIE HOOFDE OP DIE C FAKTORE	263
TABEL 6-39: KORRELASIES TUSSEN DIE ORDINALE BIOGRAFIESE ITEMS VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP MET DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE B-FAKTORE..	265
TABEL 6-40: KORRELASIES VAN DIE ORDINALE ITEMS VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP MET DIE HOOF SE MOTIVERINGSROL (C-FAKTORE):	266
TABEL 6-41: HLM SE EFFEK OP GESLAG MET DIE B-FAKTORE.....	268
TABEL 6-42: HLM SE EFFEK OP GESLAG MET DIE C-FAKTORE	269
TABEL 6-43: ORDINALE KORRELASIES TUSSEN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE (FAKTORE B) MET DIE OUDERDOM VAN DIE ONDERWYSERS	271
TABEL 6-44: ORDINALE KORRELASIES TUSSEN DIE BIOGRAFIESE DATA EN DIE C-FAKTORE AANGAANDE DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF	273
TABEL 6-45: HLM SE EFFEK OP GESLAG MET DIE B-FAKTORE.....	274
TABEL 6-46: HLM: DIE EFFEK VAN GESLAG MET DIE C-FAKTORE	275
TABEL 6-47: KORRELASIE TUSSEN DIE B-FAKTORE ONDERLING	277
TABEL 6-48: KORRELASIES TUSSEN DIE C-FAKTORE.....	279
TABEL 6-49: KORRELASIE VAN DIE C-FAKTORE MET DIE B-FAKTORE.....	283

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2-1: TOP 10 UITDAGINGS VIR DIE JAAR 2018 EN IN DIE TOEKOMSTOP 10 UITDAGINGS VIR DIE JAAR 2018 EN IN DIE TOEKOMS (WELLINS & SINAR, 2018).....	38
FIGUUR 2-2: 'n VERSPREIDENDE LEIERSKAPSMODEL DEFINIEER DIE LEIERSKAPSROLLE, (HOE HULLE SAAMWERK EN HOE DIE STELSLS HULLE BENODIG EN HOEKOM DIT ONDERSTEUN): BIERLY, DOYLE EN SMITH (2016).....	66
FIGUUR 4-1: DIE OOPGEBOË SIRKELKETTINGS VAN VAN PEURSEN- (VAN PEURSEN, 1967).....	137
FIGUUR 4-2: OPSOMMEND WORD DIE “OPDUIKT”-AKSIE MOTIVERINGSTEORIE VAN VAN PEURSEN SO VOORGESTEL (VAN PEURSEN, 1970).....	138
FIGUUR 4-3: SITUASIONELE LEIERSKAPSTYL VAN HERSEY EN BLANCHARD (1982:152)	143
FIGUUR 7-1: HARDHIENATA (2017:2) SE WETENSKAPLIKE IDENTIFIKASIE-TEORIE	296
FIGUUR 7-2: DIE STAPPE WAT GEVOLG KAN WORD HOE 'n MODEL IN ONDERWYSBESTUUR GESKEP KAN WORD (HARDHIENATA, 2017:2)	296
FIGUUR 7-3: PORTER EN LAWLER MODEL (PORTER EN LAWLER - 1968:12-13)	299
FIGUUR 7-4: DIE DRIE VERANDERLIKES VAN PORTER EN LAWLER MODEL (PORTER EN LAWLER, 1968:12-13).....	301
FIGUUR 7-5: VOORGESTELDE MODEL	305
FIGUUR 8-1: HOLISTIESE SAMEVATTING VAN DIE PROEFSKRIF	322

LYS VAN AFKORTINGS

AIT	Advanced Information Technology (Gevorderde Inligtingstegnologie)
ANOVA	The Analysis Of Variance (Analise van variansie)
AST	Adaptive Structuration Theory (Aanpasbare Struktuurteorie)
CAS	Complex Adaptive Systems (Komplekse aanpasbare stelsels)
CLT	Complexity Leadership Theory (Kompleksiteitsleierskapsteorie)
CRQ	Review of Quantitative research methods (Oorsig van kwantitatiewe navorsingsmetodes)
EG	Effekgrootte
GIBS	Gordon Institute of Business Science (Gordon Instituut vir Bedryfswetenskap)
GSS	Group Support Systems (Groepondersteuningstelsels)
HLM	Hiërargiese Liniêre Modelling
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. (Kaiser-Meyer-Olkin Maatstaf van Steekproefnemingswaardigheid)
MCC	Motivational Currency Calculator (Motiverende Valuta Vermenigvuldiger)
POSDCORB	P= Planning [Beplanning]; O= Organizing [Organisering]; S= Staffing [Personeel]; D= Directing [Leiding]; CO= Co-Ordinating [Koördineer]; R= Reporting [Rapportering/terugvoer]; B= Budgeting [Begroting]
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Statistiese pakket vir die Sosiale wetenskappe)
T-Toets	Onafhanklike Groepering Toets
VUCA	(1) Volatiel ("Volatile"); (2) Onsekerheid ("Uncertain"); (3) Kompleks ("Complex"); (4) Meervoudig ("Ambiguous")

HOOFSTUK 1: ALGEMENE ORIËTERING, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLINGS EN DIE NAVORSINGSPROGRAM

“The world we have created is a product of our way of thinking. Nothing will change in the future without fundamentally new ways of thinking”.

Einstein

Brandi (2004)

1.1 INLEIDING

Die leksikale betekenis van die begrip ‘leierskap’ vir Margolis en Deuel (2009:264-286) en Hannah (2009) is multidimensioneel en omvangryk, daarom stipuleer die bogenoemde outeurs dat leierskap nie uit die hoeveelheid volgelinge bestaan nie; dit ook nie iets is wat in ’n titel ingebed is nie en beslis ook nie die inwerkingtreë van opdragte wat reëlmatig nagekom moet word nie. Leierskap is dus uiters kompleks. Die leier moet mense kan bemagtig sodat leiers volgelinge met behendigheid en vloeibaarheid kan begelei. Vir Ronder (2017); Luckcock (2008:373-391) en Duntley en Tillman (2006:16-30) lê die fondasie van ’n leierskapsfilosofie in dienende leierskap, geestelike leierskap en demokratiese leierskap wat in ’n gesamentlike filosofie uitmond en wat op bemagtiging fokus. Die gevolg hiervan is om sinvolheid te stimuleer, sodat dit in gedeelde rentmeesterskap kan uitmond. Die einddoel is egter daarop gemik om ’n konstante, positiewe werksklimaat te bewerkstellig waarin volhoubaarheid sentraal staan. Dit kan slegs lewensvatbaar wees as die leiers dit in hulle filosofie oor leierskap inkorporeer, sodat dit stabiliteit kan verseker (Hannah, 2009:4). So ’n leierskapsfilosofie bestaan vir Kelleher (2010:4) uit ’n stel oortuigings wat die volgende insluit: Wat die leier van mense dink, hoe die leier die lewe sien en waaraan die leier glo. Hierdie eienskappe moet ook in die leiers se gedrag weerspieël word.

Labuschagne (2009:115) sien ’n leierskapsfilosofie as ’n beïnvloedingsproses wat afgestem is op die gesindheid en die beweegredes van individue. ’n Leierskapsfilosofie openbaar nuwe denkwelde, nuwe kontekste en nuwe denke. Hierdie vernuwings behoort onderwysers te dinamiseer, sodat daar ’n begeerte by onderwysers geskep kan word om struikelblokke, te oorkom. Hoofde se fokuspunt moet daarop afgestem wees om primêr ’n duidelik gedefinieerde filosofie ter tafel te lê. Die bepaalde filosofie moet ’n duidelike strategie insluit. Dit is baie belangrik dat die kommunikasie aangaande die bepaalde filosofie van kritieke belang is, sodat elke onderwyser die inhoud daarvan kan begryp en dit as sinvol sal interpreteer en daarin kan glo. Dit is nie duidelik omlin en glashelder of die onderskeid wat daar in navorsing gemaak word tussen

die filosofie, gedrag en onderskeie funksies van 'n hoof, legitiem is nie. Lewis *et al.* (1998:435) verklaar dat dit belangrik is dat alle bestuurders hulself as leiers moet beleef en daarom word die term leierskap gebruik om beide leierskaps- en bestuursfunksies te dek.

Hannah (2009:4) huldig die standpunt dat filosofiese leierskap slegs in werking kan tree as die leiers genoegsame selfkennis het. Leiers moet hulself volgens hulle aard en wese ken, dus, iemand wat reeds selfaktualisering bereik het. Op dié argumentasie word voortgebou wanneer Hannah (2009:4) verklaar dat wanneer leierskap gereduseer word, dit in sy suiwerste vorm op verhoudinge gebaseer is. Die belangrikste verhouding is dié met jouself, deur persoonlike ontwikkeling en die verstaan van jou eie hartklop. Leiers moet weet watter waardes en beginsels hulle aanhang ten einde 'n kragtige lewensfilosofie te vorm. Alle waardes is onderling met mekaar verbind en Hannah (2009:8) meen dat dit geweldige deursettingsvermoë vereis om leierskap met styl en integriteit uit te voer. 'n Leierskapsfilosofie bestaan vir Hannah (2009:8) uit drie elemente, naamlik 'n leefstyl wat bereid is om die uitdagings te aanvaar, 'n leefstyl wat gebalanseer word deur 'n humorsin en bowenal, 'n leefstyl wat passievol is.

Vir Hester (2019) moet 'n leierskapsfilosofie die volgende eienskappe insluit: verstaan die sinvolheid en doel van die lewe, leef gevestigde waardes, leierskap deur passie, stig verankerde verhoudinge en openbaar selfdisipline. Mattingly (2009) voeg by bogenoemde lys ook die skep van 'n volhoubare basis vir leierskap, bemagtiging, 'n gedeelde visie en kommunikasie. Dit is duidelik dat 'n leierskapsfilosofie onderliggend aan die effektiewe beoefening van leierskap is. Hierdie studie sal eerstens afgestem wees op 'n leierskapsfilosofie en tweedens op die motiveringsrol van die hoof.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Tasso (2016) is van mening dat 'n probleemstelling die kern van navorsing is. Die oplossing van die geformuleerde probleem moet deur die navorser ondersoek en nagevors word, want 'n weldeurdagte geformuleerde probleemstelling gee rigting aan die navorser. Die probleem moet sorg dat die ondersoek gefokus bly. Die uitkoms van die ondersoek moet onder andere verklarend, adviesgerig en beskrywend van aard wees.

Smitherman (2011:43-49); Morrison (2008:16-31) en Walby (2007:449-470) verklaar dat die taak van 'n skoolhoof in 'n transformerende onderwysomgewing is om die impak van globalisering te verwoord, as 'n transformasie-bemiddelaar vir die onderwys op te tree en om transformasie-leierskap te definieer en te verklaar sodat die uitnemende skoolhoof kompleksiteit sal kan hanteer en bestuur. Gooding (2017) gee drie kriteria ten einde kompleksiteit te hanteer: Leiers moet weet wat hulle uitdagingskompleksiteit is, moet 'n visionêre strategie wees en hul vermoë om kritiek te

hanteer sal bepaal of hulle sukses behaal of misluk. Die skool as 'n organisasie het volgens Ward (2002) bepaalde strukturele eienskappe in terme van kompleksiteit, formalisasie en (de)sentralisasie wat hoofsaaklik aanpas by die skool se kernbedrywighede en die eksterne omstandighede waarin hulle hulself bevind.

Die dekaan van die Gordon Institute of Business Science (GIBS), professor Nicola Kleyn (2017), het tydens die Leierskapsberaad op 14 Maart 2017 te Pretoria die volgende opmerking gemaak:

“Die wêreld is besig om voor ons oë te verander en nie net hier ter lande nie. Die stelsels wat ons só goed gedien het, moet verander en ons aannames oor die rol van die sakesektor (onderwys) moet ernstig bevraagteken word. Ons kan nie vergeet dat die sakesektor (onderwys) deel van die samelewing is nie en gevolglik moet ons besin oor hoe die sakesektor (onderwys) bydra tot die oplos van *probleme wat regtig saak maak*”.

In hierdie navorsing is die “*probleme wat saak maak*” afgestem op die verband wat daar bestaan tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van hoofde. Volgens Banter (2013:2) het 'n negatiewe leierskapsfilosofie ten nouste te make met die uitvoerbaarheid van reëls en regulasies wat afdwingbaar is en wat 'n besliste outokratiese of 'n burokratiese kleur het. Hoofde wat 'n positiewe leierskapsfilosofie aanhang en openbaar, het 'n buigzaamheid en soepelheid in die uitvoering van take. Uitnemende leiers besit 'n hoë sosiale intelligensie wat deur transformasie gedryf word en oor 'n strategiese visie beskik.

Leierskap is inspirerend en besit die kenmerk om 'n begeerte en bereidwilligheid in mense aan te wakker. Leiers het 'n duidelike omlynde visie en weet waarom en om watter rede die organisasie bestaan. Leiers moet 'n klinkklare eind doel in sig hê, sodat hulle vanaf die immanente kan transendeer in die doelwit, waarheen hulle die organisasie wil neem. Hulle ontwerp spesifieke doelstellings en doelwitte om die transendente visie te bereik. Hulle is toegewyd aan hul eie persoonlike ontwikkeling en so ook aan die selfverwesening van ander. Leiers dring nie outokraties daarop aan om gevolg te word nie, mense volg hulle gewillig. Volgens Hendriksz (2017) “dring leiers nie aan op voortreflikheid nie, hulle ontwikkel en inspireer voortreflikheid. 'n Leier ondersteun en lei ander om hul volle potensiaal te ontwikkel”. Dit dui skerp op die motiveringsrol van hoofde.

Hierdie navorsing fokus op die leierskapsfilosofie van skoolhoofde, sowel as die motiveringsrol wat hulle in skole moet vergestalt. In die lig hiervan moet die hoofde se motiveringsrol daarin slaag om die behoeftes en verwagtinge van die leierskorps te versmelt met dié van die skool. Daarom sal dit vir hoofde raadsaam wees om 'n grondige kennis te openbaar aangaande die twee

hooffokuspunte wat die navorser wil saamknoop en vergestalt deur die filosofiese begronding en motiveringsrol van die hoof te versmelt (Mentz, 2017).

Uitnemende leiers word gekenmerk deur 'n intrinsieke dryfkrag om konstant te verbeter en nie te huiwer om besluite te neem nie, (Banter, 2013:2). Die rol van emosionele intelligensie wat emosie, uithouvermoë, innerlike sterkte, dryfkrag en deursettingsvermoë insluit, word veral sterk vooropgestel. Uit bogenoemde ontstaan die vraag in welke mate leiers bewus is van hul eie leierskapsfilosofieë en hoe hierdie filosofieë hul rol as motiveerders beïnvloed.

1.3 LITERATUUROORSIG

Benson (2016:54) verklaar dat die somtotaal van alle aksies gefiltreer moet word deur die leiers se filosofie. Hierdie filosofie is die leiers se kompas wat hulle gefokus, op koers hou en hul handves is – kortom, hul ware noord is. Banter (2013:7-8) is die mening toegedaan dat 'n filosofie goed geartikuleer moet wees om die verwagte skooluitkomste te kan waarborg. 'n Leierskapsfilosofie help leiers om die opvoeders te navigeer, stres te verminder en negatiewe en frustrasies teen te werk ten einde vooruitgang te waarborg, (Banter, 2013:8).

Veldsman (2015:1) meen dat die eietydse leierskapkrisis onder andere te wyte is aan leiers wat nie daarin slaag om 'n dinamiese filosofie binne die leierskosmos te skep nie. Hoewel daar wigte en teenwigte is wat leiers in hul pogings kan stuit, kan leiers met die nodige dinamika in hulle filosofie die skool suksesvol in die regte rigting stuur. Benson (2016:54) sluit hierby aan deur te bevestig dat 'n filosofie gedryf moet word deur aksies en reaksies omdat dit onsekerheid uit die weg ruim. Aan die ander kant is Santos-Lang (2015:2) van opinie dat 'n leierskapsfilosofie by effektiewe leierskap begin wat gekenmerk word deur passie, 'n sin vir dringendheid en waar die leiers suiwer intensies in hul gemoed en verstand het. In sodanige opset is leiers die harde werkers wat die meeste insette en bydraes lewer.

Benson (2016:54) is van mening dat 'n leierskapsfilosofie die volgende elemente moet bevat: (1) die uitspel van transformasie asook die proses daaraan verbonde; (2) die skep van hoë verwagtinge; (3) die kweek van vertroue; (4) die blootlê van 'n ondersteuningsnetwerk en (5) die stimulering van lojaliteit. Vir LeBoeuf (2017) is 'n leierskapsfilosofie die rasonale soeke na die waarheid. Clarke, soos aangehaal deur LeBoeuf (2017), verklaar dat 'n filosofie 'n aanduiding gee van 'n omvattende geïntegreerde siening van wat die lewe is en dit lê 'n fondasie waaruit daar verken kan word. Jonker (2001:4) praat van 'n filosofie as 'n verhelderende lewenstrategie wat bestaan uit 'n reis en 'n bestemming. Voorts verklaar hy dat 'n leierskapsfilosofie nie beskou kan word as 'n voor die handliggende gegewe nie. Dit is 'n verskynsel wat aktief bestudeer en nagestreef moet word voordat dit in vervulling kan gaan.

Volgens Spence (2015) is daar 'n toenemende bewuswording dat leierskapsfilosofieë waardegedrewe moet wees sodat die negatiwiteit rondom bestuursprosesse en praktyke verwyder kan word. Om effektief in die rigting van 'n leierskapsfilosofie te beweeg, moet skoolhoofde besef dat die menslike faktor 'n beslissende rol gaan speel in die uitvoering van hulle leierskapsfilosofie. Skoolhoofde se waardes wat vir hulle belangrik is, is van deurslaggewende belang in die totstandkoming van hulle leierskapsfilosofie wat sal meehelp om effektiewe transformasie te help fasiliteer.

Die skool is 'n komplekse omgewing. Teen hierdie agtergrond is dit nodig om 'leierskapsfilosofie' en 'motiveringsrol' van skoolhoofde binne die raamwerk van die kompleksiteitsteorie te plaas. Volgens Preiser (2012) is die uiteensetting van 'n leierskapsfilosofie kompleks en dit beteken dat die skool en leierskap vir doeleindes van hierdie studie ook binne die raamwerk van die kompleksiteitsteorie bestudeer sal word. Volgens De Villiers (2002:1) lewer die kompleksiteitsteorie 'n nuttige bydrae wanneer "die self gesien word as deel van 'n groter, komplekse sisteem wat die masjinerie van denke en die omgewing insluit".

Die kompleksiteitsteorie vorm die hoeksteen van gevorderde navorsing oor 'n breë spektrum wat onder andere die ingenieurswese, mediese wetenskappe, neurologie, ekostelsels, ruimtenavorsing, eksistensiële teorie, bestuurstelsels, die onderwys, gedragswetenskappe en weerkunde insluit. Die kompleksiteitsteorie het dus ten doel om by te dra tot 'n verruiming van kennis wat 'n verbetering van die praktyk tot einddoel het, (Du Preez, 2004:1). Deleuze en Guattari (1994:5) verklaar dat filosofie die kuns verteenwoordig om konsepte te vorm, uit te vind en/of te vervaardig. Die outeurs voeg by dat konsepte nie noodwendig vorms, ontdekkings of produkte is nie. Filosofie is die fabriek wat die skep van nuwe konsepte moontlik maak. Hierdie uitgangspunt word ook ondersteun deur Priest (2006:203), wat verklaar dat filosowe die verantwoordelikheid het om nuwe idees te skep, gedagtestelsels te ontwikkel en om 'n tipe 'wêreldfoto' of 'wêreldkonsep' as uitgangspunt te gebruik. Priest (2006:201) glo ook dat 'n leerfilosofie nie net 'n klomp feite leer nie: dit leer hoe om mense se idees krities te evalueer, insluitend die individu se eie idees.

Illes (2015:X) wys daarop dat die nuutste navorsing oor leierskap uitwys dat alle leierskapsuitdagings op alle vlakke van die samelewing (hetsy op sosio-ekonomiese, politieke, kultureel-spirituele of opvoedkundige gebied) holisties aan mekaar verbind is. Daar word voorts bevestig dat wanneer ons hierdie nuwe tendens van gekomplekseerde leierskap wil bestuur, die leiers eerstens hulle perspektiewe moet verruim en bereid moet wees om verandering as 'n uitdaging te sien. De Brabandere (2005) voeg by dat die wêreld in totaliteit vernuwe en verander het. Skoolhoofde sal verandering moet hanteer en so ook leer om die wêreld deur 'n nuwe lens te

beskou. Die skoolhoofde moet voorbereid wees op die vernuwende eise wat 'n onderling-aan-mekaar-verbonde, kontemporêre wêreld meebring. Die toekomsdeskundige, Toffler (2007), verklaar aangaande transformasie die volgende: Ongeletterdheid in die 21ste era sal beslis nie sentreer rondom die feit van wie kan lees en skryf nie, maar sal gereflekteer word deur die soepelheid van denke om aan te pas by 'n veranderende wêreld. Ten diepste gaan dit oor die vermoë om te leer en dan te verloor, sodat die individu herleer kan word ten einde die vermoë te behou om voortdurend tot nuwe insigte te kom. Dit geld veral wanneer leierskapsteorieë geformuleer word.

Mentz (2003:1) gee die volgende relevante bydrae wanneer daar gekonstateer word dat die onderwyslandskap in Suid-Afrika in beweging is en dat hierdie beweging 'n verskuiwing in denke noodsaak: Wat nodig is, is 'n fokus op effektiewe leierskap (of leiding) as noodsaaklike bestanddeel in die resep vir die daarstelling van effektiewe onderwys. Aansluitend hierby, verklaar Scharmer en Kaufer, (2013:138) dat die skoolhoof 'n totale getransformeerde gedagtegang sal moet aanleer omdat die wêreld holisties aan mekaar verweef is. Illes (2015:2) voeg by dat hoofde 'n sleutelrol moet inneem omdat hulle kollektiewe verantwoordelikhede het om aan te toon dat daar wel stabiliteit in 'n snel veranderende wêreld kan wees. Illes (2015:3-10) bou hierop voort deur te bevestig dat die leiers hulle gedagtegang op verandering sal moet instel sodat dit na 'n volhoubare gedragsverandering in die skool kan lei. Hy verklaar verder dat hoofde hierdie kontemporêre gedragspatrone sal moet aanleer om sin en betekenis te gee aan dié wat gelei moet word. Bogenoemde moet ingebou word in die formulering van die filosofie van die leiers. Hy bevestig ook dat hoofde gereed moet wees om die veranderingsproses te fasiliteer. Hoofde moet die verandering kan uitleef, sodat die volgelinge dit aan die uitlewing van hulle filosofie kan sien.

'n Leierskapsfilosofie is die kennis oor 'n fenomeen se wisselende kragte wat uitmond in redevoering, filosofie, invloede, wette en kragte (Odendal, 2013:659). 'n Filosofie se spanwydte, aldus Odendal (2013:235), omsluit "die totale menslike kengegewens". Ambler (2012:2) sê dat 'n leierskapsfilosofie 'n stel reëls en beginsels is wat ten sterkste bepaal hoe die individu die realiteit sien en verstaan, hoe die realiteit vertolk word en hoe veranderings in die wêreld verstaan word.

Canlas (2016:13) gebruik die konsep "kritiese leierskapspraktyk" ("Critical Leadership Praxis"), wat hy omskryf as 'n filosofiese leierskap. Santamaria en Santamaria (2011:31) vertolk kritiese leierskapspraktyk in die onderwys as 'n leierskapsmodel wat ontstaan vanuit 'n denkskool of strategie wat daarop afgestem is om uitgediende en verouderde tradisies te konfronteer, sodat die *status quo* verwerp en/of versteur kan word.

Badiou (1999 en 2005) se gevolgtrekking oor 'n filosofie (wanneer, vir die doeleindes van hierdie studie, geplaas binne die konsep van leierskapsfilosofie) is dat filosofiese denke in konfrontasie is met die wêreld en gekenmerk word deur konflikdenke. Eloff (2016:24) sluit hierby aan deur te verklaar dat 'n "filosofie altyd gekenmerk word deur 'n ontevredenheid met die wêreld soos dit is". Eloff (2016:21) argumenteer dat die kompleksiteitsteorie" op verskeie maniere op die filosofie kan antwoord. Dit neem as vertrekpunt vir die denke die waarneming dat die wêreld kompleks is, maar dit staan nie verslae in die aangesig van die kontemporêre wêreld nie. Dit aanvaar die uitdaging om 'n manier van dink en doen te vind wat gepas is vir 'n wêreld waarin perfekte kennis nie moontlik is nie". Die vraag ontstaan in watter mate skoolhoofde bewus is van hul leierskapsfilosofieë en hoedanig hierdie bewuste of onbewuste filosofie hul leierskapsrol – en veral motiveringsrol – beïnvloed.

Viljoen (2013:13) verklaar dat "motivering verwys na 'n interne staat wat gedrag opwek, rig en instandhou". Die navorsing aangaande motivering aksentueer die redes (die hoe en hoekom die hoofde) aktiwiteite inisieer. Hierdie inisieringsaksies is afgestem op die bereiking van spesifieke doelwitte. Hoe lank die tydsduur gaan wees om die doelwit te laat realiseer, hoe nougeset die hoofde betrokke is by die inwerkingstelling en realisering van die doelwitte en hoe begeesterd die hoofde is om die doelwitte te bereik, sal van deurslaggewende aard wees.

Die motiveringsrol van skoolhoofde moet ten doel hê om die senior bestuurspan te mobiliseer in 'n poging om te dien en te verbeter. Volgens Fullard (2011:5) vind die motiveringsrol van hoofde plaas wanneer hulle hulself in diens van hulle ondergeskiktes stel, waar 'n gemeenskaplike doelwit bereik moet word. Die motiveringsrol van hoofde bring innerlike erkenning teweeg waar die bestuurspan gemotiveer kan word om op 'n hoër vlak te presteer.

Die motiveringsrol van hoofde moet 'n holistiese uitgangspunt huldig, wat afgestem is op die promovering van 'n weldeurdagte filosofie. Page en Wong (2002:2) beskou motivering as 'n aksie waar tyd, inligting, aandag, vaardighede en hulpbronne tot die beskikking van mense gestel word. Fullard (2011:4) verklaar dat die motiveringsrol van hoofde die kern vorm van alle skoolgebeure.

Fullard (2011:6) stel dit dat skoolhoofde se motiveringsrol een van hulle hoogste prioriteite moet wees. In dié proses moet personeel in die visie van kwaliteit onderrig en leer deel en daaraan bou. Volgens Sterling en Davidoff (2000:14) en Buckingham en Coffman (1999:58) kom die werklike motiveringsrol van binne die leiers self. Die hoofde se motiveringsrol sluit inspirasie, leiding, inisiëring, antisipering, waag verder as bestaande grense en bemoediging in, wat alles in hulle leierskapsfilosofie geanker is.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Voortvloeiend uit bogenoemde literatuurverkenning kan die volgende navorsingsvraag vir hierdie proefskrif geformuleer word:

Wat is die verband tussen 'n leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die skoolhoof in 'n komplekse organisasie sisteem?

Die volgende sekondêre vrae vloei voort uit die hoofnavorsingsvraag:

- Wat is die aard en wese van kompleksiteitsleierskap binne die skool as 'n kompleksiteit?
- In watter mate kan die kompleksiteitsteorie gebruik word binne die konteks van die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof?
- Wat is die aard van 'n leierskapsfilosofie en hoe pas dit in die verwysingsraamwerk van die skoolhoof?
- Wat is die aard van die motiveringsrol van die skoolhoof?
- Wat is die verband tussen die skoolhoof se motiveringsrol en sy leierskapsfilosofie?

1.5 NAVORSINGSDOELSTELLING EN -DOELWITTE

Die primêre doelstelling vir hierdie navorsing is soos volg:

Om 'n instrument bestaande uit 'n leierskapsfilosofie in die hand van die skoolhoof te plaas wat geïnkorporeer kan word in die motiveringsrol van die skoolhoof.

Om hiertoe te kom, sal die volgende sekondêre doelwitte nagestreef en nagevors word ten einde die doelstelling te verstewig:

- Om die aard van die skool as 'n komplekse organisasie te ondersoek.
- Om die kompleksiteitsteorie en kompleksiteitsleierskap te gebruik in die studie van die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof.
- Om die aard van leierskapsfilosofieë binne die konteks van skoolhoofleierskap te analiseer.
- Om die aard van motivering binne die konteks van skoolhoofleierskap te analiseer.
- Om die aard van die skoolhoof se motiveringsrol via motiveringsteorieë te analiseer.

- Om die verband tussen die skoolhoof se motiveringsrol en leierskapsfilosofie te ondersoek.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.6.1 Inleiding

Navorsingsmetodologie dui op die geldigheid van die gebruik van navorsingsprosedures, - tegnieke en die ontwerp van die navorsing, (Boblin *et al.*, 1267-1275); (Creswell *et al.*, 2007:236-264). Volgens Mohajan (2018:23-48) “verwys navorsingsmetodologie na die algemene benadering en navorsingsmetodes wat in ’n betrokke studie gevolg word”. Die doelstelling van metodologie is die verbetering van die prosedures en bepaalde kriteria wat aangewend gaan word in die uitvoering van die betrokke wetenskaplike navorsing. Wetenskaplike metodes, tegnieke en instrumente maak alles deel uit van navorsingsmetodologie.

1.6.2 Literatuurstudie

’n Belangrike eerste tree in die navorsingsproses is die literatuurstudie. Lategan (2007:128) is van mening dat die literatuurstudie die “navorsing wat reeds oor ’n bepaalde probleem afgehandel en gepubliseer is”, reflekteer. Die literatuurstudie volgens Ramdhani *et al.* (2014:47-56) fokus op die navorsingsprobleem “wat ondersoek word en die moontlike oplossings wat in reeds voltooide navorsingsprojekte hiervoor aangebied is”. Neuman (1997:89) bevestig die noodsaaklikheid van ’n literatuuoroorsig wanneer hy verklaar dat wetenskaplike navorsing nie in isolasie kan plaasvind nie, maar eerder ’n kollektiewe gevolg het waar verskeie wetenskaplikes hul resultate met mekaar deel om uiteindelik in ’n holistiese geheel met mekaar verenig te kan word.

Kumar (2005:30) vat die belangrikheid van die literatuurstudie kernagtig saam as hy verklaar dat ’n literatuurstudie ’n integrale deel vorm van die totale navorsingsproses omdat dit in elke hoofstuk die fondasie bied wat die navorser kan gebruik in die operasionele literatuurnavorsingsproses. Die belangrikheid van die literatuurstudie word verder deur Schryen *et al.* (2017:556-569); Lategan (2007:130), Kumar (2005:30) en Mouton (2001:87) beklemtoon deurdat hulle daarop wys dat dit:

- help met die formulering en daarstelling van die navorsingsprobleem;
- ondersteuning bied vir die teoretiese komponent van die navorsing;
- inligting/data oor die huidige kennis van ’n onderwerp voorsien;
- help met die kontekstualisering van die navorsingsprobleem en die uiteindelijke bevindings;

- help met die voorkoming van duplisering aangaande reeds bestaande studies;
- verseker dat die kontemporêre en nuutste toepaslikste literatuur geraadpleeg word;
- 'n besliste leergeleentheid is;
- 'n belangrike fase in die navorsingsproses fasiliteer;
- die navorsingsmetodologie ontwikkel;
- kontroleer hoe die bevindings van die navorsing ooreenkom met en/of verskil van die beskikbare literatuur vir hierdie spesifieke veld van ondersoek.
- uiteindelik daarop moet uitloop om 'n aantal riglyne daar te stel waarvolgens hoofde in die praktyk hul personeel optimaal kan motiveer.

Lategan (2007:130) maak 'n verdere belangrike aanname oor die literatuurstudie as hy verwys:

“...na die paradoks in die literatuurondersoek in die sin dat, aan die een kant, die literatuurstudie nie sonder 'n goed geformuleerde navorsingsprobleem onderneem kan word nie, maar aan die ander kant is die literatuurstudie weer nodig, omdat dit help met die formulering van die navorsingsprobleem”.

Mouton (2001:91) wys op die soepelheid van die “voortdurende heen-en-weer-beweeg tussen die navorsingsprobleem en die literatuurstudie”. Mouton (2001:91) verklaar dat dit 'n interaktiewe, sikliese proses is. Daar sal in hierdie navorsing eerstens van 'n omvattende literatuurstudie as navorsingsmetode gebruik gemaak word om die bestaande teorieë, konsepte, definisies en benaderings te ondersoek. Hierdie konsepte sal verband hou met die kompleksiteitsteorie, leierskapsfilosofie en motiveringsrol/-taak binne die konteks van skoolhoofleierskap. Die literatuurstudie sal opgevolg word deur 'n kwantitatiewe ondersoek, soos verder in hoofstuk 5 omskryf sal word.

1.6.3 Navorsingsparadigma

Die navorser het reeds 'n bepaalde wetenskaplike oriëntasie (paradigma) wat deur verskeie lewensfaktore beïnvloed mag word. Volgens Kivunja en Kuyini (2017:26-41) is 'n paradigma 'n samehangende geheel wat bestaan uit reëls, opvattinge en oortuigings wat in die praktyk aangewend word om die rigting van die navorsing aan te dui. Die navorsingsparadigma is, volgens Kloppers (2012b:15-116), die instrument wat gebruik word om sosiale, kulturele en wetenskaplike dissiplines mee te analiseer. Wanneer navorsing en filosofiese tradisies op

dieselfde golflengte geplaas word, word 'n paradigma geskep wat die navorser as denkraamwerk gaan gebruik, (Merriam, 1988; Saunders *et al*, 2000). Volgens Carr en Kemmis (1986) kan opvoedkundige navorsing drie basiese benaderings aanneem, naamlik kritiese navorsing, positivistiese navorsing en interpretatiewe navorsing.

Die paradigma verskaf 'n lens waardeur die konseptuele raamwerk van die navorsing plaasvind. Wetenskaplike kennis word saamgestel uit wetenskaplike stellings wat in 'n paradigma aangebied word. Die navorsingsproses is daarop gerig om geldige wetenskaplike stellings te genereer, en dié stellings staan holisties nooit los van mekaar nie (vergelyk hoofstuk 3). Die aard van die konseptuele paradigma word bepaal deur teorieë en modelle wat nagevors word. Die navorsing sal beskrywende, verkennende, kwantitatiewe, kwalitatiewe en ontwerpgebaseerde navorsing, (Mouton en Marais, 1990:139).

Volgens Terre Blanche en Durrheim (2006:40) behoort navorsers hulle bevindings en gevolgtrekkings in 'n paradigma in te bed. 'n Paradigma is 'n raamwerk van basiese oortuigings en beginsels. De Vos *et al*. (2002:43) gee die volgende byvoeging: Dat alle wetenskaplike navorsers 'n spesifieke paradigma moet kies waarbinne hul navorsing sal plaasvind. De Vos gaan voort deur te verklaar dat navorsers kennis moet openbaar aangaande die paradigma wat hulle wil gebruik. Die navorsers moet kan uitspel waarom die spesifieke paradigma voordelig sal wees vir die betrokke navorsing onder hande. Lawal (2009:60) beskou 'n paradigma as die handves (grondwet) vir die betrokke navorsing wat onderneem gaan word.

Vanuit dié vertrekpunt aldus Kotzé (2015:86-87) benader navorsers die “wêreld met 'n stel idees - 'n raamwerk (ontologie); hierdie raamwerk spesifiseer 'n stel vrae (epistemologie) wat op 'n spesifieke manier (metodologie) ondersoek word”. Kotzé (2015:87) is voorts van mening “dat ontologiese veronderstellings aanleiding gee tot epistemologiese veronderstellings en epistemologie lei tot metodologiese oorwegings en insamelingsinstrumente”. Die navorsingsparadigmas wat toepaslik is vir hierdie studie is die post-positivistiese (vir die kwantitatiewe aspek) en sosiaal-konstruktivistiese (vir die kwalitatiewe aspek).

1.6.4 Navorsingsontwerp

Kankam (2019:85-92) en Strydom (2011:491-506) postuleer dat die navorsingsontwerp die bloudruk, meesterplan of argitekplan is oor watter stappe gevolg gaan word in die uitvoering van die navorsing. Van Zyl (2012b:181) verwys na die navorsingsontwerp as “riglyne wat die navorser moet help en ondersteun om te kan antisipeer watter navorsingsbesluite 'n waardevolle bydrae sal lewer tot die maksimalisering van die geldigheid van die uiteindelijke navorsingsresultate”. Die navorsingsontwerp bepaal die prosedure en beweegrede vir die navorsing, insluitend die tyd

wanneer die betrokkenes beskikbaar gaan wees en onder watter omstandighede die data ingesamel gaan word.

McMillan en Schumacher (2006:22) stipuleer dat die doel van die navorsingsontwerp is om 'n behoorlike aksie te beplan oor die wyse aangaande die insameling van die empiriese bewyse wat gebruik gaan word om die probleemstelling/navorsingsvraag te beantwoord. Die hoofdoel is dat die empiriese uitkomstes die navorsingsvraag na sy aard en wese sinvol moet beantwoord, deur geldige en erkende antwoorde te verskaf. Die navorsingsontwerp dikteer hoe die inligting geanaliseer moet word. 'n Navorsingsontwerp volgens McMillan en Schumacher (2006:22) word in drie groepe verdeel, naamlik: kwalitatief, kwantitatief en 'n gemengde metode. Volgens Johnson en Christensen (2008:34) is navorsing 'n sistematiese proses waartydens inligting versamel, geanaliseer en geïnterpreteer word ten einde die navorser se begrip en insig oor 'n bepaalde verskynsel te verbreed. Ary *et al.* (1990:19) beskryf navorsing in die onderwysveld as nie vasstaande nie, maar navorsing wat moet tred hou met die konstante veranderende wêreldstendense. Dit moet die kollig laat val op die probleme wat onderwysers tans ervaar.

Gibson en Brown (2009:47-48) beklemtoon dat die navorsingsontwerp 'n baie spesifieke benadering tot navorsing is. Kotzé (2015:87) verklaar dat “paradigmas sentraal staan tot die navorsingsontwerp, omdat dit die aard van die navorsingsvraag beïnvloed asook die wyse waarop die vraag bestudeer word”. Terre Blanche *et al.* (2006) bevestig dat die navorsingsontwerp as 'n strategiese raamwerk dien wat 'n brug vorm tussen die navorsingsvrae en die uitvoering van die navorsing. Vir Terre Blanche en Durrheim (2006:34) bestaan navorsing uit vyf fases, naamlik, die beskrywing van die navorsingsvraag, die navorsingsontwerp, die insameling van inligting, die analise van inligting en die skryf van die navorsingsverslag en -bevindings. Tydens die ontwikkeling van 'n navorsingontwerp volgens Kotzé (2015:89) “moet die navorser die volgende vier dimensies in ag neem, naamlik die doel van die navorsing, die paradigma van die studie, die konteks waarbinne die studie uitgevoer word en die tegnieke wat aangewend word om die inligting in te samel en te analiseer”.

Die navorsingsontwerp kan omskryf word as die kern van hoe die navorsing aangepak word; dit is 'n brug tussen die navorsingvraag en die uitvoering van die navorsing (Terre Blanche en Durrheim, 2006:147). Volgens Strydom (2011:65) omsluit dit die volgende: kronologiese, planmatige stappe, die prosedures wat gevolg word, die versameling van die data, die proses van dataverwerking en die uiteindelige analise om die navorsingsprobleem op te los. Volgens Sileyew (2019) en Ivankova *et al.* (2007:257) word die tipe navorsingsontwerp beïnvloed deur:

- die navorser se filosofiese oriëntering wat ondermeer die volgende mag wees: positivisme, konstruktivisme of pragmatisme;

- die objektiwiteit of subjektiwiteit van die navorsers se persoonlike ervaringe; en
- die metodes en strategieë wat navorsers gebruik om die data te verkry, via vraelyste, gesprekke, onderhoude en so meer.

Daar gaan in hierdie studie van 'n opeenvolgend-ontwikkelende-navorsingsontwerp gebruik gemaak word, (Kowalczyk, 2016); (CRQ, 2015a); (CRQ, 2015b); (Creswell, 2013); (Johnson en Onwuegbuzie, 2004:14-26). Die kwantitatiewe metode gaan gebruik word in die navorsingsontwikkeling. Die doel van die navorsingsontwerp is om uitvoering te gee aan die navorsingsdoel, sodat dit uiteindelik die geldigheid van die navorsingsbevindings verhoog.

1.7 EMPIRIESE NAVORSING

1.7.1 Inleiding

In hierdie navorsing is daar gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp. Vervolgens sal dit kortliks toegelig word.

1.7.2 Kwantitatiewe navorsingsontwerp

Silva (2017:1-12); Barnham (2015:837); Johnson *et al.* (2007:112-133); Polit en Beck (2010:1451-1458) en Seemann (2012) sien kwantitatiewe navorsing as konkrete, wetenskaplike navorsing, waarvan die fokus afgestem is op die meting van veranderlikes en die ontbloting van observasies vanuit die statistiese data ontleiding. Kwantitatiewe navorsing steun dus op numeriese data wat vanuit vraelyste, gestruktureerde waarnemingskontrolelyste, toetse en eksperimente verkry word. Volgens Bhat (2016) word beskrywing “in kwantitatiewe navorsing gekoppel aan 'n objektiewe, numeriese opsomming van die kenmerke of eienskappe van 'n navorsingsprobleem, die menings of sienings van respondente rakende 'n navorsingsprobleem, of aan moontlike korrelasies tussen veranderlikes”. Bhat (2016) voeg by dat hierdie tipe ontleiding aansluit by “beide eksperimentele en nie-eksperimentele navorsing wat gebruik word om kwalitatiewe navorsing te bevestig”. Pole en Lampard (2002) bevestig dat die “positivistiese skool gesien word as sterk aanhangers van hierdie tipe navorsingsmetodologie. Dit word spesifiek gebruik om sosiale fenomene deur middel van numeriese waardes te meet wat statisties ontleed kan word. Die klem van kwantitatiewe navorsing val dus op die grootte van die steekproef, die kwantifisering van respondente se response en die statistiese verwerking daarvan”.

Volgens Rudestam en Newton (2001), behoort die navorser 'n nie-interaktiewe houding te openbaar sodat alle vooroordeel uitgeskakel kan word. Kwantitatiewe navorsing fokus op die

normatiewe en probeer om die sosiale werklikheid objektief te ontleed. Opsommend omskryf Goertzen (2017:12-18); Creswell (2012:13) en Fouché en Delport (2011:79) kwantitatiewe navorsing soos volg.

Kwantitatiewe navorsing:

- het struktuur en is gekontroleerd;
- word eerstens goed beplan en gestruktureer, sodat alle aspekte waarop die studie moet fokus, voor die begin van die studie geïdentifiseer word;
- steun op die korrekte meting en analise van die beskikbare data met behulp van skale en beskrywende asook inferensiële statistiese prosedures;
- is waar die navorser 'n objektiewe rol speel tydens die navorsing, en objektief bly deur nie betrokke te raak by die respondente wat gaan deelneem aan die betrokke navorsing nie;
- beoog om slegs die ware nie wegdenkbare inligting vanuit die data te ontgin: dit fokus op die sterkte en intensiteit van gebeure; houdings, menings en die persepsies van respondente word bepaal; kenmerke van 'n fenomeen word geklassifiseer, geëvalueer en beskryf; en deur die navorsing word daar vasgestel of verhoudings, verbande, verskille en ooreenkomste bepaal kan word;
- is 'n ondersoek na die sosiale/humanitêre status van menslike/opvoedkundige probleme;
- is gebaseer op die empiriese toetsing deur die verifieerbaarheid van die teorie/empiriese navorsing;
- is navorsing waarvan die veranderlikes/uitkomst in nommers/getalle uitgedruk word;
- behels 'n analities-statistiese prosedure wat gevolg word; en
- word gebruik om vas te stel of die hipotese enige waarheid bevat.

Die kwantitatiewe navorsingsontwerp sal in hierdie studie gebruik word, aangesien dit geskik is vir 'n studie van hierdie aard. Die studie poog om verbande tussen twee konsepte te bepaal wat die kwantitatiewe metode geskik maak.

1.8 STUDIEPOPULASIE, DATA-INSAMELINGSPROSEDURE EN DATA-ANALISE

- **Studiepopulasie**

Die populasie vir hierdie proefskrif kan beskryf word as die hoofde, die senior bestuurspan en onderwysers wat vir die navorser beskikbaar is vir deelname aan die navorsing. 'n Totaal van 66 skole waarby die navorsing sal plaasvind, is deur die Gauteng Departement van Onderwys goedgekeur. Die navorser het met elk van die 66 skole kontak gemaak en slegs 26 skole was bereid om deel te neem aan die navorsing. Die deelnemende 26 skole kom voor in die volgende klusters, naamlik: Gauteng-Noord, Tshwane-Noord, Tshwane-Wes en Tshwane-Suid klusters van die Gauteng Departement van Onderwys.

- **Data-insamelingsprosedure**

Die totale proses vanaf data-insameling tot by die verslagdoening bestaan volgens Heale en Twycross (2015:18:66-7) en Cathala en Moorley (2019:99-101) uit verskeie stappe, naamlik tematisering, ontwerp, onderhoudvoering, transkribering, verifiëring en verslagdoening. Deelnemende skoolhoofde sal twee vraelyste voltooi om vas te stel of hulle wel 'n leierskapsfilosofie volg en in welke hoedanigheid die leierskapsfilosofie aansluit by hulle motiveringsrol.

- **Kwantitatiewe dataverwerking**

Die kwantitatiewe data sal met behulp van toepaslike programme ontleed word met die doel om vas te stel watter leierskapsfilosofieë skoolhoofde volg en op watter wyse hulle hul personeel motiveer. Ooreenstemmende vraelyste sal deur skoolhoofde aan die een kant en adjunkhoofde, departementshoofde en onderwysers aan die ander kant, beantwoord word ten einde vas te stel hoedat die persepsies van die hoofde ooreenstem of verskil met die siening van die senior bestuurspan en onderwysers. In hierdie geval is die skool die primêre eenheid van meting.

Faktoranalises sal op die data uitgevoer word en die resultate sal met die literatuur vergelyk word. Daar sal ook gepoog word om statisties 'n verband te bepaal tussen die leierskapsfilosofie wat gevolg word en die wyse waarop onderwysers gemotiveer word. Hiërargiese lineêre modelle, volgens Hancock en Mueller (2010:123) wat die afhanklikheid van data uit dieselfde skool in ag neem, sal gebruik word om statistiese verbande tussen die resultate wat by hoofde verkry is, te bepaal teenoor dié wat by adjunkhoofde en departementshoofde gekry is. Die gedeelte van die vraelyste wat fokus op die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof is deur die navorser ontwerp en sal gebaseer wees op die literatuurstudie. (Vergelyk hoofstukke 5 en 6.)

1.9 ETIESE ASPEKTE

Toestemming om die studie te onderneem, is van die Gauteng Departement van Onderwys verkry en die navorsing sal plaasvind in die volgende klusters, naamlik: Gauteng-Noord, Tshwane-Noord, Tshwane-Wes en Tshwane-Suid klusters. Die Gauteng Departement van Onderwys toestemmingsnommer is: 8/4/4/1/2 en is op 9 April 2019 verkry. Die Etiese Komitee van die Noordwes-Universiteit het die nodige toestemming verleen om voort te gaan met die vraelyste: Etieknommer: NWU-00555-19-A2. Vervolgens 'n bondige bespreking van vier etiese aspekte:

- **Betroubaarheid**

Betroubaarheid het betrekking op die konsekwentheid en betroubaarheid van die bevindings (Kvale en Brinkmann, 2009). Die navorser het 'n "ouditerings"-benadering aangeneem om betroubaarheid te verseker, en wat volgens Bryman en Bell (2011:403) beteken dat die navorser volledige rekords van die navorsingsproses moet hou. Objektiewe kennis kan gesien word as betroubare kennis, (Kvale en Brinkmann, 2009). Die navorser erken dat totale objektiwiteit onmoontlik is. Betroubaarheid verwys eerder na die graad waartoe daar in goedertrou opgetree kan word, aldus Bryman en Bell (2011:403). Die beskrywing van die navorsingsproses en die rekords wat gehou word, moet in staat wees om te bevestig dat die navorser (openlik) nie persoonlike waardes of vooropgestelde perspektiewe toegelaat het om die navorsing te beïnvloed en/of die bevindings wat daaruit voortspruit, te gemanipuleer nie.

Kvale (1996:114) bevestig dat enige data wat die opvoeders se identiteit kan bekend maak, nie gepubliseer mag word nie. Geen spesifieke skool se naam mag gebruik word nie. Trouens, die Gauteng Departement van Onderwys het bepaal dat die navorsings in die onderskeie skole gedoen mag word, met die spesifieke klousule dat die skole se anonimiteit gewaarborg moet word. Die data wat verkry word, sal ook uiters versigtig en eerlik hanteer word. Die vraelyste sal in 'n geseëde koevert afgelewer word en weer na afhandeling teruggeplaas word in die koevert wat met was geseël sal word (deur die skoolhoof). Dit sal só, geseël, aan die statistiese dienste van die Noordwes-Universiteit oorhandig word wat sal optree as konsultant vir hierdie spesifieke studie. In die geval van hierdie proefskrif sal respondente voor die aanvang van die vraelyste en individuele onderhoude ingelig word oor die doel van die besondere aksies. Babbie (2005:66) verklaar dat die identifiserende besonderhede van die deelnemers vooraf uit die data verwyder moet word.

- **Analitiese veralgemeenbaarheid**

Geldigheid hou direk verband met analitiese veralgemeenbaarheid wat beteken dat die resultate van 'n bepaalde geval maklik veralgemeen kan word in 'n breër konteks, aldus Kvale en Brinkmann

(2009:262). Outomaties oordraagbaarheid van die bevindings mag nie plaasvind nie, aldus Bryman en Bell (2011:402). Die data kan egter grootliks as oordraagbaar beskou word wanneer die kennisdeling in ooreenstemming blyk te wees met die mees prominente temas wat in die literatuur gevind kan word. Tog is daar enkele kenmerkende eienskappe aangaande vertroulikheid waarin die navorser argumenteer dat die aard van sekere skoolbedrywighede 'n mate van vertroulikheid impliseer en dat daar 'n vertroulikheidsooreenkoms tussen die navorser en respondente gestabiliseer moet word. Vertroulikheid volgens die navorser kan ook genoem word as 'n versperring vir kennisdeling. 'n Belangrike weerkaatsing hiervan is hoe sekere outokratiese hoofde personeel sal beïnvloed om die waarheidsgetroue (negatiewe) inligting sterk te beskerm en voor te gee dat die hoof se leierskapsfilosofie en sy motiveringsrol van hoogstaande gehalte is. Die navorser sal dit sterk stel dat die hoof geen invloed kan uitoefen op die navorsingsproses nie en dat die data deur 'n onafhanklike derdeparty ontleed word.

- **Ingeligte toestemming**

Deelnemers, volgens Kvale (1996:112) behoort ten volle ingelig te word oor die aard, wese en die doel asook moontlike gevolge wat die individuele onderhoude mag inhou. Ten tye van die reëling en organisering van die individuele onderhoude sal die navorser die respondente volledig per e-pos inlig oor al die aspekte. Die doel van die studie is voor elke onderhoud herhaal en daar is gevra of hulle instem om deel te neem aan die navorsing. Die respondente is gevra of hulle gemaklik is met die proses en verseker dat hulle ten enige tyd mag onttrek. Verder is die aangetekende klanklêers op 'n wagwoordbeskermdre rekenaar gelaai voordat die lêers oorspronklik vanuit die gebruikte bandopnemertoestel verwyder is.

- **Nut van die studie**

Aan die respondente is verduidelik dat die navorsing moontlik mag bydra tot beter leierskap via die gebruikmaking van leierskapsfilosofieë en motiveringstegnieke/-rolle. Die respondente se insette mag lei tot die verbetering van leierskap aan skole. Vir die toestemming vanaf die GDE was een van die voorwaardes dat, na afloop van die navorsing, 'n kopie aan die Departement oorhandig moet word vir moontlike toekomstige gebruik.

1.10 KONSEPTUALISERING VAN SLEUTELBEGRIPPE

Konseptualisering maak die gebruik van begrippe duidelik en dit is volgens Lategan (2007:134), "n toegangspoort vir die verstaan van 'n argument of perspektief en bring bepaalde begrippe met mekaar in verband. Daarom is dit onontbeerlik in die literatuurstudie". Die kernkonsep waarmee in hierdie studie gewerk sal word, is leierskapsfilosofieë en die motiveringsrol van hoofde.

Sommige begrippe word in hierdie hoofstuk verklaar, onderwyl die res van die begrippe in die ter saaklike hoofstukke aangebied en/of bespreek word. Vervolgens die nodige begripsverklarings:

- **Filosofie**

Na die bestudering van verskei bronne, naamlik, die van Joullié en Spillane (2015); Kervalishvili en Michailidis (2012); Walsh *et al.* (2009); Chen en Lee (2008), Snell (1982) en Smuts (1927) bied die navorser die volgende definisie aan:

Filosofie het ten beste 'n holistiese vertrekpunt en die uitgangspunt is dat dit 'n makrostruktuur daarstel wat 'n groot verskeidenheid mikrostrukture huisves. Filosofie aksentueer die feit dat die inhoud daarvan 'n verstaanshandeling tot gevolg moet hê wat eventueel uitmond in 'n proses waarin 'n situasie van onverstaanbaarheid getransformeer word tot verstaanbaarheid. Die beginsel dat optimale kennis ingebed is in die woord filosofie, lei daartoe dat sin en betekenis aan die realiteit gegee kan word. Dit opsigself behoort daartoe te lei om die vrees vir die onbekende op te hef. Dit het ten doel om 'n verskeidenheid fundamentele sake na te jaag, wat o.a. die volgende insluit: kennis, waardes, realiteit, sin, bestaan en die waarheid, sodat alles uiteindelik die somtotaal van 'n individu se lewensbeskouing vorm. Dit vorm en mond uit in die individu se modus operandi van sy lewe wat in der waarheid 'n interpretasie is van die individu se liggaam, siel en gees: dit wat hy uiteindelik glo en doen.

- **Holistiese filosofie**

Vanuit bogenoemde bronne bied die navorser die volgende definisie aan van 'n holistiese filosofie:

'n Holistiese filosofie is krities ingestel op die analisering van 'n probleem wat gedefinieer moet word. Die werkswyse (verloop of proses) van 'n holistiese filosofie is vanaf die makrostruktuur na die mesostruktuur en dan uiteindelik na die mikrostruktuur. Die proses kan ook vice versa plaasvind, maar verloor nooit sy perspektief nie, deurdat die onderlinge losstaande elemente in diens staan van die holistiese filosofie. So staan die holistiese filosofie in relasie tot die geheelbeeld wat hy navors en definieer. Alle onderlinge elemente of strukture reageer op mekaar om uiteindelik by te dra tot die totstandkoming van 'n holistiese filosofie. Die verskillende teoretiese teorieë of filosofieë vind by mekaar aansluiting en die samekoms van die verskeie mikro-teorieë is dan die somtotaal van 'n holistiese filosofie. Die bestaansreg van 'n holistiese filosofie is daartoe geneë om die mens in totaliteit, in sy geheel, te definieer en te vertolk. Morele waardes wat abstrak is, vorm die fondasie van 'n holistiese filosofie.

- **Motivering**

Martin en Dowson (2009:328) definieer motivering as 'n stel onderling verwante oortuigings en emosies wat gedrag kan beïnvloed. Volgens die Motivational Systems Theory of Martin Ford

(Schunk *et al.*, 2008:176) bied motivering die energie en rigting vir gedrag aan. Ahl (2006:387) noem dat motivering gekonseptualiseer word as iets wat 'menslike gedrag' opwek en dat navorsing oor motivering handel oor 'wat menslike handeling skep'. Goetsch (2011:89) en Ryan en Deci (2000:54) beweer dat: Om gemotiveerd te wees, beteken dat die individu 'gedrewe is om iets te doen'. Schunk *et al.* (2008:4) brei uit dat motivering verskillende definisievorme kan aanneem, naamlik: gedragsreaksies op stimuli, blywende karaktertrekke en/of 'n stel oortuigings of hartstog. Hierdie definisies dui daarop dat motivering 'n vorm van beweging is. Op grond van bogenoemde beskrywings, kan motivering ervaar word as 'n stimulus wat gedrag beïnvloed. Om aan 'n aktiwiteit deel te neem, kan 'n vorm van gedrag impliseer. Boonop is deelname aan personeelontwikkelingsaktiwiteite 'n vorm van gedrag wat gestimuleer word deur die persepsie van 'n positiewe uitkoms wat van belang is vir die individu. In die konteks van skole is daar baie faktore wat die motivering en ontwikkeling van onderwysers kan beïnvloed. Die motivering van onderwysers is dus belangrik, veral omdat daar aan die eise van 'n geglobaliseerde wêreld voldoen moet word, aldus Sahoo *et al.* (2011:21).

Nadat die navorser die bogenoemde en die onderstaande bronne bestudeer het, naamlik die van Kenton (2019); Viljoen (2013); Petri en Govern (2012); Herzberg *et al.* (2011); Beck (2004) en Ackerman en Woltz (1994), bied die navorser die volgende definisie aan: Motivering, oftewel besieling, is daardie psigiese krag wat van een persoon uitgaan en 'n appèl rig tot 'n ander persoon se diepste en innerlike wese. Dit behoort 'n reaksie of 'n momentum tot gevolg te hê, sodat laasgenoemde persoon bereid sal wees om tot aksie oor te gaan.

- **Motiveringsrol**

Volgens die wetenskap kan energie nie geskep of vernietig word nie, maar kan dit slegs van een vorm na 'n ander omgeskakel word, (Moskowitz, 2014). Dit beteken dat alle voorwerpe, mense (onderwysers) ingesluit, latente energie besit en dus die potensiële energie het wat omgeskakel kan word na kinetiese (bewegings-) energie. Die implikasie hiervan is dat alle onderwysers die potensiaal het om te ontwikkel en om in beweging te kom. Dit sal dus hoofde se motiveringsrol wees om hierdie energie om te skakel in aksie sodat die onderwysers 'n rede sal hê om iets te doen.

- **Hoof**

Na die bestudering van verskeie bronne, onder andere die van Meador (2017); Roberts (2017); Daresh (2001), Sergiovanni (2000) en Whittaker *et al.* (2000), bied die navorser die volgende verklaring aan:

Hoofde, as die leiers van die organisasie wat hulle dien, se lewenshouding moet sterk daarvan getuig dat hulle realiste is (iemand wie se handeling en daad op die werklikheid afgestem is), maar parallellopende met bogenoemde eienskap moet hulle ook idealiste wees (iemand wie se geestesingesteldheid gerig is op hoër transendente ideale). As roepingsbewuste en beginselvaste leiers moet die onderwysbestuurders toon dat hulle: Visie het; hul gesag sal kan bevestig oor hulle volgelinge en hulle effektief sal kan lei; nie hul eie belange bo die van opvoedende onderwys sal stel nie; bereid sal wees om enersyds 'n berekende kans ten gunste van verandering te waag, en andersyds edelmoedig sal wees om professionele en persoonlike kritiek te verduur; glo in onkreukbare waardes, norme, eerlikheid en geregtigheid.

- **Verband**

Volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, Odendal en Gouws (2013:1263) verwys die term verband na 'n "verbinding, samehang en of verbintenis". In sinsverband sou 'n mens kon sê: "Daar bestaan 'n verband tussen die sake" en 'n "samehang deur plasing". Parallellopend met die woord verband is die term korreleer. Korreleer beteken "in wedersydse betrekking staan". In sinsverband sou 'n mens kon sê: "korreleer die uitslae van hierdie twee toetse", (Odendal en Gouws, 2013:617). Verband is 'n selfstandige naamwoord en 'leierskapsfilosofie en motiveringsrol' word in hierdie navorsing in verband met mekaar geplaas. Korreleer is 'n werkwoord en word in hierdie navorsing gebruik om "te toets of sake in verband met mekaar staan".

Die definisie vir 'verband' het vir die navorser 'n tweeledige betekenis, naamlik (1) dit wil twee of meer aspekte met mekaar koppel of met mekaar assosieer, en/of (2) die verhouding tussen twee komponente aandui. Dit is juis dit wat die navorser in hierdie proefskrif wil navors.

- **Kompleksiteitsteorie**

Kompleksiteitsteorie is 'n stel konsepte wat poog om komplekse verskynsels te verklaar wat nie deur tradisionele (meganistiese) teorieë verklaar kan word nie. Kompleksiteit integreer idees afgelei van die chaosteorie, kognitiewe sielkunde, rekenaarwetenskap, evolusie biologie, algemene sisteemteorie, 'fuzzy' logika, inligtingsteorie en ander verwante velde om die natuurlike en kunsmatige stelsels soos dit is, te hanteer, en nie te vereenvoudig nie. Kompleksiteit erken dat komplekse gedrag uit 'n paar eenvoudige reëls voortvloei, en dat alle komplekse stelsels netwerke is van baie interafhanklike dele wat met hierdie reëls saamwerk, (Business Dictionary, 2020).

1.11 HOOFSTUKINDELING

Die navorsing verwoord agt hoofstukke wat elk daarop gefokus is om 'n bydrae te lewer in die beantwoording van die probleemstelling. Die hoofstukindeling is soos volg:

- Hoofstuk 1: Algemene oriëntering, probleemstelling, doelstellings en die navorsingsprogram.
- Hoofstuk 2: Kompleksiteitsteorie en kompleksiteitsleierskap binne die konteks van die skool as organisasie.
- Hoofstuk 3: Die aard van leierskapsfilosofieë.
- Hoofstuk 4: Motiveringsteorië en die opgaaf van die skoolhoof.
- Hoofstuk 5: Empiriese navorsing.
- Hoofstuk 6: Data-analise.
- Hoofstuk 7: Die ontwerp van 'n model.
- Hoofstuk 8: Samevatting en bevindings.

1.12 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Daar is tot dusver nog geen sodanige studie plaaslik uitgevoer nie. Hierdie navorsing wil die verband tussen skoolhoofde se leierskapsfilosofieë en hul motiveringsrol navors in 'n poging om die leemte aan te vul. Die studie sal ook poog om tot beter begrip te lei vir die komplekse taak van die skoolhoofde.

1.13 SAMEVATTING

Hierdie voorlegging dien as 'n inleidende oriëntasie tot die proefskrif. Die probleemstelling, asook die doelstelling en doelwitte, is neergelê. Voorts is die navorsingsmetode en die strukturering van hierdie navorsing in plek gestel.

HOOFSTUK 2: KOMPLEKSITEITSTEORIE EN KOMPLEKSITEITSLEIERSKAP BINNE DIE KONTEKS VAN DIE SKOOL AS ORGANISASIE

“You never change things by fighting the current reality. To change something, you need to build a new model that makes the existing model obsolete”.

R. Buckminster Fuller (2017)

2.1 INLEIDING

Hoofstuk 1 het gedien as die verwysingsraamwerk vir die betrokke navorsing. Die doel van hoofstuk 2 is om die trefkrag van kompleksiteitsteorie en kompleksiteitsleierskap binne die konteks van die skool as organisasie – op die keper te beskou – deur dit na te vors. Volgens Alase (2017:200-2006) was daar in die afgelope 40 jaar (in die veld van leierskapstudie) ’n ongelooflike belangstelling in beide die beskrywings van nuwe teoretiese leierskapskonsepte en -raamwerke. Nuwe hedendaagse leierskapsteorieë, skep ’n nuwe paradigma in leierskapkonseptualisasies. Onder hulle is die heel nuutste model, die Kompleksiteitsleierskapsteorie (CLT). In die laaste vier dekades is tradisionele leierskapsteorieë sterk gekritiseer en gekonfronteer met nuwe komplekse ideologieë en leierskapsteorieë. Wat ook baie duidelik is, is dat baie van die tradisionele leierskapsteorieë die idee van ’n “top-down”-leierskapstyl gemaksimeer het, (Alase, 2017:200-2006). Die tradisionele leierskapsteorieë het dit laat lyk asof organisasies net voorspoedig en horisontaal vorentoe kan beweeg as dit ’n dinamiese en transformasionele leierskap het.

Die koms van nuwe hedendaagse leierskapsteorieë het die uitgangspunt verander deur die “enkelvoudige” perspektief (of paradigma) oor leierskapstyle te verander. Hierdie nuwe leierskapsparadigmaskuif het dit ook aanvaarbaar gemaak om buite die boks te dink. Daar word nou gedink aan leierskonsepte as ’n “bottom-up” waar volgelingskap ’n geïnspireerde konseptuele idee is, soos verwoord deur Uhl-Bien en Arena (2017:9-20). Die mees kontemporêre leierskapsteorieë is die CLT (Kompleksiteitsleierskapsteorie) en CAS (Komplekse Aanpasbare Stelsels) van Marion en Uhl-Bien wat die navorser gaan bestudeer. Die navorsing wil afskop deur kompleksiteitsteorie te bespreek. Die wesenstrekke oor die ingewikkeldheid van kompleksiteit sal nou uitgelig word.

Die bestuur van kompleksiteitsleierskap en die dinamika daarvan is gefundeer in die gedagte van omvattendheid, dit het 'n ewigduurende beginsel van potensiaalontsluiting en dra die mantra van optimale selfaktualisering, (Uhl-Bien en Marion, 2009:631-650). Ten einde kompleksiteit te verstaan, moet modelle altyd reduksies van die werklikheid daarstel. Die model van Bierly, Doyle en Smith (2016) sal nou aangebied en bespreek word. Die kartering van die padkaart lei nou na die skool as 'n organisasie.

2.2 KOMPLEKSITEITSTEORIE

2.2.1 Inleiding

In die lig van die dinamiese spanning tussen interne doelwitte en eksterne vereistes vir die hervorming van die onderwys, het die hoof se rol toenemend meer kompleks geword en sy sinmaking van sake het van kritieke belang geword, soos gevind uit die navorsing van Ganon-Shilon en Schechter (2018). Vervolgens word die aard van die kompleksiteitsteorie bespreek.

2.2.2 Die aard van kompleksiteitsteorie

Die stam van die woord "kompleksiteit" – kompleks – kombineer met die Latynse wortels "com" (wat beteken "saam") en "plex" (wat beteken "geweef"), met ander woorde: wat saam geweef is, Ricardo en Gonzalez (2015:209-228). Iets wat saam geweef word, volgens Cloete (2017:78) kan nie uitmekaargeskeur word sonder om die algehele patroon, die verbinding, die inter-verhoudings, die interaksies en die ontluikende eienskappe te verander nie. 'n Komplekse stelsel word gekenmerk deur sy interafhanklikhede, terwyl 'n ingewikkelde stelsel gekenmerk word deur lae, (Boulton *et al.*, 2015); (Chu, 2011:229-245); (Gershenson en Heylighen, 2005:47-62); (Wagner en Leydesdorff, 2005:1608-1618); (Levin, 2002:3-19). Antunes en Gonzalez (2015:209-228) verklaar dat kompleksiteit saamgestel is uit verskeie onderlinge verbindings met dinamiese netwerke van interaksies en hul verhoudings is nie samevoegings van die individuele statiese entiteite nie. Vir Uhl-Bien en Arena (2017:10) besit kompleksiteit 'n ryke interkonneksiwiteit. Hierdie ryke interkonneksiwiteit maksimeer die interaksies, wat mekaar eventueel op 'n onverwagte en onomkeerbare manier verander. In komplekse natuurlike prosesse is die verhoudings die sleutelbepaler en nie die eienskappe van die elemente self nie, aldus Wheatley (1999).

Vir Ronn (2011) verteenwoordig 'n kompleksiteitbenadering die transformering van konserwatiewe wette na 'n oop en hoogsdinamiese stelsel. Kompleksiteitsteorie is 'n brug tussen modernisme aan die een kant en postmodernisme aan die ander kant. Mason (2011) en Szekely en Mason (2018:669-685) verklaar vanuit 'n opvoedkundige perspektief dat kompleksiteitsteorie die insigte verskaf hoe om verandering te verstaan. Kompleksiteit is 'n metafoor, of 'n lens, waardeur ons beter verstaan wat nodig is om sistemiese verandering in te stel en hoe om dit te onderhou. Die konseptualisering van verandering in kompleksiteitsteorie bied 'n mate van insig, in welke mate intervensie die grootste geleentheid bied op oorlewing. Mason (2011) verklaar dat kompleksiteit uiters belangrik is vir die onderwysbestuur, en dat volhoubare verandering in onderwys vanuit die perspektief van kompleksiteitsteorie gedoen moet word.

Smith (2011:1-7) is van mening dat kompleksiteitsteorie die toekoms is wat reeds gebeur het. Belgard en Rayner (2004:14) sien die samesmelting van buigbare raamwerke (wat die ruimte skep) vir konstante, voortdurende en veranderende raamwerke. Hierdie omvangryke multidimensionele verskuiwings vorm saam 'n gesamentlike megadigm. Dit legitimeer volgens Botha (2015:2) 'n stel veranderings /denkkrigtings wat só diep sny/delf dat hulle die aanvaarde wêreldbeskouing fundamenteel verander in alle nuwe rigtings. Botha (2015:2-3) – vanuit 'n opvoedkundige lens – gaan voort deur te verklaar dat “tegnologiese vooruitgang is die dryfveer agter die snelle, ingrypende wêreldwye veranderings wat daagliks in elke sfeer van die mens se lewe en in elke gemeenskap plaasvind”. Volgens Callahan (2002:3) soos bevestig deur Labuschagne (2009:113) woon en leef ons in 'n megadigm tyd: 'n megadigm is 'n tyd wanneer daar 'n sameloop van verskeie paradigmaskuiwe is wat gelyktydige interaksie met mekaar het, en dit skep merkbaar 'n nuwe era, 'n nuwe tyd in die verloop van die menslike geskiedenis en -ontwikkeling. Dit is asof daar verskeie dinamiese atomiese deeltjies van verskillende vorme, grootte en energie in interaksie met mekaar is. Die resultaat is 'n nuwe skepping, 'n nuwe element, 'n nuwe stof, 'n nuwe era.

Volgens Heinrich en Jamsin (2016) word komplekse stelsels dikwels as aanpasbaar beskryf omdat hulle kan aanpas by veranderings in hul omgewing. Kompleksiteitsteorie het vandag 'n hoogs interdisciplinêre onderwerp geword wat brûe bou tussen die verskillende wetenskappe. Heinrich en Jamsin (2016) verklaar dat 'n stelsel meer is as die som van sy dele, dat baie van die interkonneksies in stelsels werk deur die vloei van inligting en dat 'n stelsel se struktuur sy gedrag

kan beïnvloed. Alle organisasies, insluitend skole is komplekse, aanpasbare stelsels waarby mense betrokke is. Hul vlak van (de)entralisasie strek vanaf besluitneming, leerkapasiteit, die aard van hiërargieë, selforganisasie en ook oor terugvoer-verhaalmeganismes wat almal hul dinamika en suksesvolheid beïnvloed. Die geskiedenis van 'n organisasie vorm toekomstige ontwikkeling.

Volgens Pelrine (2011:30) (wat 'n spesialis is in rekenaarsagteware) kan kompleksiteitsteorie beskou word as een van die mees revolusionêre produkte van die 21ste eeu wat in ewigheid 'n kenmerk sal bly van die geglobaliseerde wêreld waarin ons leef. Die realiteit is dat alles wat ons ervaar, nie in voorspelbare patrone gebore kan word nie en daarom is dit ook nie herkenbaar en verstaanbaar nie. Carlos (2004:50) sien kompleksiteit as 'n spesifieke wêreldbeskouing waarin holisme in plaas van reduksionisme verkies word. Die menslike verstand begryp nie kompleksiteitsteorie nie, (Pelrine, 2011:30). Vir Maurer (2017:1) beteken kompleksiteitsteorie 'n intensiewe poging om 'n projek suksesvol te bestuur, met heelwat hulpbronne wat benodig word vir uitvoering, hoë (en baie dikwels oorbelaste) begrotings en geweldige risiko's. Daarom is dit verstaanbaar dat mense geneig is om kompleksiteitsteorie te vermy, aangesien dit "moeilikheid" beteken. Johnson (2011:19) en Simon (2008:249-258) verklaar dat kompleksiteitsteorie kenmerkend die gedrag van byvoorbeeld 'n onderwysstelsel of onderwysmodel is waarvan die komponente op verskeie maniere interaksie met mekaar soek.

Komplexiteitsteorie bestaan uit 'n stel konsepte wat poog om die veranderende komplekse verskynsels te verduidelik en wat nie deur tradisionele (meganistiese) teorieë verduidelikbaar is nie, (Praught, 2002:515). Dit integreer idees afkomstig van chaosteorie, kognitiewe sielkunde, rekenaarwetenskap, evolusionêre biologie, algemene sisteemteorie, "fuzzy" logika, inligtingsteorie en ander verwante velde om die natuurlike en kunsmatige stelsels te hanteer soos wat dit is. Dit erken dat komplekse gedrag uit enkele eenvoudige reëls voortspruit en dat alle komplekse stelsels/netwerke interafhanklik is van die onderskeie dele wat bymekaar kom om 'n eenheid te vorm. Kompleksiteitsteorie volgens Jacobson *et al.* (2010: 763-783) en Jacobson en Wilensky (2006:11-34) open nuwe intellektuele horisonne, nuwe raamwerke en nuwe metodologieë wat sentraal tuishoort in wetenskaplike en professionele omgewings. Alhoewel sommige komplekse stelselsverwante konsepte in bestuurskurrikulums voorkom, is daar beperkte oorkoepelende interdissiplinêre of kruis-domeinaktiwiteite. Dit is tans nog nie geïdentifiseer nie en laat 'n wye veld wat vra na verdere navorsing.

Seijts (2017) se bydrae uit die algemene organisasieteorie het ook besondere toepassingswaarde in die skool as 'n organisasie oor hoe kompleksiteitsteorie in die skoolomgewing hanteer moet word. Dit gaan nie oor toekomsvoorspellings of oor die vermindering van risiko nie. Dit gaan oor

die bou van die kapasiteit, in jouself, jou mense en die organisasie/skool om voortdurend aan te pas en vinnig te leer om die kanse en of geleenthede wat gebied word, te benut en te maksimeer. Kompleksiteitsdenke moet volgens Park (2017) Schneider en Somers (2006:351-365) aangebied word as 'n radikale en multidimensionele transformasie van die manier waarop ons onself en ons omgewing waarneem.

Mason (2014:1-8) verklaar dat kompleksiteitsteorie die oortuigendste teorie aangaande verandering is. Kompleksiteitsteorie is 'n teorie van verandering en bied 'n metafoor waardeur die sistemiese veranderings gedefinieer kan word. Die konseptualisering van verandering in kompleksiteitsteorie bied 'n mate van insig oor watter intervensie die meeste kans het op volhoubaarheid. Dit is 'n belangrike stelling wat vir onderwysbestuur en -leierskap besliste gevolge inhou. Die mens verkies patrone wat in meganistiese stelsels herkenbaar is. Waldrop (1993:82) voer aan dat daar op elke vlak van kompleksiteitsteorie heeltemal nuwe eienskappe verskyn, en in elke stadium is daar heeltemal nuwe wette, konsepte en veralgemenings nodig. Die terme ratio/omvangrykheid en kompleksiteitsteorie vorm die basis vir die ontstaan van alle nuwe verskynsels. Nuwe eienskappe of gedrag tree na vore wanneer genoegsame getalle/variëteite en/of elemente, bestanddele of middels, saamsmelt om 'n genoegsame komplekse rangskikking van 'n merkwaardige/buitengewone skaal te vorm, aldus Jacobson en Wilensky (2006:11-34). Die konsep van opkoms volgens Mason (2014:1-4) impliseer dat 'n wesenlike mate van kompleksiteitsteorie in 'n bepaalde omgewing nuwe eienskappe en nuwe gedrag laat opduik wat nie noodwendig in die kern van die samestellende elemente vervat is nie. Kompleksiteitsteorie bied 'n dinamiese en stelselwye perspektief oor hoe volhoubare verandering in die onderwysstelsel hanteer kan word. Ying en Pheng (2014) sê dat wanneer die vertrekpunt gebruik word dat skole 'n lewende komplekse sisteem is, kan dit gestruktureer word sodat dit die vermoë besit om buigzaam en aanpasbaar te wees, met die gepaardgaande vermoë om aan te pas, te verander en te groei. De Villiers en Cilliers (2004:48) meld dat die doel van kompleksiteitsteorienedienke is om 'n raamwerk te voorsien, om te verduidelik hoe komplekse stelsels bestuur kan word sonder eksterne invloede of interne gesentraliseerde beheer. Kompleksiteitsteorie is dus 'n vervlegde totaliteit.

Kompleksiteitsteorie ontstaan uit die chaosteorie wat fokus op die sensitiwiteit van verskynsels wat uitmond in die onverwagte, aldus Gill (2013:71-98) en Cilliers (2007:77-84). Chaosteorie volgens Mason (2008:4-18) verwoord die beginsel dat 'n baie effense graad van onsekerheid tydens die beginvoorwaardes onverbidlik kan groei en dit kan veroorsaak dat skommeling in die gedrag van 'n bepaalde verskynsel tot 'n ramp kan lei. Pringle-Wood (2014:27) beskryf chaos as 'n ingewikkelde mengsel van orde en wanorde, reëlmatigheid en onreëlmatigheid,

gedragpatrone wat onreëlmatig is, maar tog herkenbaar is as breë kategorieë of argetipes, waarvan daar eindelose individuele verskeidenheid is. Baltaci en Balci (2017:30-58) definieer kompleksiteitsteorie as daardie strewe om oplossings vir organisatoriese probleme te vind onderwyl chaosbestuur vra na die optimalisering van die organisasiekapasiteit wat die menslike bronne, kapitaal, tegniese- en omgewingspotensiale blootlê.

Die geheel in werklikheid is meer as die som van sy onderskeie dele. Hierdie onderskeie dele is vervat in die ontluikende eienskappe en gedrag (wat nie altyd noodwendige) maklik kan voorspel wat die essensie van die samestellende elemente of agente is nie. Wanneer 'n stelsel 'n sekere kritieke vlak van kompleksiteit bereik het, vind daar volgens Manson (2001a:405-414) en Manson (2001b:405-414) 'n fase-oorgang/transisie plaas wat moontlik die opkoms van nuwe eienskappe en/of gedrag stimuleer waaruit 'n nuwe rigting van selfonderhoudende momentum geaktiveer/gebore word. Wanneer 'n sekere kritieke vlak van diversiteit en kompleksiteit bereik word, byvoorbeeld vir 'n onderwysstelsel om volhoubare "autocatalytic" staat te bereik, moet die stelsel sy eie momentum in 'n bepaalde rigting handhaaf. Die model postuleer die fase-oorgang as 'n fundamentele reg van toenemende kompleksiteit. Die spesifieke besonderhede van hoe en waar hierdie fase oorgaan (met ander woorde wanneer en hoe dit gaan voorkom, watter eienskappe en gedrag na vore sal tree), is volgens Okes (2003:35-38) afhanklik van spesifieke kontekstuele faktore en is waarskynlik uniek aan daardie spesifieke konteks. Die huidige tydsgewrig volgens Prokopeak (2018) word gekenmerk deur globalisering en die ongekennde spoed waarteen nuwe tegnologie toegedien word. Dit veroorsaak 'n stygende vlak van kompleksiteit wat vereis dat organisasies noukeuriger ondersoek moet instel wat hulle van leiers verwag en hoe om dit te ontwikkel.

Kompleksiteitsteorie gee geen riglyne/gronde wat gebruik kan word in projeksies/voorspellings nie. Kompleksiteitsteorie is 'n navorsingsparadigma wat navorsers waarsku om nie te ontsyfer nie, omdat daar met die onverklaarbare gewerk word. Wat moontlik marginaal mag wees, kan deel wees van die kompleksiteit van 'n stelsel en kan deel uitmaak van die kritieke vlak waarbinne ontluikende eienskappe en gedrag moontlik word, aldus Render (2019). Kompleksiteitsteorie dui voorts daarop dat dit in die dinamiese interaksies en adaptiewe oriëntasie van 'n stelsel tot gevolg het dat die nuwe verskynsels, nuwe eienskappe en 'n nuwe gedrag kan laat ontstaan, met nuwe patrone wat ontwikkel vanuit ou veranderlikes. Kompleksiteit soek die bronne en redes vir verandering in die dinamiese interaksies tussen die elemente of agente wat in 'n bepaalde omgewing gevorm word, aldus Gill (2013:71-98), Eloff (2011:71) en Bussolari en Goodell (2009:98-107). Dit is in hierdie sin dat die oënskynlik triviale ongelukke/elemente van die geskiedenis dramaties in betekenis toeneem wanneer hul interaksies met ander klein

gebeurtenisse kombineer, sodat daar nuwe, betekenisvolle alternatiewe dimensies in beweging gebring kan word. Dit is duidelik dat daar geen sentrale lokus vir kompleksiteit is nie; dit is versprei in die dinamiese organisasie van die verskillende komponente, (Preiser, 2012:2).

Volgens Snyder (2013:11) kan kompleksiteitsteorie bestaan van sekere noodsaaklike generatiewe elemente in 'n spesifieke veld aanvaar, maar stel voor dat die veld as geheel baie meer kan bied as die afsonderlike gedeeltes. Alhoewel kompleksiteit slegs 'n sneller is en inderdaad slegs een van die vele snellers van die daaropvolgende fenomenale ontwikkelings, stel kompleksiteitsteorie voor dat dit die veelvoudige interaksies tussen konstitusionele elemente of agente is wat verantwoordelik is vir die verskynsels, patrone, eienskappe en gedrag wat in 'n sisteem voorkom, (Cilliers, 2002:2-119); (Cilliers, 1998:2-7). Die logiese gevolg is dat die gedrag van die sisteem grootliks onvoorspelbaar is. Die navorser bevind dat die verwysingshorison van kompleksiteit moeilik onder woorde gebring kan word, omdat dit aanhoudend groei vanuit die mikro-elemente na groter wordende meso-elemente en uiteindelik na die groot makro-elemente. Dit is 'n nimmereindigende proses van groterwordende gehele wat konstant aktief is en waarvan die gebruiksfrekwensie duisendvoudig kan wees.

Die opeenvolgende toevoeging van nuwe elemente of agente aan 'n spesifieke stelsel vermenigvuldig eksponensieel die aantal verbindings of potensiële interaksies tussen daardie elemente of agente en dus ook in die aantal moontlike uitkomstes, (Cilliers, 2002:2-119); (Cilliers, 1998:2-7). Dit is 'n belangrike eienskap van kompleksiteitsteorie deurdat die verbindings tussen individuele agente of elemente 'n sekere belangrikheid aanvaar wat krities is vir die kompleksiteitsteorie se bewerings oor ontluikende eienskappe. Hierdie opkoms word moontlik op grond van die eksponensiële verhouding tussen die elemente of agente en die verbindings tussen hulle, (Grösser, 2017:69-92); (Holbrook, 2003:1-18); (Stacey, 1995:477-495); (Levy, 1994:167-178).

Die kern van die individuele elemente of agente wat 'n spesifieke stelsel uitmaak, bied die sleutel tot die begrip van die stelsel. Kompleksiteitsteorie vestig die aandag op die ontluikende eienskappe en gedrag wat nie net uit die essensie van konstitutiewe elemente voortspruit nie, maar nog belangriker, uit die verband tussen hulle. Kompleksiteitsteorie volgens Harvey (1990:9) lê klem op "polimorfe korrelasies in plaas van eenvoudige of komplekse oorsaaklikheid". Die kompleksiteitsteorie stel wel voor dat nuwe eienskappe en gedrag uit hierdie "polimorfe korrelasies" kan uitkom.

Kompleksiteitsteorie staan in skrilte kontras met die heersende balans van die *status quo*, omdat die *status quo* ingebed lê in 'n dominante traagheidsmomentum. (Die konsep van traagheid, mees

algemene gebruik in fisika, is waarskynlik bekend aan sosiale wetenskaplikes, minder in samewerking met die konsep van momentum en meer in terme van sy verbintenis met weerstand teen beweging), (Mason, 2008(a). Die heersende *status quo* sal sy oorheersing probeer behou, maar word/kan verstuur word deur die momentum wat die kompleksiteitsmomentum turbo. Hoe radikaal die kragverskuiwing/momentum is, hang af van die mate van verskil in sterkte en rigting. Die term padafhanklikheid, gekoppel aan die begrip insluiting, verlig hierdie idee deur aan te dui dat die traagheidsmoment van 'n bepaalde verskynsel, sy rigting en spoed langs 'n spesifieke pad sal volhou sodat 'n verskynsel beskryf kan word in terme van die rigting van sy pad en dat dit in daardie pad sal voortgaan tot die punt waar voldoende traagheidsmomentum van 'n mededingende verskynsel lei tot 'n herleiding van daardie pad. Op hierdie wyse sal goeie opvoedkundige instellings of stelsels, hul eie momentum behou en waarskynlik verhoog, en swakker opvoedkundige instellings of stelsels sal ook die mislukking van hul studente vererger en sodoende hulself verder verswak in 'n eindelose en bese kringloop, (Mason, 2014:4).

Volgens die navorser maak die navorsing van Mason baie deure oop vir die onderwys. Dit veroorsaak dat bestaande stelsels onder druk geplaas word en dat uitgediende mantra's eenvoudig nie meer 'n bestaan regverdig nie. Daar is eenvoudig net nie meer plek vir eng en verskraalde denke oor byvoorbeeld leierskap nie. Kompleksiteitsteorie vra die skakeling en interaksie tussen die verskillende komponente wat die geheel van 'n gedefinieerde stelsel uitmaak. 'n Belangrike feit is dat stelsels op verskillende vlakke gekies en gedefinieer kan word wat langs mekaar en gelyktydig kan funksioneer, byvoorbeeld: besluitnemingstelsels, aanspreeklikheidstelsels ensovoorts.

Dit het nou noodsaaklik geword om kompleksiteitsteorie te koppel aan hoofskap. Om kontekstueel relevant te bly, moet hoofskap verstaan en beoefen word as 'n dinamiese proses. Die sleutel tot die aanspreek van hierdie kompleksiteitsontsteltenis volgens Uhl-Bien en Arena (2017:9-20) lê in bewapeningsorganisasies en in leiers wat op 'n nuwe manier wil verstaan wat dit is om in 'n komplekse wêreld te lei. Bevindings in kompleksiteitsteorie laat ons toe om die bestuursbeginsels binne die nuwe begrip van aanpasbaarheid te plaas en om uit te vind hoe dit moet funksioneer. Ten einde sin daarvan te maak, moet daar 'n nuwe operasionele visie gekweek word. Om kompleksiteitsteorie volgens Couros (2017) te vergestalt, beteken dit dat hoofde uitgetrek moet word uit hul gemaksones, sodat nuwe prosesse gedinamiseer kan word. Dit beteken dat hoofde nie kan stilstaan nie en dat hulle konstant bereid sal moet wees om te leer, omdat 'n moderne samelewing dit vereis. Couros (2017) verklaar dat die hoeveelheid verandering wat in die afgelope 20 jaar plaasgevind het, meer is as enige 20 jaar wat voorheen was.

Volgens Grösser (2017:69-92) is daar 'n noue relasie tussen kompleksiteitsteorie en transformasiegebeure. Hierdie kompleksiteitsteorie transformasieprosesse word as 'n wêreldgebeure getipeer, as 'n nuwe wêreldbedeling wat deur middel van strategiese globaliseringsprosesse gevestig word. Volgens Labuschagne (2009:113) is daar 'n duidelike verband tussen die aanpasbaarheid van organisasies en die reaksietempo van leiers. De Jongh (2017) konstateer die feit dat organisasies/universiteite nie by die veranderende tye aangepas het nie. As voorbeeld gebruik hy die skielike konfrontering waarmee universiteite komplekse situasies met arm studente moet oplos. De Jongh (2017) gaan voort deur te sê: “Vir hierdie soort komplekse probleem is daar geen eenvoudige lineêre proses of antwoord nie. Dit sal veel meer vereis as die tradisionele beskouings van leierskap”. In kort kom dit daarop neer dat die soort leierskap soos ons dit histories ken, beslis nie die tipe leierskap gaan wees wat nodig is vir die oplossings vir hierdie komplekse tye waarin ons tans lewe nie.

De Jongh (2017) gebruik die metafoor van 'n simfonieorkes versus 'n jazz-orkes om te verduidelik wat hy met die heroorweging van leierskap in komplekse tye bedoel: “'n Simfonieorkes is gestruktureer, voorspelbaar en dit volg baie spesifieke reëls (die bladmusiek) – daar is 'n dirigent met verskeie instrumentiste en hulle volg almal 'n spesifieke stuk bladmusiek soos deur die dirigent aangedui. Hulle kan nie van hierdie bladmusiek afwyk nie, want dit sal die harmonie van die musiek negatief beïnvloed wat tot 'n kakofonie van klank sal lei”. De Jongh (2017) voeg by dat dit “die konvensionele benaderings tot leierskap is – waar leiers opgelei word om voor mense te staan en reëls streng toe te pas. Wat basies gebeur, is dat leiers die konvensionele benaderings volg of 'n onvanpaste styl van leierskap gebruik om komplekse probleme te probeer hanteer. Jazz, aan die ander kant, is heeltemal anders. Daar is geen vaste bladmusiek nie. Daar is baie improvisasie wat tussen musici plaasvind en dit mag dalk onmusikaal klink vir iemand wat die genre nie ken nie. Vir die ongeleerde oor kan dit net soos 'n kakofonie klink. Jazz is 'n aangeleerde smaak, dit is onvoorspelbaar en 'n bietjie gek”. De Jongh brei verder uit dat die “wêreld tans basies met 'n 'jazz-orkes-oomblik', eerder as met 'n simfonieorkes gekonfronteer word. 'n Mens kan nie 'n simfonieorkes-dirigent voor 'n jazz-orkes plaas nie. Omstandighede is deesdae nie voorspelbaar en presies nie, hulle is kompleks en ons het leierskap nodig wat 'n jazz-orkes-scenario kan hanteer. Leiers moet hulself binne die 'onmusikale en kakofoniese' situasie plaas en deel daarvan word. Gryp die teenstrydige geluide aan”. Dit gaan oor die herprogrammering van leierskap, waar die leier ontvanklik sal wees vir nuwe idees. Leierskap sal in 'n relasionele, geglobaliseerde wêreld nie 'n statiese konsep kan wees nie. Botha (2017) gaan van die standpunt uit dat die hoof 'n skerpsinnigheid sal moet hê om te weet dat enige iets wat begin het, 'n besliste oorsaak sal openbaar waarvandaan dit begin het en so ook die rede sal verskaf. Die hoof moet soekende wees wat die rede sal wees. Vir Day en Sammons (2014:31-32) moet hoofde 'n duidelike prentjie

hê van hul huidige omstandighede, toekomstige doelwitte en die pad tussenin. Dit dui daarop dat suksesvolle hoofskap 'n kombinasie van kognitiewe en emosionele vermoëns is, gepaardgaande met 'n passie vir mense en opvoeding. Kompleksiteitsteorie is die handleiding wat hoofde kan gebruik om hul leierskapskapasiteit te verhoog. Vervolgens val die soeklig nou op kompleksiteitsteorie.

Die direkte gevolg vir hoofskap sal wees om momentum te erken as 'n proses wat dinamies is. Momentum staan in skrilte kontras tot die *status quo*. Hoofde moet die dinamiese interaksieproses omhels en die onderlinge verbandhoudende en wisselwerkende dinamika erken, sodat hulle in pas kan bly met die eietydse verwickelinge.

Ter afsluiting word Rzevski (2018) se sewe kriteria vir kompleksiteitsteorie verskaf, naamlik:

- Interaksie: 'n komplekse stelsel bestaan uit 'n groot aantal uiteenlopende komponente (agente) wat betrokke is by vrugbare of ryk interaksie.
- Autonomie: agente is grootliks outonoom, maar onderworpe aan sekere wette, reëls of norme. Daar is geen sentrale beheer nie, maar die gedrag van die agent is nie ewekansig nie.
- Nood: globale gedrag van 'n komplekse stelsel is dikwels versteek en is derhalwe onvoorspelbaar;
- Verskyn van ekwilibrium: komplekse stelsels is "ver van ewewig", omdat gereelde voorvalle van ontwrigtende gebeurtenisse nie toelaat dat die stelsel na die ewewig terugkeer nie.
- Nie-lineariteit: Dit veroorsaak soms dat 'n onbeduidende inset vermenigvuldig word tot 'n uiterste gebeurtenis.
- Selforganisasie: Komplekse stelsels besit die vermoë om selforganiserend te reageer op ontwrigtende gebeurtenisse.
- Ko-Evolusie: Komplekse stelsels is onomkeerbaar.

Woermann (2013:34-40) voeg egter die volgende kenmerke van komplekse stelsels by: komplekse stelsels is nie ingewikkelde stelsels nie, die komponentdele van komplekse stelsels het 'n dubbele identiteit, opwaartse en afwaartse veroorsaking lei tot komplekse strukture, komplekse stelsels is nie-toevoegend nie, is gestruktureer en is oop en begrensde stelsels.

2.2.3 Die voorwaardes van kompleksiteitsteorie

Die opkoms van kompleksiteitsteorie spruit uit die interaksie tussen verskeie elemente van 'n stelsel waarvan die eienskappe van die verskillende elemente volgens Stanley (2009:52) teruggevoer kan word na die stelsel. Die teenoorgestelde sou wees om te verklaar dat kompleksiteitsteorie 'n objektiewe eiendom is wat die ontwerp en vervaardiging op 'n eiesoortige manier laat plaasvind. Kompleksiteitsteorie kan verdeel word in twee domeine, naamlik:

- objektiewe kompleksiteitsteorie, wat die kompleksiteit in die wêreld (waarin ons leef) beskryf, en
- subjektiewe kompleksiteitsteorie, wat die persoonlike reaksie ten opsigte van die wêreld waarin die subjek leef, te interpreteer, sodat dit verstaanbaar kan wees.

Hieruit kan afgelei word dat kompleksiteitsteorie 'n paradoksale eiendom van 'n stelsel is of 'n manifestasie is van die waarnemer se vermoë, (Boisot, MacMillan en Han, 2007). Daar bestaan ses voorwaardes aangaande kompleksiteitsteorie, waarvan drie direkte verbande met leierskap vertoon. Vir die doel van die navorsing sal daar dus slegs drie voorwaardes behandel word. Die skool/sisteem is afhanklik van effektiewe terugvoering omdat dit die skool/sisteem laat groei. Die skool/sisteem is afhanklik van hierdie drie komponente om te oorleef. Dit word soos volg bespreek:

2.2.3.1 Lineariteit

Daar is 'n asimmetriese verhouding tussen wat ek doen (insette), wat ek bereik (uitsette), wat kan wees en wat die positiewe of negatiewe konnotasies kan wees. Interaksies van 'n nie-lineêre karakter is 'n voorvereiste vir kompleksiteit (Cilliers, 1998:4). Sonder nie-lineariteit is daar geen interessante gedrag nie, en die ontstaan van nuwe uitdagings/gedrag sou in beginsel dieselfde gebly het, aldus Cloete (2017:99-100), Pringle-Wood (2014:18), Satell (2013:2), Sturmberg en Cilliers (2009:3).

Die aanvanklike voorwaardes van 'n komplekse stelsel is 'n baie belangrike fase in 'n nie-lineêre stelsel, omdat dit hoogs sensitief reageer op veranderings in die aanvanklike fase/toestand, aldus Parker en Stacey (1997:13). Klein veranderings op 'n laer vlak van samevoeging mag met verloop van tyd ontwikkel in 'n hoogs nie-lineêre proses wat kan groei tot groot veranderings in 'n makro perspektief/stelsel. Die metafoer van hoe die flap van vlerke van 'n skoenlapper in Tokio 'n tornado in Texas kan beïnvloed, blyk waar te wees, aldus Ronn (2011:58). Dit is 'n illustrasie van hoe 'n klein aksie wêreldwye implikasies het en dit bevestig dat daar, met die verloop van tyd, 'n hoogs

onverwagte uitkoms op 'n groter skaal kan plaasvind. Dit kan katastrofaal of positief wees, volgens Pringle-Wood (2014:18), Praught (2002:517), Wheatley (1999:121).

Komplekse stelsels is oop stelsels wat werk in 'n ver-van-balans-af omgewing, (Cilliers, 1998:4). Oorlewing in 'n nie-lineêre stelsel is dus afhanklik van voortdurende vloei van energie (Capra *et al.* 2007), wat bevorder word deur 'n staat van voortdurende onewewigtigheid. Ewig is gelykstaande aan die stadige dood van 'n stelsel. Die betekenis van balans is dus anders in 'n nie-lineêre stelsel as wat aangetref word in 'n lineêre stelsel. Hoewel dit verwarrend mag lyk, kan 'n onewewigtige stelsel in 'n nie-lineêre stelsel, *de facto* die balans van die stelsel koester en 'n toestand van ewig word geïnterpreteer as iets dinamies. 'n Lineêre en deterministiese raamwerk is inherent en voorspelbaar en 'n oorsaaklik georiënteerde stelsel is nie verteenwoordigend van 'n nie-lineêre stelsel nie.

Dit is belangrik om die punt te maak dat 'n nie-lineêre stelsel nie noodwendig impliseer dat dit 'n komplekse stelsel is nie. 'n Komplekse stelsel is altyd 'n nie-lineêre stelsel. Galbraith (2004:14) stel dit dat voorspelling in 'n nie-lineêre stelsel altyd willekeurig is. Terugvoer verwys na hoe 'n aksie kan verloop wat altyd terugvoerend is tot die oorspronklike bron van die aksie, (De Villiers *et al.*, 2004:49). Hierdie terugvoer kan negatief werk, as 'n stabiliseringsagent of positief (as in die bevordering van, versterking en of destabilisering), (Parker en Stacey, 1997:25-26). Lineêre stelsels sal gerig wees op negatiewe terugvoer, onderwyl nie-lineêre stelsels afhanklik is van positiewe terugvoer, (Galbraith, 2004:14). Komplekse stelsels, aan die ander kant, moet 'n balans vind tussen positiewe en negatiewe terugvoer. Nie-lineariteit is 'n noodsaaklike bestanddeel van 'n komplekse stelsel.

Hierdie beginsel is belangrik vir skoolleierskap omdat die hoof moet besef dat die mens die vermoë het om kreatief en innoverend te wees en derhalwe ook aanpasbaar te wees. Alle menslike aktiwiteite is nie slegs in hoofde se outoritêre alleenreg gesetel nie en die afdwing van leierskap deur die verskillende skoolbeleide sal ondermeer uitloop op 'n tragedie. As ons glo dat 'n verantwoordelike hoof 'n hand in alle aktiwiteite het en dat die hoof alle besluite self neem en ook alles wil kontroleer, kan daar geen hoop wees nie. Die uiteinde van die aksies sal alle verhoudinge vernietig en beëindig. Konstruktiewe verhoudings/sisteme in die skool kweek toestande vir die ontstaan van doeltreffendheid en innoverende idees.

2.2.3.2 Terugvoering

Terugvoer verwys na die aksie wat geneem word waar die bestaande energie teruggevoer word na die oorsprong van die aksie en gevolglik die oorspronklike aksie verander, (De Villiers en Cilliers, 2004:47 en 49). Sommige terugvoer sal stabiliteit en ewig soek en dit staan bekend

as negatiewe terugvoer, omdat dit beperk en nie verruim nie. Positiewe terugvoer verteenwoordig destabilisering en versterking en verteenwoordig 'n oop sisteem, (Parker en Stacey, 1997:25-26).

'n Komplekse stelsel vereis beide positiewe en negatiewe (Cilliers, 1998:4), afhange van die toestand van die stelsel. Kompleksiteitsteorie word beskryf as die domein tussen 'n lineêre vasbeslote orde en 'n stelsel van onbepaalde chaos, aldus Waldrop (1992). 'n Lineêre stelsel van beslotenheid verwys na positiewe terugvoerslusse (-aksie), terwyl 'n toestand van onbepaalde chaos negatiewe terugvoer vereis.

Volgens Johnson en Leenders (2001:134) korreleer die terugvoerskies in 'n stelsel met die vlak van onderlinge interaksies wat in die stelsel teenwoordig is. 'n Eenvoudige stelsel het 'n beperkte mate van onderlinge aksies onderwyl 'n komplekse stelsel 'n onbeperkte mate van onderlinge aksies vertoon, Casti (1994:271). In daardie sin kan 'n mens sê dat daar 'n simbiotiese verhouding tussen kompleksiteitsteorie en terugvoerskies is, omdat dit, in beide gevalle, die voorvereistes vir hul bestaan is.

'n Terugvoering/terugvoerslus volgens Heinrich en Jamsin (2016) word gesien as 'n ketting van kousale verbindings wat – deur 'n stel besluite, reëls of aksies wat afhanklik is van die vlak van daardie voorraad – uit 'n voorraad loop/beweeg na 'n vlak wat, sodra dit verander, beslis die vlak van daardie voorraad sal verander/omswaai. Die versterking van terugvoerslusse is selfverhogend en lei tot eksponensiële groei. Aan die ander kant lei dit tot die ineenstorting van 'n betrokke stelsel wat met die verloop van tyd totaal sal disintegreer. Die toestand van 'n komplekse stelsel op 'n gegewe tydspan hang af van die volgorde van gebeure en besluite wat dit voorafgegaan het.

Die implikasies van terugvoering vir die skool en leierskap dra op sigself by tot die kompleksiteit van herkonseptualisering en die bewese manier hoe om terugvoering (as 'n denkraamwerk) van vernuwing volhoubaar te maak. Dit vereis dat tradisionele opvattinge oor terugvoering binne die skoolsisteem uitgebrei en versterk moet word. Dit impliseer dat leierskap moet fokus op die kernelemente van die terugvoeringdenkraamwerk, sodat dit kan lei tot die maksimering van positiewe praktyke.

2.2.3.3 Selforganisasie

Cilliers (2002:12) beskryf die selforganisasie as die eienskap van komplekse stelsels wat die sisteem in staat stel om progressief te ontwikkel en wat die nodige soepelheid moet besit om by 'n veranderende omgewing aan te pas. Die fokuspunt aksentueer die klem op organisasie wat weer volgens Cilliers (2002:12) “te doen het met die feit dat die komponente hulself kan vervaardig, vervang en regeneer sonder die hulp van 'n organiseerder buite die sisteem”. Om

die self te verstaan in terme van self-organisasie, beteken dit dat die struktuur vanself kan ontwikkel sonder die ingryping van 'n eksterne ontwerper of die teenwoordigheid van sommige gesentraliseerde vorm van interne beheer, aldus Cilliers (1998:89) en Cloete (2017:97). Self-organisasie word deur Cilliers (1998:90) verduidelik as die eiendom van komplekse stelsels wat hulle in staat stel om die struktuur te ontwikkel, om spontaan te verander en om aanpasbaar te wees om hul omgewing te hanteer of te manipuleer. Dit is 'n proses waardeur 'n stelsel 'n komplekse struktuur van regverdigheid kan ontwikkel en dit vanuit 'n ongestruktureerde begin, (Cilliers, 1998:12).

Hierdie generatiewe selforganisasie volgens Cilliers (1998:12) “sorg daarvoor dat 'n komplekse sisteem in geheel in stand gehou word en voortbestaan”, ten spyte daarvan dat die komponente gedurig en op 'n kontinue basis degenerer en herskep/vervang moet word. Dit is dus volgens Cilliers (1998:12) “van kardinale belang om te weet dat daar geen sentrale beheerpunt is van waar die organisasie georkestreer word nie. [Organisasie] is die gevolg van die [dinamiese interaksies] tussen die [komponente van die sisteem] en [tussen die sisteem en omgewing]. Dit impliseer en beteken dat kompleksiteitsteorie nie net 'n enkele bron van oorsprong het nie, maar dat dit ontstaan uit veelvuldige en gelyktydige oorsake wat wederkerig op mekaar inwerk”.

Die ooglopendste interpretasie van die term selforganisasie volgens Ronn (2011) sou wees dat daar in die afwesigheid van 'n eksterne en gesentraliseerde opdrag, 'n eie selfontwerpte plan na vore moet kom wat uitgevoer moet word. Die gebrek aan 'n pre-ontwerpte eksterne plan/ontwerp impliseer nie dat die prosesse chaoties is nie en beslis ook nie dat dit struktuurloos is nie. Dit kan egter beskou word as chaoties wanneer dit die gevolg is van die kompleksiteit van die prosesse.

Die implikasies van selforganisasie vir die skool en leierskap open die poort van vooruitgang 360°, omdat dit veroorsaak dat die skool konstant in die rigting van selforganisasie en vooruitgang gedruk word. Die denkraamwerk van selforganisasie impliseer dat daar gefokus moet word op volhoubare selforganisasie en dat die hoof nie die misterie van selforganisasie mag ondermyn of verontagsaam nie. Selforganisasie ontwikkel en verander om by veranderende omgewings aan te pas. Hierdie is vanuit die oogpunt van hoofskap 'n geleentheid om die skool te lei na transending.

2.3 BESPREKING VAN KOMPLEKSITEITSLEIERSKAP AAN DIE HAND VAN DIE CLT EN CAS: LEIERSKAP IN DIE 21STE EEU

2.3.1 Inleiding

Die volgende twee akronieme CLT en CAS word in die onderstaande bespreking gebruik en sal dus nie elke keer uitgeskryf word nie:

- CLT = kompleksiteitsleierskapsteorie: is 'n raamwerk vir leierskap wat fokus op leer kreatiewe en aanpasbare kapasiteit in CAS. Komplekse aanpasbare stelsels maak CAS moontlik. Terselfdertyd stel dit beheerstrukture in plek vir die koördinering van formele organisasies, maar dit produseer ook uitkomst wat toepaslik is vir die visie en missie van die stelsel.
- CAS = komplekse aanpasbare stelsels: dit is intens, aanpasbaar en innoverend, met die nodige buigsaamheid om aan te pas, maar dit besit ook die kapasiteit om te koördineer. Die outo-koördinasie is afgelei van informele interafhanklike strukture en aktiwiteite. (Uhl-Bien en Arena, 2017:9-20)

2.3.2 Veranderingsbestuur/-leierskap/-politiek

Uit die literatuur van Doppler en Lauterburg (2008:100) blyk dit dat daar na leierskap in die 21ste eeu verwys word as 'n veranderende leierskap of as 'n veranderde leierskapstruktuur. Die term veranderingsleierskap/-teorie omsluit aksies, soos byvoorbeeld: take, maatreëls en aktiwiteite. Volgens Stolzenberg en Heberle (2013:4-5) lê dit veral klem op die omvangryke en verreikende veranderings in 'n organisasie wat deur middel van nuwe strategieë, strukture, stelsels, mense, bestuurskultuur en prosesse of gedragskodes bewerkstellig word. Klem, aldus Stolzenberg en Heberle (2013:6) word eerstens gelê op harde faktore soos strukture, finansies en bestuurstelsels en tweedens op sagte faktore soos kommunikasie, leierskap en samewerking. Lauer (2014:5) verklaar dat die struktuur in beweging moet kom, **en dit is juis hierdie beweging van kompleksiteit wat 'n dinamisering van leierskap na vore laat kom, maar wat dit ook in aksie laat oorgaan.**

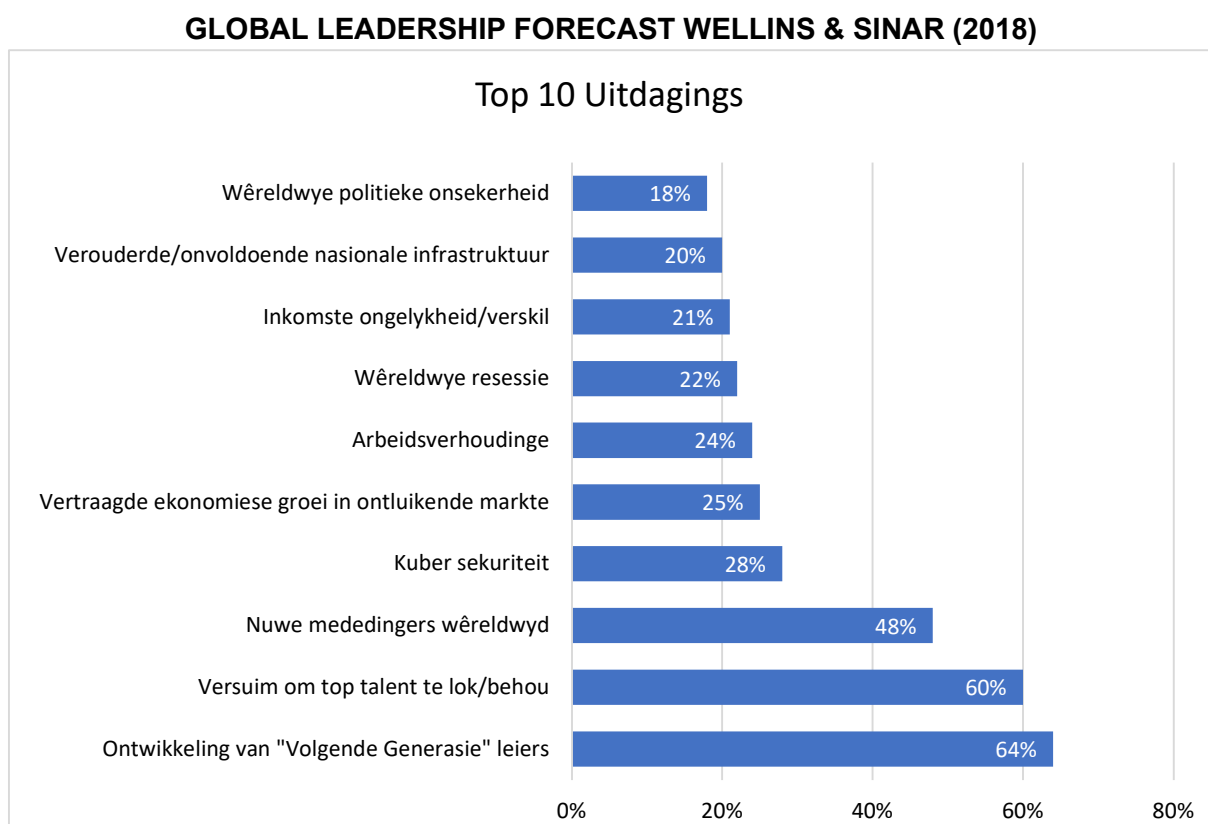
Voorts word aandag geskenk aan alle soorte konflik en weerstand wat verband hou met die implementering van verandering deur konstruktiewe oplossings te ontwikkel. Lauer (2014:7) (vanuit 'n finansiële oogpunt) sê dat veranderingsleierskap 'n versamelnaam is vir veranderings in organisasies. Dit kom neer op kort- tot middel termynaksies, maar gee geen handleiding vir 'n spesifieke strategie nie. Die fokus val op uitprestering, herstrukturering, ekonomiese herstel, kostebesparingsprogramme en die optimalisering van sakeprosesse. Verandering is gekoppel

aan 'n hoë tydsdruk, sodat die doel bereik kan word. Groot maatskappye maak gebruik van “outsourcing” via professionele dienste wat spesialiseer in nuwe metodes en met nuwe relevante strukture wat pas by die globale veranderingsbestuur/-kultuur, aldus (Smits en Bowden, 2015:3-21). Vanuit 'n objektiewe-lens-perspektief praat Kotter (2011:1-4) van veranderingsleierskap as 'n traumatiserende herkonstruksie van nuwe strategieë, van nuwe opkomses/“emergence”. Dit sluit 'n herdefinieër van kwaliteitbates (wat onder andere personeel insluit) en 'n kulturele reoriëntasie in. Vanuit 'n skoolperspektief glo die navorser dat die leierskap van die hoof geverifieer moet word teen dit wat tans globaal die grondslag bied vir veranderingsleierskap. Hoofskap (in die lig van bogenoemde) in Suid-Afrika, is argaies en die navorser glo dat leierskap in skole in 2018 nog steeds die burokratiese model van 1930 en selfs vroeër volhou.

Leierskapsmodelle volgens Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Uhl-Bien *et al.* (2007:298-318) bevestig dat leierskapsteorieë van die vorige eeu gesetel is in “top-down”-burokratiese paradigmas. Hierdie modelle is uiters doeltreffend vir 'n ekonomie wat op fisiese produksie aangewese was, maar dit is glad nie geskik vir 'n meer kennisgerigte stelsel(s) nie. Kompleksiteitsteorie/-kunde dui op 'n ander paradigma vir leierskap – 'n leierskap wat gebou word op komplekse interaktiewe en dinamiese aanpassingsuitkomstes, aldus Uhl-Bien en Marion (2009:632-650). Dit omsluit leer, innovasie en aanpasbaarheid. Hierdie tipe navorsing trek uit kompleksiteitswetenskap 'n oorkoepelende raamwerk vir die navorsing van kompleksiteitsleierskap. In teorie beteken dit 'n leierskap-paradigma wat fokus op die aanwending van leer-, kreatiewe- en aanpassingsvermoë van komplekse adaptiewe stelsels (CAS) binne 'n konteks van kennisgewende organisasies/skole. Hierdie konseptuele raamwerk sluit drie ingewikkelde leierskapsrolle in, naamlik adaptiewe leierskap, administratiewe leierskap en die tipe aktiverende veranderingsleierskap wat beide moontlik kan maak, volgens (Uhl-Bien en Arena, 2017:9-20); (Baltaci en Balci, 2017:20-58).

Wanneer daar algaande dieper in die kenniseconomie aangaande kompleksiteitsleierskap gevorder/-delf word, aldus Drucker (2012) kom die besef na vore dat leierskap soos wat dit tans onderrig en beoefening word, hopeloos verouderd is. Die meeste aannames oor leierskap is minstens 50 jaar oud en het nie hulle tyd deurleef/oorleef nie. Vir Baltaci en Balci (2017:20-58) is kompleksiteitsleierskap 'n alternatiewe benadering waar kontemporêre organisasies moet funksioneer op onbestendigheid, onvoorspelbaarheid, mededingendheid en in 'n chaotiese omgewing wat gebaseer is op die inligtingtegnologie. Manville en Ober (2003:48-53) verklaar dat ons in 'n kenniseconomie lewe, maar ons bestuurs- en bestuurstelsels is veranker in die industriële tydvak. Dit is tyd vir 'n hele nuwe model.

Volgens die navorsing wat Ray (2018(b):4) uitgevoer het vir die *Global Leadership Forecast*, met meer as 'n 1000 CEO's (uitvoerende leiers) wêreldwyd, het die resultate bevind dat die grootste probleem (van 2018 en in die komende dekades wat voorlê) gaan sentreer rondom die begrip kompleksiteitsleierskap. Van die 28 uitdagings waaruit die CEO's kon kies, was hul grootste bekommernisse nie wêreldwye kwessies, soos politieke onstabiliteit, klimaatsverandering, terrorisme of 'n wêreldwye resessie nie. Die ontwikkeling van die "Next Generation" - kompleksiteitsleiers en die versuim om toptalent te lok en te behou, is deur 64 persent van die respondente uitgewys. Die top CEO's wêreldwyd het duidelik aangedui dat toptalent en effektiewe leiers nodig sal wees om die talle huidige uitdagings aan te spreek en hul organisasie te herposisioneer vir toekomstige sukses. Die Top 10 uitdagings word hieronder getoon:



**FIGUUR 2-1: TOP 10 UITDAGINGS VIR DIE JAAR 2018 EN IN DIE TOEKOMSTOP 10
UITDAGINGS VIR DIE JAAR 2018 EN IN DIE TOEKOMS (WELLINS & SINAR,
2018)**

Volgens O'Donovan (2015:244) is ons op die afgrond van 'n era onderwyl die 21ste-eeuse organisasies voor 'n komplekse mededingende landskap staan wat hoofsaaklik deur globalisering gedryf word. Baltaci en Balci (2017:30-58) verklaar voorts dat die huidige inligtingsera gedomineer sal word deur nuwe kennisgebaseerde realiteite wat gelei word deur tegnologie, deregulering en demokratisering. MacKillop (2017:205-222) pleit vir 'n kritiese organisatoriese

veranderingspolitiek, weg van die burokratiese strukture. Globalisering volgens Kroukamp (2010:157-168) reflekteer 'n interafhanklike toestand in die wêreld en dui aan hoe leierskap, gebeurtenisse, geskilpunte en uitdagings in een deel van die wêreld 'n besliste effek het op ander dele in die wêreld. Hierdie nuwe era volgens Nel (2011:7) gaan oor 'n kennisekonomie, waar kennis 'n kernkommoditeit is. Die vinnige produksie van kennis en innovasie is krities belangrik vir leierskap/organisatoriese oorlewing. In ooreenstemming met hierdie veranderings, volgens Barkema *et al.* (2002:916-930), vind wyduiteenlopende bespreking in die bestuursliteratuur plaas ten opsigte van uitdagings wat organisasies (in 'n oorgangswêreld) in die gesig staar. Toenemende internasionalisering versnel die wêreldwye mobiliteit van mense, kennis en idees met gepaardgaande eise en geleenthede vir toekomstige leiers. Hoewel die kennisera met ons is, blyk dit uit die artikel van Wolhuter *et al.* (2010:141-156) getitel: *Die tanende aantreklikheid van die akademiese professie in Suid-Afrika*, wonder die navorser of die kennisera ooit in die onderwys in Suid-Afrika sal kan aanbreek, omdat daar eenvoudig nie genoeg akademiese navorsing plaasvind nie.

Ten spyte van die feit dat leierskap 'n kernfaktor is (in die vraag of organisasies/skole hierdie uitdagings ontmoet), bevind Davenport (2001:41-58) dat daar min eksplisiete bespreking/teorie van leierskapsmodelle vir die kennisera te vinde is. Davenport (2001:41-58) verklaar dat dit duidelik geword het dat die ou leierskapsmodelle wat gevorm is, bedoel was vir heel ander omstandighede en is derhalwe van twyfelagtige relevansie vir die kontemporêre werksomgewing. Osborn, *et al.* (2002:797-837) en Osborn en Hunt (2007:319-340) beweer dat 'n radikale verandering in perspektief moet plaasvind, sodat leierskap kan wegbreek van die tradisioneel aanvaarde sienings, want die konteks waarin leiers werk is beide radikaal anders en uiteenlopend. Die wêreld van tradisionele burokrasie bestaan, maar dit is net een van baie ander kontekste wat probleme oplewer.

Wellins (2018:10) gebruik 'n musiekverwysing om kompleksiteitsleierskap in fokus te bring deur Joseph Haydn, die Oostenrykse komponis se woorde nadat hy Beethoven se Simfonie nommer 3, die Eroica meer as twee eeue gelede gehoor het, naamlik: "Alles verskil van vandag af". Dit het die kern van klassieke musiek verander en dit het een van die wêreld se geliefde simfonies geword. Die kwotasie reflekteer die hedendaagse leierskaplandskap. Volgens Wellins (2018:10) is daar in byna 20 jaar nie data aangaande die globale leierskapvoorspelling vir die toekoms versamel nie. Die navorsing het gesien hoe die kontemporêre kragte van verandering die wese van groot leierskap ontwrig. Nooit in die verlede is leiers opgelei oor hoe hulle in 'n onsekere toekoms moet lei nie, aldus Wellins (2018:10). Uhl-Bien *et al.* het so ver as in 2007 reeds begin met hulle model om bogenoemde te probeer aanspreek. Dansereau *et al.* (2013:798-821) praat

van 'n selfuitbreidingsteorie wat verwys na 'n sielkundige proses waarin 'n individu kennis in homself moet belê en dit in sy leierskapstyl moet inkorporeer sodat sy leierskap gefundeer kan wees op Nuwe Era Kennis. Hierdie selfuitbreidingsteorie kan gekoppel word aan enige kompleksiteitsteorie/-leierskapsmodel. Hierdie tipe toevoeging tot leierskap, aldus Dansereau *et al.* (2013:798-821) word toegepas deur passiewolle leiers.

Om hierdie tekortkoming aan te spreek, het Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Uhl-Bien en Marion (2014:306-309); Hazy en Uhl-Bien (2013:79-104); Uhl-Bien en Marion (2011:466-480) en Uhl-Bien, *et al.* (2007c:298-318) 'n raamwerk vir leierskap (vir die kontemporêre, vinnige, wisselvallige omstandighede) ontwikkel. Die konteks vir die model is ontwikkel teen die agtergrond van die huidige kennisontploffingsera, soos bevestig deur Alcacer *et al.* (2016:499-512). Die model wat ontwikkel is, strek buite die burokrasieleierskap en vind sy ankerpunt in die kompleksiteitswetenskap waar die gedrag van groot versamelings van eenvoudige, interaktiewe eenhede toegerus is met die potensiaal om, met die verloop van tyd, konstant verder te kan ontwikkel. Met hierdie vertrek-konsep van komplekse aanpasbare stelsels (CAS) word die uitgangspunt gebruik dat leierskap nie slegs as 'n posisie en gesag gesien moet word nie, maar dat leierskap gesien sal word as 'n opkomende, interaktiewe dinamiese aksie. Leierskap word dus nou 'n komplekse interaksie waaruit 'n kollektiewe impuls (vir aksie en verandering) kom, wanneer heterogene agente op verskillende maniere interaksie in netwerke soek, sodat nuwe gedragspatrone of nuwe werkswyse geproduseer kan word. Vir Mason (2008:36) het kompleksiteitsteorie sy ontstaan in sommige elemente vanuit die chaosteorie, omdat die chaosteorie se fokus op sensitiwiteit kan lei tot aanvanklike toestande, wat weer kan lei tot onverwagte en oënskynlike ewekansige daaropvolgende eienskappe en gedrag.

Komplekse aanpasbare stelsels (CAS), volgens Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Marion en Uhl-Bien (2007a:273-287) is 'n basiese eenheid van analise in die kompleksiteitswetenskappe. Marion en Uhl-Bien verduidelik dat komplekse aanpasbare stelsel (CAS) oorspronklik gekonseptualiseer is deur fisiese wetenskapgeleerdes. Hulle het beweer dat CAS sy wortels in die fisiese wetenskapsdissiplines het en dit is saamgestel uit interafhanklike agente wat gelyktydig kan funksioneer op grond van sekere reëls en gelokaliseerde kennis wat die CAS beheer, onderwyl dit ook aangepas en opgevolg kan word deur die terugvoering daarvan in die stelsel. Uhl-Bien en Marion (2009) verklaar dat die interaktiewe dinamika van komplekse stelsels (CAS) ingebed is binne die kontekste van groter organisasies. Die betekenis van CAS-dinamika aangaande leierskap kan slegs verstaan word wanneer 'n navorser die betekenis van die term kompleksiteitsteorie verstaan.

CAS is 'n netwerk van interaksie en interafhanklike agente wat in 'n korporatiewe dinamika deur 'n gemeenskaplike verbinding deel is van 'n doel, visie, vooruitsigte, behoefte, ensovoorts. Hulle is veranderlike strukture met veelvuldige, oorvleuelende hiërargieë. CAS is aan mekaar gekoppel in 'n dinamiese, interaktiewe netwerk. Hierdie netwerk (of leierskap) is in staat om kreatief probleme op te los en kan leer om baie vinnig aan te pas, aldus Alase (2017:200-206).

Die leierskapsraamwerk wat Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Marion *et al.* (2007c:298-318) voorstel, noem die outeurs kompleksiteitsleierskapsteorie. Hulle gebruikspunt is om voordeel te trek uit die dinamiese vermoëns van CAS. Kompleksiteitsleierskapsteorie (CLT) fokus op die identifisering en die verkenning van strategieë en gedragsoptredes van organisatoriese en subeenheid-kreatiwiteit, maar fokus ook op die aanpasbaarheid wanneer die toepaslike CAS-dinamika aangeskakel word binne kontekste van hiërargiese koördinasie (dit wil sê: die burokrasie).

Kompleksiteitsleierskapsteorie is dus 'n raamwerk vir leierskap wat die leer, kreatiewe en aanpasbare moontlik maak deur die kapasiteit van komplekse aanpasbare stelsels (CAS) in kennisgewende organisasies of organisatoriese eenhede. Hierdie raamwerk beoog om die CAS-dinamika te bevorder. Dit is terselfdertyd in die beheerstrukture toepaslik vir die koördinerende van formele organisasies en die vervaardiging van uitkomst wat weer toepaslik is vir die visie en missie van 'n betrokke stelsel. Dit poog om die kompleksiteitsdinamiek en burokrasie te integreer, sodat eksplorasië moontlik gemaak en gekoördineer kan word. In CLT erken die outeurs drie breë tipes leierskap:

- leierskap gegrond op tradisionele burokratiese begrippe van hiërargie, belyning en beheer (dit wil sê: administratiewe leierskap),
- leierskap gegrond op die strukture waar gunstige toestand(e) dit moontlik maak vir CAS om kreatiewe probleemoplossings optimaal aan te spreek (dit wil sê aktiverende leierskap). Dit gaan gepaard met aanpasbaarheid en maksimale leer, en
- leierskap as 'n generatiewe dinamiese, wat onderliggend is aan ontluikende veranderings-aktiwiteite (met ander woorde adaptiewe leierskap).

Die kompleksiteitsleierskap perspektief is gegrond op verskeie kritiese idees, naamlik:

- Die informele dinamika. Volgens Osborn *et al.* (2002:797-837) is die konteks in komplekse aanpasbare stelsels nie 'n voorafgaande, bemiddelaar of moderator vir veranderlikes nie; intendeel, dit is die atmosfeer wat 'n gegewe stelsel se dinamiek uitsonderlik en anders maak.

In die geval van komplekse stelselpersone verwys dit na die aard van interaksies en interafhanklikhede onder die agente (mense, idees, ensovoorts), hiërargiese afdelings, organisasies en omgewings. CAS en kompleksiteitsleierskap word sosiaal, in en vanuit hierdie konteks saamgestel: 'n konteks waarin die patrone konstant kan aanpas en vernuwe. Cilliers (2005:255-267 en Cilliers (2001:135-147) onderskryf hierdie kompleksiteitsteorie aspek).

- 'n **Kompleksiteitsleierskapspektief** vereis dat daar onderskei moet word tussen leierskap en leiers. Kompleksiteitsleierskapsteorie sal 'n siening van leierskap wees, eerder dan dit 'n opkomende, interaktiewe, dinamiese, produktiewe en aanpasbare eienskappe/uitkomstes sal openbaar. (Dit word 'n adaptiewe leierskapstyl genoem). Dit is leiers wie se optredingswyses maniere vind om uitkomst te beïnvloed. Leierskapsteorie het grootliks gefokus op leiers – met ander woorde die optrede van individue. Dit het nie die dinamiese, komplekse stelsels en prosesse wat leierskap behels, ingebed nie. As gevolg hiervan is historiese modelle gekritiseer omdat dit onvolledig en moeilik aanpasbaar is. Gronn (2009:381-394) praat van analise-eenheid in leierskap wat tuis hoort in 'n eietydse omgewing. Aggregasie, volgens Gronn (2009:381-394) is 'n willekeurige benadering om die idee van solo-leierskap en desentreerende leierskap te demonstreer. Gronn praat van verskillende vlakke van leierskap en ook van kwalitatiewe verskille tussen leidende eenhede. Individuele leiers bly steeds prominent as agente van invloed, wat lidmaatskapgebonde is en wat invloedgebaseerde verhoudings het. Gronn (2009:381-394) praat van 'n "baster"-tipe leierskap (verspreide leierskap), waar die beste van leierskaptipes mekaar ontmoet. Dit opsigself dui ook op kompleksiteitsleierskap.

Fischer *et al.* (2016:726-1753) dui aan dat leierskap 'n proses is. Uhl-bien *et al.* (2007:289-318) (2007c:298-318) en Uhl-Bien en Arena (2017:9-20) gaan voort deur te sê dat kompleksiteitsleierskap op perspektiewe fokus wat primêr gerig is op leierskap, en nie op die burokratiese idee van bestuursposisies of "kantore" nie. Die oorgrote meerderheid van leierskapnavorsing het leierskap in formele omgewings bestudeer, waar dit gegaan het oor bestuursrolle soos aangedui in die navorsing van Bedeian en Hunt (2006). Om dit aan te spreek, gebruik Marion en Uhl-Bien die term administratiewe leierskap wat formele organisatoriese aksies moet koördineer en struktureer. Dit kom dus neer op die burokratiese funksie wat die konsep stel vir aanpasbare leierskap.

Hierdie adaptiewe dinamika wat in leierskap voorkom, moet regdeur die organisasie gebeur waar die leier die dinamiese aard van die besigheidsomgewing erken en laat groei, aldus Malherbe (2015). Ten slotte vind kompleksiteitsleierskap plaas, aldus Baltaci en Balci (2017:30-58), in die

aangesig van aanpasbare uitdagings (wat 'n kenmerk van die Nuwe Kennisera is), eerder dan om net die tegniese probleme op te los.

Volgens Bhengu en Myende (2016:1-10) het adaptiewe leierskap dus te make met mense en hul dinamika wat voortdurend en konstant verander, onderwyl 'n adaptiewe stelsel 'n stel interaktiewe of interafhanklike entiteite is (werklik of abstrak) wat 'n geïntegreerde geheel vorm wat in staat is om op omgewingsveranderinge te reageer. Yukl en Mahsud (2010:81-93) definieer adaptiewe uitdagings as probleme of geleenthede wat nuwe leer, innovasie en nuwe gedragspatrone moontlik maak. Adaptiewe uitdagings verskil van tegniese probleme wat met kennis en prosedures opgelos kan word. Adaptiewe uitdagings is nie vatbaar vir standaard bedryfsprosedures nie, maar vereis eerder eksplorasie, nuwe ontdekkings en aanpassings. Day (2000:581-613) verwys hierna as die verskil tussen bestuurs- en leierskapontwikkeling. Bestuursontwikkeling behels die toepassing van bewese oplossings vir bekende probleme, onderwyl leierskapontwikkeling, volgens Pretorius (2015:15), verwys na situasies waarin groepe hul weg moet leer uit probleme wat nie voorspelbaar kan wees nie, byvoorbeeld die disintegrasie van tradisionele organisatoriese strukture.

Ten slotte word kompleksiteitsteorie as 'n teoretiese raamwerk beskou, deur Marion en Uhl-Bien (2015) en Marion en Uhl-Bien (2007) as 'n konsep wat die mensdom (mense) toelaat om hulself vry en onbelemmerd uit te druk. Marion en Uhl-Bien (2014) beskryf kompleksiteitsteorie as 'n nie-lineêre stelsel wat sy agente toelaat om individuele, vrye gedagtes te hê. Bogenoemde outeurs sê dat kompleksiteitsteorie in sy eenvoudigste vorm wegbeweeg van die lineêre, meganistiese sienings van die wêreld waar eenvoudige oplossing vir oorsaak en gevolg verduidelik word via fisiese en sosiale verskynsel, na 'n perspektief van die wêreld as nie-lineêr en organies en wat gekenmerk word deur onsekerheid en onvoorspelbaarheid.

2.3.3 Leierskapvereistes van die Kennisera

Uhl-bien *et al.* (2007:289-318) verskaf die volgende riglyne: Die kennisera word gekenmerk deur 'n nuwe mededingende landskap wat gedryf word deur globalisering, tegnologie, deregulering en demokratisering. In die proses van gelykskakeling, word die wêreld as 'n aktiewe bestanddeel van verandering erken. Navorsers soos Hogue en Lord (2007:370-390) noem dit 'n "verbandistiese-leierskap" (-era) ten opsigte van kontemporêre leierskap. Leierskap moet daarom verband hou met wêreldgebeure. Hierdie verbandistiese leierskap het 'n behoefte aan spoed, buigsaamheid en aanpasbaarheid en vertoon die absolute behoefte aan leer en innovasie, waar die tempo van ontwikkeling beskou word as die kritiese mededingende voordeel, aldus Uhl-Bien en Arena (2017:9-20).

Hierdie nuwe era skep nuwe soorte uitdagings vir organisasies en hul leiers, volgens Fidan en Oztiirk (2015:905-914). In hierdie na-industriële era lê die sukses van 'n organisasie meer in sy sosiale bates, korporatiewe IK en leervermoë, eerder as in sy fisiese bates, soos aangedui deur Quinn *et al.* (2002:335-348). In die nywerheidseconomie was die uitdaging binne die firma om die fisiese bates deur middel van sy werknemers te koördineer. Hierdeur is probeer om die produksie en fisiese vloeï van produkte te help optimaliseer, aldus Schneider (2002:209-220) en Schneider en Somers (2006:351-365). In die nuwe ekonomie/skool is die uitdaging om 'n omgewing te skep waar kennis versamel word en teen 'n lae koste gedeel kan word. Die doel is volgens Cilliers (2001:135-147) om kennisbates te kweek, te beskerm en te gebruik. Die gevolg hiervan is dat die intellektuele bates deur middel van verspreide intelligensie en sellulêre netwerke gebruik kan word, eerder as om net staat te maak op die beperkte intelligensie van 'n paar breine aan die bokant van die organisasie, (Baltaci en Balci, 2017:20-58). Daarbenewens bly die fokus op spoed en aanpasbaarheid soos Schilling en Steensma (2001:1149-1168) dit bevestig. In plaas daarvan om te lei tot doeltreffendheid en beheer met die toepaslikheid om te vervaardig, vind organisasies hulself voor aanpasbaarheid, kennis en leer, aldus Achtenhagen *et al.* (2003:49-71). Om fiksheid in so 'n konteks te bereik, stel kompleksiteitswetenskap voor dat organisasies hul kompleksiteit moet verhoog, eerder as om hul strukture te vereenvoudig en te rasionaliseer.

McKelvey en Boisot (2003) verwys daarna as die wet van vereiste kompleksiteit. Hierdie wet verklaar dat dit kompleksiteit vereis om kompleksiteit te "verwoes". De Jongh (2017) en Uhl-Bien en Arena (2017:9-20) stel dit eenvoudig: 'n Mens benodig kompleksiteitsteorie om kompleksiteit te bowe te kom. Die mens moet hierdie omskakelings en opponerende kragte van verandering toelaat om te ontstaan. Dit sal 'n kultuur kweek waar nuwe benaderings gebruik kan word om hierdie teenstrydige komplekse uitdagings die hoof te bied. 'n Stelsel moet kompleksiteit hê wat gelyk is aan die omgewing van die stelsel om funksioneel te kan funksioneer. Vereiste kompleksiteit verhoog die vermoë van 'n stelsel/sisteem om oplossings vir uitdagings te soek en te ontwikkel, omdat dit hernude druk op die kapasiteit van 'n stelsel/sisteem plaas, sodat nuwe denke/moontlikhede ge-optimaliseer kan word. (Met ander woorde: Dit optimaliseer 'n stelsel se vermoë om te leer, kreatief en aanpasbaar te wees). Cilliers (2005(a)(b):255-267) en (2001:135-147) beweer dat vereenvoudiging en rasionaliseringstrategieë lei tot strukture met vaste grense, met gekompartementaliseerde organisatoriese reaksies. Sulke benaderings is egter beperk, omdat hulle nie die werklikheidsgrense verteenwoordig nie. Om te voldoen aan die behoeftes van kompleksiteit, vereis die kenniseraleierskap 'n verandering in denke, weg van individuele, beherende beskouings, waar deurlopende nuwe skeppings en die vaslegging van kennis moontlik gemaak kan word. In kort, kennisontwikkeling, aanpasbaarheid en innovasie word optimaal geaktiveer deur organisasies wat kompleks aanpasbaar is.

2.3.4 Beperkings van die huidige leierskapsteorie

Ten spyte van die behoeftes van die kennisera, bly baie van die leierskapsteorie grootliks gegrond op 'n burokratiese raamwerke wat meer geskik is vir die Industriële Tydperk, aldus Uhl-Bien *et al.* (2007:301). Een voorbeeld van 'n burokratiese konsep is die tradisionele aanname dat beheer gerasionaliseer moet word. Die meeste leierskapsteorie is ontwikkel rondom die idee dat doelwitte rasioneel opgestel moet word en dat bestuurspraktyke gestruktureer moet word om die gestelde doelwitte te bereik. Volgens Zaccaro en Klimoski (2001:3-41) fokus die dominante paradigma in leierskapsteorie gevolglik op hoe leiers mense kan beïnvloed om die gewenste doelwitte binne die raamwerke van formele hiërargiese organisatoriese strukture te bereik. Hierdie paradigmatische model fokus op kwessies soos motivering van werkers teenoor die doelwitbereiking en wat die werkers daartoe gelei het om doeltreffend en effektief te produseer, Zaccaro en Klimoski (2001:3-41). Die leier inspireer die werkers om in lyn te kom met die organisatoriese doelwitte. Ander modelle advokaat 'n charismatiese, visioenêre benadering.

Yukl en Mahsud (2010:81-93) verklaar dat die hoof uitvoerende beamppte se effektiwiteit tot laer vlakke afneem. Leierskapnavorsing volgens Uhl-Bien en Arena (2017:9-20) en Uhl-bien *et al.* (2007:289-318) het die implementering van hierdie "top-down" organisatoriese vorme ondersoek deur dit in verhouding te bring met die menslike verhoudingsmodelle. Daar is bevind dat burokratiese denkwyses die toepaslikheid van hoofstroom-leierskapsteorieë van die kennisera beperk, (Streatfield, 2001). Volgens Child en McGrath (2001:1135-1149) blyk dit dat daar 'n teenstrydigheid bestaan tussen die behoeftes van die kennisera en die realiteit van die sentrale burokratiese mag en dat leierskapsteorie nog nie aangespreek is nie. Die dominante paradigmas in organisatoriese teorie is gebaseer op stabiliteitsoeke waar onsekerheid (ten alle tye) vermy moet word deur die organisatoriese struktuur en prosesse, aldus Alase (2017:200-2006). Uhl-Bien *et al.* (2007:302) glo dat bogenoemde paradigmas onvoldoende is vir globale, hipermededingende omgewings, hoewel die vervangings daarvan nog nie duidelik is nie. Baltaci en Balci (2017:20-58) dui aan dat akademici en bestuurders/leiers die wydverspreide uitdaging teenoor die sentrale voordeel van die burokrasie moet bestudeer sodat dit as 'n voertuig gebruik kan word vir die Nuwe Era denke. Leierskapakademici staan voor die uitdaging om alternatiewe te identifiseer [in verband tot burokrasie] en om nuwe teorieë te ontwikkel. Uhl-Bien *et al.* werk reeds vanaf die jaar 2007 aan kompleksiteitsleierskap.

Die uitdaging is om 'n model van leierskap te ontwikkel wat nie in burokrasie gegrond is nie, maar in kompleksiteitsteorie. 'n Kompleksiteitstelselmodel volgens Anderson (1999:216-232) word gekenmerk deur vier sleutelemente, naamlik:

- agente met skemata (die huidige konteks van die teks of die huidige leser),
- selforganiserende netwerke wat deur nuwe energie aangevoer word,
- konvolusie (’n wiskundige bewerking waar twee funksies ’n derde funksie skep) aan die rand van chaos, en
- stelsevolusie wat gebaseer is op rekombinasie.

Andersen verklaar voorts dat die toepassing van komplekse adaptiewe stelselmodelle vir strategiese bestuur kan lei tot die klem op die bou van stelsels wat effektiewe, adaptiewe oplossings vinniger kan ontwikkel. Strategiese rigting van komplekse organisasies bestaan uit die vestiging en wysiging van omgewings waarbinne effektiewe, geïmproviseerde, selfgeorganiseerde oplossings kan ontwikkel. Hierdie model fokus dus op leierskap in kontekste van dinamies veranderende netwerke waarin informele interaktiewe agente teenwoordig is.

Vir die burokrasie is informele dinamika problematies omdat dit gesien word as ’n mislukking in die bereiking van organisatoriese doelwitte. Informele dinamika is vaag, volgens kompleksiteitsteorie standaard. Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Uhl-Bien *et al.* (2007:302) stel so ’n model voor wat hulle Kompleksiteitsleierskapsteorie noem (soos vroeër genoem en bespreek). Hierdie nuwe perspektief is gegrond op ’n kernvoorstel dat leierskapsdenke misluk het om te erken dat leierskap nie net die invloedryke daad van ’n individuele leier is nie, maar eerder ingebed is in ’n komplekse wisselwerking van talle wisselwerkingskragte.

Daar is verskeie oriënterende aannames wat onderliggend is aan die kompleksiteitsleierskapsmodel van Uhl-Bien en Arena (2017:9-20) en Uhl-Bien *et al.* (2007:302). Hierdie aannames is:

- Kompleksiteitsleierskapsteorie (CLT) wil nie binne ’n burokratiese superstruktuur van beplanning, organisering, leiding en kontrole geplaas word nie. Die teorie fokus op die poging om organisatoriese leiers se vaardighede te koördineer, komplekse dinamika te verstaan, sosiale, formele en informele groepe te vestig, interaksies in organisasies te verruim, hoe resonansie funksioneer en om nuwe voorwaardes te sien as ’n bate.
- Kompleksiteitsleierskapsteorie veronderstel hiërargiese strukture en verskillende *bemagtigende en aanpassingsfunksies wat oor alle vlakke van die hiërargie strek. Kompleksiteitsleierskapsteorie beklemtoon dus buigsame, interaktiewe, dinamiese

hiërargiese strukturering wat met nuwe toestande, onder alle organisatoriese hiërargiese vlakke, kan resoneer.

- Die eenheid van analise vir kompleksiteitsleierskapsteorie is die Komplekse Adaptiewe Stelsels (CAS). Die grense van CAS word uiteenlopend gedefinieer (afhangende van die navorser se bedoeling), maar hulle is egter sonder uitsondering oop stelsels. Kompleksiteitsleierskapsteorie word dus versterk in komplekse adaptiewe stelsels. Volgens Baltaci en Balci (2017:30-58) is komplekse aanpasbare stelsels nie 'n suiwre weergawe van oop stelsels nie en dit verteenwoordig 'n meer komplekse struktuur.
- Kompleksiteitsleierskap word gedefinieer as 'n funksie van interaksie. Hierdie idees vorm die raamwerk waarom komplekse adaptiewe stelsels geskik is vir die kennisera en ook vir die dinamika wat hierdie stelsels bestuur. CAS-dinamika vorm die basis vir die onderstaande bespreking wat volg.

2.3.5 Die argument vir kompleksiteitsleierskapsteorie versus CAS-dinamika

Vroeër is komplekse adaptiewe stelsels (CAS) gedefinieer as oop, evolusionêre aggregate waarvan die komponente (of agente) dinamies verwant is en wat gesamentlik, volgens 'n gemeenskaplike doel of uitkyk, gebind is. Daar is ook vroeër verwys na kompleksiteitsleierskapsteorie as 'n model vir leierskap in komplekse aanpassingsisteme (CAS) in kennisgewende organisasies. Vir Human en Cilliers (2013(a):24-44) en Cilliers (2005:255-267) is komplekse aanpassingsisteme verskillend van stelsels wat net ingewikkeld is. As 'n stelsel beskryf kan word in terme van sy individuele bestanddele (selfs al is daar 'n groot aantal bestanddele), is dit net ingewikkeld: as die wisselwerking tussen die bestanddele van die stelsel en die interaksie tussen die stelsel en die omgewing daarvan van so 'n aard is dat die stelsel as 'n geheel nie volledig verstaan kan word nie, is dit kompleks (byvoorbeeld 'n jumbo-straler is ingewikkeld, maar mayonnaise is kompleks, volgens (Cilliers, 1998). Dooley (1996) beskryf 'n CAS as die totaal van interaktiewe agente wat volgens drie sleutelbeginsels optree/ontwikkel:

- volgorde is ontluikend in teenstelling met die voorafbepaalde,
- die stelsel se geskiedenis is onomkeerbaar, en
- die stelsel se toekoms is dikwels onvoorspelbaar.

In CAS, stoot agente, gebeure en idees op onvoorspelbare modes in mekaar in en die verandering kom uit hierdie dinamiese interaktiewe prosesse. As gevolg van hierdie

eiesinnigheid, en die feit dat komplekse dinamika sensitief kan wees vir klein verstourings volgens Lorenz (1993), is CAS eerder organies en onvoorspelbaar volgens Marion en Uhl-Bien (2001:389-418). Verandering in komplekse aanpasbare stelsels vind op onverwagte plekke plaas, en hul geskiedenis kan nie heroorweeg word nie. 'n Mens kan nie 'n stelsel se aksies na 'n vorige staat terugstuur nie en terselfdertyd nie die trajek herwin nie.

Kompleksiteitswetenskap het 'n aantal dinamika elemente geïdentifiseer wat die vorming en gedrag van CAS kenmerkend maak. Byvoorbeeld, kompleksiteitswetenskap het bevind dat interaktiewe, aanpasbare agente geneig is om aanmekaar te bind deurdat hulle by mekaar se voorkeure en wêreldbeskouings aanpas, aldus Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Uhl-Bien *et al.* (2007:298-318); en Marion en Uhl-Bien (2001:389-418). Hieruit vorm hulle aggregate (dit wil sê, klusters van interaksie-agente word gevorm, wat ook in 'n mate kenmerkend is van koöperatiewe gedrag). Volwasse sosiale stelsels bestaan uit 'n kompleks van hiërargiese ingebedde, oorvleuelende en interafhanklike aggregate of CAS (Uhl-Bien, 2007:303). Kompleksiteitswetenskap het ook bevind dat die gedrag van interaktiewe, interafhanklike agente en CAS die produk is van ontluikende kreatiwiteit. Opkoms verwys na 'n nie-lineêre, skielike aksie wat kenmerkend is van verandering in komplekse stelsels soos aangedui deur Plowman *et al.* (2007:341-356). Kreatiwiteit en leer vind plaas wanneer opkoms vir 'n voorheen onbekende vorm 'n oplossing vir 'n probleem vind of 'n nuwe een skep en dus onvoorsiene uitkomstes lewer (dit wil sê adaptiewe verandering). CAS is uniek en wenslik in hul vermoë om vinnig en kreatief aan te pas by die omgewingsveranderinge. Komplekse stelsels verbeter hul kapasiteit vir adaptiewe reaksie op omgewingsprobleme of 'n interne eis deur hul gedrag of strategieë te diversifiseer, soos aangedui deur Uhl-Bien *et al.* (2007:303). Diversifikasie, vanuit die perspektief van kompleksiteitswetenskap, word gedefinieer as toenemende interne kompleksiteit (getal en vlak van interafhanklike verhoudings, heterogeniteit van hoër as dié van mededingers óf die omgewing (dit wil sê vereiste verskeidenheid), óf vereiste kompleksiteit, aldus McKelvey en Boisot (2003). Adaptiewe reaksies op omgewingsprobleme sluit in: teenbeweging, veranderende of nuwe strategieë, leer en nuwe kennis, veranderings in werk, nuwe bondgenote en nuwe tegnologie. Deur hul kompleksiteit te verhoog, verbeter CAS hul vermoë om data te verwerk. Sekere toestande sal die kapasiteit van CAS beïnvloed deur na vore te tree om effektief in die sosiale stelsels te funksioneer.

Samevattend beskryf kompleksiteit die interafhanklike interaksies van middels binne CAS, agente met CAS, en CAS met CAS. Die primêre eenheid van analise in hierdie interaktiewe dinamika is egter die CAS self en die gedrag van agente word altyd binne die konteks van CAS beskou. CAS is uniek en wenslik deurdat hul heterogene, interaktiewe en interafhanklike strukture hulle in staat

stel om vinnig te verken en om oplossings vir omgewingsdruk te konsolideer. Hulle benodig nuwe modelle van leierskap as gevolg van nuwetydse probleme. Oplossings word uitgevoer deur toepaslik gestruktureerde sosiale netwerke. Mumford en Licuanan (2004:163-171) stel dit dat die effektiewe leierskapseffek omstandighede vereis waar kreatiwiteit deur middel van indirekte meganismes en deur interaksie plaasvind. **Kompleksiteitsteorie is 'n wetenskap van meganismes en interaksie en is in die spesifieke konteks ingebed.** Meganismes word beskryf as die dinamiese gedrag wat binne 'n stelsel voorkom, soos in 'n komplekse adaptiewe stelsel. Uhl-Bien *et al.* (2007:298-318) definieer meganismes as 'n stel interaktiewe dele of elemente. Kontekste is strukturele organisatoriese, ideologiese en gedragseienskappe en vorm die interaksies tussen agente (mense, idees, ens.), hiërargiese afdelings, organisasies en omgewings, wat die aard van meganisme uiteindelik beïnvloed. Dit sal kompleksiteitsteorieleierskap help om te verstaan hoe en onder watter omstandighede sekere uitkomstekomste voorkom.

Kompleksiteitsleierskapsteorie gaan oor die opstel van organisasies om aanpasbare reaksies in staat te stel om uitdagings deur middel van netwerkgebaseerde probleemoplossing te vind. Dit bied die gereedskap vir kennisgewende organisasies en substelsels wat handel oor vinnige, veranderende, komplekse probleme. Dit is ook nuttig vir stelsels wat handel oor minder komplekse probleme, maar vir wie kreatiwiteit van belang is.

2.3.6 'n Uhl-Bien *et al.*-raamwerk vir 'n kompleksiteitsleierskapstyl

Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Uhl-Bien en Marion (2014:306-309); Hazy en Uhl-Bien (2013:79-104); Uhl-Bien en Marion (2011:466-480); Uhl-Bien *et al.* (2007:298-318), maak in hul oorkoepelende raamwerk vir kompleksiteitsleierskapsteorie voorsiening vir 'n leierskapstyl wat drie leierskapsfunksies insluit wat deur die navorsers benoem word as adaptiewe, administratiewe en bemagtigende/aktiverende leierskapsfunksies. Adaptiewe leierskap verwys na aanpasbare, kreatiewe en leeraktiwiteite wat voortspruit uit die interaksies met CAS, as 'n poging om aan te pas by spanning, byvoorbeeld beperkings of versteurings. Adaptiewe aktiwiteit kan in 'n raadsaal of in werkgroepe voorkom. Aanpasbare adaptiewe leierskap is 'n informele opkomende dinamika wat onder interaktiewe agente voorkom en wat leierskap moontlik maak (CAS). Vervolgens word administratiewe leierskap, adaptiewe leierskap en moontlikmaak/aktiverende leierskap bespreek.

- **Administratiewe leierskap** verwys na die optrede van individue en groepe in formele bestuursrolle wat aktiwiteite beplan en koördineer om organisatoriese voorskrywing te bereik sodat uitkomstekomste op 'n doeltreffende en effektiewe wyse kan plaasvind. Die aard van

administratiewe leierskap wissel binne die hiërargiese vlak van die stelsel. Administratiewe leierskap omsluit strukturele take, word betrek by beplanning, bou visie, ken hulpbronne toe om doelwitte te bereik, krisis te bestuur en om konflikte op te los, en bestuur 'n organisatoriese strategie soos bevind deur Uhl-Bien *et al.* (2007:298-318) en Osborn en Hunt (2007:319-340). Administratiewe leierskap fokus op die belyning en beheer en word verteenwoordig deur die hiërargiese en burokratiese funksies van die organisasie. Die verkose leierskap werk in toestande waarin adaptiewe leierskap kan floreer, en waar die leier verstrengeling tussen die burokratiese (administratiewe leierskap) en opkomende (adaptiewe leierskap) probeer integreer.

Die bestuur van ontwinging behels twee rolle: die skep van toepaslike organisatoriese toestande om effektiewe aanpasbare leierskap te bevorder in plekke waar innovasie en aanpasbaarheid nodig is, en die vloei van kennis en kreatiwiteit vanuit adaptiewe strukture te fasiliteer in administratiewe strukture.

Aktiverende leierskap vind plaas op alle vlakke van die organisasie (sowel as binne die adaptiewe dinamiese stelsels), maar die aard van hierdie rol sal wisselend wees, ooreenkomstig die hiërargiese vlak en posisie. In die kompleksiteitsleierskapsteorie is hierdie drie leierskapsfunksies op 'n manier aan mekaar verwant en daar word daarna verwys as verstrengeling. Verstrengeling beskryf 'n dinamiese verhouding tussen die formele "top-down", administratiewe kragte (dit wil sê burokrasie) en die informele, kompleksaanpasbare opkomende kragte, (dit wil sê, CAS) van sosiale stelsels. In organisasies wissel administratiewe en aanpasbare leierskap mekaar af en dit kan help om verset teen te werk. Administratiewe leierskap kan funksioneer in samewerking met adaptiewe leierskap of dit kan deur oormatige outoritêre of burokratiese beheerstrukture verwoes word.

In formele organisasies kan mens nie die burokrasie van CAS afbreek nie. CAS is die basiese eenheid van analise in 'n komplekse stelsel. Aangesien alle organisasies egter burokrasieë is (daar is nie so iets soos "post-burokratiese" organisasies nie), is CAS noodwendig betrokke in die formele burokratiese strukture in organisasies.

- **Adaptiewe leierskap:** adaptiewe leierskap word gedefinieer as 'n interaktiewe, samewerkende dinamiek wat aanpasbare uitkomst in 'n sosiale stelsel lewer. Dit ontstaan as gevolg van die botsende behoeftes, idees of voorkeure en lei tot alliansies van mense, idees, tegnologieë en koöperatiewe pogings. Dit is 'n komplekse, dinamiese en 'n belangrike bron van verandering in 'n organisasie, volgens Uhl-Bien en Arena (2017:1-9). Dit is 'n gesamentlike

veranderingsbeweging wat nie-lineêr uit interaktiewe uitruilings voorkom, of meer spesifiek, uit die “ruimtes tussen” agente, volgens Lichtenstein *et al.* (2006:2-12).

Asimmetriese interaksie veroorsaak dat adaptiewe leierskap na vore kom. 'n Eensydige, gesagsgebaseerde asimmetriese interaksie lei tot 'n “top-down” of burokratiese leierskapsgebeurtenis. Asimmetrie wat minder eensydig is en gedryf word deur verskillende voorkeur, sal lei tot 'n leierskapsgebeurtenis wat meer gebaseer is op interaktiewe dinamika. Verskille in die voorkeur sal aanpassing, verandering en uitkomst bevorder, aangesien teenstrydige idees, kennis en tegnologieë nuwe kennis, kreatiewe idees en leer inspireer. 'n Voorbeeld hiervan is om 'n nuwe begrip van 'n situasie te verkry, wanneer 'n teenoorgestelde perspektief bespreek word. Hoewel mense belangriker is, word dit volgens Uhl-Bien *et al.* (2007:306) eerder leierskap genoem, want dit is waarskynlik die prominentste bron van verandering in 'n organisasie. Adaptiewe leierskap kom uit asimmetriese interaksie (die begrip kompleksiteit en asimmetrie is ontwikkel deur Cilliers (1998)). As 'n interaksie dus grootliks eensydig en gesagsgebaseerd is, dan kan die leierskapsgebeurtenis as “top-down” benoem word.

Die erkenning van adaptiewe leierskap vind plaas wanneer dit betekenis en impak het. Betekenis in hierdie konteks word bepaal deur die kundigheid van diegene wat die adaptiewe oomblik beleef en wat die vermoë het om kreatiewe denke te genereer. Impak word beïnvloed deur die gesag en reputasie van die betrokke agente, deur die mate waarin die implikasies van die idee verstaan word, of deur die mate van sukses wat dit behels om genoeg steun te skep om 'n impak te hê.

Onder netwerkdinamika volgens Uhl-Bien en Marion (2007:298-318) en Uhl-Bien en Arena (2017:9-20) word die volgende verstaan:

- Die kontekste, meganismes (dinamiese gedragspatrone wat komplekse uitkomst lewer) wat adaptiewe leierskap moontlik maak.
- Kontekste sluit (1) netwerke van interaksie in, (2) patrone van teenstrydige beperkings of spanning, (3) direkte/indirekte terugvoerlusse en (4) vinnig veranderende omgewingseise.
- Meganismes sluit in (1) resonansie (gekorreleerde aksie) en samevoeging van idees, (2) katalitiese gedrag, (3) inligtingsvloei en patroonvorming, en (4) nie-lineêre verandering.
- Interaksie van middels en CAS produseer (1) idees en kennis; (2) interaksie van idees en (3) kennis produseer selfs meer komplekse idees en kennis. Primêre uitset is aanpasbaarheid, kreatiwiteit en leergeoriënteerd.

Vir Bhengu en Myende (2016:1-10) is situasionele leierskap nou verwant aan adaptiewe leierskap waar die leier aanpas by die situasie. Heifetz en Linsky (2011:26-33) verklaar dat adaptiewe leierskap geskik is vir die veranderings in die omgewing wat gewoonlik geskep word deur opkomende bedreigings of geleenthede vir die organisasie. Suksesvolle aanpassings vereis innoverende, nuwe strategieë eerder as die burokrasie se verwys na pre-beplande uitgewerkte planne, aldus Yukl en Mahsud (2010:81-93). Om enige substantiewe verandering te bereik, is dit belangrik om mense se waardes, gewoontes en maniere van werk te verstaan. Adaptiewe leierskap wil eerstens die mense mobiliseer om te voldoen aan hul onmiddellike uitdagings, (Heifetz en Linsky, 2011:26-33).

In hul navorsing oor leierskap in die hantering en aanpassing van verandering het Bhengu en Myende (2016:1-10) skoolhoofde se perspektief op adaptiewe leierskap ondersoek. Met behulp van kwalitatiewe interpretatiewe navorsing het die navorsers vyf hoofde getrek wat doelbewus so gekies is omdat hulle suksesvol en bekend daarvoor was vir hulle positiewe uitkyk op die lewe. Vanuit die navorsing is daar tot die gevolgtrekkings gekom dat die suksesvolle hoofde kreatiewe en innoverende maniere gevind het hoe om aan te pas en hoe om met verandering om te gaan. Bhengu en Myende (2016:1-10) konkludeer dat leierskapspraktyke nie vasgestel kan word nie, omdat dit vloeibaar en evolusionêr van aard is waar kompleksiteitsleierskap nie oor die afhandeling van take handel nie, maar oor die vermoë om te identifiseer wat in 'n gegewe konteks werk. Leierskap gaan ook oor die bewustheid van die maatskaplike behoeftes, soos uitgewys deur Bhengu en Myende (2016:1-10).

Slegs hoofde wat toegerus is om 'n komplekse, vinnig veranderende omgewing te hanteer, kan die hervormings implementeer wat kan lei tot volgehoue verbetering. Bhengu en Myende (2016:1-10) se navorsing beklemtoon die behoefte aan hoofde wat vinnige veranderings kan hanteer, maar wat tog ook volgehoue verbetering in skole kan bewerkstellig. Die navorsers argumenteer dat hoofde se leierskapsvermoëns van kritieke belang is vir die vermoë van die skole om in onstuimige beleidsomgewings in Suid-Afrika te oorleef. Chikoko *et al.* (2015:452-467) bevestig dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kompleks en ingewikkeld is, en moet beide ontwikkelde en ontwikkelende ekonomieë kombineer. Bhengu en Myende (2016:1-10) is die mening toegedaan dat deurlopende komplekse veranderings in die onderwys skole voor 'n enorme probleem te staan laat kom, naamlik die behoefte aan adaptiewe leierskap om die veranderende kompleksiteit in die wêreld te help fasiliteer. Sommige skole het hulle funksionaliteit getoon deur hul volgehoue, uitstaande leerderprestasie. Hierdie skole dui aan dat leierskap in staat is om aan te pas by die veranderende komplekse omgewing. Uit die literatuur van Hallinger (2011:125-142) word bevestig dat hoofde se leierskap sentraal staan tot die sukses van skole.

Die koms van 'n demokratiese bedeling in Suid-Afrika het 'n impuls gegee vir diepgaande veranderings in terme van leierskap en hoe skole bestuur moet word, aldus Bhengu (2006). Strukturele en beleidsveranderings wat veroorsaak is deur demokratiese transformasie, het die manier waarop skoolhoofde skole gelei en bestuur het, dramaties verander. Die hoofde se leierskapsrol volgens Bhengu en Myende (2016:1-10) sal merkwaardig moet verskil van dié van die verlede.

Die manier waarop die bogenoemde standpunte bereik kan word, word gewoonlik (ironies) aan individuele skole oorgelaat. Vir Bhengu en Myende (2016:1-10) lê die antwoord in adaptiewe leierskap vir 'n veranderende landskap. Die konsep van adaptiewe leierskap word reeds wyd toegepas in verskeie dissiplines, insluitend medici, die militêre, sielkunde, biologiese studies, administrasie en opvoedkunde, aldus Heifetz en Linsky (2011:125-141). Yukl en Mahsud (2010:81-93) argumenteer dat adaptiewe leierskap noodsaaklik is in vandag se organisasies. Een rede hiervoor is dat adaptiewe leierskap veranderende gedrag behels soos die situasie verander.

Volgens Uhl-Bien *et al.* (2007:298-318) moet die (3) **moontlik-maak-leierskap/aktiverende** leierskap ("enabling") spanning bevorder. Om leierskap in die CLT te bewerkstellig, moet daar gepoog word om toestande (kontekste, komplekse netwerke) te kweek wat adaptiewe leierskap kan kataliseer. Dit bevorder dus hierdie netwerke deur interaksie en interafhanklikheid deur aanpasbare spanning te bevorder. Heterogeniteit (verskille in vaardighede, voorkeure en perspektiewe onder agente) kan interne spanning vermeerder deur interafhanklikheid te stimuleer. Die waarde daarvan in 'n interafhanklikheidskonteks lê in die bemoedigende agente waar dit kan aanpas by hul verskille. Leierskap kan ook eksterne spanning stimuleer. Senior- en middelvlakleiers kan hierdie spanning bevorder deur die skeep van eise vir resultate wat uiteindelik daarop gemik is om kreatiwiteit en leer te bevorder.

Interaksie impliseer die skeep van die netwerk waarvoor inligting beweeg; dit is die eerste katalisator van ideale netwerktoestande. Op 'n strategiese vlak wil dit help om leierskap te bevorder sodat interaksies tussen organisatoriese CAS en omgewingsdinamika bevorder kan word. Nuwe inligting wat uit die kreatiewe dinamiek verkry is, maak dit vir die organisasie moontlik om aan te pas by die omgewingsveranderings en -toestande. Individuele agente kan in 'n bemagtigende rol optree deur hul persoonlike netwerke te verruim, hul omgewing te monitor en hulself op hoogte te hou van belangrike sake vir die organisasie.

Agente in 'n stelsel moet die grense konstant verskuif en verder gaan as om bloot te funksioneer. Die agente moet ook interafhanklik wees, 'n kenmerk wat druk skeep sodat daar op nuwe inligting gereageer kan word. Een manier om interafhanklikheid aan te moedig, is om gemete outonomie

toe te laat sodat die opkoms van teenstrydige beperkings die agente in staat kan stel om sonder inmenging deur die beperkings te werk. Die CLT dring daarop aan dat administratiewe leiers weerstand bied teen die skep van 'n omgewing waarin werkers probleme na die bestuur bring, aangesien intervensies van hierdie aard interafhanklikheid en aanpassingsmeganismes kan versteur. Op die strategiese vlak kan leiers interafhanklikheid bevorder, met reëls wat koördinasie aanmoedig. Op individuele vlak kan leiers of agente dit moontlik maak om hul inligting relatief tot dié van ander agente te verfyn, wat bydra tot die samestelling van idees en inligting wat 'n potensiaal skep om nuwe inligting te ontdek.

Op die individuele vlak kan agente verbind word aan die adaptiewe probleemoplossingsproses. Moontlik-maak/aktiverende leierskap omhels taakkonflikte en wil werkgroepe aan uiteenlopende perspektiewe blootstel. 'n Bykomende funksie van bemagtigende/aktiverende leierskap is om die verstrengeling tussen administratiewe en aanpasbare leierskap te help fasiliteer. Dit beoog ook om die integrasie van kreatiwiteit te fasiliteer. Dit behels verder die gebruik van gesag, die toegang tot hulpbronne en die invloede om die konteks van formeel en informeel binne organisatoriese stelsels aan te moedig, (Uhl-Bien *et al.*, 2007:298-318).

Die moontlikheid van leierskap het ten doel om spanning te bevorder. Heterogeniteit (verskille in vaardighede, voorkeure en perspektiewe onder agente) kan interne spanning vererger deur interafhanklikheid te stimuleer. Die waarde daarvan in 'n interafhanklikheidskonteks lê in bemoedigende agente om aan te pas by hul verskille. In die boonste organisatoriese vlakke kan bemagtigende leierskapheterogeniteit bevorder word deur 'n organisatoriese norm te skep, om diversiteit te respekteer en divergente perspektiewe op probleme te verdra, en om werkgroepe te struktureer wat met uiteenlopende idees in wisselwerking sal tree. Leierskap kan ook eksterne spanning bevorder (spuitspanning wat nie 'n natuurlike kenmerk van informele dinamika is nie). Bo- en middelvlakleiers kan hierdie spanning met bestuursuitdagings bevorder en eise vir resultate skep wat uiteindelik daarop gemik is om kreatiwiteit en leer te bevorder. Op die individuele vlak, in plaas van om gesag te soek vir antwoorde, kan agente verbind word aan die adaptiewe probleemoplossingsproses. Hulle kan ook taakkonflikte omhels en 'n werkgroep aan uiteenlopende perspektiewe blootstel. Bemagtigende leiers help om die CAS te beskerm teen "top-down" hiërargiese stelsels van gesag deur die administratiewe leierskap te beïnvloed en om te help met die organisatoriese strategie. CLT is altyd bekommerd oor die administratiewe beplanning, omdat dit kreatiwiteit kan belemmer.

Leiers wat in-staat-stel/aktiverend is, help om die CAS te teen top-hiërargiese stelsels van gesag beskerm deur administratiewe leierskap te beïnvloed en om te help om organisatoriese strategie in ooreenstemming te bring met die behoeftes van aanpasbare strukture. CLT het 'n bekommernis

oor die vraag of administratiewe beplanning kreatiwiteit kan belemmer, maar erken tog ook dat kreatiewe en aanpasbare gedrag gefokus moet word sonder om die strategiese missie in gevaar te stel. 'n Balans kan verkry word wanneer die kreatiewe beplanningsmodel gebruik word vir planontwikkeling en die uitvoering van beplanning. Dit dui daarop dat die beplanningsmodel sekere beperkings voorstel om te verseker dat die kreatiewe uitset van die proses in ooreenstemming is met die kerntemas van die organisasie. Terselfdertyd moet die kreatiewe proses self geskei word van administratiewe beplanning en koördinasie. Leiers wat in-staat-stel, koördineer ook die verkryging en toewysing van hulpbronne wat die beskikbaarheid en vloei van inligting sal verhoog en sodoende die kreatiewe leer- en aanpasbare vermoëns van CAS ondersteun. Laastens moet leiers die rigting van aanpasbare gedrag beïnvloed en konsekwent wees, waar die organisasie se strategie en missie genoegsame buigsaamheid bied om die kreatiewe proses te ondersteun.

2.3.7 Die vertolking van die begrip 'opkoms' deur Marion en Uhl-Bien

Die komplekse veranderingsproses word gedefinieer in terme van "spasies tussen", en wat sukkel met diverse idees. Marion en Uhl-Bien (2007) definieer dit noukeuriger in terme van opkoms. Opkoms behels twee interafhanklike meganismes: (1) die herformulering van bestaande elemente om uitkomst te lewer wat kwalitatief verskil van die oorspronklike elemente; en (2) selforganisasie. Hervorming kompteer met teorieë van natuurlike seleksie of menslike intelligensie as 'n bron van unieke verandering (maar belangriker, dit verhoed nie die betrokkenheid van ander sulke dinamika's nie).

Hervorming word gedefinieer as die uitbreiding, passering, versterking, transformasie, en kombinasie van veelvoudige interaksie, dikwels teenstrydige elemente onder toestande van spanning en asimmetriese inligting. Dit word geproduseer deur komplekse (in teenstelling met ingewikkelde) interaktiewe meganismes binne toepaslike gestruktureerde kontekste; dus is hervorming nou verbind met die ewekansige aard van interaksies in komplekse netwerke waar die uitkomstes onvoorspelbaar en nie-lineêr is. Die essensie van die oorspronklike elemente word getransformeer op 'n manier wat nuwe betekenis of interpretasie gee aan die gevolglike uitkomst. Dit beteken dat die stelsel op 'n fundamentele manier verander.

Uhl-Bien *et al.* (2007:307) definieer selforganisasie as 'n proses waarin die interne organisasie van 'n stelsel (normaalweg 'n oop stelsel) verhoog in kompleksiteit, sonder om gelei of bestuur te word deur 'n eksterne bron. Hierdie verskynsel is goed gedokumenteer in fisika, biologie en die sosiale wetenskappe. Uhl-Bien *et al.* (2007:307) verander hierdie definisie vir leierskapstudies, en omskryf dit in terme van resonerende reformulasiegebeure. Resonansie verwys meer

spesifiek na situasies waarin die gedrag van twee of meer agente interafhanklik van mekaar is. Selforganisasie is dan 'n beweging waarin verskillende hervormingsaktiwiteite plaasvind. Die moderne terrorisiebeweging, byvoorbeeld is 'n selforganiserend gebeurtenis, Uhl-Bien *et al.* (2007: 298-318). Voltooiing is egter nie noodwendig bepalend van selforganiserende gedrag nie, maar eerder 'n akteur in hierdie dinamiek.

Opsommend: "emergence" volgens Marion en Uhl-Bien (2007:7) omsluit die volgende aspekte:

- Dit behels selforganisasie (resonansie), die herformulering van bestaande elemente om uitkomst te lewer wat verskil van oorspronklike elemente.
- Hervorming: versterking, transformasie, kombinasie van veelvoudige interaksie, dikwels teenstrydige elemente onder spanningstoestand; produkte van komplekse interaktiewe meganismes; uitkomst kan onvoorspelbaar wees.
- Resonansie: gedrag van twee of meer agente is interafhanklik.
- Selforganisasie word gedefinieer as verskillende hervormingsaktiwiteite wat algemene rede vind.

2.3.8 Aktiveer toestande wat adaptiewe leierskap kataliseer

Een funksie van bemagtigende leierskap is om CAS-dinamika te kataliseer, wat weer adaptiewe leierskap bevorder. Katalisering verwys na aktiwiteite wat die bemagtigende toestande bymekaarbring sodat aanpasbare leierskap na vore kan tree. Komplekse netwerke wat bevorderlik is vir aanpasbare leierskap, wek ook spanning op om die (1) interaksie te bevorder en om die (2) interafhanklikheid te bevorder en gee 'n (3) inspuiting vir aanpasbare spanning om die interaktiewe dinamiek te motiveer en te koördineer. Spanning is 'n noodsaaklike element om 'n strategie uit te brei en 'n kernelement vir aanpasbaarheid. Spanning is dus 'n stimulus vir interafhanklikheid en teenstrydige beperkings. Om leierskap te aktiveer, help met die bevordering van interne spanning deurdat dit 'n atmosfeer van verdraagsaamheid en diverse perspektiewe (op probleme) verdra, aldus Uhl-Bien en Arena (2017:9-20); Uhl-Bien en Marion (2014:306-309); Uhl-Bien, *et al.* (2007:298-318).

Die adaptiewe [ook genoem aanwakkerende] leierskap bevorder interne spanning binne die middelvlak moontlikheidsleiers deur hulle onder spanning/bestuursdruk te plaas. Hierdie nuwe uitdagings wil kreatiewe aksies veroorsaak, sodat nuwe resultate verkry kan word. Sulke resultate

of “sade” sluit in nuwe idees, inligting, oordeelkundige plasing van hulpbronne, nuwe mense en die vermoë om ongespesifiseerde hulpbronne te verkry, volgens Marion en Uhl-Bien (2001).

Op grond van die bespreking tot dusver kan die volgende hoofpunte aangebied word:

- Kompleksiteitsleierskapsteorie bied 'n oorkoepelende raamwerk van administratiewe, adaptiewe en bemagtigende leierskap. Dit maak voorsiening vir verstrengeling onder die drie leierskapsrolle en kom veral voor tussen CAS en die burokrasie. Kompleksiteit is 'n nuwe, opwindende, interdisiplinêre vakgebied om die gedrag van komplekse stelsels te verstaan en te beïnvloed. Komplekse stelsels, ook bekend as CAS, beskou menslike entiteite (byvoorbeeld: organisasies, gemeenskappe, stede) as lewende organismes.
- Adaptiewe leierskap is 'n ontluikende, interaktiewe dinamiek wat die primêre bron van adaptief is. Uitkomst word in 'n firma geproduseer. Administratiewe leierskap is die optrede van individue en groepe in formele bestuursrolle wat organisatoriese aktiwiteite beplan en koördineer (die burokratiese funksie). Die aanwending van leierskap dien om aanpasbare dinamika te aktiveer (kataliseer) en help om die verstrengeling te bestuur wat daar bestaan tussen administratiewe en aanpasbare leierskap. Kompleksiteitsleierskapsteorie begin met administratiewe leierskap en beweeg dan in die aanpasbare en bemagtigende rolle.
- Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat hoofde steeds 'n belangrike rol speel om organisatoriese veerkragtigheid in 'n skool te skep. In hoogs wisselvallige en onseker tye moet hulle langtermynvisies gebruik, alternatiewe bedink en kompleksiteit hanteer om organisatoriese veerkragtigheid te bevorder. Strategiese bestuursopleiding (in die lig van bogenoemde navorsing) leer steeds nog verouderde raamwerke wat nie aan die behoeftes van vandag se komplekse omgewing kan voldoen nie. Dit is die tragiese verhaal van die Suid-Afrikaanse skole wat vasgevang is in 'n burokratiese empire of koningryk.

2.3.9 Tendense vir toekomstige kompleksiteitsleierskap ontwikkeling

Petrie (2014:6-21) noem vier tendense wat vir toekomstige leierskapsontwikkeling in ag geneem sal moet word, naamlik:

- 'n groter fokussering op vertikale ontwikkeling. Daar is twee verskillende tipes ontwikkeling, naamlik horisontale en vertikale ontwikkeling. Horisontale ontwikkeling dui op bevoegdheidsontwikkeling, onderwyl baie min tyd aan vertikale ontwikkeling bestee word. Die metodes vir horisontale en vertikale ontwikkeling is wyduiteenlopend van mekaar. Horisontale ontwikkeling dui op die oorgedra/leer vanaf 'n deskundige, maar vertikale ontwikkeling moet

deur jouself verdien word. McGuire en Rhodes (2009) beskryf vertikale ontwikkeling as 'n drievoudige proses, naamlik:

- **Ontwaking:** die persoon word bewus daarvan dat daar 'n ander manier is om sin en betekenis aan die wêreld te gee of te verkry. Dit is moontlik om dinge op 'n nuwe manier te doen.
- **Ontleed en onderskei:** Die ou aannames is ontleed en moet uitgedaag word. Nuwe aannames word getoets en daar word met die nuwes geëksperimenteer. Nuwe moontlikhede vir 'n mens se daaglikse werk en lewe word verkry.
- **Vooruitgang.** Dit kom eers na vore na baie harde werk en intensiewe oefening, dit is wanneer nuwe idees sterker na vore kom en die ou idees stelselmatig verdring word. Die nuwe vlak van ontwikkeling (leierskaplogika) begin meer sin maak.
- die uitbreiding en ontwikkeling van persoonlike eienaarskap/rentmeesterskap. Leiers ontwikkel die vinnigste wanneer hulle verantwoordelik voel vir hul eie vordering. Die huidige model moedig leiers aan om te glo dat iemand anders die verantwoordelik gaan neem om hulle te ontwikkel. Toekomstige leiers moet gehelp word om uit die passasiersitplek te klim en in die bestuurderstoel van hulle eie ontwikkeling te gaan sit.
- 'n groter fokus op kollektiewe leierskap eerder dan op individuele leierskap. Leierskapsontwikkeling het tot 'n punt gekom waar daar slegs gefokus word op die individu. Dit verteenwoordig nog steeds die ou paradigma van leierskap, omdat dit in die leier se rol ingebed is. Die nuwe leierskap is 'n gesamentlike proses wat dwarsdeur die netwerk van mense versprei word. Die vraag sal verander van: *Wie is die leiers?* na: *Watter toestande het ons nodig om leierskap in die netwerk te laat floreer?* Dit gaan oor die verspreiding van die bestaande leierskapskapasiteit en hoe dit reg deur die organisasie op 'n demokratisering van leierskap kan uitloop.
- dat daar 'n baie groter fokus sal moet wees op die innovasie van leierskapsontwikkelingsmetodes. Daar bestaan tans nog geen eenvoudige modelle of programme wat dit kan aanspreek nie. Dit sal nodig wees om die vlakke van kollektiewe leierskap te ontwikkel, omdat toekomstige leiers toenemend blootgestel gaan word aan 'n komplekse toekoms. In plaas daarvan sal 'n era van vinnige innovasie benodig word waar organisasies met nuwe benaderings sal moet eksperimenteer, waar gevestigde idees op nuwe maniere sal moet kombineer met nuwe, innoverende denke. Tegnologie sal die

infrastruktuur voorsien en die veranderings moet dienoreenkomstig bestuur word. Organisasies wat die veranderings omhels, sal beter doen as diegene wat dit weerstaan.

2.4 DIE PROFIEL VAN 21STE-EEUSE LEIERSKAP

2.4.1 Inleiding

Vervolgens word 'n aantal sienswyses deur akademici aangebied wat sal help met die profilering van die 21ste-eeuse hoof:

- Maani (2018) verklaar dat organisatoriese en persoonlike besluite belaa is met onbedoelde gevolge, hoofsaaklik weens die besluitnemers se gebrek aan kompleksiteitsteorie. Dit is waarom besluite misluk en die gevolg daarvan is die produsering van uitkomstes wat misluk. Vir Maani lê die leierskap in die hantering van komplekse probleemoplossings. Maansi identifiseer dit as die belangrikste vaardigheid om in die vierde industriële revolusie te floreer.
- Leierskap, volgens Alase (2017:200-206) kan gesien word as 'n komplekse dinamiese proses wat na vore kom wanneer daar interaktiewe “spasies” ontstaan tussen die mens en sy idees. Leierskap is 'n dinamiek wat spesifiek binne die vermoëns van die individu plaasvind. Dit is die produk van 'n aktiewe wisselwerking, spanning en ruilreëls waar veranderings in persepsie en begrip geplaas word. Vir Alase is leierskapsnavorsing gefokus op die duursame, kenmerkende eienskappe van entiteite, 'n kompleksiteitsgeïnspireerde model van leierskap wat gebeurtenisse in 'n alternatiewe konseptuele raamwerk plaas, en wat gebaseer is op verhoudings en komplekse interaksies. Dit beïnvloed die “ruimtes” tussen individue.
- Smith in Petrie (2014:7) sê dat die nuwe omgewing van kompleksiteitsteorie een is van die “ewige wit waters”. Sy idee van verhoogde turbulensie word gerugsteun deur 'n IBM-studie wat meer as 'n 1500 uitvoerende bestuurders ingesluit het. Volgens Petrie (2014:6-10) (van die Center for Creative Leadership, Colorado), is die nommer een bekommernis wat geïdentifiseer is, die groeiende kompleksiteit van hul omgewings. Die meerderheid van dié uitvoerende hoofde sê dat hul organisasies nie toegerus is om hierdie nuwe kompleksiteitsteorie te hanteer nie. Die akroniem VUCA beskryf die nuwe komplekse omgewing soos volg: (1) **Volatiel** (“Volatile”): verandering gebeur vinnig en op groot skaal. (2) **Onsekerheid** (“Uncertain”): die toekoms kan nie voorspel word nie en inligting in die stelsel is baie dubbelsinnig, onvolledig of onverskillig. (3) **Kompleks** (“Complex”): uitdagings is ingewikkeld en daar is baie faktore wat gelyktydig werk, en daar is oplossings. (4) **Meervoudig** (“Ambiguous”): daar is min duidelikheid oor wat die gebeure beteken en watter effek dit mag hê. Die vraag ontstaan nou oor hoe die profiele van die 21ste-eeuse leiers gaan

wees. Die toekomstige leiers sal die inligtingoorlading, die interafhanklikheid van stelsels en gemeenskappe, die oplos van tradisionele organisatoriese grense, die nuwe tegnologie wat ou werkspraktyke ontwig, die verskillende waardes en verwagtinge van nuwe geslagte wat die werkplek betree, en die verhoogde globalisering moet kan hanteer en bestuur, waar die behoefte getipeer word deur 'n verhoogde vlak van kompleksiteit en onderlinge verband.

Vanuit bogenoemde word die volgende intepretasie deur die navorser verskaf: Kompleksiteitsleierskap vra 'n nuwe konteks, 'n nuwe invalshoek waar mense andersoortig bestuur, geïnspireer en gemotiveer sal word ten einde te bepaal wat die beperkinge is wat oorkom moet word. Die klem val op integrasie, die vermoë om van verskillende kontekste en situasies gebruik te maak. Die vermoë om te analiseer en om dit in werking te stel, sal deurslaggewend van aard wees. Verandering en kompleksiteitsteorie gaan hoofde blootstel aan nuwe situasies en onbekende konteksiete. 'n Holisties geïntegreerde benadering ontwikkel vanuit die bogenoemde.

2.4.2 Die Bersin Deloitte verslag oor kompleksiteitsleierskap

Bersin (2018) se voorspellings vir 2017 en 2018 is dat die plofbare groei in deursigtigheid die spel vir Menslike Hulpbron Bestuurders totaal verander. Werknemers het meer inligting as ooit tevore oor hoe hul werkgewers werk en hulle verwagting is om 'n stem te hê in die kwessies wat vir hulle belangrik is, insluitende oor die werk wat hulle doen, hul geleenthede om te leer, hoe hul prestasie gemeet gaan word en hoe hulle beloon gaan word. Dit staan in skille kontras met die onderwys in die jaar 2018.

Die Bersin Deloitte-verslag behandel sewe vereistes wat by die 21ste-eeuse hoof/leier aangetref moet word. Dit is dat:

- die beleggings in leierskapontwikkeling geprioritiseer moet word. Sonder effektiewe, gefokusde en deurlopende leierskapsontwikkeling loop die organisasie die risiko om uitgedateer te word vanweë die feit dat die organisasie elke dag daartoe in staat moet wees om te transformeer en te transendeer.
- organisasies moet 'n leierskapstrategie skep en dit effektief implementeer. Doeltreffende leierskapsontwikkeling vereis 'n sterk leierskapstrategie wat nie net bloot die implementering van programme is nie. Sonder behoorlike leierskap in die 21ste eeu sal selfs die beste strategieë misluk en die potensiaal is daar dat dit nooit sal realiseer nie. Omdat leierskap meer as die individue in leierskapsposisies is, definieer 'n "leierskapstrategie" die organisasie se leierskapvereistes, insluitende die aantal leiers en op watter vlakke hierdie

leiers behoort te wees, asook die vaardighede, gedrag en vermoëns wat hierdie leiers moet hê en sal nodig hê om vorentoe te gaan.

- leierskapsvaardighede hernu moet word. Tradisionele leierskapsvaardighede maak beslis nog saak, maar moet ontwikkel word om die veranderende mededingende landskap van die 21ste eeu te akkommodeer.
- leierskap geglobaliseer moet word. Organisasies moet van hiërargiese, “top-down”-leierskapsmodelle verskuif word na inklusiewe, deelnemende globale leierskapstyle. Hierdie globale kragte vereis dat die hoof van die 21ste eeu ’n globale perspektief moet hê wat bereid sal wees om diversiteit en kulturele verskille te omhels en om verder te kyk as hul onmiddellike geografie.
- die leier tegnologies vaardig moet wees, want dit is die sleutel tot leierskapsdoeltreffendheid. Tegnologiese vaardighede is ’n integrale aspek van vandag se leierskapsdoeltreffendheid. Tegnologie sal ’n belangrike rol speel in die hantering van uitdaging.
- leierskapsontwikkeling op alle leiersgehoore gerig is. Die fokus om alle leiersvlakke te ontwikkel, is die beste praktyk. Tans moet opkomende leiers, middelvlakleiers, soveel as senior leiers en hoë potensiale leiers konstant ontwikkel word. Leierskapsontwikkeling erken dat leierskap ’n belangrike komponent van die werk op alle vlakke is.
- leierskapsontwikkelingsoplossings moet ontwikkel as ’n proses, en nie as ’n eenmalige gebeurtenis nie. Om permanente en aansienlike voordele te behaal, moet leergeleenthede van toepassing wees op werklike organisatoriese kwessies. Hierdie benadering tot leer verduidelik hoe leiers saamwerk in die werkplek – formeel en informeel. Die doel van leierskapsontwikkeling behels die uiteindelijke aksie, nie kennis nie. Ontwikkeling beteken dat leiers voortgesette leergeleenthede moet kry om van hul werk te leer, eerder as om hulle weg te neem van hul werk om te leer.

Die nuwe fokus oor leierskap word gebou rondom die begrippe inklusiewe, deelnemende globale leierskapstyle, diensbaarheid, kompleksiteitsteorie en inklusiwiteit. Om hierdie veranderings en kompleksiteitsteorie in ’n nuwe wêreld aan te pak, word ’n nuwe-generasie leier benodig. Leierkap is ’n kollektiewe aangeleentheid en moet derhalwe holisties benader word. Die navorser glo dat die bevindings van Bersin ver verwyder is van die bestaande leierskap in skole.

2.4.3 'n Newtoniaanse perspektief op kompleksiteitsleierskap

Thiran (2017) verklaar dat Newton verstaan het dat, vir enigiemand om werklik die wêreld te verander, verhoudings van kardinale belang is. Newton het by geleentheid gesê dat die mens te veel mure bou en nie genoeg brûe nie. Die roepstem van die kontemporêre wêreld vra dat die silo's afgebreek moet word, sodat die brûe gebou kan word ooreenkomstig die vereistes van die 21ste eeu. Mure bou impliseer stagnasie, omdat dit groei beperk.

Cloete (2017:80) argumenteer dat kompleksiteitsteorie 'n diepgaande kenmerk van die werklikheid is en dus teenwoordig is in alle stelsels. Dit is in teenstelling met die Newtoniese atomistiese posisie wat die meeste natuurlike verskynsels beskryf as voorwerpe wat geïsoleer is en wat net ontleed kan word in terme van hul samestellende dele. Kennis word verkry deur objektiewe empiriese navorsing. Wheatley (1999:10) verklaar dat skole vanuit die verkeerde perspektief bestuur word. Dit word so verduidelik: Wetenskaplikes in verskeie dissiplines bevraagteken of daar met sekerheid verduidelik kan word hoe die wêreld se komplekse masjinerie ontwikkel het. Afsonderlike parte of dele is die sleutel om die geheel te verstaan. Die geheel word ontrafel, gedissekteer, uitmekaar gehaal tot die essensie (byvoorbeeld die kompleksiteit van 'n skool, ingewikkelde akademiese dissiplines, areas van spesialisering in die menslike liggaam en dies meer) en dan weer teruggeplaas as 'n holistiese geheel sonder enige noembare verlies.

Hoe meer die mens weet van die funksionering van die aparte dele, hoe meer sal daar geleer word hoe die geheel funksioneer. Die Newtoniaanse wetenskap is ook 'n materialistiese wetenskap. Dit ondersoek met die doel om die wêreld deur 'n wetenskaplike lens te verklaar. Die realiteit, vanuit 'n komplekse perspektief, het wetenskaplike soepelheid. In die geskiedenis van die wetenskap word daar tot vandag toe nog gesoek na die basiese wetenskaplike boublokke van waar alle lewe vandaan kom, (Wheatley, 1999). Die kompleksiteit van 'n skool lê in die dissekering van die geheel en die sinvolle terugplasing daarvan. 'n Basiese verskil tussen die Newtoniaanse perspektief en die nuwe bestuurswetenskaplike kompleksiteitsperspektief is die fokus op holisme eerder as op die afsonderlike dele. 'n Newtoniaanse sisteem funksioneer binne 'n kousale (oorsaak en gevolg) en word relatief gevind in geslote omgewings waar verandering inkrementeel is en van bo na onder gedryf word, aldus Ronn (2011:V). Woermann (2016:2) beweer dat die kenmerk van 'n komplekse perspektief/benadering is dat die wêreld as inherente kompleks verklaar word en vorm dus 'n spesifieke siening van ontologie, eerder as 'n oorsaak-en-gevolgaksie van 'n Newtoniaanse perspektief.

Die implikasie van die Newtonse wêreldbeskouing wat op reduksionisme gebou is, skep (1) 'n duidelike onderskeid tussen voorwerp en onderwerp, (2) dit veronderstel dat modelle en teorieë

die werklikheid vervang met neutrale en objektiewe maniere wat 'n hoë korrelasie het, (3) beweer dat die grootste modelle wat poog om die realiteit vas te vang, misluk omdat dit onmoontlik is (4) beweer dat hierdie tipe modelle gebruik kan word om iets te bereken, iets te voorspel en om beheer te neem oor verskynsels, aldus Preiser (2013).

Preiser, *et al.* (2013:261-273) verklaar dat, aangesien daar nie volledige kennis van komplekse dinge bestaan nie, is dit nie moontlik om komplekse gedrag te bereken nie. Daar moet konstant geïnterpreteer en geëvalueer word. Besluite behels altyd 'n element van keuse wat nie objektief geregverdig kan word nie. Wat dit ookal is, maak nie saak hoe versigtig daar opgetree word nie, daar kan nog altyd 'n fout insluip. Die erkenning van waardes en keuses veroorsaak dat daar geen waarborge vir objektiwiteit gegee kan word nie.

Deur die lens van hoofskap, moet hoofde die skool as 'n lewende organisme erken, want dan eers kan nuwe prosesse ontsluit word wat volgens Prekel (1993:10) "kan lei tot 'n meer effektiewe leierskap en bestuurskap. Die skool se bestuursmetafoor kan dus nie aan 'n masjienperspektief ontleen word nie, maar vanuit die invalshoek van 'n lewende organisme wat die vermoë openbaar om voortdurend te herorganiseer". Die bestuurswetenskaplike taal, volgens Scharmer (2006:6-9) is ook gewysig om laasgenoemde perspektief te huisves, byvoorbeeld leerorganisasies, dinamiese leierskap, holistiese bestuur, reduksie van sisteme, relasionele verbande, oop organisasies, ensovoorts. Die hoof moet soos 'n sirkusarties baie balle gelyktydig in die lug hou.

Uiters ingewikkelde probleme in die skool dra daartoe by dat nuwe benaderings gegeneer en bestudeer moet word. Hierdie imperatiewe behoefte het gelei tot "...'n nuwe, integrerende benadering tot komplekse probleme, die sisteembenadering wat baie doeltreffend gebruik kan word om bedryfsprobleme te bestudeer", (Prekel, 1993:10). Volgens Heylighen (1997:31-36) en Heylighen (2000:457-490) is hierdie soort kompleksiteitsteorie miskien die mees uitstaande eienskap van ons hedendaagse bestaan. Kompleksiteitsdenke beteken dat die hoof 'dubbelsinnigheid' en 'onvoorspelbaarheid' as 'n verskynsel moet begin begryp en dat dit 'n intrinsieke deel is van bestuur. Kompleksiteitsteorie vorm die paradoks tussen die een en die vele. Vervolgens is kompleksiteitsteorie in werklikheid, volgens Eloff (2016:214-234), die stof van gebeure, aksies, interaksies, retrokasies en bepalinge. Kompleksiteitsteorie volgens Eloff (2016:214-234) is 'n eienskap van 'n ingewikkelde "verweefde netwerk van interaksies tussen 'n groot aantal heterogene komponente; hierdie verweefdheid doen homself egter nie voor as 'n netjiese, geordende gegewe nie". Volgens Cilliers (2005a:257) het komplekse stelsels 'n "geheue", met ander woorde: hoewel sekere dele van die sisteem konstant aanpas en hervorm word as gevolg van veranderings in die omgewing, sal sekere gedeeltes van die bepaalde sisteem teen 'n stadiger tempo as die omgewing verander.

Cilliers (2005a:4) bevestig die kernbelangrike eienskap van komplekse stelsels, naamlik dat komplekse stelsels met 'n historiese verlede kom: dit het dus 'n besliste verlede. Uit die aard van die gegewe, volgens Žižek (2014:111), kan die verlede nie in realiteit/werklikheid verander word nie, met ander woorde dit kan nie die gebeurtenis van 9/11 terugtrek nie. Volgens Žižek kan die virtuele dimensie van die verlede wel verander. Die blootlegging en interpretasie van die verlede kan wel verander onderwyl die feitlike bly staan. Die verlede kan geselekteer word deur die entiteit(e) en die totaliteit van die verlede kan opgeneem word en dien dan as 'n verwysingsraamwerk.

Wanneer daar verklaar word dat skole komplekse, aanpasbare stelsels is, word daar verwys na die eienskappe van kompleksiteit in 'n poging om die skool in die algemeen te definieer met die uitsluitlike doel om kompleksiteitsteorie te verstaan en te vertolk. Kompleksiteitsteorie volgens Belinfanti en Stout (2017:579) word algemeen gebruik om iets te karakteriseer met meervoudige dele, waar die onderskeie dele op verskeie maniere met mekaar in wisselwerking/interkonneksionêr is, wat gevolglik uitloop op 'n hoërorde van opkoms. Dit beteken dat die som groter is as sy dele. Net soos daar geen absolute definisie van "intelligensie" is nie, is daar ook geen absolute definisie van "kompleksiteit" nie; die enigste konsensus onder navorsers is dat daar geen ooreenkomste is oor die spesifieke definisie van kompleksiteit nie.

Vanuit 'n kompleksiteitsbenadering word dit duidelik dat die skool nie meer gefragmenteerd en geïsoleerd kan bestaan nie. Kompleksiteitsdenke is betekenisvol wanneer onderliggende verbande volgens Prekel (1993:10) "verskuilde patrone tussen veranderlikes raaksien, vertolk en verstaan. Sisteemdenke vorm die fondasie vir die komplekse konsep dat skole lewende sisteme is. Dit impliseer dat die skool 'n sisteem is wat ingebed lê en oop is ten opsigte van 'n groter konteks wat op 'n konstante en voortdurende basis inspeel of invloed uitoefen op die konteks van die skool". Dit is duidelik dat kompleksiteitsleierskap 'n uitdaging is. Vervolgens sal 'n kompleksiteitsleierskapsmodel aangebied word.

2.4.4 'n Model vir sterker kompleksiteit verspreide leierskap: die model van Bierly, Doyle en Smith (2016)

'n Gediversifiseerde leierskapsmodel bied die praktiese, daaglikse afrigting en ondersteuning aan onderwysers om hulle te help om werklik 'n verskil te maak in die lewens van almal wat betrokke is by die skool. Uit die navorsing van Bierly, Doyle en Smith (2016) oor die onderwys is daar bevind dat die skole wat 'n kompleksiteitsleierskapsmodel (of verspreide leierskapsmodel) geïmplementeer het, die meeste sukses behaal het, in vergelyking met skole wat die burokrasie aangehang het. Hierdie kompleksiteitsleierskapsmodel fokus op die vestiging van meer leiers met

’n einde-tot-einde-verantwoordelikheid vir alle aspekte van ’n onderwyser se professionele ontwikkeling: die opstel van spesifieke doelwitte, waarneming en terugvoer, inspireer en motiveer, fasilitering van hoëgehalte samewerking en die skep van sterk prestasie-evaluering. Sulke leierskapsmodelle is skaars vandag. Onderwysersondersteuning is te dikwels gefragmenteerd: burokratiese leiers verskaf net afrigting, sommige fokus slegs op evaluering, sommige werk op professionele ontwikkeling en ander fasiliteer samewerking.

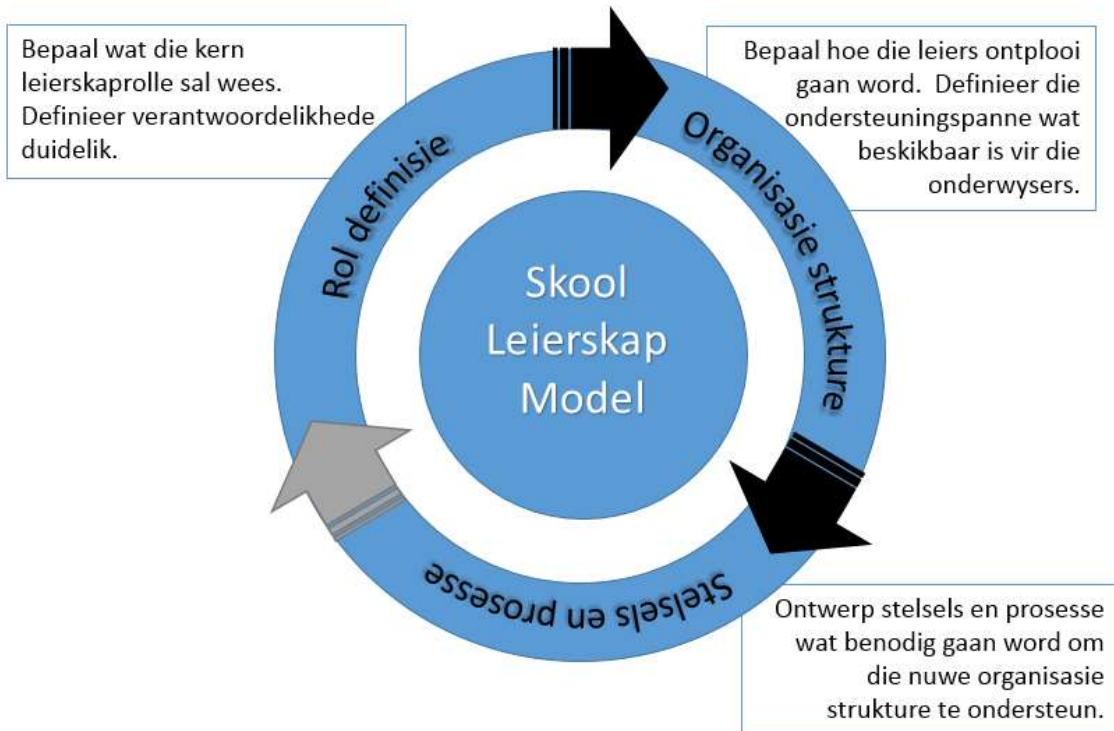
Bierly, Doyle en Smith (2016) se leierskapsmodel sentreer rondom vyf sleutelbeginsels wat krities is vir die ontwerp en implementering van ’n sterk verspreide kompleksiteitsleierskapsmodel wat kan help om ’n gewone skool in ’n buitengewone een te transformeer. Die vyf beginsels word soos volg bespreek.

2.4.4.1 Beginsel 1: Maak ’n belegging in ’n kompleksiteitsleierskapsmodel

’n Effektiewe kompleksiteitverspreide leierskapsmodel is ’n omvattende bloudruk oor hoe ’n skool sy leierskap sal ontplooi om sy kernmissie te bereik wat eventueel sal lei tot gehalte onderrig en leer. ’n Effektiewe model beantwoord drie kritiese vrae, naamlik:

- Leierskapsrolle: Wat sal die kernleierskapsrolle wees en watter verantwoordelikhede sal daardie leiers hê?
- Struktuur: Hoe sal leiers ontplooi word om onderwyserspanne te ondersteun?
- Stelsels en prosesse: Hoe gaan beplanning, waarneming, terugvoer en afrigting werk? Wie sal evalueer en wie sal insette lewer?

Die ontwerp van so ’n model is ’n groot onderneming. Dit vereis ’n spesifieke besluit op ’n hoëvlak, om ’n komplekse meervoudige benaderingsmodel uit te toets, en dan om die nodige ondersteunende stelsels te bou en te verfyn. Dit alles neem aansienlike tyd en moeite (sien Figuur 2-2).



FIGUUR 2-2: 'n VERSPREIDENDE LEIERSKAPSMODEL DEFINIEER DIE LEIERSKAPSROLLE, (HOE HULLE SAAMWERK EN HOE DIE STELSELS HULLE BENODIG EN HOEKOM DIT ONDERSTEUN): (BIERLY, DOYLE EN SMITH, 2016)

Die bedoeling van die model moet wees dat almal daarin wil belê. Die skoolleierskapsmodel is 'n instrument wat ontwerp word met die missie om die stelsel as 'n holistiese geheel te dien. Die model moet buigsaam wees, sodat konstante aanpassings moontlik sal wees. Die verdeling van leierskap bring 'n geweldige verandering, en soos alle groot veranderings, vereis dit aansienlike tyd en energie, selfs wanneer 'n bewese en goed gedefinieerde model ingestel word.

Bierly, Doyle en Smith (2016) verklaar dat die herdefiniëring van rolle in skole wat meer as 100 jaar staties was, hierdie model hoofde voor 'n enorme uitdaging bring: om vanaf 'n statiese model die skool te transformeer waar veranderingbestuur met aksie geïmplementeer kan word. Die afwesigheid van 'n duidelike visie, die afwesigheid van 'n stel noodsaaklike professionele leerondersteunings vir onderwysersleiers en skoolhoofde en 'n gebrek aan "peer-to-peer" versterkings in die skool, sal die moontlikheid van beduidende vordering totaal laat misluk.

2.4.4.2 *Beginsel 2: Skep en versterk leierskapskapasiteit*

Bogenoemde model moet help met die versterking van leierskapsrolle. Die goue draad in die model fokus op die ontwikkeling en versterking van die leierskapskapasiteit wat gefokus is op die kernmissie van onderrig en leer binne elke skoolgebou. Die sentrale uitdaging is om skaars hulpbronne toe te ken waar dit die heel nodigste is.

Die keuse oor watter rolle geprioritiseer moet word, hang af van die algemene struktuur en doelwitte van 'n skoolstelsel/organisasie. Nie een van die topleiers mag meer as dertien onderwysers in sy span hê nie. Almal wat betrokke is by die implementering van die model moet goed opgelei word deur 'n streng program van mentorskap en professionele ontwikkeling. Die model verseker dat die hoofde en die adjunkhoof(de) nie net administratiewe pligte sal uitvoer nie. Die idee is om die adjunkhoofde te laat fokus op die ontwikkeling van die onderrigdoeltreffendheid van hul spanne terwyl hulle hul voorberei om eendag hul eie skole te bestuur. Die spanleier moet spanlede afrig deur hulle verantwoordelikheid te ontwikkel sodat hulle insette sal kan lewer. Die organisasie moet kies om te fokus op opkomende onderwysleiers. Hierdie toekomstige onderwysleiers moet geloofwaardigheid hê onder hul eweknieë, sodat die groep 'n gesonde kultuur van onderwysersamewerking kan bevorder. Die leierskorps aanvaar deelverantwoordelikheid vir hul aksies. Party gevestigde burokratiese leiers moet ook leer om terug te trek en uit die pad te kom. Die nuwe model leer die spanleiers ook hoe om probleme te hanteer en op te los. Om leierskapskapasiteit te bevorder, moet die onderwysleiers ten volle bemaagtig word.

2.4.4.3 *Beginsel 3: Fokusseer leiers op die verbetering van onderrig en leer*

Die doel met die implementering van die komplekse verspreide leierskapsmodel is om meer leiers die geleentheid te gee om na vore te tree om te leer hoe daar in die voorste linie van leierskap opgetree word. Hierdie leiers bied 'n ryker en meer aktiewe terugvoer aan die mense wat onder hulle werk. 'n Effektiewe kompleksiteitsverspreide leierskapsmodel begin met die verstaan dat onderrig 'n ongelooflike moeilike werk is – nie net tegnies nie, maar ook emosioneel. Die boodskap aan die leierskorps is altyd dieselfde: studente-uitkomst is nie waar hulle behoort te wees nie en onderwysers moet hul effektiwiteit verhoog. As onderwysers teen hierdie agtergrond moet verbeter, benodig hulle sterker ondersteuning en beter afrigting deur die leiers wat in hul sukses moet belê.

Die effektiwste afrigting en mentorskap is nie net 'n een-tot-een waarneming en terugvoering nie, intendeel, dit beteken dat die mentor meer tyd saam met sy volgelinge sal moet spandeer om die werk saam met hulle te bestudeer. Die leiers moet elke week in hulle onderwysers se

klaskamers wees. As mentors moet die leiers die holistiese prentjie sien. Die krag van verhoudings tussen leiers en onderwysers is die rede waarom 'n skool presteer. Die ondersteuning en prioriteringsdoel is om almal wat daarby betrokke is, te laat groei. Dit gaan gepaard met effektiewe terugvoer. Die behoud van entoesiasme en energie vir die werk lê in 'n daaglikse uitdaging. Te dikwels sien onderwysers die beperkte leiding wat hulle kry as 'n straf.

2.4.4.4 *Beginsel 4: Skep spanne met 'n gedeelde missie*

'n Noodsaaklike deel van sterk leierskap is om situasies te skep waar spanlede kennis kan deel, waar probleme opgelos word en waar hulp verleen word met doelwitbereiking. Die rol van die leier mag nie 'n alwetende een wees nie, maar moet 'n gedeelde toewyding en kapasiteit vir goeie prestasie inspireer en bou. 'n Effektiewe kompleksiteitverspreide leierskapsmodel breek die hindernisse af, sodat onderwysers die geleentheid kan kry om saam te werk – en om gesamentlike verwagtinge te stel. Spanne moet versigtig ontwerp word, sodat onderwyserleiers in staat gestel word om ander onderwysers persoonlik te onderrig en deur voorbeeld te lei. Die model help ook leiers om geleenthede vir die span te skep, sodat hulle saam kan werk. 'n Kultuur van gedeelde aanspreeklikheid moet gebou word, sodat spanlede verantwoordelikheid kan aanvaar vir die uitkomstes van al die kinders wat die onderwysers op hul span leer.

2.4.4.5 *Beginsel 5: Bemagtig leiers met tyd en gesag om te lei*

Om meer leiers in ons skole te hê wat die verantwoordelikheid aanvaar vir die ontwikkeling van onderwysers, is 'n belangrike deel van die model. Die leierskorps moet ook voldoende tyd hê om die ontwikkelingsproblematiek aan te spreek. Dit gee leiers die geleentheid om gereeld in die klaskamer te wees, hulle bied hoë gehalte afrigting aan en werk nou saam met hul spanne. Die model verklaar dat "empowering" nie sinoniem is met "evaluering" nie. Te lank was die onderwys 'n beroep waar onderwysers in hul klasse geïsoleer was.

Die oorkoepelende doelwit van spanleiers is om meer afrigting en terugvoering aan die onderwyser te bied. Die onderwysers weet dat hulle spanleiers bemagtig is om hul spanne te lei en dat hulle nou saamwerk met die hoof. Onderwysers hoef nie te raai wie se rigting en leiding hulle moet volg nie. 'n Kultuur van hoë verwagtinge, waar die leiersketting sterk is op alle vlakke, is die wenresep. Die verwagting is nie om mense op 'n solovlug te neem nie, maar daar word gevra vir konstante terugvoering en waar die leierskorps mekaar verantwoordelik hou vir die nakoming van verpligtinge en gestelde doelwitte.

Vir sommige mense is die bedreiging van kompleksiteitverspreide leierskap dat dit moontlik meer base gaan oplewer en dat dit die breinkind is van 'n burokrasie. 'n Goed ontwerpte model om meer

leiers te bemagtig, het eintlik die teenoorgestelde effek: in plaas van 'n top-down-stelsel wat gebaseer is op vloeiende evalueringe en klein individuele ondersteuning, nooi komplekse verdeelde leierskap mense uit tot samewerking, tot gedeelde verantwoordelikheid en 'n gevoel dat ons almal hiermee saam is in die naam van ons studente. Sonder vertroue tussen onderwysers en die administrateurs sal die model skade ly. Die spanstruktuur moet so geskep word dat dit 'n manier sal vind om saam te kom, om vertroue te bou en te fokus op dit wat regtig belangrik is, naamlik om goeie onderrig te bevorder. [Bron: Bierly, Doyle en Smith (2016)].

2.5 DIE TOEPASSING VAN CLT EN CAS IN DIE SKOOL AS 'n ORGANISASIE

Die samelewing waarin die skool ingebed is, word gekenmerk deur diversiteit en pluriformiteit. Ter-Avest en Bakker (2013:11-20) gaan voort deur te verklaar dat die verwagting van die onderwys in die 21ste eeu is dat die skool die taak het om die wêreld vir die kind groter te maak. Die pedagogiese opdrag van die skool is om die leerling voor te berei vir die opbou van sosiale samehorigheid in 'n samelewing wat gekenmerk word deur diversiteit. In die lig hiervan moet hoofde hulle leierskapsidentiteit definieer, omdat dit die holistiese raamwerk verskaf waardeur alles in die skool gefilter word, Lategan (2014:262-282). Die beperkinge van die burokratiese leierskapsmodel beïnvloed die denkstrategie van die hoof en gevolglik moet daar gesoek word na 'n alternatiewe leierskaptipe. Ramphele (2013) legitimeer vanuit 'n politieke oogpunt die wrede ironie dat die jeug vandag uitgelewer is aan 'n slegter onderwysstelsel as 1976. Dit impliseer ook dat die burokratiese leierskapstyl nog veilig in beheer is van skole.

Vir Bierly *et al.* (2016) is daar 'n duidelike gebrek aan leierskapsmodelle en hoofde moet sterk leiers aanstel, aangesien dit hulle leierskapsbasis sal vergroot. Die kritiese volgende stap sal wees om 'n leierskapsmodel in werking te stel wat doeltreffendheid kan vergroot. Die navorsing wat Bierly *et al.* (2016) uitgevoer het, bevestig dat die grootste sukses bereik word deur bestuurstrukture te skep wat verantwoordelikheid aanvaar vir die maksimering van uitkomst. Senior leiers is direk verantwoordelik vir die ontwikkeling en uitvoering van hul direkte opdragte. Hoofde maak daarop staat dat die senior leiers hul eie spanne moet lei. Bogenoemde navorsing toon aan dat die meeste skole 'n gebrek het aan 'n kompleksiteitsmodel of 'n soort verspreide leierskapsmodel. Histories het skoolstelsels nie gehelp om hoofde te ontwikkel en bestuurstrukture te implementeer wat die verantwoordelikhede oor 'n breër veld versprei het nie. Wanneer skoolhoofde die roer van 'n skool oorneem, beteken dit gewoonlik dat hulle die meeste van die bestuursvrag persoonlik sal dra. En juis hierin lê die behoefte om nuwe grond te breek. Volgens Gumus *et al.* (2014:25-48) is gediversifiseerde leierskap, onderrigleierskap, onderwysersleierskap en transformasionele leierskap die mees bestudeerde leierskapsmodelle wat in opvoedkundige organisasies voorkom. Daar is ook bevind dat verwante navorsing

toenemend fokus op die uitwerking van leiers op organisatoriese gedrag. Gevolglik het die gebruik van kwantitatiewe metodologie gedurende die afgelope dekade aansienlik toegeneem, aldus Gumus *et al.* (2014:25-48).

Bierly *et al.* (2016) se navorsing het uitgewys dat skoolhoofde direk verantwoordelik is vir die ontwikkeling en ondersteuning van ongeveer 40 onderwysers per skool, wat nie 'n effektiewe benadering tot leierskap is nie. Die omvang van direkte leierskapverantwoordelikheid het nie in enige ander sektor gewerk nie en dit werk ook nie in die onderwys nie, volgens die navorsing van Bierly *et al.* (2016). Leierskapskapasiteit is beperk tot die bestuurspan van 'n skool en daar word nie bykomende leierskapsrolle gestruktureer nie. Hierdie leierskapsrolle word selde ontwerp om in 'n geïntegreerde model te pas. Kompleksiteitsleierskap kan nuwe gronde breek in hul pogings om meer effektiewe skoolleierskapsmodelle te bou. Om te verander, is 'n onvermydelike werklikheid. Dit moet gesien word as 'n kontinue proses wat konstante leer en eksperimentering vra sodat die skool kan aanpas in 'n turbulerende wêreld wat 'n nimmereindigende appèl rig tot die proses van vooruitgang en verbetering, Ströh en Jaatinen (2001:148-165). Verandering vereis egter ook voortdurende transformasie ten einde die skool relevant te hou in die samelewing wat dit dien.

Smith (2014:2) voeg by dat kompleksiteitsteorie/-diversiteit die hoof se denkstruktuur moet verander en dat dit sodoende moet dien as 'n padkaart om op te reageer. Hoofde moet 'n begeerte hê om kompleksiteitsteorie aan te vat, sodat hulle ook kan groei in die beginsel van kompleksiteits-/diversiteitsbestuur. Kompleksiteitsteorie veronderstel dus transformasie en leierskapontwikkeling. Die noodsaak tot verandering en vooruitgang word uit verskeie bronne geaktiveer. Vir Linsky en Lawrence (2011) omsluit opvoedkundige leierskap die volgende: adaptiewe leierskap; die orkestrering van konflik; die eksperimentering met kompleksiteitsteorie, die minimalisering van ouderwetse gebruike en 'n aanpasbare gees. Die hoof is 'n veranderingsagent wat verandering moet laat plaasvind.

Veranderings omsluit die interne sowel as die eksterne omgewing. Nuwe tegnologie of dramatiese veranderings in een of ander vorm sal uiteindelik 'n invloed op die skool uitoefen. Volgens Botha (2015:42) sal die nuwe samelewing beslis nuwe eise en uitdagings stel. Die hoofde moet skooldoeltreffendheid via leierskap bevorder om verandering in die skool te stimuleer, aldus Serdyukov (2017:4-33). Met voorgenoemde in gedagte is dit dus noodsaaklik dat hoofde voortdurend 'n omgewingsontleding van hul skool sal moet onderneem.

'n Nuwe manier van denke, wat bekend staan as nie-linieêre dinamika of kompleksiteitsteorie, tree na vore wat die denke en praktyke van die kontemporêre wêreld/skole wil verruim, aldus Eloff

(2016:214-234). Op grond van Eloff se navorsing oor komplekse stelsels, word daar verduidelik hoe 'n groot aantal eenvoudige agente in 'n stelsel daartoe in staat is om hulself te organiseer, sodat daar nuwe ontluikende patrone geskep kan word. Kompleksiteitstudies integreer dissiplines. Veral in terme van die sisteembenadering, is die uitwerking en effek van verandering op die totale skool 'n realiteit. Die skool word in kontekste van verandering en kompleksiteitsteorie gedwing om radikaal nuut en anders te dink.

2.6 DIE SKOOL AS 'n ORGANISASIE

2.6.1 Inleiding

Hoofde en die skoolorganisasies is onafskeidbaar. Hoofde kan nie bestuur as hulle nie 'n organisasie het om te bestuur nie. Per definisie is skole ook organisasies. Hoe hoofde gaan bestuur, sal afhang van 'n aantal belangrike elemente. Een van hierdie belangrike elemente volgens Gray (2006:157-161) sentreer rondom die hoofde se persoonlike waardestelsel (hoe die hoof mense beskou) en hulle idees van wat 'n goeie skool sal wees. Hoofde poog om die skool 'n plek te maak wat 'n weerspieëling van hul eie persoonlikhede is. Dit impliseer hoofde se leierskapsfilosofie (wat bespreek sal word in hoofstuk 3). Die begrip organisasie het 'n verskeidenheid van betekenisse: 'n instelling, 'n soort aktiwiteit en/of 'n bepaalde vorm van struktuur. Dit verwys ook volgens Ahmad (2011) na die vorm van die onderneming en die rangskikking van die menslike en materiële hulpbronne wat op 'n manier funksioneer om die doelwitte van die onderneming te bereik. Vir Schechter en Atarchi (2013:577-609) is 'n organisasiebeskrywing bloot 'n beskrywing van wat in die organisasie gebeur. Dit sluit in 'n beskrywing van verhoudings en gedrag van die mense in die organisasie.

2.6.2 Die toepassing van CLT en CAS in dieskool as 'n organisasie

Die hoof, volgens Kruger en Van Wyk (2017), is vasgevang binne 'n kultuur van performatiwiteit. Bestuur is 'n saak van persoonlike oordeel. Bestuur is die proses wat die skool in beweging moet bring. Gross *et al.* (2015:9-34) wys daarop dat leierskapspraktyke beslis verder kan gaan as die konvensionele grense van 'n skool. Skole bestaan binne die huidige voortdurend ontwikkelende en vloeibare opvoedkundige landskap, aldus O'Donovan (2015:243-266). Volgens Yilmaz en Beycioğlu (2017:41-61) is leierskap nie 'n individuele daad nie, maar eerder 'n stelsel wat betrekking het op netwerke van leiers.

Hierdie hervormde konseptualisering van leierskap skyn meer volhoubaar te wees as die konvensionele enkele leierskapsmodel wat tans nog in gebruik is, volgens Yilmaz en Beycioğlu (2017:41-61). Die CLT en die CAS is 'n leierskapsmodel waarin leierskap nie as 'n individuele

daad erken word nie, maar as 'n stelsel. In CLT en CAS is leierskap die proses van deurlopende interaksie tussen verskeie lede wat die outoriteit het om die beste moontlike resultate vir 'n opvoedkundige instelling te beding. In die lig daarvan is daar 'n aansienlike fokus op die wedersydse aard van aanspreeklikheid.

Deur CLT en CAS se toepaslikheid binne enige opvoedkundige konteks, omskep leierskap 'n web van interpersoonlike verhoudings wat alle deelnemers toelaat om die geleentheid wat dit bied, ten volle te gebruik, aldus Davison *et al.* (2013:98-110). In hierdie voorgestelde model moet daar samewerking, vertroue, toewyding en afwisselende leierskapsrolle wees. Die voortgesette beweging in die veld van leierskapspraktyke dui daarop dat CLT en CAS beide in teorie en in die praktyk met 'n toenemende belangstelling plaasvind, soos bevind deur Uhl-Bien *et al.* (2007:298-318) en Bolden (2011:251-269).

CLT en CAS besit die vermoë om 'n omvangryke hoeveelheid inligting te hanteer. Daar kan geargumenteer word dat CLT en CAS 'n sambreelterm is wat 'n uitgebreide aantal aktiwiteite kan akkommodeer. Die skool bied dus die geleentheid vir hoofde om nuwe leierskapsmodel(le) binne die skool te gebruik.

2.7 SAMEVATTING

Dit het nou noodsaaklik geword om hierdie hoofstuk saam te vat en binne die konteks van die proefskrif te plaas. Die volgende samevatting oor kompleksiteitsteorie word nou aangebied:

Kompleksiteitsteorie is die makrostruktuur van 'n aantal begrippe waarmee hierdie navorsing werk. Die dominante sfere wat nagevors is, is: kompleksiteitsteorie, die bestuur van 'n kompleksiteitsmodel wat gebruik kan word tydens verandering, die kompleksiteitsrol van die hoof en die skool as 'n komplekse organisasie. Die wisselende, onvoorspelbare en onstabiele atmosfeer van die 21ste eeu aksentueer die inligtingsouderdom van die burokratiese stelsel en vereis nuwe komplekse stelselorganisasies. Die hart van komplekse stelsels lê in chaos en kompleksiteitsteorie. Komplekse stelsels is sosiale netwerke wat bestaan uit interaktiewe werknemers wat verband hou met gesamentlike, dinamiese bande soos gedeelde doelwitte, perspektiewe en behoeftes.

Kompleksiteitsteorie advokateer vir die benaderings wat fokus op meer buigsame skole eerder dan 'n strenge hiërargie en plaas die klem op selforganisasie in plaas van bestuursbeheer. Kompleksiteit vra na 'n hoof wat op 'n kreatiewe wyse die sinergie tussen mense byeen kan bring sodat daar 'n gedragsverandering kan plaasvind. Kompleksiteitsteorie vra *primus inter pares* waar hoofde eerste onder hul gelykes sal staan. Die hoofde moet oor komprehensiewe denke en

vermoëns beskik. Voorts hou kompleksiteitsteorie hom besig met 'n *praxis*. Volgens Cloete (2017:74-78) verwys *praxis* na “die proses van handelinge/optredes waarin daar reflekerend en intuïtief binne bepaalde strukture meegewerk word wat op die uiteinde (na die verandering aangebring is) tot nuwe teorievorming lei. Daar bestaan 'n bipoelêre verhouding tussen die kompleksiteitsteorie en die *praxis* wat neerkom op 'n gelegimiteerde, spanningsgevolle kritiese verhouding tussen die twee. Die *praxis* is die objek van refleksie vanuit die teorie”. Die teorie is denke en aksies uit komplekse stelsels en is baie buigsame en vlugtige hiërargiese strukture wat verbind word deur verskeie bande soortgelyk aan dinamiese, interaktiewe netwerke van diegene wat hulle in die sosiale stelsel bou. Komplekse stelsels kan vergelyk met konstellaties wat bestaan uit mense en eenhede. Daarbenewens kan afgelei word dat komplekse stelsels basies ontwikkel het uit die sosiale sisteemteorie aangesien hulle 'n natuurlike vermoë het om onmiddellike resonansie, leer en kreatiewe probleemoplossing te vertoon.

Kompleksiteitsleierskap is 'n gesamentlike produk van die bekende drie tipes leierskap: (1) administratiewe leierskap gebaseer op streng beheer en 'n beduidende burokratiese hiërargie, (2) adaptiewe leierskap wat fundamenteel gebaseer is op kreatiewe probleemoplossing met nuwe toestande en leerresonering, (3) aksiegesentreerde leierskap wat onmiddellike besluitnemingsmeganismes behels wat in krisis en dinamiese produktiwiteit gebruik word. Komplekse leierskap het 'n perspektief op talle kritiese konsepte.

Ter afsluiting smag kompleksiteitsteorie na passie. Passie se samestelling word verkry vanaf die Latynse woorde *patior* en *passiō* wat beteken “om te ly”, Diderot (2004:142-146). Passie beteken dat die individu so sterk voel oor 'n saak/beginsels dat hy bereid is om daarvoor te ly (as dit moet). Passie inkorporeer die betekenis van om dié gestuurde te wees of om die boodskapper te wees, al verg dit lyding – selfs tot die dood toe. Watter gesaghebbende voorbeeld is daar tog nie in die werk en lewe van Dietrich Bonhoeffer nie (1967:99) as hy die volgende gedagtes koester oor die lyding wat sy “christelike passie” oor hom gebring het nie: “die kruis is nie die verskriklike einde van 'n andersins Godvresende en gelukkige lewe nie, maar dit ontmoet ons aan die begin van ons gemeenskap met Christus. Wanneer Christus 'n mens roep, roep hy hom/haar om te kom sterwe”.

2.8 VOORUITSKATTING

Vervolgens sal daar in hoofstuk 3 verskillende leierskapsfilosofieë nagevors en bespreek word.

HOOFSTUK 3: DIE AARD VAN LEIERSKAPSFILOSOFIEË BINNE DIE KONTEKS VAN SKOOLLEIERSKAP

*“The real method of invention is the **bringing together of opposites**. Every study of creativity ends at the same place: in a loop. The secret of creative thought is for the mind to go parabolic by juxtaposing difference”.*

L. Sweet (2012)

3.1 INLEIDING

In hoofstuk twee is die kompleksiteitsteorie sowel as die kompleksiteitsleierskap verskynsel bespreek. Hierdie hoofstuk het ten doel om leierskapsfilosofieë te bespreek. McCormick (2012:13-18) bevestig dat die term ‘filosofie’ afgelei is van die Griekse woorde “*philein*” (om lief te hê) en “*sophia*” (wysheid) en dui op ’n ingesteldheid, ’n uitgangspunt of ’n lewensbeskouing. Filosofie of die liefde vir wysheid, lei tot *arête* (deug) en daarvandaan na *eudaimonia* (wat vertaal kan word as spirituele ‘vreugde’ of ‘geluk’), soos aangedui deur Costello (2016:3-12). Volgens Von Balthasar (1991:333-372) en McCormick (2012:21) is ’n filosofie afgestem op rasioneel kritiese denke, van ’n min of meer sistematiese aard oor die algemene aard van die wêreld (metafisika of bestaansteorie), die regverdiging van geloof (epistemologie of kennisteorie), en die gedrag van die lewe (etiek).

Filosofiese definisie-verryking volgens Landman (2000a) is ’n sinvolle wetenskaplike aksie vanweë die feit dat dit stootkragte en trekkrigte veroorsaak. Die waarde van filosofieë word daartoe geaksentueer dat dit ’n vakdissipline is wat daarop toegespits is om besig te wees met die kennis van, en om insig te verkry in ’n verskeidenheid fundamentele sake. Dit fokus op lewensvraagstukke soos onder andere: die realiteit; kennis; betekenis; waarde en die bestaan van die waarheid. Volgens die onderwyskundiges, Davids en Waghid (2016b:1138-1150) is daar elf kern filosofiese konsepte wat in die onderwys aangespreek moet word, naamlik: kennis, praktiese redenering, leierskap, produktiewe aksie, opvoeding, vryheid van spraak, vernuf of kuns, deelnemende betrokkenheid, liefde en vriendskap, kosmopolitanisme en potensialiteit (met ander woorde hoe dinge transendent kan wees in teenstelling met hoe dinge immanent is). Van der Walt (2017:1-8) sluit hierby aan deur te sê: “Die nou lê tussen dit wat al verby is en dit wat nog nie bestaan nie. Tussen verlede, hede en toekoms is daar dus ’n noue verband”. Lemmer (2017) gee die volgende interpretasie: “Tussen jou en die verlede hang daar altyd ’n papiergordyn wat jy met jou denke moet deurdring en sinvol maak”.

Case *et al.* (2011:685-727) en Dizon (2018) verklaar vanuit 'n besigheidsleierskapsfilosofieperspektief dat die plasing van die konsep van moraliteit (of geregtigheid) onder 'n ondersoekende lens die mens help om verder te gaan as die beperkinge van heersende kennis. Dit verteenwoordig die kern van die filosofiese dissipline – dit leer nie wat om te dink nie, maar hoe om te dink. Dit ondersoek die blywende fundamentele vrae oor die menslike lewe, samelewing, etiek en kennis, en so meer. Terwyl die besigheid/(skool)dissipline 'n definitiewe bestelling van die wêreld verteenwoordig deur die vervaardiging van konsepte, metodes en modelle (as 'n manier om kompleksiteit te verminder), kan die filosofiese lens gebruik word om die nuwe konseptuele raamwerke en nuwe ontwikkelings mee te verken. Filosofie help om die blinde kolle van die organisasie/skool te artikuleer deur te kyk na veronderstelde sekerhede en teoretiese voorvereistes. Deur die vrae wat buite die omvang van die organisasie/skool lê, te oorweeg, kan die filosofie die refleksiwiteitshorison van toekomstige leiers verbreed om hulle te help om kompleksiteit te bestuur en om goeie besluite te neem.

Uit Simon (1992:58-59, 85-86, 96-97) se bevindings word die volgende verwerkte definisie aangebied, naamlik dat 'n filosofie primêr gefokus moet wees op praktykverbetering binne 'n normatiewe en kenteoretiese raamwerk, met die fokusdraende betekenis om die mobilisering van die krag van kennis te laat gedy. Dit moet uitloop op verskeie menslike moontlikhede. Hadot (1996:17) verklaar dat 'n filosofie 'n bepaalde lewenskeuse is en beslis nie net bloot teorievorming is nie. 'n Filosofie is besig met die vind van antwoorde op fundamentele vrae. Die hoofde staan voor die imperatiewe opgawe om hulleself te transformeer sodat hulle 'n bepaalde eksistensiële keuse kan uitoefen wat uiteindelik 'n totaal ander lewenswyse vra. Dit vra 'n oorgang van die totale wese na 'n seker begeerte om op 'n sekere manier te wees en te lewe.

Sinsoeke is 'n filosofiese vraagstuk wat konstant besig is met die doel van die lewe. Vir Van der Walt (1999:246) is 'n filosofie die fundamentele denkraamwerk waarbinne alle wetenskaplike denke plaasvind. Vir die navorser is filosofie die somtotaliteit van die mens se bestaan, dit is 'n kompleksiteit sonder grense. In hierdie navorsing sal die term filosofie die volgende betekeniswaarde hê, naamlik die van 'n lewensbeskouing/leierskap-, en/of as kern lewensbeginsels of 'n oortuiging.

3.2 LEIERSKAPSILOSOFIE

3.2.1 Inleiding

Vir Case *et al.* (2011:9) is 'n leierskapsfilosofie 'n lewenswyse wat afgestem is op etiek. Etiek is nie net bekommerd oor die gedrag van 'n individu nie, maar dit wil bepaal of die gedrag as 'goed' of 'sleg' beskou kan word. Etiese uitnemendheid/deugde ("virtue ethics") kan in die Westerse

tradisie teruggevoer word na die wortels van die filosofieë van die Antieke Grieke en plaas klem op die gevolge of nut van die aksies wat uitgevoer word, soos verwoord deur O'Brien et al. (2017:599-616) en Case et al. (2011:10). Pieper (2007:4) beweer dat die waarheid voorafgegaan word deur die goeie. Etiek is dus gemoed met die nastrewing van die goeie. Karimova et al. (2019:1-21) en Audi en Mach (1999) verklaar etiek soos volg: die goeie (Grieks: *Agathon*, Latyn: *Bonum*) is dit wat bydra tot die perfeksie van iets of om iets/iemand te vorm. Onderskeid word getref tussen die absolute goeie en die relatiewe goeie. Die voormalige behels die aktualisering van elke aangebore moontlikheid van volmaaktheid (Grieks: *Entelecheia*, Latyn: *Bonum honestum*). Laasgenoemde, volgens die riglyne van nut/betekenis (*bonum utile*) of bevrediging (*bonum delicabile*), dra by tot die vervulling van 'n ander se lewe en lewer 'n hiërargie van uitnemendheid/goedheid, waarvan die toppunt van etiek die opperste goed (*summum bonum*) is. Deugde-etiek beklemtoon dus die strewe na die absolute goeie en 'n leierskapsfilosofie wat op hierdie beginsel gebaseer is, sal bekommerd wees oor die aktualisering van volmaaktheid. Om dialoog en debat aan te moedig ten opsigte van die aard van leierskap en veral of dit 'goed' of 'sleg' is, is om leierskapsfilosofie te beoefen, aldus Case et al. (2011:11). Op hierdie manier sal leiers, en diegene wat leierskap wil bestudeer, onafwendbaar hul praktyk moet bestudeer/ontleed sodat dit kan lei na 'n dieper vlak van betekenis.

3.2.2 Die aard van 'n leierskapsfilosofie

Volgens Michaud (2015:74-86) hou filosofiese leierskap die volgende voordele in: verbeterde kritiese denke, buigsaamheid ten opsigte van probleemoplossing en navraag gebaseerde leer. Vir Berenson en Kenny (2016:1-3) moet filosofiese leierskap duidelik gekommunikeer word; waaroor die leier se oortuigings handel en hoe dit in die praktyk vertaal gaan word. Hierdie tipe leiers mentoreer en inspireer kollegas; ontwikkel kollegas se potensiaal; lei kurrikulum en leerinisiatiewe; deel hul opvoedkundige kundigheid deur professionele ontwikkelingsprogramme; betrek en stel ander in staat om verandering te bewerkstellig en beïnvloed institusionele onderrig. Volgens Ciulla (2009:302-327) en Kearns en Sullivan (2011:136-145) kan 'n opvoedkundige filosofiese leierskap gestruktureer word rondom vier sleutelkomponente, te wete: (1) geloof (wat jy dink); (2) strategieë (wat jy doen); (3) impak (wat was die impak?) en (4) toekomstige aspirasies (wat gaan jy volgende doen?). 'n Ware leier het 'n filosofiese uitkyk volgens Van Dewenter (2016:35-36) en sluit in "die uitleef van kernwaardes; moedig visies aan; bou 'n skool as 'n leerorganisasie; is sensitief vir die behoeftes van ander; is ontvanklik vir buigsaamheid; werk met balans; ritme en vloeibaarheid; is deel van 'n soeke na integriteit en regverdigheid; erken kreatiewe kompleksiteit asook kontroversie: baan die weg en lei deur eie voorbeeld".

Mertz (2014) noem vier komponente wat van belang is vir die ontwikkeling van 'n filosofiese leierskap, naamlik die ontwerp van 'n teorie wat as basis kan dien vir optredes, 'n

gesindheid/ingesteldheid wat mense kan beïnvloed, leidende beginsels oor hoe die leiers lei en gedrag wat die leiers se handeling definieer. Calvert (2017) definieer 'n leierskapsfilosofie as: 'n persoonlike grondslag of geloof in die menslike natuur; 'n besondere gedagtegang; 'n beginselsisteem vir leiding; 'n aktiwiteit wat mense onderneem wanneer hulle probeer om fundamentele waarhede oor hulself te verstaan, om die wêreld waarin hulle leef beter te verstaan en om hul verhoudings met die wêreld en met mekaar te definieer. Uit hierdie definisie kan 'n paar belangrike aannames oor 'n leierskapsfilosofie gemaak word, naamlik: dat 'n filosofie persoonlik is en dat dit 'n stewige kern besit; 'n filosofie is bedoel om 'n fondament te wees; dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie en 'n filosofie is iets wat jy kies. Volgens Benson (2018) is 'n filosofiese leierskap 'n manier van bestuur wat in die 21ste eeu meer en meer nodig word. Filosofiese leierskap laat jou toe om 'n 'leier' in plaas van 'n 'baas' te word. 'n Filosofiese leier is iemand wat sy personeel na onafhanklikheid lei, in plaas daarvan om sy/haar wil te beoefen. Hierdie tipe leierskap lewer die volgende dividende: innerlike vrede, meer tyd, bereik meer met minder moeite binne die skool, bevorder stabiliteit en verminder 'n hoë personeelomset.

Om 'n persoonlike leierskapsfilosofie/-visie/-strategie te hê, is volgens Fazio (2011) krities belangrik vir enige leier. 'n Algemene fout wat leiers maak, is om nie te weet hoe om hul waardes, belange en motiewe duidelik te kommunikeer nie. Wanneer leiers dit nie doen nie, sal dit hulle leierskapsukses ernstig beïnvloed. Kelly (2018) verklaar dat wanneer leiers 'n leierskapsfilosofie ontwikkel het, dit hulle kan help om strategies te wees oor hoe hulle hul mense en situasies sal benader. Die ontwikkeling van 'n leierskapsfilosofie is 'n proses wat die individu se vermoë moet insluit oor hoe leiers hulle sterkpunte gaan benut, hoe hulle hul groeivlakke gaan verbeter en hoe leiers hulle swakhede gaan verminder, aldus Kristi (2017:258-268). Dit gaan dus in wese oor die geloofwaardigheid van leiers. Hoewel dit eenvoudig klink, is die ontwikkeling van 'n leierskapsfilosofie nie so eenvoudig nie. Die uitdagendste deel vir die leier is om selfdissipline te hê, om selfreflekerend te wees en om dit prakties uit te leef.

3.3 ALGEMENE LEIERSKAPSFILOSOFIEË WAT DIE DENKE OOR LEIERSKAP BEÏNVLOED HET

3.3.1 Inleiding

Kelly (2018) verklaar dat wanneer die leiers 'n leierskapsfilosofie ontwikkel het, dit hulle kan help om strategies te wees oor hoe hulle hul mense en situasies sal benader. Die ontwikkeling van 'n leierskapsfilosofie is 'n proses wat die individu se vermoë moet insluit oor hoe leiers hulle sterkpunte gaan benut, hoe die leiers hulle groeivlakke gaan verbeter en hoe hulle hul swakhede gaan verminder, aldus Kristi (2017:258-268). Dit gaan dus in wese oor die geloofwaardigheid van die leier.

3.3.2 'n Veranderende fokus

Die ontwikkeling van opvoedkundige filosofiese leierskapsteorie as 'n studieveld en as 'n praktyk in die wêreld, was afgelei vanuit bestaande bestuursbeginsels en bestuursteorieë wat op die onderwys toegepas is. Dit het so laat as die 1960's begin, maar sedertdien was daar vinnige uitbreiding, (Humphreys, 2016:11). Teoretici en praktisyns het sedertdien hul eie filosofiese leierskap ontwikkel en hul modelle is gebaseer op hul eie waarnemings en ondervinding in opvoedkundige omgewings. Daarom, dit wat volg is 'n verkenning van die situasie wat, ten spyte van 'n persepsie binne die opvoedkundige sektor, oor die afgelope jare plaasgevind het. Opvoedkundige filosofiese leierskap word beskou as transformerend, (Gunter, 2012:337-356). 'n Filosofiese leierskapsmodel volgens Humphreys (2016:13) is gerig op 'n eie professionele praktyk, met die primêre fokus op die verbetering van die onderwyspraktyk. Daar bestaan in die literatuur uiteenlopende uitruilbaarheid vir die terme 'filosofies', 'leierskap', 'bestuur' en 'leierskapstyle'.

Vir Zaccaro en Klimoski (2001:3) is leierskap konteks-vry, die konsentrasie is minder op organisatoriese veranderlikes en meer oor die interpersoonlike prosesse tussen individue, leiers en volgelinge. Humphreys (2016:20) verklaar dat daar meer as 350 definisies van leierskap is, maar geen duidelike en ondubbelsinnige begrip van wat leiers onderskei van nie-leiers nie. Belyh (2018:25-33) argumenteer teen 'n vaste onderskeid tussen die terme 'filosofies', 'leierskap', 'leierskapstyle' en 'bestuur' en beweer voorts dat die terme 'n 'intieme verband' met mekaar het. Humphreys (2016:20-21) koppel leierskap aan waardes, visie en beïnvloeding, waar bestuur verband hou met implementering of tegniese probleme terwyl Steyn (2013) verklaar dat uitstaande leiers 'n visie vir hul skole het: hulle het 'n holistiese prentjie van die toekoms.

Jackson en Parry (2011) en Vulinovich (2016:25-33) sê: Om die verskillende fasette van 'n filosofiese leierskap te verstaan, moet elkeen iets bring wat aan mekaar verweef kan word sodat doeltreffendheid bewerkstellig kan word. Soos blyk uit die literatuur, is 'filosofiese leierskap' 'n hoogs bestryde konsep, maar dit is hierdie begrip wat verweef word en onafskeidbaar vir hierdie studie is. 'n Sentrale element wat in baie definisies van leierskap ontwikkel is, is die teenwoordigheid van 'n proses van invloed binne leierskap, Yukl (2010). Die meeste definisies aangaande leierskap weerspieël die aanname dat dit 'n sosiale beïnvloedingsproses behels waardeur 'n invloed uitgeoefen word, sodat die aktiwiteite en verhoudings binne die organisasie in beweging gebring kan word, (Spicker, 2012:34-47); (McMullen en Adobor, 2011:715-735).

Vir Grint (2010:89-107; 2011:3-14) is dit nie die bedoeling om konsensus oor die terme 'filosofiese leierskap' te vestig nie, maar eerder om te verstaan wat dit is: 'n persoon, 'n funksie van 'n gemeenskap of is dit 'n gevolg wat afgelei kan word van 'n individu wat geag word as 'n objektiewe

supermens. Ten einde die aanvaarding van voorkeurmodelle van filosofiese leierskap binne die skool te verstaan, ondersoek hierdie hoofstuk die verskillende benaderings tot hoe 'n filosofiese leierskap in die onderwys/skool oorweeg kan word. Dit is egter aanvanklik gepas dat hierdie navorsing die klem wil lê op filosofiese leierskap. Die tradisionele leierskapsfilosofieë van Frederick Taylor, Henry Favol, Gulick en Urwick en Max Weber sal nou bespreek word.

3.3.3 Frederick Winslow Taylor (1856-1915)

Taylor was die eerste doeltreffendheidskenner en word die vader van die wetenskaplike bestuur genoem. Sy teorie staan bekend as Taylorisme. Die direkte impuls vir Taylor se werk was gebore vanuit die tradisionele klagtes van leiers dat hul werkers ondoeltreffend was en dat hulle onwillig was om hul produktiwiteit self te verhoog, aldus Benschop (2018). Taylor se teorie/resultate was daarop gemik om op 'n wetenskaplike wyse uit te vind hoeveel werk 'n werker daagliks sou kon uitvoer, (Vijai *et al.*, 2017:445-466). Kanigel (2005) verklaar dat Taylor se uitgangspunt was dat die mens/werker in die verlede eerste geplaas was, maar in die toekoms sal die stelsel eerste geplaas word. Kanigel (2016) wat Taylor se biografie geskryf het, verklaar dat Taylor die werkplek gesien het as 'n klokwerkwêreld van take wat tot op die honderdste van 'n minuut uitgevoer moes word. Taylor het 'n obsessie met tyd, orde, produktiwiteit en doeltreffendheid gehad. Een van die oorsake van ondoeltreffendheid in die werkplek was volgens Taylor geleë in die natuurlike ingebore luiheid van die werknemers. Sy uitgangspunt aangaande die werknemers was dat hulle slegs werk vir die vergoeding wat hulle sal ontvang. Die feit dat leiers nie die maksimum voordeel uit hul werknemers kry nie, is hoofsaaklik te wyte aan die gebrek/afwesigheid van 'n behoorlike beheerproses in die werkplek. Taylor wou hierdie leemte verbeter deur die produksieproses te ontrafel en 'n verreikende rasionalisasie in die werkproduksieproses te implementeer. 'n Pligstaat moes vir elke werknemer geskep word. Taylorisme stel dus riglyne in werking om produktiwiteit in die werkplek te maksimeer en om dit te verhoog. Dit beteken dat Taylor se filosofiese leierskap uitgeloop het op 'n strenge outokrasie. As leiers oor die nodige kennis en vaardighede beskik, sal hulle na die werksvloer moet gaan om hul werkers ter plaatse te stuur en om die produksieproses doeltreffender te maak, soos bevestig deur Van Riper (1995:6-7).

Deur die toepassing van wetenskaplike kriteria op arbeidsprosesse sou dit doeltreffende arbeid tot gevolg kan hê, maar dit sal ook harmonieuse verhoudings tussen die werknemers en die leier/bestuur bewerkstellig, aldus Taylor. Taylor beskou die werker as 'n "ekonomiese dier", dit wil sê as 'n selfsugtige wese wat slegs fokus op eie belang. Taylor het luiheid gesien as iets inherents aan die mens en dat die mens 'n natuurlike instink het om alle werk te wil vergemaklik, (Taylor, 1911:19). Die natuurlike luiheid van die mens is volgens Taylor verreweg die grootste sondebok in die werkplek. Alle werkers spandeer baie tyd daaraan om te kyk hoe stadig hulle kan werk, sodat die werkgewer/leier nie moet twyfel oor hulle produktiwiteit nie. Daarom moet die

vaardighede van die werker direk gekoppel word aan produktiwiteit. Goeie arbeidsprestasies kan afgedwing word deur die handhawing van 'n streng arbeidsdisipline, dit wil sê deur direkte persoonlike beheer en kontrole. Aan die hart van Taylor se filosofie lê streng werkorganisasie, werksmetodes, prosesbeheer, ontleding van uitsette, prestasie en koste, (Vijai *et al.*, 2017:445-466); (Nadworny, 1955:5); (Nelson en Campbell, 1972:1-16). So 'n persoonlik beheerde regime word gekenmerk deur 'n direkte, outokratiese leierskapsfilosofie.

In die moderne bedryf blyk dit dat wetenskaplike bestuur 'n doeltreffende middel is om die begeertes en behoeftes van individue te bevredig, in ruil vir arbeid en maksimum uitsette, aldus Nyland (1995:8-25). Taylor se fokus was op die bestuur van werk en werkers, maar hy het ook die aandag gevestig op die belangrikheid van keuring, opleiding, vergoeding en motivering, die gebiede wat direk verband hou met die bestuur van mense in vandag se omgewing, aldus Kowalska (2013:134-146) en Kermally (2004). Taylor se "een beste manier" om 'n taak uit te voer, is nie altyd die beste metode vir vandag se werkers nie. Taylor wou weet wat die beste manier sou wees om produktiwiteit te vergroot en hoe om dit te onderhou, (Copley en , 1993). Elke nuwe werknemer is verplig om 'n werkopleidingskursus te deurloop. Tans beoefen baie organisasies nog steeds Taylor se teorieë om die werk in onderafdelings te verdeel. Vandag se maatskappy/skole(?) beklemtoon dat die regte mense vir die regte posisie gevind moet word. Een algemene gebruik van Taylor se wetenskaplike filosofiese teorie is om sielkundiges te gebruik om 'n aansoeker se geskiktheid tydens die onderhoude te bepaal.

Daar is baie kritiek jeens Taylorisme. Daar word geargumenteer dat daar min of geen plek is vir die sosiale behoeftes van die mens nie. Waardering en erkenning word genegeer. 'n Volgende negatiwiteit is die feit dat daar geen vryheid in die werkplek mag wees nie. Uitgebreide gedetailleerde pligstate veroorsaak 'n gevoel van magteloosheid en sinloosheid by die werkers, aldus Vijai *et al.* (2017:445-466). Die gevoel ontstaan dat die mens/werker geen waarde het nie. Taylorisme veroorsaak selfvervreemding en gee die individu ook die gevoel dat sy vermoëns nie ten beste gebruik kan word nie. Taylor se invloed kan vandag gesien word in fabriekke, skole, kantore, hospitale, om maar 'n paar te noem. Taylorisme het stewige bande met Marxisme, omdat die mens gereduseer word tot 'n objek waar die werker gesien word as die staat/leier se besitting, (Kanigel, 1996:44-51). Volgens Cooper en Taylor (2000:555-578) word Taylor beskou as 'n patologiese slawedrywer/leier wat vanaf sy kinderjare 'n obsessie gehad het oor optimale doeltreffendheid. Die navorser, vanuit sy verwysingsraamwerk as skoolhoof bevestig dat skole in Suid-Afrika nog argaïes aan die model vasklou.

3.3.4 Henry Fayol (1841-1925)

Fayol se leierskapsfilosofie/-teorie sentreer rondom besigheidsadministrasie en word Fyolisme genoem, Witzel (2003:96). Hy word wyd erken as 'n stigter van die moderne administratiewe bestuursfilosofie en is 'n voorstander van buigzaamheid in die werkplek. Hy het die belangrikheid en die beoefening van projeksie en beplanning deur middel van sy filosofie beklemtoon. In sy teorie was daar vyf primêre funksies van bestuur en veertien bestuursbeginsels, (Breeze, 2002:960-918). Die vyf primêre bestuursbeginsels was: beplanning, organisasie, bevel, koördinasie en beheer, (Guthrie, 2010:469-487). Die beheerfunksie word gebruik in die sin dat 'n bestuurder terugvoering moet ontvang oor 'n proses, sodat die nodige aanpassings gemaak kan word nadat die afwykings geanaliseer is. Bestuurskundiges het die opdrag en koördinerende funksie in een hooffunksie gekombineer.

Fayol is deur baie beskou as die vader van die moderne operasionele bestuursteorie/-filosofie en sy idees het 'n fundamentele deel van moderne bestuurskonsepte geword. Fayol word dikwels vergelyk met Taylor wat wetenskaplike bestuur ontwikkel het. Taylor se wetenskaplike bestuur handel oor die doeltreffende organisasie via produksie, in die konteks van 'n mededingende onderneming wat gemoeid is met die beheer van sy produksiekoste, (Almashaqba en Al-Qeed, 2010:60-67). Taylor se stelsel van wetenskaplike bestuur is die hoeksteen van die klassieke teorie. Fayol was ook 'n klassieke teoretikus, en daar word na Taylor verwys as 'n visionêre strateeg en die pionier in die bestuur van organisasies. Fayol verskil egter van Taylor in sy fokus. Taylor se hooffokus was op die taak, terwyl Fayol meer betrokke was by die bestuur. 'n Verdere verskil tussen die twee teoretici lê in die wyse waarop hulle die werkers behandel het. Fayol het meer respek vir die werker gehad as Taylor, soos blyk uit Fayol se proklamasie dat werkers net deur geld gemotiveer kan word. Fayol bepleit die feit dat werkers billik behandel moet word.

Fayol het 14 beginsels aangaande bestuur genotuleer en dit word soos volg gelys deur die verskeie outeurs, waaronder Dumez (2018); Mbalamula *et al.* (2017:103-116); Uzuegbu en Nnadozie (2015:58-72); Mehta en Yadav (2014:807-810); Kwok (2014:28-40) en Pearson (2013:68-80) tel. Vir die doel van die navorsing sal dit slegs genoem word, naamlik: die verdeling van werk; owerheid en verantwoordelikheid; dissipline; eenheid van opdrag; eenheid van rigting; ondergeskiktheid; vergoeding; sentralisasie en desentralisasie; "Scalaire"-bewegingsketting (dit impliseer 'n lynstruktuur); bestelling (die beginsel het betrekking op die stelselmatige rangskikking van werkers, masjiene, materiaal ensovoorts); gelykheid; stabiliteit en die "verblyfreg" van die personeel; inisiatief en *esprit de corps*.

Deur die toepassing van Fayol se filosofiese leierskapsteorie lei dit tot die verandering in die gedrag van die werkers. Die klassieke benadering het aanleiding gegee tot 'n meer sistematiese

siening van bestuur en dit het probeer om enkele gemeenskaplike beginsels vir alle organisasies te gee. Hierdie beginsels is steeds relevant omdat hulle 'n nuttige beginpunt bied om die doeltreffendheid van die organisasiestruktuur te analiseer. Menslike verhoudingsouteurs het aangetoon dat mense na die werkplek gaan om 'n kompleksiteit van behoeftes te bevredig, nie net vir monetêre beloning nie, maar ook vir die erkenning van intrinsieke motivering. Die strukturele idee van arbeidsverdeling, hiërargiese rangskikking van gesag, geskrewe reëls en regulasies, loopbaanpatrone, dissipline; eenheid van opdrag; eenheid van rigting; vergoeding; sentralisering; orde; billikheid; stabiliteit van verblyfreg; inisiatief en harmonie is deel van Fayol se filosofiese bydrae tot die werkplek. Vandag beskou die sakegemeenskap Fayol se klassieke bestuursteorie as 'n relevante gids vir die produktiewe bestuur van personeel, (Krenn, 2017).

3.3.5 Gulick (1892-1993) en Urwick (1891-1983)

Gulick was 'n politieke wetenskaplike en bekend as 'n kenner op die gebied van openbare administrasie. Urwick was 'n bestuurskonsultant en besigheidsdenker. Hulle word erken vir die integrasie van die idees van vroeëre denkers aangaande bestuursadministrasie, (Uwizeyimana en Basheka, 2017:2-27); (Pugh en Hickson, 2007:148)). Hulle filosofie volgens Young (2015:31-36) en Basheka (2012:8-25) sentreer rondom die volgende beginsels, naamlik: Plaas mense in 'n organogramstruktuur; beginsel van spesialisering; een top uitvoerende bestuurder; eenheid van opdrag; span van beheer; lyn- en personeelstruktuur; en ooreenstemmende verantwoordelikheid.

Latere teoretici het na Gulick en Urwick verwys as strukturiste, terwyl Fayol as 'n funksionalis geklasifiseer is. Fayol was nie heeltemal blind vir die strukturele aspek van die organisasie nie. Net so het Gulick en Urwick nie blind gebly oor die funksionele aspekte van 'n organisasie nie. Chalekian (2016:316-343) verklaar dat Gulick en Urwick 'n nuwe akroniem geskep het sodat die funksionele aspek van die organisasie uitgebrei kan word. Hierdie akroniem, POSDCORB, word soos volg verklaar:

- P = Planning [Beplanning]
- O = Organizing [Organisering]
- S = Staffing [Personeel]
- D = Directing [Leiding]
- CO = Co-Ordinating [Koördineer]
- R = Reporting [Rapportering/terugvoer]

B = Budgeting [Begroting]

Die belangrikste beginsel volgens Gulick en Urwick is egter werkverdeling en spesialisering, aldus Uwizeyimana en Basheka (2017:2-17). Gulick en Urwick het volgens Sharma (2016) 'n 4P-formule/kriteria saamgestel waarvolgens besluit kan word of nuwe departemente/afdelings noodsaaklik is. Die vier kriteria's is: P = doel; P = proses; P = persoon en P = plek.

3.3.6 Max Weber (1864-1920)

Weber se burokratiese teorie staan ook bekend as die "rasionele-wettige" model. Die model probeer om die burokrasie vanuit 'n rasionele oogpunt te verduidelik deur middel van 'n aantal hoofkenmerke of beginsels. Weber definieer burokrasie as 'n organisatoriese struktuur (soos in skole) wat gekenmerk word deur baie reëls (wat uitgewerk is tot op die letter), gestandaardiseerde prosesse (soos verwoord in beleidsdokumente), prosedures en vereistes (omskrywes, sillabusse), die aantal lessenaars (personeelvoorsiening), noukeurige verdeling van arbeid en verantwoordelikheid (pligstate), duidelike hiërargieë en professionele (amper onpersoonlike) interaksies tussen werknemers (die hoof, adjunkhoofde, departementshoofde, onderwysers). Die beginsels word via Sell (2017:1-25) en Glauca (2014:5-33) soos volg verwoord: taakspecialisering; hiërargiese gesag; formele keuring; reëls en vereistes en onpersoonlike beroepsoriëntering.

Weber se uitgangspunt sentreer rondom die idees oor hoe leierskap moet verander. Hy verklaar dat nuwe idees veel belangriker is as gereedskap of geld. Volgens Wasim (2010: 96-102) en Van Riper (2003:1-25) is die invloed wat Weber op politieke en sosiologiese denkers en teoretici gehad het, 'n onmiskenbare feit en daar is geen twyfel oor sy impak op die twintigste-eeuse Europese denke nie. Alhoewel sy idees ernstig gekritiseer en geassesseer is, lyk hulle, na meer as 'n eeu, steeds gesaghebbend op die gebied van gesag en leierskap aldus Poor (2014). In Weber se teorie aangaande leierskap maak hy voorsiening vir drie tipes leierstyle, naamlik: burokratiese, charismatiese en die tradisionele styl. Weber was een van die eerste teoretici wat erken het dat leierskap self situasioneel van aard kan wees en dat effektiewe individue/leiers dinamies genoeg moet wees sodat hulle van een tipe leierskapstyl na 'n ander moet beweeg ten einde suksesvol te bly.

Weber verklaar dat daar twee paradigmas is waarbinne hoofde kan werk, te wete: transaksioneel en transformatories. Weber het geglo dat transaksionele leiers/hoofde diegene was wat binne die huidige/bestaande stelsels of omgewing gewerk het om positiewe uitkomstes te behaal. 'n Transaksionele leier gebruik hul kennis of regsgeag om resultate te behaal. Charismatiese leiers is transformasioneel volgens Weber. Hierdie individue was byna "goddelik" van aard en is dikwels

vergelyk met helde. 'n Transformatoriese leier skroom nie om dinge vanuit 'n teenoorgestelde perspektief te benader nie en in Weber se teorie het hulle persoonlike sjarme of charisma gebruik om hulle te help om hul doelwitte te bereik.

3.4 HOLISME AS 'n KONTEMPORÊRE LEIERSKAPSFILOSOOF

3.4.1 Inleiding

Volgens Joubert (2016) was Smuts 'n geniale en komplekse persoon wat gedurende sy leeftyd nooit heeltemal verstaan is nie. Sy boek – Holisme en evolusie – en sy konsep van holisme was ook ten tye van die verskyning daarvan, nie deur die gemiddelde persoon verstaan nie. Dit is deels omdat Smuts sy boek nie as 'n wetenskaplike werk of as 'n filosofiewerk gesien het nie, maar as 'n kontakpunt tussen die twee. Volgens Du Pisani (2018:1-15) word Smuts later deur Lord Todd saam met John Milton en Charles Darwin uitgesonder as een van die drie uitstaande studente in die 500 jaar van Christ's College/Cambridge se geskiedenis. Met bogenoemde as vetrekbasis word holisme nou bespreek.

3.4.2 Smuts en die holistiese leierskapsfilosofie: 'n filosofie van sintese

3.4.2.1 Oriëntering: Begripsverklarings

Holisme, wat deur Smuts (1926:voorwoord) geformuleer is, (en tereg die vader van is), het gepaard gegaan met 'n ingewikkelde klemverskuiwing wat ook in die fisiese wetenskappe plaasgevind het. Holisme kom uit die Griekse woord "*holos*" (*ὅλος*) wat geheel, alles en totaal beteken, aldus die Merriam-Webster Dictionary (2020). Smuts het op baie wetenskaplikes se idees gesteun om die holistiese ontologie te formuleer. Waar Einstein, Darwin, Planck en Schrödinger op die terrein van Fisika die versperrings en mure van die Newtoniaanse wetenskapsparadigma afbreek het, het Smuts vervolgens dieselfde gedoen op die terrein van die Filosofie. Capra (1983:66) verduidelik die ommeswaai soos volg: Die heelal word nie meer as 'n masjien gesien nie, maar as een onverdeelbare dinamiese geheel waarvan die dele wesenlik met mekaar verband hou.

Elke organisme is 'n aparte geheel met 'n eie unieke, intrinsieke organisasie. Daar is volgens Smuts (1987:99-105) 'n wisselwerking tussen die verskillende entiteite binne die organisme en dié wisselwerkings tussen die dele vorm telkens 'n nuwe holistiese organisme (cf 2.2.2; 2.2.3; 2.3). Die dele beïnvloed mekaar *vice versa* onderling, en die geheelvorming beïnvloed die dele en omgekeerd. Alles, selfs ook menslike optrede, is aan mekaar verbind as deel van 'n groter holistiese sisteem. Volgens Du Pisani (2018:1-15) was die beginsel "dat lewe uit materie ontstaan, deurdat fisiese materie deur 'n transendente spirituele element geanimeer word, was nie vir Smuts

aanvaarbaar nie. Smuts het 'n teologiese benadering gevolg wat doelmatigheid in die skepping vooropgestel het. Hy het holisme as 'n universele beginsel geïdentifiseer en geargumenteer dat evolusie 'n proses is wat al meer komplekse gehele tot stand bring en dat die natuur in die rigting van voortdurende verbetering beweeg". Die hiërargie van gehele, van laer tot hoër spesies, verteenwoordig 'n reeks vorderings na groter perfeksie, (Smuts, 1926:99,213,297-313).

Smuts (1987:317) verklaar holisme as 'n uiteindelijke, sintetiese, ordenende, organiserende, regulerende aktiwiteit in die heelal wat verantwoordelik is vir al die strukturele groeperings en die sintese daarin, vanaf die atoom en die fisies-chemiese strukture tot die kleinste sel. Holisme is dus 'n anti-reduksionistiese ontologie wat onderlinge verhoudinge bestudeer en sodoende die konteks spesifieke situasie met die beplande ontwikkelingsinisiatief in perspektief plaas. Van Driel (2016) verklaar dat iets holisties is wanneer daar na die geheel gekyk word en nie na die som van die verskillende dele waaruit dit opgebou is nie (cf 2.3). 'n Volgeling/aanhanger van die holistiese leer glo dat alles met mekaar verbind kan word. Iets kan nie gesien of ontleed word deur slegs 'n gedeelte van die geheel te bestudeer nie. Dit is interessant om te mag weet dat Smuts, volgens De Lange (2009) self die definisie van holisme vir die Concise Oxford Woordeboek geskryf het. Smuts verwoord dit kernagtig as: die teorie waar die dele van 'n geheel in 'n intieme interkonneksie verkeer, waar die dele nie onafhanklik van die geheel kan bestaan nie, of nie verstaan kan word sonder die verwysing na die geheel nie. Holisme is dus groter as die som van sy dele. Dit is geskep deur Smuts om die neiging in die natuur aan te dui dat georganiseerde gehele ('wholes', liggame of organismes) uit die geordende groepering van eenhede, nuwe gehele kan produseer, (Du Pisani, 2018:1-15).

3.4.2.2 Oorsig oor die onderbou van holisme

Deur die bestudering van natuurwetenskaplike teorieë soos Darwin se evolusieteorie en die relativiteitsteorie van Einstein, probeer Smuts die aard en wese van die universum bepaal. Smuts (1926:319) het aan holisme 'n viervoudige proses gekoppel en versinnebeeld dit soos volg: (1) as 'n manier om **waar te neem**, (2) dan te **dink**, (3) daarna **toe te pas** en (4) uiteindelik te **beoordeel**. Die geheel bepaal tot 'n groot mate hoe die stelsel se dele saam sal werk. In Smuts se monumentale geskrif *Holism and Evolution* (1926) kom 'n mens agter dat skeppende evolusie eerder die proses is met holisme as behorende tot dié oorsaak. Die gevolg is 'n al hoe groter wordende geheel. Die kenmerkende is dat dit 'n filosofie is van sintese, met die grondmetode van analise ooreenkomstig die denkrigting van die kontemporêre 21ste eeu. Hierdie holistiese sintese is een van samevoeging en versoening om die geheelbeeld tot stand te bring. Smuts verwys hierna as die "whole" of eenheid. Hierdie "whole" of eenheid is niks anders as die somtotaal van sy dele nie: dis die analitiese en kwantitatiewe metode om dinge tot hulle eenvoudige elemente te reduseer. Die sleuteltermes vir holisme is: eenheid, harmonie, konsolidering, integrasie en

sintese (cf 2.3). Freeman (2005: 154-155) wys daarop dat perfektheid vir Smuts nie voltooidheid beteken nie.

Gedagtig aan die filosofie van holisme staan die ander losstaande elemente nie antagonisties teenoor mekaar nie. Carlopio (2015) sluit hierby aan deur te verklaar dat die verlossing waarna ons so lank uitgesien het, vandag nie meer gevind word in die verkryging en behoud van 'n streng formalistiese gesindheid of wyse van kennis nie. Holisme is 'n fundamentele sintese-ordende, organiserende, regulerende aktiwiteit: alle evolusie word dan die manifestasies van 'n spesifieke universele aktiwiteit, (Smuts, 1926:325).

3.4.2.3 'Branding' van holisme vir onderwysbestuur

Die holistiese 'brand' (etiketering) of 'benchmark' (kwaliteitstempel) sluit die somtotaal van 'n skool se bestaan in. 'n Holistiese benadering gee baie aandag aan die konteks: dit is die tyd, omgewing en omstandighede wat 'n gebeurtenis of praktyk omsingel/karteer, aldus die holistiese perspektief in Antropologie. Volgens Adam (1995:19) is holisme 'n "wêreldvisie wat die klem laat val op progressiewe, konstante verandering en eenheidvorming, nie slegs op materiële gebied nie, maar sowel op die estetiese, morele en geestelike vlak". Smuts (1987:102) skroom nie om die bestaan van die siel te erken nie, maar verwerp ten sterkste die idee dat die geheel 'n finale statiese stadium kan bereik.

Die kontemporêre mens (wêreld) is interafhanklik van mekaar en daarom kan geen land/skool/opvoeder hulleself isoleer en as 'n eiland beskou nie. Volgens Steyn (1986:76) bied die interafhanklikheid van die mens besondere uitdagings aan die opvoeding, deurdat onderwysbestuurders die opvoeders sensitief moet voorberei vir 'n wêreldwye interafhanklikheid en 'n wêreldperspektief. Holisme en 'n holistiese filosofie beklemtoon die interaksie tussen die individu en sy totale omgewing.

Vanuit 'n holistiese perspektief sal onderwysbestuurders 'n totale heroriëntering moet projekteer sodat 'n wêreldvisie uitgebou kan word (cf 2.3). Adam (1995:15) aksentueer die feit dat massakommunikasie die mensdom se gemeenskaplikheid sowel as hul diversiteit aanwakker. Shachaf (2008:131-142) beweer dat massamedia die wêreld 'n "global village maak, en dat die mens se denke, optrede, inrigtings en verhoudinge daardeur verander". Remhof (2013:224-250) beweer dat die "global village" 'n harde werklikheid is en dat die hoof nie die *status quo* langer kan misken nie. Holisme vereis dat alle talente en vaardighede van die mens ingespan moet word om sy plek in die wêreldglobaliteit in te neem. Tucker en Cistone (1991:3) maak 'n kragtige aanname deur te verklaar dat holisme 'n makrobenadering vereis waar hoofde en studente 'n

begrip van hulself en hul verhouding tot die wêreldgemeenskap het. Hierdie neiging tot holisme in die onderwys is volgens Holdstock (1987:43) deel van 'n wêreldwye beweging na holisme.

In die lig van 'n wêreldvisie omsluit die holistiese doelwit die mens in totaliteit: liggaam, verstand en siel. Volgens Dhand (2016) streef holisme na kruisbestuiwing tussen verskillende dissiplines. Die proses van wedersydse beïnvloeding beoog om 'n nuwe standpunt vir die mens te bewerkstellig, 'n nuwe soort ruimte vir sy strewe te skep en om 'n nuwe opvoeding te bewerkstellig. Holistiese opvoeding verwerp die statiese konserwatisme, omdat dit in wese progressief en dinamies van aard en wese is. Die holistiese doel is toekomstgerig en alle aktiwiteite op makro-, meso- en mikrovlak moet volgens Adam (1995:25) op die holistiese doelstellings gerig wees.

Een van die elementêre patrone wat deur die voorstanders van 'New Physics' uitgelig is, is dié van selfooreenkoms, fraktale en holonne. 'n Holon is 'n stelsel/substelsel wat gelyktydig 'n geheel en 'n deel is, aldus Carlopio (2015). 'n Holon het twee teenstrydige neigings, 'n integrerende neiging en 'n self-assertiewe neiging. Dit poog om as deel van die groter geheel te funksioneer en om sy individuele outonomie en heelheid te behou. Dit kan beskou word as die basiese holistiese beginsel. Hierdie kwaliteit van selfgelykvormigheid, of 'n patroon binne 'n identiese patroon, is deur wetenskaplikes wat fraktale as 'n fundamentele voorkoms in die natuur bestudeer, geïdentifiseer en onderskei 'n holistiese stelselperspektief vanuit die meer fisiese sosiotegniese stelselperspektief. Hierdie twee neigings is teenoorgestelde en komplementêre. In 'n gesonde stelsel is hulle in balans. 'n Dinamiese interaksie resultate maak dat die hele stelsel buigsaam en oop is vir verandering. Binne die individu vind ons ook soortgelyke tendense: die Yin en Yang, linkerbrein en regterbrein, lineêr en nie-lineêr, analities en intuïtief. Beide tendense is nodig vir harmonieuse sosiale en ekologiese verhoudings. Dit is geen verrassing dat ons beide tendense in effektiewe leierskapsgedrag en in organisasie- en bestuursteorie sien nie. Probleme vind plaas wanneer leiers die een kant beklemtoon.

3.4.2.4 Die hoofdoel van holisme: persoonlike identiteit

Die suksesvolle integrasie van die mens by sy wêreld om 'n groter en afgeronder geheel te vorm, noem Smuts die geheel van die persoonlike identiteit. Die ontwikkeling van 'n persoonlike identiteit is die klimaks van die evolusionêre, progressiewe ontwikkeling van die geheel. Dit is die volledigste mutasie van holisme: die hoogste, veredelste en volledigste geheel wat daar kan bestaan. Die persoonlike identiteitsgeheel is 'n gebalanseerde geheel of struktuur van verskillende tendense en vermoëns wat in wedersydse en wederkerige harmonie gehandhaaf word deur die holistiese aard van die identiteitsgeheel self, (Smuts, 1987:250).

Adam (1995:17-18) bevestig dat identiteitsgeheel vir Smuts die hoogste vorm van die geheel is, want dit is veel meer as die liggaam, die verstand, die identiteitsgeheel en al die eienskappe van die individu. Die identiteitsgeheel is altyd besig om progressief te ontwikkel. Die aktiwiteit van holisme is konstant, nimmereindigend en voortdurend in die identiteitsgeheel aan die werk om liggaam en gees, hart en verstand, wil en emosie kollektief te harmonieer tot een integrale geheel. Deur holisme word daar dan van die liggaamlike na die geestelike van die mens beweeg, waardeur ook die siel ontwikkel en ontbloot word. Die siel, volgens Beukes (1989:118-119) kan slegs ontwikkel as die identiteitsgeheel vry is, want dan kan die individu self sy lotsbestemming bepaal, in plaas daarvan om 'n uitgelewerde van die materiële wêreld te wees.

Vir Smuts (1987:315) is holistiese selfaktualisering en perfeksie nie voltooidheid nie, want die perfekte geheel is altyd besig om te ontwikkel tot hoër vlakke van volmaaktheid, daarom dan ook die mikpunt waarheen gestreef moet word. Die hoof is die kerninstrument wat 'n holistiese leierskapsfilosofie moet ontwikkel wat kontemporêr relevant sal bly en wat die element van transformasie insluit. Holisme, volgens die navorser, is 'n metafoor van die lewe, omdat die geheel konstant in 'n wisselwerkende aksie verkeer, met sy afsonderlike en afhanklike dele wat terselfdertyd ook besig is om self te ontwikkel tot 'n meer perfekte geheel, (Smuts, 1987:86-87). Smuts (1926:120-121) verklaar dat persoonlikheid die mees werklike van alle werklike realiteite is, die nuutste en volste uitdrukking van die opperste realiteit wat werklikheid gee aan alle ander realiteite. Verder is dit 'n nuwe geheel van die voorafgaande gehele wat vroeër saamgesmelt het. Persoonlikheid is materie, lewe en gees saamgevoeg en verbind, tog is dit iets nuuts en meer as alles saam. Kenteoreties speel ervaring die grootste rol in Smuts se filosofie van sintese. God is die hoogste en die persoonlikheid as die mees gekompliseerde, maar ook mees geïndividualiseerde in die kosmos, in die dinge en in die ontwikkelingsfases.

Die vryheid waarna verwys word, aldus Adam (1995:18-19) "is nie absolute vryheid nie, want dit is onderhewig aan modifikasie soos kennisontwikkeling, met ander woorde soos die mens meer kundig word in die beheersing van omstandighede, sal hy meer en meer vry en verantwoordelik word om sy eie lot te bepaal". Die verantwoordelikheid word hier beklemtoon deurdat die individu nou vir sy eie groei en ontwikkeling verantwoordelikheid moet aanvaar. Via die grondbeginsels van holisme, verklaar Smuts, word die menslike subjek op 'n nuwe oriënteringsentrum geplaas. Ons begin waar ons ons in die menslike gebeure bevind en gaan van daar verder totdat die Goddelike lig deurbreek wat deel uitmaak van die dinamiese "wholeness" van dinge. 'n Holistiese filosofie volgens die navorser vra na 'n wêreldperspektief: dit veronderstel 'n lewenslange leerproses wat konstant vernuwe en verruim. Dit sal ook die teenvoeter wees vir 'n statiese konserwatisme. Intellektuele stimulering sal 'n besliste invloed hê op die hoof se holistiese

filosofie. Voorts stimuleer holisme divergente denke en dit ontwikkel die mens se denkstrategie sowel as sy verbeelding. Die klem lê op selfontwikkeling.

Volgens Carpio (2015) is die konsep van balans die hoeksteen van 'n holistiese filosofie. Saldo, onder andere beteken die balansering van 'n proses waarby spanning altyd betrokke is. 'n Verskynsel kan slegs erken word in verhouding tot sy teenoorgestelde. Die erkenning van die "ander", nie-lineêre kant van die lewe/bestuur beteken dat hierdie kragte in balans gebring moet word met die rasonale en analitiese kant. Die twee afsonderlike kwessies moet dus gebalanseer kan word.

Holistiese organisatoriese verandering moet gebalanseer word tussen die menslike en ekonomiese kant. 'n Duidelike manier om hierdie twee soorte veranderings te kombineer, is om hulle te volg: ekonomies gedrewe verandering word opgevolg deur organisasie-ontwikkelingsgedrewe veranderings. Hoewel dit baie moeilik is om te bereik, kan begaafde leiers/hoofde die proses gelyktydig fasiliteer. Om dit te doen, moet bestuurders/hoofde die spanning tussen die twee filosofieë eksplisiet konfronteer. Hoofde moet beplan vir spontaneïteit deur eksperimentering en om evolusie aan te moedig. Verandering en vernuwing moet deur positiewe bestuur versterk word. Holisme as 'n verskynsel vra hoë geestesenergie in die werkplek: deur die hoof sowel as deur die personeel, aldus Nasrabadi (2012:176-186). Holistiese leierskap, volgens Miller (2000:382-393) en Nasrabadi (2012:176-186) is die vermoë om die rigting te identifiseer wat daarop gemik is om mense op 'n nie-gewelddadige manier saam te bring. Dit neem die bewustheid van die vryheid van keuse en selfverantwoordelikheid (waarna ons streef), na 'n volgende vlak sodat die organisasie/skool se behoeftes bevredig kan word. 'n Holistiese benadering neem al die perspektiewe van ons huidige stand van ontwikkeling in ag en stel die organisasie/skool in staat om hom te beywer vir vooruitgang.

In Suid-Afrika, volgens Naicker en Mestry (2016:1-12), worstel die onderwys met 'n deurlopende swak vertoning van leerders wat nadelig is vir sy ontwikkelende ekonomie. Die behoefte aan onderwysverandering vereis 'n stelselwye veranderingstrategie. Die hefboom vir verandering plaas die klem op leierskapontwikkeling. Die bestuur/leierskap ontwikkeling moet gebaseer word op die positiewe verband tussen hoë gehalte leierskap en effektiewe skole. Strategieë soos kollektiewe kapasiteitsbou, gesamentlike probleemoplossing, netwerk- en stelselleierskap kan volgens die navorser die noodsaaklike holistiese 'gom' verskaf om die interkonneksies te versterk en om dit saam te bind onder een holistiese kombens.

3.4.2.5 Die waarde van holisme vir die onderwysbestuur en -leierskap

Die waarde van 'n holistiese filosofie word gesien as 'n wêreldfenomeen wat die klem laat val op voorstuwing, progressie, konstante verbetering, verandering en eenheidvorming. Die dinamiese aard van holisme vind op alle vlakke van die mens plaas: materiële, sowel as op die geestelike vlak. Dit beklemtoon die voortdurende ontwikkeling wat op alle wetenskaplike dissiplines van toepassing is. Daar is 'n onderskeid tussen holisme se skeppingsordinansies en dit wat daaraan onderworpe is. Sinergie ontstaan in die deel-geheel struktuur wat veroorsaak dat alle grense onder druk geplaas word om te verbreed en te verdiep. By holisme is daar nie sprake van verminderbare fasette nie, omdat dit kreatief en skeppend bly. Dit lê outomatiese inisiatief aan die orde van die dag en poog om voortdurend meer dinamies te wees. By die holistiese proses is daar kragte by betrokke wat nimmereindigend en repeterend is, (Smuts, 1926). 'n Kerngedagte van holisme is dat die afsonderlike entiteite voortdurend soekende is sodat 'n nuwe geheel tot stand gebring kan word. Dit is ook die navorser se doel om 'n moontlike model te ontwerp wat die eienskap van momentum en groei aksentueer. Die holistiese proses kan nooit passief wees nie. Holisme het 'n diepgewortelde beginsel (of begeerte) om te herstel, te skep en om te verbeter. Daar is 'n onderskeiding tussen die geheel en die verskillende entiteite, daarom is daar sprake van 'n voortdurende oorbruggingsaksie tussen die verskillende deel-geheel strukture. Die stukrag en dinamika van voortdurende groei is hartkloppend-dinamies. Die soekende karakter van holisme lei daartoe om die verskeie entiteite bymekaar uit te bring. Die somtotaal van die verskillende entiteite word vervat in 'n nuwe geheel wat groter en beter kan wees as die individuele entiteite. Holisme is dus die sien van die hele prentjie van die lewe rondom ons. In sy kern is holisme 'n legkaart wat betekenisvol word wanneer al die dele bymekaar uitkom, (Adam, 1995:16-20).

Holisme behoort 'n invloed te hê op die hoof en is die integreerende faktor "... that renders certain aspects of education complete and virile," omdat die hoof die aspekte kombineer "... into a significant unity", (Haarhof, 1970:xiii). Holisme vra na kruisbestuwing binne die verskillende vakdissiplines. Die momentum proses van holisme vra na 'n wedersydse beïnvloeding omdat dit poog om 'n nuwe standpunt/strewe vir die mensdom te skep, om 'n nuwe soort ruimte te vind vir die strewingsbehoefte, maar ook te soek na 'n nuwe oogpunt vir die mensdom. Daar moet ook gepoog word om 'n nuwe opvoeding te skep, volgens Khaledian *et al.* (2013:178-186.). Hierdie (moontlike) nuutgevonde rigtings wat in die Onderwysbestuur kan plaasvind, sal die werk wees van dinamiese holisme wat die kennisinhoude (oor alle vakdissiplines heen) beklemtoon. Die "nuwe" afsonderlike entiteite beklemtoon die proses dat die verskeie onderafdeling (entiteite) 'n geïntegreerde deel vorm, wat dan 'n "nuwe" geheel vorm. By holisme is daar 'n transdissiplinêre kruisbestuwing betrokke. Dit behoort plaas te vind tussen die verskillende opvoedersfaksies en

tussen die verskillende akademiese vakdissiplines om nuwe perspektiewe bloot te lê en te ontwikkel, (Khaledian, 2013:178-186); (Badjanova en Iliško, 2015:132-140).

Die interafhanklikheid van die opvoeders bied 'n besondere uitdaging aan die hoof. Wêreldwye interafhanklikheid tree na vore en hoofde behoort die opvoeders in 'n wêreldperspektief te ontwikkel sodat hulle kan voldoen aan die eise van 'n kontemporêre holistiese wêreld. Die onderrigstrategie waaraan hoofde moet voldoen, is om die rigting na 'n wêreldperspektief te vergestalt en om dit ook te promoveer. Elke individu moet weet dat hy/sy uniek is as 'n aparte wese binne die wêreldgemeenskap. Adam (1995:21) verklaar dat “holisme en holistiese opvoeding die interaksie tussen die individu en sy totale omgewing beklemtoon, daarom is die individu se aktiewe betrokkenheid van kardinale belang vir persoonlike ontwikkeling en vir die ontwikkeling van die breë gemeenskap”.

Hoofde moet besef dat die opvoeders maar 'n verskraalde potensiaalontwikkeling deurloop het omdat die rasionele of intellektuele ontwikkeling as die hoogste prioriteit beskou was, aldus Adam (1995:27-28). Daar ontstaan dus 'n wanbalans tussen die ontwikkeling van die kognitiewe vermoëns van die individu en die ontwikkeling van die affektiewe en geestelike potensiaal. In die konsep van holisme is daar 'n direkte appèl wat tot die individu gerig word: om verantwoordelikheid te aanvaar, om betrokke te raak by die holistiese proses(se), sodat die individu voorberei sal wees vir 'n “nuwe lewe” en nuwe dimensie wat ondermeer uitdagend kan wees. Hoofde kan via holisme die proses omswaai en hulle daarop toespits om personeelopleiding te verhef tot 'n noodsaaklike imperatief. Volgens holisme kan opvoeding en bestuur nie 'n finale eindpunt bereik nie. Opvoeding is dus 'n lewenslange proses wat nooit ophou nie en die hoofde moet opleiding stimuleer sodat die opvoeders in ritme kan wees met die nuwe tendense in die wêreld.

Holisme verwerp 'n konserwatiewe en burokratiese karakter. Holistiese hoofde moet hulle skool beskou as 'n instrument van verandering. 'n Holistiese hoof is op die toekoms gerig en die historiese verlede word nie misken nie, maar dit dien slegs as 'n vertrekpunt vir progressiewe veranderings en verbetering. Hoofde moet nie net deelneem aan veranderings nie, hulle moet dit self ook inisieer en deurvoer. By holisme is daar nie 'n geïnhibeerdheid ten opsigte van die vryheidsideaal van die individualiteit nie. Holisme open die moontlikheid van konstante nuwe denke en dit kan nooit getemper word nie. By holisme is daar ook 'n onverbiddelike sirkelgang van vernietiging en regenerasie sodat daar altyd sprake is van herlewing en hergroepering. By holisme is daar ook 'n besliste reduksiebewustheid teenwoordig, soos aangedui deur Ponte *et al.* (2016:83-94).

Holistiese hoofskap moedig multidimensionele denke aan. Dit is ingestel op diversiteit, maar vra dat balans tussen die innerlike komponent en die uiterlike komponent gehandhaaf moet word. Opvoeders moet self ook bereid wees om die verantwoordelikheid vir hulle ontwikkeling te aanvaar. Daarom vra holisme na konstante transformasie. Holisme verdra nie stagnasie nie en die hoofde sal hulself moet opskerp via studies en hernude opleiding. Die hoofde se persepsies moet aanpas by die veranderende tendense en nie vooruitgang beleef as negatief nie. By holisme is daar 'n element van konstante verruiming wat dien as 'n katalisator. Volgens die feit kan opvoeding en bestuur nie 'n finale eindpunt bereik nie. Opvoeding is 'n lewenslange proses en hoofde moet opleiding stimuleer sodat die opvoeders in ritme kan wees met die nuwe tendense in die wêreld. By holisme is daar 'n besliste kenmerk van individualiteit, humanisering, sosialisering, verganklikheid, maar ook 'n imperatiewe toekomsgerigtheid, (Szmata, 1989:169-186).

Die holistiese benadering tot bestuur is die konstante oproep na vernuwing. Nuwe eise word aan hoofde gestel en dit kan slegs suksesvol wees as hoofde hulle bereid verklaar om verandering te aanvaar, eerder as om dit te vrees. Die hoofde moet bereid wees om ou "beproefde" benaderings tot Onderwysbestuur eerlik te bevraagteken en hul eie handelinge krities te evalueer. Slegs wanneer hoofde hul houding verander, kan holisme in werking tree sodat die skool na hoër hoogtes kan groei.

3.5 DIE UBUNTU FILOSOFIE

3.5.1 Inleiding

Volgens Gade (2012:484-503) dui die woord uBuntu in die algemeen op die waardes en beginsels wat dit verteenwoordig. Aangesien Afrika as die wieg van die mensdom beskou word, is dit belangrik om vas te stel wat die sienswyse van Ubuntu is aangaande die algemene lewensvrae. Vervolgens word die Ubuntu leierskapsfilosofie beskryf.

3.5.2 Die Ubuntu leierskapsfilosofie

"Ubuntu een stralend licht aan de horizon".

De Zutter (2016)

Die Stichting Ubuntu Nederland (2016) gee die volgende bydraende Afrika-gesentreerde inset, naamlik: Ubuntu beteken dat die belangrikheid van spangees, wedersydse vertrou, respek en natuurlike gesag, en is die somtotaliteit van die resultaat wat belangriker is as die maksimering van eiebelang. Mense moet leer om saam te vertrou op die krag van die dialoog. Ubuntu is 'n diepgewortelde mensbesef wat die boodskap kommunikeer dat die mens onlosmaaklik aan

mekaar verbonde is. Ubuntu is 'n eksistensiële wysheid van “ik ben, omdat wij zijn” (ek is, omdat ons is) in plaas van die Westerse Descartes-oortuiging van “ik denk dus ik besta” (ek dink daarom bestaand ek). Wat is Ubuntu? Stichting Ubuntu Nederland (2016).

Na die bestudering van verskeie definisies en standpunte word hier vervolgens 'n kort samevatting gegee: in Suid-Afrika word die woord Ubuntu gebruik as 'n humanistiese filosofie of as 'n ideologiese filosofie, wat dan bekend staan as Ubuntuïsme. Uit die navorsing blyk dit duidelik dat Ubuntuïsme geen ingewikkelde filosofie is nie, maar meer 'n normgerigte lewenstyl tot gevolg wil hê. 'n Hoë premie word geplaas op konformiteit en op eenwording.

3.5.3 Die Suid-Afrikaanse manier van lewe: Ubuntu

Ubuntu is 'n inheemse Suid-Afrikaanse denkaksie met 'n kollektiewe imperatief deur die opbou en instandhouding van gelyke filiale verhoudings waarin almal mekaar se gelyke is. Odendal (2013:1251) dui aan dat Ubuntu 'n lewens-/leierskapsingesteldheid van medemenslikheid, hulpvaardigheid en barmhartigheid is. Dit is dus 'n versamelnaam en 'n gemeenskaplikheid wat 'n kollektiewe ooreenkoms het wat vir almal geld. Die kollektiewe verband beteken: liefde vir die medemens, mensliewendheid, 'n volgehoue strewe om die lot van ander mense te verbeter en om op te tree deur middel van 'n kollektiewe eenheid, naamlik Ubuntu. Ubuntu is 'n Afrika-bewustheid om-te-wees en om-te-behoort. Die individu is onlosmaakbaar deel van die groep en die menslike bestaan is onafskeidbaar verweef aan die kollektiewe gedagte van kommunalisme, interafhanklikheid, menswees, deel-wees-van en 'n deernis vir mekaar, Eze (2008:386-399). Die Ubuntu leierskap is duidelik 'n Afrika kollektivistiese denkproses wat in skrilte kontras met die Westerse leefwyse staan. Die perspektief van die groep om te konformeer staan in skrilte kontras met die Westerse selfgefundeerde individualiteit. Ubuntu beteken nie dat die individuele keuse verlore raak nie, die tradisionele leiers inkorporeer dit in groepverband en neem dan 'n gesamentlike kollektiewe besluit. Dit beteken eventueel dat die groep gevolglik die las dra indien die besluit negatiewe gevolge sou hê, en nie die individu nie, (Swanson, 2007:53-67).

Ubuntu se kulminerende hoogtepunt is afgestem op kommunalisme (“community”), aldus Eze (2008:386-399). Mbigi (1997:19-24) bevestig bostaande begrippe soos groepsonafhanklikheid, mensliewendheid, deernis, mededeelsaamheid en interafhanklikheid. Batho Pele is 'n verpersoonliking van die waardes en norme van Ubuntu, (Metz en Gaie, 2010:273-290). Die spreekwoord “Batho Pele” gee uitdrukking aan die Ubuntu manier van lewe, en is gebruik as kontegent in die opstel van wetgewing. Die beleidsdokument lui: “diffusing the Ubuntu philosophy into E-government: A South African Perspective”, soos saamgestel deur Twinomurizi *et al.* (2009:203-211).

3.5.4 Die Ubuntu-filosofie as 'n rekonsiliasie en versoeningsparadigma vir Suid-Afrika

'n Belangrike komponent vir rekonsiliasie en versoening word verkry vanuit die Afrika-tradisie van medemenslikheid ("humanity"), wat ook terselfdertyd die fondament vir Ubuntu vorm, aldus Mfutso-Bengo (2001:39-40). Battle (1997:39) bevestig dat Ubuntu een van Afrika se hoofpilare verteenwoordig en dat die inhoud daarvan neerkom op Afrika se wêreldbeskouing oor medemenslikheid. Ubuntu is volgens Teffo (1995a) daardie kragtige bron wat rekonsiliasie kan laat slaag. Mbiti (1969b:108-109) verklaar dat Ubuntu gesien kan word as 'n paradigmatische slagspreuk van: "I am, because we are; and since we are, therefore I am". (Ek is, want ons is; en aangesien ons dus is, bestaan ek). Oppenheim (2012:369-388) verduidelik dat Ubuntu die ingebore plig is om jou medemens te ondersteun en dat Ubuntu die geestelike groei van jou gemeenskap stimuleer. Magesa (1998:55) het gevind dat die krag van Ubuntu, die innerlike kern van elke mens se mensdom is. Voorts postuleer Magesa (1998:55) dat die kern van Ubuntu dit ten grondslag het om jou medemens by te staan.

Oppenheim (2012:369-388) se bydrae is soos volg: dat menswaardigheid ten alle tye bewaar moet word, want 'n mens se waardigheid is deel van sy onsterflike siel of lewenskern. Daarbenewens word die individu gesien as 'n holistiese geheel, as 'n entiteit met fisiese, emosionele, sielkundige, geestelike en sosiale eienskappe, behoeftes en vermoëns. Die historisiteit van Ubuntu kan teruggevoer word na die oeroue grondbeginsel van "a philosophy of unity or oneness of the whole of creation", (Motshekga, 1998:24). Metz en Gaie (2010:273-290) se mening is dat: Ubuntu/Botho die algemene geestelike ideaal is waardeur alle Swartmense (suid van die Sahara) betekenis gee aan hul lewe en werklikheid en kan gesien word as die geestelike grondslag van alle Afrika-samelewings. Die historisiteit van Ubuntu kan teruggevoer word na die oeroue grondbeginsel van 'n filosofie van eenheid of eenheid van die hele skepping.

Koka (1998:34) verklaar dat Ubuntu 'n "common denominator" ("gemene deler") kan wees vir alle Afrikane en dat dit 'n Afrika-godsdiens en Afrika-filosofie is. Ubuntu is 'n universele filosofiese konsep, wat alle mense, individue, gesinne, gemeenskappe en nasies insluit, met die besondere klem dat almal 'n integrale deel van mekaar is. Yenga (2015) verklaar dat Ubuntu 'n organiese totaliteit van die mensdom weergee, 'n heelheid wat in en deur mense gerealiseer kan word. Vir Oppenheim (2012:369-388) is Ubuntu 'n latente krag binne mense wat hulle aan mekaar verbind. Aan die hart van Ubuntu sê Gade (2011:303-329), lê die begrip interkonneksie en verhouding: verhouding tussen 'n persoon en sy/haar nasate, familie, stam, voorvaders en God, sowel as met sy/haar erfenis, eiendom en sy produkte. Gade (2012:484-503) verwoord dit só: Ubuntu is 'n bestaan-in-verhouding waarin dit nie gaan oor die ek nie, maar oor die ons. Ubuntu sluit feitlik die hele heelal in. Afrika het 'n belangrike verhouding met die natuur, God die godheid, voorvaders,

die stam, die uitgebreide familie en hyself. Alles word betree met jou hele wese, sonder dat die bestaan van enige grense erken word.

Ubuntu gaan oor deelname waar die beginsel van interkonneksie vergestalt word deur 'n spinnekopweb van verhoudings wat gehandhaaf moet word, omdat dit die samehangende beginsel van die swart gemeenskap is, (Ramose, 2003:230-238). Almal neem deel aan die stelsel van verhoudinge en dit loop uit op samehorigheid. Sang en solied, verwant en verenig. Die eenheidsbeginsel word gesien as die sentrum van samehorigheid en solidariteit. Deelname is die spilpunt van verhoudinge en dit vorm ook die skakel tussen individue en groepe. Die kern van Ubuntu (in sy eenvoudigste vorm) fokus op die gemeenskap. Dit staan ook bekend as kommunalisme. Ubuntu verkondig 'n lewe in harmonie, samewerking, wedersydse hulp, betrokkenheid en interafhanklikheid. Ubuntu rus op die pilare van werklike omgee en spontane deelname, (Broodryk, 1997). Vir Teffo (1999:293) is Ubuntu veranker in liefde. Tang (2012) verklaar dat Ubuntu impliseer dat almal verskillende vaardighede en sterk punte het; mense is nie geïsoleer nie en deur middel van wedersydse ondersteuning kan hulle mekaar help om hulleself te help.

Vir Mboti (2014:125-147) en Kamwangamalu (2014:226-236) is Ubuntu om te leef en om te gee vir ander; om bedagsaam teenoor ander te handel; om gasvry te wees; om regverdig te wees; om medelye te openbaar teenoor die diegene wat in nood verkeer; om betroubaar en eerlik te wees; om 'n hoë moraal te hê. Vir Teffo (1995a) is die mees bewonderenswaardige eienskappe van Ubuntu geregtigheid, respek vir mense en eiendom, verdraagsaamheid, medelye en sensitiwiteit vir bejaardes, die gestremde en minderbevoorregte, onwrikbare gehoorsaamheid aan volwassenes, ouers, seniors en gesag, betroubaarheid, eerlikheid en lojaliteit. Ramose (2003:230-238) lig dit so toe: 'n persoon wat die norme van Ubuntu volg, is verwelkomend, gasvry, warm en vrygewig en beskou homself as 'n individu wat veranker is aan die groter geheel. Ubuntu vorm die basis van die beoefening van die vaardigheid, hoe om verhoudings te bou en te onderhou, (Swanson, 2009:3-21).

Die navorser vertolk dit soos volg: Ubuntu is 'n georganiseerde geheel wat 'n element van beweging openbaar en die uiteinde daarvan is 'n proses wat *ad infinitum* voortgaan. 'n Fokusvraag vir verdere navorsing sou wees om uit te vind hoe die Ubuntu-siel binne dié sterk gekonformeerde groep sy tuiste vind. Die aanknopingspunt van Ubuntu vind aan moederskoot plaas en die begeleiding van die individu om in die groep te funksioneer, is ewigdurend. Sin lê in konformiteit en nie in individualisme nie. Ubuntu is behorende tot 'n emosionele paradigma. Die maak van lewenskeuses is nie gesetel in eie krag of individualiteit nie.

3.6 VIKTOR FRANKL EN ‘MAN’S SEARCH FOR MEANING’ LEIERSKAPSFILOSOFIE

3.6.1 Inleiding

Die menslike bestaan, volgens Frankl (1975:78) is altyd gerig op iets of iemand anders dan homself. Selfaktualisering, selfs plesier en geluk, is newe-effekte van selftransendensie en die ontdekking van betekenis. Frankl (1975:85) haal Albert Schweitzer aan deur te sê: Die enigste individu onder julle wat regtig gelukkig sal wees, is diegene wat sukkel en gevind het hoe om te dien. In *Man’s Search for Meaning*, sê Frankl (1973:104) alles kan van ’n mens geneem word, maar een ding: **die laaste van die menslike vryheid – is om jou gesindheid in enige gegewe omstandighede te mag kies en om jou eie weg te kies.** Frankl glo aan die “will to meaning” as die universele menslike motivering. Frankl se formule is: $D = S - M$ [Despair is suffering without meaning], (Frankl, [2009; 1970]; 1946).

3.6.2 Frankl se filosofie

In sy artikels *The Spirit of Logotherapy* verklaar Costello (2016(a):1-12); (2016(b): 342-363) dat Frankl se drie-dimensionele ontologie gebaseer is op die harmonie van die verskillende dele van die persoonlikheid – die doel om een te word in plaas van baie, wat ook weer opnuut die kernbelangrikheid van die innerlike heelheid beklemtoon.

As deel van die vertrekpunt wil die navorser die gedeelte aanhaal – soos geskryf deur Covey – in die voorwoord tot die werk van Pattakos en Dundon (2010:IX) ten opsigte van Frankl se filosofiese bydrae:

“I have found that when people get caught up in this awareness, this kind of mindfulness, and if they genuinely ask such questions and consult their conscience, almost always the purposes and values they come up with are transcendent – that is, they deal with meaning that is larger than their life, one that truly adds value and contributes to other people’s lives – the kinds of things that Viktor Frankl did in the death camps of Nazi Germany. They break cycles; they establish new cycles, new positive energies. They become what I like to call “transition figures” – people who break with past cultural mindless patterns of behaviour and attitude”.

Frankl (1966:97-106) verklaar dat sy Logofilosofie ’n betekenisfilosofie is. Die inhoudswaarde van Logos beteken ‘betekenis’. Om betekenis te vind, was Frankl se lewensdoel. Die soeke na betekenis roep ’n persoon op tot vryheid en verantwoordelikheid. Volgens Frankl is ’n persoon nie bloot ’n fisiese wese nie, hy word sielkundig gedryf. Frankl glo aan ’n derde dimensie van die menslike psige wat hy identifiseer as die geestelike dimensie. Die dimensies vind aansluiting om

die unieke menslike eienskappe aan te spreek. Hierdie vermoëns kan nie onderverdeel of verminder word tot fisiese of sielkundige prosesse nie. Hierdie unieke menslike eienskappe bring die mense “tot stand” in ’n holistiese geheel. Hierdie geestelike dimensie maak dat die individu “oop” is vir die aanbiedinge en behoeftes van die lewe. ’n Sentrale beginsel in Frankl se Logoterapie/-filosofie/-leierskap is die oortuiging dat elke mens fundamenteel deur die lewe bevraagteken word, (Frankl, 1963:122 en 172). Die mens moet erken dat hy bevraagteken word deur die lewe, daarom moet hy reageer deur verantwoordelik te wees. Hy kan slegs op die lewe antwoord deur te antwoord op sy eie lewe, (Frankl, 1973:62). Benewens hierdie algemene houding van openheid het Frankl drie kategorieë van waardes beskryf wat nodig is om gelei te word tot eksistensiële betekenis (ervarings, kreatiwiteit en houdingswaardes) en hoe die verlies aan waardes ’n “eksistensiële vakuum” veroorsaak, (Frankl, 1963:67).

Frankl sien die “wil tot betekenis” as die primêre motiveerder in die mens se lewe. Frankl se filosofiese bydrae is om die mens in totaliteit te ontwikkel sodat hy insig oor homself kan verwerf. Frankl se teorie, volgens Längle (2015:67-83) verlig die geestelike aspek van die menslike lewe. Dit verlig (1) die enkelvoudige waardigheid en potensiaal van “persoonlikheid” (vergelyk ook Smuts), (2) dit dui op die eksistensiële vryheid en verantwoordelikheid, (3) dit verlig ons morele gewete, en (4) die godsdienstige strewe na ’n uiteindelijke betekenis. Frankl se insig (wat hy uit bittere ervaring gewin het) is dat selfs in vreeslike omstandighede soos Auschwitz, ons altyd die vryheid het om te kies wat ons houding sal wees teenoor die situasie waarin ons betrokke is. Hy vind betekenis, selfs in Auschwitz, deur sy vermoë om die lyding te verduur en om uit die omstandighede uit te styg; dit gaan oor die essensie om geestesgesond te wees. In Frankl se filosofie is geen kosmiese plan om vervul te word nie. Ons kan betekenis vind deur middel van ’n daad, ’n skepping, deur liefde, of deur ’n skrikwekkende ondervinding wat hoë opheffing verg. In die moderne wêreld skep ons betekenis eerder as om dit in die kosmos te ontdek, aldus Smith (2013:61-74). Frankl het besef dat, hoewel hy tot ’n blote geraamte gereduseer is, die Nazi’s een ding nie van hom sal kan wegneem nie: sy vryheid om sy gesindheid of houding te kies. Logoterapie/-filosofie/-leierskap integreer die dimensies van godsdiens, sielkunde en die filosofie, (Bulka, 1978:45-54).

3.6.3 Sinsoeke

Sinsoeke lê vir Frankl in selftransendering – eers wanneer die individu bereid is om betrokke te raak by homself of om homself in diens van ’n saak/medemens te stel, dan eers kan die mens ’n vervulde wese word, (Frankl, 1985:61,106); (Zaiser, 2005:83-88). Volgens Frankl (1963:207) kan die individu enige omstandighede takseer (ongegag die haglikheid van die situasie) en besit die individu die vermoë om homself te transendeer. Die vraag na die sin van die lewe moet omgekeer

en hergeformuleer word tot die vraag: Watter sin kan die mens aan die lewe gee? (Frankl, 1963:22); (Southwick, 2016:131-149); (Moclebust *et al.*, 2016:245-257).

'n Sinvolle, verantwoordelike en weldeurdagte lewe tree eers in werking wanneer die individu deur pyn en lyding gelouter word en van sy selfsug verlos word. Die wêreld lewer vir die individu die grondmotiewe wat hom tot sinvolle handeling uitnooi (Frankl, 1985:46). Juis dáár waar die individu met 'n konfrontasie of situasie te doen kry, (waar die individu nie die omstandighede kan verander nie), kry die individu die geleentheid om bo die self uit te styg en te groei tot groter rypheid en volwassenheid. Die individu se vryheid bestaan daarin dat hy as mens in alle noodgedwonge situasies nog steeds self kan besluit wat sy geestelike sin sal wees, (Julom en Guzmán, 2013:357-371). Die individu wat daarin slaag om hierdie vryheid te gebruik om homself te transendeer, gee volgens Frankl, sin aan die werklikheid en aan sy bestaan.

Volgens Frankl se holistiese mensbeskouing vorm die geestelike aspek van die individu sy eksistensiële, individuele kern, Frankl (1970:136); (1963:160) wat eenheid en heelheid konstitueer en dus die individu se geïntegreerde funksionering verklaar. Hierdie geestelike aspek is die individu se wil-tot-sin-en-betekenis (Frankl, [1970:66]; 1963:154). Die individu se vermoë om uit te reik na iets buite homself staan bekend as logos. In diens van die bogenoemde is die individu in staat om te lewe, maar ook om te sterwe. Frankl stipuleer dat wanneer die individu verhinder word om sy roeping of taak in die lewe te volbring, sal die individu onderworpe wees aan eksistensiële frustrasie wat dan sal lei tot 'n eksistensiële neurose, (Frankl, 1970:66-67).

Daar moet in die individu 'n situasie gevind word waarin die moontlikheid geskep kan word om die bestaande werklikheid te verander (Frankl, 1985:59-60). Hierdie individuele ervaring van sin is belangrik omdat die individu graag wil ontkom aan die gevoelens van sinledigheid. Eksistensiële analise, volgens Costello (2016:2-12) is 'n filosofiese vorm van terapie wat homself gee vir die menslike toestand van lyding, skuld en die dood (wat Frankl die 'tragiese triade' noem), sowel as vir die leegheid en die gevoel van betekenisloosheid (wat Frankl 'die eksistensiële vakuum' noem). Om die vakuum te vul, sal beteken dat die individu gelei moet word na genesing, betekenis/sin en vergifnis (wat Frankl 'die triomfantlike triade' noem).

Frankl onderskei vier dimensies van die menslike bestaan, naamlik: die (1) fisiologiese of biologiese; sielkundige of emosionele; persoonlike of geestelike en sosiale of historiese, volgens Costello (2017:7). Die sinvolle selftransendering is 'n imperatief wat die individu daartoe moet dwing om byvoorbeeld lyding sinvol te verwerk (Frankl, 1963:188). Wanneer lyding betekenis kry, kan die individu sin ontdek (Frankl, 1963:179). Aan die anderkant sal onvertolkte lyding oorgaan in wanhoop. Die kernbelangrike is: nie die lyding *per se* nie, maar wel die individu se ingesteldheid daarteenoor. Die individu het as mens wilsvryheid en beskik oor 'n selftransenderende potensiaal

om bo die negatiewe omstandighede uit te styg (Frankl, 1969:16-17). (Vergelyk ook teorie X en Y van McGregor en Van Peursen in hoofstuk 4). Teen die agtergrond van bogenoemde beredenering kan die volgende belangwekkende opmerking gemaak word, dat Frankl met sy persoonlikheidsiening gesentreer is rondom selftransendensie. Dit open die deur vir 'n Christelike perspektief in die sielkunde/onderwys. Die individu wat homself verloor vir die saak van Christus, sal homself ten volle kan aktualiseer en uitleef, (Frankl, 1986; 1975); (Heisel en Flett, 2004:127-135); (Robatmili *et al*, 2015:54-62).

Die logiese vraag is om uit te vind hoe 'n mens sin en betekenis verkry? Frankl verskaf drie moontlike uitgangspunte. Die eerste rigtingwyser is deur “experiential values” (ervaringsleer waardes en betekenis), waar die individu leer deur ervaring. Die belangrikse voorbeeld om die “experiential values” te demonstreer, is deur liefde vir onself en liefde teenoor ander te openbaar. Boeree (2006a), verklaar dat ons ons geliefdes in staat moet stel/help om betekenis/sin te ontwikkel, want daardeur sal die ontwikkeling ook onself help om betekenis te gee aan almal wat nou betrokke by ons is. Frankl (1963:58-59) voeg by: dat liefde die hoogste doelwit is waarna die mens kan streef. Liefde is die erkenning van die individu se uniekheid, met die wete wat sy/haar volle potensiaal kan wees. Frankl ([2005]; 1970) glo dat dit slegs moontlik is binne monogame verhoudings. Solank die vennote uitruilbaar is, bly hulle voorwerpe.

'n Tweede wyse van eksplorering om betekenis te vind, is deur kreatiewe waardes. Frankl sê: deur 'n daad te doen. Devoe (2012:2) stel dit so: Dit is die tradisionele eksistensiële idee om waarde tot jou lewe toe te voeg sodat die individu betrokke kan raak by projekte, of om by die projek van sy eie lewe betrokke te raak. Dit kan die volgende kreatiewe aktiwiteite insluit: kuns, musiek, skryfwerk, uitvinding, en so meer.

Die derde rigtingswyser is “attitudinal values.” “Attitudinal values” sluit deernis, dapperheid en humor in. Frankl se beste voorbeeld was deur “suffering”, lyding. In *Man's Search for Meaning*, sê Frankl: (1963:104) “...everything can be taken from a man but one thing: the last of the human freedoms – **to choose one's attitude in any given set of circumstances, to choose one's own way**”.

3.6.4 Die filosofiese struktuur van logofilosofie

“One is not just an individual. Man is interactively involved in relationships. Man is ultimately self-controlled, yet also in relation to himself. What he eventually becomes, he will have to happen out of his inner self”.

Frankl (1984:157)

Logofilosofie, vanuit die Griekse woord *logos*, beteken: “sin inhoud”, “betekenisdraende inhoud” of om “in stand te hou”, (Indinger, 2010). Volgens Längle (2015:67-83) is Frankl een van die mees vooraanstaande persoonlikhede betreffende moderne denke aangaande dié mens. Logofilosofie poog om die individu te ontsluit/te open, sodat hy die sin van die lewe vir die toekoms kan oopsluit. Frankl se filosofie is die wil-tot-betekenis, (Frankl, 1988:16); (Längle, 2015:67-83). Volgens Trisel (2015:62-81) is die soeke na betekenis vir lewe van uiterste belang vir die mens. Logofilosofie is ’n lewenslange proses om te groei, te leer en om betekenis in die lewe te vind, (Huttunen en Kakkori, 2016:351-365). Hierdie betekenis aangaande lewe is om ’n “saak te dien” of “om ’n mens lief te hê”. Hierdie liefde vir ’n mens is gekoppel aan die vermoë van die mens om selftransendent te wees. Selftransendensie beteken dat alle aksies van die mens altyd verband hou met iets of iemand anders dan jouself, (Huttunen en Kakkori, 2016:351-365); (Ponsaran, 2007:339-354).

Frankl stipuleer dat alle mense se lewens betekenisdraende inhoud behoort te besit, tog bly dit die imperatief van elke individu om te bepaal wat sy lewe sinvol maak. Dit plaas ’n bevel op die skouers van elke mens om sy of haar eie kenmerkende betekenis te ontdek. Frankl se navorsing wil weet wat ’n mens sal doen wanneer die individu skielik besef dat hy niks meer het om te verloor nie behalwe sy naakte lewe. Dit is hier waar die sentrale tema van eksistensialisme ervaar word: **om te lewe is om te ly, om te oorleef is om betekenis te vind in die lyding.** (“To live is to suffer, to survive is to find meaning in the suffering”). Die doel is om sin te vind vir die menslike bestaan en sy ervaringe. As daar enigsins ’n doel in die lewe is, moet daar dan ook sinvolheid in lyding en die dood wees, (Noonan, 2013:1-23); (Brencio, 2016).

Niemand kan vir iemand anders vertel wat hierdie doel is nie. Elkeen moet vir homself uitvind. Allport (Voorwoord Frankl: 1984:13-14) skryf ten opsigte van Frankl se filosofie: As die individu daarin kan slaag om die negatiwiteitsketting te verbreek, sal hy kan voortgaan om te groei ten spyte van alle verontwaardighede. Frankl hou daarvan om Nietzsche aan te haal: **“he who has a reason to live can practically bear any how”**, (Popova, 2013). Dit is die tweede gedeelte van Logofilosofie wat die meeste van die individu wat ly, vereis. As individu moet jy die verantwoordelikheid aanvaar om jou fokus te heroriënteer, ongeag hoe haglik jou omstandighede, lyding en of smart was, (Marseille, 1997:1-12); (Batthyány, 2016:3-6). Om ten aanskoue van negatiwiteit die vermoë te ontwikkel om jou te weerhou van ’n negatiewe spiraal, word deur Indinger (2010:27-47) beklemtoon.

3.6.5 Die waarde van die Frankl filosofie vir die hoof

Die intervensie vir die ontwikkeling van logoleierskap/-filosofie moet begin met ’n fase wat die ontdekking van betekenis blootlê. Frankl se logoterapie help individue (hoofde) om betekenis te vind deur ’n omgewing te skep wat die soektog vergemaklik. Daarom kan die metodes en

beginsels van logoterapie, of die soeke na betekenis in die lewe, op dieselfde wyse gebruik word om die ontwikkeling van logoleierskap te fasiliteer. As hoofde kan erken dat die lewe betekenis het, en in werklikheid die leierskap binne die skool betekenis het, kan hierdie bewustheid, motivering en inspirasie gee vir opvoeders om verder te gaan as die primêre strewe na 'n finansiële vergoeding. Voorts moet hoofde hul sienings oor leierskap op 'n ekstrasieke (eksplisiete) vlak kan verander ten gunste van 'n leierskap met betekenis (logoleierskap/-filosofie). Dit beteken dat die hoof se roloriëntering verander na 'n roepingoriëntasie eerder dan 'n loopbaanoriëntering.

Die hoof moet sin en rigting gee aan die totale skool. As die logofilosofie gedistilleer word, sou Frankl se filosofie saamgevat kan word in die volgende enkele sin, naamlik: "He who has a why to live for can bear almost any how". Daarom moet hoofde help om die sin van swaarkry te verstaan deur dit te verwoord, sodat dit kan lei tot 'n sinvolle lewe vir almal wat betrokke is by 'n skool. ("There is meaning in suffering" en "In some way, suffering ceases to be suffering at the moment it finds a meaning, such as the meaning of a sacrifice"). Voorts moet hoofde weet dat die Frankl-filosofie ten diepste gaan oor 'n manier van lewe. ("Ultimately, man should not ask what the meaning of his life is, but rather he must recognize that it is he who is asked. In a word, each man is questioned by life; and he can only answer to life by answering for his own life; to life he can only respond by being responsible"). Die individu se sin in die lewe begin dus by homself. Die individu is so saamgestel dat hy 'n lewensdoel buite homself moet soek/vind. ("Loving oneself is the starting point of the growth of the person who feels the courage to take responsibility for their own existence" en "Every day we must ask ourselves who we are and who we want to be, in order to become the best version of ourselves").

Die vraag is: hoekom Frankl? Omdat die filosofie van Frankl die kerntaak van elke opvoedkundige aktiwiteit raak. Sy logofilosofie fokus op kwessies van waardes, sin en betekenis (van 'n persoon). Radikaal en sonder kompromie noem Frankl die selfverantwoordelikheid van elke mens. Waardes, betekenis en verantwoordelikhede is die kernkategorieë van die pedagogiek, oor tye heen. Ons leef in 'n tyd waarin instellings/skole hul funksie om betekenis aan die lewe te gee, verloor het. Frankl individualiseer die vraag deur te vra: hoe kan ek betekenis vind? Dit is 'n belangrike taak van die pedagogiek om jongmense te help om 'n identiteit te ontwikkel en om eksistensiële probleme in hul lewens op te los. Viktor Frankl beskou die mens as proaktiewe wesen wat hulle wêreld in vryheid en verantwoordelikheid vorm. Kreatiewe denke, die vermoë om innoverende oplossings en situasies te skep, is kernvaardighede wat nodig is om die uitdagings in ons private lewens, in ons onderskeie werkgeleenthede en in die samelewing, te hanteer. Dit is die taak van die skool/hoof om hierdie vaardighede te onderrig en om opvoeders/jongmense te fokus sodat hulle onafhanklik sal/kan optree, sodat hulle aktiewe

burgers kan wees in 'n steeds meer komplekse samelewing, (Wrzesniewski en Dutton, 2001:179-201); (Lips-Wiersma en Wright, 2012:665-685); (Arnold *et al.*, 2007:193-203).

Volgens die navorsing van Bailey en Madden (2016) sal hoofde/leiers wat nie Frankl se logoleierskap/-filosofie aanhang nie, die volgende “Sewe Dodelike Sondes” uitvoer en so betekenisloosheid aksentueer. Hierdie tipe leiers ontkoppel mense van hul waardes; sien die werknemers as vanselfsprekend; gee mense nuttelose werk om te doen; behandel mense onregverdig; vertrou nie mense se beter oordeel nie; ontkoppel mense van ondersteunende verhoudings en veroorsaak fisiese of emosionele skade aan die mense wat vir die leier werk.

3.7 EIETYDSE LEIERSKAPSFILOSOFIEË

As ek laat gaan van wie ek is, sal ek word wat ek kan wees.

Chiniese filosoof Lao-Tze

Mark (2012)

3.7.1 Inleiding

Met die terme “modern en eietyds” sou daar gedink kon word dat die moderne filosofie nou moet plaasvind, maar dit is nie die geval nie. Kenmerkend van moderne/eietydse filosofieë is die kennis wat deur die wetenskap verkry moet word. Vervolgens word hierdie filosofieë bespreek.

3.7.2 French en Raven se vyf vorme van mag-/kragleierskapsfilosofie

In die bespreking van hierdie afdeling vind daar 'n integrering plaas van die onderstaande bronne wat gebruik is in die beperking, naamlik die van Thomas (2012); Ansari *et al.* (2014:1-24); Yukl (2013); Schwarzland en Koslowski (1998:307-332); Truckenbrodt (2000:233-244); Yukl (2012:66-85); Podsakoff, *et al.* (2012:539-569); Delphine (2009:36-41) en Raven (2008:1-22).

French en Raven (1959:150-167) verklaar dat mag/krag in vyf afsonderlike vorme opgedeel kan word. Mag/krag en leierskap is nou verwant. Hierdie vyf vorme van die mag-/kragkonsep toon hoe die verskillende vorme van mag 'n persoon se leierskap en sukses kan beïnvloed. Die vyf vorme van mag-/kragkonsep word dikwels gebruik in 'n organisasiewye kommunikasie. Die vyf vorme word ingestel met inagneming van die vlak van waarneembaarheid en die mate waarin die krag afhanklik is van strukturele toestande. Afhanklikheid verwys na die mate van internalisasie wat onder individue onderhewig is aan sosiale beheer. Op grond van hierdie oorwegings is dit moontlik om persoonlike prosesse aan strukturele toestande te koppel.

Die navorser bespreek die vyf vorme van mag/krag van French en Raven, naamlik: onderworpe (dwang) mag/krag, beloningsmag/krag, wettige mag/krag, verwysende mag/krag en “Expert” (deskundige) mag/krag. Dit word vervolgens bespreek:

- **Dwang mag/krag**

Dwangkrag behels die konsep van invloed wat gebaseer is op die verwagting van straf, omdat daar versuim is om uitvoering te gee aan 'n opdrag. Die mag/krag van dwangkrag hang af van die grootte van die negatiewe valensie van die bedreigde straf wat vermenigvuldig met die waarskynlike waarskynlikheid dat 'n magontvanger die straf ooreenstemmend kan verhoed. Een van die sleutelemente is dat mense wat aan dwangkrag onderwerp word, óf onverskillig is teenoor, óf gekant is teen die wiel van gesag. Hierdie vorm van mag/krag is gebaseer op die idee van onderworpe/dwang krag. Dit beteken dat iemand gedwing word om iets teen hul wil te doen. Die hoofdoel van dwang is voldoening. Hierdie vorm van mag/krag illustreer wat gebeur wanneer die uitvoering van 'n opdrag nie verkry is nie. Volgens French en Raven is daar ook ander vorme van mag wat op 'n gedwonge manier gebruik kan word, soos die weerhouding van belonings of kundigheid of die gebruik van verwysingsmag om sosiale uitsluiting toe te pas. Die tipe krag word ook positief geassosieer met strafgedrag en negatief geassosieer met voorwaardelike beloning. Hierdie vorm van mag/krag lei dikwels tot probleme en in baie gevalle word hierdie vorm van mag misbruik. Dwangkrag kan lei tot ongesonde gedrag en ontevredenheid by die werk. Leiers wat hierdie leierskapstyl gebruik, maak staat op bedreigings in hul bestuurstyle. Dikwels hou hierdie “bedreigings” verband met ontslag of demotivering.

- **Beloningsmag/krag**

Beloningskrag is die gevolg van die vermoë om positiewe versterking te gee vir die verlangde gedrag. Omgekeerd weerspieël die dwangkrag ook die potensiaal om straf te bewerkstellig. Hierdie tipe krag behels die vermoë van die leier om sake te delegeer. Vir leiers in 'n organisasie is dit 'n waarnemende moontlikheid om hul ondergeskiktes se goeie resultate op 'n positiewe manier te waardeer of te beloon. Hierdie vorm van krag is gegrond op die idee dat werkers beter presteer deur positiewe vorme van beloning, verhoging in status, promosies of komplimente. Die probleem met hierdie vorm van mag is dat wanneer die beloning nie genoeg waargenome waarde vir ander het nie, die tipe krag verswak word. Een van die frustrasies by die gebruik van belonings, is dat hulle dikwels groter as die laaste keer moet wees as die hoof dieselfde effek wil hê. Selfs dan, wanneer dit gereeld gegee word, kan werknemers versadig word deur die belonings en as gevolg hiervan sal hulle hul effektiwiteit verloor. Beloningskrag is die gevolg van die vermoë om positiewe versterking te gee vir die verlangde gedrag. Omgekeerd weerspieël die beloningsmag/krag ook die potensiaal om straf te bewerkstellig.

- **Wettige mag/krag**

Dit kom voort uit geïnternaliseerde waardes wat dikteer dat daar 'n wettige reg op invloed is en ook dat die werker die verpligting het om dit te aanvaar. Hierdie vorm van mag/krag gee die leier die vermoë om sekere verpligtinge toe te ken aan die werkers wat die verantwoordelikheid vir die opdragte aanvaar. Beloning en straf van werknemers kan gesien word as 'n wettige deel van die formele of aangestelde leierskapsrol. Die meeste bestuurders in organisasies voer 'n sekere mate van beloning en straf uit. Wettige mag is gewoonlik gebaseer op 'n rol. Mense gehoorsaam tradisioneel die een met krag wat uitsluitlik op hul posisie of titel gebaseer is. Hierdie vorm van mag kan maklik verdwyn sodra iemand hul posisie of titel verloor. Hierdie mag/krag is die swakste vorm van mag.

- **Verwysende mag/krag**

Dit behels die begrip 'identifikasie' wat gedefinieer kan word as 'n gevoel van eenheid. Hierdie vorm van mag handel oor die bestuur wat gebaseer is op die vermoë om iemand 'n gevoel van persoonlike aanvaarding of goedkeuring te gee. Verwysende krag is persoonsgeoriënteerd. Die leier (in hierdie vorm van mag) word dikwels gesien as 'n rolmodel. Hul krag word dikwels met bewondering of sjarme behandel. 'n Leier wat referensiekrag het, het dikwels 'n goeie waardering vir hul omgewing en het dus baie invloed. In kombinasie met ander vorme van mag/krag kan dit baie nuttig wees. Bekendes het dikwels hierdie vorm van mag in die samelewing.

- **“Expert” mag/krag**

Hierdie vorm van krag is gebaseer op in-diepte inligting, kennis of kundigheid. Hierdie leiers is dikwels hoogs intelligent en vertrou in hulle vermoë om verskeie organisatoriese rolle en verantwoordelikhede te vervul. Hierdie vermoë stel die leier in staat om die krag van beloning met die regte modus te kombineer. Hierdie kundigheid word baie waardeer en vorm die basis van hierdie tipe leierskap.

Deskundige mag is 'n vorm van referensiekrag as gevolg van erkende kundigheid. Die krag manifesteer gewoonlik in inligting, kennis en wysheid, in goeie besluitneming, in gesonde oordeel en in die akkurate begrip van die werklikheid. Deskundige mag word beperk tot bepaalde gebiede aangesien die deskundige geneig is om gespesialiseer te wees. Die mate van deskundige krag is nie 'n duidelike funksie van die gesig-tot-aangesig-interaksie of die persoonlike gehalte daarvan nie. Dit mag 'n funksie wees van die kennis wat deur die leier (kragwieler) besit word. Die evolusie van die inligtingtegnologie, veral na die revolusie van die Internet en veral die wêreldwye web, bevestig French en Raven's se aanname dat kennis meer en meer “algemeen” word. In die realiteit van die cyberage word die inligtingskrag wat deur die ou-styl-hiërargie gebruik word, verval en beperk. Vir organisasies is dit duidelik dat hiërargieë “platgeslaan” moet word, sodat

die organisasie meer kan reageer op interne sowel as eksterne belanghebbendes. Met ander woorde, die legitimiteit van organisatoriese kragstrukture moet herwaardeer word, byvoorbeeld, die toenemendheid van kwantumkennis en kundigheid word gekommoditeer en word ingebed in die nuwe tegnologie.

Volgens Bell en Hughes-Jones (2007:503-514) en Jones en York (2016:1-14) is die kennisontwikkeling, -verwerwing en -skepping wat French en Raven (1959:150-167) bepleit, nog nie voldoende ontwikkel of bevorder nie. Die navorser onderskryf bogenoemde siening aangaande die onderwys.

3.7.3 Outentieke leierskapsfilosofie

Outentieke leierskap wat gebaseer is op selfbewussyn en selfbewustheid word gedefinieer as 'n proses- en gedragpatroon wat opgebou is uit positiewe sielkundige vaardighede. Terselfdertyd dra dit by tot die ontwikkeling van hierdie vaardighede; dit word gevorm/-bou op deursigtigheid, openheid en vertrouwe, sinvolle doelwitte; die vermoë tot selfinterpretasie, refleksiewe besinning; keuse-oordeel en die fokus op die ontwikkeling van die volgelinge, aldus Walumbwa *et al.* (2008:89-126). Leierskapstyle dra by tot die vorming van 'n positiewe organisasiekultuur. Die konsep van organisasiekultuur is gefokus op die prestasies, bestuursdoeltreffendheid en organisatoriese gedrag. Skoolkultuur is 'n sosiale struktuur wat nou verband hou met leierskap (in terme van onthulling van opvoedkundige instellings se betekenis, karakter, interne dinamika en ook met die verhoudings van hul omgewing) aldus Yalçın en Karadağ (2013). Die skoolhoof speel 'n belangrike rol in die vorming van skoolkultuur en onderhou dit deur 'n warm leeromgewing te skep, (Hoy en Miskel, 2012). Outentieke leierskap wat positief is, skep 'n gevoel van wedersydse vertrouwe en lei tot positiewe motivering, verhoog doeltreffendheid en skep toewyding. Outentieke leierskap berus op die basiese morele waardes.

Volgens Karadağ en Oztekin-Bayir (2018:40-76) word outentieke leierskap ondersoek binne die bestek van moderne leierskapsteorieë. Hierdie leierskap hou verband met transformerende leierskap. Om die konsep van outentieke leierskap te verstaan, is dit nodig om te fokus op die betekenis van die woord 'egtheid'. Egtheid, beteken 'ken jouself' in die Griekse filosofie. Die oorsprong van die konsep het ontstaan vanuit die Griekse woord, *authentico* (met *al.*le krag), en dit kan aangepas word op organisatoriese omgewings wat gebaseer is op jou eie ervarings, oortuigings en waarhede. Daarbenewens het die konsep van 'egtheid' 'n aantal verskillende betekenissoos dit weerspieël word in 'n lewenstyl waar etiese verantwoordelikheid vir waardes aanvaar word, (Karadağ en Oztekin-Bayir, 2018:40-76); (Goldman en Kernis, 2002:19-23). Volgens Kernis en Goldman (2006:283-357) bestaan die konsep van 'egtheid' uit vier komponente: (1) **bewustheid**: die **staatmaak** op jou eie gedagtes, gevoelens en waardes, (2)

onbevooroordeelde **verwerking**: erkenning van positiewe en negatiewe aspekte sonder enige vorige vooroordeel, (3) **gedrag**: toegeken op grond van jou eie etiese waardes, eerder dan om straf te probeer vermy, en (4) **verhoudingsoriëntering**: eerlike intieme verhoudings. Die konsep van 'egtheid', (wat uit verskeie komponente bestaan), vorm die teoretiese basis vir die outentieke leierskapbenadering.

Powlus (2017); Gardner *et al.* (2011:1120-1145); en Sidani en Rowe (2018:623-636) verklaar dat outentieke leierskap gebruik kan word as 'n metafoor op die gebied van onderwysadministrasie. Outentieke leierskap het eienskappe wat soortgelyk is aan etiese leierskap. Die leier moet 'n konstante poging aanwend om homself te ontwikkel. Outentieke leierskap het vyf dimensies gehad: (1) om **ambisieus** te wees en te glo aan doelwitbereiking, (2) **waardes** in stand te hou, (3) **te lei** met gevoelens/passie, (4) **vestiging** van permanente verhoudings en (5) **selfdisipline**, George en Sims (2007). Outentieke leiers is holistiese denkers. Outentieke leierskap is 'n soort konstruktiewe leierskap wat in lyn is met die huidige toenemende behoefte aan effektiewe leierskap en wat baie meer vra as die tradisionele leierskapstyle. Die teoretiese grondslae van hierdie benadering huisves die volgende konsepte: 'n positiewe organisatoriese gedrag, transformerende leierskap en etiese standpunte, (Karadag en Oztekin-Bayir, 2018:40-76); (Walumbwa *et al.*, 2008:89-126). Handelinge wat as opbouende organisatoriese gedrag beskou word, het die onderbou gevorm van die konsep van 'n sielkundige kapitaal, (Kernis en Goldman, 2006:283-357); (Rego *et al.*, 2013:61-79).

Dit word in verwante literatuur gerapporteer dat outentieke leiers bewus is van ander mense se waardes en kennis. Die tipe leiers openbaar 'n optimistiese houding aangaande die toekoms; het hoë etiese waardes; is betroubaar; eerlik; hoogs toegewyde en gerespekteerde individue/leiers Walumbwa *et al.* (2008:89-126). Wanneer hierdie definisies egter in gebruik geneem word, kan die volgende dimensie van selfbewustheid/selfpersepsie verklaar word. Wanneer die leier van homself bewus is, help dit die werkers om hulself te ontdek deur hul sterk en swak punte. Dit is 'n reis na hul innerlike wêreld. Outentieke leiers spreek hulself uit volgens hul eie waardes en gedagtes, (Walumbwa *et al.*, 2008:89-126).

Die tipiese eienskappe van outentieke leiers het is:

- 'n betroubare en 'n goed opgevoede persoonlikheid;
- deursigtigheid in verhoudings;
- gebalanseerde verwerking van data: in hierdie komponent evalueer leiers al die verwante inligting, sodat 'n objektiewe besluit geneem kan word.

3.7.4 E-leierskapsfilosofie

Die begrip e-leierskap beteken elektroniese leierskap. E-leierskap:

- verwys na leierskap in die nuwe era. Dit is 'n era wat gekenmerk word deur die vinnige ontwikkeling van nuwe tegnologie. Dit is globale kennis wat gebruik kan word en dit beweeg voortdurend oor grense heen. Daar word verwag van leierskap om baie van die probleme wat deur die inligtingsouderdom geskep word, op te los;
- beoog om veranderings in houdings, gevoelens, gedagtes, gedrag en prestasie met individue, groepe of organisasies te beïnvloed, en om hulle te fokus op die bereiking van 'n spesifieke doel;
- is 'n versameling van leierskapaksies/handeling wat verband hou met virtuele omgewings. Dit word dikwels saam met wisselende virtuele leierskap gebruik;
- dien as 'n sosiale invloed binne organisasies;
- is die proses om ander deur rekenaargemedieerde kommunikasie te beïnvloed;
- is 'n sosiale beïnvloedingsproses wat bemiddel word deur tegnologie om 'n verandering in houdings, gevoelens, denke, gedrag en/of prestasie met individue, groepe en/of in organisasies teweeg te bring;
- beskryf leierskap in vandag se nie-tradisionele virtuele besigheidsomgewing, (IGI Global Disseminator of Knowledge, 2018); (Avolio *et al.*, 2014:105-131); (Zaccaro en Bader, 2003:377-387).

Tradisionele leierskap is gebaseer op 'n aangesig-tot-aangesig-interaksie, onderwyl e-leierskap in die afwesigheid van die aangesig plaasvind, D'Souza en Colarelli (2010:630-635). Leiers kan nou 'n hele projek begelei en met die werkers oor alle grense heen via die inligtingtegnologie kommunikeer. Hierdie nuwe bedrading aangaande leierskap sluit verskillende vorme van die tegnologie in, soos byvoorbeeld videokonferensies, aanlyn-samewerkingsagteware, selfone, e-pos en Wi-Fi. As gevolg hiervan worstel organisasies met tegnologiese integrasieprobleme, onderwyl werknemers 'n steil leercurve ervaar, (Roux, 2015:227-244); (Crawford-Mathis, 2009:1748-1753); (Cook, 2010:7-17). Wat baie anders is, is dat die e-leier die werkers nooit fisiek hoef te ontmoet nie en dat die hoofkommunikasiemedium die rekenaar is. Die nuwe paradigma bied 'n verskeidenheid van nuwe geleenthede aan: die vermoë om direk met die werknemers, kliënte en verskaffers te kommunikeer; die vermoë om talent te gebruik waar dit ookal nodig is; die geleentheid om organisatoriese prestasie te verbeter deur die byeenkoms van beter

multifunksionele spanne, om die kliëntetevredenheid te verbeter, om koste te bespaar en om kennisbestuur te vergroot. Dit kan positief 'n mededingende impak hê, aldus Dahlstrom (2013:438-451).

Volgens Avolio en Kahai (2003:325-416) werk e-leierskap met twee strydende kragte, teweete: (1) die toenemende globale verspreiding van afdelings, subeenhede, kliënte, belanghebbendes en verskaffers van die organisasie oor die hele wêreld heen; en (2) die eksponensiële ontploffing in kommunikasietegnologie wat gelei het tot 'n hoë frekwensie van die daaglikse interaksies met kollegas, ondergeskiktes en bestuurders wat geografies wyd versprei is. As reaksie op hierdie veranderings het organisatoriese wetenskaplikes begin praat van 'n leierskap wat grootliks gebruik maak van elektroniese kanale. Burkus en Roberts (2012:48-60) verklaar dat e-leierskap die roetine sal wees (eerder dan die uitsondering) in ons denke.

Avolio *et al.* (2014:105-131) het die bestaande literatuur hersien deur 'n nuwe breë begrip aangaande e-leierskap te legitimeer. E-leierskap word deur die genoemde akademici gedefinieer as 'n sosiale beïnvloedingsproses wat gedryf word deur AIT (advanced information technology of gevorderde inligtingtegnologie) om 'n verandering in houdings, gevoelens, denke, gedrag, en/of prestasie met individue, groepe en/of organisasies te bewerkstellig. Voorts kan e-leierskap op enige hiërargiese vlak in 'n organisasie plaasvind wat beide een-tot-een sowel as een-tot-baie interaksies het, (wat dus via die elektroniese media plaasvind).

Avolio *et al.* (2014:105-131) en Liu *et al.* (2018:826-843) gebruik die Adaptive Structuration Theory (AST) of Aanpasbare Struktuurteorie om e-leierskap te bestudeer. AST is gebaseer op die teorie dat mense deur aksie gelei word aangaande nuwe rekenaarstrukture wat gedefinieer kan word as die gebruikmaking van template vir die beplanning en uitvoering van take. E-leierskap is daarvoor bekend dat dit na gelang van tyd konstant verander. Leierskap en tegnologie geniet dus 'n rekursiewe verhouding waar elkeen beïnvloed word.

Hunsaker en Hunsaker (2008:86-101); Howell *et al.* (2005:273-285); Avolio en Kahai (2003: 325-338) en Avolio *et al.* (2001:615-667) en Avolio *et al.* (2000:2) maak (in hul navorsing oor e-leierskap) gebruik van die GSS (Group Support Systems of Groepondersteuningstelsels). Volgens die outeurs “represents a microcosm of the potential effects that can occur concerning the interface between leadership processes, group processes, individual processes, and AIT at a group level, and over time at organizational and inter-organizational levels”. Die gebruik van GSS kan gedrag in die werkplek omskep waar [die norm van gelykheid van insette kan geld], [meer konsekwentheid bewerkstellig kan word]; [waar almal gelyktydige insette kan lewer] en [groter kennis gedeel kan word], (Avolio *et al.*, 2014:105-131).

E-leiers verwag verhoogde doeltreffendheid, hoër produktiwiteit en winsgewendheid. E-leierskap vra [kognitiewe vaardighede en opvoeding]; [konstante leiding]; [vinnige aanpasbaarheid om te verander]; [buigsaamheid]; [die vermoë om te werk vir meer as een hoof]; [die vermoë om kop te hou te midde van wanorde]; [dubbelsinnigheid]; [ondervinding in verskeie verskillende velde te hê]; [die vermoë te hê om idees van die een na die ander oor te dra]; [individualiteit te hê]; en [om entrepreneurialisme te openbaar], aldus Snellman (2014:1251-1261); Feeney en Welch (2012:815-833). Garcia (2015:25-44) ondersoek die impak van digitale tegnologie op leierskap en identifiseer dat e-leierskap 'n komplekse uitdaging is wat deur vyf sleutelparadokse gedefinieer kan word: [vinnig en bewustelik]; [individu en gemeenskap]; [van bo na onder en van onder na bo]; [afsonderlike eenhede en 'n holistiese prentjie] en [buigsaam en bestendig].

Gurr (2004:113-124) argumenteer dat daar beduidende leierskapverskille is tussen die bestuur van tradisionele organisasies en die van tegnologiesgedrewe omgewings. Ou praktyke word verander en nuwe praktyke, ruimtes en moontlikhede word geskep. Die verandering is sodanig dat dit tydlig is om te oorweeg of ons huidige leierskapskonsepte nuttig bly. In nie-opvoedkundige sektors is daar opkomende menings wat fokus op die korrekte benoeming van e-leierskap. Alhoewel e-leierskap 'n onlangs gekonstrueerde konsep is met aansienlike konsepuele dubbelsinnigheid, is daar beduidende verskille in toonaangewende tegnologiegedrewe omgewings. Hierdie omgewings blyk meer klem te lê op die vermoë van leiers, hoe om paradoksale dilemmas en die gepaardgaande gedragskompleksiteit te hanteer. Daar word in e-leierskap groter klem gelê op verspreide leierskap. Aangesien meer voorbeelde van hierdie omgewings in opvoedkundige instellings ontwikkel word, sal e-leierskap 'n besliste rol speel in die toekomstige opvoedkundige leierskap. Kerfoot (2010:114-115) definieer die e-leierskap as virtuele leierskap en verklaar dat organisasies anders bestuur moet word. Met ander woorde, dit is die bestuur van verspreide werkspanne wat selde kommunikeer en koördineer, onderwyl hulle via die elektroniese media werk. Virtuele leiers is "grensbestuurders" wat mense oor 'n afstand moet inspireer. Virtuele leiers moet spesifiek fokus op die "interfacing" van die werkers, (Balthazard *et al.*, 2009:651-663).

Afstandleierskap (of virtuele leierskap) begin toenemend die tradisionele leierskap vervang omdat dit deur toenemende nuwe modelle gedryf word. Nuwe vaardighede word vereis vir die skep en onderhou van hoëprestasiegroepe wat oor multidimensionele grense heen werk. Die doelwitte van leierskap het nie verander nie, maar 'n nuwe medium vir die implementering van die doelwitte het ontstaan. Die fundamentele leierskapsdoelwitte is steeds dieselfde en gaan voort om die kwessies van visie, rigting, motivering, inspirasie, vertrouwe ensovoorts aan te spreek. E-leierskap is 'n nuwe leierskap-paradigma wat vereis dat die leier via hierdie leierskap doelwitte moet bereik op 'n rekenaargemedieerde wyse met virtuele spanne wat oor ruimte en tyd versprei word. Dit is

die belangrikste medium van kommunikasie tussen die leier(s) en volgelinge, synde die elektroniese kanaal wat deur rekenaars ondersteun word. Die nuwe paradigma bied 'n oorfloed van nuwe geleenthede sowel as 'n aantal nuwe uitdagings, (Garcia, 2015:25-44).

E-leierskap word volgens Hallin (2009:473-496) met die volgende uitdagings gekonfronteer: (1) Die kweek van vertroue; (2) oorkoming van die gebrek aan aangesig-tot-aangesig kontak/isolasie; (3) die oorkom van kommunikasiehindernisse; (4) aanpassing van doelwitte van individuele spanlede; (5) duidelikheid rakende spandoelwitte; (6) om te verseker dat die span kennis en vaardighede besit om die beskikbaarheid van tegnologie hulpbronne te verseker en (7) die omgaan met rol onsekerheid, omdat lede op te veel virtuele spanne dien. Sommige van die opwindende nuwe geleenthede is: (1) Die vermoë om eenmalig te kommunikeer met moontlik duisende werknemers; (2) die vermoë om 'gekonnek' te bly met jou kantoor, waar ookal jy is; (3) die geleentheid om organisatoriese doelwitte te vergroot en produksie te maksimeer, aangesien die leier spanne kan saamstel wat ryker talent besit om 'n spesifieke werk te doen; (4) om die vermoë te besit om beter kliëntetevredenheid te bewerkstellig, aangesien die organisasie nou 'n 24x7 diens kan lewer; (5) die vermoë om koste te besnoei; en (6) kennis kan beter bestuur word.

Van die belangrikste uitdagings vir e-leiers is: (1) om entoesiasies digitaal te kommunikeer; (2) om vertroue te bou met iemand wat die leier nog nooit gesien het nie; (3) die skep van 'n lewensvatbare elektroniese voorkoms; (4) inspireer ver gevorderde spanlede; (5) om virtuele mentorskap met werknemers te hê; (6) om laksheid te monitor en te beheer; (7) voorkoming van 'n tekort aan tegniese media; (8) om die balans tussen werk en lewe te handhaaf, (met ander woorde: daar moet 'n balans gevind word tussen werk en lewe in hierdie nuwe 24x7-paradigma); (9) hoe om entoesiasme oor te dra; (10) hoe die volgelinge elektronies geïnspireer kan word en (11) hoe om vertroue te bou met iemand wat byna nooit die leier kan sien nie. Sommige van die nuwe vaardighede wat deur die e-leier vereis word, is: (1) sterker geskrewe kommunikasievaardighede; (2) sterk sosiale netwerkvaardighede; (3) 'n globale, multikulturele ingesteldheid; (4) groter sensitiwiteit teenoor volgelinge se gemoedstoestand; en (5) 'n 24x7 oriëntasiekonsep waar virtuele spanne vanuit verskillende hoeke ondersoek word, soos struktuur, kommunikasie, grade van virtualiteit, multikulturele kwessies, vertroubou, etiese kwessies ensovoorts, waarvan baie reeds in die bespreking oor e-leierskap gedek word. Ten slotte noem Avolio en Kahai (2003) [1] dat suksesvolle e-leierskap 'n gepaste balans van tradisionele en nuwe metodes behels waarin misverstande deur noukeurige en duidelike kommentaar gekommunikeer word en om tegnologie te gebruik om op 'n responsiewe manier uit te reik deur tegnologie te gebruik om 'n groter diverse arbeidsmag te bereik.

3.7.5 Gevolgtrekkings

Met die verloop van tyd ontwikkel leierskap saam met opvoedkundige organisasies en die opvoedingsproses sigself. Onderwys het verhuis vanaf 'n hoofsaaklik eenrigting en in gedrukte vorm, na 'n medium wat afstandonderrig en oudiovisuele integrasie insluit. Oudiovisuele onderwys het vanuit die ondersteuningsopleiding in die rekenaarwetenskap na die era van telematika waarin ons tans gedompel word, ontwikkel. Vandag se wyd beskikbare tegnologie skep 'n revolusie in die proses van leierskap. Virtuele leierskap speel 'n sleutelrol in die onderwys omdat effektiewe leierskap verskillende mense toelaat om aan die gestelde doelwitte en doelstellings te werk en om dit in vervulling te laat gaan. Die virtuele e-leier moet die volgende sterk punte en vaardighede besit, naamlik: Hy moet 'n uitgebreide kennis van die onderwerp ter sake hê en hy moet 'n breë visie besit aangaande afstandbestuur.

E-leierskap is 'n nuwe leierskap-paradigma wat vereis dat die leier moet tred hou met die daaglikse veranderings in die wêreld. E-leierskap is versprei oor die ganse ruimte en tyd en die e-leier maak gebruik van die belangrikste medium van kommunikasie, naamlik die elektroniese kanaal. Wat baie anders is, is die feit dat die e-leier nooit fisies hoef te verskyn nie. Die nuwe paradigma bied 'n oorvloed van nuwe geleenthede sowel as 'n aantal nuwe uitdagings en strategieë. Virtuele onderwys is dus 'n onderrig-leerproses gebaseer op die beginsels van die pedagogiek (die student moet die verantwoordelikheid neem om gereeld en effektief deel te neem aan die ontsluiting van kennis). E-leierskap beïnvloed prosesse bemiddel deur inligtingtegnologie, om 'n verandering te bring in houdings, gevoelens, denke, gedrag en/of prestasie waarby individue, groepe en/of organisasies betrokke is. In e-leierskap bly die inligtingtegnologie primêr. Die inligtingtegnologie dien as tussenganger tussen die e-leier en sy e-werkers/-volgers. Ten slotte gaan e-leierskap nie oor die koppeling van tegnologie nie, maar oor die verbinding van mense, op die bes moontlike manier.

3.8 SAMEVATTING

Binne die konteks van die proefskrif is filosofie en leierskap 'n komplekse begrip wat 'n ankerpunt moet vestig waarvandaan die hoof sy bestuur sal onderneem. 'n Leierskapsfilosofie kan nooit 'n finaliteit bereik nie. Dit kan gesien word as 'n dinamiese metafoor van die lewe wat lewegewend kan wees vir almal wat daarmee in kontak kom. 'n Leierskapsfilosofie is 'n tipe van 'n geloofsbelydenis, daarom is spiritualiteit oor alles heen versprei. Dit bevat die aksies wat 'n effektiewe leier moet/kan doen en waarin die leier se kernoortuigings vervat is. Balansering van 'n leierskapsfilosofie bly noodsaaklik omdat opdragte deur die volgers uitgevoer moet word. Taakrelevansie en mensrelevansie moet gebalanseer word. Die volgende moet in 'n

leierskapsfilosofie ingebou word: respek, omdat respek die grondslag van betekenisvolle verhoudings is en aanspreeklikheid omdat dit verantwoordelikheid impliseer.

'n Leierskapsfilosofie moet moed en deursettingsvermoë ten toon stel. Moed is nie die afwesigheid van vrees nie, maar die verwerfde vermoë om buite die vrees te beweeg wanneer die tye moeilik en uitdagend is, want uiteindelik is moed die verbintenis om te begin sonder enige waarborg van sukses. Dit moet opgevolg word met passie, inspirasie en optimisme. Die volgende deugde moet verwoord word: vertrouwe, integriteit, nederigheid, regverdigheid, geloofwaardigheid, eerlikheid, akkuraatheid en lojaliteit. Die filosofiese leierskapstandpunt moet transformasie as 'n doelwit insluit. 'n Lewenslange deurlopende leer, groei en verbeter sal as 'n motief dien. 'n Persoonlike leierskapsfilosofie is hoofde se kompas, die ware noord. Laastens moet 'n leierskapsfilosofie in geskrewe vorm deurgegee word aan die mense wat gelei word, omdat dit presies verklaar wat kernwaardes is, dit verklaar wat van die werkers/mense verwag word, maar ook wat die volgelinge kan verwag en hoe prestasies gemeet gaan word.

Die waarde van 'n filosofie lê daarin, volgens Pienaar (2014) **“om iemand bloot te stel aan die bevrydende krag van 'n filosofie”**. Watter hoër doel kan 'n hoof sy leerkrachte en leerlinge gee – om saam met hulle 'n ligbaken van bevryding te dra – die ewige soeke na die waarheid van filosofieë. Filosofie is dus 'n gesprek tussen vraag en antwoord. Die hoof behoort homself daarop toe te lê om leerders in hierdie kousaliteit te onderrig. Die filosoof, Durant (1961:7) omskryf filosofie soos volg: “Philosophy begins when one learns to doubt – particularly to doubt one’s cherished beliefs, one’s dogmas and one’s axioms”. As 'n hoof hierin kan slaag, sal hy 'n besliste bydrae kan lewer tot 'n beter Suid-Afrika.

3.9 VOORUITSKATTING

In hoofstuk 4 sal daar verskeie motiveringsteorieë bespreek word wat die hoof kan bystaan in sy motiveringsrol. Dit sluit die volgende motiveringsmodelle in: Maslow (1954); Herzberg (1959); McGregor Teorie X en Y-teorie (1960); Vroom (1964); Van Peursen (1970); Hersey en Blanchard (1982) en Fazio (2015).

HOOFSTUK 4: DIE AARD VAN ENKELE MOTIVERINGSTEORIEË BINNE DIE KONTEKS VAN SKOOLLEIERSKAP

Wanneer ons met mense omgaan, moet ons onthou dat ons nie met skepsels van logika werk nie. Dit gaan oor emosies, skepsels wat met vooroordeel belaaï is en gemotiveer word deur trots en ydelheid.

D. Carnegie

Brown (2016)

4.1 INLEIDING EN BEGRIPSVERHELDERING: MOTIVERING

In hoofstuk 3 is leierskapsfilosofieë as deel van die hoof se kompleksiteitsrol bestudeer. In hierdie hoofstuk word die hoof se komplekse wêreld uitgebrei deur die beligting van verskillende motiveringsteorieë wat die hoofde kan gebruik om hul motiveringsrol sinvol uit te leef. Die literatuurstudie in hierdie hoofstuk is hoofsaaklik gedoen ter ondersteuning van die sekondêre vraag: Wat is die aard van die motiveringstaak van die hoof? Dit lei vervolgens na die sekondêre doelwitte (1) om motiveringsteorieë binne die konteks van hoofskap toe te pas en (2) om die aard van die hoof se motiveringsrol en motiveringstaak te verklaar. Die hoofde moet hulle personeel ontwikkel sodat die sinvolheid van motivering vergestalt kan word deur die positiewe toepassing van motivering. Globalisering en die uitdagings om oor grense te bestuur en te motiveer, is nou die norm in plaas van die uitsondering, (Evans en Lindsay, 2016:167). Motivering is deel van 'n komplekse web van skakels en interkonneksies en juis hierom moet die hoof behoorlik geskoei word in die teoretiese motiveringsteorieë.

Motivering is volgens Apolline (2015:18-19) 'n gevoel van entoesiasme, belangstelling of toewyding wat maak dat 'n individu of 'n groep mense in die bereiking van gestelde doelwitte wil optree. As die hoofde opgelei word hoe om te motiveer, sal hul opvoeders gelukkiger wees en die skool as geheel sal daarby baat vind. Motivering is relevant vir alle dissiplines, vanaf die laagste vlak tot die hoogste vlak van bestuur. Opvoeders vorm 'n skool en as hulle nie organisatoriese toewyding het nie, is daar geen aansporing om in hul werk te presteer nie. Twee belangrike redes waarom opvoeders gemotiveer moet word, is eerstens om hul eie persoonlike doelwitte en tweedens om die skool/organisatoriese doelwitte te bereik, (Apolline, 2015:21).

Vir Van der Merwe (2016:10) figureer gemotiveerdheid as 'n brandstofinspuiting wat die gehalte van werksverrigting bepaal. Vir Wallace, *et al.* (2011:840-850) is gemotiveerdheid individuele werksverrigting wat deur doelwitgerigte gedrag geïnisieer en in stand gehou word. As

aansporende krag verseker motivering doelwitbereiking deur die individu se aandag konstant op taakvervulling gefokus te hou, Schacter, *et al.* (2011). Die begrip motivering is van Latynse oorsprong. Dit is afgelei vanuit die begrippe “e” (wat beteken “uit”) en “movere” (wat beteken “om te beweeg”), (Noordzij, 2013); (Roos en Van Eeden, 2008:54-63). Motivering kan gesien word as ’n hipotetiese interne proses wat die energie vir gedrag aanvuur, sodat dit gerig kan word op ’n spesifieke doel wat tot uitvoering gebring moet word. Hierdie proses vind plaas binne die individu wat self beslis oor die rigting en watter vorm sy gedrag sal aanneem. Tu en Zhou (2015:214-221) sien motivering as ’n buigbaarheid wat afgestem is op ’n spesifieke en doelgerigte aksie om onvervulde behoeftes te bereik. Gepaardgaande hiermee is daar ’n innerlike dryfkrag en ’n sterk begeerte/passie om te presteer sodat neergelegde doelwitte bereik kan word.

Kuranchie-Mensah en Tawiah (2016:265) sien motivering as ’n stel sielkundige prosesse wat die inisiasie, rigting, intensiteit en die volharding van gedrag veroorsaak. Ching (2015:2) sien motivering as ’n spesifieke manier van optree, waardeur die individu bepaalde doelstellings en/of doelwitte kan bereik. Denhardt *et al.* (2008:147) verklaar dat motivering binne die gedagtes en harte van mense plaasvind. Die hoof kan die motiveringsproses beïnvloed, maar hy kan dit nie beheer nie. Ching (2015:2) en Denhardt, *et al.* (2008) verklaar dat motivering nie: (1) direk waarneembaar is nie; (2) nie dieselfde as tevredenheid is nie; (3) nie altyd bewusbaar is nie, en (4) nie direk beheerbaar is nie.

Mathe *et al.* (2012:2) beskryf motivering as die kontemporêre (onmiddellike) invloed op rigting, krag en volharding sodat dit kan lei tot aksie, onderwyl Vroom (1964:6) dit dinamiseer as ’n proses waar persone hul eie keuse kan bepaal, met die wete dat daar van alternatiewelike vorme van vrywillige aksie gebruik gemaak kan word. Nkomo (2013:55-63) en Dantas (2011:1-13) suggereer dat motivering te make het met ’n stel afhanklike veranderlike verhoudings wat die rigting aandui sodat die volharding van ’n individu se gedrag (wat konstant die gevolge van bekwaamheid, vaardigheid en begrip van die taak en die beperkings in die omgewing insluit) in aanmerking geneem moet word.

Vir Mathe *et al.* (2012:2) is motivering ’n psigiese eienskap wat ’n persoon kan inspireer sodat doelwitbereiking kan plaasvind. Motivering is ’n inspirerende krag wat gedrag na ’n sekere doelwitbereiking rig. Eccles en Wigfield (2002:109-132) omskryf motivering as die doel agter ’n sekere handeling. Ormrod (2008:489) sien motivering as ’n intrinsieke krag wat ons opwek om te reageer; motivering rig ons in ’n sekere rigting en laat ons fokus op spesifieke aktiwiteite. Die hoof wat verstaan volgens Steyn en Van Niekerk (2008:135) “waarom personeel op ’n sekere manier optree, sal beter daartoe in staat wees om uitdagings en probleme te kan hanteer”. Böttger, *et*

al. (2017:1-63) bring motivering in verband met die selektiewe, doelgerigte aktualisering van motiewe in 'n bepaalde situasie. As daar probeer word om 'n individu se motivering te bepaal, sal die motiewe van die individu, maar ook die situasie waarin die individu hom bevind, oorweeg moet word.

Motivering sluit volgens De Jesus en Lens (2015:119-134) drie kernkomponente in, naamlik die energisering en dinamisering van die menslike gedrag; die kanalisering van gedrag deur die skepping van 'n doelgerigte aksie waarop die individu kan reageer en die handhawing, begeleiding en ondersteuning van gedrag. 'n Algemene konsensus aangaande 'n definisie oor motivering toon dat (1) motivering doelgerig is, Allen (2016), (2) motivering gee 'n uiteensetting van die prestasie en die uitoefening van doelwitte, (Denhardt *et al.* 2008), en (3) motivering is afhanklik van omgewingsvriendelikheid, (Priyankara, *et al.*, 2018:1-20).

Motivering behels volgens Schunk (2012:345-398) 'n inkorporasie van 'n verskeidenheid aspekte, naamlik: (1) intrinsieke en eksentrieke faktore, (2) psigologiese- en fisiologiese-prosesse (wat die somtotaal van die mens affektief, kognitief en normatief insluit), sowel as die (3) aanleer en onthou van aksies wat outomaties die gedrag wat daarmee gepaard gaan, openbaar. Ryan en Deci (2017) is die mening toegedaan dat motivering 'n makroterm is vir 'n groot hoeveelheid faktore wat gedrag determineer en/of reguleer. Dit sluit in die energiebronne wat in terme van motiewe, behoeftes, drange, doelstellings en doelwitte gekategoriseer kan word. Vir Kougija (2014:10) is motivering 'n deurlopende proses wat nie op enige stadium onderbreek kan word nie. Motivering is nie staties nie, maar dinamies, veranderlik, passievol, geesdriftig en besielend van aard. Motivering is in wese die rede waarom mense doen wat hulle doen. Burton (2012:6-7) bevestig dat motivering 'n innerlike dryfkrag in 'n individu is wat die individu aanspoor om tot aksie oor te gaan, sodat die individu daartoe beweeg word om 'n sekere doel te bereik. Individuele werknemers verskil in aard en wese sodanig van mekaar dat geen twee individue dieselfde reaksie op 'n gegewe stimulus sal openbaar nie, soos aangedui deur Manzoor (2011:1-12). Die hoof kan put uit hierdie motiveringsteorieë deur dit te verhef tot 'n imperatiewe noodsaaklikheid in die bestuur van die skool.

Kennis word gedra van verskeie motiveringsteorieë, maar vir die doel van dié navorsing sal daar eksemplaries te werk gegaan word. Die volgende motiveringsmodelle sal bestudeer word: Ekstrinsieke en intrinsieke motivering; Allport (1940); Maslow (1954); Herzberg (1959); McGregor Teorie X en Y-teorie (1960); Vroom (1964); Van Peursen (1970); Hersey en Blanchard (1982); Lawrence en Nohria (2002) en Fazio (2015).

4.2 MOTIVERINGSTEORIEË

4.2.1 Ekstrinsieke en intrinsieke motivering

Twee soorte motivering word onderskei, naamlik ekstrinsieke motivering en intrinsieke motivering. Gemotiveerdheid moet 'n deurlopende aansporing wees waardeur intrinsieke belangstelling in die aktiviteit self en die spontane put van bevrediging uit die uitvoer van die taak outomaties moet wees, aldus Goswami en Urminsky (2017:1-19). Teen bogenoemde agtergrond funksioneer motiveringsteorieë as die energie wat die rigting van die gedrag bepaal en verklaar. Die motiveringsenergie gaan oor in aksie, sodat dit in standhoudende gedrag kan uitmond. Dit lei en verseker doelgerigte fokus, sodat dit spesifieke uitkomstes kan verseker, (Putra *et al.*, 2015:228-241); (Van der Merwe, 2016:10); (Frey, 2012: 75-83). Viljoen (2013:20-22) verklaar dat ekstrinsieke motivering plaasvind wanneer die dryfkrag vir 'n persoon se optrede in faktore buite die werk self geleë is. Van der Merwe (2016:10) sluit aan by die bogenoemde deur te verklaar dat ekstrinsieke motivering realiseer as 'n "eksterne verhouding tussen gedrag en die gevolge van gedrag deurdat die wil tot taakvervulling deur die dryfkrag van strafvermyding en eksterne beloning aangevuur word". Die individu word nie noodwendig deur die taak self gerig nie, maar deur die beloning van taakafhandeling (Pugach, 2008; Woolfolk, 2007). Dienooreenkomstig word die individu nie gemotiveer deur die uitvoering van die werk/taak self nie, maar deur eksterne faktore wat die volgende kan insluit: salaris, bevordering, diensvoorwaardes, beloofde belonings, lof, kritiese terugvoer, spertye vir taakafhandeling, reëls/wette en die fisiese omgewing.

Die term intrinsiek is afgelei van die Latynse woord *intrinsicus* wat onder andere "na binne" en "innerlik" beteken (Van Rensburg en Landman, 1988:94). Intrinsieke motivering word gedinamiseer wanneer die dryfkrag agter 'n persoon se optrede in die uitvoering van 'n bepaalde taak self geleë is. Grondliggend aan die energie en rigting van gemotiveerde gedrag, volgens Ching (2015:5) is die komponente van wil, instink, deursettingsvermoë, altruïsme en dryfkrag. Hierdie persoonseienskappe verskil van individu tot individu en van konteks tot konteks en word as intrinsieke en/of ekstrinsieke gerigtheid gerealiseer. Wanneer die gedrag self as beloning dien, geld intrinsieke motivering. Dit omsluit die inherent persoonlike faktore van behoefte, belangstelling en nuuskierigheid. Watson (2017) bevestig dat motivering holisties vertolk moet word, omdat die geheel groter is as die verskillende onderafdelings; vergelyk ook punt 3.4.1. Intrinsieke motivering manifesteer dan as die spontane/outomatiese wil om uitdagings die hoof te bied in die navolg van persoonlike belangstellings. Uitkomstes sal, volgens Van Staden (2016:403-434) afhang van eie insette wat aan die verlangde motiveringskennis en -vaardighede toegeken kan word. Die kragtigheid van intrinsieke gemotiveerdheid stel die individu in staat om

te volhard ter wille van doelwitbereiking, waarvan die uitkomste selfverwesenliking, verhoogde vlakke van selfdoeltreffendheid, kritiese denke, metakognisie en verbeterde interpersoonlike verhoudings is.

Volgens Lepper *et al.* (1997:23-50) reageer intrinsieke motivering gelyktydig met 'n ekstrasieke eis sodat dit kan lei tot die voltooiing van 'n taak volgens spertydaanduidings. Ekstrasieke motivering gee belonings vir prestasies, aldus Franey (2016). Individue streef daarna om hul grootheid te bewys deur wat hulle verdien. Intrinsieke motivering, aan die ander kant, volgens Di-Domenico en Ryan (2017) gaan oor mense se innerlike motivering om grootheid te bereik. Intrinsiek gemotiveerde individue is nie bekommerd oor die verdien van 'n medalje nie, maar is eerder gefokus op hul eie groei en ontwikkeling. Hulle streef daarna om hulself te verreek en om hul eie prestasies te geniet, selfs wanneer ander nie hierdie prestasies erken nie. 'n Balans tussen intrinsieke en ekstrasieke gemotiveerdheid sal lei tot optimale werksverrigting. Hinkle (2016:7-16) meld dat intrinsiek gemotiveerde gedrag ingebore is en dat dit kan lei tot kreatiwiteit, buigsaamheid en spontaneïteit, terwyl ekstrasiek gemotiveerde gedrag in die algemeen gedoen word as 'n gevolg van druk en dit lei tot 'n lae selfbeeld en 'n gevoel van angs.

Die veronderstelling is volgens Katz en Shahar (2015); Steel (2012) en Fisher *et al.* (2009:56-63); dat die individu se behoeftes sy inherente of interne motiveringskomponent voorsien terwyl die faktore wat tot die resultaat aanleiding gee, beskou word as die eksterne motiveringskomponent. Seo, *et al.* (2004:423-439) verklaar dat die term motivering in die sielkunde 'n globale konsep vir 'n verskeidenheid van prosesse en effekte dien. Die gemeenskaplike kern is dat 'n organisme/fenomeen 'n bepaalde gedrag kies as gevolg van verwagte gevolge wat geïmplementeer word deur 'n mate van energie. Yiing en Ahmad (2008:53-86) skryf dat motivering 'n konsep is wat gebruik word as 'n verduideliking of rasionaal vir die manier waarop 'n persoon of 'n organisme optree.

Opsommend kan die volgende definisie aangebied word: motivering is 'n subjektiewe, menslike appèl wat gefokus is op aksie wat aangevuur word vanuit 'n innerlike menslike dinamiese of dryfkrag. Hierdie dryfkrag sal die individu (innerlik) aanvuur om te streef na hoër hoogtes met die doelwit tot selfaktualisering. Die mens se wil (of innerlike motivering) is vry en die individu word nie willoos voortgedryf nie, omdat die individu kan dink en besluite neem met die oog op sinsbeleving. Motivering het 'n energiegewende en 'n besturende funksie wat gepaard gaan met geordende, opeenvolgende en predisposisionele prosesse. Die prosesse – ter plaatse – omsluit kognitiewe-, emosionele-, normatiewe- en aksiedimensies. Die term motivering dra kousaliteitswaarde van oorsaak en gevolg, byvoorbeeld: optredes en gedrag, soeke en bevrediging, drang en begeerte,

stimulis en respons, spanning en aksie, motief en optrede, doelwitte en aksie en dies meer. Die komponente van motivering is aktivering, volharding en intensiteit. Hoofde kan hierdie mag en krag wat motivering meebring en wat binne die opvoeders geleë is, so rig dat die opvoeders vrywillig betrokke sal raak by die spesifieke opdragte/doelwitte wat uitgevoer moet word.

4.2.1.1 Die hoof se motiveringsrol aangaande ekstrinsieke en intrinsieke motivering

Die doeltreffende funksionering van 'n skool vereis dat die personeellede bereid en instaat sal wees om hul beste vir die skool te lewer. Wanneer uitnemendheid vereis word, moet die hoof ekstrinsieke motivering toepas deur geleenthede te skep wat die personeel in staat sal stel om hul beste te lewer. Die motiveringsrol van die hoof is om te sorg dat daar genoegsame geleenthede geskep word. Wanneer hierdie geleenthede benut word, sal die personeel voel dat hulle 'n gewaardeerde bydrae tot die verwesenliking van die bepaalde doelwitte lewer. Dit sal lei tot intrinsieke motivering omdat die personeellede sal voel dat hulle insette gewaardeer word. In die hoof se motiveringsrol kan daar met vrug gebruik gemaak word van die siening van Porter en Lawler se model (1968) wat die volgende drie vereistes stel vir 'n doeltreffende motiveringsrol in die skoolsituasie, naamlik: verantwoordelikheid, eindresultaat en terugvoering.

4.2.2 Allport se motiveringsmodel

Allport (1940) (in Meyer, *et al.*, 1988:358) en Nicholson (2000:463-470) se siening oor motivering kom ten nouste daarop neer dat dit 'n eklektiese (verskeidenheid-) siening is. Die klem word op die eksistensiële en humanistiese waardes geplaas. Allport se motiveringsteorie berus op die volgende drie beginsels:

- Die mens het 'n basiese disposisie om geleenthede te realiseer/te vergestald en te individualiseer.

Vanuit bogenoemde aanname kan die volgende aannames gekonstateer word:

- elke individu wil anders wees as die massa, daarom streef die individu nie net om aangebore potensiaal te verwesenlik nie, maar elkeen streef ook – ten diepste – na eie unieke individualiteit.
- Die individu het die begeerte om meer te wees as wat hy is, en word dus beskou as 'n oop sisteem wie se moontlikhede nie deur genetiese- en omgewingsfaktore beperk word nie.
- Die individu doen selfondersoek, filosofer, besin en oordink homself, is selfkrities en probeer eskaleer deur homself te verbeter en te verhef.

- In sy strewing is die individu, volgens Allport se teorie, onbegrens, onbeperk en voldoen die teorie aan die beginsels van pluraliteit en uniekheid.

Allport (1937), Hocutt (2004); Nicholson (1998:52-68); Nicholson (1997:60-78) en Meyer *et al.* (1988:359) konstateer dat die mens se gedrag gedeeltelik bepaal word deur die impak van sy omgewing. Hoewel dit 'n individu se drange reflekteer en definieer, kan dit alleen nie die volledige beeld verteenwoordig nie. Om die multidimensionaliteit van die individu se motivering weer te gee, onderskei Allport (Maddi 1989:127; Meyer *et al.* 1988:359) tussen twee vlakke van motivering:

- Opportunistiese funksionering wat veroorsaak word deur drange en behoeftes wat vir die voortbestaan van die individu sorg. Die sielkunde beskryf dit as drangbevrediging en spanningsvermindering.
- Propriale funksionering wat gemotiveer word deur disposisies soos onder andere: waardes, belangstellings en ideale. Die uitgangspunt is nie as sulks gerig op oorlewing nie, maar op die realisering van waardes. Die individu se motivering is veranderbaar.

Volgens Allport (*in* Meyer, *et al.* 1988:360) sal die motivering van 'n kind en die van 'n volwasse individu outomaties verskillend wees. Allport berig dat die volwassene baie meer kognitief deur selfgestelde propriale motiewe gemotiveer sal word, onderwyl die kind hoofsaaklik gemotiveer word deur drange en behoeftes.

4.2.2.1 Die hoof se motiveringsrol aangaande die Allport model

Om te kan motiveer, moet hoofde kennis hê van motiveringsteorieë en moet hulle hierdie kennis kan inspan om werksverrigting in die skool te verhoog. Die motiveringsrol van die hoof moet toelaat dat personeel kan werk dienooreenkomstig hulle vermoëns om gestelde doelwitte te bereik, Viljoen (2013:18-21). Hierdie navorsing aksentueer die gedagte dat motivering 'n nie-wegdinkbare verskynsel in die leefwêreld is. Menslike motivering is 'n komplekse veld wat breë wortels het in 'n diverse versameling van akademiese dissiplines.

4.2.3 Maslow se behoeftehiërargie-teorie

Volgens Van der Merwe (2016:11) is Maslow se teorie van hiërargiese vlakke van behoeftebevrediging ook vir skoolhoofde relevant. Vanweë die feit dat behoeftes progressief/stapsgewys bevredig word, is die uitgangspunt dat indien 'n behoefte op 'n sekere vlak nie bevredig word nie, dit verseker daartoe kan lei dat die individu op die vervulling van daardie spesifieke behoefte bly fikseer. Maslow se klassifikasie van 'n hiërargie van motiewe word deur die literatuur as die mees aanvaarbare en bruikbare in die studie van motivering beskou.

Maslow baseer sy teorie op die volgende drie aannames insake menslike gedrag, Grijak en Soleša (2014:332-341); Koltko-Rivera (2006:302-317); Maslow (1969:1-9):

- Daar bestaan altyd iets waarna die mens heimlik of openlik streef; iets wat hy graag wil besit, of 'n ideaal wat hy wil bereik.
- 'n Behoeftes wat reeds bevredig is, se intensiteit neem af en is nie meer so 'n dwingende faktor soos vroeër nie.
- Die verskillende behoeftes kan in volgorde van prioriteite op 'n hiërargiese wyse in vyf kategorieë gerangskik word. Cherry (2018a); McLeod (2018:1-10); Kenrick *et al.* (2010:63-67) totaliseer Maslow se behoeftehiërargiemodel deur te verklaar dat Maslow geglo het dat, sodra 'n gegewe vlak van behoefte bevredig is, dit nie meer dien as 'n motivering of stimulus nie. Die volgende hoër vlak van behoefte moes geaktiveer word om die individu te motiveer. Dit sluit hierby aan en vestig die aanname dat die vervulling van een behoefte onmiddellik die strewe na vervulling van 'n hoër behoefte wek.

4.2.3.1 Maslow se selfaktualiseringsteorie

Volgens Kremer en Hammond (2013) is Maslow se behoeftehiërargieteorie gefokus op die feit dat die individu gemotiveer word deur die vervulling/bereiking van sy behoeftes wat in vyf vaste kategorieë gerangskik word. Hierdie behoeftes inkorporeer fisiologiese behoeftes, veiligheidsbehoefte, sosiale behoeftes, behoefte aan agting en waardering en selfverwesenslikingsbehoefte in. Volgens Maslow se teorie sal die individu deur die bevrediging van een kategorie behoeftes gemotiveer word om 'n behoefte op die volgende vlak te bevredig, (Maslow 1987:7). Dit beteken dat onderwysers verskillende vlakke van behoeftes het, dat sekere behoeftes by sommige opvoeders afwesig kan wees, en dat nie alle opvoeders op dieselfde stadium deur dieselfde behoeftes gemotiveer sal word nie.

In die formulering van sy teorie vertrek Maslow vanuit twee basiese standpunte. Die eerste is dat die Sielkunde in sy studie van menslike motiewe homself in die verlede blind gestaar het teen die lelike in die mens – sy foute, gebreke, sondes en kleinlikhede – terwyl die positiewe in sy samestelling - sy aspirasies, sy altruïsme, sy vermoë om lief te hê en gelukkig te wees geïgnoreer word. Maslow se behoeftes kan gereduseer word rondom drie aspekte, naamlik: (1) behoeftes wat betrekking het op die voortbestaan van organismes, (2) die behoeftes wat verband hou met die voortbestaan van die spesie en (3) sosiale en individuele behoeftes, (Maslow, 1954).

Maslow (1987:7) se uitgangspunt is dat die mens 'n onverwulbare wese is. Hy begeer steeds.

Namate een behoefte by hom bevredig word, ontwikkel hy onmiddellik 'n ander. Die studie van menslike motiewe moet nie beperk wees tot enkele geïsoleerde behoeftes nie, maar eerder gemik wees op die samehang tussen alle moontlike behoeftes, en veral hulle volgorde. Daarom stel Maslow 'n hiërargie van behoeftes daar wat vanaf die mees basiese behoeftes van die mens ontwikkel tot by die hoogste vorm van menswees wat bereik kan word. Primêre behoeftes is direk afhanklik van 'n persoon se fisiese oorlewing of welstand volgens Mathe *et al.* (2012:8). Hoër orde behoeftes is meer abstrakte begeertes vir selfaktualisering en persoonlike groei, volgens Mathe *et al.* (2012:9). Burton (2012:8-9) verklaar dat wanneer die individu voldoen aan die laer vlak behoeftes, neem die motivering vir die bevrediging van die behoeftes af. Wanneer die individu aan die drie hoër vlakke van behoeftes voldoen, verminder die individu se motivering nie, intendeel, dit vermeerder om verdere vervulling te bereik. Vanweë die bekendheid van Maslow se teorie volstaan die navorser met die bespreking van slegs die finale fase van Maslow se behoeftehiërargie. Die rede hiervoor is omdat selfaktualisering die hoogste behoefte van die mens is en dit is ook die belangrikste doel van onderwys en opvoeding. Vervolgens word die behoefte aan selfaktualisering bespreek.

Volgens Maslow (1970:46) verwys die selfaktualiseringsbehoefte na 'n drang by die mens tot verwesenliking van wat hy potensieel is. In sy eie woorde stel Maslow (1970:46) dit soos volg: "what a man can be, he must be. He must be true to his own nature". (Wat 'n mens kan wees, dit moet hy wees. Hy moet getrou wees aan sy eie aard/natuur). Selfverwesening volgens Liebenberg (2016) en Viljoen (2013) verwys na die begeerte/hunkering na totaliteit, wat veroorsaak dat die neiging tot selfaktualisering daartoe sal lei om ten volle dít te word waartoe die individu moontlik in staat is. 'n Selfverrykte individu soek na moontlikhede om sy volle potensiaal te bereik. Hierdie sinsoeke na selfaktualisering dui op 'n intrinsieke gemotiveerdheid, vanweë die feit dat die oorsprong van die individu in homself genestel is. Die individu se optrede en gedrag is dus, vanuit 'n interne lokus van kontrole, volgens Schuman (2003:38). Volgens Jerome (2013:39-45) sal 'n persoon wat nie duidelikheid het oor hoe om die behoefte aan selfaktualisering te vervul nie, rusteloos en gespanne voel.

Selfverwesening is die boonste sport in die behoeftehiërargie. Maslow (1970:46) gaan voort en postuleer dat selfverwesening uit drie verskillende komponente bestaan, naamlik: (1) die behoefte om eie potensiaal te verwesenlik, (2) om volgehoue selfontwikkeling te beleef en (3) om kreatief te wees. Jerome (2013:39-45) verklaar dat selfaktualisering 'n doelbewuste poging(s) is om die latente moontlikhede van die individu se selfheid te laat realiseer. Dit kommunikeer die boodskap van volle potensiaal. Op hierdie vlak het die individu nie meer eksterne motivering nodig nie. Gevoelens van eindelose horisonne en geleenthede word oopgestel, 'n positiewe

selfbeeld tree na vore en die gevoel van ekstase en verwondering tree op die voorgrond. Dienslewering, eie waarde en ontsag vorm die ankerpunt van selfaktualiserings, (Ching, 2015:8).

In teenstelling met die vorige behoeftes gaan dit nou nie meer by die individu om hulself nie. Hulle eie behoeftes is nie meer op die voorgrond nie. Indien hulle op 'n bepaalde terrein sou presteer, is dit nie meer die waardering en erkenning wat hulle kry wat saak maak nie, maar eerder die behoefte aan dienslewering aan hul medemens. Sulke persone styg uit bo hul menslike kleinlikheid en gaan oor tot selftransending. Die selfgeaktualiseerde persone voel hulself veral aangetrokke tot die etiese en estetiese, die goeie en die mooie, en dit is juis dit wat die persoon mobiliseer, nie met die oog op die voordele wat dit inhou nie, maar alleen vanweë die intrinsieke waarde daarvan. Maslow glo dat niemand ooit heeltemal ten volle selfgeaktualiseerd kan wees nie. Individu strewende voortdurend, op soek na nuwe weë om hul talente op nuwe geleenthede en moontlikhede te rig. Selfaktualisering volgens Baldoni (2013) veroorsaak dat die individu daarna strewende om 'n vervulde en sinvolle lewe te leef.

Samevattend: Du Plessis (2015:8-12); Viljoen (2013:24); Mathe *et al.* (2012:13) sowel as Burton (2012a:9) verklaar dat die grondbeginsels van die teorie van Maslow se behoeftebevrediging gereduseer kan word tot die volgende:

- die behoefte waaraan voldoen is, dien nie meer vir enige motivering nie.
- die behoeftes is in 'n rangorde, en hulle volg kronologies.
- die verskillende vlakke reflekteer die belangrikheid van elke behoefte.

Sze (2017) gee 12 eienskappe van 'n selfgeaktualiseerde persoon: (1) Selfgeaktualiseerde mense omhels die onbekende en die dubbelsinnige; (2) hulle aanvaar hulleself, tesame met al hul foute; (3) hulle prioritiseer en geniet die reis, nie net die bestemming nie; (4) terwyl hulle inherent onkonvensioneel is, probeer hulle nie mense skok of steur nie; (5) hulle word gemotiveer deur groei, nie tot bevrediging van behoeftes nie; (6) selfgeaktualiseerde mense het 'n doel; (7) hulle word nie deur die klein dingetjies ontstel nie; (8) selfgeaktualiseerde mense is dankbaar; (9) hulle deel diep verhoudings met 'n paar mense, maar soek ook identifikasie en liefde vir die hele mensdom; (10) selfgeaktualiseerde mense is nederig; (11) selfgeaktualiseerde mense weerstaan verswakking en (12) ten spyte hiervan, is selfgeaktualiseerde mense nie perfek nie. Die skool wat daarin slaag om 'n selfgeaktualiseerde hoof aan te stel, sal daardie skool vlerke gee.

4.2.3.2 Die hoof se motiveringsrol aangaande die Maslow model

Die uitgangspunt kan aanvaar word dat die meeste personeel se fisiologiese behoeftes, behoeftes aan veiligheid en sekuriteit en sosiale behoeftes grootliks bevredig is. Gevolglik moet hoofde hulle toespits op die daarstelling van geleenthede waartydens personeellede hul hoërorde behoeftes, soos ego- en selfakualiseringsbehoefte, kan ontwikkel. Volgens Ghanbarpour en Najmolhoba (2013:1-7) moet die hoof se motiveringsrol daarop uitloop dat die personeellede opgeroep word tot persoonlike verantwoordelik. Die sukses of mislukking van 'n taak moet vir die personeellid 'n persoonlike aangeleentheid wees. Die hoof moet beseft dat die behoefte aan selfverwesening die behoeftes aan kreatiwiteit en voortdurende ontwikkeling insluit. Voorts moet hoofde beseft dat alle personeellede eers hulle eie potensiaal moet ontdek voordat hulle die behoefte aan selfverwesening kan bevredig (Maslow, 1970:46). Via die hoof se motiveringsrol kan hoofde 'n aktiewe rol speel in die ontwikkeling van elke personeellid. Die hoof moet 'n skoolklimaat skep waarin die personeel geborge voel. Die motiveringsrol van die hoof moet proaktief wees, waar die hoof deel is van die oplossing en nie deel sal wees van die probleem nie. Die hoof se motiveringsrol word uitgeleef via kommunikasie, waar die personeellede duidelik ingelig word oor hul resultate. Die motiveringsrol waarop die hoof moet maksimeer, is die beginsel dat die mens 'n sosiale wese is wat ten diepste wil behoort en om met ander geassosieer te word. Die selfgeaktualiseerde motiveerder/hof is voortdurend op soek na situasies wat voordelig en opbouend is en waarin voordele met almal gedeel kan word. Covey (1989:233) se historiese werk vat dit soos volg saam "it comes from a character of integrity, maturity... it grows out of a high trust relationship". Die motiveringsrol van die hoof moet die personeel lei tot selfaktualisering, en Covey (1989:214) omskryf dit soos volg: "... it is listening to understand - emotionally and intellectually, feelings as well as meaning". Vervolgens sal Herzberg se teorie bestudeer word.

4.2.4 Die twee-faktorteorie van Frederich Herzberg

It is the task of a leader not to light the torch of motivation, but to create an environment so that each person's personal spark of motivation can ignite.

Frederich Herzberg

(1965)

4.2.4.1 Inleiding

Herzberg word die vader van motivering deur taakverryking genoem, omdat sy navorsingsbevindings aantoon dat werknemers in hulle werk na selfverwesening, erkenning en verantwoordelikheid streef, (Saif *et al.*, 2012:1382-1396); (Schultz, *et al.*, 2010:345-353);

(Herzberg, 1968:53-62). Die teorie van Herzberg volgens Sadeghi *et al.* (2012) impliseer dat volkome werkstevredenheid en geen werkgeluk nie, as die twee eindpunte van 'n kontinuum beskou kan word nie. Die spil waarom Herzberg se teorie draai, is in der waarheid werksverryking.

4.2.4.2 Motiveringsteorie volgens Herzberg

Motivering volgens Herzberg (1965:11) bestaan uit twee dimensies. Die een dimensie het betrekking op arbeidstevredenheid terwyl die ander dimensie op arbeidsontevredenheid betrekking het. Hierdie twee dimensies staan bekend as die tweefaktorteorie aangaande motivering. Vervolgens word Herzberg se twee dimensies verduidelik.

4.2.4.2.1 Motiveringsfaktore

Die motiveringsfaktore, volgens Teck-Hong en Waheed (2011:73-94) het te doen met die positiewe effek op die werkomstandighede wat tot beter produksie lei en dit word as effektief gesien in die motivering van die werknemer. Volgens Trivikram (2017) en Kuranchie-Mensah en Amponsah-Tawiah (2016:274) is Herzberg se teorie 'n teruggrype na Maslow se hoëvlakbehoefte van agting en selfverwesenliking. Hierdie faktore lei dus by die werknemer van 'n toestand van geen werkbevreëdiging tot volle werkbevreëdiging, of van 'n ongemotiveerde toestand tot 'n hoogs gemotiveerde toestand. Volgens Teck-Hong en Waheed (2011:73-94) is hierdie volgens Herzberg die uitsluitlike faktore wat werknemers sal aanspoor tot beter werksverrigting en wat direk verband hou met die taak en die taakinhoud. Faktore wat die werknemer sal motiveer, is die volgende: die werk self, prestasie, erkenning, prestasiegenot, groter verantwoordelikheid, ontwikkeling, geleentheid vir vooruitgang en bevordering.

4.2.4.2.2 Higiënefaktore

Die higiënefaktore of instandhoudingsfaktore het primêr met die werksomgewing te doen en het ten doel om werksontevredenheid te verhoed. Kuranchie-Mensah en Tawiah (2016:274), sowel as Yusoff *et al.* (2013:18-22); Geldenhuys (2005:36) en Ramlall (2004:52-63) verklaar dat die higiënefaktore die oorsaak is vir 'n kontinuum van werkbelevensisse waar die werknemer vanaf 'n toestand van totale ontevredenheid (dissatisfaksie) tot 'n toestand van algehele bevreëdiging (satisfaksie) of gebrek aan ontevredenheid beweeg. Hier is ook 'n terugverwysing na Maslow se laevlakbehoefte. Die uitwerking van die higiënefaktore is van korte duur en werkers se produktiwiteit neem af by die afwesigheid daarvan, maar verbeter nie by die teenwoordigheid daarvan nie. Die higiënefaktore kan vergelyk word met enige mediese kondisie, byvoorbeeld 'n hartomleiding waar die toestand sal versleg indien geen behandeling ontvang word nie. Indien die toestand wel korrek behandel word, sal dit die liggaamsdeel tot die oorspronklike gesonde

toestand laat terugkeer, maar dit sal nie in 'n beter toestand wees as wat dit voor die behandeling was nie.

Hierdie higiënefaktore verwys volgens Golshan *et al.* (2011:12) na ekstrasieke faktore en sluit onder andere die volgende in: bevordering, finansiële vergoeding, interpersoonlike verhoudings, werksomstandighede, status, toesig, beveiliging, diensvoorwaardes, beleid en administrasie en sekuriteit. Chew (2016:18-23) verklaar dat wanneer bogenoemde faktore aanwesig is, word werknemers nie tot beter prestasie en toewyding gemotiveer nie, maar hierdie faktore verhoed wel dat ontevredenheid en frustrasie by die werknemers sal ontstaan. Werknemer-motivering begin met behoorlike indiensneming en opleiding van nuwe werknemers. Herzberg se behoeftehiërargie bestaan uit vyf stappe wat van die grondvlak af opbou tot die hoogste vlak. Dit is biologiese behoeftes, dienssekerheid, behoefte aan luukse artikels, sosiale behoeftes en prestasiebehoeftes.

4.2.4.3 Die hoof se motiveringsrol aangaande die Herzberg model

Die belangrikste aanname wat uit Herzberg se twee-faktorteorie gemaak kan word, is dat die eliminerings van 'n faktor wat ontevredenheid veroorsaak, nie noodwendig tot werksbevrediging sal lei nie. Die hoof se motiveringsrol moet kennis daarvan dra dat faktore wat direk op die werk betrekking het, meer motiverend van aard is as omgewingsfaktore. Die motiveringsrol kan beskryf word as 'n aktiveringsagent om personeel te aktiveer. Die toepassing van motivering sal lei tot die bereiking van vrywillige samewerking van die personeel. Die hoof moet ook beskik oor sekere eienskappe om motivering suksesvol te maak. Die hoof se motiveringsrol moet aanpas by die situasie ter hande.

Die motiveringsrol het 'n belangrike invloed op die klimaat van die skool omdat die hoof ook ingestel moet wees op die produktiwiteit van die skool. Die hoof moet dus 'n balans toon deur ook opreg in die personeel belang te stel. Organisasieklimaat en organisasiegesondheid het 'n belangrike invloed op die moraal van die werkers. Die organisasieklimaat en -gesondheid word hoofsaaklik deur die hoof bepaal. Die motiveringsklimaat in die skool moet ondersteunend en doelgerig wees. Die hoof moet beseft dat werkstevredenheid en werksontevredenheid nie noodwendig deur dieselfde faktore meegebring word nie. Hoofde moet daarvan bewus wees dat die uitkakeling van werksontevredenheid nie noodwendig sal lei tot algehele werkstevredenheid by opvoeders nie. Die motiveringsrol vra vir 'n strategiese motiveringsplan waardeur die personeel bemaatig word.

4.2.5 Die X- En Y-Teorie van Douglas McGregor

4.2.5.1 Inleiding

McGregor (1960) se idees oor motivering is diep in die werk van Maslow veranker. McGregor postuleer twee belangrike uitgangspunte by bestuur wat direk verband hou met Maslow se begrip van behoeftehierargieë. McGregor se teorie oor werksmotivering belig twee teenstellende pole van werknemerpersepsie binne die werksomgewing. Die een uitgangspunt noem hy Teorie X en die ander Teorie Y. Teorie X reflekteer die tradisionele siening van kontrole. Prosedures, volgens Steyn en Van Niekerk (2008:141) word dan ingestel om personeel streng te beheer en om belonings en strawwe uit te deel. Teorie X en Teorie Y is volgens Ching (2015:9) en Ott *et al.* (2007:133) eintlik bestuurstylkarikature – want die meeste bestuurstyle lê êrens op 'n kontinuum tussen hierdie twee eindpunte. Teorie Y stem ooreen met Maslow se teorie en Teorie X is die inverse daarvan. Ten diepste gaan McGregor se teorie oor menslike gedrag en bestuur.

4.2.5.2 McGregor se teorie X

Teorie X verteenwoordig die tradisionele siening van kontrole en beheer. Die volgende aannames lê ten grondslag van Teorie X volgens Saif *et al.* (2012:1382-1396) dat die gemiddelde persoon 'n inherente afkeer het in werk en die individu sal dit so ver moontlik vermy. Die hoof/bestuur veronderstel dat die gemiddelde werker lui is, slegs ingestel is op eiebelang en liggelowig is, daarom probeer die individu om met so min werk moontlik weg te kom. Die mens het dus nie 'n dringende behoefte of begeerte om te werk of verantwoordelikheid te aanvaar nie.

Teorie X is gefundeer vanuit 'n pessimistiese agtergrond, waartydens die uitgangspunt is dat werkers sonder ambisie is en is individueel (refleksief) georiënteerd. Die hoofde glo dat hul werkers nie dieselfde intellektuele kapasiteit besit as hulself nie. 'n "Hands-on" bestuurstyl word hier geopenbaar, volgens Wallgren en Hanse (2013:1-17). Ekstrinsieke motivering word gebruik in Teorie X en is afkomstig van 'n bron buite die individu. Nduka (2016:6-7) verwys na eksterne motivering as die uitvoering van 'n aksie ten einde 'n eksterne beloning te verkry. Eksterne motivering word aangeblaas deur die antisipering en verwagting van een of ander vorm van vergoeding deur 'n eksterne bron. Weens die kenmerk van afkeer in werk, moet die mens voortdurend beheer, gelei en met straf gedreig word om die organisasie se doelwitte te bereik. Positiewe motivering tot hoër produktiwiteit het min uitwerking: mense kan alleen gedwing word om harder te werk deur hulle met straf te dreig. Die sleutel terme hier is: gedwing, bevel, gerig, strafmaatreëls en gedwonge werkaksies.

Die gemiddelde persoon is ambisieloos, verkies om leiding te ontvang, probeer liever verantwoordelikheid vermy en streef bloot na sekuriteit en finansiële vergoeding. Die individue kry weinig geleentheid vir kreatiwiteit in hul werk. Hulle bied weerstand teen verandering en beperk hulself as gevolg van hulle gesindheid. Volgens Mintrop en Ordenes (2017:1-40) is die individu egosentriek en stel nie belang in die doelstellings en doelwitte van die organisasie waar hulle in diens is nie.

Hoofde wat die veronderstellings van Teorie X aanvaar, is geneig om hulle werknemers streng te beheer en self hul werk te struktureer. Hierdie hoofde voel dat eksterne beheer en motivering doeltreffend in die hantering van onbetroubare, onverantwoordelike en onvolwasse individue aangewend kan word (Trivikram, 2017). Met verwysing na Maslow se teorie het McGregor tot die gevolgtrekking gekom dat Teorie X-veronderstellings oor die kenmerke van die mens in die algemeen nie akkuraat is nie en dat werkers nie volgens hierdie veronderstellings gemotiveer kan word om gestelde doelwitte te bereik nie. Bevrediging van sosiale-, ego- en selfverweselikingsbehoefte kan nie binne die raamwerk van Teorie X plaasvind nie. Motivering vind alleen plaas op die fisiologiese en veiligheidsvlakke, naamlik by wyse van geld, byvoordele en strafdreigemente, (Van der Merwe, 2016); (McGregor, 1960).

4.2.5.3 Mcgregor se teorie Y

McGregor (1960) het gevoel dat die “bestuur” ’n tegniek benodig wat voorsiening maak vir ’n akkurate begrip van die mens en sy motivering, en op grond van hierdie mening het hy sy Teorie Y geformuleer. Teorie Y (meer moderne siening) postuleer dat die mens basies rigting vind en kreatief te werk gaan in sy werk as hy behoorlik gemotiveer is. Teorie Y behels die integrasie van individuele en organisasiedoelwitte. Die volgende aannames lê ten grondslag van Teorie Y soos verwerk uit die bronne van Osabiya (2015:62-75); Ching (2015:9); Lawter *et al.* (2015:84-101); Alavi en Askaripur (2003:312) en McGregor (1960:47-48):

- Kontrole en dreigemente van straf is nie die enigste manier om werkers te motiveer om hul beste te lewer en bepaalde doelwitte te bereik nie. Die meeste individue het ’n “ingeboude” pligsbesef en sal ’n soort intrinsieke motivering en kontrole op hulself uitoefen. Individue is gedissiplineer ten opsigte van die taak wat hulle opgelê is. Wanneer individue hul werk sinvol beleef, ontwikkel hulle die gevoel dat hul werk die moeite werd is. Individue reageer op verantwoordelikeheid en wil rekenskap gee oor wat hulle vermag het. Individue wil weet wat die resultaat van hul werk tot gevolg het. Wanneer die individu positiewe terugvoer ontvang, hetsy deur prestasie en erkenning, intensiveer dit hul innerlike dryfkrag. Prestasie kan beskou word as ’n bekwaamheidsfunksie en ’n bereidwilligheid om werk te verrig.

- Die mens sal selfbeheersing beoefen en self inherente gerigtheid openbaar in diens van daardie doelstellings of doelwitte waarmee hy hom vereenselwig het. Die oorgrote meerderheid onderwysers sal net so positief op werk reageer as wat hulle op ontspanning en rus reageer. Kontrole is nie die enigste tegniek wat gebruik kan word om doelwitte te bereik nie. Onderwysers sal, as hulle toegewyd is, self kontrole uitoefen en selfwerksaam wees. Kontrole oor die individu se werk is ewe belangrik om die organisasie se doelstellings en doelwitte te bereik.
- Vereenselwiging met doelwitte is 'n beloning wat die werknemer met die verwesenliking daarvan assosieer. Die belangrikste beloning, soos byvoorbeeld bevrediging van ego- en selfverwesenlikingsbehoefes, kan direkte resultate wees van pogings wat op die bereiking van organisasiedoelwitte gerig is.
- Die gemiddelde persoon leer nie alleen onder gunstige toestande om verantwoordelikheid te aanvaar nie, maar strewe ook daarna om dit te verkry. Vermydning van verantwoordelikheid, gebrek aan ambisie en beklemtoning van sekuriteit is in die meeste gevalle die gevolg van sekere ervarings en nie van inherente menslike eienskappe nie.
- Die vermoë van mense om 'n relatiewe hoë graad van verbeeldingrykheid, oorspronklikheid en kreatiwiteit in die oplossing van probleme te openbaar, is nie so seldsaam as wat algemeen aanvaar word nie. Dit is latent by baie onderwysers aanwesig en nie net by begenadigde enkelinge nie.
- Motivering vind op sowel die sosiale-, ego- en selfverwesenlikingsvlakke as op fisiologiese- en sekuriteitsvlakke plaas. 'n Werksklimaat word gegeneer wat werknemers motiveer om met toewyding hul volle potensiaal te bereik. Klem word gelê op intrinsieke motivering en selfdisipline. Luthans en Avolio (2007:541-572) verklaar dat die werkers die grootste bate van 'n organisasie is en verteenwoordig die interne binnewerke van alle organisasies.
- Opvoeders openbaar 'n groot mate van verbeelding, oorspronklikheid en kreatiwiteit, en kan probleemoplossend dink en handel.
- Geleenthede behoort deur die hoof geskep te word om werknemers se potensiaal ten volle te benut en voorts moet daar toegesien word dat die belange en behoeftes van die werkgewer en die werknemer met mekaar versoen.
- In Teorie Y vind na-binne-gerigte-regulering plaas. Dit kom daarop neer dat die individu 'n handeling uitvoer om 'n gevoel van selfgating te behou. Individue word intern gereguleer om

waardig te wees in die oë van die betekenisvolle ander. Skuld en angsgevoelens word vermy, en 'n hoë menswaardigheidsprofiel word deur die hoof ondersteun.

Die kernbeginsel waarop Teorie Y berus, is die integrasie van die doelwitte van die individu met die van die organisasie. Daarteenoor staan die kernbeginsel waarop Teorie X berus, naamlik: outoriteit en kontrole. Die ontwikkeling en werksverrigting van die individu is grootliks in die hande van die bestuur wat die potensiaal van die individu moet erken en hom geleenthede en hulp gee om dit te verwerklik. Dit wil voorkom asof werkskuheid en swak gemotiveerdheid dikwels die gevolg van swak bestuurstyle is.

4.2.5.4 Mcgregor se behoeftehiërargie

Dharejo *et al.* (2017:193-206) het deur latere navorsing aan die lig gebring dat die X-teorie ook van die veronderstelling uitgaan dat 'n individu nimmereindigende behoeftes het wat bevredig moet word. Die behoeftes manifesteer hulleself op verskillende vlakke, gerangskik in 'n hiërargie van laag tot hoog. Soos Maslow plaas McGregor die fisiese behoeftes op die laagste vlak van die behoeftehiërargie.

Beide McGregor en Maslow gaan van die veronderstelling uit dat 'n behoefte slegs 'n motiveerder is, totdat dit bevredig is. (Vergelyk ook Van Peursen, 4.4.6). Die tweede orde behoeftes beskryf McGregor, soos Maslow, as die veiligheidsbehoefte en volg dit ook op met die sosiale behoeftes. In teenstelling met Maslow, beskou McGregor die behoefte aan selfverwesenliking nie as die tweede hoogste orde behoeftes nie, waarna McGregor die behoefte aan "reputasie" as die hoogste orde behoefte klassifiseer. Die laasgenoemde behoefte stem ooreen met die tweede komponent van Maslow se agtingsbehoefte. McGregor se behoefteteorie bestaan uit die volgende elemente: (1) fisiologiese honger, rus, oefening, ens.; (2) reputasie = status, erkenning, waardering, respek; (3) fisiese behoeftes = veiligheid, beskerming teen gevaar, bedreiging; (4) selfvervullingsbehoefte = begeerte om jou persoonlike moontlikhede te verwesenlik, om voortgesette selfontwikkeling te beoefen en om skeppend te wees; (5) reputasie = status, erkenning, waardering, respek, sosiale verbondenheid, aanvaarding, liefde, vriendskap en (6) selfagting = selfrespek.

4.2.5.5 Die hoof se motiveringsrol aangaande die Mcgregor model

McGregor (1985:246) beklemtoon dat sy motiveringsteorie nie die standpunt huldig dat bestuurders/hoofde geforseer moet word om te kies tussen Teorie X en Teorie Y nie. Hoofde se motiveringsrol moet bewus wees daarvan dat hul persepsie aangaande opvoeders – ten nouste – die motivering van opvoeders beïnvloed. Sou die hoof 'n oordrewe aanhanger van Teorie X

wees, sal die motiveringsrol wat die hoof openbaar, die personeel se motivering negatief beïnvloed omdat hul kreatiwiteit, oorspronklikheid en sin vir verantwoordelikheid deur streng beheermaatreëls wat met hierdie benadering gepaard gaan, onderdruk word terwyl 'n bestuursbenadering volgens Teorie Y die teenoorgestelde effek sal hê. Aan die hand van McGregor kan hoofde hul eie persepsie ten opsigte van opvoeders evalueer, asook aanpassings maak ten opsigte van hul motiveringsbenaderings. Die motiveringsrol van die hoof vra na positiewe beïnvloeding. Die motiveringsrol wat die hoof teenoor sy personeel openbaar, word bepaal deur sy lewensfilosofie. (Vergelyk hoofstuk 3.)

4.2.6 Die Motiveringsteorie van Victor Vroom

4.2.6.1 Inleiding

Ten aanvang dien vermeld te word dat slegs die essensies van die Valensie-Verwagtingsteorie hier ter sprake is. Die term "valensie" stem volgens Hafiza et al. (2011:327-329) baie ooreen met die begrip "waarde", maar eintlik verwys valensie na die verwagte tevredenheid wat op uitkoms mag volg, eerder as die onmiddellike tevredenheid wat dit verskaf. Vroom (1964:14-15) legitimeer dat die verwagtingsteorie in die mens se gedrag die gevolg van bewustelike keuses in die hoop om pyn te minimaliseer en plesier te maksimaliseer. Volgens hierdie teorie word mense gemotiveer deur hul verwagting dat sekere gedrag of optrede sal lei tot positiewe uitkomstes, (Bennett, 1994:105). Die drie sleutel terme in die verwagtingsteorie van Vroom is valensie, instrumentaliteit en verwagting (Vroom, 1964:15-17).

4.2.6.2 Die motiveringsteorie van Victor Vroom

Dit sal hoofsaaklik volgens Vroom (1964), maar ook volgens verduidelikings deur Parijat en Bagga (2014); Robbins en Judge (2013); Wilson (2010) en Vroom (1990; 1964; 1960) uiteengesit word.

Volgens Kuranchie-Mensah en Amponsah-Tawiah (2016:279) sowel as Filipkowski en Johnson (2008:218-237) impliseer die verwagtingsteorie dat 'n werknemer bepaalde verwagtings het en dat hy weet dat hy deur spesifieke optrede 'n gestelde doelwit sal bereik en 'n vergoeding daarvoor sal ontvang. Die verwagtingsteorie is op veranderlikes gebaseer en kan volgens Kuranchie-Mensah en Tawiah (2016:255-309) herlei word tot die volgende vier vrae oor werksmotivering:

- Watter uitkoms (eindresultaat) hou 'n werk vir die werknemers in?
- Watter valensies skryf werknemers aan hierdie uitkoms toe?

- Watter gedragpatrone (optrede, vergoeding of beloning) moet werknemers openbaar om hierdie uitkoms te bereik?
- Watter verwagtings koester werknemers omtrent dit wat hulle gevra word om te doen?

Beantwoording van hierdie vier vrae, volgens Parijat en Bagga (2014:1-8); Robbins en Judge (2013:226) en Shermerhorn *et al.* (2002:161-162) bied bestuurders 'n begrip van die motivering van mense in hulle werk – van die hoogste tot die laagste werksvlak. Om meer duidelikheid oor die betrokke teorie te verkry, sal die vier vrae vervolgens afsonderlik behandel word:

Watter uitkoms hou 'n werk vir die opvoeders in?

Baie tipes werk bied volgens Kuranchie-Mensah en Amponsah-Tawiah (2016:255-309) die volgende algemene positiewe uitkomst of resultate aan: salaris, voordele, sekuriteit, kameraadskap, interessante werk, geleentheid vir bevordering, ensovoorts. Onder die minder algemene uitkomst kan onder andere geleentheid om talente en vaardighede te ontwikkel asook status gereken word. Uitkoms kan natuurlik volgens Sanda en Adjei-Benin (2011:28-33) ook negatief wees, soos vermoeidheid, verveeldheid, frustrasie, bekommernis en spanning, onsimpatieke toesighouers of medewerkers en bedreiging met ontslag. Dit sou byvoorbeeld verkeerd van die bestuur wees om lone as die enigste moontlike uitkoms vir hulle werknemers te beskou en om dit as 'n uitkoms wat vir al die werknemers van gelykwaardige belang is, te oorweeg.

- **Watter valensies skryf opvoeders aan hierdie uitkoms toe?**

Hoofde is geneig om nie alleen min variasie in die uitkoms vir spesifieke take en poste te voorsien nie, maar om te veronderstel dat hierdie resultate in 'n groot mate dieselfde aantrekkingskrag vir almal het. Hierdie vraag kan die bestuur help om bewus te word van verskillende voorkeure en afkere by hulle opvoeders. Parijat en Bagga (2014:1-8); Robbins en Judge (2013:226) en Vroom (1964) beweer dat 'n uitkoms 'n positiewe valensie het wanneer 'n werknemer verkies om dit te bereik of te ontvang; 'n valensie van nul is wanneer 'n werknemer onverskillig daarteenoor staan, en 'n negatiewe valensie is wanneer die werknemer verkies om dit nie te bereik of te ontvang nie.

Werknemers kan byvoorbeeld nóg gelukkig nóg ongelukkig voel as gevolg van hulle verplasing na 'n ander departement, maar die verplasing sal 'n positiewe valensie hê as hulle na bevordering aspireer en hulle daarvan bewus is dat persone wat ervaring in die betrokke departement opgedoen het, gewoonlik vinnig in die organisasie vorder. Hierdie vraag behoort die hoof te dwing om met aandag te kyk na dit wat aangebied word, (Filipkowski en Johnson; 2008:218-237).

Daar word te dikwels veronderstel dat die tevredenheid met bykomstige inkomste swaarder weeg as die verlies aan tyd en energie wat nodig is om die ekstra geld te verdien, of dat 'n kantoor met volvloermatte en verhoogde status voldoende kompensasië bied vir al die bykomende bekommernisse en verantwoordelikhede wat daarmee gepaardgaan.

- **Watter gedragpatrone moet opvoeders openbaar om hierdie uitkoms te bereik?**

Selfs al was hoofde volgens Robbins en Judge (2013:226) en Cole en Kelly (2011:60) in staat om die uitkoms wat hulle vir hul werkers aanbied, te identifiseer, en selfs al het hulle vasgestel dat hierdie uitkoms die keuse van hul werkers is, is dit onwaarskynlik dat die uitkoms die nodige uitwerking op die individu se werkverrigting sal hê, tensy die werkers sonder twyfel weet wat van hulle verwag word. 'n Persoon sê miskien "daar word gesê dat ek binne een of twee jaar bevordering kan verwag op voorwaarde dat ek 'n sukses van my werk maak". Wat egter nie duidelik is nie – nie vir die werker nie en nog minder vir sy toesighouer – is watter tipe gedrag tot sukses in sy werk behoort te lei.

Met verwysing na hierdie derde vraag behoort hoofde eerstens hul kriteria van werkverrigting duidelik te formuleer. Tweedens behoort hoofde seker te maak dat opvoeders duidelikheid het oor watter gedrag en prestasie die beoogde uitkoms sal meebring.

- **Watter verwagtings koester opvoeders van wat van hulle gevra word om te doen?**

Kuranchie-Mensah en Amponsah-Tawiah (2016:275-276); Sanda en Adjei-Benin (2011:28-33) verklaar dat wanneer mense weet wat hulle moet doen om sekere doelwitte te bereik, hulle apaties sal bly as hulle voel dat hulle geen kans op sukses het nie. Alle pogings aan die kant van die bestuur om die werknemers te motiveer, sal egter vrugtelos wees as die werknemers voel dat die doelwitte onbereikbaar is – dat die onmoontlike gevra word.

Werkers het gewoonlik lae verwagtings van hulle kans op sukses wanneer hulle voel dat daar eise aan hulle gestel word wat bo hulle vermoëns is, of wanneer hulle min beheer het oor hulle eie werkverrigting en hulle voel dat hulle pogings aan bande gelê word deur byvoorbeeld swak samewerking van medewerkers.

Die aanname waarop die verwagtingsteorie volgens Bryan en Sell (2011:1-23) en Dartey-Baah (2010:4-9) berus, is dat arbeidsmotivering ontstaan uit 'n werknemer se begeerte om deur sy werk bepaalde resultate te bereik of om 'n aansporingsvergoeding te ontvang. Die uitvoering van 'n taak word 'n middel tot die verkryging van aansporingsvergoeding. Die volgende vier stappe is volgens Bryan en Sell (2011:1-23); Dartey-Baah (2010:4-9); inherent aan die verwagtingsteorie:

- Die vergoedingsresultate wat 'n werkgewer aan 'n werknemer vir sy arbeid aanbied. Dit wil sê, watter doelwit hy moet bereik en watter vergoeding hy daarvoor sal ontvang.
- Die aantreklikheid van die vergoeding vir die werknemer.
- Die mate van inspanning wat vir doelbereiking vereis word, met ander woorde die skakel tussen optrede en vergoeding of beloning.
- Of die werknemer in staat is tot die verlangde inspanning om die gestelde doelwit te bereik, dit wil sê die verband tussen inspanning en effektiwiteit.

Vroom (1964) se belangrikste bydrae is daarin geleë dat hy na aanleiding van sy verwagtingsteorie bewys het dat 'n werknemer bereid sal wees om ekstra inspanning aan 'n taak te bestee indien hy van taakvervulling verseker is.

4.2.6.3 Die hoof se motiveringsrol aangaande die Vroom model

Wanneer die hoof sy motiveringsrol op die Vroom model fundeer, moet die hoof voorsiening maak vir individuele verskille tussen mense. Die hoof werk met die kernbegrip van Vroom se model, naamlik: verwagting, inspanning, prestasie en beloning.

Volgens Vroom (1964:17) kan 'verwagting' beskryf word in terme van die sterkte daarvan. Hoë verwagtinge sal na bepaalde handeling lei wat gerig is op 'n begeerde uitkoms. Die hoë verwagtinge sal lei tot hoër werksverrigting. Laer verwagtinge sal lei tot laer werksverrigting. Hoe sterker die verwagtinge is, hoe beter sal 'n persoon gemotiveerd wees om die bepaalde handeling/aksie uit te voer. Die hoofde moet tydens hulle motiveringsrol daarteen waak om verwagtinge te skep wat nie uitvoerbaar is nie. Wanneer die personeel nie die verwagte beloning verwerf nie, sal hul motivering stelselmatig afneem.

4.2.7 Die motivering van Kees van Peursen

4.2.7.1 Inleiding

Van Peursen was 'n Nederlandse filosoof wat aktief betrokke was op die gebied van wetenskapfilosofie. Van Peursen het sy navorsing gerig op die ondersoekveld wat gefokus het op die samehang tussen wetenskap en kultuur vanuit 'n ken-teoretiese gesigspunt. Sy besonderse spesialisasie was in die Ontologie en veral oor die verhouding (relasie) tussen die Metafisika en die alledaaglikse lewe, (Van Peursen, 1976; 1964; 1961).

4.2.7.2 Begripsverheldering

Vir hierdie afdeling van die navorsing is die volgende twee terme van betekenis, naamlik: immanent en transendent. Dit word soos volg bespreek.

4.2.7.2.1 Immanent

Geisler (2003:527) se definisie vir die letterlike betekenis van die immanensie van God is om geïnkorporeer te wees of naby in verhouding tot God se skepping te wees. Immanensie is nou verwant aan God se alomteenwoordigheid ('Omnipresence of God'), God is altyd teenwoordig in die heelal. God is ingebed in die heelal, deurdat God sy volgehoue oorsaak onderhou. Die Catholic Encyclopedia (2017) se weergawe is: Immanensie is die kwaliteit van enige aksie wat begin en eindig binne die agent. So word vitale aksie, in die fisiologiese sowel as in die intellektuele en morele orde, immanent genoem omdat dit voortspruit uit daardie spontaneïteit wat noodsaaklik is vir die lewende vak/individu en vir sy termyn die ontvouing van die samestellende energie van die vak/individu het. Dit word geïnisieer en word in die innerlike van dieselfde wese voltrek wat as 'n geslote sisteem beskou kan word. Onder sy verskillende aspekte/dimensies is die opvatting van immanensie die interpretasie en uitbreiding van 'n feit wat in die lewende vak/indiviu waargeneem kan word. Dit dwing die vak/individu/fenomeen om sy eie wese te ontleed voordat hy dit kan oopbreek. Van Peursen (1970:14) omskryf die begrip as 'n "beslotenheid" waarin die mens vasgevang is. Die siel is in die liggaam inwonend en dus immanent. By Van Peursen gaan dit hier om die relasie tussen rasionaliteit en werklikheid, naamlik dit-wat-is.

4.2.7.2.2 Transendent

Die Vocabulary at Dictionary.com (2020) verklaar transendensie as die optrede van iets bo 'n superieure toestand. As die individu by 'n konsert was waar die rockster in die gehoor ingespring het, kon die konsert (en gehoor) 'n toestand van transendensie bereik het. Transendensie kom van die Latynse voorvoegsel trans- (wat beteken "verby", "aan die ander kant van buite"), en die woord "scandore" (wat beteken "om te klim"), Encyclo.co.uk. (2017). Die woord word dikwels gebruik om 'n geestelike of godsdienstige staat te beskryf, of om 'n voorwaarde/begeerte te hê om verder as die fisiese behoeftes en realiteite te beweeg. Van Peursen (1970:14) se definiëring van die begrip is holisties ("wat erboven") en wat objektief en buite die sirkel staan ("erbuiten staat"). Met die begrip bedoel Van Peursen dit wat behoort-te-wees of die te-bereikte-situasie. Van Peursen verklaar dat transendensie hoofsaaklik gebruik word met die verwysing na God se verhouding tot die wêreld en is veral belangrik in die teologie. Hier beteken transendensie dat

God heeltemal buite die wêreld is, in teenstelling met die gedagte dat God in die wêreld gemanifesteer word.

4.2.7.3 Die filosofie van Van Peursen wat die grondslag bepaal vir die motiveringsteorie

Die vraag is: Wat is die verwysingspunt vir Van Peursen se filosofiese benadering tot die werklikheid? Van Peursen argumenteer dat die mees voor die hand liggende plek om te begin is deur te filosofeer oor die mens (immanent) en sy bewussynshorison (transendente). Van Peursen se filosofie is dat die mens in verhouding tot die wêreld staan. Die mens (die onderwerp/subjek) en die wêreld (die voorwerp/objek) is twee pole wat in verhouding tot mekaar bestaan. Die verhouding tussen onderwerp en voorwerp is wederkerig en daarom beïnvloed hulle mekaar. Van Peursen (1961:593) se standpunt is dat die wetenskap kulmineer/uitmond in die mees omstrede dade/gebeure, daarom moet dit terugverwys word na die godsdienstige onrus van die daaglikse lewe, waar [waarheid en leuen] + [werklikheid en skyn] + [geloof en ongeloof] met mekaar worstel/stoei, sodat dit uiteindelik neerslag vind in die volgende aspekte, naamlik: die lewe, die sin (psige) en die dood van die menslike bestaan. Die mens kan nie objektief (geslote) staan teenoor die objek nie. Die individu staan nou in relasie tot die dier, plant, organisme, anorganiese materie, die fisieke beweging, ensovoorts. Die individu se relasie is nie een van suiwere objektiwiteit nie, maar is die in-verhouding-tree met die godsdienstige oriëntasie binne sy historiese samehörigheid.

Ervarings van die werklikheid vind plaas wanneer die individu bewusraak van die metavlak. Die mens word met hierdie ervarings gekonfronteer en gedinamiseer en hy behoort homself in verhouding daartoe te stel. Daar is 'n verlies aan vanselfsprekendheid (Van Peursen, 1964:10; 1986:13). Die mens word deur die skok van die gebeure (insidente) uit die omgewing/gebeure/realiteit gekonfronteer, sodat die mens daarop kan reageer. Menslike subjektiwiteit het 'n antwoordgewende karakter.

Die mens bewoon die wêreld en daar is 'n noue samehang tussen die mens en die wêreld. Wanneer 'n mens die wêreld wegdink, sal daar eintlik niks wesensliks van die mens oorbly nie. Die omgekeerde is ook 'n legitimeerbare waarheid: Wanneer die mens weggedink word, kan daar nie sprake wees van die werklikheid nie. Die mens staan in relasie tot iets. As mens kan ons immers net van die werklikheid praat wat binne ons menslike ervaringshorison aftasbaar is. Alles wat buite die ervaringshorison val, is opsigself nie werklik nie. Die mens en die werklikheid is op mekaar aangewese.

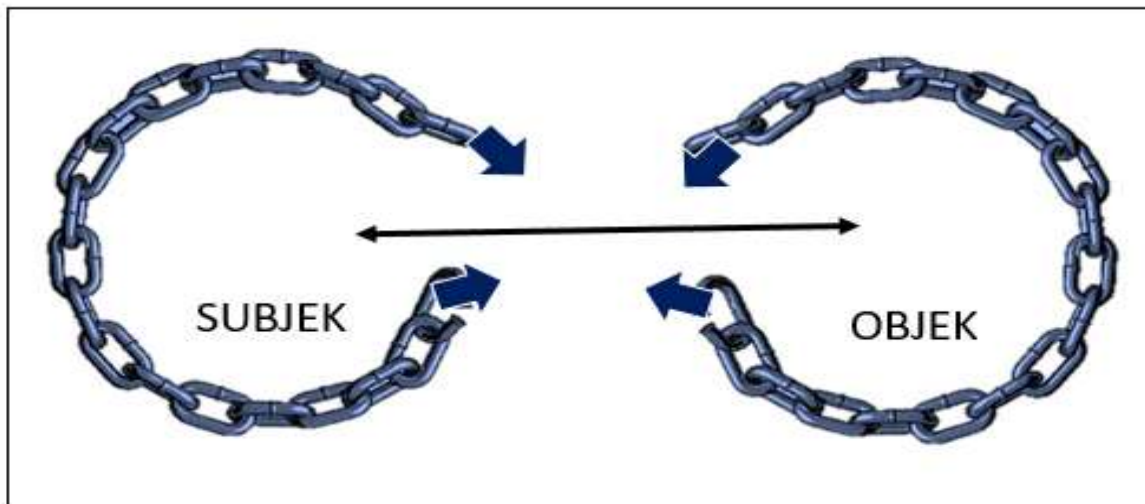
Die bestaan van die mens in die wêreld is nooit eindeloos en onbepaald nie. Daar is dus ook sprake van grense wat afbakening (ook gebiedsafbakening) kan word. Die gevolg is dat die

mens (immanent) se situasie een is wat voortdurend omring word deur 'n horison (transendent). Die menslike bewussyn is nie alomteenwoordig nie en kan nie alles in die werklikheid op elke gegewe tydstep deurgrond nie. Die menslike bewussyn, volgens Van Peursen (1967:209), neem die vorm aan van 'n horison wat terselfdertyd 'n perspektief impliseer. Vanuit die mens se horison kyk die mens met 'n bepaalde perspektief na die werklikheid, met ander woorde dit wat alleenlik binne die horison is, is werklik. In daardie opsig, sê Van Peursen (1967:211), is die horison waarvan daar sprake is nie slegs 'n bewussynshorison van die mens nie; dit is die horison van die werklikheid. Die woord "horison" besit iets vlugtig en dui tegelykertyd 'n soort verwysingsraamwerk aan: dit is die horison van die werklikheid, aldus Van Peursen (1967:211). Dit is die totaal van alle gewaarwordinge waarvan die mens bewus is. Die kenhorison, omvat die kenner en gekende en verbind beide met mekaar sonder dat 'n binnewerklikheid van 'n buitewerklikheid afgegrens word, (Van Peursen, 1964:65).

Horison is die uitgangsituasie, die skaduwee van die mens. In die horison gaan eksterioriteit in interioriteit oor en meng die mens en die wêreld. Dit impliseer dat die horison 'n georiënteerde ruimte afbaken waar die liggaamlike mens in die sentrum staan, (Van Peursen, 1967:211); (Louw 1968:47). Die begrippe "werklikheid" en "rasionaliteit" moet benader word vanuit dit wat oor die mens en sy horison gesê word. Horison (transendent) en werklikheid (immanent) is vir Van Peursen twee begrippe wat relasioneel op mekaar afgestem is. Hierdie relasie is sinvol vanweë die menslike aanwesigheid daarby. Die menslike teenwoordigheid is 'n gestruktureerde sin-samehang, aldus Van Peursen (1967:226) en Louw (1968:48).

Worthing (1996:3) voeg by Van Peursen die volgende: Van Peursen se werk is meer as 'n uiteensetting van hoe materie en energie verband hou met beweging (en hoe kragte in ons alledaagse omgewing) of die wette van swaartekragfisika betrokke is by die soeke na 'n omvattende teorie van eksistensiële aantrekking. Daar is sprake van 'n **konstante soeke (wat beweging en energie insluit) via 'n ingespannedheid wat die immanent onder spanning plaas, sodat dit kan lei na die transendente.**

In Van Peursen se filosofie staan die mens in relasie (in verhouding) tot die wêreld rondom hom. Die mens (as subjek) en die wêreld (as objek) is twee pole wat in korrelasie of samehang tot mekaar staan. Die subjek (die mens) interpreteer die werklikheid as 'n objek. Die verhouding tussen die subjek en die objek is verwysend en oopgeboë ("opengebogen") tot mekaar. Die relasie is wederkerig: beide beïnvloed mekaar, soos voorgestel in Figuur 4.1:



FIGUUR 4-1: DIE OOPGEOË SIRKELKETTINGS VAN VAN PEURSEN (VAN PEURSEN, 1967)

Die werklikheid daag die mens (die subjek) uit om die werklikheid te interpreteer. Uit die alledaagse gebeurtenisse (die werklikheid/objek), moet die subjek die objek interpreteer, uitlê en vertolk. Die werklikheid (objek) word dus dan beoordeel en geëvalueer.

Dit gaan in die kern oor normes en waardes waarmee die mens (subjek) die wêreld, die gebeure rondom hom laat vergestalt. Die taalgebruik van die mens is primêr geëvalueer (“evaluatief”), en daarna beskrywend (“deskriptief”). Die subjek bestudeer die realiteit, waarna die subjek geëvalueerde en gefundeerde aannames aflei en bevestig: oor die wêreld (die realiteit of objek) – wat hom omgrens en begrens. Die geëvalueerde aannames van een bepaalde interpretering van gebeurtenisse, word deur die subjek geprosesseer wat eventueel uitloop op ’n konklusie. Hierdie konklusie lê altyd in die rigting van die waarheid (syn). Dit kan eties, esteties, religieus en filosoferend van aard wees en uiters belangrik. (Van Peursen; (1994); (1976); (1967)).

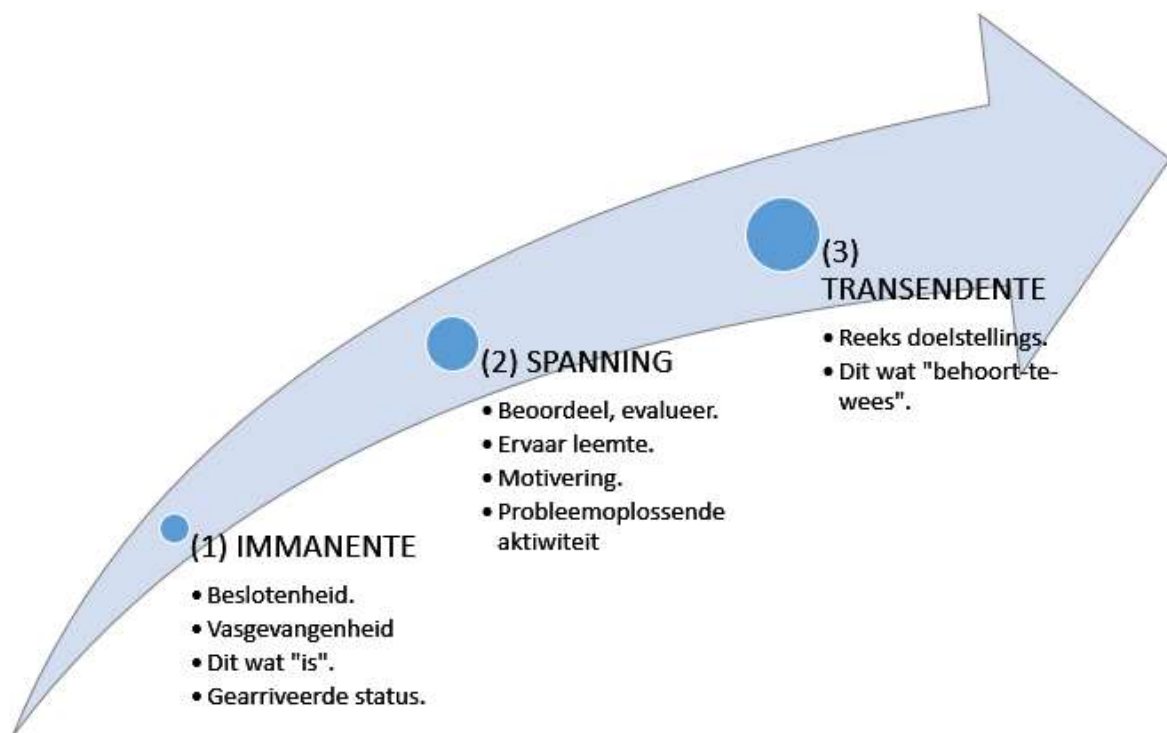
Die mens in Van Peursen se filosofie is nie net feite nie. Die morele waardes word ook beoordeel, naamlik hoe-dit-moet-wees. Van Peursen noem dit filosofiese surrealisme, naamlik die intensiewe realiteit. Met die filosofiese surrealisme gaan dit oor die super-realiteit, ’n intense realiteit, omdat dit nie oor blote feite gaan nie, maar die gradering, die beoordeling daarvan. Van Peursen se filosofie gee ’n visie, ’n weerspieëling van hartseer en vreugde, teleurstelling en liefde, betekenis en betekenisloosheid.

4.2.7.4 Van Peursen se “opduikt”-aksie motiveringsteorie

Van Peursen (1970:14) konkludeer dat die spanning tussen die immanente en transendente as

tiperend van die hele menslike lewe gesien kan word. Die mens beweeg binne die stroom van alle lewensprosesse (immanente), maar bevat die kenmerk om uit die natuurlike stroom te duik ten einde die natuur te beoordeel en te omvorm na die transendente. Hierdie spanning tussen die immanente en die transendente dimensie kan die mens aandryf om die immanente dimensie van “beslotenheid” oop te breek. Hierdie “opduikt” waarvan Van Peursen (1976) praat, is ’n bewustelike vertikale sprong, vanuit die immanente na die transendente, via die ingespannenheid. Dit is nie ’n ongekwalifiseerde aksie nie, dit moet dinamies, vurig, passievol en aksievol wees, omdat dit die individu in staat moet stel om deur te breek na ’n hoëre, oënskynlik onbereikbare transendente.

Alvorens die immanente (beslotenheid) oopgebreek kan word, moet daar ’n spanning teenwoordig wees wat as motivering dien vir die beweging van die immanente na die transendente. Hierdie spanning volgens Van Peursen (1987:19) vereis weereens ’n oorspronklike en spontane verbintenis. Opsommend kan dit soos volg voorgestel word:



FIGUUR 4-2: OPSOMMEND WORD DIE “OPDUIKT”-AKSIE MOTIVERINGSTEORIE VAN VAN PEURSEN SO VOORGESTEL (VAN PEURSEN, 1970)

4.2.7.5 Die hoof se motiveringsrol aangaande die Van Peursen-model

Die Van Peursen-model is ’n realiteitskokmodel, dit ontbloot die realiteit, naamlik: waar is die

skool/personeel tans (die immanente) en waar behoort die skool/opvoeders te wees (die transendente). Die teorie werk met insette en uitkomstes. Die hoof se motiveringsrol moet die personeel so fokus op die leemtes (die immanente) vestig, sodat daar 'n sterk begeerte ('n ingespannedheid) sal wees om die transendente te bereik. Die skool sal 'n outopsie moet hou aangaande die immanente toestand van die skool/personeel, sodat nuwe doelwitte (die transendente) bepaal kan word. Die model sluit elke personeellid in, en die hoof se motiveringsrol moet ook gerig wees op elke individuele personeellid, sodat daar bepaal kan word wat die immanente en transendente van elke personeellid is en sal wees. Die grootste waarde van die Van Peursen-model is dat dit 'n bruikbare raamwerk verskaf waarvolgens bepaal kan word wat is (die immanente) en dit wat moet wees (die transendente). Wanneer die transendente bereik word, verander dit weer in die immanente. Die hoof se motiveringsrol is 'n uitdagende verantwoordelikheid.

4.2.8 Die situasieleierskapstyl van Hersey en Blanchard as motiveringsteorie

Die fundamentele onderbou van die situasionele leierskapsteorie is dat daar geen enkele "beste" leierskapstyl is nie. Doeltreffende leierskap is taakverwant en die suksesvolste leiers is diégene wat hul leierskapstyl aanpas by die volwassenheid van die individu of groep wat hulle probeer lei of beïnvloed.

Hersey en Blanchard (1982:152)

4.2.8.1 Inleiding

Vir Potgieter (2014:3) moet hoofde 'n duidelike visie hê. Hulle moet hul personeel kan motiveer, sodat hulle gesamentlik kan fokus op 'n gemeenskaplike doel. Ejimabo (2015:1-13) het in hulle ontleding en bestudering oor leierskap bevind dat daar drie elemente is wat telkens opduik, naamlik: vermoë, handeling, beïnvloeding en besluitneming, wat dan ook saam op oorreding dui. Leierskap kan dus gesien word as die vermoë en die optrede wat mense kan beïnvloed in die vorming van hul gedrag. Dit maak beïnvloeding 'n integrale deel van leierskap. Vir Ahmed (2015) is leierskap eerder 'n kuns as 'n wetenskap wat mense en organisasies beweeg tot die bereiking van hul doelwitte. Armstrong (2009:4) sê dat leierskap die vermoë van hoofde is om hul personeellede te inspireer, te beïnvloed en te lei. Dit behels die proses om die personeel te mobiliseer ten einde die verwagte resultate te bereik. (Vergelyk 4.4.6.5). Booyse (2013:30) argumenteer dat leierskap gaan oor die ontwikkeling en kommunikasie van toekomsverwagtinge waarby hoofde hul volgelinge moet motiveer, hul lojaliteit verkry en uiteindelik hul betrokkenheid by die bereiking van doelwitte verseker.

Kessler (2010:527-550) gaan voort deur te sê dat beïnvloeding (motivering) 'n fundamentele leierskapsfunksie is wat gefokus moet word op geestelike krag en gesag as die primêre invloed in die bereiking van God se wil. Ramparsad (2004:64) meen dat leierskap verwys na die hoofde se vermoë om die take só uit te voer dat dit hul ondergeskiktes sal beïnvloed om te doen wat hulle moet doen. Werner (2007:288) verklaar dat leierskap die sosiale proses is waarby hoofde hul werknemers moet beïnvloed om vrywillig, entoesiasies en met drif te werk. Davidmann (2011) het, in sy navorsing oor die rol van die hoof, bevind dat die effektiwiteit van 'n organisasie gemeet kan word aan die vermoë van die hoofde om hul werknemers te motiveer om met mekaar saam te werk.

Marrin (2011:20-21) verklaar dat die hoof mensgedrewe moet wees, passievol in hul werkverrigting sal wees en vir die ondergeskiktes sal omgee. Sulke bestuurshandelinge sal verseker dat daar effektiewe bestuur sal plaasvind. Daar sal ook in die proses na die belange van die opvoeders omgesien word. Robbins en Judge (2012:178) argumenteer dat die gedrag van 'n hoof van so 'n aard moet wees dat hy die verhoudings met die opvoeders hoog sal ag/koester en hul belange ten alle tye sal beskerm. Helgadottir (2008:743-748) dui aan dat die kompleksiteit van die hoof beïnvloed word deur elemente soos skooldoelwitte, die aandeelhouders, moontlike risiko's, die omgewing asook die politieke klimaat.

Bush (2007:391-406) onderskei vyf funksies (of take) wat deur die hoof aangestip moet word, teweete, 'n leier: neem inisiatief en verantwoordelikheid om mense in beweging te bring; het 'n Godgegewe talent en vermoë of bevoegdheid; se fokus is gerig om diens te lewer aan mense; is ingestel op die bevryding, in plaas daarvan om die mense wat aan hom toevertrou is, te beheer en te regimenteer en 'n leier se fokus behoort beide mensgeoriënteer en menssensitief te wees. Potgieter (2014:6) bevestig dat leierskap moet verander om by die veranderende omstandighede aan te pas. Die hoof sal voorts volgens Potgieter (2014:6) moet verander van: "vasgestelde rolle na meer buigbare rolle; individuele verantwoordelikheid na gedeelde verantwoordelikheid; outokratiese leierskap na samewerkende leierskap en in beheer wees na bemagtiging".

4.2.8.2 *Situasie-leierskapstyl van Hersey en Blanchard as motiveringsteorie*

Na die bestudering van onderstaande bronne, naamlik die van Blanchard (2015); Blanchard (2014); Vandayani (2015); Mulder (2012); Sabri (2012); Hofstede (2011); Blanchard (2011); Hersey en Blanchard (1982); Hersey, Blanchard en Johnson (2002); Hersey en Blanchard (1977); Hersey en Blanchard (1969) en Hersey en Blanchard (1969) bied die navorser nou Hersey en Blanchard se situasieleierskapstylmodel aan.

Hersey en Blanchard (1977) maak die aanname dat 'n bepaalde leierskapstyl afhang van die situasie waarin die leier hom bevind. Volgens Mathe (2012:14-19) is die situasieleierskapstylmodel gebaseer op die wisselwerking tussen die:

- hoeveelheid leiding en rigting wat 'n leier verskaf (taakgedrag);
- hoeveelheid sosio-emosionele ondersteuning wat 'n leier gee (verhoudingsgedrag); en
- gereedheid of volwasseheidsvlak wat ondergeskiktes openbaar in die uitvoering van 'n spesifieke taak, funksie of doelwit. Daar is gepoog om leiers meer effektief te maak in die daaglikse interaksie met andere. Klem word gelê op die gedrag van die leier in verhouding tot sy ondergeskiktes.

Volwassenheid van 'n ondergeskikte of groep word gedefinieer as die vermoë en bereidwilligheid om verantwoordelikheid te neem vir eie gedrag, (Cherry, 2018). Vir Mulder (2012) is ervaring 'n belangrike aanwyser om uit te vind of 'n werknemer selfstandig hul werk kan doen en (volle) verantwoordelikheid daarvoor kan neem. Daarbenewens moet hulle oor voldoende kennis en vaardighede beskik om hul take selfstandig te voltooi, en oor genoegsame motivering beskik om hulself te lei. Iemand wat jare lank in dieselfde posisie is, kan vaardig en ervare wees, maar kan met motivering sukkel weens 'n gebrek aan loopbaangeleenthede. In sulke gevalle sal die werknemer nie so hoog op 'volwassenheid' wees as 'n kollega wat hoogs gemotiveerd is nie. Nuwe personeel en onlangse gegradueerdes sal 'n langer tyd aan die lae kant van volwassenheid wees. Dit neem mense immers 'n paar maande tot so lank as 'n jaar om ten volle die werk te kan uitvoer.

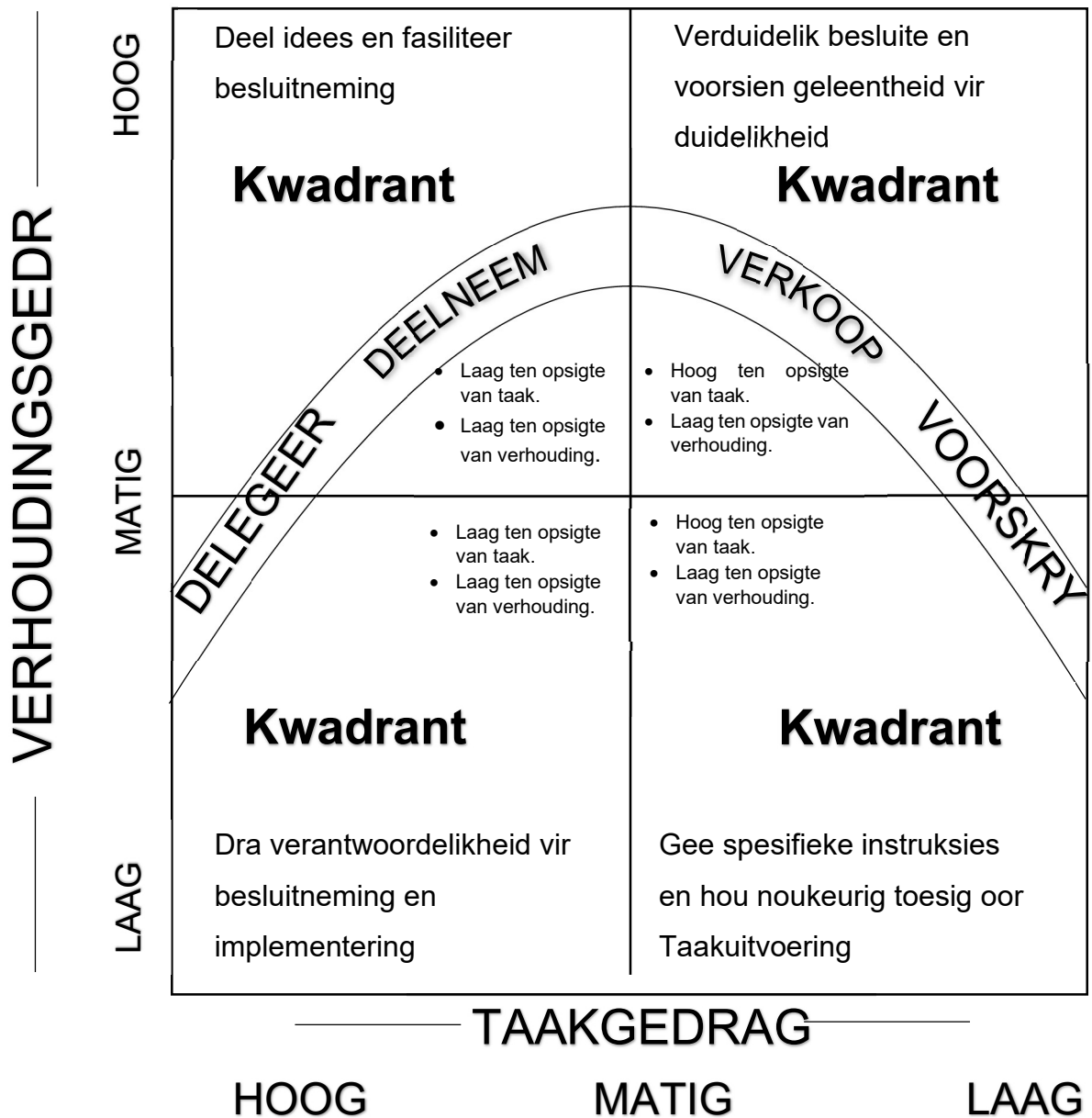
Die veranderlikes van volwassenheid moet in ag geneem word in verhouding tot 'n spesifieke taak wat uitgevoer moet word. Volgens situasieleierskap is daar geen "optimale metode" waarvolgens ondergeskiktes beïnvloed kan word nie. Hersey *et al.* (2001:199) identifiseer vier style: teweete bevelende- (outokratiese of instruksionele), verkoops- (demokratiese of ondersteunende-), deelnemende-, delegerende (laissez-faire of kontrolerende en helpende) leierskapstyle, (Nanjundeswaraswamy en Swamy, 2014:57-62); (Ogunola *et al.*, 2013:3714-3722); (Oladipo *et al.*, 2013:50-54).

Armstrong (2009:34-38) is die mening toegedaan dat daar drie leierskapstyle by leiers teenwoordig kan wees wat almal gerig is op prestasie- of taak- of 'n mensgeoriënteerdheid. Die redes wat Armstrong hiervoor aanvoer, sê Booyse (2013:5) "is dat leiers hierdie leierskapstyle kan gebruik om onderskeidelik hul persoonlikheid of kennisdraende kwaliteite uit te leef; hul

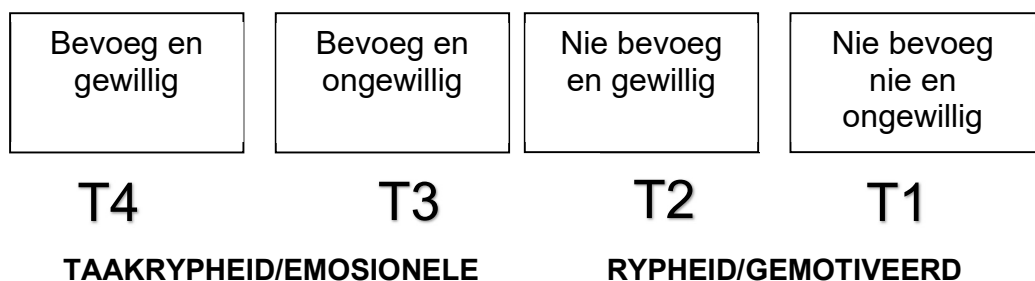
besluitnemingsgedrag toe te pas; hul mensgeoriënteerdheid te toon en hul materiële of niemengedrewenheid te toon”.

Ramparsad (2004:4) bevestig dat 'n bestuurder op sy personeel se welstand behoort te fokus deur hul belange en behoeftes in ag te neem. Booyse (2013:6) “meld dat een van die mees bepalende faktore van 'n werksbevreëdigende werksklimaat of werkatmosfeer is, die graad waartoe bestuurders sensitiwiteit openbaar tot die belange, behoeftes en aspirasies van persone wat aan hul bestuurders rapporteer”. Oladipo *et al.* (2013:50-54) en Voon *et al.* (2011:24-32) stipuleer basiese bestuursverantwoordelikhede wat deur die hoof uitgevoer móét word, naamlik die sikliese bestuursproses (beplanning, organisering, leiding, kontrole) sowel as die kontinueproses (motivering, doelstellings, doelwitte, vaardigheidsvestiging en beleidmaking) moet nagestreef word. Die hoof moet verseker dat die gestelde doelstellings en doelwitte – ter plaatse – uitgevoer moet word en tweedens die noodsaaklike stigting van goeie verhoudinge met sy personeel. Dit geskied deur doeltreffende leierskap, motivering, kommunikasie en om konfliktoplossingsvaardighede toe te pas (Oberholzer, 2007:2).

Volgens Singh (2009:165-176) is daar drie elemente wat kan help om te bepaal watter leierskapstyl doeltreffend behoort te wees, naamlik die leierondergeskikte verhouding, taakstrukturering en die leier se magposisie. Die leierskapstyl wat op 'n individu of groep gebruik word, hang af van die volwassenheidsvlak van die mense. Die situasieleierskapstyl word só in figuur 4-3 deur Hersey en Blanchard voorgestel:



DIE INDIVIDU SE GEREEDHEIDSVLAK



FIGUUR 4-3: SITUASIONELE LEIERSKAPSTYL VAN HERSEY EN BLANCHARD (1982:152)

Hersey en Blanchard (1982:151) maak die aanname dat effektiewe leierskap moet aanpas by die volwassenheidsvlak/taakrypheid van die personeelkorps wat die hoof wil beïnvloed. In situasionele leierskap word volwassenheid gedefinieer as die begeerte om te presteer, asook die personeel se vermoë en gewilligheid om verantwoordelikheid te aanvaar vir die opdoen van ondervinding en bekwaamheid vir die taak. Volgens Hersey en Blanchard (1982:153) ontwikkel mense se bekwaamheid in die vier fases, vergelyk Figuur 5. In elke fase moet die leierskapstyl aanpas by die taakrypheid of volwassenheidsvlak van die volgelinge. Vervolgens sal elke leierskapstyl (K1-4) en taakrypheid (T1-4) bespreek word:

- **Kwadrant 1:**

(Voorskrywend, opdraggewend, outokraties, “telling”- bestuurstyl). ’n Voorskriftelike leierskapstyl (K-1) wat duidelike en spesifieke riglyne verskaf en het die grootste waarskynlikheid om effektief te wees. Dit word die voorskriftelike styl genoem, omdat die leier definitiewe rolle uiteensit en vir die ondergeskikte sê wat, hoe, wanneer, en waar die verskillende take verrig moet word, sonder om aan die ondergeskiktes te verduidelik waarom ’n besondere taak gedoen, of hoekom spesifieke prosedures gevolg moet word. Die “telling” leierskapstyl behels hoë taak- en beperkte verhoudingsgedrag (taakrypheid).

- **Kwadrant 2:**

(Verkoop, leidinggewend, sturende, demokratiese, “selling”- styl). Die verkoopstyl is vir lae tot middelmatige volwassenheid. Ondergeskiktes wat onbevoeg is, maar gewillig is om verantwoordelikheid te neem, is vol vertroue, maar beskik nie oor die nodige vaardighede nie. Dit word die verkoopstyl genoem omdat hier sterk sprake is van leiding deur die hoof. Hier is sprake van tweerigtingkommunikasie wat verband hou met die nodige sosio-emosionele ondersteuning. Die opvoeders word beïnvloed om besluite wat geneem is, te aanvaar en om die verlangde gedrag aan te neem. Die verkoopstyl van die hoof behels hoë taak- en hoë verhoudingsgedrag (taakrypheid).

- **Kwadrant 3:**

(Deelnemend/demokraties/”participating”-styl). Die deelnemende leierskapstyl is vir middelmatige tot hoë volwassenheid van ondergeskiktes wat oor die vermoë beskik, maar onwillig is om te doen wat die toesighouer aan hulle opdra. (K-3) Die ondergeskiktes se onwilligheid kan toegeskryf word aan ’n gebrek aan vertroue en sekuriteit. Indien hulle egter bevoeg, maar onwillig is, is dit dikwels ’n motiveringsprobleem. Die leier moet tweerigting kommunikasie verbeter en aktief luister (K-3) om die ondergeskikte se inspanning te ondersteun en sodoende die vermoëns waaroor hy reeds beskik, te gebruik. Dit word die delegerende leierskapstyl genoem, omdat die leier en ondergeskikte wedersyds deel het aan die besluitneming, aangesien die ondergeskiktes

oor die nodige vermoë beskik. Die deelnemende leierskapstyl behels 'n hoë verhoudings- en 'n lae taakgedrag (taakrypheid).

- **Kwadrant 4:**

(Delegerend/Selfinterpreterend/ "Delegating"- styl). 'n Delegerende leierskapstyl (K4) wat min rigting en ondersteuning verskaf, het die grootste waarskynlikheid om effektief te wees. Die leier identifiseer nog steeds die probleem, maar die verantwoordelikheid vir die uitvoering van die plan, dit wil sê die hoe, wanneer en waar, word aan die ondergeskikte oorgedra. Die ondergeskiktes word toegelaat om heeltemal selfstandig besluite te neem deur middel van delegering. Toesighouding is gevolglik meer algemeen van aard, met ander woorde die ondergeskiktes se werk word nie voortdurend gekontroleer nie, aangesien hulle ten volle bevoeg is om die taak te verrig, oor die nodige selfvertroue beskik en bereidwillig is om dit uit te voer. Die "delegating"-leierskapstyl behels 'n lae verhoudings- en 'n lae taakgedrag (taakrypheid). [Sabri (2012); Werner (2007); Hersey en Blanchard (1982)].

4.2.8.3 Vier vlakke van taakrypheid en volwassenheid

Vir Hersey en Blanchard (1982:88) word beide 'n hoë taakoriëntasie en 'n hoë mens- of werknemer-oriëntasie as die ideaal beskou. Die sukses van hierdie teorie oor leierskap (maar ook vir motiveringsdoeleindes) word bepaal deur die situasie waarin ons dit gebruik. Die produksiegeoriënteerde leier fokus op produksie, terwyl die mensgeoriënteerde leiers se belangstelling hoofsaaklik op hul volgelinge toegespits is. Leierskap is ten diepste 'n interaktiewe leerproses om effektiwiteit te bevorder en kreatiwiteit te stimuleer.

Solomon en Steyn (2017:1-13) sien leierskap as 'n interaktiewe verhoudingsaktiwiteit. Volgens hom word effektiewe leierskap deur twee faktore bepaal, te wete die talle verhoudingsaspekte tussen leier en volgelinge, asook die taak. Die uitdaging aan leierskap is dus om deur mense dinge gedoen te kry. Vir Caddesi en SporSalonuKarşisi (2013:1-16) is leierskap "n dinamiese interaktiewe proses wat plaasvind tussen mense vanuit 'n organisatoriese posisie, binne 'n bepaalde situasie. Vir begripsverheldering word 'n definisie aangebied vir taakgedrag en verhoudingsgedrag:

- Taakgedrag is die mate waartoe 'n leier aan 'n ondergeskikte rigting verskaf deur te sê wat om te doen, wanneer om dit te doen, waar om dit te doen, en hoe om dit te doen. Dit beteken dat doelwitte vir ondergeskiktes gestel word en rolle gedefinieer word (Hersey en Blanchard, 1982:96).

- Verhoudingsgedrag is die mate waartoe leiers betrokke raak by tweerigtingkommunikasie met hulle ondergeskiktes, deur ondersteuning en aanmoediging te verskaf. Dit beteken die daarstelling van oop kommunikasiekanale, die voorsiening van sosio-emosionele ondersteuning, sielkundige streling (“psychological stroking”) en vergemakliking (“facilitating”) van ondergeskiktes se gedrag (Hersey en Blanchard, 1982:96). Die volwassenheidsvlak van ondergeskiktes word verskaf om te bepaal watter leierskapstyl gebruik moet word en dit word in vier vlakke ingedeel, naamlik:
 - Lae volwassenheid (T1)
 - Lae tot middelmatige volwassenheid (T2)
 - Middelmatige tot hoë volwassenheid (T3)
 - Hoë volwassenheid (T4)

Hersey en Blanchard (1982:154).

Dit word soos volg verduidelik:

- **Taakrypheid 1: (Lae betrokkenheid)**

Die individu het min vermoë en is onwillig. Die individu weier byvoorbeeld om ’n spesifieke opdrag uit te voer. Nog ’n moontlikheid van ’n lae werksterkte is as die individu nie kan nie en nie wil nie.

- **Taakrypheid 2: (Lae betrokkenheid)**

Die individu het min vermoë, maar is gewillig. Sy kennis is beperk en onvoldoende. Daarbenewens oorwin hy die gevolge om werklik te wil en te probeer.

- **Taakrypheid 3: (Gemiddelde tot hoë betrokkenheid)**

Die werknemer kan, maar is onwillig en bied weerstand. Hierdie situasie gebeur byvoorbeeld in die volgende situasies: (a) die opvoeder kan sy werk minder goed verrig, omdat hy nie voldoende hulpbronne ontvang het nie; (b) die individu het die idee dat daar ’n beter manier is om die werk te doen en wil met sy hoof praat; (c) die individu se werk is nie op standaard nie, omdat hy probleme het met sy kollegas, (d) die individu het moontlik probleme by die huis en (e) die individu het te veel werk of die verantwoordelikheid is te groot.

- **Taakrypheid 4: (Hoë betrokkenheid)**

Die werknemer kan en wil dit doen. Dit is die individu wat die proses goed ken en doen sy opdragte uitnemend. Dit is baie belangrik om te weet dat elke opdrag 'n aparte leierskapstyl vereis. Hierdie taakrypheid veroorsaak 'n lae personeel omset.

Die leierskapstyl wat op 'n individu of groep gebruik word, hang af van die volwassenheidsvlak/taakrypheid van die personeel wat die hoof poog om te beïnvloed. Die situasionele leierskapsmodel kan op 'n wye front gebruik word om die taakgedrag en verhoudingsgedrag van die leier te beskryf. Hiertydens kan bepaal word of die leier 'n taakgerigte leierskapstyl of 'n verhoudingsgedrewe leierskapstyl gebruik.

4.2.8.4 Samevatting oor die Hersey en Blanchard-model

Bostaande navorsing kom tot die gevolgtrekking dat daar twee kernfaktore is, naamlik: kundigheid/taakrypheid (“task maturity”) en gewilligheid (“psychological maturity”) wat die nucleus vorm van Hersey en Blanchard se leierskapsmodel. Die ontwikkelingsniveaue loop hand-aan-hand met die leierskapstyle. Die ontwikkelingskurwe dui op 'n ontwikkelingsproses en korrespondeer met die volwassenheidsvlak, Hersey en Blanchard (1982:153-154). Daar is gepoog om leiers meer effektief te maak in die daaglikse interaksie met andere. Klem word gelê op die gedrag van die leier in verhouding tot sy ondergeskiktes. Die volwassenheid van 'n werker kan gedefinieer word as die vermoë en bereidwilligheid om verantwoordelikheid te aanvaar vir eie gedrag. Die veranderlikes van volwassenheid moet in ag geneem word in verhouding tot 'n spesifieke taak wat uitgevoer moet word. Volgens situasieleierskap is daar geen “optimale metode” waarvolgens ondergeskiktes beïnvloed en gemotiveer kan word nie. Hersey *et al.* (2010:199) identifiseer vier kwadrante.

Vir Hersey en Blanchard (1982:88) word beide 'n hoë taakoriëntasie en 'n hoë mens- of werknemeriëntasie as die ideaal beskou. Die sukses van hierdie teorie oor leierskap word bepaal deur die situasie waarin ons dit gebruik. Die produksiegeoriënteerde leier fokus op produksie, terwyl die mensgeoriënteerde leiers se belangstelling hoofsaaklik op hul volgelinge toegespits is. Leierskap is ten diepste 'n interaktiewe leerproses om effektiwiteit te bevorder en om kreatiwiteit te stimuleer.

Situasieleierskap gaan daaroor dat die volwassenheidsvlak van die ondergeskiktes bepaal word en dat die hoof sy leierskapstyl daarvolgens aanpas. Dit impliseer dat die leier die ondergeskiktes in volwassenheid help groei sover as wat die ondergeskiktes bevoeg en gewillig is. As 'n ondergeskikte se produktiwiteit begin afneem, behoort die toesighouer sy vlak van volwassenheid te **hervalueer** en terug te beweeg op die voorgeskrewe kurwe om te bepaal

watter leierskapstyl die effektiiefste sal wees.

4.2.8.5 Die hoof se motiveringsrol aangaande die Hersey en Blanchard model

Die Hersey en Blanchard-model loop uit op 'n motiveringstrategie. Die motiveringsrol van die hoof is hier vervat in 'n motiveringstrategieformulering wat die suksesvolle implementering daarvan noodsaaklik maak. Elke personeelid weet presies in watter kwadrant hy/sy val en weet ook duidelik wat die hoof se bestuurstyl jeens hom/haar is ten einde die gewenste resultate te lewer. Die wese van die implementering van die motiveringstrategie, is om die plan van hoe die onderneming behoort te funksioneer, in motiveringsaksieplanne te omskep. Die motiveringstrategie-implementering is eers moontlik as dit 'n duidelike rigting kan aantoon. Die motiveringsrol van die hoof moet 'n atmosfeer en kultuur skep waarin doelstellings bereik kan word en waar die motiveringsklimaat geskep word om sukses te behaal. Ten einde motivering te vergemaklik, is dit die taak van die hoof om voortdurend te soek na wyses om sukses te beloon. Die hoof moet konstant besig wees met die funksionele ontwikkeling en die toepassing van die motiveringstrategieë. Die Hersey en Blanchard-model maak voorsiening vir personeel om deel te neem aan besluitneming en wanneer die hoof dit interpreteer, sal die personeel meer gewillig wees om eienaarskap te neem. Die motiveringsrol van die hoof moet sinergie ontlok. Waar erkenning en respek is vir die verskillende standpunte, volwassenheidsvlakke, bestuurstylle en perspektiewe is, sal motivering optimaal kan gedy.

Motiewe/begeertes is daarop afgestem om in sterkte af te neem indien dit bevredig word of indien 'n struikelblok/probleem vir die bevrediging daarvan ondervind word. Bevredigde behoeftes of begeertes waarvan die bevrediging herhaaldelik gedwarsboom of gestrem word, sal onder normale omstandighede nie 'n individu motiveer tot verdere optrede nie. Gemotiveerde gedrag sal dus volgehou word vir so lank as wat 'n behoefte/begeerte nog nie bevredig is nie. Daar sal 'n afname in gemotiveerde gedrag intree sodra 'n bepaalde behoefte/begeerte redelik bevredig is en sodra 'n bepaalde doel bereik is.

4.2.9 Fazio se dividende kapitaliserende motiveringsteorie

4.2.9.1 Inleiding

Vir die onderstaande bespreking is daar gebruik gemaak van Fazio se navorsing wat in 2015 en 2017 verskyn het.

In 'n spel waar die reëls van die kontemporêre wêreld gedurig verander en waar organisasies smag na hoër produktiwiteit, het 'n nuwe tipe motivering 'n gebiedende noodsaaklikheid geword,

aldus Fazio (2015). Fazio verklaar voorts dat organisasies voor 2008 finansiële belonings of promosies gebruik het – as motivering – om hul werkers mee te kompenseer. Tans is daar meer regulasies, meer opsies vir opkomende talent, en minder dividende om mee rond te speel. Kan dit negatiewe nuus wees? Nee, omdat organisasies tans meer toegewyd is as ooit tevore om nuwe maniere te vind om hul mense te motiveer. Dit maak nie saak wat die bedryf is nie, Dit maak nie saak wat die rol is nie, mense sukkel om hulself te motiveer, en so ook om ander te motiveer. Dit is konsekwent 'n topprobleem vir organisasies. Fazio verklaar dat daar geen enkele motiveringsteorie is wat almal sal pas nie. Sedert die Groot Resessie sukkel organisasies om mense te motiveer, sodat hulle meer te doen.

Fazio (2015) skep die volgende scenario: Wanneer die hoof die tyd neem om jou naam te onthou en om jou as individu te leer ken, voel jy as werker dat jou menswaardigheid erken word en dat jy belangrik is vir die organisasie. Vir Fazio is daar 'n sterk verwantskap tussen leer en onthou. Hierdie algemene gewoonte is dikwels die katalisator om meer te leer aangaande die werker. Die aksie reflekteer die feit dat die leier omgee en hom as werker as belangrik prioritiseer. Te dikwels maak leiers die fout om vanuit hul eie vaardighede en hul eie motiveringstrategieë te motiveer. Werkers wil nie gelei word dienooreenkomstig dít wat die leier motiveer nie; werkers wil gelei word volgens dit wat hulle motiveer. Die vraag sou wees: hoe vind die hoof dit uit? Deur te leer en te onthou. Dan kan die hoof aanpas en kapitaliseer op die werker se vermoëns.

4.2.9.2 Kapitaliseer op mense se motiveringsdividende

Sou die hoof nie weet wat die motiverende dividende van die individu is nie, bly die vraag: Hoe gaan die hoof ooit die individu in die regte rigting kan motiveer/stuur? **Die doel is om 'n hefboom te vind waarmee die hoof die verskillende individue op verskillende maniere kan motiveer. Die hoof maksimeer dus sy motiverende invloed deur spesifiek dit toe te pas.**

Hoe weet ons wat mense motiveer en net so belangrik, wat doen ons sodra ons weet? McClelland (1961) se navorsing oor motivering identifiseer drie sosiale motiewe: prestasie, affiliasie en krag. Die teorie is dat hierdie drie motiewe mense beweeg om 'n sekere tipe gedrag te openbaar. Fazio gebruik McClelland se teoretiese raamwerk pas dit aan ooreenkomstig sy eie ervarings en sieninge. Hy noem sy teorie die Motivational Currency Calculator (MCC). Hierdie hulpbron is 'n direkte, eenvoudige benadering om individue se motiveringsdividende te identifiseer en te benut.

Fazio (2015) konstateer dat die grootste gedeelte mense beïnvloed word deur vier basiese areas, naamlik: Prestasie, Mense, Krag en Doel. Die mees bekwame hoofde erken dat motivering verskillende gesigte het, en die proses om daardie geldeenhede te omskep in aksie, bly die uitdaging. Fazio se Motivational Currency Calculator bied 'n toeganklike en eenvoudige manier

om hierdie kennis in enige organisasie te gebruik. Fazio verwerp die beginsel van “een grootte pas vir almal” betreffende motivering. Mense is uniek en die leier neem aksies wat gebaseer is op die werkers se persoonlikhede, vorige ervarings en huidige situasie. Wat dit egter beteken, is dat die meeste mense gemotiveer word deur een primêre motiveringsbeginsel. Dit is egter net die helfte van die waarheid, omdat mense dit begeer om op verskillende wyses gemotiveer te word. Iemand kan hoogs gemotiveer word deur die toepassing van verskillende elemente uit verskillende motiveringsteorieë op ’n keer. Iemand kan net so aangedryf word deur prestasie as deur mense. Fazio se model bestaan uit vier motiveerders, naamlik: (1) optrede (prestasie, uitdaging en doelwitte); (2) mense (verhoudings, spanwerk, samewerking en harmonie); (3) krag (invloed, oorreding, verkoop en advisering) en doel (help ander, dra by tot “iets groter” en betekenis gemeenskapimpak. Dit word soos volg bespreek:

- **Prestasie motivering:** Hier gaan dit suiwer oor resultate. Individue wat deur prestasie gedryf/gemotiveer word, wil dinge doen. Hulle is trots daarop om nie net take te voltooi nie, maar om uitnemend te wees. ’n Persoon wat gedryf word deur prestasie, floreer wanneer uitdagings ontmoet word en standarde oorskry word. Hulle is dikwels vinnig, direk en gefokus op uitkomst. Prestasiegedrewe mense is nie bang om die *status quo* uit te daag nie en verwag dat ander net so moet wees. As iemand/werkers uitnemend gemotiveer word deur prestasie, het hulle die neiging om op die uitkomstes te fokus. Die negatiewe punt is ook waar, omdat die tipe werkers dan nie veel aandag gee aan die proses nie. In groepe is die prestasiegedrewe persoon dikwels die persoon wat die voortou neem en dinge (be)stuur. Hierdie tipe mens kom voor as heerssugtig of as veeleisend. Hulle wil ’n taak voltooi of ’n nuwe standaard daarstel.
- **Mens motivering:** Die mens motivering gaan oor verhoudings. Individue wat deur die “mens motiveerder gedryf word, reageer op spanwerk en samewerking. Hier val die fokus op hoe omstandighede ander kan beïnvloed. Hierdie groep individue is geneig om sterk sosiale radar te hê en kan mense goed lees. ’n Potensiële terugslag vir individue wat mensgedrewe is, is dat hulle (’n) doelwit(te) uit die oog kan verloor, omdat hulle oormatig bekommerd is oor hoe ander voel. As iemand te veel gefokus is op mense, kan hulle betrap word dat hulle nie genoeg aandag gee aan die uitslag of die bereiking van doelwitte nie. Hierdie werkers is gevoelensgeoriënteerd. In groepe is die mensgedrewe persoon dikwels die een wat baie vrae vra, en daarop fokus om almal se opinies te kry. ’n Algemene beskrywing vir iemand wat mense bestuur, is “aangenaam”, “lekker” of “spangeoriënteerd”.
- **Krag motivering:** Die krag motiveerder gaan oor invloed. Mense wat deur krag gemotiveer word, is oortuigend en maak hul standpunt duidelik. Hulle is ook gemaklike

kommunikeerders. Hier gaan dit oor status en reputasie. Hulle het 'n behoefte daaraan om belangrik te voel en om erkenning te ontvang. Hulle kan as onseker beskou word as hulle nie dieselfde akademiese of professionele status van diegene rondom hulle het nie. In groepe is die kraggedrewe persoon dikwels die persoon wat sy standpunt dadelik weergee en voortdurend herhaal. Kraggedrewe mense het 'n begeerte om invloedryk te wees. Hulle hou daarvan om oor die "groter prentjie" te praat of oor hoe dinge "sal wees". Hulle is dikwels die persoon wat ongevraagde advies gee. Hulle het 'n neiging om te praat oor wie hulle ken en hoe belangrik hulle is.

- **Doelmotivering:** Die doelmotiveerder bearbei hom daarvoor om ander te help en om so 'n bydrae te lewer aan iets groter as hulself. Hulle vra voortdurend wat hul doel en betekenis in die organisasie is. Baie doelgerigte mense word gemotiveer deur ander te ontwikkel en om met vrywilligerswerk te help. Hulle het 'n hoë gemeenskapsbetrokkenheid. Hulle aksies is gefokus oor wat die beste is vir die hele groep. 'n Potensiële terugslag vir individue wat doelgerig is, is dat hulle ontkoppel kan word as daar geen betekenis of fokus in hul werk is nie. Hulle het 'n behoefte om die groter prentjie te sien en is passievol en onselfsugtig. Hulle is daarop ingestel om hulpbronne te vind wat hulle instaat stel om ander te help. In groepe is 'n doelgerigte persoon geneig om maniere te vind sodat die aksies verbind kan word aan 'n groter prentjie. Hulle sal dikwels 'n inisiatief bevraagteken. Voorts kan hulle beskou word as te optimisties en hulle kan dikwels nie fokus op die geïdentifiseerde resultate nie.

Fazio verklaar dat bewustheid en aanpassing die hoekstene van vordering en sukses is. Alhoewel motivering abstrak, kompleks en ingewikkeld kan wees, is daar enkele eenvoudige strategieë wat resultate oplewer. Die fout wat baie leiers maak, is om motivering te sien as iets wat hulle **aan** hul werknemers moet doen, eerder as iets wat leiers **met** hul werknemers kan doen. Fazio verklaar dat alles begin met 'n motiveringsingesteldheid en eindig met die wete dat almal op 'n unieke wyse gemotiveer word. Daardeur gee jy erkenning aan elke werker as 'n individu.

- **Fazio se motiveringsmodel en die hoof se motiveringsrol**

Die motiveringsrol van die hoof moet afgestem wees op personeelontwikkeling en personeelbemagtiging. Die hoof moet die personeel insluit by die beplanning, want dit behels groter verantwoordelikheid en sluit 'n mate van selfbestuur in. Dit behels die volgende: besluitneming en probleemoplossing; kommunikasie; delegering; motivering en dies meer. Die motiveringsrol van die hoof veroorsaak dat die hoof ten alle tye beskikbaar sal wees vir ondersteuning. In die hoof se motiveringsrol moet die volgende vier aspekte ingebed wees, naamlik: die bevordering van werkstevredenheid; die bevordering van maksimale produktiwiteit; koördinering van die verskillende taakspanne en spanpogings en die konstante erkenning van

die beginsel van menswaardigheid. Die mens/individue wil weet wat die sin van sy beroep is. Dit is die belangrike verbintenis met Frankl se filosofie.

4.2.9.3 Opsommende opmerkings aangaande motivering

Die konsep motivering beteken om te lewe en/of om lewe te gee. Motivering handel oor die onsigbare komponente wat ingebed is of opgesluit is in die individu. Om mense te motiveer, is gekompliseerd en is 'n uitdagende verantwoordelikheid vir die hoof. 'n Ondersoek na motivering het te doen met 'n verklaring van die "waarom" van gedrag: daar word gesoek na die faktore wat die mens in beweging bring. Die drie pilare van motivering is: (1) aansporing: dit kan verklaar word as "the drive or energy that ignites behaviour" (Maina, 2015:24-30). Die stukrag en passie wat die menslike energie omskakel in vuurwerke; (2) rigting: dit word verklaar as die tipe gedrag wat uitgeoefen word en of dit in lyn is met die organisasiedoelwitte, (Robbins en Judge, 2008:209) en (3) volharding; dit word gedefinieer as die konstante herbevestiging van die aanvanklike prosesse en of doelstellings of doelwitte. Steers, Mowday en Shapiro (2017:100-107) gee die volgende gevolgtrekkings oor motivering: (1) teen die agtergrond van die huidige ekonomie, wat vol is met sy dot.coms, e-handel en toenemende globalisering, word 'n gemotiveerde werksmag gereeld aangehaal as die kompeterende voordeel. (2) 'n Suksesvolle skool sal meeding in die toekoms, hoofsaaklik op die gebied van kwaliteit, wat beide hul tegnologie en hul menslike hulpbronne sal insluit. 'n Gemotiveerde werksmag word 'n kritieke strategiese bate in sulke kompetisies. (3) Terwyl teoretiese ontwikkelings op die werkmotivering dalk die afgelope jare afgeneem het, het die wêreld van werk dramaties verander. Die mens kan argumenteer dat die afgelope dekade groter werkplekveranderinge as enige ander dekade in sy bestaan gesien het. Die noodsaak aan motivering word deur die bogenoemde stellings geïntensifiseer.

Dit het nou gebiedend noodsaaklik geword om die motiveringsrol van die hoof binne die raamwerk van die navorsing te plaas. Sonder die teoretiese begroning aangaande motivering is die hoof tot ondergang gedoem, daarom moet die hoof 'n stewige kennis oor hierdie kritiese aspek van kontinuïteitsbestuur besit. Die motiveringsrol van die hoof moet ingepas word binne die kompleksiteitsbestuur soos bespreek in hoofstuk 2. Hierdie aspek van kompleksiteit aksentueer die hoof se motiveringsrol pertinent. Die hoof moet eerstens kompleksiteit verstaan, sodat aksies in die leierskapsfilosofie gefundeer kan word wat die weg sal baan vir die hoof se motiveringsrol.

4.3 VOORUITSKATTING

Wanneer onderwysbestuurders hul personeellede ken, kan hulle makliker 'n strategie beplan om hulle na sy kant oor te haal, hulle wense aan syne ondergeskik maak en hulle sodoende tot doeltreffende werksprestasie motiveer. Die onderwysbestuurders moet doelgerig en planmatig

optree, hulleself en hul personeel voortdurend evalueer. Deur die implementering van beter motiveringstegnieke kan 'n hoë personeelmoraal geskep word wat sal bydra om 'n "*esprit de corps*" onder sy personeel te help vestig. Die hoogste toets vir personeel motivering lê daarin of die onderwysers werkstevredenheid sal ervaar.

Vervolgens sal die empiriese navorsing in hoofstuk 5 bespreek word.

HOOFSTUK 5: EMPIRIESE NAVORSINGSPROSEDURES

“Our aim as researcher storytellers is not to seek certainty about correct perspectives on educational phenomena but to raise significant questions about prevailing policy and practice that enrich an ongoing conversation”.

Barone (2007: 454-470)

en

“Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted”.

A. Einstein

Pain (2015)

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is kompleksiteit en kompleksiteitsleierskap bespreek, onderwyl die belangrikheid van 'n leierskapsfilosofie in hoofstuk 3 bestudeer is. Hoofstuk 4 het die noodsaaklikheid van die verskillende motiveringsteorieë uitgewys. Ten einde vas te stel wat die huidige stand van kompleksiteitsleierskap en motivering in skole is, is twee gestruktureerde vraelyste as meetinstrumente gebruik. Hoofstuk 5 dien as 'n uiteensetting van die metodologiese verantwoordbaarheid, die meetinstrument, die administratiewe prosedures wat gevolg is en die statistiek-tegnieke wat gebruik is om die resultate te ontleed. Die navorsingsprobleem word beskou as die kern van hierdie navorsing. Die navorsingsprobleem fokus op die noodsaaklikheid om vas te stel hoe doeltreffend hoofde se filosofiese leierskap verband hou met hul motiveringsrol in die skool. Die empiriese navorsing moet juis uitwys of daar 'n geleentheid is vir die ontwikkeling van 'n moontlike model. Kumar (2005:30) verwoord die belangrikheid van die literatuurstudie deur te verklaar dat dit 'n integrale deel van die hele navorsingsproses is en lewer 'n waardevolle bydrae tot byna elke operasionele stap.

Vir Hales *et al.*, (2006:866-881) en Zuber-Skerrit en Fletcher (2007:413-436) is die doel van navorsing die verbetering en uitbouing van die praktyk en verder, vanuit 'n navorsingsperspektief, moet sulke verbeterings aanspreekbaar/verantwoordbaar wees. Bhattacharjee (2012:21) verklaar dat die analisering van geskrewe dokumente juis 'n geskikte strategie is om te volg, waar die uitgangspunt van die ondersoek fokus op die blootlegging van informasie (kennis), insig en die verduideliking van sekere gebeure wat in 'n bepaalde navorsingsveld is. Die doel van die navorsing is dan ook die ontwerp van 'n uiteindelijke model. Volgens Moore en McCabe (2003:438)

volg alle navorsingsprosesse 'n basiese proforma wat rigtingewend van aard moet wees. Voortvloeiend hieruit verskaf dit riglyne oor wat gedoen moet word om inligting deur wetenskaplike metodes in 'n afgebakende veld in te versamel.

Die metodologiese dimensie verwys volgens Starman (2013:28-43) na die “kennis van hoe” wat wetenskaplikes gebruik om hulle doelstellings en doelwitte in die navorsingsproses mee te kan bereik. Bhattacharjee (2012:1-5) verklaar dat 'n wetenskaplike metodologie die kern van alle navorsing is omdat dit rigting gee aan die hele proses, dit kontroleer en dikteer. Metodologie dui die roete aan waarvolgens navorsers sal “reis” om na die waarheid te soek, maar ook om te verseker dat die navorsingsdoelstelling en -doelwitte bereik sal word. Metodologie word vir die doelwit van hierdie proefskrif aan die hand van Stake (2005:443-466) se definisie bespreek, naamlik dat 'n metodologie bloot 'n operasionele raamwerk is waarbinne die data geplaas word, sodat die betekenis duideliker gesien en verstaan kan word.

'n Proefskrif is navorsing wat 'n proses vergestalt waarin stellings/beweringe gemaak word en dan ontleed word of waarvan afgesien word. Die navorser soek na relevante, ware bewerings wat die verwantskap tussen veranderlikes kan beskryf. Creswell (2009:7) stel dit dat dit noodsaaklik is dat objektiwiteit in navorsing altyd vooropgestel sal word. Die navorser versamel inligting deur gebruik te maak van vraelyste wat deur die respondente voltooi word of andersyds deur waarnemings wat deur die navorser uitgevoer word. Voordat daar op 'n navorsingsontwerp besluit word, is dit belangrik om 'n navorsingsparadigma te kies wat die keuse van die navorsingsontwerp, navorsingstrategie, dataversamelingsmetodes, die respondente en die data-analiseprosedures beïnvloed.

Om die fokus van hierdie empiriese navorsing te vestig, sal die volgende in hierdie hoofstuk belig word: die navorsingsparadigma; die navorsingsontwerp (kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing); die navorsingsmetode; die steekproef en data-insameling wat gevolg word deur die data-analise, die etiese aspekte en laastens geldigheid en betroubaarheid.

5.2 DIE NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

5.2.1 Inleiding

Die navorsingsontwerp verskaf die struktuur vir die prosedures wat deur die navorser gevolg is: die data wat deur die navorser ingesamel gaan word en die data-analise strategieë wat die navorser gaan toepas (Leedy en Ormrod, 2001: 91). Die navorsingsontwerp kan derhalwe beskou word as die bloudruk van hoe die navorser beoog om die navorsing uit te voer (Mouton, 2001:55). Metodologie is die breë term wat gebruik word om te verwys na die navorsingsontwerp, metodes, benaderings en prosedures wat gebruik word in 'n ondersoek wat goed beplan is om iets uit te

vind, Alise en Teddlie (2010:103-126). Dit sluit onder andere in die data-insameling, deelnemers, instrumente wat gebruik word en data-analise, alles dele van die breë veld van metodologie. Kortom, die metodiek verwoord die logika en vloei van die sistematiese prosesse wat gevolg is in die uitvoer van die navorsingsprojek aangaande die kennis wat verkry is oor die navorsingsprobleem. Dit sluit in aannames gemaak sowel as die beperkings ondervind. (Vergelyk ook cf 1.7.)

5.2.2 Kwantitatiewe navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp word deur die navorser as die aksieplan gebruik om die navorsingsprobleem en die uiteindelijke bevindings te vergestalt. Navorsing is gemoed met die begryping van die wêreld. Die poging om tot insig/begrip van 'n verskynsel of praktyk te kom (die navorsing), word dus geïnformeer deur die navorser se sienswyse van die wêreld, beskouing van wat begrip behels en die doel van begrip *per se* (Cohen et al., 2000:3). Navorsers se sienings van die wêreld verskil van mekaar en hulle maak daarom tydens navorsing van verskillende lense gebruik. Die navorser het verkies om gebruik te maak van 'n positivistiese metodologie, omdat die aard van die realiteit beskou kan word as objektief en as iets wat buite die individu bestaan of die produk is van 'n individu se eie bewustheid. Die navorsers beskou kennis as objektief, meetbaar en is van mening dat dit in 'n tasbare positiewe vorm oorgedra kan word. Metodologie verwys hier na die proses, die hulpmiddels en die prosedures wat in die navorsing gevolg word en sluit in al die metodes wat mekaar komplementeer en tot gevolg het dat data en bevindings na vore kom wat lig kan werp op die navorsingsvraag en wat relevant is vir die doel van die studie (Henning et al, 2004:36). Volgens Cohen *et al.* (2000:6-7) sal die navorsers wat die sosiale wêreld objektief (positivisties) benader, onder andere van vraelyste (of eksperimente) gebruik maak en hulle navorsing sal hoofsaaklik kwantitatief van aard wees, en dit is juis wat die navorser in hierdie studie gedoen het. Volgens Leedy en Ormrod (2010) verwys navorsingsontwerp na die algemene benadering en navorsingsmetodes wat in 'n betrokke studie gebruik word. Die funksie van 'n navorsingsontwerp, aldus De Vaus (2001) en Trochim (2006) is om te verseker dat die getuienis wat verkry word, die navorser in staat stel om die navorsingsprobleem logies en so ondubbelsinnig moontlik aan te spreek. In die sosiale wetenskappe-navorsing behels die verkryging van inligting wat relevant is vir die navorsingsprobleem in die algemeen, die spesifikasie van die tipe bewyse wat benodig word om 'n teorie te toets, 'n program te evalueer of om betekenis wat verband hou met 'n waarneembare fenomeen akkuraat te beskryf en te evalueer. Juis om hierdie redes was die oorkoepelende doelstelling vir die gebruik van die kwantitatiewe navorsingsontwerp die beste ontwerp om die verband tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die skoolhoof in 'n komplekse gegewe te ondersoek.

Navorsingsontwerpe vergestalt die prosedures waarvolgens data ingesamel, geanaliseer en

geïnterpreteer word, aldus Creswell en Plano-Clark (2011:53) en McMillan en Schumacher (2006:22). Kwantitatiewe navorsingsontwerpe versamel data wat oor die algemeen numeries van aard is volgens Creswell en Creswell (2018). Leedy en Ormrod (2005:94) verwys na kwantitatiewe navorsingsontwerpe as 'n tradisionele, eksperimentele of positivistiese benadering tot navorsing. Aangesien presiese meting gebruik word met die data-insameling, is die rol van die navorser dié van 'n objektiewe waarnemer, soos aangedui deur Leedy en Ormrod (2005:95) sowel as Vermeulen (1998:17).

In hierdie navorsing gebruik die navorser die verduidelikende kwantitatiewe navorsingsontwerp. Deur die logiese ontwikkeling van die navorsingsontwerp, is verseker dat die navorsingsvraag aangespreek word. In die sikliese verloop van hierdie navorsing moes die navorsingsdoelwitte (wat die navorsingsprobleem ondersteun), konstant die navorsing rig. Kwantitatiewe navorsing is volgens Kim *et al.* (2017:23-42) 'n oorkoepelende term wat gebruik word om 'n groep metodologieë te beskryf wat gebruik word vir die beskrywing en interpretasie van sosiale fenomene. Payne en Payne (2004:180) verklaar dat kwantitatiewe metodes (gewoonlik gebruik maak van deduktiewe logika) wat gereeldhede in menslike lewens soek deur die sosiale wêreld in empiriese komponente te skei. Hierdie komponente word veranderlikes genoem en kan numeries as frekwensies of tempo verteenwoordig word. Die komponente se assosiasies kan met mekaar ondersoek word deur statistiese tegnieke en toeganklik gemaak word deur navorser-geïntroduseerde stimuli en stelselmatige meting.

Volgens Daniel (2016:91-100) beklemtoon kwantitatiewe metodes objektiwiteit en is afgespits op die metings en die statistiese, wiskundige of numeriese analise wat deur middel van meningspeilings, vraelyste en opnames versamel word, of deur vooraf bestaande statistiese data met behulp van berekeningstegnieke te manipuleer. Kwantitatiewe navorsing word dus gebruik om vrae oor verhoudings binne meetbare veranderlikes te beantwoord met die doel om 'n verskynsel te verduidelik, te voorspel en te beheer. Met ander woorde, die metode lê groot klem op die meet van iets of veranderlikes wat in die sosiale wêreld bestaan.

Kwantitatiewe navorsing fokus op die versameling van numeriese data en veralgemeen dit oor groepe van mense of om 'n bepaalde verskynsel te verduidelik. Kwantitatiewe navorsing word gebruik om vrae oor verhoudings binne meetbare veranderlikes te beantwoord met die bedoeling om 'n verskynsel te verduidelik, te voorspel en te beheer. 'n Maksimum mate van objektiwiteit word verkry deur kwantitatief van vraelyste gebruik te maak, sodat getalle en statistiek gebruik kan word om die kwantitatiewe analise uit te voer, soos verduidelik in Hiremath (2015:113-119) en McMillan en Schumacher (2006:23). Wat vir die navorser van belang is, is dat kwantitatiewe navorsing geen streng vooraf geformaliseerde ontwerp het nie.

Vanuit bogenoemde perspektiewe motiveer die navorser waarom gebruik maak van die kwantitatiewe navorsing. Govender *et al.* (2014:1-7); Boynton (2004:1372-1375), Bool (1988:571-586) en Kauber (1986:572-574) voer redes aan waarom kwantitatiewe navorsing belangrik is.

Kwantitatiewe navorsing:

- is 'n meetbare en sistematiese manier van ondersoek;
- beskik reeds oor geëvalueerde konstruktiewe teorieë oor die verskynsels wat bestaan;
- is die gebruikmaking van vraelyste en hoe dit gefasiliteer kan word;
- maak gebruik van die Likert-graderingskaal wat die algemene graderingskaal in vraelyste is; daar word van 'n dwarsdeursnee opname gebruik gemaak; vraelyste word gebruik; faktorontleding en betroubaarheid word bereken. Hiërargiese lineêre modelle (HLM), waarin afhanklikheid van data vanaf dieselfde skool in berekening gebring word, sal gebruik word om verbande tussen faktore en met biografiese data te ondersoek. Besit die vermoë om oorsaaklikheidsverklarings te produseer, as gevolg van die gebruikmaking van beheerde vraelyste;
- maak voorsiening vir gesofistikeerde ontledings;
- dit kan veralgemeen word volgens navorsingsbevindings; se bevindings vra na 'n groter monster sodat geloofwaardigheid bevorder kan word;
- se steekproefneming en data-analise is tydbesparend.
- kan gebruik maak van statistiese sagteware en is in staat om veranderlikes te meet;
- beskik reeds oor gevestigde hipoteses voordat die data ingesamel word; verseker noukeurige, kwantitatiewe, numeriese data; navorsingsresultate is relatief onafhanklik van die navorser; en
- resultate geniet hoë geloofwaardigheid.

Hierdie navorsing het gebruik gemaak van 'n post-positivistiese paradigma. Volgens Aliyu *et al.* (2014:79-95), is die post-positivistiese wêreldbeskouing kenmerkend van die kwantitatiewe navorsingsbenadering. Volgens hierdie beskouing erken positivistiese navorsers slegs 'n objektiewe werklikheid en erken hulle slegs opvoedkundige verskynsels wat as waarneembare feite gemeet kan word en wat as geldige en betroubare kennis beskou kan word. Die navorser

aanvaar deur die gebruikmaking van kwantitatiewe metodes die idee van 'n objektiewe werklikheid. Post-positivisme navorsers erken en beklemtoon dat die verwantskap tussen veranderlikes wel deur faktore waaroor die navorser nie beheer het nie, beïnvloed kan word (Wiersma en Jurs, 2008). (Vergelyk cf 1.8 en 1.9.2.)

5.2.3 Paradigma

Volgens Kivunja en Kuyini (2017:26-41) bestaan 'n paradigma uit vier elemente, naamlik epistemologie, ontologie, metodologie en aksiologie. Dit is belangrik om 'n deeglike begrip van hierdie elemente te hê, want dit bestaan uit die basiese aannames, oortuigings, norme en waardes wat elke paradigma inhou. As die navorsingsvoorstel in 'n bepaalde navorsingsparadigma geplaas word, is die begrip dat die navorsing dit sal handhaaf en gelei word deur die aannames, oortuigings, norme en waardes van die gekose paradigma. Dit is dus essensieel dat die navorser moet demonstreer dat hy/sy weet wat elk van hierdie elemente beteken.

'n Navorsingsparadigma van die wêreld volgens Guba en Lincoln (1994:105-117) en Gales en Hirschheim (2006: 249-268) is 'n basiese stel oortuigings of aannames oor fundamentele aspekte van die werklikheid wat aksie en navorsing rig. Hierdie siening van die wêreld is, volgens Creswell (2009:6), 'n breë oriëntering oor die aard van die navorsingswêreld (die ontologie), die tipe kennis of inligting wat die navorser oor die navorsingsfenomeen wil inwin, die beste metode om kennis in te win sowel as die doel met die navorsing (epistemologie). Die navorser se filosofiese oortuigings lei die navorser om 'n kwantitatiewe, navorsingsontwerp te kies (Creswell, 2009:6). In die konteks van die navorsing het hierdie navorser se karakter en filosofiese oortuigings gelei tot die keuse van 'n pragmatistiese navorsingsparadigma, omdat die navorser die problematiek met betrekking tot die skoolhoof se filosofiese leierskap en die motiveringsrol van die hoof te berde wil bring. Die kousaliteitsbeginsel bly vir die navorser sentraal en belangrik.

Pragmatisme as 'n wêreldbeskouing het uit aksies, situasies en gevolge ontstaan en is besorg oor toepassings, dinge wat werk en oplossings vir probleme (Creswell, 2009:10). Die navorsingsprobleem word beklemtoon en alle benaderings wat beskikbaar is, word gebruik om die probleem te verstaan (Creswell, 2009:10; Creswell en Plano-Clark, 2011:41). Navorsers kies hul eie metodes, tegnieke en prosedures vir navorsing, oorweeg baie verskillende benaderings om data in te samel en te analiseer (Creswell, 2009:10-11).

Die navorser het 'n holistiese wêreldbeskouing en het ten doel gehad om die verband tussen die hoof se leierskapsfilosofie en motiveringsrol te bespreek. Kompleksiteit, leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof karteer dus die navorsingsparadigma (soos bespreek in hoofstuk

1-3). Kompleksiteit is 'n integrale komponent van hoof wees, want elke mens het 'n bepaalde werkervaring wat sin en betekenis gee aan die doel en rede vir die mens se bestaan. Dit het veral ook te make met die wyse waarop die hoof met homself (filosofieë), andere (motiveringsrol) en met die skool (kompleksiteit) omgaan. Hierdie integrasie van kompleksiteit binne die totale bestaan van die mens (filosofieë, hoofstuk 3) verleen sin en betekenis (Frankl, hoofstuk 3) aan mense. Om reg aan hierdie beskouing te laat geskied, het die navorsing gepoog om eerstens kompleksiteit (hoofstuk 2) te ondersoek. Weens die realiteit van die impak en invloed van die hoof binne die skoolkonteks is dit onmoontlik om die verband wat daar binne hierdie aspekte bestaan, binne hierdie paradigma te ignoreer. Kompleksiteit gee uiting aan kousaliteit (holisme) en uitdrukkings (filosofieë) aan alle uitdagings (motiveringsrol), ervarings (hoof se rol) en gemoedstoestand (Frankl) wat help om 'n verdieping tussen die verband in die navorsingsparadigma te help. 'n Uitgebreide literatuurstudie is onderneem. Die empiriese navorsing het gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe data-insamelingsproses wat van selfontwerpte vraelyste gebruik gemaak het. Die kwantitatiewe insamelingsproses is beskou as die geskikste metode vir hierdie studie, omdat vroe in konteks anders geformuleer kan word om dit te meet wat die navorsingsprobleem verwag het. Die navorsingsparadigma fasiliteer dus die navorsingsprobleem en kombineer die aspekte van kompleksiteit, leierskapsfilosofieë en motiveringsteorieë.

5.3 DIE POPULASIE EN STEEKPROEF

5.3.1 Inleiding

Die populasie vir hierdie navorsing was die werknemerkorps van die betrokke skole wat deelgeneem het aan die steekproef. Die populasie het dus bestaan uit hoofde, die senior bestuursgroep en die onderwysers van 'n bepaalde skool wat deelgeneem het aan die steekproef.

5.3.2 Populasie

Die populasie kan beskryf word as diene wat instaan vir persone vanuit die werklike populasie. Hierdie steekproefpopulasie is met groot omsigtigheid gehanteer deurdat geen uitsondering in die selekteringsproses van die navorsingssubjekte gemaak is nie. 'n Populasie volgens Saunders *et al.* (2004:185) word doelbewus saamgestel, sodat die respondente as verteenwoordigend beskou kan word om die probleem wat ondersoek word, effektief te laat plaasvind. Die navorser maak gebruik van 'n doelgerigte steekproef, omdat dit die navorsingsvraag ten beste kan beantwoord en so ook uitvoering kan gee aan die doelwitte wat in hierdie navorsing bereik moet word.

Die populasie vir hierdie navorsing was in die Gauteng-Noord, Tshwane-Noord, Tshwane-Suid en Tshwane-Wes Klusters geleë. Dit is nie moontlik om die hele onderwyspopulasie by die navorsing te betrek nie en daarom is bogenoemde klusters gekies. Die keuse van die klusters is voorts só gekies as gevolg van die beperkings wat meegebring word deur tyd en logistieke beperkinge.

5.3.3 Metode van steekproeftrekking

’n Steekproef is ’n deelversameling van ’n teikenpopulasie wat die bevolking voorstel, aldus Tuovila (2019). ’n Baie belangrike onderdeel van ’n statistiese studie is die beplanning van die steekproef. Indien ’n navorser volgens Cherry (2020) uit die steekproef wat gedoen word afleidings wil maak, moet daar verseker word dat die data van sy steekproef die populasie wat ondersoek word, so juis moontlik weerspieël. ’n Steekproef vorm dus deel van die bevolking wat gebruik word om uiteindelik uitsprake oor die hele bevolking te maak.

’n Steekproef is per definisie kleiner as die bevolking, wat beteken dat die aantal deelnemers aan die studie altyd kleiner is as die hoeveelheid alle mense in die studiepopulasie. Die navorser wil insig verkry in die eienskappe van ’n sekere populasie. Hierdie bevolking is die hele groep mense (naamlik hoofde, die senior bestuursgroep en die onderwysers) wat die navorser wil bestudeer. Die metode van steekproeftrekking is dus belangrik. Dit kan bepaal of die steekproef geldig is al dan nie. Die metode wat op hierdie navorsing van toepassing is, is ’n doelgerigte steekproef. ’n Doelgerigte steekproef is ’n nie-waarskynlikheidsmonster wat gekies word op grond van kenmerke van ’n bevolking en vir die doel van hierdie studie.

5.4 DIE NAVORSINGSMETODE

5.4.1 Inleiding

Belangstelling in ’n bepaalde onderwerp begin normaalweg by die navorsingsproses, maar dit is die vertroutheid met die vak wat help om ’n toepaslike navorsingsvraag vir ’n proefskrif te definieer, aldus Farrugia *et al.* (2010:278-281). Vrae ontstaan dan uit ’n waargenome kennistekort binne ’n bepaalde vakgebied. Haynes (2006:881-886) noem dat dit belangrik is om te weet waar die grens tussen huidige kennis en onkunde lê. Die uitdaging om ’n toepaslike navorsingsvraag te ontwikkel, is om te bepaal watter onsekerhede bestudeer kan of moet word.

Om die navorser se kennis oor die onderwerp wat van belang is te verhoog, moet ’n duidelike navorsingsvraag gekonstateer word. Dit is noodsaaklik om te verstaan wat tot datum oor ’n onderwerp bestudeer is, om die kennis wat voorheen oor ’n onderwerp ingesamel is, te bevorder. Bykomende navorsingsvrae kan ontwikkel word, maar verskeie basiese beginsels moet in ag

geneem word. Alle vrae, primêr en sekondêr, word aan die begin ontwikkel en dit voorspel die beplanning van die stadiums van 'n proefskrif. Addisionele vrae moet nooit die primêre vraag in gevaar stel nie, aangesien dit die primêre navorsingsvraag is wat die basis vorm van die leerdoelwitte. Daar moet in gedagte gehou word dat die teenwoordigheid van 'n aantal navorsingsvrae binne die omvang van een studie die kompleksiteit van beide die studieontwerp en die daaropvolgende statistiese ontledings sal beïnvloed, en nie die werklike haalbaarheid van elke vraag beantwoord nie, aldus Farrugia *et al.* (2010:278-281).

5.4.2 Navorsingsvraag en doelwit

Die navorsingsvraag vra na die metodes wat gebruik gaan word om die antwoorde te verskaf. Volgens Van Jaarsveld (2016:185) word 'n navorsingsvraag versinnebeeld in die navorsingsmetode. Die verloop van die navorsingsmetode is deur die navorsingvraag, doelstelling en doelwitte in hierdie studie bepaal. Vir gerieflikheidshalwe word die navorsingsvraag sowel as die doelstelling en doelwitte weer aangebied, naamlik:

Wat is die verband tussen 'n leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die skoolhoof in 'n komplekse organisasiesisteem?

Voortvloeiend hieruit word die primêre doelstelling hier weergegee:

Om 'n instrument in die hand van die skoolhoof te plaas, bestaande uit 'n leierskapsfilosofie wat geïnkorporeer kan word in die motiveringsrol van die skoolhoof.

Om hiertoe te kom, was die volgende sekondêre doelwitte nagestreef:

- Om die kompleksiteitsteorie en kompleksiteitsleierskap in die studie van die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof te gebruik.
- Om die aard van leierskapsfilosofieë binne die konteks van skoolhoofleierskap te analiseer.
- Om die aard van motivering binne die konteks van skoolhoofleierskap te analiseer.
- Om die aard van die skoolhoof se motiveringsrol via motiveringsteorieë te analiseer.
- Om die verband tussen die skoolhoof se motiveringsrol en leierskapsfilosofie te ondersoek.

5.4.3 Die vraelys as navorsingsinstrument

Volgens Paradis *et al.* (2016:263-264) is die keuse van navorsingsinstrumente belangrik wanneer data ingesamel word. In hierdie studie word vraelys as meetinstrumente gebruik om biografiese inligting (cf 6.2.1; 6.3.1 en 6.4.1); beskrywende statistiek (cf 6.2.2 en 6.2.3; 6.3.2 en 6.3.3; 6.4.2 en 6.4.3); konstrugeldigheid en betroubaarheid (cf 6.5.1 en 6.5.2); die vergelyking tussen die

hoof, senior bestuursgroep en onderwysers se persepsies aangaande die hoof se leierskapsfilosofie en motiveringsrol; (cf 6.6); die effek van biografiese data op die leierskapsfilosofie en die betrokke faktore te verkry (cf 6.7); die Spearman Rangorde korrelasies (cf 6.7.2.1 en 6.7.3.1); die eksploratiewe faktore (cf 6.5.1 en 6.5.2); die T-toets inhoude (cf 6.7.2.2 en 6.7.3.2), die Hiërargiese lineêre modellering (HLM) (6.7.3.2 en 6.7.4.3) en om korrelasies (cf 6.8) te verkry.

Die hoofdoel van die vraelyste is om die respondent se kennis en insig te verkry, sodat 'n statistiese meting moontlik gemaak kan word. Die konsepte van die “werklikheid” moet geaktualiseer word op 'n manier wat die vakkundiges en navorser in staat stel om die noodsaaklike analises uit te voer, sodat 'n geldige en betroubare meting verkry kan word.

Die vraelyste as navorsingsinstrument word gebruik om inligting of data te verkry en daarom dien dit ook as kommunikasie-middel tussen die navorser en respondent. Vraelyste volgens Jesús-García-de-Yébenes-Prous *et al.* (2009:171-177) vereis kundigheid en vaardigheid (van 'n navorser) om die vrae wetenskaplik korrek te stel, sodat sinvolle inligting verkry kan word wat weer wetenskaplik verwerk kan word. Vraelyste is 'n nuttige meetinstrument, omdat die navorser nie noodwendig teenwoordig hoef te wees tydens die voltooiing daarvan nie. Die gebruik van die vraelys het egter definitiewe voor- en nadele en dit sal vervolgens bespreek word.

Vraelyste volgens Creswell (2009:14) word gebruik omdat dit die betroubaarste en waardevolste instrument vir data-insameling is. Dit verskaf antwoorde op die vrae: “wat?” “waar?”, “wanneer?” en “hoe?”. Die navorser wil met die vraelyste poog om hoofde, senior bestuur en personeel se kennis en begrip oor 'n leierskapsfilosofie sowel as die motiveringsrol van die hoof te bepaal, sodat dit verdere intervensies kan rig. Die vraelyste is kwalitatiewe data wat kwantitatief verwerk word. Waarneming en onderhoude is kwalitatiewe data wat ingesamel sal word. Al die data sal saamgevoeg en verwerk word en aanvullend tot mekaar gebruik word.

Die doel met die vraelys is om die omvang van wat wel gebeur, te bepaal sowel as die aard en inhoud daarvan. Debois (2019); Picincu (2018) en Cheung (2014) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat die vraelys ontwerp moet word om 'n spesifieke navorsingsdoelwit te bereik. Die navorser van hierdie studie het self die vraelyste gedupliseer en verpak.

Bolarinwa (2015:95-201) onderskei tussen twee tipes vrae, naamlik:

- ongestruktureerde of oop vrae waar die respondent volle vryheid van respons verkry en openlik hul eie mening kan gee, en

- gestruktureerde of geslote vrae waar vrae met antwoorde gegee word waaruit die respondent 'n keuse moet maak.

Enkele voor- en nadele verbonde aan vraelyste word kortliks bespreek. Die bespreking word gedoen aan die hand van Debois (2019) en Carter en Williamson (1996).

5.4.4 Voordele van vraelyste

Die volgende voordele word aangebied:

- Die gedrukte vraelys as meetinstrument is meer betroubaar en doeltreffender en onduidelikhede kan grootliks uitgeskakel word.
- Gestandaardiseerde instruksies vergemaklik die invul van die vraelyste.
- Die vrae wat gevra word, kan maklik ontleed word en dit vergemaklik die analisering van die data.
- Groot hoeveelhede inligting kan binne 'n relatiewe kort tyd ingesamel word.
- Daar is nie veel faktore van buite wat die respondente op verskillende wyses kan beïnvloed nie, aangesien alle vraelyste identies is.
- Die respondent bly anoniem wat 'n openheid in die verskaffing van antwoorde tot gevolg het.
- 'n Vraelys neem baie minder tyd in beslag, teenoor onderhoude. Die vraelys is maklik voltooibaar en die respondent kan sy aandag op die onderwerp ter hande fokus. Elke muntstuk het twee kante en dit is dus belangrik om ook die nadele onder die loep te neem.

Die belangrikste oorwegings waarom die navorser van vraelyste as navorsingsinstrument gebruik gemaak het, is omdat dit ekonomies, prakties, en 'n relatief vinnige manier was om inligting op 'n onbevooroordeelde wyse te versamel.

5.4.5 Nadele van vraelyste

Die nadele van die vraelys word deur Debois (2019) en Carter en Williamson (1996) uitgewys, naamlik dat:

- dit moeilik en kompleks is om 'n vraelys só saam te stel dat al die respondente die vrae op dieselfde wyse verstaan en vertolk;
- vraelyste se geldigheid en betroubaarheid relatief moeilik bepaalbaar is;

- dit as 'n reël moeilik is om 'n hoë persentasie terugvoer te kry. Swak terugvoer kan die navorsingsresultate nadelig beïnvloed;
- die personeel oor die algemeen negatief teenoor vraelyste is;
- vraelyste deur personeel as onpersoonlik ervaar word;
- 'n vraelys beperkinge het, byvoorbeeld die gebruik daarvan beperk is tot geletterde persone;
- daar min kontrole uitgeoefen kan word oor wie die vraelys ingevul het;
- die opstel, gereed kry en analisering van die vraelyste baie tyd in beslag neem.

5.5 SAMESTELLING EN ETIESE ASPEKTE RONDOM DIE VRAELYSTE

5.5.1 Inleiding

Volgens Cohen *et al.* (2000 en 2011) en O'Leary (2014) is die invul van vraelyste soms 'n moeilike kwessie. Wanneer vraelyste ingevul moet word, neem dit tyd en soms word sensitiewe vrae gestel en kan vraelyste die privaatheid van deelnemers skend. Daarom is dit belangrik om die saamstel van die vraelyste deeglik te oorweeg. Omdat daar geen bestaande vraelyste oor die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof is nie, is daar twee nuwe vraelyste ontwerp wat spesifiek afgestem is op die bepaalde navorsing.

5.5.2 Konstruksie van die vraelyste

Daar is van twee vraelyste gebruik gemaak: een vir die skoolhoof en een vir die senior bestuursgroep en onderwysers. Die vrae is vanuit die literatuurhoofstukke ontwerp. Hierdie vraelyste is self-ontwerp en daar is seker gemaak dat elke vraag die produk is van die literatuur onderliggend aan die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof. Verbandhoudende aspekte uit die literatuur is saamgevoeg en vrae is saamgestel ten einde alle aspekte te dek. Vervolgens word die twee vraelyste bespreek.

5.5.2.1 Vraelys 1: Leierskapsfilosofie

Vraelys een het bestaan uit vyf bladsye. Die eerste bladsy verteenwoordig die dekbrief aan die respondente waarin die rede vir vraelyste, die etiese nommer van die navorsing asook etiese kwessies uiteengesit is. Die vraelys het bestaan uit twee afdelings.

Afdeling A: Biografiese inligting. Die hoofde moes sewe vrae (A-1 tot A-7) invul, onderwyl die senior bestuursgroep en onderwysers vier vrae (A-1 tot A-4) moes voltooi.

Afdeling B was afgestem op die leierskapsfilosofie en het beskik oor 39 vrae (B-1 tot B-39). Hierdie afdeling moes voltooi word deur die hoofde, senior bestuursgroep en onderwysers.

5.5.2.2 Vraelys 2: Motiveringsrol

Hierdie vraelys bestaan uit drie bladsye en word verwoord in Afdeling C. Hierdie afdeling beskik oor 45 vrae (C-1 tot C-45) wat deur die hoof, senior bestuursspan en onderwysers voltooi moes word.

Deelnemers moes slegs een van die vier opsies kies wat na hulle mening die skoolhoof se leierskapsfilosofie en motiveringsrol bevestig. Die skaal wat vir beide vraelyste gebruik is, is 'n Likert-tipe skaal. Volgens Boone en Boone (2012), Robson (2011:303) en Cohen *et al.* (2011:386) is die Likert-skaal 'n eenvoudige, dog sinvolle manier om gedrag, gesindhede of ander interessante verskynsels te evalueer, bloot deur die volgende op 'n skaal van 1 tot 4 (afhangende van die vraelys) aan te dui: Die deelnemer stem glad nie saam nie (Strongly Disagree) (=1), stem nie saam nie (Disagree) (=2), stem saam (Agree) (=3) en stem ten volle saam (Strongly Agree) (=4).

Toestemming om die studie te onderneem is verkry van die:

- Etiese Komitee van die Noordwes-Universiteit, Etieknommer: NWU-00555-19-A2. Datum tydperk vanaf: 23 Mei 2019 tot 23 Mei 2020.
- Gauteng Departement van Onderwys, Toestemmingsnommer 8/4/4/1/2. Datum van goedkeuring: 9 April 2019. Vervaldatum: 30 September 2019.
- Die direkteurs van die vier distrikte in Gauteng, naamlik: Gauteng-Noord, Tshwane-Noord, Tshwane-Wes en Tshwane-Suid Klusters.
- Streekkoördineerders van die vier distrikte.
- Institusionele ontwikkelings- en steunbeamptes van die vier distrikte.
- Skoolbeheerliggame.
- Hoofde.
- Lede van die senior bestuursgroep, en
- Onderwysers.

5.5.3 Administratiewe prosedures

Vraelys een en twee is op geel papier gedruk en is slegs deur die hoofde voltooi. Dit was selfrapporterend van aard deurdat die hoof hom/haarself beoordeel het. Die senior bestuursgroep (vraelyste gedruk op groen papier) en onderwysers (vraelyste gedruk op wit papier) het die hoof deur middel van beide vraelyste rakende die hoof se filosofiese leierskap en motiveringsrol geëvalueer. Die wyse waarop die skoolhoof optree, is derhalwe deur beide die senior bestuursgroep en personeel beoordeel. Die vraelyste het duidelike instruksies aan die deelnemende hoof sowel as die personeel verskaf. Die navorser het die vraelyste afgelewer en weer na 'n week versamel. Die veldwerkproses het twee maande geduur. Die deelnemers het anoniem deelgeneem en geen skool se naam is genoem nie. Na die ontvangs van die vraelyste, het die navorser 'n brief aan al die skole gestuur om die deelnemende hoofde en personeel te bedank. Vervolgens word daar kortliks gewys op die verloop van die ondersoek en die administratiewe prosedures wat gevolg is ten einde die ondersoek uit te voer.

- Die navorser het vanuit die literêre navorsing sy vrae saamgestel.
- 'n Werksessie is met die promotor en medepromotor gehou oor die formulering van die vraelyste, die proses en hoe om moontlike probleme aan te spreek.
- Die vraelyste is na die universiteit se Statistiese Konsultasiediens gestuur om te bepaal of die vraelyste statisties uitvoerbaar is. Ook moes die uitvoerbaarheid van die dataverwerking bepaal word, sowel as die verskillende metodes wat gebruik gaan word om die data te verwerk.
- Daar is by die Gauteng Departement van Onderwys aansoek gedoen om skole in die Gauteng-Noord, Tshwane-Noord, Tshwane-Suid en Tshwane-Wes Klusters te betrek. Toestemming is hiervoor verleen. Die anonimiteit van skole en onderwysers is gewaarborg.
- Die vraelyste van die meeste skole is teen die sperdatum terugontvang. Skole wat nie gereageer het nie, is geskakel en die skole is versoek om die vraelyste terug te besorg. Hierdie maatreël was verantwoordelik vir 'n hoë persentasie terugvoer.
- Nadat die vraelyste terugontvang is, is die data oorhandig aan die Noordwes-Universiteit se Statistiese Konsultasiediens wat die proses van datarekordering gefasiliteer het.

5.5.4 Seleksie van die skole

'n Lys van die 66 skole in die Gauteng-Noord, Tshwane-Noord, Tshwane-Wes en Tshwane-Suid Klusters is gemaak. Vervolgens is al 66 skole gebel en e-posse is aan al die hoofde/skole gestuur.

Daar is sistematies gewerk deurdat 'n skoolhoof wat nie bereid was nie, uitgeskakel is en daar is op die lys aanbeweeg na die volgende skool. Op hierdie wyse was daar uiteindelik 26 skoolhoofde wat bereid was om deel te neem. Die 26 skole wat deelgeneem het, kom uit die volgende klusters, naamlik: Gauteng-Noord, Tshwane-Noord, Tshwane-Suid en Tshwane-Wes.

5.5.5 Probleme tydens die proses om toestemming by skole te verkry

Tydens die proses om met skoolhoofde kontak te bewerkstellig, het die volgende probleme na vore getree:

- Dit was uiters moeilik om telefonies met hoofde kontak te maak.
- Hoofde het baie swak op e-posse gereageer.
- Opvolgoproepes het in baie gevalle misluk.
- Besluite word namens die skoolhoof geneem.
- Tydens die tweede opvolg het die skool na bewering nie die e-pos ontvang nie. Dit is weer gestuur, sonder enige terugvoering.
- Eventueel het die hoof die e-pos ontvang, maar staan antagonisties teenoor die navorsing.
- Hoofde verklaar dat die skoolprogram te veel aktiwiteite het en stel dus nie belang in die navorsing nie.
- Die hoof moet eers die senior bestuursgroep en personeel konsulteer, maar glo nie dat hulle belang sal stel nie, omdat hulle negatief is aangaande die invul van vraelyste.
- Die hoof is so pas as hoof aangestel en die versoek is te omvangryk om te hanteer.
- Privé redes.
- Tydens die telefoongesprekke met hoofde was hulle uiters negatief en/of oorwerk. Volgens die hoofde het die departement nie 'n begrip vir die hoeveelheid werk wat in die skool gegenereer word nie.
- Hoofde het die versoek gedelegeer na die adjunkthoof.
- Een hoof het geweier om die vraelyste te voltooi omdat dit net in Engels was.

- Twee hoofde het, nadat hulle die vraelyste ontvang het, besluit om nie meer aan die navorsing deel te neem nie.

5.5.6 Probleme tydens die insameling van die vraelyste

Die volgende probleme is ondervind:

- Die insamelingsproses het gepaard gegaan met twee negatiewe skoolhoofde.
- Sommige skoolhoofde delegeer die vraelyste na 'n persoon in 'n laer posisie wat nie die agtergrond van die vraelyste besef nie.
- Sommige skoolhoofde sien die vraelys as 'n persoonlike aanslag.
- Selfoonnommers verander voortdurend.
- Die Hemis-databasis van die Gauteng Departement van Onderwys is hopeloos verouderd. Selfs die inligting op 'Google' is verouderd en verbruikersonvriendelik.
- Skoolhoofde het afgetree of is oorlede.
- Skoolhoofde verklaar dat hulle nie belangstel in navorsing nie.
- Baie agtergeblewe skole het nog net landlyne en dit het die kommunikasie erg gestrem. Dit het beteken dat die navorser na skole toe gery het sonder 'n afspraak. Die bevinding was dat die vraelyste nog nie voltooi was nie. Tydens die proses is nuwe afsprake gereël wat ook nie suksesvol was nie. Onderstaande tabel dui aan hoeveel keer die navorser na skole toe gery het, voordat die vraelyste in ontvangs geneem is:

TABEL 5-1: REISPROGRAM

Hoeveelheid skole	Hoeveel kere besoek
Vyftien skole	1 x gery
Ses skole	2 x gery
Twee skole	3 x gery
Een skole	4 x gery
Een skool	5 x gery

Probleme rakende die verspreiding van die vraelyste is dat sommige:

- skoolhoofde nie meer wou saamwerk nie, hoewel hulle aanvanklik ingestem het.
- onderwysers antagonisties teenoor die navorsing was, omdat daar nie vergoeding aan verbonde was nie.
- skoolhoofde direk gevra het: “Wat is daarin vir my?” Hulle was bereid om aan die navorsing deel te neem as die navorser hulle ’n sekere hoeveelheid geld betaal het.
- skoolhoofde onttrek het aan die program, omdat hulle te veel blootstelling gaan ontvang.

Probleme rondom die insameling van die vraelyste:

- vraelyste is nie betyds ingevul nie;
- vraelyste het verlore geraak;
- sommige deelnemers het hulle vraelyste by die huis vergeet.

Van die 521 vraelyste wat versprei is, is 484 terugontvang. Dit kom neer op ’n suksesyfer van 92,89%. Slegs 37 vraelyste in totaal is nie terugontvang nie. Altesaam 26 vraelyste is aan hoofde versprei en 100% is terugontvang. Altesaam 104 vraelyste is aan die verskeie senior bestuursgroepe van die verskillende skole gestuur en 99 is terugontvang, wat neerkom op 95,1%. Slegs 5 vraelyste (aan die senior bestuursgroep) is nie terugontvang nie. Van die 391 vraelyste wat aan die onderskeie onderwysers versend is, is 359 vraelyste terugontvang. Dit dui op ’n suksesyfer van 91,8%. Slegs 32 vraelyste is nie van die betrokke onderwysers terugontvang nie.

5.6 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Volgens Brains (2011:105) is geldigheid die mate waartoe 'n begrip, gevolgtrekking of meting gegrond is en waarskynlik akkuraat ooreenstem met die regte wêreld. Die woord "geldig" is afgelei van die Latynse word *validus*, wat sterk beteken. Die geldigheid van 'n meetinstrument is die mate waarin die instrument meet wat dit verklaar om te meet, aldus Pietersen en Maree (2007:216). Dit word algemeen aanvaar dat die begrip wetenskaplike geldigheid die aard van die werklikheid in terme van statistiese metings aanspreek en as sodanig 'n epistemologiese en filosofiese vraagstuk van meting is.

Onder 'betekenisvolheid in statistiese verband' volgens Steyn en Ellis (2006:172) word verstaan dat 'n sogenaamde 'nulhipotese' van geen verskil in gemiddeldes (of geen verband), op 'n "voorafbepaalde betekenispeil (gewoonlik 5%) verwerp word, of anders gestel, dat die sogenaamde 'P-waarde' kleiner is as 0,05". Hierdie 'betekenisvolheid', volgens Steyn en Ellis (2006:172) "ook genoem 'statistiese betekenisvolheid', beteken eintlik maar net dat die waarskynlikheid klein (byvoorbeeld $\leq 0,05$) is en dat die nulhipotese verkeerdlik verwerp kan word. Dus dui dit daarop dat die verbande of verskille wat die waarskynlikheidsteekproef of -steekproewe oplewer, nie maar 'n toevalligheid is nie, want die kans vir so 'n toevalligheid is klein (sê 5%). Wat dit egter nie sê nie, is hoe belangrik die verskille of verband wel is. Om uitspraak oor die belangrikheid van verskille of verbande te gee, word van effekgrootte-indekse gebruik gemaak".

Vir Blumberg *et al.* (2005), verwys betroubaarheid na 'n meting wat konsekwente resultate met gelyke waardes met mekaar vergelyk. Chakrabarty (2013) verklaar dat betroubaarheid in kwantitatiewe navorsing die konsekwentheid, akkuraatheid en die herhaalbaarheid van 'n navorsing meet. Haradhan (2017:58-82) verklaar dat die mate waartoe 'n assesseringsinstrument stabiele resultate (dit wat foutvry is) produseer, sodat konsekwente resultate gelewer kan word. Dit dui dus daarop dat die waargenome telling van 'n maatreël die ware telling van die meting is.

Die koëffisiënt van betroubaarheid val tussen 0 en 1, met 'n perfekte betroubaarheid gelykstaande aan 1, en geen betroubaarheid gelykstaande aan 0. Die toets-hertoets-en alternatiewe vorms word gewoonlik bereken deur die gebruik van Statistiese toetse van korrelasie, Ritter (2010). Die Cronbach *Alpha* wat die betroubaarheid en geldigheid van die data meet, word in hoofstuk 6 bespreek. Aan die hand van Merriam (1998:207) verseker die volgende tegnieke dat die resultate betroubaar is:

- Aannames en teorieë onderliggend aan die studie en die rol van die navorser in die studie, steekproefneming en data-insameling is duidelik uiteengesit.
- Deur die gebruikmaking van triangulering is die betroubaarheid versterk, asook die interne geldigheid van die studie, veral in terme van die gebruik van meervoudige metodes van data-insameling en analise.

5.7 ETIESE PRAKTYK

Etiese beginsels is gedragsriglyne wat daargestel is om die respondente, die navorser en die dissipline te beskerm. Dahler-Larsen (1994:1-18) en Stevens (1994:63-69) definieer dit soos volg: Etiek is 'n stel morele beginsels wat deur 'n individu of groep voorgestel algemeen aanvaar word. Dit is die mees korrekte optrede teenoor respondente, werkgewers, borge, ander navorsers, assistente en studente. Die deelnemers en omgewing (skool) moet altyd deur die navorser met respek behandel word. Gemeenskapsinteraksie behoort te geskied binne die raamwerk van menswaardigheid, gelykheid en die uitbou van menseregte en vryhede soos vervat in Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, (1996:Wet.No.108). Vir hierdie navorsing is die handhawing van hoë standaarde 'n kernbelangrike aspek. Met laasgenoemde in gedagte, is dit essensieel dat die navorser nie belangrike inligting sal verswyg nie, maar ook om nie die inligting te verdraai nie. Die navorser het gepoog om ten alle tye eerlik en opreg die weergawe van die respondente se response te verwoord.

In hierdie navorsing is die respondente via die skriftelike toestemmingsbriewe verseker van hul privaatheid, anonimiteit en integriteit. Ingeligte instemming het beteken dat die respondente op hoogte is aangaande die doelwitte van die studie, die voordele en nadele verbonde aan deelname en die geloofwaardigheid van die navorser. Die navorser het ook geskrewe toestemming van die respondente verkry. Die navorser het ook toestemming van die respondente verkry vir die gebruik van 'n bandopnemer tydens die onderhoudvoering. Die respondente kon hulle ook te enige tyd aan die studie onttrek.

Die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit het die data vertroulik geanaliseer en verwerk.

5.8 STATISTIESE TEGNIEKE VIR DIE ANALISE VAN DIE KWANTITATIEWE DATA-ANALISE: ONTLEDING EN VERWERKING VAN RESULTATE

“Understanding the assumptions behind every statistical analysis we learn is critical to judging whether or not the statistical conclusions are believable”.

H.J. Seltman (2018)

5.8.1 Inleiding

Hierdie afdeling moet saam met hoofstuk 6 gelees word wanneer die data-analise verklaar word. In kwantitatiewe navorsing word die data gewoonlik weergegee in statistieke. Al die data uit die twee vraelyste word met mekaar vergelyk en sistematies ontleed. Die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU (Potchefstroomkampus) is gebruik om die kwantitatiewe data statisties te ontleed deur gebruik te maak van die SPSS-sagteware vir kwantitatiewe analise. Vervolgens word die statistiese prosedures bespreek.

5.8.2 Eksploratiewe faktoranalise

Hoofkomponent Eksploratiewe faktoranalise met Oblimin-rotasie is 'n maatstaf van hoe geskik die data is vir faktoranalise. Die toets meet die toereikendheid van die steekproefneming vir elke veranderlike in die model, (Ellis, 2020).

5.8.3 Beskrywende statistiek

Dit word volgens Kaur *et al.* (2018:60-63) gebruik om data op 'n georganiseerde wyse in te samel, sodat die ontleding van die data kan uitloop op gevolgtrekkings en die neem van besluite op grond van dié ontledings. Die berekening van beskrywende statistieke verteenwoordig 'n noodsaaklike eerste stap wanneer navorsing gedoen word en moet altyd voorkom voordat inferensiële statistiese vergelykings gemaak word. Dit stel persentasies en frekwensies numeries voor. Beskrywende statistiek volgens Yim, *et al.* (2010:35-41) sluit tipes veranderlikes in (nominale, ordinale, interval en verhouding) sowel as meetfrekwensies, gemiddeldes, standaardafwyking en variasie.

5.8.4 Spearman se rangordekorrelasies

Die Spearman rangordekorrelasies (1904:72-101) is 'n statistiese maatstaf wat die sterkte/graad van assosiasie in 'n lineêre verhouding tussen twee ordinale kontinue veranderlikes meet. Vir al die response word die waarde vir elk van die veranderlikes in rangorde van kleinste na grootste gerangskik, waarna die Pearson korrelasiekoeffisiënt bereken word, Pallant (2013). Spearman se korrelasiekoeffisiënt is dus 'n statistiese maatstaf van die sterkte van 'n monotoniese verhouding.

Dit word só verduidelik: die waarde van R wissel tussen -1 (n perfekte negatiewe verhouding waarin alle punte op 'n lyn met negatiewe helling val) en + 1 (n perfekte positiewe verhouding waarin alle punte op 'n lyn met 'n positiewe helling val). 'n Waarde van 0 dui op geen lineêre verwantskap nie, aldus McMillan en Schumacher (2010:475).

5.8.5 Eksploratiewe faktorontleding

Vogens Leedy en Ormrod (2014:301) word dit gebruik om onderliggende invloede of korrelasies van 'n aantal veranderlikes te bepaal of te bevestig dat veranderlikes tot spesifieke kultuurgroepe hoort. Veranderlikes aldus Field (2005:735) word saam gegropeer en sodoende kan onderliggende temas, faktore of patrone geïdentifiseer word. Waar faktore waarskynlik verband hou met mekaar, word skuinsrotasie aanbeveel. Dit word uitgevoer met die doel om te bevestig of daar 'n hoë of lae faktorkorrelasie is. Hierdie items vorm groepe wat deur faktoranalitiese metodes onderskei kan word. Tabachnick en Fidell (2007:372) verwys na faktorontleding as 'n metode om veranderlikes wat hoog met mekaar korreleer, saam te groepeer. Floyd en Widaman (1995:286-299) stel dit egter duidelik dat "eksploratiewe faktoranalitiese metodes gebruik kan word om die geslaagdheid van die keuse van items, wat op grond van die rasonale konstrukbenadering gedoen is, te toets". Tinsley en Tinsley (1987:414) som die konsepfaktoranalise soos volg op: Faktoranalise is 'n analitiese tegniek wat die vermindering van 'n groot aantal gekorreleerde veranderlikes tot 'n kleiner aantal latente dimensies moontlik maak. Die doelwit-ontleider-analise is om parsimonie te bewerkstellig deur die kleinste getal -299 verklarende konsepte te gebruik om die maksimum hoeveelheid algemene variansie in 'n korrelasiematriks te verklaar. Faktore is in wese hipotetiese konstruksies of teorieë wat help om die konsekwentheid in 'n dataset te interpreteer.

In die onderhawige navorsing is daar van eksploratiewe faktorontledingsmetodes gebruik gemaak deur eerstens die aantal interpreteerbare en betekenisvolle faktore te identifiseer wat gevolg word deur die seleksie van items wat statisties die hoogste op die onderskeie faktore laai. Die mate waartoe die itemgroepeerings wat uit die analise voortspruit met die geantisipeerde itemgroepeerings ooreenstem, dui volgens Agee (2009:431-447) en Floyd en Widaman (1995:286-299) op faktorale geldigheid.

5.8.6 Keiser-Meyer-Olkin (KMO) toets vir steekproefgeskiktheid

Die Keiser-Meyer-Olkin (KMO) toets is 'n maatstaf van hoe geskik die data vir faktorontleding is, (Cerny en Kaiser, 1977:43-47). Die toets meet monstergeskiktheid vir elke veranderlike in die model en vir die volledige model. Die statistiek is 'n maatstaf van die verhouding van variansie onder veranderlikes wat algemene variansie kan wees. Hoe laer die verhouding, hoe meer geskik is die data vir faktoranalise.

Volgens Kaiser (1970:401-415) is die KMO-statistiek 'n opsomming van hoe klein die gedeeltelike korrelasies is, relatief tot die oorspronklike (nul-order) korrelasies. Die gedeeltelike korrelasie vir elke paar veranderlikes in die faktorontleding bestaan uit die korrelasie tussen daardie

veranderlikes, nadat dit die invloed van al die ander veranderlikes in die faktorontleding uitverdeel het. KMO waardes groter as 0,8 kan as goed beskou word, dit is 'n aanduiding dat komponent of faktoranalise nuttig sal wees vir hierdie veranderlikes. Dit gebeur gewoonlik wanneer die meeste van die nul-orde korrelasies positief is. KMO waardes minder as 0.5 kom voor wanneer die meeste van die nul-orde korrelasies negatief is. KMO waardes minder as 0,5 volgens Dziuban en Shirkey (1974:358-361) vereis remediërende aksie.

5.8.7 Bartlett toets van sferisiteit

Hierdie toets word geassosieer met faktoranalise. Die toets ondersoek die hipotese dat veranderlikes geen korrelasie binne die populasie het nie. Hierdie berekening word uitgevoer deur die gekwadreerde Chi-waarde, die grade van vryheid en die waarskynlikheid te bereken. Hoe kleiner die waarskynlikheid meet, hoe groter die moontlikheid van interkorrelasie, en dus die wenslikheid om 'n faktorontleding te gebruik as tegniek vir hierdie navorsing. Ideale waardes van Bartlett strewe na 0.000. [Bartlett (1937) en Snedecor en Cochran (1989)].

5.8.8 Cronbach Alpha betroubaarheidskoëffisiënt

Hierdie analise word gebruik om die interne betroubaarheid en konsekwentheid van die items/data in die onttrekte faktore te bepaal, Yu (2001:246-250). Die doel is om vas te stel hoe akkuraat die items die faktore meet en of dit gevolglik as betroubaar beskou kan word om dieselfde resultate op te lewer as dit weer gemeet word, Jacobs (2009:91-93). Die Cronbach Alpha is 'n betroubaarheidskoëffisiënt wat reflekteer hoe goed die items in 'n faktor met mekaar korreleer, aldus Taber (2018:1273-1296). Hoe nader die betroubaarheidskoëffisiënt dus aan 1,0 is, hoe beter is die korrelasie.

5.8.9 T-toetse

By die vergelyking van gemiddeldes in steekproewe word die T-toets gebruik om vas te stel of daar statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van twee onafhanklike groepe is, aldus David en Gunnink (1997:9-12).

5.8.10 ANOVA

Volgens Kim (2014:74-77) is die ANOVA gebaseer is op die Wet van Totale Variansie, wat gebruik word in gevalle waar daar meer as twee groepe is. In sy eenvoudigste vorm bied ANOVA 'n statistiese toets waar twee of meer bevolkingsgroepe met mekaar vergelyk kan word. Statistiese inferensieprosedures wat die vergelyking van twee bevolkings bemoei, kan gewoonlik nie op drie of meer bevolkings toegepas word nie, aldus Taylor (2018). Om meer as twee

bevolkings gelyktydig te bestudeer, benodig ons verskillende tipes statistiese gereedskap. Analise van variansie, of ANOVA, is 'n tegniek van statistiese inmenging wat ons toelaat om verskeie bevolkings gelyktydig te hanteer. ANOVA vergelyk dus die hoeveelheid variasie tussen groepe met die hoeveelheid variasie binne die groepe, (Kim en Cribbie, 2017).

5.8.11 Effekgroottes

Effekgroottes is 'n statistiese metode waarvolgens die verskille tussen die populasiegroep gekwantifiseer word. Volgens Steyn en Ellis (2006:172) is dit belangrik dat daar by empiriese navorsing 'n vergelyking van die groepe moet plaasvind "of andersins die bepaling van verbande tussen veranderlikes wat gemeet kan word". Daar word dan gevra na betekenisvolheid van die verskil tussen gemiddeldes of betekenisvolheid van 'n verband. Volgens Van Jaarsveld (2016:202) word die effekgrootte gekenmerk aan die mate waarin die steekproef afwyk van die nulhipotese. Effekgroottes (uitgedruk as Cohen se d-waarde) kan volgens Bester en Coetzee (2010 :27) soos volg geïnterpreteer word: 'n Effekgrootte (EG) van min of meer 0.8 is groot, 'n EG van min of meer 0.5 is gemiddeld en 'n EG van min of meer 0.2 is klein. Effekgrootte kan op wyduiteenlopende verskillende maniere bepaal word.

5.8.12 Hiërargiese Liniêre Modelling (HLM)

HLM staan vir "hiërargiese lineêre modellering" en beskryf statistiese metodes vir die ontleding van hiërargies gestruktureerde data. HLM maak voorsiening vir 'n multi-analitiese prosedure wat gelyktydig hiërargies gestruktureerde data ontleed. HLM dui 'n funksionele verwantskap tussen die verwagte waarde, die teikenveranderlike en 'n lineêre kombinasie van verklarende veranderlikes aan volgens Bryk en Raudenbush (1988:396-404).

Multi-modelle volgens Gelman en Hill (2007:235-299) is veral geskik vir navorsingsontwerpe waar data van die deelnemers op meer as een vlak georganiseer is. Die eenhede van analise volgens Goldstein (1991:45-51) is gewoonlik individue (op 'n laer vlak) wat binne kontekstuele/totale eenhede (op 'n hoër vlak) ingebed is.

5.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk aan al die aspekte van die praktiese ondersoek, wat plaasgevind het aan die deelnemende skole. 'n Positivistiese lens/-wêreldbeskouing het die navorser in staat gestel om ondersoek in te stel na die verband tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof. Die navorsingsinstrumente wat gekies en ontwikkel is vir die analise van die data is gefundeer vanuit die teoretiese onderbou van die empiriese studie.

Kwantitatiewe navorsing behels die statistiese analise, die beskrywing van numeriese data, om sodoende kwantitatiewe inligting te verkry. Kwantitatiewe data is ingesamel met behulp van selfontwikkelde vraelyste wat die siening van die hoof aangaande die navorsingsvraag wou inwin. Hoofde het ook twee vraelyste voltooi oor hulle siening ten opsigte van hul leierskapsfilosofie. Die senior bestuursgroep en onderwysers moes reageer (via twee vraelyste) hoe hulle die hoof se leierskapsfilosofie en motiveringsrol beleef.

HOOFSTUK 6: EMPIRIESE DATA-ANALISE

“Facts are stubborn, but statistics are more pliable”.

M. Twain

(2020)

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 is die metodologie van die navorsing bespreek. Die navorsingsbenadering, navorsingsontwerp en navorsingmetode is bespreek. Voorts is die studiepopulasie, data-insamelingsprosedure, data-analise en etiese kwessies bespreek. Hoofstuk 5 is ter afsluiting gebring deur 'n kort samevatting. Hoofstuk 6 is afgestem op die data-analise en -interpretasie van die navorsing. Ten einde hierdie navorsing, wat daarop fokus om twee kern konsepte in die navorsingstema effektief uit te voer, is twee vraelyste deur die navorser gekonstrueer. Die navorsingsvraag is:

Wat is die verband tussen 'n leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die skoolhoof in 'n komplekse organisasie sisteem?

Die werkwyse in hierdie hoofstuk het soos volg plaasgevind: Die biografiese gegewens en beskrywende informasie van die hoof (uitgebeeld in blou), die senior bestuursgroep (uitgebeeld in groen) en die onderwysers (uitgebeeld in oranje-geel) word eerstens bespreek. Dit word opgevolg deur die analise en beskrywing van die twee vraelyste ten opsigte van die hoof, senior bestuursgroep en onderwysers se belewinge aangaande die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die hoof. Die data is ten eerste in tabelvorm geanaliseer. 'n Standaard hoeveelheid tabelle is ontwikkel wat die gemiddelde antwoord vir elke item uitdruk in terme van gestandaardiseerde persentasie.

Hierna volg die eksploratiewe faktoranalise van die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol, die bevestiging van die geldigheid en betroubaarheid van die data via die bepaling van die Cronbach *Alpha koëffisiënt*, gevolg deur die korrelasies, die P- en T-toetse, die T-toets vir gelykheid van twee gemiddeldes en die ANOVA wat die gelykheid van meer as twee gemiddeldes aandui. Effekgroottes is 'n kwantitatiewe maatstaf wat gebruik is om die grootte van die effek vas te bereken. Laastens is die Spearman rangorde korrelasie gebruik om die korrelasie monotoniese verwantskap aan te dui. Die hoofstuk word afgesluit met 'n samevatting.

6.2 BESKRYWENDE STATISTIEK AANGAANDE DIE HOOFDE SE DATA

In hierdie gedeelte van die hoofstuk word die biografiese inligting van die hoofde (in blou kleur) weergegee om 'n verteenwoordigende beeld van die respondente se menings te verkry. Eerstens is die biografiese inligting geanaliseer en geïnterpreteer. Die data is voorgestel deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%).

6.2.1 Analise van die biografiese inligting rakende die hoofde

Die biografiese inligting van die deelnemers word deur middel van nominale en ordinale skale uitgebeeld. Nominale skale dui kategorieë gerieflik aan, aldus Cohen *et al.* (2011:605). Die skaal (A-1 tot A-7) is gebruik om onder andere die ouderdom, geslag, hoogste onderwyskwalifikasie(s), die huidige posvlakke, jare ondervinding, die hoeveelheid onderwysers wat die hoof bestuur en om die kwintiel van die skool te verkry. Vervolgens word die biografiese inligting van die hoof bespreek:

TABEL 6-1: BIOGRAFIESE INLIGTING: OUDERDOM VAN DIE HOOFDE (ITEM A-1)

KATEGORIE A-1	OUDERDOM SKOOLHOOFDE	FREKWENSIES F	PERSENTASIE %
1	30 jaar en jonger	0	0
2	31 – 40 jaar	0	0
3	41 – 50 jaar	9	34.6
4	51 – 60 jaar	16	61.5
5	Ouer as 60 jaar	1	3.8
ONVOLTOOID		0	0
TOTAAL		26	100

Die betrokke hoofde se ouderdomme wat aan die steekproef deelgeneem het, is soos volg: nege hoofde is in die ouderdomsgroep 41-50 jaar, 16 hoofde is in die ouderdomsgroep 51 tot 60 jaar en 1 hoof is ouer as 60. Vervolgens word tabel 6-2 bespreek.

TABEL 6-2: BIOGRAFIESE INLIGTING: GESLAG VAN DIE HOOFDE (ITEM A-2)

KATEGORIE A-2	GESLAG	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Vroulik	5	19.2
2	Manlik	20	76.9
ONVOLTOOID		1	3.8
TOTAAL		26	100

In hierdie steekproef is bevind dat hoofskap meestal bestaan uit mans. Van die 26 skole wat deelgeneem het aan die steekproef was daar 20 mans, 5 vroue en 1 wat nie gedefinieer is nie. Vervolgens word tabel 6-3 weergegee en bespreek.

TABEL 6-3: BIOGRAFIESE INLIGTING: HOOGSTE ONDERWYSKWALIFIKASIE VAN DIE HOOFDE (Item A-3)

KATEGORIE A-3	HOOGSTE ONDERWYS KWALIFIKASIE	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Onderwyssertifikaat	0	0
2	Onderwysdiploma	1	3.8
3	Driejarige grad	0	0
4	Graad + diploma	7	26.9
5	Honneursgraad	12	46.2
6	Meestersgraad	5	19.2
7	Doktorsgraad	1	3.8
ONVOLTOOID		0	0
TOTAAL		26	100

Die deelnemende hoofde wat aan die item deelgeneem het, was soos volg: sewe hoofde beskik oor 'n graad en 'n diploma, onderwyl 12 hoofde 'n honneursgraad besit. Vyf hoofde beskik oor 'n meestersgraad en slegs een hoof is in besit van 'n doktorsgraad. 96.1% van die hoofde is in besit van 'n graad(e). Slegs 1 van die hoofde beskik nog oor 'n onderwysdiploma. Dit kan moontlik verklaar word vanweë die feit dat onderwyskolleges saamgesmelt het met universiteite. 5 hoofde

(19.2%) beskik oor 'n meestergraad en 1 hoof beskik oor 'n doktorsgraad. Vervolgens word tabel 6-4 aangebied en bespreek.

TABEL 6-4: BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE HOOFDE (ITEM A-4)

KATEGORIE A-4	HUIDIGE POSVLAK	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Posvlak 2	0	0
2	Posvlak 3	1	3.8
3	Posvlak 4 +	25	96.2
ONVOLTOOID		0	0
TOTAAL		26	100

In hierdie steekproef is daar geen Posvlak 2-hoofde nie en 25 van die 26 skole se hoofde is op Posvlak 4. Tabel 6-5 word nou vervolgens aangebied.

TABEL 6-5: BIOGRAFIESE INFORMASIE: JARE ONDERVINDING VAN DIE HOOFDE (ITEM A-5)

KATEGORIE A-5	JARE ONDERVINDING	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	0 – 3 jaar	3	11.5
2	4 – 7 jaar	2	7.7
3	8 – 15 jaar	4	15.4
4	16 – 20 jaar	2	7.7
5	Meer as 20 jaar	12	46.2
ONVOLTOOID		3	11.5
TOTAAL		26	100

In hierdie steekproef het die meerderheid (46.2%) van die hoofde 20 jaar of meer jare ondervinding. Tweedens was daar 15.4% van die hoofde wat 8 tot 15 jaar ondervinding het en derdens op die rangorde is 2 hoofde met tussen 16 tot 20 jaar ondervinding. Die biografiese informasie aangaande die hoeveelheid personeel wat bestuur word, word nou in tabel 6-6 aangebied en bespreek.

TABEL 6-6: BIOGRAFIESE INFORMASIE: HOEVEELHEID PERSONEEL WAT BESTUUR WORD (Item A-6)

KATEGORIE A-6	HOEVEELHEID ONDERWYSERS BY DIE SKOOL	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	5 – 20	2	7.7
2	21 EN MEER	24	92.3
ONVOLTOOID		0	0
TOTAAL		26	100

Altesaam 92.3% hoofde in hierdie steekproef bestuur 20 of meer personeel. Dit is duidelik dat die hoofde wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, hoofsaaklik by groter skole betrokke is. Vervolgens word die kwintiel van die skole aangebied en kortliks bespreek.

TABEL 6-7: BIOGRAFIESE INFORMASIE: KWINTIEL VAN DIE SKOOL (ITEM A-7)

KATEGORIE A-7	KWINTIEL VAN DIE SKOOL	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Kwintiel 1	2	7.7
2	Kwintiel 2	4	15.4
3	Kwintiel 3	5	19.2
4	Kwintiel 4	4	15.4
5	Kwintiel 5	11	42.3
ONVOLTOOID		0	0
TOTAAL		26	100

Kwintiel 1 tot 3 is hoofsaaklik staatskole wat 100% deur die staat gefinansier word, onderwyl kwintiel 4 en 5 hoofsaaklik die voormalige Model C-skole verteenwoordig waar die ouers onderriggeld betaal. Die staat finansier egter die salarisse van die personeel op die departementele staat. Die Model C-skole maak gebruik van beheerliggaam onderwysposte wat deur die onderriggeld gefinansier word. 14 skole in die steekproef se hoofde bestuur meer as 50+ personeel.

6.2.2 Beskrywende statistiek: Hoofde se persepsies oor hul leierskapsfilisofie: Vraelys

1

In hierdie afdeling word die mening van die hoofde wat aan die steekproef deelgeneem het, verskaf. Die betrokke groep het oor hul leierskapsfilosofie data verskaf. Die mening van die hoofde word getoets ten opsigte van hulle beleving aangaande hul leierskapsfilosofieë. 'n Vierpunt-Likert-model is gebruik waar die hoofde 'n keuse kon uitoefen tussen 1 = Stem glad nie saam nie, 2 = Stem nie saam nie, 3 = Stem saam en 4 = Stem beslis saam. Vervolgens word tabel 6-8 bespreek.

TABEL 6-8: BESKRYWENDE STATISTIEK: HOOFDE SE PERSEPSIES OOR HUL LEIERSKAPSFILISOFIE: VRAELYS 1

ITEM B	BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE LEIERSKAPSFILISOFIE VAN DIE HOOF	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	Die hoof:	F	%	F	%	F	%	f	%		
B-1	Beïnvloed die bestuur van die skool.	0	0	0	0	9	34.6	17	65.4	3.65	0.485
B-2	Fokus op die deelnemende en betrokkenheid van die SMT en onderwysers.	0	0	0	0	8	30.8	18	69.2	3.69	0.471
B-3	Fokus op diversiteit in die skool	0	0	2	7.7	10	38.5	14	53.8	3.46	0.647
B-4	Het ten doel om die potensiaal van die SMT en onderwysers te verbeter.	1	3.8	0	0	9	34.6	16	61.6	3.54	0.706
B-5	Is gefokus op die hede.	0	0	4	15.4	12	46.2	10	38.5	3.23	0.710
B-6	Is 'n kritiese denker.	0	0	1	3.8	10	38.5	15	57.7	3.54	0.582
B-7	Glo dat leierskap baie werkbare dimensies het.	0	0	0	0	6	23.1	20	76.9	3.77	0.430

ITEM B	BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF	1		2		3		4			
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
B-8	Is 'n ondersoekende lens waarmee personeel ontwikkel kan word in die skool.	1	3.8	0	0	15	57.7	10	38.5	3.31	0.679
B-9	Help om die kompleksiteit in die skool te bestuur.	0	0	0	0	13	50	13	50	3.50	0.510
B-10	Het ten doel om praktyke in die skool te verbeter.	0	0	0	0	10	38.5	16	61.5	3.62	0.496
B-11	Soek na sin en betekenis.	1	3.8	1	3.8	14	53.8	10	38.5	3.27	0.724
B-12	Is gefokus op buigsaamheid.	1	3.8	2	7.7	12	46.2	11	42.3	3.27	0.778
B-13	Fokus op die opleiding van die personeel.	1	3.8	0	0	7	26.9	17	65.4	3.60	0.707
B-14	Help om die kultuur en klimaat van die skool te vorm.	0	0	0	0	7	26.9	19	73.1	3.73	0.452
B-15	Is buigsaam.	1	3.8	1	3.8	16	61.5	8	30.8	3.19	0.694
B-16	Kommunikeer sy filosofie in die skool duidelik.	0	0	0	0	16	61.5	10	38.5	3.38	0.496
B-18	Rig die optredes in die skool.	0	0	0	0	10	38.5	16	61.5	3.62	0.496
B-19	Laat personeel toe om te groeï.	0	0	0	0	9	34.6	17	65.4	3.65	0.485

ITEM B	BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF	1		2		3		4			
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
B-20	Bestuur is gerig op transformasie.	1	3.8	1	3.8	10	38.5	14	53.8	3.42	0.758
B-21	Het 'n holistiese benadering tot die toekoms.	0	0	0	0	16	61.5	10	38.5	3.38	0.496
B-22	Erken personeel as individue.	0	0	1	3.8	10	38.5	15	57.7	3.54	0.582
B-23	Het burokratiese kenmerke.	2	7.7	6	23.1	11	42.3	6	23.1	2.84	0.896
B-24	Weerspieël die personeel se eie missie en visie.	0	0	3	11.5	15	15.7	8	30.8	3.19	0.634
B-25	Is outokraties.	7	26.9	12	46.2	4	15.4	2	7.7	2.04	0.889
B-26	Waardeer die verskillende aktiwiteite van die skool.	0	0	2	7.7	13	50.0	10	38.5	3.32	0.627
B-27	Laat verskillende denkwyses in die skool toe.	1	3.8	0	0	15	56.7	10	38.5	3.31	0.679
B-28	Is progressief en dinamies.	0	0	0	0	17	65.4	9	34.6	3.35	0.485
B-29	Moedig interaksie tussen die verskillende entiteite binne die skool aan.	1	3.8	1	3.8	10	38.5	14	53.8	3.42	0.758
B-30	Is ingestel daarop om die skool te verbeter.	0	0	0	0	6	23.1	20	76.9	3.77	0.430

ITEM B	BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF	1		2		3		4			
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
B-31	Is verbind tot medemenslikheid in die skool.	0	0	0	0	11	42.3	14	53.8	3.56	0.507
B-32	Fokus op die deelname van almal in die skool.	1	3.8	0	0	8	30.8	17	65.4	3.58	0.703
B-33	Het 'n humanistiese filosofie.	0	0	0	0	15	57.1	10	38.5	3.40	0.500
B-34	Glo in vryheid met verantwoordelikheid.	1	3.8	1	3.8	12	46.2	12	46.2	3.35	0.745
B-35	Laat vryheid van keuse toe in enige situasie.	1	3.8	11	42.3	10	38.5	4	15.4	2.65	0.797
B-36	Is gerig op mag/krag.	3	11.5	10	38.5	9	34.6	4	15.4	2.54	0.905
B-37	Begelei die SMT en personeel op hul weg na selfaktualisering	1	3.8	0	0	12	46.2	13	50.0	3.42	0.703
B-38	Laat personeel toe om hulself te wees.	1	3.8	0	0	15	75.7	10	38.5	3.31	0.679

Die hoofde wat aan die steekproef deelgeneem het, se hoogste en laagste gemiddeldes word nou bespreek. Ses items met 'n gemiddeld bo 3.62 is onttrek en word kortliks bespreek. Twee items (B-7; B-30) het die hoogste gemiddeld van 3.77 verkry, gevolg deur 1 item (B-73) met 'n gemiddeld van 3.73. Die derde hoogste gemiddeld is item (B-2) met 'n gemiddeld van 3.69. Laastens het 2 items (B-1; B-19) 'n gemiddeld van 3.65 behaal. Die hoogste prioriteit vir die respondente is geleë in die feit dat leierskap verskeie werkbare dimensies vertoon en dat hoofde die behoefte het om die skool waarby hulle betrokke is, te verbeter. Deelnemende bestuur en die betrokkenheid van die senior bestuursgroep en onderwysers is as 'n belangrike rede tot sukses uitgelig. Ewe belangrik het die respondente gestipuleer dat hulle die bestuur van die skool help beïnvloed en dat die respondente personeel toelaat om te groei en te ontwikkel.

Die volgende items B-25 (gemiddeld: 2.04); B-36 (gemiddeld: 2.54) en B-23 (gemiddeld: 2.84) het die laagste gemiddelde ontvang. Die respondente het aangedui dat outokrasie, die gerigtheid op krag en mag sowel as burokrasiekenmerke in hul leierskapsfilosofie verwerp word.

Item B-39 wou die informasie bekom aangaande die voorkeurtipe leierskapsfilosofie wat deur die respondente in hul onderskeie skole gebruik word. Die spesifieke item het elf afleiers verwoord waaruit die respondente 3 moes kies. Tabel 6-9 word vervolgens aangebied. Die volgorde van die verkose leierskapsfilosofieë word in die laaste kolom verwoord.

TABEL 6-9: ITEM 39: LEIERSKAPSFILOSOFIEË

ITEM B-39	ITEM BESKRYWING: DIE VOLGENDE DRIE ASPEKTE BESKRYF DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIE DIE BESTE (KIES ENIGE 3):	F	%	RANGORDE
B-39-1	Holistiese leierskapsfilosofie	14	53.8	2
B-39-2	Deelnemende leieskapsfilosofie	15	57.7	1
B-39-3	Situasionele leierskapsfilosofie	8	30.8	4
B-39-4	Ubuntu leierskapsfilosofie	3	11.5	8
B-39-5	Die soeke na sin leierskapsfilosofie	2	7.7	9
B-39-6	Transendentale leierskapsfilosofie	0	0	10
B-39-7	Selfaktualisering leierskapsfilosofie	5	19.2	6
B-39-8	Burokratiese leierskapsfilosofie	7	26.9	5
B-39-9	Outokratiese leierskapsfilosofie	5	19.2	7(6)
B-39-10	Demokratiese leierskapsfilosofie	13	50.0	3
B-39-11	Laissez-faire leierskapsfilosofie	0	0	11(10)

Die respondente moes. uit 'n moontlike 11 keuses drie moontlikhede kies om die hoofde se leierskapsfilosofie te beskryf.

Die steekproefgroep dui aan dat die meeste hoofde (15) volgens hulle selfbeoordeling 'n deelnemende leierskapsfilosofie (57.7%) aanhang. Tweede op die ranglys was 14 hoofde wat volgens hulle 'n holistiese leierskapsfilosofie (53.8%) volg en derdens was daar 13 hoofde wat 'n demokratiese leierskapsfilosofie (50%) volg. 7 hoofde (26.9%) volg nog 'n burokratiese leierskapsfilosofie en 5 hoofde (19.2%) volg 'n outokratiese leierskapsfilosofie.

6.2.3 Beskrywende statistiek: Hoofde se persepsies oor hul motiveringsrol: Vraelys 2

Respondente moes tydens hierdie vraelys aandui wat hul motiveringsrol behels.

TABEL 6-10: BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE HOOFDE SE MENING OOR HUL MOTIVERINGSROL

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
ITEM	ITEM BESKRYWING	1		2		3		4			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	F	%	f	%	f	%	Gemiddelde	Std. Afwyking
C-1	die personeel te ontwikkel.	1	3.8	0	0	11	42.3	12	46.2	3.42	0.717
C-2	entoesiasies te wees.	1	3.8	0	0	9	34.6	14	53.8	3.50	0.722
C-3	belang te stel in die personeellede.	1	3.8	0	0	10	38.5	13	50.0	3.46	0.721
C-4	die personeellede te motiveer sodat dit kan bydra tot die bereiking van die skool se doelstellings.	0	0	0	0	10	38.5	15	57.7	3.60	0.500
C-5	die werkstempo in die skool te bepaal.	0	0	0	0	12	46.2	13	50.0	3.52	0.510
C-6	die kwaliteit van die werkverrigting te bepaal.	0	0	0	0	12	46.2	13	50.0	3.52	0.510
C-7	doelgerig te wees.	0	0	0	0	12	46.2	13	50.0	3.52	0.510
C-8	buigsaam te wees.	1	3.8	3	11.5	11	42.3	10	38.5	3.20	0.816

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
C-9	te werk met die gedagtes en harte van die personeel.	1	3.8	1	3.8	9	34.6	14	53.8	3.44	0.768
C-10	konsekwent te wees in die skool.	0	0	0	0	12	46.2	13	50.0	3.52	0.510
C-11	inspirerend in die skool op te tree.	1	3.8	0	0	8	30.8	16	61.5	3.56	0.712
C-12	ingestel te wees op die beloning na voltooiing van die taak.	0	0	1	3.8	14	53.8	10	38.5	3.36	0.569
C-13	te fokus op die groei en ontwikkeling van die personeel.	1	3.8	1	3.8	9	34.6	14	53.8	3.44	0.768
C-14	geleenthede vir alle personeel te skep.	1	3.8	0	0	9	34.6	16	61.5	3.54	0.706
C-15	selfondersoek te promoveer.	0	0	0	0	15	57.7	11	42.3	3.42	0.504
C-16	te weet dat personeel verskillende behoeftes het.	0	0	1	3.8	9	34.6	16	61.5	3.58	0.578
C-17	personeel te motiveer om take te voltooi.	1	3.8	0	0	8	30.8	17	65.4	3.58	0.703
C-18	te verseker dat onderwysers werkstevredenheid ervaar.	1	3.8	0	0	15	57.7	10	38.5	3.31	0.679

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
C-19	te verseker dat selfverwesenliking by personeellede plaasvind.	1	3.8	1	3.8	17	65.4	7	26.9	3.15	0.675
C-20	'n klimaat te skep waarin erkenning en doelwitte bereik word.	0	0	1	3.8	15	57.7	10	38.5.	3.35	0.562
C-21	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.	1	3.8	0	0	18	69.2	7	26.9	3.19	0.634
C-22	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.	1	3.8	0	0	12	46.2	13	50.0	3.42	0.703
C-23	te werk met 'n plan.	0	0	0	0	12	46.2	14	53.8	3.54	0.508
C-24	streng beheer uit te oefen.	1	3.8	5	19.2	8	30.8	12	46.2	3.19	0.895
C-25	te glo dat onderwysers ambisie het.	2	7.7	0	0	13	50.0	11	42.3	3.27	0.827
C-26	te sorg vir die individuele behoeftes van die skool.	1	3.8	1	3.8	16	61.5	8	30.8	3.19	0.694
C-27	goeie werk te beloon.	1	3.8	1	3.8	14	53.8	10	38.5	3.27	0.724
C-28	inspanning van die onderwysers te verwag.	0	0	0	0	10	38.5	16	61.5	3.62	0.496

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
C-29	gebaseer op aksie.	0	0	1	3.8	14	53.8	11	42.3	3.38	0.571
C-30	verskillende leierskapstyle te promoveer.	1	3.8	0	0	11	42.3	4-14	53.8	3.46	0.706
C-31	onderwysers te inspireer sodat hul verantwoordelikheid sal neem vir hul eie gedrag.	0	0	0	0	9	34.6	17	65.4	3.65	0.485
C-32	spanbou-oefeninge te gebruik as motiveringsagent.	1	3.8	3	11.5	10	38.5	12	46.2	3.27	0.827
C-33	gedetermineerdheid te promoveer.	0	0	0	0	13	50.0	13	50.0	3.50	0.510
C-34	die moreel van personeel te bevorder.	1	3.8	0	0	13	50.0	12	46.2	3.38	0.697
C-35	moderne motiveringsneigings te oorweeg en te gebruik.	1	3.8	2	7.7	15	57.7	8	30.8	3.15	0.732
C-36	dinamies te wees	0	0	0	0	13	50.0	13	50.0	3.50	0.510
C-37	verhoudings in die skool te bevorder.	1	3.8	0	0	11	42.3	14	53.8	3.46	0.706
C-38	gereeld terugvoering te gee.	1	3.8	0	0	11	42.3	14	53.8	3.46	0.706
C-39	vertroue onder personeellede te bou.	1	3.8	0	0	7	26.9	18	69.2	3.62	0.697

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
C-40	in gesonde werksomgewing te skep.	0	0	0	0	10	38.5	16	61.5	3.62	0.496
C-41	verskillende metodes te soek. sodat produktiwiteit verhoog kan word.	0	0	0	0	12	46.2	14	53.8	3.54	0.508
C-42	te fokus op intrinsieke motivering.	0	0	0	0	14	53.8	12	46.2	3.46	0.508
C-43	te fokus op eksterne motivering.	1	3.8	6	23.1	11	42.3	8	30.8	3.00	0.849
C-44	waardering te toon vir positiewe insette.	1	3.8	0	0	9	34.6	16	61.5	3.54	0.706
C-45	deursigtig te wees.	1	3.8	0	0	8	30.8	17	65.4	3.58	0.703

Die hoofde wat aan die steekproef deelgeneem het se hoogste gemiddeldes en laagste gemiddeldes word nou bespreek. Die hoogste gemiddelde items het bestaan uit twee groepe wat dieselfde gemiddelde vertoon het. Items C-39 en C-40 het 'n gemiddeld van 3.62 verkry. Die respondente het items C-4 met 'n gemiddeld van 3.60 tweede geplaas. Die derde hoogste gemiddelde (3.58) is aangeteken deur items C-16; C-17 en C-45. Hierdie items bevestig die respondente se motiveringsrol, naamlik om 'n gesonde werksomgewing te skep, wat die teelaarde is vir die skep van vertroue en deursigtigheid. Die respondente bevestig dat hulle personeel moet motiveer, sodat almal 'n bydrae kan lewer in die bereiking van die skool se doelstellings en doelwitte.

Die laagste gemiddelde items is soos volg: item C-19 en item C-35 het 'n gemiddeld van 3.15 behaal tweedens was items C-21; C-24 en C-26 met 'n gemiddeld van 3,19 en laastens was item C-8 met 'n gemiddeld van 3,20. Die motivering tot selfverwesenliking by die personeellede en om van moderne motiveringsneigings gebruik te maak, word in 'n hoë mate deur die respondente genegeer. Vir die respondente is die aktivering en motivering van personeellede om tot aksie oor te gaan en om te sorg vir die individuele behoeftes van die skool, nie as 'n hoë prioriteit gesien nie.

6.3 SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR VRAELYS 1 en 2

6.3.1 Analise van die biografiese inligting rakende die senior bestuursgroep

Vervolgens word die vier biografiese items in tabelvorm weergegee en bespreek.

Tabel 6-11 word nou aangebied en kortliks bespreek.

TABEL 6-11 BIOGRAFIESE INLIGTING: OUDERDOM VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-1)

KATEGORIE A-1	OUDERDOM VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	30 jaar en jonger	2	2.0
2	31 – 40 jaar	15	15.2
3	41 – 50 jaar	28	28.3
4	51 – 60 jaar	46	46.5
5	Ouer as 60 jaar	8	8.1
NIE BEANTWOORD		0	0
TOTAAL		99	100

Die grootste hoeveelheid van die senior bestuursgroep val in die ouderdomsgroep 51 – 60 jaar. Die twee groep senior bestuursgroep lede val in die ouderdom groep 41 -50 jaar. Die meerderheid van die senior bestuursgroep is personeellede met baie ondervinding. Vervolgens word die senior bestuursgroep se hoogste kwalifikasies in tabel 6-12 aangebied.

TABEL 6-12: BIOGRAFIESE INLIGTING: HOOGSTE ONDERWYS KWALIFIKASIE VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-2)

KATEGORIE A-2	HOOGSTE ONDERWYS KWALIFIKASIE VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Onderwysertifikaat	0	0
2	Onderwysdiploma	23	23.2
3	3-Jaar Graad	10	10.1
4	Graad + diploma	30	30.3
5	Honneursgraad	29	29.3
6	Meestersgraad	5	5.1
7	Doktorsgraad	1	1.0
ONVOLTOOID		1	1.0
TOTAAL		99	100

76.8% van die senior bestuursgroep in hierdie steekproef is in besit van 'n graad. 29.3% van die deelnemende groep wat deelgeneem het aan hierdie steekproef, is in besit van 'n honeursgraad, en slegs 1% is in besit van 'n meestersgraad en 'n doktorsgraad. Vervolgens word tabel 6-13 aangebied.

TABEL 6-13: BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-3)

KATEGORIE A-3	HUIDIGE POSVLAK VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Posvlak 1	21	21.2
2	Posvlak 2	56	56.6
3	Posvlak 3	20	20.2
4	Posvlak 4 +	1	1.0
ONVOLTOOID		1	1.0
TOTAAL		99	100

Die meeste lede van die senior bestuursgroep wat aan die steekproef deelgeneem het, is op Posvlak 2 en hoër. Vervolgens word tabel 6-14 aangebied.

TABEL 6-14: BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP (ITEM A-3)

KATEGORIE A-4	GESLAG VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Vroulik	71	71.7
2	Manlik	27	27.3
ONVOLTOOID		1	1.0
TOTAAL		99	100

Die deelnemende senior bestuursgroep wat aan die steekproef deelgeneem het, het bestaan uit 71.7% vroue teenoor 27.3% mans. Vervolgens word die beskrywende statistiek aangaande Vraelys 1 aangebied en bespreek.

6.3.2 Beskrywende statistiek: die senior bestuursgroep se persepsie oor die hoof se leierskapsfilosofieë: Vraelys 1

In tabel 6-15 word daar gefokus op die beskrywende statistiek van die senior bestuursgroep.

TABEL 6-15: BESKRYWENDE STATISTIEK: DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE PERSEPSIE OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIEë: VRAELYS 1

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIELEIERSKAPSFILOSOFIE		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4			
	Die hoof:	F	%	F	%	f	%	F	%	Gemiddeld	Std. Afwyking
B-1	beïnvloed die bestuur van die skool.	2	2.0	4	4.0	38	38.4	51	51.5	3.45	0.681
B-2	fokus op die deelnemende en betrokkenheid van die SMT en onderwysers.	4	4.0	4	4.0	47	47.5	40	40.4	3.29	0.742
B-3	fokus op diversiteit in die skool	2	2.0	4	4.0	53	53.5	37	37.4	3.30	0.651
B-4	het ten doel om die potensiaal van die SMT en onderwysers te verbeter.	4	4.0	8	8.1	42	42.4	43	43.4	3.28	0.787
B-5	is gefokus op die hede.	3	3.0	10	10.1	65	65.7	17	17.2	3.01	0.644
B-6	is 'n kritiese denker.	5	5.1	10	10.1	44	44.4	36	36.4	3.17	0.821
B-7	glo dat leierskap baie werkbare dimensies het.	3	3.0	10	10.1	39	39.4	44	44.4	3.28	0.780
B-8	is 'n ondersoekendelens waarmee personeel ontwikkel kan word in die skool.	1	1.0	9	9.1	51	51.5	33	33.3	3.23	0.663

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIELEIERSKAPSFILOSOFIE		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4			
B-9	help om die kompleksiteit in die skool te bestuur.	2	2.0	7	7.1	47	47.5	37	37.4	3.28	0.697
B-10	het ten doel om praktyke in die skool te verbeter.	0	0	6	6.1	46	46.5	43	43.4	3.39	0.607
3B-11	soek na sin en betekenis.	3	3.0	15	15.2	58	58.6	15	15.2	2.93	0.680
B-12	is gefokus op buigsaamheid.	24	4.0	20	20.2	49	49.5	23	23.2	2.95	0.786
B-13	fokus op die opleiding van die personeel.	2	2.0	7	7.1	40	40.4	47	47.5	3.38	0.715
B-14	help om die kultuur en klimaat van die skool te vorm.	7	7.1	48	48.5	38	38.4	93	93.9	3.33	0.614
B-15	is buigsaam.	8	8.1	19	19.2	43	43.4	24	24.2	2.88	0.890
B-16	kommunikeer sy filosofie in die skool duidelik.	6	6.1	9	9.1	45	45.5	34	34.3	3.14	0.837
B-17	is eties.	2	2.0	6	6.1	40	40.4	48	48.5	3.40	0.703
B-18	rig die optredes in die skool.	0	0	2	2.0	45	45.5	39	39.4	3.39	0.532
B-19	laat personeel toe om te groei.	2	2.0	8	8.1	45	45.5	41	41.4	3.30	0.713
B-20	bestuur is gerig op transformasie.	0	0	4	4.0	50	50.5	42	42.4	3.40	0.571

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIELEIERSKAPSFILOSOFIE		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4			
B-21	het 'n holistiese benadering tot die toekoms.	1	1.0	10	10.1	40	40.4	44	44.4	3.34	0.709
B-22	erken personeel as individue.	4	4.0	10	10.1	42	42.4	41	41.4	3.24	0.801
B-23	het burokratiese kenmerke.	6	6.1	14	14.1	47	47.5	21	21.2	2.94	0.822
B-24	weerspieël die personeel se eie missie en visie.	5	5.1	17	17.2	56	56.6	13	13.1	2.85	0.729
B-25	is outokraties.	26	26.3	26	26.3	21	21.2	20	20.2	2.38	1.112
B-26	waardeer die verskillende aktiwiteite van die skool.	2	2.0	1	1.0	50	50.5	42	42.4	3.39	0.624
B-27	laat verskillende denkwyses in die skool toe.	6	6.1	8	8.1	54	54.5	28	28.3	3.08	0.790
B-28	is progressief en dinamies.	1	1.0	7	7.1	55	55.6	32	32.3	3.24	0.631
B-29	moedig interaksie tussen die verskillende entiteite binne die skool aan.	2	2.0	5	5.1	58	58.6	30	30.3	3.22	0.639
B-30	is ingestel daarop om die skool te verbeter.	0	0	2	2.0	41	41.4	54	54.5	3.54	0.541
B-32	fokus op die deelname van almal in die skool.	4	4.0	7	7.1	44	44.4	41	41.4	3.27	0.774

BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIELEIERSKAPSFILOSOFIE		1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM			
ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4			
B-33	het 'n humanistiese filosofie.	3	3.0	10	10.1	49	49.5	32	32.3	3.17	0.743
B-34	glo in vryheid met verantwoordelikheid.	3	3.1	12	12.1	51	51.5	30	30.3	3.13	0.743
B-35	laat vryheid van keuse toe in enige situasie.	8	8.1	31	31.3	41	41.4	16	16.2	2.68	0.852
B-36	is gerig op mag/krag.	6	6.1	31	31.3	33	33.3	22	22.2	2.77	0.891
B-37	Begelei die SMT en personeel op hul weg na selfaktualisering	4	4.0	12	12.1	51	51.5	28	28.3	3.08	0.767
B-38	laat personeel toe om hulself te wees.	7	7.1	12	12.1	50	50.5	28	28.3	3.02	0.841

Die senior bestuursgroep in hierdie steekproef se hoogste gemiddeldes en laagste gemiddeldes word nou bespreek. Die hoogste gemiddelde item is B-30 met 'n gemiddeld van 3.54 wat bevestig dat hoofde volgens die betrokke groep daarop ingestel is om die skool te verbeter. Tweedens is item B-1 met 'n gemiddeld van 3.45. Hierdie item kommunikeer die boodskap dat hoofde volgens die senior bestuursgroep die bestuur van die skool beïnvloed. Derdens is item B-17 en B-20 wat onderskeidelik bevestig dat hoofde volgens die senior bestuursgroep eties optree en dat die hoofde se bestuur gerig is op transformasie. Drie items B-10; B-18 en B-26 se gemiddelde was gesamentlik 3.39. Hierdie items het gefokus op praktykverbetering, die bevestiging dat die hoofde die aktiwiteite in die skole rig en dat die hoofde die verskillende aktiwiteite waardeer. Hierdie items bevestig die positiewe intensies van hoofde wat die begeerte het om die onderwyspraktyk te verbeter.

Die laagste item B-25 wat aandui dat hoofde outokraties is, het 'n gemiddeld behaal van 2.38. Item B-35 met 'n gemiddeld van 2.68 wat aandui dat die hoofde gerig is op mag en krag is tweede laaste geplaas. Item B-35 wat aandui dat hoofde vryheid van keuse in enige situasie toelaat, het 'n gemiddeld van 2.68 behaal. Die derde laagste item B-25 wat aandui dat hoofde outokraties is, het 'n gemiddeld van 2.77 behaal. Vervolgens word item B-39 weergegee.

TABEL 6-16: BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOFDE SE LEIERSKAPSFILOSOFIE (ITEM B-39)

ITEM	VRAAGSTELLING:	F	%	RANGORDE
B-39	DIE VOLGENDE DRIE ASPEKTE BESKRYF DIE HOOFDE SE LEIERSKAPSFILOSOFIE DIE BESTE (KIES ENIGE 3):			
B-39-1	Holistiese leierskapsfilosofie	43	43.4	2
B-39-2	Deelnemende leierskapsfilosofie	38	38.4	3
B-39-3	Situasionele leierskapsfilosofie	24	24.2	5
B-39-4	Ubuntu leierskapsfilosofie	28	28.3	4
B-39-5	Die soeke na sin leierskapsfilosofie	10	10.1	9
B-39-6	Transendentale leierskapsfilosofie	8	8.1	10
B-39-7	Selfaktualisering leierskapsfilosofie	19	19.2	8
B-39-8	Burokratiese leierskapsfilosofie	21	21.2	7
B-39-9	Outokratiese leierskapsfilosofie	23	23.2	6
B-39-10	Demokratiese leierskapsfilosofie	54	54.5	1
B-39-11	Laissez-faire leierskapsfilosofie	3	3.0	11

Die deelnemende senior bestuursgroep wat aan die steekproef deelgeneem het, se rangvolgorde word nou weergegee. Die eerste drie leierskapsfilosofieë is soos volg deur die senior bestuursgroep geplaas: (1) item B-39-10: 'n demokratiese leierskapsfilosofie met 'n gemiddeld van 54.5%; (2) item B-39-1: 'n holistiese leierskapsfilosofie met 'n gemiddeld van 43.4% en (3) item B-39-2: 'n deelnemende leierskapsfilosofie met 'n persentasie van 38.4%. Vervolgens word die beskrywende statistiek wat verkry is van die senior bestuursgroep wat aan hierdie steekproef deelgeneem het, as Vraelys 2 aangebied.

6.3.3 Beskrywende statistiek: die senior bestuursgroep se persepsies oor die hoof se motiveringsrol: Vraelys 2

Vervolgens word die die gegewens van Vraelys 2 wat handel oor die motiveringsrol van die hoof, aangebied. Die senior bestuursgroep het soos in die onderstaande tabel gereageer.

TABEL 6-17: BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP SE MENING OOR DIE HOOF SE MOTIVERINGSROL

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	F	%	F	%		
C-1	die personeel te ontwikkel.	2	2.0	4	4.0	55	55.6	31	31.3	3.25	0.640
C-2	entoesiasies te wees.	2	2.0	8	8.1	51	51.5	33	33.3	3.22	0.690
C-3	belang te stel in die personeellede.	3	3.0	13	13.1	41	41.4	35	35.4	3.17	0.793
C-4	die personeellede te motiveer sodat dit kan bydra tot die bereiking van die skool se doelstellings.	3	3.0	5	5.1	42	42.4	44	44.4	3.35	0.729
C-5	die werkstempo in die skool te bepaal.	1	1.0	7	7.1	50	50.5	35	35.4	3.28	0.649
C-6	die kwaliteit van die werksverrigting te bepaal.	1	1.0	4	4.0	50	50.5	40	40.4	3.36	0.617
C-7	doelgerig te wees.	1	1.0	2	2.0	49	49.5	42	42.4	3.40	0.592
C-8	buigsaam te wees.	6	6.1	17	17.2	42	42.4	28	28.3	2.99	0.866

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	F	%	F	%		
C-9	te werk met die gedagtes en harte van die personeel.	6	6.1	11	11.1	44	44.4	34	34.3	3.12	0.849
C-10	konsekwent te wees in die skool.	3	3.0	6	6.1	39	39.4	47	47.5	3.37	0.745
C-11	inspirerend in die skool op te tree.	2	2.0	8	8.1	43	43.4	41	41.4	3.31	0.719
C-12	ingestel te wees op die beloning na voltooiing van die taak.	5	5.1	19	19.2	44	44.4	24	24.2	2.95	0.830
C-13	te fokus op die groei en ontwikkeling van die personeel.	2	2.0	10	10.1	44	44.4	38	38.4	3.26	0.732
C-14	geleenthede vir alle personeel te skep.	2	2.0	13	13.1	45	45.5	35	35.4	3.19	0.748
C-15	selfondersoek te promoveer.	2	2.0	17	17.2	53	53.5	20	20.2	2.99	0.703

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	F	%	F	%		
C-16	te weet dat personeel verskillende behoeftes het.	4	4.0	6	6.1	55	55.6	32	32.3	3.19	0.726
C-17	personeel te motiveer om take te voltooi	2	2.0	11	11.1	50	50.5	34	34.3	3.20	0.716
C-18	te verseker dat onderwysers werkstevredenheid ervaar.	3	3.0	15	15.2	46	46.5	32	32.3	3.11	0.780
C-19	te verseker dat selfverwesenliking by personeellede plaasvind.	2	2.0	14	14.1	58	58.6	21	21.2	3.03	0.676
C-20	'n klimaat te skep waarin erkenning en doelwitte bereik word.	2	2.0	8	8.1	50	50.5	34	34.3	3.23	0.694
C-21	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.	2	2.0	10	10.1	61	61.6	23	23.2	3.09	0.650
C-22	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.	4	4.0	14	14.1	48	48.5	31	31.3	3.09	0.792

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	F	%	F	%		
C-23	te werk met 'n plan.	1	1.0	3	3.0	45	45.5	47	47.5	3.44	0.612
C-24	streng beheer uit te oefen.	3	3.0	17	17.2	45	45.5	30	30.3	3.07	0.789
C-25	te glo dat onderwysers ambisie het.	3	3.0	8	8.1	53	53.5	31	31.3	3.18	0.714
C-26	te sorg vir die individuele behoefte van die skool.	1	1.0	7	7.1	55	55.6	33	33.3	3.25	0.632
C-27	goeie werk te beloon.	3	3.0	19	19.2	45	45.5	28	28.3	3.03	0.792
C-28	inspanning van die onderwysers te verwag.	0	0	2	2.0	51	51.5	44	44.4	3.43	0.538
C-29	op aksie gebaseer.	0	0	3	3.0	61	61.6	28	28.3	3.27	0.516
C-30	verskillende leierskapstyle te promoveer.	7	7.1	11	11.1	48	48.5	29	29.3	3.04	0.849
C-31	onderwysers te inspireer sodat hul verantwoordelikheid sal neem vir hul eie gedrag.	2	2.0	5	5.1	45	45.5	44	44.4	3.36	0.682

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	F	%	F	%		
C-32	spanbou-oefeninge te gebruik as motiveringsagent.	4	4.0	18	18.2	47	47.5	26	26.3	3.00	0.799
C-33	gedetermineerdheid te promoveer.	0	0	5	5.1	54	54.5	38	38.4	3.34	0.575
C-34	die moreel van personeel te bevorder.	4	4.0	12	12.1	47	47.5	34	34.3	3.14	0.790
C-35	moderne motiveringsneigings te oorweeg en te gebruik.	7	7.1	9	9.1	50	50.5	28	28.3	3.05	0.834
C-36	dinamies te wees	2	2.0	10	10.1	49	49.5	35	35.4	3.22	0.714
C-37	verhoudings in die skool te bevorder.	2	2.0	8	8.1	53	53.5	32	35.3	3.12	0.683
C-38	gereeld terugvoering te gee.	1	1.0	6	6.1	50	50.5	39	39.4	3.32	0.641
C-39	vertroue onder personeellede te bou.	2	2.0	12	12.1	44	44.4	37	37.4	3.22	0.746

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	F	%	F	%		
C-40	'n gesonde werksomgewing te skep.	2	2.0	4	4.0	48	48.5	40	40.4	3.34	0.665
C-41	verskillende metodes te soek. sodat produktiwiteit verhoog kan word.	0	0	1	1.0	47	47.5	36	36.4	3.28	0.649
C-42	te fokus op intrinsieke motivering.	0	0	17	17.2	53	53.5	24	24.2	3.07	0.660
C-43	te fokus op eksterne motivering.	2	2.0	21	21.2	52	52.5	17	17.2	2.91	0.706
C-44	waardering te toon vir positiewe insette.	4	4.0	5	5.1	47	47.5	38	38.4	3.27	0.750
C-45	deursigtig te wees.	4	4.0	8	8.1	37	37.4	45	45.5	3.31	0.804

Vervolgens word die senior bestuursgroep wat aan die steekproef deelgeneem het, se data aangebied. Die hoogste gemiddeld is item C-23 met 'n gemiddeld van 3.44 wat bevestig dat hoofde, volgens die senior bestuursgroep, met 'n plan werk. Dit is opgevolg deur item C-28 met 'n gemiddeld van 3.43 wat daarop dui dat hoofde inspanning verwag van die onderwysers en item C-7 met 'n gemiddeld van 3.40 wat fokus op doelgerigtheid. Hierdie 3 items wat die motiveringsrol van die hoof beilig, is volgens die senior bestuursgroep die belangrikste aksies wat deur hoofde by die verskillende skole uitgevoer word.

Die laagste item is C-43 met 'n gemiddeld van 2.91 wat aandui dat hoofde die minste fokus op eksterne motivering. Item C-12 wat fokus op die hoof se ingesteldheid om personeel te beloon na die voltooiing van take, het tweede laaste 'n gemiddeld van 2.91 behaal. Derde laagste op die ranglys is 2 items C-8 om buigsaam te wees en C-15 wat fokus op selfondersoek met 'n gemiddeld van 2.99.

Gevolgtrekking: Die senior bestuursgroep van hierdie steekproef verklaar dat die hoofde se motiveringsrol nie ooreenstem met die siening van die senior bestuursgroep nie. Die senior bestuursgroep vra na 'n kritiese verhouding van wisselwerking, sonder dat die hoof meer gesaghebbend sal wees as die senior bestuursgroep. Hierdie verwagting van die senior bestuursgroep sluit nie die moontlikheid van sterk leierskap en outoriteit uit nie.

6.4 DIE ONDERWYSERS SE MENING OOR DIE HOOF: VRAELYS 1 EN VRAELYS 2

6.4.1 Analise van die biografiese inligting rakende die die onderwysers

In die volgende tabelle word daar gefokus op die biografiese inligting aangaande die onderwysers. Die vier items word nou aangebied. Vervolgens word tabel 6-18 aangebied.

TABEL 6-18: BIOGRAFIESE INLIGTING: OUDERDOMME VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-1)

KATEGORIE A-1	OUDERDOM ONDERWYSERS	FREKWENSIES F	PERSENTASIE %
1	30 jaar en jonger	121	33.7
2	31 – 40 jaar	87	24.2
3	41 – 50 jaar	62	17.3
4	51 – 60 jaar	74	20.6
5	Ouer as 60 jaar	13	3.6
ONVOLTOOID		2	0.6
TOTAAL		359	100

Die meerderheid Posvlak 1- onderwysers wat aan die steekproef deelgeneem het, is jonger as 30 jaar en verteenwoordig 33.7% van die steekproef. Daar is 'n beperkte hoeveelheid Posvlak 1- onderwysers wat ouer is as 60 jaar. Die oorgrote meerderheid personeel verteenwoordig die ouderdomsgroep 2 tot 4. Die groep met die grootste verteenwoordiging is in die ouderdomsgroep 31 tot 40. Die groep met die tweede grootste hoeveelheid is in die ouderdomsgroep van 51 tot 60 jaar.

Vervolgens word tabel 6-19 aangaande die hoogste onderwyskwalifikasies van die onderwysers wat aan die steekproef deelgeneem het, verskaf.

TABEL 6-19: BIOGRAFIESE GEGEWENS: HOOGSTE ONDERWYS KWALIFIKASIES VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-2)

KATEGORIE A-2	HOOGSTE ONDERWYS KWALIFIKASIE VAN DIE ONDERWYSERS	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Onderwysertifikaat	5	1.4
2	Onderwysdiploma	56	15.6
3	3 Jarige Graad	131	36.5
4	Graad + diploma	80	22.3
5	Honneursgraad	75	20.9
6	Meestersgraad	3	0.8
7	Doktorsgraad	1	0.3
ONVOLTOOID		0	0
TOTAAL		351	97.8

Die oorgrote meerderheid personeel wat aan die steekproef deelgeneem het, is in besit van 'n graad, naamlik 290 Posvlak 1-onderwysers. 'n Klein persentasie onderwysers is in besit van 'n diploma, naamlik 61 personeellede. Vervolgens word tabel 6-20 aangebied.

TABEL 6-20: BIOGRAFIESE INLIGTING: HUIDIGE POSVLAK VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-3)

KATEGORIE A-3	HUIDIGE POSVLAK VAN DIE ONDERWYSERS	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Posvlak 1	324	90.3
2	Posvlak 2	24	6.7
3	Posvlak 3	5	1.4
4	Posvlak 4 +	1	0.3
ONVOLTOOID		5	1.4
TOTAAL		359	100

Die grootste hoeveelheid personeel in hierdie steekproef verteenwoordig Posvlak 1-onderwysers.

Vervolgens word tabel 6-21 aangebied en bespreek.

TABEL 6-21: BIOGRAFIESE INLIGTING: GESLAG VAN DIE ONDERWYSERS (ITEM A-4)

KATEGORIE A-4	GESLAG VAN DIE ONDERWYSERS	FREKWENSIE F	PERSENTASIE %
1	Vroulik	263	73.3
2	Manlik	80	22.3
ONVOLTOOID		16	4.5
TOTAAL		359	100

In hierdie steekproef is daar gevind dat die oorgrote meerderheid personeel deur vroue verteenwoordig word. Vervolgens word die beskrywende statistiek aangaande die onderwysers wat aan die steekproef deelgeneem het, se persepsie oor die hoof se leierskapsfilosofie aangebied en bespreek.

6.4.2 Beskrywende statistiek: die onderwysers se persepsie oor die hoof se leierskapsfilosofie

Vervolgens word die onderwysers se persepsie aangaande hierdie steekproef in tabel 6-22 weergegee.

TABEL 6-22: BESKRYWENDE STATISTIEK: DIE ONDERWYSERS SE PERSEPSIE OOR DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIE

ITEM B	ITEM BESKRYWINGS	1 Stem glad nie saam nie		2 Stem nie saam nie		3 Stem saam		4 Stem beslis saam		Gemiddelde	Std. Afwyking
		f	%	F	%	F	%	f	%		
	Beskrywende statistiek oor die senior bestuurspan se mening oor die hoof se leierskapsfilosofie										
	Die hoof:										
B-1	beïnvloed die bestuur van die skool.	3	0.8	14	3.9	151	42.1	182	50.7	3.46	0.61
B-2	fokus op die deelnemende en betrokkenheid van die SMT en onderwysers.	7	1.9	16	4.5	193	53.8	133	37.8	3.30	0.64
B-3	fokus op diversiteit in die skool	7	1.9	25	7.0	196	54.6	125	34.8	3.24	0.66
B-4	het ten doel om die potensiaal van die SMT en onderwysers te verbeter.	9	2.5	20	5.6	178	49.6	147	40.9	3.31	0.69
B-5	is gefokus op die hede.	10	2.8	66	18.4	180	50.1	93	25.9	3.02	0.75
B-6	is 'n kritiese denker.	13	3.6	38	10.6	180	50.1	119	33.1	3.16	0.75
B-7	glo dat leierskap baie werkbare dimensies het.	9	2.5	30	8.4	177	49.3	138	38.4	3.25	0.71

ITEM B	ITEM BESKRYWINGS	1 Stem glad nie saam nie		2 Stem nie saam nie		3 Stem saam		4 Stem beslis saam		Gemiddelde	Std. Afwyking
		f	%	F	%	F	%	f	%		
	Beskrywende statistiek oor die senior bestuurspan se mening oor die hoof se leierskapsfilosofie										
	Die hoof:										
B-8	is 'n ondersoekendelens waarmee personeel ontwikkel kan word in die skool.	10	2.8	29	8.1	189	52.6	127	35.4	3.22	0.71
B-9	help om die kompleksiteit in die skool te bestuur.	10	2.8	22	6.1	195	54.3	128	35.7	3.24	0.69
B-10	het ten doel om praktyke in die skool te verbeter.	6	1.7	12	3.3	200	55.7	139	38.7	3.32	0.62
B-11	soek na sin en betekenis.	12	3.3	63	17.5	211	58.8	68	18.9	2.95	0.71
B-12	is gefokus op buigsaamheid.	14	3.9	50	15.6	200	55.7	87	24.2	3.01	0.74
B-13	fokus op die opleiding van die personeel.	10	2.8	11	3.1	163	45.4	170	47.4	3.39	0.68
B-14	help om die kultuur en klimaat van die skool te vorm.	6	1.7	13	3.6	172	47.9	164	45.7	3.39	0.64
B-15	is buigsaam.	22	6.1	57	15.9	182	50.7	89	24.8	2.97	0.81

ITEM B	ITEM BESKRYWINGS	1 Stem glad nie saam nie		2 Stem nie saam nie		3 Stem saam		4 Stem beslis saam		Gemiddelde	Std. Afwyking
		f	%	F	%	F	%	f	%		
	Beskrywende statistiek oor die senior bestuurspan se mening oor die hoof se leierskapsfilosofie										
	Die hoof:										
B-16	kommunikeer sy filosofie in die skool duidelik.	15	4.2	31	8.6	188	52.4	123	34.3	3.17	0.75
B-17	is eties.	4	1.1	20	5.6	165	46.0	160	44.6	3.38	0.64
B-18	rig die optredes in die skool.	2	0.6	14	3.9	205	57.1	136	37.9	3.33	0.57
B-19	laat personeel toe om te groei.	8	2.2	18	5.0	155	43.2	176	49.0	3.40	0.69
B-20	bestuur is gerig op transformasie.	4	1.1	23	6.4	193	53.8	134	37.3	3.29	0.63
B-21	het 'n holistiese benadering tot die toekoms.	6	1.7	28	7.8	184	51.3	135	37.6	3.27	0.67
B-22	erken personeel as individue.	12	3.3	48	13.4	158	44.0	136	37.9	3.18	0.79
B-23	het burokratiese kenmerke.	6	1.7	53	14.8	215	59.9	69	19.2	3.01	0.65
B-24	weerspieël die personeel se eie missie en visie.	7	1.9	56	15.6	215	59.9	69	19.2	3.00	0.66
B-25	is outokraties.	51	14.2	102	28.4	127	35.4	64	17.8	2.59	0.95

ITEM B	ITEM BESKRYWINGS	1 Stem glad nie saam nie		2 Stem nie saam nie		3 Stem saam		4 Stem beslis saam		Gemiddelde	Std. Afwyking
		f	%	F	%	F	%	f	%		
	Beskrywende statistiek oor die senior bestuurspan se mening oor die hoof se leierskapsfilosofie										
	Die hoof:										
B-26	waardeer die verskillende aktiwiteite van die skool.	4	1.1	25	7.0	209	58.2	112	31.2	3.23	0.62
B-27	laat verskillende denkwyses in die skool toe.	13	3.6	39	10.9	194	54.0	107	29.8	3.12	0.74
B-28	is progressief en dinamies.	2	0.6	31	8.6	196	54.6	124	34.5	3.25	0.63
B-29	moedig interaksie tussen die verskillende entiteite binne die skool aan.	5	1.4	30	8.4	217	60.4	103	28.7	3.18	0.63
B-30	is ingestel daarop om die skool te verbeter.	4	1.1	5	1.4	162	45.1	182	50.7	3.48	0.58
B-31	is verbind tot medemenslikheid in die skool.	7	1.9	20	5.6	179	49.9	147	40.9	3.32	0.67
B-32	fokus op die deelname van almal in die skool.	10	2.8	37	10.3	179	47.4	139	38.7	3.23	0.74
B-33	het 'n humanistiese filosofie.	8	2.2	35	9.7	204	56.8	107	29.8	3.16	0.68

ITEM B	ITEM BESKRYWINGS	1 Stem glad nie saam nie		2 Stem nie saam nie		3 Stem saam		4 Stem beslis saam		Gemiddelde	Std. Afwyking
		f	%	F	%	F	%	f	%		
	Beskrywende statistiek oor die senior bestuurspan se mening oor die hoof se leierskapsfilosofie	Die hoof:									
B-34	glo in vryheid met verantwoordelikheid.	8	2.2	36	10.0	192	53.5	117	32.6	3.18	0.70
B-35	laat vryheid van keuse toe in enige situasie.	28	7.8	101	28.1	153	42.6	71	19.8	2.76	0.86
B-36	is gerig op mag/krag.	17	4.7	84	23.4	172	47.9	74	20.6	2.87	0.79
B-37	Begelei die SMT en personeel op hul weg na selfaktualisering	11	3.1	30	8.4	215	59.9	98	27.3	3.13	0.68
B-38	laat personeel toe om hulself te wees.	23	6.4	40	11.1	175	48.7	118	32.9	3.09	0.83

Vervolgens word die onderwysers wat aan die steekproef deelgeneem het, se bevindings weergegee. Die hoogste drie items word nou bespreek. Die items betrokke is B-30 (is ingestel daarop om die skool te verbeter) het die hoogste gemiddeld behaal, naamlik 3.48. Dit is gevolg deur item B-19 (laat personeel toe om te groei) met 'n gemiddeld van 3.40. Gesamentlik in die derde posisie was item B-13 (fokus op die opleiding van die personeel) en B-14 (help om die kultuur en klimaat van die skool te vorm) met 'n gemiddeld van 3.39. Hierdie items aksentueer hoe belangrik die leierskapsfilosofie van die hoof is. 'n Noue kontak en interaksie met die personeel, die begeerte om die skool te verbeter, goeie verhoudings, konstante personeelopleiding en 'n positiewe skoolklimaat lei tot 'n positiewe werksomgewing wat die bakermat van sukses vorm waarin die skool sy doelwitte kan bereik.

Die drie laagste items se gemiddeld wat deur die betrokke groep uitgewys is, is B-25 (is outokraties) met 2.59; B-35 (laat vryheid van keuse toe in enige situasie) met 2.76 en B-38 (laat personeel toe om hulself te wees) met 2.87. Die onderwysers het hulle afkeer in 'n outokratiese filosofie duidelik laat blyk, omdat dit ondergeskiktes intimideer. Die outokratiese benadering word gekenmerk deur 'n onwilligheid om die ander party se probleme te akkommodeer. Die outokratiese oplossing veroorsaak 'n konflik-nasleep wat baie negatief kan wees vanweë die feit dat een party altyd voel dat hulle 'verloor' het. Onderwysers lê sterk klem op die feit dat die hoof hulle gevoelens/situasie moet verstaan en dat die nodige aksie geneem sal word. Die onderwysers voel voorts dat hulle vryheid in enige situasie beperk word. Vervolgens word tabel 6-23 aangebied en hoe die onderwysers gereageer het op Vraelys 2.

TABEL 6-23: ITEM B-39

ITEM	VRAAGSTELLING DIE VOLGENDE DRIE ASPEKTE BESKRYF DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIE DIE BESTE (KIES ENIGE 3):	F	%	RANGORDE VAN KEUSES
B-39-1	Holistiese leierskapsfilosofie	172	47.9	1
B-39-2	Deelnemende leierskapsfilosofie	137	38.2	3
B-39-3	Ubunto leierskapsfilosofie	132	36.8	4
B-39-4	Situasionele leierskapsfilosofie	72	20.1	6
B-39-5	Die soeke na sin leierskapsfilosofie	49	13.6	9
B-39-6	Transendentale leierskapsfilosofie	40	11.1	10

ITEM B-39	VRAAGSTELLING DIE VOLGENDE DRIE ASPEKTE BESKRYF DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIE DIE BESTE (KIES ENIGE 3):	F	%	RANGORDE VAN KEUSES
B-39-7	Selfaktualisering leierskapsfilosofie	55	15.3	7
B-39-8	Burokratiese leierskapsfilosofie	54	15.0	8
B-39-9	Outokratiese leierskapsfilosofie	73	20.3	5
B-39-10	Demokratiese leierskapsfilosofie	151	42.1	2
B-39-11	Laissez-faire leierskapsfilosofie	9	2.1	11

Vervolgens word die beskrywende statistiek aangebied van item B-39.

Die volgorde van hoe die onderwysers die hoof se leierskapsfilosofie sien, is in die tabel genommer van 1 tot 11. 'n Holistiese leierskapsfilosofie is eerste geplaas en word gevolg deur 'n demokratiese leierskapsfilosofie. Derdens is 'n deelnemende leierskapsfilosofie gelys. Vervolgens word die onderwysers se siening in die betrokke steekproef aangaande die beskrywende statistiek oor die motiveringsrol van die hoof in Vraelys 2 aangebied en verklaar.

6.4.3 Beskrywende statistiek oor die motiveringsrol van die hoof: Vraelys 2

Die onderwysers het soos volg gereageer op Vraelys 2:

TABEL 6-24: BESKRYWENDE STATISTIEK OOR DIE ONDERWYSERS SE MENING AANGAANDE DIE HOOF SE MOTIVERINGSROL

ITEM	VRAAGSTELLING	1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM		Gemiddelde	Std. Afwyking
		F	%	f	%	f	%	f	%		
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:										
C-1	die personeel te ontwikkel.	5	1.4	16	4.5	166	46.2	147	40.9	3.36	0.646
C-2	entoesiasies te wees.	4	1.1	33	9.2	148	41.2	146	40.7	3.32	0.700
C-3	belang te stel in die personeellede.	5	1.4	44	12.3	142	39.6	138	38.4	3.26	0.742
C-4	die personeellede te motiveer sodat dit kan bydra tot die bereiking van die skool se doelstellings.	6	1.7	22	6.1	136	37.9	170	47.4	3.41	0.695
C-5	die werkstempo in die skool te bepaal.	3	0.8	29	8.1	191	53.2	107	29.8	3.22	0.634
C-6	die kwaliteit van die werksverrigting te bepaal.	3	0.8	21	5.8	180	50.1	126	35.1	3.30	0.627
C-7	doelgerig te wees.	4	1.1	8	2.2	176	49.0	143	39.8	3.38	0.599
C-8	buigsaam te wees.	23	6.4	48	13.4	163	45.4	95	26.5	3.00	0.846
C-9	te werk met die gedagtes en harte van die personeel.	12	3.3	44	12.3	156	43.5	122	34.0	3.16	0.785
C-10	konsekwent te wees in die skool.	7	1.9	26	7.2	156	43.5	144	40.1	3.31	0.706
C-11	inspirerend in die skool op te tree.	6	1.7	21	5.8	157	43.7	151	42.1	3.35	0.680

ITEM	VRAAGSTELLING	1 STEM GLAD NIE SAAM NIE		2 STEM NIE SAAM NIE		3 STEM SAAM		4 STEM BESLIS SAAM		Gemiddelde	Std. Afwyking
		F	%	f	%	f	%	f	%		
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:										
C-12	ingestel te wees op die beloning na voltooiing van die taak.	13	3.6	60	16.7	166	46.2	90	25.1	3.01	0.785
C-13	te fokus op die groei en ontwikkeling van die personeel.	7	1.9	22	6.1	170	47.4	135	37.6	3.30	0.684
C-14	geleenthede vir alle personeel te skep.	11	3.1	35	9.7	144	40.1	145	40.4	3.26	0.776
C-15	selfondersoek te promoveer.	11	3.1	47	13.1	182	50.7	89	24.8	3.06	0.738
C-16	te weet dat personeel verskillende behoeftes het.	9	2.5	38	10.6	177	49.3	131	36.5	3.21	0.731
C-17	personeel te motiveer om take te voltooi.	6	1.7	19	5.3	183	51.0	149	41.5	3.33	0.656
C-18	te verseker dat onderwysers werkstevredenheid ervaar.	11	3.1	39	10.9	190	52.9	113	31.5	3.15	0.731
C-19	te verseker dat selfverwesening by personeellede plaasvind.	6	1.7	34	9.5	242	67.4	70	19.5	3.07	0.600
C-20	'n klimaat te skep waarin erkenning en doelwitte bereik word.	4	1.1	31	8.6	196	54.6	122	34.0	3.24	0.652
C-21	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.	9	2.5	36	10.1	219	61.0	86	24.0	3.09	0.667

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	f	%	f	%		
C-22	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.	13	3.6	27	7.5	193	53.8	122	34.0	3.19	0.728
C-23	te werk met 'n plan.	6	1.7	19	5.3	155	43.2	170	47.4	3.40	0.672
C-24	streng beheer uit te oefen.	6	1.7	50	13.9	168	46.8	127	35.4	3.19	0.735
C-25	te glo dat onderwysers ambisie het.	14	3.9	30	8.4	181	50.4	128	35.7	3.20	0.754
C-26	te sorg vir die individuele behoeftes van die skool.	8	2.2	36	10.0	188	52.4	119	33.1	3.19	0.706
C-27	goeie werk te beloon.	15	4.2	48	13.4	173	48.2	116	32.3	3.11	0.792
C-28	inspanning van die onderwysers te verwag.	1	0.3	5	1.4	188	52.4	162	45.1	3.44	0.540
C-29	gebaseer op aksie gebaseer.	4	1.1	23	6.4	219	61.0	106	29.5	3.21	0.606
C-30	verskillende leierskapstyle te promoveer.	17	4.7	44	12.3	177	49.3	116	32.3	3.11	0.796
C-31	onderwysers te inspireer sodat hul verantwoordelikheid sal neem vir hul eie gedrag.	8	2.2	18	5.0	170	47.4	161	44.8	3.38	0.682
C-32	spanbou-oefeninge te gebruik as motiveringsagent.	26	7.2	58	16.2	160	44.6	109	30.4	3.00	0.877

ITEM	VRAAGSTELLING	1		2		3		4		Gemiddelde	Std. Afwyking
		STEM GLAD NIE SAAM NIE		STEM NIE SAAM NIE		STEM SAAM		STEM BESLIS SAAM			
	DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF IS OM:	F	%	f	%	f	%	f	%		
C-33	gedetermineerdheid te promoveer.	2	0.6	15	4.2	208	57.9	131	36.5	3.31	0.578
C-34	die moreel van personeel te bevorder.	16	4.5	36	10.0	170	47.4	132	36.8	3.18	0.790
C-35	moderne motiveringsneigings te oorweeg en te gebruik.	21	5.8	25	7.0	206	57.4	101	28.1	3.10	0.766
C-36	dinamies te wees.	3	0.8	20	5.6	207	57.7	122	34.0	3.27	0.603
C-37	verhoudings in die skool te bevorder.	12	3.3	37	10.3	184	51.3	118	32.9	3.16	0.744
C-38	gereeld terugvoering te gee.	7	1.9	25	7.0	163	45.4	159	44.3	3.34	0.697
C-39	vertroue onder personeellede te bou.	9	2.5	40	11.1	165	46.0	138	38.4	3.23	0.747
C-40	'n gesonde werksomgewing te skep.	4	1.1	28	7.8	155	43.2	165	46.0	3.37	0.679
C-41	verskillende metodes te soek. sodat produktiwiteit verhoog kan word.	8	2.2	32	8.9	167	46.5	145	40.4	3.28	0.721
C-42	te fokus op intrinsieke motivering.	4	1.1	46	12.8	208	57.9	91	25.3	3.11	0.655
C-43	te fokus op eksterne motivering.	9	2.5	62	17.3	196	54.6	77	21.4	2.99	0.714
C-44	waardering te toon vir positiewe insette.	9	2.5	30	8.4	161	44.8	150	41.9	3.29	0.731
C-45	deursigtig te wees.	15	4.2	38	10.6	159	44.3	139	38.7	3.20	0.798

Die betrokke groep onderwysers wat deelgeneem het aan die steekproef, se drie hoogste en drie laagste items word nou bespreek.

Die leierskapsfilosofie wat daarop ingestel is om die skool te verbeter, is deur die respondente eerste geplaas met 'n gemiddeld van 3.48. Die respondente het item B-1 tweede geplaas met 'n gemiddeld van 3.46. Die derde hoogste item het 'n gemiddeld van 3.40 behaal.

Die items met die drie laagste gemiddelde is B-25; B-35 en B-36. Die leierskapsfilosofie gebaseer op outokrasie het 'n gemiddeld van 2.59 behaal wat dit die heel laaste plaas. Vryheid van keuse in enige situasie is deur die respondente tweede laagste geplaas met 'n gemiddeld van 2.76. Derde laaste is die leierskapsfilosofie wat gerig is op mag en krag met 'n gemiddeld van 2.87. Hierna word die konstrugeldigheid en betroubaarheid van die vraelyste bespreek.

6.5 KONSTRUGELDIGHED EN BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYSTE

6.5.1 Eksploratiewe faktorontleding van die leierskapsfilosofie van die hoof

Die navorser het gevind dat dit sinvol is om die data te reduceer tot 'n klein aantal faktore deur middel van eksploratiewe faktoranalise. Daar word van eksploratiewe hoofkomponent faktoranalise met Oblimin-rotasie gebruik gemaak vir die bevestiging van die konstrugeldigheid. Betroubaarheid van die onttrekte faktore sal getoets word deur bepaling van die Cronbach *Alpha koëffisiënt*. Die Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) toets is 'n maatstaf van hoe geskik die data is vir faktoranalise. Hoë waardes (naby aan 1.0) dui gewoonlik aan dat 'n faktoranalise nuttig kan wees met die data. Al die beskikbare data van hoofde, senior bestuursgroep en die onderwysers word nou bymekaar gevoeg om 'n gesamentlike faktoriserings te bewerkstellig, sodat die faktore ook agterna vergelyk kan word vir hierdie drie groepe. Ten einde die faktore in die organisatoriese kontekste te bevestig, is daar van faktoranalise gebruik gemaak om teoretiese konsepte te bevestig.

6.5.1.1 Eksploratiewe faktorontleding van die leierskapsfilosofie van die hoof

In die sosiale wetenskappe (en in die geval die onderwys) word dikwels gepoog om konstrukte te meet wat nie direk waargeneem kan word nie (ook alombekend as latente veranderlikes). Alhoewel latente veranderlikes volgens Byrne, (2005:17-32) nie direk gemeet kan word nie, kan inligting wat daarmee verband hou, indirek verkry word deur te fokus op die effek wat die faktore op daardie waargenome veranderlikes het.

Volgens Hair *et al.* (2006) is dit noodsaaklik om tydens die ontwerp van 'n faktorontleding te fokus op die steekproefgrootte. Betreffende die steekproefgrootte onderstreep Hair *et al.* (2006) die feit

dat die navorser nie normaalweg faktorontleding sal toepas op 'n steekproef bestaande uit minder as 50 waarnemings nie. Verkieslik moet die steekproefgrootte 100+ en meer wees. Vir Tabachnick en Fidell (2007) is 'n steekproef van 100 swak, 300 as goed, 500 as baie goed en 1 000 as uitstekend. Derhalwe behoort 'n steekproef van 300 en meer respondente 'n stabiele faktoroplossing te verskaf (Field, 2005; Worthington & Whittaker, 2006; Tabachnick & Fidell, 2007). Vir die doeleindes van hierdie navorsing is 'n steekproef van 500+ respondente gebruik.

Wanneer daar voldoen is aan die konseptuele vereistes aangaande die veranderlikes wat gebruik is, is die daaropvolgende stap om te bepaal of faktorontleding op die korrelasiematriks toegepas kan word. Die volgende metodes is in hierdie navorsing gebruik en word uitgelig: (1) die Bartlett-toets ("Bartlett's test of sphericity") is 'n statistiese toets vir die teenwoordigheid van korrelasies tussen veranderlikes. 'n Statisties beduidende Bartletttoets ("Bartlett's test of sphericity") (beduidendheid $<.05$) dui aan dat voldoende korrelasies tussen die veranderlikes bestaan sodat voortgegaan kan word met faktorontleding (Hair et al., 2006); en (2) 'n tweede metode wat gebruik is, is die KMO-statistiek (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy). Die Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-maatstaf vir steekproefgeskiktheid dui op 'n hoogs aanvaarbare datastel vir faktoranalitiese doeleindes. Die KMO verteenwoordig die ratio van die gekwadreerde korrelasies tussen die veranderlikes en die gekwadreerde gedeeltelike korrelasies tussen veranderlikes. Volgens Kim en Mueller (1978:54) neem die KMO-waarde toe met die toename in die aantal veranderlikes, die aantal gemeenskaplike faktore, die aantal respondente en die grootte van korrelasiekoëffisiënte. Die KMO-statistiek wissel tussen 0 en 1. Kaiser (Field, 2005) het aangedui dat waardes groter as .50 as nouliks aanvaarbaar beskou kan word, waardes tussen .50 en .70 as gemiddeld, waardes tussen .70 en .80 as goed, waardes tussen .80 en .90 as baie goed en waardes groter as .90 as uitstekend beskou kan word.

Vertolking: 'n KMO-waarde van 0.970 is vir die totale steekproef (Vraelys 1) bekom en word as uitstekend geklassifiseer. Die variansie van die datastel is die gemiddeld van die kwadraat van die verskil tussen elke datapunt en die gemiddeld. Die variansie is nooit negatief nie aangesien die kwadratiese terme óf nul óf positief is. Die eenheid van variansie is die kwadraat van die eenheid van observasie. Ten einde die leierskapsfilosofie van die hoof te ondersoek, is vier faktore vir faktorekstraksie gespesifiseer. Die vier faktore aangaande die leierskapsfilosofie is: ondersteuning en ontwikkeling; burokratiese magsuitoefening, buigbaarheid en transformasie. Die vier faktore verklaar 59.4% van die totale verklaarbare variansie. Vervolgens word die Patroonmatriks van die leierskapsfilosofie aangebied. Die onderskeie faktore wat geïdentifiseer is, sal aan die hand van die skuinsgeroteerde faktormatriks bespreek word.

TABEL 6-25: PATROONMATRIKS VAN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE

KAISER-MEYER-OLKIN MAATSTAF VAN STEEKPROEFNEMINGSWAARDIGHEID					
0.970					
TOTALE VARIANSIE					
59.4%					
PATROONMATRIKS VRAELYS 1					
		1	2	3	4
B-4	het ten doel om die potensiaal van die SMT en onderwysers te verbeter.	0.728			
B-6	is 'n kritiese denker.	0.725			
B-9	help om die kompleksiteit in die skool te bestuur.	0.725			
B-11	soek na sin en betekenis.	0.687			
B-2	fokus op die deelnemende en betrokkenheid van die SMT en onderwysers.	0.672			
B-5	is gefokus op die hede.	0.660			
B-8	is 'n ondersoekendelens waarmee personeel ontwikkel kan word in die skool.	0.655			
B-13	fokus op die opleiding van die personeel.	0.620			
B-1	beïnvloed die bestuur van die skool.	0.610			
B-3	fokus op diversiteit in die skool	0.585			
B-7	glo dat leierskap baie werkbare dimensies het.	0.583			
B-10	het ten doel om praktyke in die skool te verbeter.	0.577			

KAISER-MEYER-OLKIN MAATSTAF VAN STEEKPROEFNEMINGSWAARDIGHEID**0.970****TOTALE VARIANSIE****59.4%****PATROONMATRIKS VRAELYS 1**

		1	2	3	4
B-19	laat personeel toe om te groei.	0.546			
B-16	kommunikeer sy filosofie in die skool duidelik.	0.545			
B-12	is gefokus op buigsaamheid.	0.537			
B-14	help om die kultuur en klimaat van die skool te vorm.	0.516			
B-22	erken personeel as individue.	0.428			
B-24	weerspieël die personeel se eie missie en visie.	0.366			
B-36	is gerig op mag/krag.		0.799		
B-25	is outokraties.		0.713		
B-23	het burokratiese kenmerke.		0.676		
B-35	laat vryheid van keuse toe in enige situasie.			0.653	
B-15	is buigsaam.			0.561	
B-38	laat personeel toe om hulself te wees.			0.437	
B-31	is verbind tot medemenslikheid in die skool.				0.790
B-30	is ingestel daarop om die skool te verbeter.				0.751
B-28	is progressief en dinamies.				0.748
B-26	waardeer die verskillende aktiwiteite van die skool.				0.737

KAISER-MEYER-OLKIN MAATSTAF VAN STEEKPROEFNEMINGSWAARDIGHEID**0.970****TOTALE VARIANSIE****59.4%****PATROONMATRIKS VRAELYS 1**

		1	2	3	4
B-33	het 'n humanistiese filosofie.				0.684
B-34	glo in vryheid met verantwoordelikheid.			0.457	
B-29	moedig interaksie tussen die verskillende entiteite binne die skool aan.				0.549
B-21	het 'n holistiese benadering tot die toekoms.				0.546
B-18	rig die optredes in die skool.				0.542
B-32	fokus op die deelname van almal in die skool.				0.494
B-20	bestuur is gerig op transformasie.				0.482
B-17	is eties.				0.439
B-37	begelei die SMT en personeel op hul weg na selfaktualisering.			0.327	
B-27	laat verskillende denkwyses in die skool toe.				0.380

Vervolgens word die 4 faktore van Vraelys 1 kortliks benoem en bespreek:

FAKTOR B-1: ONDERSTEUNING EN ONTWIKKELING

**(B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B9; B10; B11; B12; B13; B14; B16; B18; B19;
B22; B-24)**

Faktorontleding is 'n metode om veranderlikes wat hoog met mekaar korreleer, saam te groepeer. Die belangrikste toepassings van faktoranalitiese is: (1) om die aantal veranderlikes te verminder en (2) om struktuur op te spoor in die verwantskappe tussen veranderlikes, dit wil sê om veranderlikes te klassifiseer. Faktor 1 kan as 'ondersteuning en ontwikkeling' geklassifiseer word. Hierdie klassifikasie is dienooreenkomstig die navorsing, omdat die hoof hierdie faktor (wat gesien kan word as deel van die hoof se motiveringsrol) in vervulling moet laat gaan. Die bogenoemde items wat vir faktor B-1 ontwikkel is, word empiries as deel van 'n enkele faktor bevestig. Die faktorladings is beduidend en hoog en wissel tussen 0.728 en 0.366. Die gemiddelde itemlading is 0.598 en kan as goed beskou word. Item 4, 6 en 9 laai beduidend hoog op faktor 1, met onderskeidelike ladings van 0.728 en 0.725. Items B-11; B5; B-2; B-8; B-11; B13 en B-1 varieer tussen 0.687 en 0.610 en laai hoog op faktor 1. Items B-7; B-10; B-19; B-16, B-12 en B-14 laai medium hoog en varieer tussen 0.585 en 0.516. Die faktor se betroubaarheid het hoog gelaai wat die sinvolheid van die data as bruikbaar bevestig. Vervolgens word die faktor kortliks bespreek.

Die klassifikasie van Faktor 1, 'ondersteuning en ontwikkeling', kom daarop neer dat die hoof onder andere gereeld inspirasievergaderings/-seminare oor verskillende tersaaklike onderwerpe moet hou wat gesien kan word as deel van sy motiveringsrol. So kan relevante inligting konstant versprei word wat die personeel toelaat om te ontwikkel. Die hoof moet konstant die personeel aanmoedig om vennootskappe te vorm met enige opleidingsinstansie sodat hulle begelei kan word na selfaktualisering.

FAKTOR B-2: BUROKRATIESE MAGSUITOEFENING (B23; B25; B36)

Vergelyk kolom 2: Faktor 2 is as die 'burokratiese magsuitoefening' geïdentifiseer. Volgens die faktoranalise vertoon hierdie drie items 'n onderlinge verwantskap en word daarom wetenskaplik met mekaar gekoppel. Items B-36; B-25 en B-23 word so genoem omdat dit korrespondeer met die hoof se leierskapsfilosofie. Die empiriese analise van die beskrywende statistieke van hierdie steekproef het bevestig dat hoofde, die senior bestuursgroep en die onderwysers duidelik aangedui het dat hulle 'n 'burokratiese magsuitoefening' as deel van die hoof se leierskapsfilosofie verwerp. Dit bevestig dat die drie groepe ter plaatse positief staan teen 'n holisties-demokratiese leierskapstyl. Die faktorladings is beduidend hoog en wissel tussen 0.799 en 0.676. Die gemiddelde itemlading van 0.729 kan as uitstekend beskou word. Die belading van die faktor

bevestig ook dat die betroubaarheid van die data bruikbaar is en dat die groepering wat saam gegroepeer is, 'n positiwiteit aangaande die leierskapsfilosofie van die hoof openbaar. Volgens Aronse (2016:2-3) het die opvoedkundige veranderings (na 1994) tot gevolg gehad dat daar verwag is dat hoofde hul leierskapsfilosofie moes verander sodat daar transformasie kon plaasvind (met die uitsluitlike doel) om in 'n groter mate demokrasie in hul leierskapstyl/-filosofie ten toon te stel. Calitz en Shube (in Williams 2011) postuleer dat die leierskapsfilosofie van hoofde voor 1994 rigied en dominerend was en die opvoeders en skoolaktiwiteite is streng deur die hoofde beheer. Die aanvaarding van die demokratiese grondwet van Suid-Afrika wat op demokrasie, gelyke burgerskap en die beskerming van menseregte gebaseer is, het die verandering na 'n demokratiese bestuurstyl/-filosofie genoodsaak (Williams 2011). Die fokus van die implementering van hierdie nuwe leierskapstyl/-filosofie is dat daar deelnemende besluitneming en 'n vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en die personeel moet wees. Robbins en Judge (2013:285) aksentueer en bevestig dat dit vir deelnemende besluitneming krities belangrik is dat daar vertrouwe tussen al die rolspelers moet bestaan ten einde die skool suksesvol te bestuur.

FAKTOR B-3: BUIGBAARHEID (B15; B-34; B35; B37; B38)

Field (2005) wys daarop dat faktorontleding gevolglik gebruik word om die onderliggende struktuur van 'n stel veranderlikes te verstaan en om 'n datastel te verminder tot 'n meer hanteerbare grootte terwyl soveel moontlik van die oorspronklike inligting behoue bly. (Vergelyk kolom 3.) Faktor 3 is as 'buigbaarheid' geklassifiseer. Item 35, 15, 38, 34 en 37 word empiries as deel van 'n enkele faktor bevestig. Die faktorladings is beduidend goed en wissel tussen 0.653 en 0.327. Die gemiddelde itemlading is 0.487 en kan as goed beskou word. Die faktore het die items saam gegroepeer wat die behoefte na emansipasie vergestalt het. Die betroubaarheid van die data vir bruikbaarheid is bevestig deur die faktoriserings. Dit sluit in om vryheid van keuse te hê, die behoefte aan selfaktualisering te stimuleer en die outomatiese selfaanvaarding van verantwoordelikheid te erken. Ali et al. (2013:1-10) verklaar ook dat effektiewe en buigsame leierskap en werkstevredenheid twee belangrike faktore is wat as fundamenteel vir 'n skool se sukses beskou word. 'n Effektiewe en buigsame leierskapsfilosofie kan tot 'n hoë mate van werksbevrediging lei en kan die personeel aanspoor om hul toegekende opdragte in belang van die skool effektief uit te voer. 'n Effektiewe leierskapsfilosofie lei tot die skep van 'n positiewe organisatoriese klimaat. Volgens Mullins (2010:748) verwys organisatoriese klimaat na die atmosfeer wat die organisasie omring, byvoorbeeld die moraal van die lede, die gevoel van "behoort aan", omgee daarvoor, ensovoorts.

FAKTOR B-4: TRANSFORMASIE GERIG
(B-17; B-18; B20; B21; B26; B27; B28; B29; B30;
B31; B32; B33)

Volgens Hair *et al.* (2006) en Tabachnick en Fidell (2007) is die hoofdoelwit van faktorontleding om die onderliggende struktuur of verbande tussen 'n aantal veranderlikes te ondersoek en om te bepaal of die inligting saamgevat kan word in 'n kleiner stel faktore. Gegewe hierdie inligting is Sfaktor 4 wat benoem word as 'transformasie' saam in 'n eenheid geklassifiseer. Dit sluit die volgende items in: B-31, B-30, B-28, B-26, B-33, B-29, B-21, B-18, B-32, B-20, B-17 en B-27 is as 'n enkele faktor bevestig. Die faktorloadings is beduidend en wissel tussen 0.790 en 0.380. Die gemiddelde itemlading is 0.595 en kan as goed beskou word. Die filosofie omsluit die eienskappe waar die personeel erken word as individue met die behoefte aan medemenslikheid, vryheid en transformasie wat die vereistes van 'n kontemporêre era is. Transformasie vind beperkend plaas.

Transformasioneel gemotiveerde hoofde verander, volgens Kreitner en Kinicki (2013), hul volgelinge deur geleenthede te skep om hul doelwitte, waardes, behoeftes, oortuigings en aspirasies te verander. Hoy en Miskel (2012) verklaar dat transformasionele leiers (1) proaktief is, (2) aktief die personeel inspirerend motiveer, (3) kollektiewe belange verhoog en (4) help dat volgelinge buitengewone hoë prestasie bereik. Mullins (2007:381) formuleer dat hierdie tipe leierskap veroorsaak dat daar hoër vlakke van motivering onder die volgelinge bestaan. Die klem val op die ontwikkeling van 'n visie vir die organisasie en die leier se vermoë om volgelinge op te roep tot hoër ideale en waardes. Deur hierdie tipe leierskap wat gepaard gaan met die motiveringsrol van die hoof, word 'n gevoel van geregtigheid, lojaliteit en vertroue by volgelinge geskep.

Gevolgtrekking: Die faktorkorrelasiematriks toon dat daar sterk verwantskappe tussen die onderskeie faktore bestaan. Dit aksentueer die teoretiese uitgangspunt dat daar 'n verwagte hoë interkorrelasie tussen die faktore bestaan.

6.5.1.2 Eksploratiewe faktorontleding van die motiveringsrol van die hoof

'n KMO-waarde van 0.974 is vir die totale steekproef (Vraelys 2) bekom en word as uitstekend geklassifiseer. Ten einde die motiveringsrol van die hoof te ondersoek, is vyf faktore vir faktorekstraksie gespesifiseer. Die vyf faktore aangaande die leierskapsrol is: werkstevredenheid, beslithheid, bestuursvaardigheid, verwagtings en bestuurstake. Die vyf faktore verklaar 63.8% van die totale verklaarbare variansie. Vervolgens word die Patroonmatriks van die

leierskapsfilosofie aangebied. Die onderskeie faktore wat geïdentifiseer is, sal aan die hand van die skuinsgeroteerde faktormatriks bespreek word.

TABEL 6-26: PATROONMATRIKS VAN DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF

KAISER-MEYER-OLKIN MAATSTAF VAN STEEKPROEFNEMINGSWAARDIGHEID						
0.974						
TOTALE VARIANSIE						
63.8%						
PATROONMATRIKS: VRAELYS 2						
		GROEPERINGE				
		1	2	3	4	5
C-40	'n gesonde werksomgewing te skep.	0.859				
C-39	vertroue onder personeellede te bou.	0.781				
C-38	gereeld terugvoering te gee.	0.642				
C-44	waardering te toon vir positiewe insette.	0.638				
C-45	deursigtig te wees.	0.624				
C-10	konsekwent te wees in die skool.	0.570				
C-34	die moreel van personeel te bevorder.	0.562				
C-23	te werk met 'n plan.	0.555				
C-41	verskillende metodes te soek. sodat produktiwiteit verhoog kan word.	0.541				
C-16	te weet dat personeel verskillende behoeftes het.	0.516				
C-32	spanbou-oefeninge te gebruik as motiveringsagent.	0.442				

KAISER-MEYER-OLKIN MAATSTAF VAN STEEKPROEFNEMINGSWAARDIGHEID

0.974

TOTALE VARIANSIE

63.8%

PATROONMATRIKS: VRAELYS 2

		GROEPERINGE				
		1	2	3	4	5
C-37	verhoudings in die skool te bevorder.	0.382				
C-28	inspanning van die onderwysers te verwag.		0.803			
C-29	gebaseer op aksie gebaseer.		0.610			
C-31	onderwysers te inspireer sodat hul verantwoordelikheid sal neem vir hul eie gedrag.		0.567			
C-33	gedetermineerdheid te promoveer.		0.526			
C-35	moderne motiveringsneigings te oorweeg en te gebruik.		0.476			
C-25	te glo dat onderwysers ambisie het.		0.458			
C-36	dinamies te wees.		0.440			
C-26	te sorg vir die individuele behoeftes van die skool.		0.427			
C-30	verskillende leierskapstyle te promoveer.		0.424			
C-42	te fokus op intrinsieke motivering.				0.308	
C-8	buigsaam te wees.			0.811		
C-1	die personeel te ontwikkel.			0.778		

KAISER-MEYER-OLKIN MAATSTAF VAN STEEKPROEFNEMINGSWAARDIGHEID

0.974

TOTALE VARIANSIE

63.8%

PATROONMATRIKS: VRAELYS 2

		GROEPERINGE				
		1	2	3	4	5
C-13	te fokus op die groei en ontwikkeling van die personeel.			0.757		
C-2	entoesiasies te wees.			0.729		
C-14	geleenthede vir alle personeel te skep.			0.718		
C-15	selfondersoek te promveer.			0.710		
C-4	die personeellede te motiveer sodat dit kan bydra tot die bereiking van die skool se doelstellings.			0.668		
C-9	te werk met die gedagtes en harte van die personeel.			0.668		
C-3	belang te stel in die personeellede.			0.665		
C-11	inspirerend in die skool op te tree.			0.649		
C-6	die kwaliteit van die werksverrigting te bepaal.					0.381
C-7	doelgerig te wees.					0.301
C-12	ingestel te wees op die beloning na voltooiing van die taak.			0.504		
C-5	die werkstempo in die skool te bepaal.					0.409

KAISER-MEYER-OLKIN MAATSTAF VAN STEEKPROEFNEMINGSWAARDIGHEID**0.974****TOTALE VARIANSIE****63.8%****PATROONMATRIKS: VRAELYS 2**

		GROEPERINGE				
		1	2	3	4	5
C-19	te verseker dat selfverwesenliking by personeellede plaasvind.				0.637	
C-21	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.				0.632	
C-43	te fokus op eksterne motivering.				0.557	
C-18	te verseker dat onderwysers werkstevredenheid ervaar.				0.510	
C-27	goeie werk te beloon.				0.454	
C-20	'n klimaat te skep waarin erkenning en doelwitte bereik word.				0.408	
C-22	personeellede te aktiveer sodat aksie kan plaasvind.				0.391	
C-17	personeel te motiveer om take te voltooi.				0.344	
C-24	streng beheer uit te oefen.					0.775

Die faktore se groeperinge is positief hoog en is 'n aanduiding dat wat deur die vraelyste getoets moes word. deur die respondente verstaan is. Vervolgings word die 5 faktore wat via die eksploratiewe faktoriserings uit Vraelys 2 verkry is, kortliks bespreek.

C-1: WERKSTEVREDENHEID

**C-40; C-39; C-38; C-44; C-45; C-10; C-34; C-23; C-41;
C-16; C-32; C-37**

Kolom 1. Faktor 1 word as die 'werkstevredenheid' geklassifiseer. Werkstevredenheid is sinoniem met motivering en die leierskapsfilosofie (cf 3) van die hoof en vorm 'n belangrike komponent van hierdie navorsing (cf 4). Items C-40; C-39; C-38; C-44; C-45; C-10; C-34; C-23; C-41; C-16; C-32 en C-37 word empiries as deel van 'n enkele faktor bevestig. Die faktorladings is beduidend hoog en wissel tussen 0.859 en 0.382. Die gemiddelde itemlading is 0.624 en kan as baie goed en betroubaar beskou word. Item C-40 en item C-39 laai beduidend hoog op faktor 1, met onderskeidelik die ladings van 0.859 en 0.781. Soos aangedui in kolom 1 is die faktore hoogs geklassifiseer. Daar is 'n groot behoefte aan 'n gesonde werksomgewing waar deursigtigheid die wagwoord is. Die hoof as motiveringsagent word sterk beklemtoon in die items in hierdie faktor.

FAKTOR C-2: BESLISTHEID

(C25; C26; C28; C29; C30; C31; C33; C35; C36)

Kolom 2: Faktor 2 is as 'beslistheid' geklassifiseer. Items C25; C26; C28; C29; C30; C31; C33; C35 en C36 wat die faktor 2 'beslistheid' uitmaak, is empiries as deel van 'n enkele faktor bevestig. Die faktorladings is beduidend en wissel tussen 0.803 en 0.424. Die gemiddelde itemlading is 0.525 en kan as goed en betroubaar beskou word. Item C-28 en C-29 laai beduidend op faktor 2, met onderskeidelik die ladings van 0.803 en 0.610. Die faktor sluit items in soos: om moderne motiveringsneigings te oorweeg en te gebruik; om verskillende leierskapstyle te promoveer; om aksie- en doelgerig gebaseer te wees. Die personeel het 'n duidelike visie oor wat hulle begeer en wat hulle behoeftes is.

FAKTOR C-3: BESTUURSWAARDIGHEID

(C1; C2; C3; C4; C8; C9; C11; C12; C13; C14; C15)

Kolom 3: Faktor 3 is as 'bestuursvaardigheid' geklassifiseer. Die items word empiries as deel van 'n enkele faktor bevestig. Die faktorladings is baie hoog en wissel tussen 0.811 en 0.504. Die gemiddelde itemlading is 0.635 en kan as beduidend hoog en betroubaar beskou word. Die KMO het die volgende items saam gegroep: om te fokus op groei en die ontwikkeling van personeel;

om die personeel in beweging te bring; om die gestelde doelwitte te bereik; om inspirerend en entoesiasies te wees en om te werk met die gedagtes en hart van die personeel. Die hoogs gelaaide item is C-8 met 'n faktoriseringspunt van 0.811 en die laagste gelaaide item is 0.504. Kian *et al.* (2014:536-542) bestaan werkbevrediging uit twee komponente, naamlik 'n affektiewe komponent (emosionele toestand) en 'n kognitiewe komponent. Die affektiewe komponent verwoord die gevoel wat werkers teenoor werkverwante faktore ervaar terwyl die kognitiewe komponent na die motivering en standarde verwys nadat die huidige omstandighede van die werkers geëvalueer is. Daar is dus 'n verwantskap tussen werkstevredenheid en motivering. Motivering is die interne en eksterne faktore wat die personeel se begeerte en energie stimuleer om voortdurend belang te stel in die werk of om 'n poging aan te wend om die werk suksesvol af te lewer. Motivering spruit uit die interaksie van bewuste sowel as onbewuste faktore, soos die (1) intensiteit van begeerte of behoefte, (2) aansporing of beloningswaarde van die doelwit(te), en (3) die verwagtinge van die individu. Hierdie faktore is die redes waarom personeel in 'n sekere manier optree.

FAKTOR C-4: VERWAGTINGE

(C17; C18; C19; C20; C21; C22; C27; C42)

Kolom 4: Faktor 4 is as 'verwagtinge' geklassifiseer. Hierdie faktor is so benoem omdat dit nou aansluit by die motiveringsrol van die hoof. Die items word empiries as deel van 'n enkele faktor bevestig. Die items wat 'verwagtinge' verteenwoordig, laai beduidend. Die faktorlading is beduidend en wissel tussen 0.637 en 0.308. Die gemiddelde itemlading is 0.471 en kan as beduidend beskou word.

FAKTOR C- 5: BESTUURSTAAK

(C7; C5; C6; C24)

6.5.1.3 Betroubaarheid van die leierskapsfilosofie van die hoof: Vraelys 1

Kolom 5: Faktor 5 is as die 'bestuurstaak' geklassifiseer. Die items word empiries as deel van 'n enkele faktor bevestig. Die faktorladings wat beduidend is, wissel tussen 0.775 en -0.301. Die gemiddelde itemlading is 0.466 wat as matig beskou kan word. Die KMO het die items wat te doen het met werksverrigting, doelgerigheid, werktempo en om streng beheer uit te oefen oor die personeel saam gegroepeer. Item C-24 het die hoogste faktorpunt verkry, naamlik 0.775. Studies van Hui, Jenatabadi, Ismail en Radzi (2013) het bewys dat die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die hoof die werksbevrediging van die opvoeders beïnvloed. Die skoolklimaat en vlak van motivering beïnvloed die werksbevrediging wat die opvoeders ervaar. Volgens Van der Westhuizen (2013:147) word motiverings geassosieer met die leierskap van die hoof, opvoeders se moraal en die samewerking tussen die personeel. 'n Geslote motiveringsklimaat word gekenmerk deur opvoedersverhoudinge wat gedisintegreerd en verdag is, nie professioneel is nie en waar geen vertroue tussen die betrokke personeel is nie.

Gevolgtrekking: Die beduidende korrelasie wat tussen die onderskeie dimensies bestaan, toon dat 'n skuinsrotasie met faktoranalise die gewenste rotasiemetode blyk te wees. Die Patroonmatriks toon dat daar sterk verwantskappe tussen die onderskeie faktore bestaan. Die Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-maatstaf van steekproefgeskiktheid dui op 'n hoogs aanvaarbare datastel vir faktoranalitiese doeleindes. 'n KMO-waarde van 0.970 (leierskapsfilosofie) en 0.974 (motiveringsrol) is verkry en word as uitstekend getakseer (Kim en Mueller, 1978:54). Die aantal respondente vir die geheelgroep is 500+. Die eiewaardes van die Patroonmatriks dui vier beduidende (Vraelys 1) en vyf (Vraelys 2) interpreteerbare faktore aan. Die vier faktore verklaar 59.4% en die vyf faktore 63.8% van die totale verklaarbare variansie. Die gemiddelde itemladings vir die onderskeie dimensies is matig tot uitstekend. Die interpreteerbaarheid en duidelikheid van die faktorstrukture dui op die faktorale geldigheid.

6.5.2 Betroubaarheid van die data: berekening van die cronbach Alpha-koëffisiënte

Die Cronbach *Alpha*-koëffisiënt is 'n maatstaf wat gebruik word om die betroubaarheidindeks of interne konsekwentheid van toetsitems te beoordeel. Die prosedure bestaan daaruit dat die variansies van die individue se tellings op elke item bereken en oor al die items bymekaar getel word. Indien al die items in die vraelys parallel is, sal die koëffisiënt *alpha* wat verkry word, 'n skatting wees van die toetsbetroubaarheid (Tavakol en Dennick 2011:53-55). Die doel is om vas te stel hoe akkuraat die items die faktore meet en of dit gevolglik as betroubaar beskou kan word, en gevolglik dieselfde resultate sal oplewer as dit weer gemeet word. Die Cronbach *Alpha* is 'n betroubaarheidskoëffisiënt wat reflekteer hoe goed die items in 'n faktor met mekaar korreleer (Kerlinger, 1986). Indien 'n meetinstrument nie aan die vereistes van betroubaarheid voldoen nie, word hierdie inligting as twyfelagtig, onduidelik of van geen waarde nie beskou. Volgens Monteith en Steyn (2000:5) is dit daarom uiters belangrik dat 'n meetinstrument aan die vereiste van hoë

betroubaarheid (perfekte betroubaarheid word deur $r = 1$ aangedui) voldoen. 'n Cronbach Alpha-Koeffisiënt van >0.5 word as aanvaarbaar beskou (Cortina, 1993:98-104). In hierdie gedeelte is die beskrywende statistiek asook die betroubaarheidsindekse van die meetinstrument weergegee.

**TABEL 6-27: DIE BETROUBAARHEID EN DIE BESKRYWENDE STATISTIEKE VAN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF:
VRAELYS 1**

DIE BETROUBAARHEID EN DIE BESKRYWENDE STATISTIEKE DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF: VRAELYS 1					
B-FAKTORE	CRONBACH'S ALPHA	MINIMUM	MAKSIMUM	GEMIDDELD	STANDAARD. AFWYKING
B-1: Ondersteuning + Ontwikkeling (B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B9;B10; B11; B12; B13; B14; B16; B19; B22; B-24)	0.948	1.28	4.00	3.2558	0.50264
B-2: Burokratiese Magsuitoefening (B23; B25; B36)	0.645	1.00	4.00	2.7762	0.66306
B-3: Buigbaarheid (B15; B-34; B35; B37; B38)	0.827	1.00	4.00	2.9774	0.65888
B-4: Transformasie Gerig (B-17; B-18; B20; B21; B26; B27; B28; B29; B30; B31; B32; B33)	0.914	1.00	4.00	3.2716	0.49866

Die Cronbach *Alpha* vir faktor B-1 (ondersteuning en ontwikkeling) het 'n baie hoë Cronbach *Alpha* van 0.948 en die gemiddeld van die vrae in die faktor is 3.25. Die Cronbach *Alpha* vir faktor B-4 (transformasie gerig) is uitstekend met 'n 0.914, onderwyl die respondente 'n gemiddeld van 3.27 getoon het. Faktor B-3: (buigbaarheid) het 'n baie hoë Cronbach *Alpha* van 0.827 en die respondente gemiddeld is 2.97. Item B-2 (burokratiese magsuitoefening) het 'n gemiddelde Cronbach *Alpha* van 0.645 en die respondente het 'n gemiddeld van 2.77 getoon. Die Cronbach *Alpha* vertel die verhaal dat die vraelys (aangaande die leierskapsfilosofie van die hoof) op grond van die betroubaarheidskoëffisiënte as betroubaar beskou kan word. Die Cronbach *Alpha* bevestig die verifieerbaarheid van die faktore en dat die betroubaarheid van die data uiters geskik is vir hierdie steekproef en navorsing.

6.5.2.1 *Betroubaarheid van die items en faktore wat verband hou met die motiveringsrol van die hoof: Vraelys 2*

Die faktoranalise het Vraelys 2 in vyf groepe gegroepeer. Die vyf faktore sal vervolgens in tabel 6-28 weergegee word.

TABEL 6-28: DIE BETROUBAARHEID EN DIE BESKRYWENDE STATISTIEKE VAN DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF: VRAELYS 2

DIE BETROUBAARHEID VAN DIE BESKRYWENDE STATISTIEKE DIE LEIERSKAPSROL VAN DIE HOOF: VRAELYS 2					
C-FAKTORE	CRONBACH'S ALPHA	MINIMUM	MAKSIMUM	GEMIDDELD	STANDAARD AFWYKING
C-1: Werkstevredenheid (C10; C16; C23; C32; C34; C37; C38; C39; C40; C41; C44; C45)	0.945	1.00	4.00	3.2614	0.57333
C-2: Beslistheid (C25; C26; C28; C29; C30; C31; C33; C35; C36)	0.907	1.00	4.00	3.2327	0.50415
C-3: Bestuursvaardigheid (C1; C2; C3; C4; C8; C9; C11; C12; C13; C14; C15)	0.944	1.00	4.00	3.2292	0.58810
C-4: Verwagtinge (C17; C18; C19; C20; C21; C22; C27; C42)	0.914	1.00	4.00	3.1437	0.55049
C-5: Bestuurstake (C7; C5; C6; C24)	0.734	1.00	4.00	3.2820	0.50825

Faktor C-1 het die hoogste Cronbach *Alpha* van 0.945 gemeet en die gemiddelde van die vrae is 3.26. 'n Groot hoeveelheid van respondente het positief gereageer aangaande faktor C-1. Faktor C-2 se Cronbach *Alpha* is 0.907 en die respondente se gemiddelde is 3.23. Faktor C-3 se Cronbach *Alpha* is 0.944 met 'n respondente gemiddelde van 3.22. Faktor C-5 se Cronbach *Alpha* is 0.914 met 'n respondente gemiddeld van 3.14. Faktor 5 se Cronbach *Alpha* is 0.734 en die oorgrootte respondente se gemiddeld is 3.18. Hierdie positiewe hoë Cronbach *Alpha*'s bevestig die betroubaarheid en interne konsekwentheid van toetsitems wat beoordeel is en bevestig dat die data bruikbaarheid het wat van die data afkomstig is (vanuit Vraelys 2). Die Cronbach *Alpha* se meting is uitstekend met vier faktore hoër as 0.9 en een faktor 0.7 wat ook bevredigend hoog is. Die respondente se saamstem-gemiddeld is in al die kategorieë hoër as 3+. Die Cronbach *Alpha* vertel die verhaal dat die vraelys (aangaande die motiveringsrol van die hoof) op grond van die betroubaarheidskoëffisiënte as betroubaar beskou kan word.

6.6 DIE VERGELYKING TUSSEN DIE HOOF, SENIOR BESTUURSGROEP EN ONDERWYSERS SE PERSEPSIES AANGAANDE DIE HOOF SE LEIERSKAPSFILOSOFIE EN MOTIVERINGSROL

6.6.1 Inleiding

Dit is belangrik om te vergelyk hoe die hoof se perspektief met dié van die senior bestuursgroep en die onderwysers vergelyk. Om dit te bewerkstellig, word die Hiërargiese Lineêre Modelling (HLM) gebruik. Dit is 'n spesifieke naam vir 'n breër klas modellering genaamd multivlak- of ewekansige-effekte-modelle en of gemengde-effekte-ontwerpe. In hierdie analise word die skool (oftewel die skoolhoof) as eenheid van meting beskou omdat alle menings van respondente op die skoolhoof betrekking het. Vervolgens word die data aangebied.

6.6.2 Die vier faktore aangaande die hoof se leierskapsfilosofie: Vraelys 1

Wanneer daar gewerk word met gemiddeldes, is die effekgroottes ook van belang. Dit word vervolgens aangebied in tabel 6-29

TABEL 6-29: FAKTORE, GEMIDDELDES, VARIANSIE, HLM, P-WAARDE EN EFTEKGROOTTES VAN VERSKILLE TUSSEN HOOFDE, SENIOR BESTUUR EN ONDERWYSERS: VRAELYS 1

FAKTORE	GEMIDDELDES			VARIANSIE		HLM P-WAARDE	EFTEKGROOTTES		
	HOOFDE	SENIOR BESTUUR SPAN	ONDERWYSERS	GKF	SKOOL		HOOFDE MET SENIOR BESTUURSGROEP	HOOFDE MET ONDERWYSERS	ONDERWYSERS MET SENIOR BESTUUR GROEP
B-1 Ondersteuning en Ontwikkeling	3.52	3.17	3.14	0.202	0.109	<0.001	0.63	0.68	0.68
B-2 Burokratiese Magsuitoefening	2.47	2.67	2.86	0.382	0.073	<0.001	0.57	0.28	0.57
B-3 Buigbaarheid	3.14	2.88	2.99	0.333	0.191	<0.116	0.36	0.03	0.33
B-4 Transformasie Gerigheid	3.45	3.27	3.45	0.220	0.040	<0.026	0.35	0.13	0.48

Vervolgens word tabel 30 kortliks bespreek:

B-1: Ondersteuning en ontwikkeling: Hoofde gaan van die standpunt uit dat hulle voldoende ondersteuning gee en dat hulle ontwikkeling sien as baie belangrik. Hierdie item se gemiddeld is 3.52 vir hoofde. In kontras met die hoof beleef die senior bestuursgroep (3.17) en personeel (3.14) dit in 'n mindere mate. Die effekgroottes dui aan dat die hoofde met medium effek verskil van die SMT en onderwysers. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor B-1.

B-2: Burokratiese magsuitoefening dui aan dat hoofde hulle in 'n mindere mate beskou as burokratiese, onderwyl die bestuursgroep se gemiddeldes hoër is en die onderwysers die hoof in 'n meerdere mate as burokratiese beleef. Dit kan wees vanweë die feit dat hoofde dikwels met spertye werk waar byvoorbeeld noodsaaklike dokumentasie aan die departement oorhandig moet word. Wanneer die effekgrootte van die hoof vergelyk word met die senior bestuursgroep en die onderwysers, is beide 0.57 wat 'n mediumgrootte effek is. Wanneer die senior bestuursgroep met die onderwysers vergelyk word, is daar 'n 0.28 (klein) effek verskil. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor C-1. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor B-2.

B-3: Buigbaarheid: Hoofde sien hulleself as baie buigbaar met 'n gemiddeld van 3.14. Hierteenoor beleef die senior bestuursgroep die hoof in 'n mindere mate as buigbaar (gem = 2.88) vanweë die feit dat die senior bestuursgroep in noue kontak met die hoof werk en die hoof waarskynlik beter ken. Die onderwysers wat nie elke dag in kontak met die hoof is nie, beleef die hoof in 'n meerdere mate as burokratiese. Wanneer die hoofde met die senior bestuursgroep vergelyk word, is daar 'n klein effekverskil aangeteken, naamlik 0.36. Die effekgroottes dui aan dat die hoofde met klein effek verskil van die SMT en onderwysers. Die P-waarde dui nie 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor B-3 nie.

B-4: Transformasiegegerigheid: Hoofde (3.45) en die onderwysers (3.45) voel dat transformasie belangrik is en positief vertolk word deur die twee groepe, onderwyl die senior bestuursgroep (3.27) dit in 'n mindere mate beleef. Die effekgroottes wanneer die hoof met die senior bestuursgroep en onderwysers vergelyk word, is klein. Wanneer die senior bestuursgroep met die onderwysers vergelyk word, is die effekgrootte klein. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor B-4.

6.6.3 Die vyf faktore aangaande die hoof se leierskapsrol: Vraelys 2

Vervolgens word die vyf faktore aangaande die leierskapsrol van die hoof verklaar. Dit word aangebied in tabel 6-30 waarna die bespreking volg.

TABEL 6-30: FAKTOR GEMIDDELDDES, VARIANSIE, HLM, P-WAARDE EFTEKGROOTTES VAN DIE LEIERSKAPSROL VAN DIE HOOF

FAKTORE	GEMIDDELDDES			VARIANSIE		HLM P-WAARDE	EFTEKGROOTTES		
	HOOFDE	SENIOR BESTUUR SPAN	ONDER- WYSERS	GKF	SKOOL		HOOFDE MET SBG	HOOFDE MET ONDERWY- SERS	ONDERWY- SERS MET SBG
C-1 Werkstevredenheid	3.510	3.217	3.206	0.275	0.1	<0.019	0.48	0.50	0.02
C-2 Beslistheid	3.419	3.151	3.165	0.221	0.060	<0.027	0.48	0.5	0.03
C-3 Bestuursvaardig- heid	3.472	3.094	3.137	0.267	0.175	<0.04	0.57	0.50	0.06
C-4 Verwagtinge	3.284	3.042	3.101	0.261	0.089	<0.108	0.41	0.31	0.10
C-5 Bestuurstake	3.423	3.266	3.423	0.251	0.007	<0.292	0.31	0.31	0.01

C-1: Werkstevredenheid: Hoofde verklaar dat hulle 'n hoër werkstevredenheid ervaar (3.51) in vergelyke met die senior bestuursgroep (3.21) en die onderwysers (3.20). Die effekgrootte van die hoofde met die senior bestuursgroep is klein. Die hoof se effekgrootte met dié van die onderwysers is op 'n mediumvlak'. Die effekgrootte tussen die senior bestuursgroep en die onderwysers is minimaal, naamlik 0.02. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor C-1.

C-2: Beslistheid: Die hoofde het hulself 'n hoër gemiddeld gegee (3.41) teenoor dié van die senior bestuursgroep (3.15) en die onderwysers (3.165). Wanneer hoofde met die senior bestuursgroep vergelyk word, is daar 'n medium effekgrootte van 0.48. As die hoofde se effekgrootte met die onderwysers vergelyk word, is daar 'n medium effekgrootte van 0.50. Wanneer die effekgrootte van die senior bestuursgroep met die van die onderwysers vergelyk word, is daar 'n minimale effekgrootte van 0.03. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor C-2.

C-3: Bestuursvaardigheid: Die patroon dat hoofde hulself heelwat hoër evalueer, word ook hier bevestig. Die effekgroottes tussen die hoof en die senior bestuursgroep is van 'n medium grootte naamlik 0.57; die hoof met die onderwysers het 'n medium effekgrootte en die senior bestuursgroep met die onderwysers het 'n klein effekgrootte, naamlik 0.03. Daar is 'n konstante verskil tussen die hoofde, die senior bestuursgroep en die onderwysers. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor C-3.

C4: Verwagtinge: Die hoofde se verwagtinge se gemiddeld is 3.28; teenoor die van die senior bestuursgroep (3.04) en die van die onderwysers (3.10). Die effekgrootte tussen die hoof en die senior bestuursspan is klein. So ook die effekgrootte tussen die hoof en die onderwysers (0.31). Die effekgrootte tussen die onderwysers en die senior bestuursgroep is klein. Die P-waarde dui op 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor C-4.

C-5: Bestuurstake: Hoofde se gemiddeld is hoër as die twee groepe waarmee hulle vergelyk word. Die effekgroottes tussen die hoof en die bestuursgroep is klein en die hoof met die onderwysers is ook klein, naamlik 0.31. Die effekgrootte tussen die bestuursgroep en die onderwysers is klein, naamlik 0.01. Die P-waarde dui nie 'n verwantskap tussen die onafhanklike posvlak en die afhanklike faktor C-5 nie.

Gevolgtrekking: Die P-waarde dui aan dat 3 van die B-faktore (1, 2 en 4) 'n verwantskap toon met die posvlakke en dat 3 van die C-faktore (1; 2 en 3) 'n verwantskap het met die posvlakke. Die res van die faktore dui op 'n geringe verwantskap.

6.7 DIE EFFEK VAN BIOGRAFIESE DATA OP DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE EN DIE FAKTORE

6.7.1 Inleiding

Hierdie afdeling kan in twee dele verdeel word: Eerstens word die ordinale data (wat orde vertoon) en tweedens word die nominale data (wat nie orde vertoon nie), bespreek. Ordinale data in hierdie steekproef sluit die volgende in: ouderdom (A-1); hoogste onderwyskwalifikasie (A-3); jare ondervinding en die kwintiel van die skool (A-7). Data-analise is op 2 verskillende wyses uitgevoer om die verskillende tipes data te akkommodeer. Vir die ordinale data is die Spearman rangorde korrelasies gebruik. Vir die nominale data is die HLM of T-toetse gebruik.

6.7.2 Hoofde

6.7.2.1 Spearman rangorde korrelasies vir ordinale biografiese data

Vervolgens word tabel 6-31 weergegee.

TABEL 6-31: KORRELASIE VAN DIE BIOGRAFIESE ORDINALE DATA VAN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE VAN DIE HOOF

		A-1 OUDERDOM	A-3 HOOGSTE KWALIFIKASIE	A-5 JARE ONDER- VINDING	A-7 KWINTIEL VAN DIE SKOOL
B-1 Ondersteuning en ontwikkeling	Korrelasie koëffisient	-389*	0.172	0.063	0.217
	Sig. (2-kantige)	0.049	0.759	0.321	0.049
	N	26	26	23	26
B-2 Burokratiese magsuitoefening	Korrelasie koëffisient	0.242	-0.187	0.163	-0.115
	Sig. (2-kantige)	0.234	0.36	0.456	0.575
	N	26	26	23	26
B-3 Buigbaarheid	Korrelasie koëffisient	-0.135	-0.258	-0.004	0.026
	Sig. (2-kantige)	0.511	0.203	0.985	0.899
	N	26	26	23	26
B-4 Transformasie- gerig	Korrelasie koëffisient	0.146	0.092	0.22	-0.019
	Sig. (2-kantige)	0.477	0.656	0.312	0.925
	N	26	26	23	26

Daar is 'n negatiewe korrelasie aangeteken wat nie hoog geklassifiseer is nie. Dit verteenwoordig 'n medium kontrasterende verwantskap en korrelasie (-389*) tussen die faktor B-1 met A-1 (ouderdom) aan. Die Sig. (2-kantige) waarde is kleiner as 0.05 en daarom is daar 'n statisties noemenswaardige verband geregistreer. Personeel in die steekproef met 'n hoër ouderdom het 'n laer vlak behoefte aan opleiding en ontwikkeling as jonger onderwysers. Personeel in hierdie kategorie sien nie meer die sin vir verdere ontwikkeling nie. Ondersteuning en ontwikkeling het in die breë te make met veranderings waar nuwe vaardighede aangeleer moet word. Hiervoor het die betrokke onderwysers nie meer 'n hoë gemotiveerdheid om deel te neem aan nuwe opleiding en of veranderings nie. Gevolgtrekking: hoe ouer die personeellid is, hoe laer sal die belangstelling met faktor B-1 wees. Die biografiese data (met uitsondering B-1) het nie 'n noemenswaardige invloed op die res van die faktore nie. Vervolgens word die leierskapsrol van die hoof se faktore bespreek ten opsigte van hul korrelasie met die biografiese items. Vervolgens word tabel 6-32 aangebied.

TABEL 6-32 : KORRELASIES VAN DIE BIOGRAFIESE ITEMS MET DIE FAKTORE VAN VRAELYS 1 EN 2

		A-1 OUDERDOM	A-2 HOOGSTE KWALIFIKASIE	A-5 JARE ONDERVINDING	A-7 KWINTIEL VAN DIE SKOOL
C-1 Werkstevredenheid	Korrelasie koëffisient	0.06	-0.05	0.055	0.146
	Sig. (2-kantige)	0.772	0.81	0.802	0.476
	N	26	26	23	26
C-2 Beslistheid	Korrelasie koëffisient	0.24	0.062	0.171	-0.077
	Sig. (2-kantige)	0.237	0.762	0.435	0.709
	N	26	26	23	26
C-3 Bestuursvaardigheid	Korrelasie koëffisient	0.03	0.163	0.01	-0.004
	Sig. (2-kantige)	0.884	0.426	0.964	0.985
	N	26	26	23	26
C-4 Verwagtinge	Korrelasie koëffisient	-0.125	0.071	0.081	-0.062
	Sig. (2-kantige)	0.542	0.729	0.713	0.763
	N	26	26	23	26
C-5 Bestuurstake	Korrelasie koëffisient	-0.02	-0.123	0.116	-0.114
	Sig. (2-kantige)	0.924	0.55	0.6	0.578
	N	26	26	23	26

Vervolgens word die tabel ontleed: daar is geen betekenisvolle korrelasies gevind nie. Die biografiese items het nie 'n invloed op die faktore nie.

6.7.2.2 T-toetse op die nominale data van die biografiese data met die B- en C-faktore

Omdat dit nou gaan oor die hoof en daar net een hoof per skool is, is die T-toets uitgevoer op die data. Vervolgens word tabel 6-33 aangebied.

TABEL 6-33: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE POSVLAKKE VAN DIE HOOFDE

B-FAKTORE ITEM A-4	POSVLAKKE VAN HOOFDE	N	GEMIDDELDES	STANDAARD AFWYKING	P-WAARDE	EFFEKGROOTTE
B-1 Ondersteuning en ontwikkeling	Posvlak 3	1	3.38		0.011	0.39
	Posvlak 4	25	3.52	0.35		
B-2 Burokratiese Magsuitoefening	Posvlak 3	1	2.00		0.147	0.75
	Posvlak 4	25	2.49	0.66		
B-3 Buigbaarheid	Posvlak 3	1	3.25		0.545	0.18
	Posvlak 4	25	3.14	0.61		
B-4 Transformasie	Posvlak 3	1	3.30		0.176	
		25	3.45	0.33		0.47

- Die oop gedeeltes by die standaard afwyking is vanweë die feit dat daar slegs een persoon is.

Die populasiegrootte het 'n totaal van 26 hoofde ingesluit. Een hoof is op posvlak 3 en 25 is op posvlak 4. 'n Vierpunt-Likert-skaal is gebruik. Die statistiese gemiddelde verwys na die gemiddelde wat gebruik word om die sentrale neiging van die betrokke data af te lei. Die meerderheid hoofde is op posvlak 4. Die gemiddelde waarde per kategorie kan waargeneem word in die bostaande tabel 32. Die P-waarde vir B-1 is <0.05 en die onafhanklike posvlakke het 'n invloed op die afhanklike faktore. Die ander faktore dui geen verwantskap op die orige faktore nie. Die effekgrootte dui daarop dat die posvlakke 'n klein invloed met die B-faktore het, naamlik: B-1; B-3 en B-4. Die effekgrootte van B-2 is medium groot en het 'n middelmatige invloed met die B-faktor, B-2. Die klein effekgrootte dui aan dat die posvlakke nie 'n groot invloed op ondersteuning, ontwikkeling en buigsaamheid het nie. Die medium effekgrootte dui aan dat daar 'n groter verwantskap tussen die posvlakke en B-2 is.

Vervolgens word die posvlakke se invloed op die C-faktore rakende die leierskapsrol van die hoof bespreek. Tabel 6-34 word vervolgens aangebied.

TABEL 6-34: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE POSVLAKKE VAN DIE HOOFDE MET DIE C-FAKTORE

C-FAKTORE	POSVLAKKE VAN HOOFDE	N	GEMIDDELDDES	STANDAARD AFWYKING	P-WAARDE	EFFEK-GROOTTES
C-1 Werkstevredenheid	Posvlak 3	1	3.33		0.590	0.40
	Posvlak 4	25	3.51	0.43		
C-2 Beslistheid	Posvlak 3	1	3.40		0.862	0.05
	Posvlak 4	25	3.42	0.36		
C-3 Bestuursvaardigheid	Posvlak 3	1	3.18		0.722	0.56
	Posvlak 4	25	3.48	0.53		
C-4 Verwagtinge	Posvlak 3	1	2.62		0.092	1.26
	Posvlak 4	25	3.31	0.54		
C-5 Bestuurstake	Posvlak 3	1	2.75		0.292	1.50
	Posvlak 4	25	3.45	0.46		

- Die oop gedeeltes by die standaard afwyking is vanweë die feit dat daar slegs een persoon is.

Die populasiegrootte bestaan uit 26 hoofde en die navorsing poog om vas te stel watter invloed die posvlakke met die C-faktore het. Die gemiddeld word gebruik om die sentrale neiging van die betrokke data af te lei. Die neiging van die steekproef is matig positief tot sterk positief op C-1 tot C-5. Die P-waardes van die C-faktor is almal hoër as die gekose P-waarde en het geen verwantskap op die afhanklike faktore nie. Die effekgroottes is klein op C-1 tot C-3. Dit beteken dat die posvlakke 'n minimale invloed met die C-1 tot C-3 faktore het. Die effekgrootte op C-4 en C-5 is groot. Die betekeniswaarde daarvan is dat die posvlakke 'n groot invloed met die faktore C-4 (verwagtinge) en C-5 (bestuurstake) vertoon. Vervolgens word tabel 6-35 aangebied.

TABEL 6-35: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE GESLAG VAN DIE HOOFDE

A 2: GESLAG VAN DIE HOOFDE		N	GEMIDDELD	STANDAARD AFWYKING	P WAARDES	EFFEKGROOTTE
B-1 Ondersteuning en Ontwikkeling	Vroue	5	3.74	0.19	0.131	0.78
	Mans	20	3.46	0.36		
B-2 Burokratiese Magsuitoefening	Vroue	5	2.40	0.27	0.133	0.16
	Mans	20	2.51	0.72		
B-3 Buigbaarheid	Vroue	5	3.00	0.25	0.317	0.21
	Mans	20	3.13	0.64		
B-4 Transformasiegerig	Vroue	5	3.48	0.32	0.715	0.09
	Mans	20	3.44	0.35		

Die steekproef bestaan uit 25 hoofde. Die statistiese gemiddeld vir die B faktore lê aan die positiewe kant van die kontinuum (Likertskaal 1 tot 4). Vir die mans is ondersteuning en ontwikkeling minder belangriker as vir die vroulike hoofde. Vir vroulike hoofde is ondersteuning en ontwikkeling egter baie belangrik. Die P-waardes is almal > 0.05, en die betekenis waarde daarvan is dat die afhanklike posvlakke geen verhouding met die C-faktore het nie. Die effekgrootte is mediumgroot met faktor B-1, naamlik dat ondersteuning en ontwikkeling 'n invloed met faktor B-1 vertoon. Die res van die effekgroottes is klein en vertoon nie 'n groot invloed met die orige B-faktore nie. Die geslag van die hoofde het dus nie 'n invloed op die faktore B-2; B-3 en B-4 nie.

Vervolgens word tabel 6-36 verskaf en verduidelik.

TABEL 6-36: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE GESLAG VAN DIE HOOFDE

A-2 GESLAG VAN HOOFDE		N	GEMIDDELDES	STANDAARD AFWYKING	P-WAARDE	EFFEKGROOTTE
C-1 Werkstevredenheid	Vroue	5	3.48	0.31	0.605	0.04
	Mans	20	3.50	0.48		
C-2 Beslistheid	Vroue	5	3.44	0.31	0.865	0.01
	Mans	20	3.43	0.37		
C-3 Bestuursvaardigheid	Vroue	5	3.47	0.54	0.618	0.02
	Mans	20	3.46	0.54		
C-4 Verwagtinge	Vroue	5	3.27	0.38	0.807	0.01
	Mans	20	3.26	0.59		
C-5 Bestuurstake	Vroue	5	3.50	0.50	0.890	0.10
	Mans	20	3.45	0.44		

Die steekproef bestaan uit 25 hoofde. Die gemiddeldes het 'n sentrale positiewe neiging wat baie gunstig op die vierpunt-Likertskaal reageer. Al die gemiddeldes is > 3 wat baie gunstig is vir die steekproef. Die effekgroottes is telkens klein en het nie 'n invloed op die C-faktore nie. Die geslag van die hoofde het nie 'n betekeniswaardige invloed met die C-faktore nie.

Vervolgens word tabel 6-37 bespreek.

TABEL 6-37: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE GESLAG DIE HOOFDE

B-FAKTORE	A-1 OUDERDOM VAN DIE HOOFDE	N	GEMIDDELDE	STD. AFWYKING	P-WAARDE	EFFEKGROOTTES
B-1 Ondersteuning en ontwikkeling	41 tot 50 jaar	9	3.46	0.29	0.274	0.16
	51 tot 60 jaar	16	3.53	0.38		
B-2 Burokratiese magsuitoefening	41 tot 50 jaar	9	2.25	0.59	0.966	0.50
	51 tot 60 jaar	16	2.60	0.69		
B-3 Bigbaarheid	41 tot 50 jaar	9	3.27	0.50	0.967	0.30
	51 tot 60 jaar	16	3.07	0.66		
B-4 Transformasiegerig	41 tot 50 jaar	9	3.43	0.30	0.485	0.04
	51 tot 60 jaar	16	3.44	0.36		

Die steekproef wil die ouderdomme van hoofde met die faktore ondersoek. Altesaam 25 hoofde het deelgeneem. Die gemiddelde op die faktore B-1; B-3 en B-4 is baie hoog (>3), uitgesonder B-2 (outokratiese magsuitoefening) wat 'n negatiewe tendens vertoon (> 2). Die P-waarde is >0.05 en het nie 'n invloed met die B-faktore nie. Die effekgroottes vir B-1; B-3 en B-4 is klein. Die B-2 faktor het 'n medium effekgrootte. Die ouderdomsgroep het 'n minimale invloed met die B-faktore, uitgesonder B-2.

Vervolgens word tabel 6-38 bespreek.

TABEL 6-38: ONAFHANKLIKE GROEPERING TOETS (T-TOETS) OP DIE BIOGRAFIESE DATA AANGAANDE DIE OUDERDOMME VAN DIE HOOFDE OP DIE C FAKTORE

C-FAKTORE	A-1 OUDERDOM VAN DIE HOOFDE	N	GEMIDDEL-DES	STD. AFWYKING	P-WAARDE	EFFEK GROOTE
C-1 Werkstevredenheid	41 tot 50 jaar	9	3.56	0.28	0.108	0.19
	51 tot 60 jaar	16	3.46	0.53		
C-2 Beslistheid	41 tot 50 jaar	9	3.36	0.29	0.404	0.16
	51 tot 60 jaar	16	3.43	0.40		
C-3 Bestuursvaardigheid	41 tot 50 jaar	9	3.56	0.31	0.185	0.29
	51 tot 60 jaar	16	3.38	0.61		
C-4 Verwagtinge	41 tot 50 jaar	9	3.43	0.30	0.321	0.39
	51 tot 60 jaar	16	3.17	0.64		
C-5 Bestuurstake	41 tot 50 jaar	9	3.44	0.55	0.459	0.10
	51 tot 60 jaar	16	3.39	0.45		

Die steekproef wil die A-1 biografiese item ouderdomme ondersoek en die invloed daarvan op die C-faktore. Daar het 25 hoofde aan die steekproef deelgeneem. Die gemiddelde van al die faktore is baie hoog (> 3), en dui 'n positiewe en beduidende invloed op die positiewe deel van die spektrum. Die P-waardes is almal >0.05 en het nie 'n invloed met die C-faktore nie. Die effekgroottes vir die C-faktore is klein en toon aan dat die ouderdomme nie 'n effek met die C-faktore het nie.

6.7.3 Die senior bestuursgroep

6.7.3.1 Spearman rangorde korrelasies vir ordinale biografiese data

Vervolgens word tabel 6-39 aangebied.

TABEL 6-39: KORRELASIES TUSSEN DIE ORDINALE BIOGRAFIESE ITEMS VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP MET DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE B-FAKTORE

BIOGRAFIESE ITEMS		A-1 OUDERDOM	A-2 HOOGSTE KWALIFIKASIE	A-3 POSVLAK
B-1 Ondersteuning en Ontwikkeling	Korrelasie koëffisient	0.018	0.016	0.016
	Sig. (2-kantige)	0.862	0.879	0.876
	N	98	97	97
B-2 Burokratiese Magsuitoefening	koëffisient	-0.051	-0.017	-0.073
	Sig. (2-kantige)	0.624	0.867	0.480
	N	98	97	97
B-3 Buigbaarheid	Korrelasie koëffisient	0.041	0.072	-0.015
	Sig. (2-kantige)	0.690	0.481	0.882
	N	98	97	97
B-4 Transformasie	Korrelasie koëffisient	0.044	0.028	0.019
	Sig. (2-kantige)	0.668	0.783	0.853
	N	97	96	96

Vervolgens word die data ondersoek om die moontlike korrelasie tussen die biografiese data en die motiveringsrol faktore te bepaal. Gevolgtrekking: Daar is geen noemenswaardige statistiese korrelasies aangeteken nie.

Vervolgens word tabel 6-40 ten opsigte van die mening van die senior bestuursgroep se siening aangaande die hoof se motiveringsrol (C-Faktore) aangebied:

TABEL 6-40: KORRELASIES VAN DIE ORDINALE ITEMS VAN DIE SENIOR BESTUURSGROEP MET DIE HOOF SE MOTIVERINGSROL (C-FAKTORE):

		A-1 OUDERDOM	A-2 HOOGSTE KWAIFIKASIE	A-3 POSVLAK
C-1 Werkstevredenheid	Korrelasie koëffisient t	0.099	-0.090	0.146
	Sig. (2-kantige)	0.329	0.379	0.150
	N	99	98	98
C-2 Beslistheid	Korrelasie koëffisient	0.051	-0.140	0.041
	Sig. (2-kantige)	0.617	0.172	0.694
	N	98	97	97
C-3 Bestuursvaardigheid	Korrelasie koëffisient	0.100	-0.115	0.051
	Sig. (2-kantige)	0.332	0.265	0.625
	N	96	95	95
C-4 Verwagtinge	Korrelasie koëffisient	0.160	-0.093	-0.002
	Sig. (2-kantige)	0.117	0.365	0.985
	N	97	96	96
C-5 Bestuurstake	Korrelasie koëffisient	0.004	-.234*	0.118
	Sig. (2-kantige)	0.967	0.021	0.251
	N	98	97	97

Daar kan slegs een negatiewe kontrasterende korrelasie/verwantskap (-.234*) berig word tussen die biografiese item (A-2) hoogste onderwyskwalifikasies met die faktor C-5 (bestuurstake). Dit dui 'n kontrasterende swak korrelasie aan. Die sig (2-kantige) waarde (0.021) is <0.05 en dui 'n medium statisties noemenswaardige verhouding aan. Hierdie kontrasterende verwantskap beteken dat hoe laer die kwalifikasie is, hoe meer is die personeel betrokke by bestuurstake. Die rede hiervoor kan moontlik gevind word in die feit dat wanneer 'n bestuurslid nie goed gekwalifiseer is nie, hy/sy geneig kan wees om nie te weet hoe om te deleger nie. Hierdie bestuurslede het dus nie voldoende opleiding ten einde die kern van bestuurswerk te verstaan nie.

6.7.3.2 Hiërargiese liniêre modellering (HLM): die effek van geslag met die B-faktore

Vervolgens sal die HLM se effek op die geslag met die B-faktore in tabel 6-41 aangebied en daarna bespreek word.

TABEL 6-41: HLM SE EFFEK OP GESLAG MET DIE B-FAKTORE

B-FAKTORE	GEMIDDELDE SENIOR BESTUURSGROEP		VARIASIE		P-WAARDE	EFFEK GROOTTES
	VROUE	MANS	GKF	SKOOL		
B-1 Ondersteuning en ontwikkeling	3.21	2.96	0.146	0.198	0.011	0.48
B-2 Burokratiese Magsuitoefening	2.62	2.85	0.398	0.158	0.147	0.38
B-3 Buigbaarheid	2.14	0.16	0.290	0.304	0.144	0.26
B-4 Transformasiegerig	3.36	3.05	0.150	0.076	0.002	0.63

Altesame 98 senior bestuursgroeplede het aan die steekproef deelgeneem. Die gemiddeldes van die faktore B-1 en B-4 is statisties betekenisvol hoër vir vroue as vir mans. Die P-waarde van faktor B-1 en B-4 is <0.05 . Die effekgrootte van B-1 en B-4 is mediumgroot. Dit beteken dat geslag 'n verwantskap vertoon met die faktore. Die implikasie is dat vroulike skoolhoofde meer ondersteuning en ontwikkeling aan personeel bied en meer gerig is op transformasie as manlike skoolhoofde. Die P-waarde van B-2 en B-3 is >0.05 en geslag het geen invloed op die B-2 en B-3 faktore nie. Die effekgrootte van B-2 is mediumklein en geslag het 'n geringe invloed op B-2. B-3 se effekgrootte is ook baie klein en geslag het geen invloed met die B-3 faktor nie.

Vervolgens word tabel 6-42 aangebied.

TABEL 6-42: HLM SE EFFEK OP GESLAG MET DIE C-FAKTORE

C-FAKTORE	GESLAGGEMIDDELDE		VARIASIE			
	VROUE	MANS	GKF	SKOOL	P-WAARDE	EFFEK GROOTTES
C-1 Werkstevredenheid	3.24	3.17	0.240	0.111	0.590	0.11
C-2 Beslistheid	3.11	3.10	0.169	0.152	0.862	0.03
C-3 Bestuursvaardigheid	3.06	3.02	0.233	0.289	0.722	0.06
C-4 Verwagtinge	3.10	2.90	0.228	0.115	0.092	0.34
C-5 Bestuurstake	3.22	3.33	0.202	0.075	0.292	0.22

Altesame 99 senior bestuursgroepede het deelgeneem aan die steekproef. Die gemiddeldes van die faktore C-1 tot C-5 dui aan dat mans en vroue se gemiddeldes in 'n hoë mate ooreenstem en met mekaar korrespondeer. Vroue het egter 'n effens hoër gemiddelde geopenbaar met faktor C-4 (verwagtinge), maar die effekgrootte is steeds klein (0.34). Vir mans is die C-5 faktor (bestuurstake) effens belangriker as vir vroue soos aangedui deur die gemiddeldes. Die P-waarde van faktor C-1 tot C-5 is > 0.05 en geslag het nie 'n betekenisvolle effek met die C-faktore nie. Die effekgrootte van C-1 tot C-5 is klein en stem met die P-waardes ooreen.

6.7.4 Onderwysers

6.7.4.1 Ordinale korrelasies tussen die biografiese data en die B-faktore van die leierskapsfilosofie van die hoof (P-toets)

Korrelasie is 'n statistiese meting van 'n verband (of afhanklikheid) tussen twee veranderlikes waar 'n toename in die een gepaard gaan met 'n toename (positiewe korrelasie) of 'n afname (negatiewe korrelasie) in die ander. Met ander woorde, korrelasie toon aan hoe sterk die pare veranderlikes met mekaar verband hou. Moontlike korrelasies wissel van +1 tot -1. 'n Nulkorrelasie dui aan dat daar geen verband tussen die veranderlikes is nie. 'n Korrelasie van +1 dui op 'n perfekte positiewe korrelasie, wat beteken dat albei veranderlikes saam in dieselfde rigting beweeg. Die herkenning van een korrelasie beteken dat daar 'n verband tussen waarnemings op twee of meer soortgelyke gebiede kan bestaan.

Vervolgens word tabel 6-43 aangebied.

TABEL 6-43: ORDINALE KORRELASIES TUSSEN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE (FAKTORE B) MET DIE OUDERDOM VAN DIE ONDERWYSERS

B-FAKTORE		A-1 OUDERDOM	A-2 HOOGSTE KWALIFIKASIE	A-3 HUIDIGE POSVLAK
B-1 Ondersteuning en ontwikkeling	Korrelasie koëffisiënt	0.001	0.102	0.057
	Sig. (2-kantige)	0.978	0.055	0.287
	N	356	350	353
B-2 Burokratiese magsuitoefening	Korrelasie koëffisiënt	-.125*	-0.070	-0.103
	Sig. (2-kantige)	0.018	0.193	0.054
	N	354	349	351
B-3 Buigbaarheid	Korrelasie koëffisiënt	-0.011	-.129*	0.014
	Sig. (2-kantige)	0.840	0.016	0.790
	N	356	350	353
B-4 Transformasie	Korrelasie koëffisiënt	-0.012	-.163**	0.072
	Sig. (2-kantige)	0.820	0.002	0.176
	N	356	350	353

Vervolgens word die korrelasies tussen die items A-1 tot A-3 met die faktore bespreek:

Aan item A-1 het 365 respondente deelgeneem, so ook aan item A-2. 353 respondente het deelgeneem aan item A-3. Wanneer die drie items met die B-1 faktore gekorreleer word, is daar geen betekenisvolle statistiese verwantskap en korrelasies aangeteken nie.

- 354 posvlak 1-onderwysers het aan die item A-1 deelgeneem. A-1 met B-2 het 'n swak kontrasterende negatiewe korrelasie van $-.125$. Die P-waarde (2 kantige waarde) is <0.05 (<0.018) en dit bevestig 'n beduidende statistiese korrelasie tussen item A-1 met die faktor B-2. Hier is 'n kontrasterende verwantskap wat verklaar dat hoe ouer die onderwysers is, hoe minder gemaklik is die betrokke onderwyserskorps met 'n burokratiese styl. Die sterkte van die verwantskap tussen die kontrasterende korrelasies is noemenswaardig.
- Aan faktor B-3 met item A-2 het 350 onderwysers deelgeneem. Die faktor B-3 met A-2 het 'n kontrasterende negatiewe verwantskap/korrelasie van $-.129^*$, wat beteken dat daar 'n swak korrelasie is. Die sig (2 kantige-waarde) (<0.016) is kleiner as die gekose P-waarde wat <0.05 en dit bevestig 'n statisties noemenswaardige korrelasie tussen faktor B-3 met A-2. Hoe laer die onderwysers gekwalifiseer is, hoe meer gemaklik is die onderwysers met buigzaamheid. Daar is derhalwe 'n kontrasterende verwantskap tussen die twee items.

Die veronderstelling is dat kwalifikasies die individu se horisonne verbreed, sodat dit kan lei tot soepelheid en verdraagsaamheid. Hoe meer burokratiese die hoof is, hoe minder kans is daar vir buigzaamheid. Hoofde moet eenvoudig verder studeer om groter insig te verkry oor die skoolomstandighede. Politici, ouers, leerders en die onderwysers het almal die verwagtingsperspektief dat die skool verantwoordelikheid moet aanvaar vir verandering ten einde die bestaande stelsel te verbeter. Die hoof moet 'n veranderingsagent wees wat buigzaamheid kan promoveer. Dit is vir die hoof van belang om op hoogte te wees van al die jongste en relevante tendense vir die onderwys.

- Aan faktor B-4 met item A-2 het 350 onderwysers deelgeneem. Faktor B-3 met A-2 het 'n negatiewe kontrasterende korrelasie/verwantskap van $-.163^{**}$. Die sig (2 kantigewaarde) (<0.002) is kleiner as die gekose P-waarde <0.05 en dit bevestig 'n statisties kontrasterende noemenswaardige korrelasie tussen die faktor B-2 met A-2. Hoe laer die onderwyser gekwalifiseer is, hoe groter/sterker stem hulle saam met transformasie. Die teendeel is ook waar: hoe beter die onderwysers gekwalifiseer is, hoe minder stem hulle saam met transformasie. Die bestuur van transformasie is nie 'n eenmalige gebeurtenis nie, maar 'n strategiese bestuursproses. Verandering word deur evolusie, revolusie of sistematiese ontwikkeling teweeggebring. Die afleiding kan gemaak word dat hoe laer die kwalifikasie is,

hoe meer beperkend is die waagmoed om aan transformasie deel te neem. Prestwood en Schumann (2002:1) verklaar dat leierskap 'n gemoedstoestand is en nie 'n posisie nie. In die navorsing wat Weiss (1995:571-592) uitgevoer het, bevind Weiss dat (1) skoolbestuurders onderwysers se gewilligheid om te transformeer ten sterkste beïnvloed; (2) sommige skoolhoofde geneig is om eksterne informasiebronne wat transformasie invloede bemiddel, van die onderwysers te weerhou en (3) so 'n bestuurstyl toon dat die gevolg daarvan is dat sommige skole neig om die implementering van eksterne bronne aangaande transformasie te sloer. Vervolgens word tabel 6-44 nou aangebied.

6.7.4.2 P-toets nominale korrelasies: onderwysers met die motiveringsrol faktore

TABEL 6-44: ORDINALE KORRELASIES TUSSEN DIE BIOGRAFIESE DATA EN DIE C-FAKTORE AANGAANDE DIE MOTIVERINGSROL VAN DIE HOOF

MOTIVERINGSROL FAKTORE		A-1 OUDERDOM	A-2 HOOGSTE KWALIFIKASIE	A-3 HUIDIGE POSVLAK
C-1 Werkstevredenheid	Korrelasie koëffisiënt	-0.046	-0.085	0.073
	Sig. (2- kantige)	0.391	0.114	0.173
	N	357	351	354
C-2 Beslistheid	Korrelasie koëffisiënt	-0.099	-0.035	0.031
	Sig. (2- kantige)	0.062	0.510	0.568
	N	356	350	353
C-3 Bestuursvaardigheid	Korrelasie koëffisiënt	-0.033	-0.083	0.007
	Sig. (2- kantige)	0.554	0.133	0.898
	N	333	327	331
C-4 Verwagtinge	Korrelasie koëffisiënt	-0.054	-0.078	0.018
	Sig. (2- kantige)	0.311	0.144	0.739
	N	356	350	353
C-5 Bestuurstake	Korrelasie koëffisiënt	-0.076	-0.101	0.030
	Sig. (2- kantige)	0.150	0.059	0.571
	N	356	350	353

Gevolgtrekking: geen betekenisvolle statistiekdraende korrelasies is met die C-faktore aangeteken nie.

6.7.4.3 HLM: Die effek van geslag met die B-faktore

Vervolgens sal die HLM se effek op die geslag met die B-faktore in tabel 6-45 aangebied en daarna bespreek word.

TABEL 6-45: HLM SE EFFEK OP GESLAG MET DIE B-FAKTORE

FAKTORE	GESLAG		VARIASIE			
	GEMIDDELDE VAN DIE ONDERWYSERS		GKF	SKOOL	P- WAARDE	EFFEKGROOTTES
B-1 Ondersteuning en Ontwikkeling	VROUE	MANS				
	3.139	3.076	0.203	0.135	0.309	0.11
B-2 Burokratiese Magsuitoefening	2.863	2.794	0.379	0.046	0.402	0.11
B-3 Buigbaarheid	2.915	2.868	0.325	0.195	0.545	0.06
B-4 Transformasie Gerig	3.207	3.123	0.213	0.061	0.176	0.16

356 respondente (posvlak 1) het aan die steekproef deelgeneem. Die gemiddeldes vir die faktore B-1 en B-4 (vir beide geslagte) toon hoë gemiddeldes op die genoemde faktore en is >3. Faktore B-2 en B-3 (vir beide geslagte) toon 'n mediumgrootte <3 op die vierpunt-Likertskaal aan. Die skool-variasiekoëffisiënt is ook bereken om die relatiewe maatstaf van verspreiding aan te toon. Waar die gemiddeld 'n klein variansie maatstaf is, dui dit aan dat skole 'n minimale verwantskap met die B-faktore vertoon. Die P-waarde van al die faktore is >0.05 en het dus geen invloed met die faktore nie. Die effekgrootte van B-1 tot B-4 is baie klein en het geen invloed met die B-faktore nie. Gevolgtrekking: geslag het 'n minimale invloed met die B-faktore.

Vervolgens word tabel 6-46 aangebied.

TABEL 6-46: HLM: DIE EFFEK VAN GESLAG MET DIE C-FAKTORE

C-FAKTORE	GESLAG GEMIDDELDDES VAN DIE ONDERWYSERS		VARIASIE		P- WAARDE	EFFEK GROOTTE
	VROUE	MANS	GKF	SKOOL		
C-1 Werkstevredenheid	3.223	3.154	0.285	0.105	0.339	0.11
C-2 Beslistheid	3.187	3.134	0.235	0.056	0.410	0.10
C-3 Bestuursvaardigheid	3.166	3.079	0.272	0.157	0.242	0.13
C-4 Verwagtinge	3.139	3.030	0.268	0.054	0.117	0.19
C-5 Bestuurstake	3.280	3.195	0.253	0.010	0.197	0.17

Die steekproefgrootte het bestaan uit 356 respondente op posvlak 1. Beide die geslagsgemiddeldes het baie hoog gemeet met die C-faktore. Die gemiddeldes is almal >3 op die vierpunt-Likertskaal, wat gekategoriseer is, was: stem beslis saam. Die skoolvariansie is klein op faktor C-2; C-4 en C-5 en die variasie het geen invloed op die faktore nie. Die P-waardes vir al die faktore is >0.05 en dui aan dat daar geen verwantskap is met die C-faktore nie. Die effekgroottes is baie klein, almal <0.20 wat geen effek met die faktore vertoon nie.

6.8 KORRELASIE TUSSEN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE EN DIE MOTIVERINGSROL WANNEER ALLE DATA SAAMGEVOEG WORD

6.8.1 Inleiding

Alle partye word nou inter-konneksioner met mekaar verbind via die gebruik van die Spearman Rangorde Korrelasie om monotoniese verwantskappe aan te dui. Korrelasie is die meting van die sterkte en rigting van die verband tussen twee of meer veranderlikes. Die rigting kan negatief of positief wees. Korrelasie wissel tussen +1 en -1. Die aanname van reglynigheid verwys na die reguitlynverband tussen twee veranderlikes.

6.8.2 Korrelasie tussen die B-faktore onderling

Spearman se rangordekorrelasie is gebruik om korrelasies tussen die B-faktore met mekaar te bepaal en om vas te stel of daar statisties beduidende verbande tussen die faktore is. Tabel 6-47 word vervolgens aangebied en bespreek.

TABEL 6-47: KORRELASIE TUSSEN DIE B-FAKTORE ONDERLING

	FAKTORE		B-1 ONDERSTEUNING + ONTWIKKEL	B-2 BUROKRATIESE MAGSUITOEFENING	B-3 BUIGBAAR- HEID	B-4 TRANSFORMASIE- GERIGHEID
Spearman's Rho	B-1 Ondersteuning + ontwikkel	Korrelasie koëffisient	1.000	-0.088	.672**	.834**
		Sig. (2-kantige)		0.055	0.000	0.000
		N	482	478	482	481
	B-2 Burokratiese magsuitoefening	Korrelasie koëffisient	-0.088	1.000	-0.058	-.121**
		Sig. (2-kantige)	0.055		0.203	0.008
		N	478	478	478	477
	B-3 Buigbaarheid	Korrelasie koëffisient	.672**	-0.058	1.000	.721**
		Sig. (2-kantige)	0.000	0.203		0.000
		N	482	478	482	481
	B-4 Transformasie- Gerig	Korrelasie koëffisient	.834**	-.121**	.721**	1.000
		Sig. (2-kantige)	0.000	0.008	0.000	
		N	481	477	481	481

**Opmerking: Die twee driehoeke in die tabel vorm speelbeelde met mekaar. Dit beteken dat die faktore *visa versa* dieselfde inhoud vervat.

Betekenisdraende korrelasies word vervolgens bespreek:

Faktor B-1 het 'n matig sterk positiewe korrelasie tussen faktor B-3 en B-4. Hierdie parallellopende verwantskap/korrelasie van B-1 met B-3 is .672** en hoe beter die ondersteuning en ontwikkeling is, hoe meer transformasiegerig sal die personeel wees. Die parallellopende verwantskap/korrelasie van B-1 met B-4 is sterk/groot positief (.834**). Hoe hoër of meer funksioneel die ondersteuning en ontwikkeling van die hoof, die senior bestuursgroep en die onderwysers wedersyds en onderling plaasvind, hoe hoër is die buigsaamheid in die bestuur. Dit skep 'n vrugbare teelaarde vir transformasie. Hoe groter die ondersteuning en ontwikkeling is, hoe meer werkstevredenheid word ervaar en hoe meer bereidwillig is individue om groter insette te lewer. Die twee faktore dui 'n sterk parallellopende verwantskap tussen die twee veranderlikes aan, sodat 'n toename in die een gepaard gaan met 'n toename in die ander faktor. Hoe hoër die ondersteuning en ontwikkeling, hoe groter is die kans op transformasie.

Faktor B-2 het 'n klein kontrasterende negatiewe verwantskap/korrelasie (-.121**) met faktor B-4. Soos die waardes van faktor B-2 toeneem, verminder die waardes van faktor B-4. Die kontrasterende negatiewe verwantskap/korrelasie toon 'n negatiewe verband tussen die volgende aan: faktor B-2 met faktor B-4; 478 respondente het aan die faktor B-2 deelgeneem. Die P-waarde (2 kantige-waarde) is <0.05 (<0.0018) en dit bevestig 'n noemenswaardige/beduidende statistiese verwantskap/korrelasie tussen faktor B-2 met faktor B-4. Hoe hoër/strenger die burokratiese magsuitoefening/faktor is, hoër minder is die personeel gemaklik en bereid om betrokke te raak met transformasie. Die kennisontploffing het ook 'n noemenswaardige invloed op burokrasie (B-2 faktor) uitgeoefen met die uitsluitlike doel om transformasie te bewerkstellig. Faktor B-3 het 'n sterk positiewe parallellopende verwantskap/korrelasie met transformasie B-4 (.721**). Die positiewe verband of afhanklikheid tussen die twee faktore word deur die parallellopende verwantskap/korrelasie tussen B-3 met B-4 bekragtig. Dit beteken dat 'n toename in die een faktor B-4 gelyktydig gepaardgaan met 'n toename in die B-3 faktor. Die korrelasie gee derhalwe 'n parallellopende verwantskap wat aandui dat buigbaarheid aanleiding kan gee tot 'n groter transformasie. Transformasie het 'n besliste imperatief geword in Suid-Afrika en die skool wat buigbaar is, het die paspoort gevind vir die vestiging van die grondwet van Suid-Afrika.

6.8.3 Korrelasies tussen die C-faktore

Dit is nou belangrik om die onderlinge korrelasie tussen die C-faktore te ontleed. Vervolgens word tabel 6-48 bespreek.

TABEL 6-48: KORRELASIES TUSSEN DIE C-FAKTORE

		C-1: Werkstevredenheid	C-2: Beslistheid	C-3: Bestuursvaardigheid	C-4: Verwagtinge	C-5: Bestuurstake
C-1 Werkstevredenheid	Korrelasie koëffisient	1.000	.830**	.781**	.845**	.526**
	Sig. (2-kantige)		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	484	482	457	481	482
C-2: Beslistheid	Korrelasie koëffisient	.830**	1.000	.698**	.796**	.581**
	Sig. (2-kantige)	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	482	482	455	481	480
C-3 Bestuursvaardigheid	Korrelasie koëffisient	.781**	.698**	1.000	.731**	.606**
	Sig. (2-kantige)	0.000	0.000		0.000	0.000
	N	457	455	457	454	455
C-4 Verwagtinge	Korrelasie koëffisient	.845**	.796**	.731**	1.000	.507**
	Sig. (2-kantige)	0.000	0.000	0.000		0.000
	N	481	481	454	481	479
C-5 Bestuurstake	Korrelasie koëffisient	.526**	.581**	.606**	.507**	1.000
	Sig. (2-kantige)	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	482	480	455	479	482

*Opmerking: Die twee driehoeke in die tabel vorm spieëlbeelde met mekaar. Dit beteken dat die faktore *visa versa* dieselfde inhoud vervat.

- Faktor C-1: werkstevredenheid het 'n positiewe parallellopende verwantskap/korrelasie met faktor C-2, C-3 en C-4. C-1 met C-2 het 'n baie sterk parallellopende positiewe korrelasie (.830**), so ook C-3 (.781**) en C-4 (.845**). C-1 met C-5 het 'n matig sterk parallellopende positiewe verwantskap/korrelasie (.526**). Hoe hoër die werkstevredenheid, hoe beter reageer personeel op die C-faktore. Dit legitimeer die feit dat die betrokke faktore outomaties, eweredig en gelyktydig met mekaar reageer. Werkstevredenheid het 'n konsekwente effek op die C-2 tot C-5 faktore. Werkstevredenheid omsluit die werkskenmerke van die faktore C-2 tot C-5. Wanneer hierdie genoemde faktore deurgetrek word na elke individuele onderwyser, kan verskeie beoordelings ten opsigte van die self gemaak word, naamlik dat werkstevredenheid beïnvloed word deur eiewaarde, selfdoeltreffendheid en lokus van beheer. Daar bestaan dus 'n duidelike verband tussen die interne lokus van elke onderwyser en werkstevredenheid. Werkstevredenheid kan in hierdie steekproef gesien word as die verband tussen die faktore en individuele verwagtinge ten opsigte van die werksituasie en dit wat hulle werklik in die werksituasie verkry. Dit vorm die hart van personeelbestuur. Personeel word bemaatig om positiewe insette te lewer. Ondersteuning is die grondslag vir suksesvolle doelwitte wat betyds afgelewer word. Die ondersteuning van personeel is die proaktiewe stappe wat bestuur kan neem om die skool suksesvol te maak. Organisasionele/skolastiese groei en uitbreiding is enige skool se groeistrategie. 'n Skool se balansstaat moet gerat wees vir die hantering van werkstevredenheid en om geleenthede wat kan ontstaan vir die skool en sy personeel om te kan benut.
- Faktor C-2 het 'n positiewe parallellopende verwantskap/korrelasie met C-1; C-3; C-4 en C-5. C-2 met C-1 het 'n sterk parallellopende verwantskap/korrelasie (.830**), so ook C-2 met C-3 (.796**); C-2 met C-4 (.698**) en C-2 met C-5 (.581**). Daar is 'n definitiewe en sterk verband tussen bogenoemde faktore wat bevestig dat daar 'n ineenverstrengelde parallellopende, sterk positiewe verwantskap/korrelasie is wat bekragtig word deur die verband tussen die faktore. Hoe meer buigbaarheid (C-2) plaasvind, hoe sterker reageer die personeel op al die bogenoemde faktore.
- Beslistheid dui op 'n sekure kompasnaald na die noorde omdat dit die dividend is van die vier faktore waarmee C-2 korreleer. Waardeskepping en -ontsluiting (wat beslistheid vergestalt) moet as 'n strategiese rigting vir die skool aanvaar word. Al die partye betrokke by die skool formuleer die oorhoofse strategie en beleid van die skool. Die hoof en senior bestuursgroep is verantwoordelik vir die identifisering en definiëring van wesenlike geleenthede en risiko's,

die allokasie van hulpbronne – finansiële of andersins – groeigeleenthede, waardeskepping vir al die aandeelhouers, die stel van doelwitte en bereiking daarvan asook die nakoming van gedelegeerde verantwoordelikhede. Die hoof en senior bestuursgroep evalueer die vordering met die gestelde doelwitte/strategie, die verslagdoening van resultate, kommunikasie met belanghebbendes by die skool. In die lig van voormelde kan die gepaste strategie deur die senior bestuursgroep van die skool wat verskeie groepe insluit, bepaal word.

- Faktor C-3 het 'n positiewe parallellope verwantskap/korrelasie met C-1; C-2; C-4 en C-5. C-3 met C-1 (.781**); C-3 met C-2 (.731**); C-3 met C-4 (.731**) en C-3 met C-5 (.606**) het 'n sterk parallellope korrelasie met die C-faktore onderling. Bestuursvaardigheid is 'n kenmerk van die motiveringsrol wat die hoof moet uitvoer. Hoe beter die bestuurstake toegepas word, hoe groter is die verwantskap/korrelasie tussen die verskeie faktore. Hierdie faktore vorm 'n hegte onderlinge parallellope verband. Sonder die dimensies en verbande tussen die faktore is die hoof se leierskapsrol in bankrotskap gedompel. Hoe beter die faktor bestuursvaardighede uitgevoer word, hoe positiewer is die skoolklimaat waarbinne die faktore floreer.
- Faktor C-4 dui 'n sterk positiewe parallellope verwantskap/korreleer met Faktor C-1; C-2; C-3 en C-5. Faktor C-4 met faktor C-1 (.845**) korreleer ook parallellope baie sterk, wat beteken dat die faktore op beide korrelasiebane baie sterk met mekaar kommunikeer. Faktor C-4 met C-2 (.796**); C-4 met C-3 (.731**) korreleer parallellope sterk met mekaar. C-4 met C-5 korreleer parallellope matig op mekaar (.507**). Verwagtinge het 'n multidimensionele betekenis wat baie sterk parallellope met al die faktore korreleer. 'n Hoof moet beslisheid/akuraatheid besit om 'n skool wat uit meervoudige belangegroepes bestaan, te kan bestuur. Die hoof moet die vermoë besit om te kan motiveer sodat die doelwitte van die skool in vervulling kan gaan. Verwagtinge akkommodeer al die faktore en die faktore is sterk gefokus op mekaar. Die basis vir die interpretasie van die faktor bestuurstake, met die ander korresponderende faktore, beïnvloed saam die organisasieklimaat en groepsklimaat van die skool.
- Faktor C-5 korreleer parallellope positief met faktor C-1 tot C-4. C-5 korreleer parallellope matig sterk met C-1 (.526**); C-2 (.581**) en C-5 (.507**). C-5 korreleer sterk met C-3 (.606**). Hierdie faktor korreleer parallellope met al vier faktore. Hoe sterker die faktor bestuurstake is, hoe positiewer verband is daar tussen die parallellope faktore onderling. Die kern van die proefskrif is enersyds om aan te dui dat motiveringsfunksies met mekaar korrespondeer en 'n onderlinge verband toon. Hierdie komponent (motivering) vorm 'n ineenverstrengelde parallellope totaliteit wat nou saamsmelt via die parallellope faktore. Motivering is dus die moeder wat lewegewend is vir verskeie dimensies binne die raamwerk van motivering.

Motivering is 'n belangrike element wat impak het op die volhoubaarheid van werkstevredenheid en tussen die verskeie faktore, soos bespreek. Hoë motiveringsmoreel kan verder bydra tot die gevoel van werkstevredenheid.

Gevolgtrekking: Al die C-faktore korreleer sterk met mekaar sodat dit die verbande tussen mekaar kondenseer tot 'n komplekse eenheid wat eendesyd die kruks van hierdie navorsing bevestig.

6.8.4 Korrelasie van die C-faktore met die B-faktore

Vervolgens word tabel 6-49 aangebied en bespreek.

TABEL 6-49: KORRELASIE VAN DIE C-FAKTORE MET DIE B-FAKTORE

FAKTORE		B-1 Ondersteuning + ontwikkeling	B-2 Burokratiese magsuitoefening	B-3 Buigbaarheid	B-4 Transformasie- gerigtheid
C-1 Werkstevredenheid	Korrelasie koëffisient	.667**	-.106*	.611**	.715**
	Sig. (2- kantige)	0.000	0.021	0.000	0.000
	N	482	478	482	481
C-2 Beslistheid	Korrelasie koëffisient	.711**	-0.009	.596**	.705**
	Sig. (2- kantige)	0.000	0.839	0.000	0.000
	N	480	476	480	479
C-3 Bestuursvaardigheid	Korrelasie koëffisient	.594**	-0.058	.574**	.611**
	Sig. (2- kantige)	0.000	0.219	0.000	0.000
	N	456	452	456	455
C-4 Verwagtinge	Korrelasie koëffisient	.657**	-0.007	.597**	.667**
	Sig. (2- kantige)	0.000	0.884	0.000	0.000
	N	479	476	479	478
C-5 Bestuurstake	Korrelasie koëffisient	.491**	.217**	.291**	.442**
	Sig. (2- kantige)	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	480	476	480	480

Bespreking:

- Faktor C-1 korreleer parallellopend positief met faktore B-1 (.667**); B-3 (.611**) en B-4 (.715**). C-1 dui 'n kontrasterende verwantskap/korrelasie aan wat negatief is met B-2 (-.106*). Die korrelasie van die C-1 faktor met die faktore B-1; B-3 en B-4 is parallellopend sterk en met B-2 kontrasterend swak. Die P-waarde (2-kantige) van C-1 met die faktor B-2 is <0.021 wat beteken dat dit kleiner is as die gekose <0.05 en bevestig 'n noemenswaardige statisties kontrasterende korrelasie. Hoe hoër die werkstevredenheid, hou meer reageer die personeel op die B-2-faktor.
- Faktor C-2 korreleer parallellopend positief met faktor B-1; B-3 en B-4. C-2 korreleer parallellopend sterk met B-1 (.711**), so ook met faktor B-4 (.705**) en met faktor B-3 (.596**). Daar is 'n sterk parallellopende verwantskap tussen al die ander faktore onderling. Beslistheid stel parameters wat die personeel veilig laat voel. As daar 'n duidelike visie is wat die grense neerlê, sal personeel floreer sonder om die grense te oorskrei. Dit bewerkstellig veiligheid en gevolglik presteer personeel. C-2 bevorder die ontwikkeling van die personeel omdat daar 'n plan in plek is wat die B-1-faktore kan laat gedy.
- Faktor C-3 korreleer parallellopend positief met faktore B-1; B-3 en B-4. C-3 korreleer parallellopend positief sterk met B-1 (.594**); B-3 (.574**) en met B-4 (.611**). Die C-3-faktor met B-2 verteenwoordig geen korrelasie nie. Die grootste uitdaging vir die hoof is nie tegnologie nie, maar die ontwikkeling van kundigheid, kognitiewe buigsaamheid en 'n vaardige onderwysersmag. Die hoof moet onderwysers hê wat omstandighede kan ontleed, oplossings kan vind en toepas, en indien nodig, moeiteloos in nuwe rolle kan inskuif. Daar is 'n sterk verband tussen die C-faktore met die B-faktore.
- Faktor C-4 het 'n positiewe sterk parallellopende verwantskap/korrelasie met B-1 (.657**); B-3 (.597**) en B-4 (.667**). Die skep van verwagtinge en die dienooreenkomstige motivering, ondersteuning en ontwikkeling veroorsaak dat die personeel hul beste wil lewer. Daar is 'n duidelike, parallellopende sterk verwantskap tussen die faktore. Duidelik omlýnde doelwitte kan buigsaam uitgevoer word en personeel kan hul eie stempel op die uitvoering daarvan plaas. Transformasie maak verskillende weë en rigtings oop waarby die personeel graag betrokke sal wil raak. Verwagtinge skep aksiegeleenthede wat sorg vir 'n vrugbare turbulering wat die kragte van die personeel mobiliseer.
- Faktor C-5 korreleer parallellopend positief met faktore B-1 tot B-4. C-5 korreleer parallellopend sterk met B-1 (.491**) en B-4 transformasie (.442**). Faktor C-5 het 'n swak/klein parallellopende korrelasie met faktor B-2 (.217**) en met faktor B-3 (.291**). Hierdie faktor korreleer parallellopend sterk tot matig met die faktore van Vraelys 1 (die

leierskapsfilosofie van die hoof). Die hoof wat bogenoemde faktore dien, verseker vooruitgang vir die betrokke skool. Hoewel personeel nie van burokrasie- en outokrasieleierskapsfilosofie hou nie, weet hulle instinktief dat daar wel projekte is wat volgens die letter van die woord uitgevoer moet word. Hierdie bestuurstyl het 'n plek binne die kader van bestuurstake.

6.8.5 Gevolgtrekking: B-faktore met C-faktore

Wanneer alle data aangaande die onderwysers, senior bestuursgroep en hoof saamgevoeg word, wil daar bepaal word wat die onderliggende korrelasies is. Die B-faktore aksentueer die leierskapsfilosofie van die hoof. Burokratiese magsuitoefening korreleer met geen faktor nie, behalwe met transformasiegeerigheid waar 'n klein kontrasterende korrelasie van -0.12 voorkom. Hoe meer burokratiese die skool bestuur word, hoe minder die behoefte aan transformasie. Die ander faktore korreleer parallellopend hoog onder mekaar met korrelasies wat wissel tussen 0.67 en 0.83.

Die C-faktore wat die motiveringskomponent verwoord, korreleer met groot parallellopende korrelasies onder mekaar wat wissel tussen 0.51 en 0.85. Korrelasie tussen B met C is soos volg (B is blou en C is groen): burokratiese magsuitoefening korreleer nie met C se faktore nie, behalwe 'n klein kontrasterende korrelasie met werkstevredenheid van -0.11 en 'n medium korrelasie met bestuurstake van 0.22. Dit beteken hoe hoër die burokratiese magsuitoefening plaasvind, hoe minder werkstevredenheid is daar. Dit impliseer dat daar dan meer klem gelê word op bestuurstake. Al die ander B-faktore korreleer parallellopend medium tot hoog met die C faktore. Korrelasies wissel tussen 0.29 en 0.72.

6.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n deeglike data-analise en interpretasie van al die vraelyste gedoen. Die empiriese navorsing beskik oor 'n groot hoeveelheid data wat help met die interpretasie en toeligting van die navorsingsvraag soos verwoord in hoofstuk 1. Die hart van die navorsing word deur die empiriese data geverifieer. Die studiepopulasie vir hierdie steekproef bestaan uit 507 respondente (hoofde, senior bestuursgroepdele en onderwysers). Dit blyk dat die biografiese besonderhede van die studiepopulasie geen noemenswaardige effek op die uitkoms van die data gehad het nie. Die korrelasies dui aan dat daar 'n besliste verband is tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof. Uit die literatuurstudie en empiriese ondersoek is, die belangrikheid en noodsaaklikheid aan 'n leierskapsfilosofie wat opgevolg word deur die motiveringsrol van die hoof die oorheersende tema wat dwarsdeur die studie voorkom. Hierdie twee temas staan in 'n noue verwantskap. Hierbenewens is bevind dat die hoof 'n betekenisvolle invloed op die personeel uitoefen.

Die senior bestuursgroep en onderwysers openbaar 'n genoemde behoefte aan meer motivering en begrip van die hoof se kant af. By hoofde is daar 'n persepsie dat hulle selfbegeesterd en motiverend is in hulle gedrag teenoor hulle personeel. Uit die ondersoek blyk dit dat hoofde klem lê op waardes soos ambisie, inisiatief, leierskap, waardes soos konformiteit, gehoorsaamheid en respek. Ten aansien van die invloed van die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof op die skool, stem die bevindings van die empiriese ondersoek ooreen met dit wat uit die literatuur blyk waar te wees. Die moontlikheid kan nie uitgesluit word dat die persepsies van die onderwysers en die senior bestuursgroep, soos wat dit in die empiriese ondersoek bepaal is, nie toereikend realisties is nie en derhalwe nie veralgemeen kan word nie.

Die hoof se begeleiding van die personeel moet plaasvind op mikrovlak (die senior bestuursgroep), sowel as op die makrovlak (onderwysers). Waar eersgenoemde afgestem is op die leierskapsfilosofie en opheffing van motiveringsprobleme wat geïdentifiseer kan word, moet die hoof se begeleiding op makrovlak gerig wees op die voorkoming van gebrek aan motivering en die mobilisering van die personeel. Hoofde moet in 'n toenemende mate op die proaktiewe fokus, eerder as om op 'n reaktiewe wyse te reageer voordat daar motiveringloosheid in die skool teenwoordig is. Hoofde moet derhalwe bemaatig word om deur hulle eie leierskapsfilosofie en motiveringsrol die personeel optimaal te ontwikkel deur die toepassing van motiveringsteorieë om werkstevredenheid onder die onderwysers te bevorder.

HOOFSTUK 7: 'n VOORGESTELDE MODEL EN DIE IMPLEMENTERING DAARVAN IN ONDERWYSBESTUUR

"Coming together is a beginning; keeping together is progress; working together is success".

Henry Ford

Hale (2020)

"Uit wanorde (chaos)... (kan) weer nuwe en meer komplekse strukture as wat bekend was, na vore kom. Hierdie nuwe wyse van denke berus op fluktuasie in stelsels, wat ver van ewewig was en wat nie in chaos verval nie, maar waaruit nuwe en ryker vorme van orde na vore kom. Hierdie prosesse werk teen die toename in wanorde. Dit is die wêreld waarin ons leef: 'n wêreld met 'n subtiële vervlegting van orde en chaos. 'n Wêreld waarin chaotiese gebeure opbou tot 'n voorspelbare orde. In 'n wêreld - nie van klokkeelmaat nie - ...maar van kontingensie as die belangrike samestellende element van die oorhoofse orde van die skepping".

Stoker (1994:27)

AFDELING A

7.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 is die empiriese proses verduidelik (cf 5.8.1-5.8.12) en in hoofstuk 6 is die data geanaliseer en bestudeer. Hierdie hoofstuk beskik oor 'n afdeling A wat fokus op 'n literatuurstudie aangaande modelle en 'n afdeling B, wat sal handel oor die ontwerp van 'n model (cf 1.4) wat die verband bevestig wat tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof (cf 4.2.2) bestaan. Die navorsing het die verband tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof bevestig. Die primêre doelstelling vir hierdie navorsing is soos volg (cf 1:5):

Om 'n instrument in die hand van die skoolhoof te plaas, bestaande uit 'n leierskapsfilosofie wat geïnkorporeer kan word in die motiveringsrol van die skoolhoof.

'n Model volgens Nilsen (2015:53) word gebore uit 'n begeerte (cf 4.9.1-4.9.5) om die uitdagings wat verband hou met die gebruik van die navorsing aan te spreek, sodat die teorie (cf 2-4) omvorm kan word in 'n bewysgebaseerde praktyk (cf 7.7). Davies en Ellison (1998:461-74) en Davies *et al.* (2002:91-108) konkludeer dat slegs 10% van die geïdentifiseerde studies aan universiteite 'n eksplisiete model vir hul navorsing verskaf het. Dit kan toegeskryf word aan 'n beperkte teoretiese basis en te beperkte empiriese navorsing. Eccles *et al.* (2005:107-112)

verklaar dat die swak teoretiese onderbou dit moeilik maak om te verstaan en om te verduidelik hoe en waarom implementering slaag of misluk. Sodoende word geleentheid beperk om faktore te identifiseer wat die waarskynlikheid besit om die implementeringsukses te voorspel. 'n Model dui gewoonlik op 'n struktuur, oorsig, skets, stelsel of plan (cf 1.4) wat bestaan uit verskeie beskrywende kategorieë, byvoorbeeld konsepte, konstrakte of veranderlikes en die verhoudings tussen hulle wat veronderstel word om 'n verskynsel te beantwoord (cf 1.4-1.5), volgens Rycroft-Malone en Bucknall (2010:23-25) en Sabatier (2007:3-13).

Die rede vir die ontwerp van die model is soos volg:

- Die model kan die temas vervat wat die navorser wil saambind (cf 1.5).
- Daar bestaan geen model oor die temas wat in die proefskrif aangespreek is nie (cf 1.14).
- Die empiriese analise het aangedui dat daar 'n besliste verband is tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsmodel.
- Die Cronbach *Alfa* het aangedui dat die data uiters betroubaar is, en dit kan dien as 'n waardige motief vir die ontwikkeling van 'n model (cf 6.5.2.1 & 6.5.2.2).
- Verandering vorm 'n integrale en noodsaaklike komponent in die onderwys. Hierdie verandering kan te weeg gebring word deur die besondere eietydse behoeftes. Dit kan lei tot die verandering vanaf 'n burokratiese struktuur na 'n moderne kompleksiteitsleierskapsmodel vir die huidige era. Hierdie navorsing poog om die leemte te vul (cf 2.3-2.8)
- Hierdie model kan ook tot stand kom vanweë wêreldwye tendense wat ontwikkeling en verandering inisieer. Daar is 'n wêreldwye leierskapsverskuiwing vanaf 'n moderne era na 'n postmoderne era (cf 2.3.2-2.3.3; 2.4).
- Hierdie model poog om die leemte wat daar ten opsigte van teoriebou in die onderwysbestuurparadigma bestaan, te verbreed (cf 1.14).

7.2 WAT IS 'n MODEL?

'n Model is 'n doelbewuste redusering van 'n verskynsel of 'n spesifieke aspek van 'n verskynsel. Modelle is nou verwant aan die teorie en die verskil tussen 'n teorie en 'n model is nie altyd duidelik nie. Modelle kan beskryf word as teorieë met 'n meer noukeurige omskrewe omvang van verduideliking: 'n model is beskrywend terwyl 'n teorie verklarend en beskrywend is. 'n Raamwerk dui gewoonlik op 'n struktuur, oorsig, skets, stelsel of plan wat uit verskeie beskrywende kategorieë bestaan, byvoorbeeld konsepte (cf 1.6), konstrakte (cf 1.6) of veranderlikes (cf 1.5) en

die verhoudings tussen hulle wat veronderstel word om 'n verskynsel te verantwoord (cf 1.12), aldus Stetler (2009:78) en Sabatier (2007). Raamwerke verskaf geen verduidelikings nie; hulle beskryf slegs empiriese verskynsels deur hulle in 'n stel kategorieë in te pas.

Modelle word algemeen gebruik om die proses van die omskakeling van navorsing in die praktyk te beskryf en/of te lei eerder as om te voorspel of om te ontleed watter faktore implementeringsuitkomst beïnvloed. 'n Model het dikwels 'n beskrywende doel deur te wys op faktore wat bevind is en wat moontlike implementeringsuitkomst kan beïnvloed. Geen model spesifiseer die meganismes van verandering nie; hulle is tipies meer soos kontrolelyste van faktore wat relevant is vir die verskeie aspekte van implementering. Op baie maniere bied 'n model 'n ideale siening van 'n proses wat stapsgewys op 'n ordelike en lineêre manier plaasvind. Daarenteen het modelle soos die kennis-tot-aksie-raamwerk aldus Graham en Tetroe (2009:185-195) staatgemaak op literatuuroorsigte van teorieë (cf 2-4), modelle, raamwerke (cf 7.1-7.7) en individuele studies om sleutelkenmerke van suksesvolle implementeringspogings te identifiseer.

Opsommend kan verklaar word dat geen navorsingsprojek suksesvol aangepak kan word sonder die hulp van 'n teorie of model wat ordenend of rigtend is nie, veral as die uitkomst van die navorsing ook ter verbetering van die praktyk aangewend wil word, of as bydrae tot teoriebou (cf 7.7) gereken wil word. Die doel van hierdie navorsing is om 'n model daar te stel of te ontwerp (cf 1.5) wat 'n bydrae moet lewer ter verryking van die Onderwysbestuur as 'n vakdissipline. Dit vind plaas binne 'n kontekstuele, kwantitatiewe (cf 1.10; 5.3) en beskrywende navorsingsmodel. 'n Model kan daarom beskou word as 'n mikroskepping van 'n latere te stigte werklikheid. Met bogenoemde aanname as vertrekbasis kan 'n model kortom as 'n bloudruk of plan gesien word wat aan die hand van die makroskepping tot stand moet kom. Die skep van 'n model impliseer verder dat dit as mikroweergawe van die latere makrowerklikheid 'n produk moet wees wat presies aandui hoe die makrowerklikheid tot stand moet kom, in die praktyk geïmplementeer moet word en hoe dit sal funksioneer. Die volgende sistematiese oorwegings volgens Bahadir en Shen (2015:993-1023) en Oberkamp *et al.* (2002:333-357) behoort toegepas te word by die ontwerp van 'n model, naamlik:

- Die intensie, rede of behoefte aan motivering sal aanleiding gee tot die ontwerp van 'n besondere model (cf 1.4; cf 1.5).
- Prosesse, faktore of uitsette wat van belang is vir die spesifieke onderwerp moet in die betrokke model ingesluit word (cf 1.4; cf 1.5).
- Sou daar 'n belangstelling wees in sekere aspekte wat sal voorkom op 'n sekere vlak, moet die spesifieke model op daardie vlak daarvoor voorsiening maak (cf 1.4).

- Die kompleksiteit van die motiveringspogings (cf 4.3; cf 4.11) het ook 'n invloed op die ontwikkeling van die betrokke model.

Die ontwerp van die beoogde model word vergestalt deur die literatuurstudie en intersubjektiewe debatering wat vertolk en geïntegreer word ten einde die model te ontwerp en te beskryf (cf 7.7; cf 1.4). Die metode (kwantitatief) van die navorsing geskied in verskillende fases (cf 1.6; cf 5.3). Die model vir navorsing word beskryf volgens die aannames van die model, visuele voorstelling en oorsigtelike beskrywings, die definiëring van sentrale konsepte en die formulering van stellings wat in die model voorkom. Die model word geëvalueer en aanbevelings vir operasionalisering word gemaak. In die ontwikkeling van 'n model is dit noodsaaklik om die doelstelling(s)(cf 1.5) en doelwit(te)(cf 1.5) van die fenomeen wat bestudeer word (in dié geval, die aantoon van die verband tussen die leierskapsfilosofie (cf 3.1-3.7; cf 1.4) en die motiveringsrol (cf 1.4; cf 4.2) te ondersoek sodat daar duidelik bepaal kan word watter perspektief en verwysingsraamwerk die model moet reflekteer; prosesse wat die model moet beskryf (cf 1.4 – cf 1.8) uitsette wat die model moet voorspel en/of op watter vlak van analise 'n model sal moet fokus. Die aanname word gemaak dat wetenskapsbeoefening in Onderwysbestuur vanuit 'n funksionele denkbenadering moet geskied. Die doel van wetenskapsbeoefening is om binne 'n bepaalde konteks handelingsgerigte voorskrifte te gee vir toepassing en verbetering van die onderwyspraktyk. Die bruikbaarheid en nuttigheid van navorsingsbevindings om die onderwyspraktyk te verbeter, geld as kriterium vir geldigheid (cf 5.5). Voorts word aanvaar dat navorsing en teorievorming nie in isolasie kan plaasvind nie, maar in verhouding met die onderwyspraktyk en die filosofie van Opvoedkunde staan. Die inhoud en bestek van die model bepaal uiteindelik watter model ontwikkel gaan word.

Ten einde in staat te wees om 'n verbandhoudende model – wat die verband aandui tussen die hoof se leierskapsfilosofie en motiveringsrol – uit te beeld, word enkele woordomskrivings van die begrip “model” voorgelê (cf 1.12), waarna die kenmerke (cf 7) en funksies (cf 7) van modelle aangebied sal word. Bestaande modelle aangaande die tema wat verband hou met die navorsing van bestaande akademici, sal vervolgens onder die loep geneem word. Met bogenoemde as verwysingsraamwerk, sal 'n eie verbandhoudende model ontwerp en toegelig word. Riglyne vir die implementering van die verbandhoudende model as deel van die personeelbestuurstaak van die hoof sal ten slotte te berde gebring word.

7.3 FUNKSIES VAN MODELLE

Die primêre doel van modelle volgens Sahito en Vaisanen (2017:209-230) is om as denkmiddel te dien om 'n besondere teorie in sy totaliteit of geïntegreerde struktuur te verstaan (cf 1.4; 1.5; cf 2-6). So 'n opvatting is geregverdig aangesien 'n model 'n gereduseerde of vereenvoudigde

weergawe of afbeelding van die fenomeen is (cf 7.1 – cf 7.7) soos wat dit in die werklikheid verskyn. 'n Modeldaarstelling (cf 1.5) is 'n idealisasie van 'n segment van die werklike wêreld. Bovermelde outeurs kom tot die gevolgtrekking dat 'n model akkurate en outentieke inligting verskaf om te enige tyd in-dieptenavorsingstudies oor enige verskynsel te doen. 'n Model kommunikeer verwante funksies en bied 'n sterk grondslag waarmee probleme opgelos kan word (cf 1.4; cf 1.5). Volgens Holton en Lowe (2007:297-320) het Dubin (1978) aangevoer dat 'n volledige model vier noodsaaklike elemente bevat, te wete:

- wat? (konsepte, konstrukte, veranderlikes);
- hoe? (faktore geïdentifiseer wat verwant is, en mede-verwant is);
- hoekom? (faktore word gekies gebaseer op fisiologiese, ekonomiese en sosiale dinamika);
- wie, waar, en wanneer? (die voorwaardes plaas beperkings op die stellings wat uit 'n teoretiese model gegenereer word).

Die belangrikste funksies van modelle volgens Adom *et al.* (2018:438-441); Tolk (2015:87-106); Imenda (2014:185-195); Ihrig (2012:715-720); Davies *et al.* (2006:358-80) en Parsons (2005:327-342) kan soos volg saamgevat word: 'n model het 'n:

- **eksploratiewe en heuristiese funksie:** Die sin en betekenis van modelle lê daarin dat dit 'n soekende en ontsluitende funksie het (cf 1.4). Met genoemde funksies as gegewe probeer modelle nuwe insigte openbaar en dit kan moontlik weer aanleiding gee tot die vorming van 'n nuwe teorie.
- **verklarende funksie:** Wanneer komplekse modelle bestudeer word, is die verklaringsfunksie essensieel, omdat dit die verband tussen die komponente duidelik na vore laat kom.
- **formaliseringsfunksie:** Eksperimentele aannames, bevindings en uiteindelijke gevolgtrekkings en resultate word verwerk tot 'n geïnternaliseerde struktuur.
- **vereenvoudigingsfunksie:** Vanweë die feit dat modelle 'n vereenvoudigde weergawe van die werklikheid is, word bepaalde modelle gebruik om die nie-oorsigtelike realiteit deursigtiger te maak.
- **oorbruggingsfunksie:** Modelle tree vanweë hulle bindings- en oorbruggingsfunksie dikwels op as skakels tussen die abstraktewetenskaplike teorie en die werklikheid (cf 1.4).

- **heraanbiedingsfunksie:** In die teoretiese model word die gebeure of situasie gepresiseer en kan ter enige tyd daarna weer aangebied word.
- **leidinggewende funksie:** Ten einde die navorser of leek 'n totaliteitskou te gee oor 'n bepaalde wetenskaplike gebied, kan modelle gebruik word om die betrokke belanghebbendes te oriënteer of te lei.
- **besparingsfunksie:** Modelle is die mees ekonomiese, effektiëste en veiligste wyse waarop die uitvoerbaarheid en bruikbaarheid van 'n stelsel getoets kan word (cf 1.4).

7.4 DIE BESTUUR VAN 'n MODEL

Die ses fases van modelbestuur word aan die hand van die volgende bronne gefundeer en bespreek, naamlik: Saido et al. (2018:847-866); Priestley (2015) en D'Ortenzio (2012:31-64). Die fases word kortliks bespreek.

7.4.1 Inleiding

Modelbestuur bestaan uit ses komponente/fases en word soos volg deur die volgende outeurs gefundeer, naamlik: Saido *et al.* (2018:847-866); The Open University (2016:8-21); Priestley (2015) en D'Ortenzio (2012:31-64). 'n Kort bespreking volg:

7.4.2 Inisiasiefase

Hierdie fase begin voordat die model geloods word en is ondersoekend en vraend van aard. Die doel is om te bevestig of die model wel haalbaar is en of die model 'n raklewe sal hê. Die hoofdoel is om te besluit of die model wel [uitgevoer kan word]. Voorts moet daar duidelikheid wees wie die model gaan dryf of te water laat en watter partye betrokke gaan wees. Die beoogde modelleier maak in die fase modelvoorstelle. 'n Bestuursplan en finansiële begroting word nou op die tafel geplaas. Na die goedkeuring deur die direkteur/hoof neem die modelplan 'n aanvang. Die volgende vrae tree nou na vore:

- Waarom is die model noodsaaklik?
- Is die model haalbaar?
- Wat moet bereik word met die model?
- Wat is die grense van die model?
- Wie is almal op die taakspan?

- Watter hupbronne word benodig?

Een van die belangrikste kwaliteite wat die modelleier moet hê is om 'nee' te kan sê. In die Inisiasiefase moet die rolle van die deelnemers duidelik gedefinieer word om verkeerde verwagtinge oor die resultate uit die weg te ruim. Die relasie tot mekaar moet duidelik wees, omdat misverstande só maklik kan ontstaan.

7.4.3 Definisiefase

Nadat die projekplan dit in die inisiasiefase oorleef het en goedgekeur is, tree fase twee in werking. Gedurende dié fase word die eise en begeertes van die model so goed as moontlik bepaal en vergestalt. Dit is essensieel om die verwagting van die betrokke partye oor **hoe hulle dink** die resultaat behoort te wees, behoorlik te bespreek. Die volgende vrae is belangrik, naamlik:

- Hoe gaan die formaat lyk?
- Gaan die informasie lewensgetrou wees?
- Aan watter standaard gaan die uitkoms voldoen?
- Watter waarborge gaan gegee word om aan die modelresultaat te voldoen?

Dit is belangrik dat alle partye ten alle tye in hierdie fase moet saamdink aan positiewe en negatiewe punte. Die modelleier moet die kollegas uitnooi om saam te dink. Die eise- en wenslys van die betrokkes moet te berde gebring word sodat dit goedgekeur kan word. Met die goedgekeurde dokument in hand begin die Ontwerpfase. Die versoekelys en wense vorm nou die begroning vir die model.

7.4.4 Ontwerpfase

Die Ontwerpfase tree nou in werking met die doel om by die modelresultaat uit te kom. Die denke moet nou in werking tree deur onder andere sketse, vloekaarte, prototipes, foto's, skemas, teorie, en dies meer.

7.4.5 Voorbereidingsfase

Die modelontwerpers moet nou 'n relasie bou met die produk. 'n Draaiboek word ontwerp en geskryf wat die instruksies duidelik uitspel. Alle hulpmiddels word verkry, bestel, en dies meer. Die klem val op voorbereiding.

7.4.6 Realistiese fase

In die werksaamheid van die model word die realiteit tussen die lede waarneembaar. In hierdie fase vind die modelresultaat plaas. Die ontwerpers en betrokke lede raak nou aktief betrokke. Hierdie is die Doen-fase. Niks mag ongesiens verbygaan nie en kontrole speel 'n belangrike rol. Aan die einde van die Realistiese Fase word die produk geverifieer en aan die eise-en-wenslys gemeet. Hierdie fase dra die element van konflik tydens 'n geslote vergadering, waar alles gedokumenteer word om latere misverstande te voorkom.

7.4.7 Nasorgfase

Sou daar iets oor die hoof gesien word, is hierdie die Nasorgfase om 'n fout daadwerklik reg te stel. Die evaluasie van die betrokke produk vind nou plaas. Die sentrale vraag is nou: wanneer hou die model op? Dit bly belangrik om tydens die loodsing van die model die grense te bepaal wanneer die model as afgehandel beskou sal word en wanneer die modelspan sal ontbind, en dies meer. Vervolgens sal 'n simulasie as 'n prototipe model bespreek word.

7.5 SIMULASIE AS 'n PROTOTIPE MODEL

7.5.1 Begripsverheldering

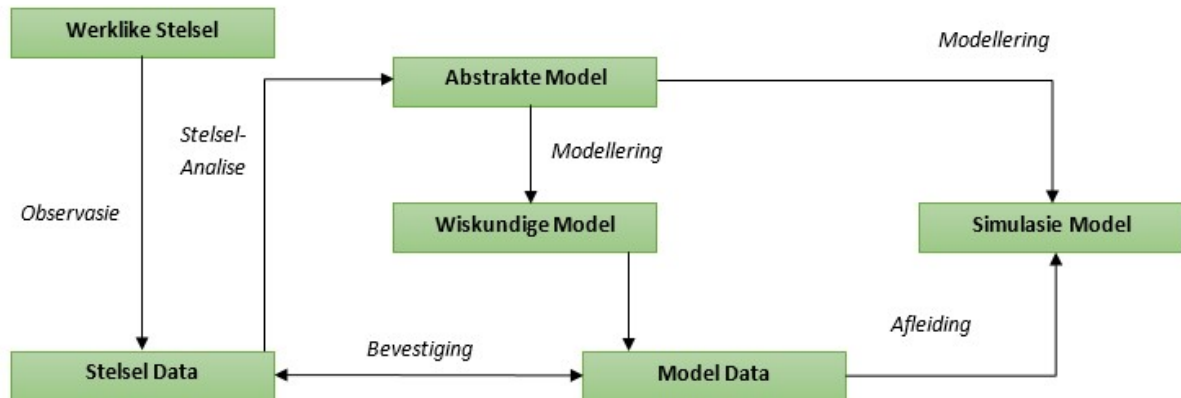
Volgens Hardhienata (2017:1-6) kan 'n simulasie beskryf word as 'n model van 'n situasie uit die werklikheid wat deur 'n aantal parameters beïnvloed, beheer en gekontroleer word. Deur die manipulasie van relevante parameters kan verskillende toestande in die situasie geskep word. Volgens Mes (2017:4-6) is simulasie 'n proses van eksperimentering met 'n model om die effek van verskillende besluite te bepaal. Die verspreiding en vlak van resultate, wat voortspruit uit elke aanvanklike besluit, word oor 'n tyd bepaal. Volgens Mes (2017:4-6) bestaan simulasie uit die bou van 'n model van die werklikheid wat gebruik kan word om die gevolge van verskillende beleide onder wisselende toestande te evalueer. Die aanvanklike besluit spesifiseer 'n vaste strategie of stel strategieë oor tyd wat voorafbepaal word vir die simulasie. Dit behels die opstel van 'n model van 'n werklike situasie (stelsel), en dan om eksperimente op die model uit te voer. Opsommend kan verklaar word dat 'n simulasie bestaan uit die bou van 'n model vanuit die werklikheid wat gebruik kan word om die gevolge van verskillende beleide onder wisselende toestande te evalueer.

Volgens Tolk (2015:87-106) verskaf 'n bestendige toestand simulasie inligting oor 'n gegewe stelsel op 'n spesifieke of gegewe tydstip. 'n Dinamiese simulasie verskaf inligting oor tyd. Dit bring 'n model na die werklikheid toe en wys hoe 'n bepaalde voorwerp of verskynsel sal optree.

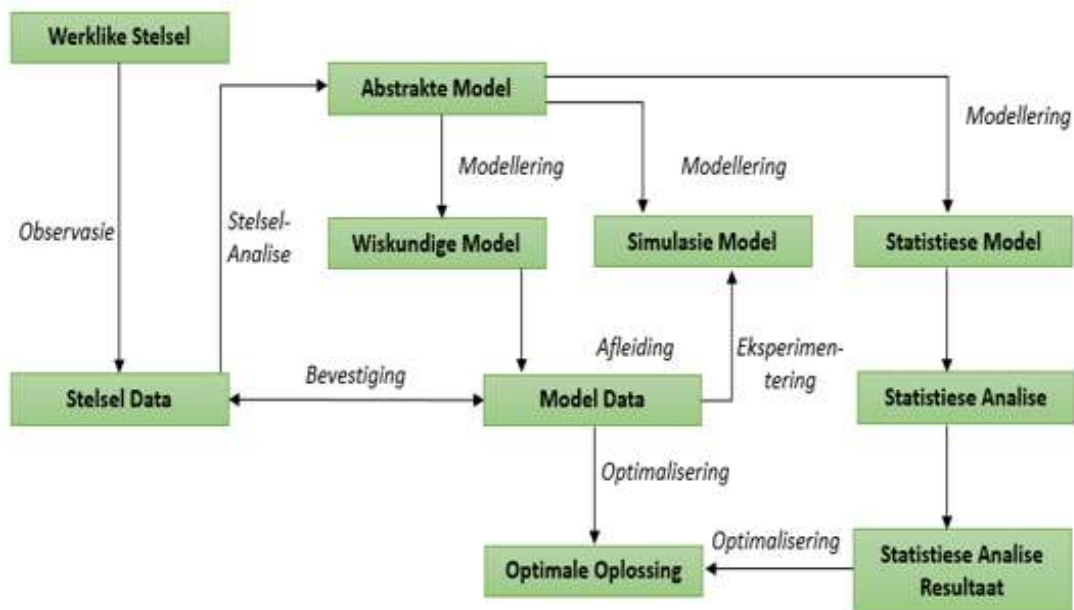
Hierdie tipe simulاسie kan nuttig wees vir toetsing, analise of opleiding in gevalle waar werklike stelsels of begrippe deur modelle verteenwoordig kan word.

Aldus Oberkamp *et al.* (2002:333-357) is 'n simulاسiemodel op werklike data aangaande 'n spesifieke stelsel (cf 6) gebaseer. 'n Analise van die stelsel word uitgevoer om 'n abstrakte model te konstrueer. Die abstrakte model volgens Ihrig (2012:715-720) is 'n beskrywing van die regte stelsel wat gevisualiseer word in 'n individu se gedagtes (cf 1). Uit die abstrakte model word 'n simulاسiemodel geskep wat afhang van die situاسie en stappe wat gekies word om 'n moontlike oplossing (cf 1.4) te bewerkstellig. 'n Simulاسiemodel se oplossing kan gedoen word deur 'n rekenaar te gebruik vir die dataverwerking (cf 5.8). Die data wat vanuit die rekenaar verkry word, word dan vergelyk (cf 5.8) met die data van 'n regte stelsel (cf 2-4) om te sien hoe ver die model ooreenstem met die werklike stelsel wat bestudeer is (cf 1.4; 1.5). Die individu(e) is op soek na die validering van die nuut onderneemde navorsing (cf 1-6). Die stappe van die wetenskaplike identifikasieteorie kan met behulp van 'n diagram gevisualiseer word, soos uitgebeeld deur Hardhienata (2017:2):

Die onderstaande diagram toon die stappe van 'n wetenskaplike identifikasieteorie wat ontwikkel is vir die operasionele navorsing in die veld van byvoorbeeld hoe die model oor motivering in Onderwysbestuur kan werk. Dit word soos volg deur Hardhienata (2017:2) voorgestel:



FIGUUR 7-1: HARDHIENATA (2017:2) SE WETENSKAPLIKE IDENTIFIKASIE-TEORIE



FIGUUR 7-2: DIE STAPPE WAT GEVOLG KAN WORD HOE 'n MODEL IN ONDERWYSBESTUUR GESKEP KAN WORD (HARDHIENATA, 2017:2)

Simulasie verskaf aan die individu(e) heelwat plooibaarheid, deurdat die navorsers byvoorbeeld besluitreëls kan wysig, die beplanningshorison kan verander. Verskillende verwagtingskriteria kan gebruik word, tegnologiese veranderings kan ingebring word en die doelwitte van die onderneming kan volgens behoeftes aangepas word. 'n Simulasiemodel kan volgens Spill et al. (2015:429-445); Dalen (2016) en Kiiveri (2008:195) die volgende sewe eienskappe besit:

- 'n groot aantal veranderlikes en funksies,

- stochastiese elemente (verskeie elemente wat aan mekaar gekoppel is om 'n doel te bereik of 'n funksie te verrig) en (hul distribusies),
- baie parameters wat gespesifiseer of beraam moet word (cf 1.7; cf 1.8),
- skakeling tussen verskeie elemente in die model,
- nie-lineariteite en onverdeelbaarhede,
- verskeie beperkings en
- dinamiese en terugvoermeganismes.

7.5.2 Beplanningshorison van 'n simulاسie-model

Die beplanningshorison is vir die navorser – vanweë die feit dat dit aansluit by Smuts se holisme en Van Peursen se immanente-transendensie model – baie belangrik. 'n Beplanningshorison is funksioneel omdat dit vir die navorser dui op 'n totaliteit of 'n holistiese geheel. Die beplanningshorison by Van Peursen is geleë in die transendente. Die immanente is die realiteit (dit wat is) en die transendente (dit wat behoort te wees).

Mateljak en Mihanović (2016:325-342) en Jozefowska en Zimniak (2008:109-120) onderskei tussen 'n relevante en irrelevant beplanningshorison. 'n Relevante beplanningshorison dui op die jongste toekomstige punt (die transendente) wat nodig word om ingesluit te word in die beplanning van die aksies gedurende die eerste tydperk van ontwerp. Verderame en Floudas (2008:1036-1050) verklaar en definieer die beplanningsperiode as die afstand in tyd vanaf die beplanningsoomblik (immanente) tot die relevante beplanningshorison (die transendente). (Vergelyk ook Van Peursen, cf 4.9.)

Dit is 'n gegewe dat subjektiewe oordeel sowel as kennis tot die modelontwerper se beskikking die beplanningshorison kan beïnvloed. Die vlak en kwaliteit van inligting beskikbaar gedurende die relevante besluitnemingsperiodes kan optimale beplanning beïnvloed. De Castro-Peixoto *et al.* (2017:54-71) verklaar dat die kombinasie van kennisinsameling (die teorie) en die toepassing daarvan in die praktyk kan lei tot bestuursinsette waar nuwe inligting groot voordele kan hê. 'n Model behoort daarom altyd buigsaam genoeg te wees om nuwe inligting wat tot die ondernemer se beskikking kom, te akkommodeer. Aangesien hierdie navorsing uitmond in die model, is dit sinvol om 'n bestaande model as verwysingspunt te gebruik. Die model wat bespreek sal word, is dié van Porter en Lawler.

7.6 PORTER EN LAWLER SE VERWAGTING-MOTIVERINGSMODEL AS 'n VOORBEELD VAN 'n MODELTIPE

Porter en Lawler se motiveringsteorie is eerder 'n model dan 'n teorie en dit is volgens Gagne en Deci (2005:331-362) die mees omvattende model aangaande motivering. Dit inkorporeer ook sielkundige aspekte. Hoewel daar nie van Frankl gebruik gemaak is nie, wil die navorsing dit betrek. Die model verduidelik komplekse en multidimensionele motiveringsprosesse diagrammaties, aldus Govender en Parumasur (2010:237-253). Die Porter en Lawler model (1968:12-13) (en soos per meegaande illustrasie) rakende werksmotivering, is gebaseer op die verwantskappe tussen werksbevreëdiging ('n interne faktor) en werksverrigting ('n eksterne faktor). Die model is ontwerp uit empiriese gegewens wat verkry is uit 'n ondersoek wat die verwantskap getoets het tussen die bestuur se houding aangaande vergoeding en bestuurswerksverrigting. Kortom is dit 'n meerveranderlike model wat die verhouding tussen werksverhoudings en werksprestasie verduidelik. Volgens Badubi (2017:44-51) is die Porter en Lawler-model nie gemoeid met die "wat" van motiveer nie, maar spreek meer die kwessies aan wat verband hou met "hoe" die proses werk.

Dit dien vermeld te word dat hierdie motiveringsmodel ook 'n integrasie van die verwagtingsteorie van Vroom (1964) is, aldus Fulmer en Ployhart (2014:161-192). Volgens Turnbull (2011:15) en Chiang *et al.* (2008:327-351) beskik die motiveringsteorie van Porter en Lawler oor 'n tweetal vergelykingskriteria, waarvolgens hulle vergelykings maak, naamlik:

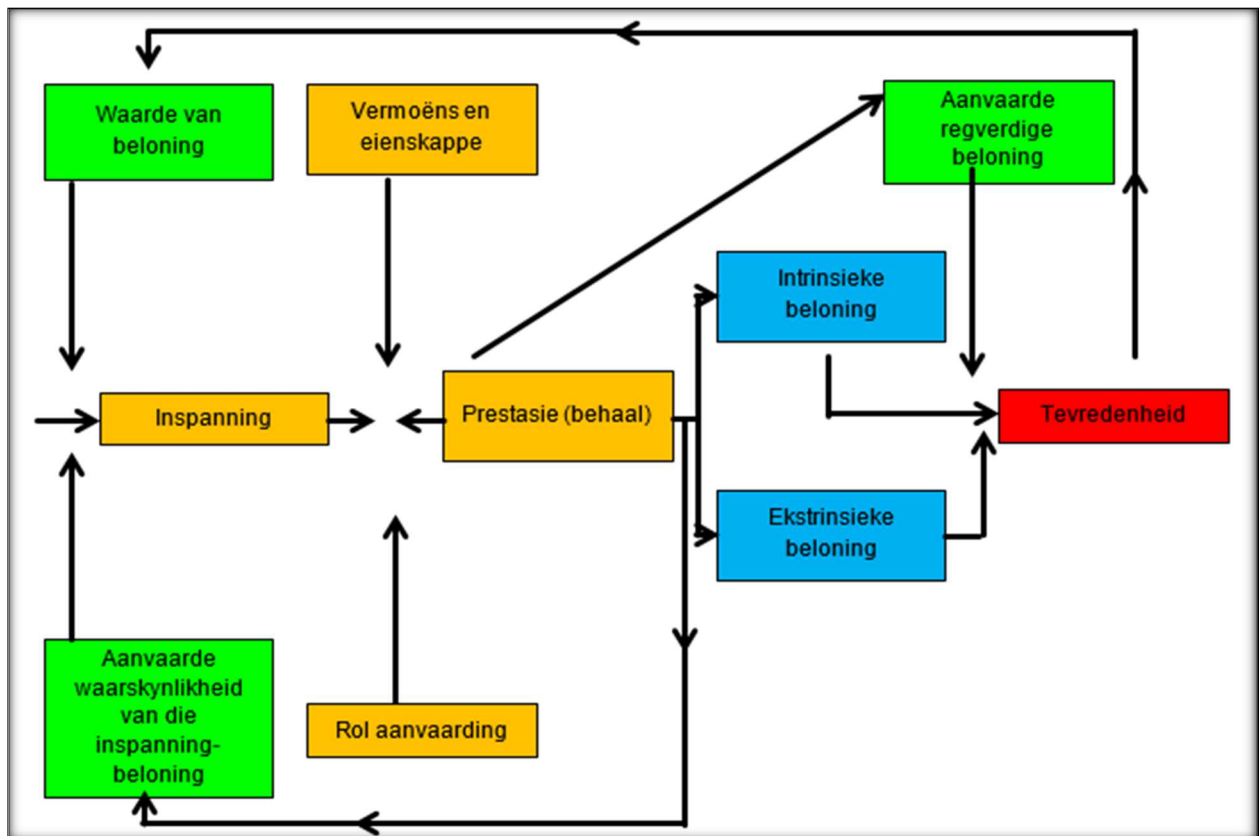
- 'n vergelyking vind plaas tussen werkinsette en werkuitsette. Volgens hierdie uitgangspunt evalueer werknemers voortdurend die werkers se vlak van inspanning teenoor kollegas sowel as die beloning wat hulle ontvang vir hul pogings. As die personeel sien dat daar 'n beduidende verskil is tussen die vlak van inspanning, sal die personeel poog om 'n gelykheid van poging tot stand te bring vir alle betrokkenes. Dit kan positiewe gevolge hê, deurdat aanpassings aangaande hul eie prestasie verhoog kan word,

en

- die inset-uitsetbalans van een persoon word vergelyk met die inset-uitsetbalans van 'n ander persoon wat dieselfde status betreffende kwalifikasies en werksverantwoordelikheid het. Die boodskap wat Porter & Lawler vir bestuurders het, is dat werknemers op 'n regverdig en billike grondslag beloon moet word en ongelykhede behoort – spoedeisend – aangepas te word.

Wanneer die inset-uitsetbalans volgens Fu en Deshpande (2014:339-349) en Turnbull (2011:15-19) vergelyk word, neem die werknemers geregtigheid of ongeregtigheid waar en hulle neem dan stappe om die ongeregtigheid te verminder deur óf die kwaliteit óf kwantiteit van hul werksverrigting te verminder. Hoe meer individue waarneem dat hul medekollegas meer ontvang, des te meer ontevrede sal hulle wees met hul eie beloning. Die Porter en Lawler motiveringsmodel kan soos volg skematies voorgestel word:

Turnbull (2011:48) se voorstelling aangaande die Porter en Lawler model word nou weergegee:



FIGUUR 7-3: PORTER EN LAWLER MODEL (PORTER EN LAWLER - 1968:12-13)

Die vier sleutelveranderlikes van die Porter en Lawler motiveringsmodel is volgens Cúlibrk *et al.* (2018:132-135); Valaei *et al.* (2016:1663-1694); Raymond en Mjoli (2013:25-35) en Raymond en Mjoli (2013:25-35) die volgende:

- **Inspanning**

Hier gaan dit oor die hoeveelheid energie wat deur werknemers tydens hulle taakvoltooiing uitgeoefen word. Die hoeveelheid moeite/arbeid hang af van die wisselwerking tussen die waarde van die beloning en die waargenome poging (beloningsbevoegdheid). Inspanning is afhanklik van die integrasie tussen die 'waarde van beloning' en die 'waargenome inspanning-vergoeding waarskynlikheid'. Bogenoemde aanname berus op 'n stimulus-respons effek, want indien

individue 'n hoë waarde aan vergoeding sou heg en 'n hoë waarskynlikheid waarneem, naamlik dat hulle inspanning tot hierdie beloning sal lei, behoort die individue 'n groter inspanning (betreffende hul werk) te openbaar.

- **Prestasie**

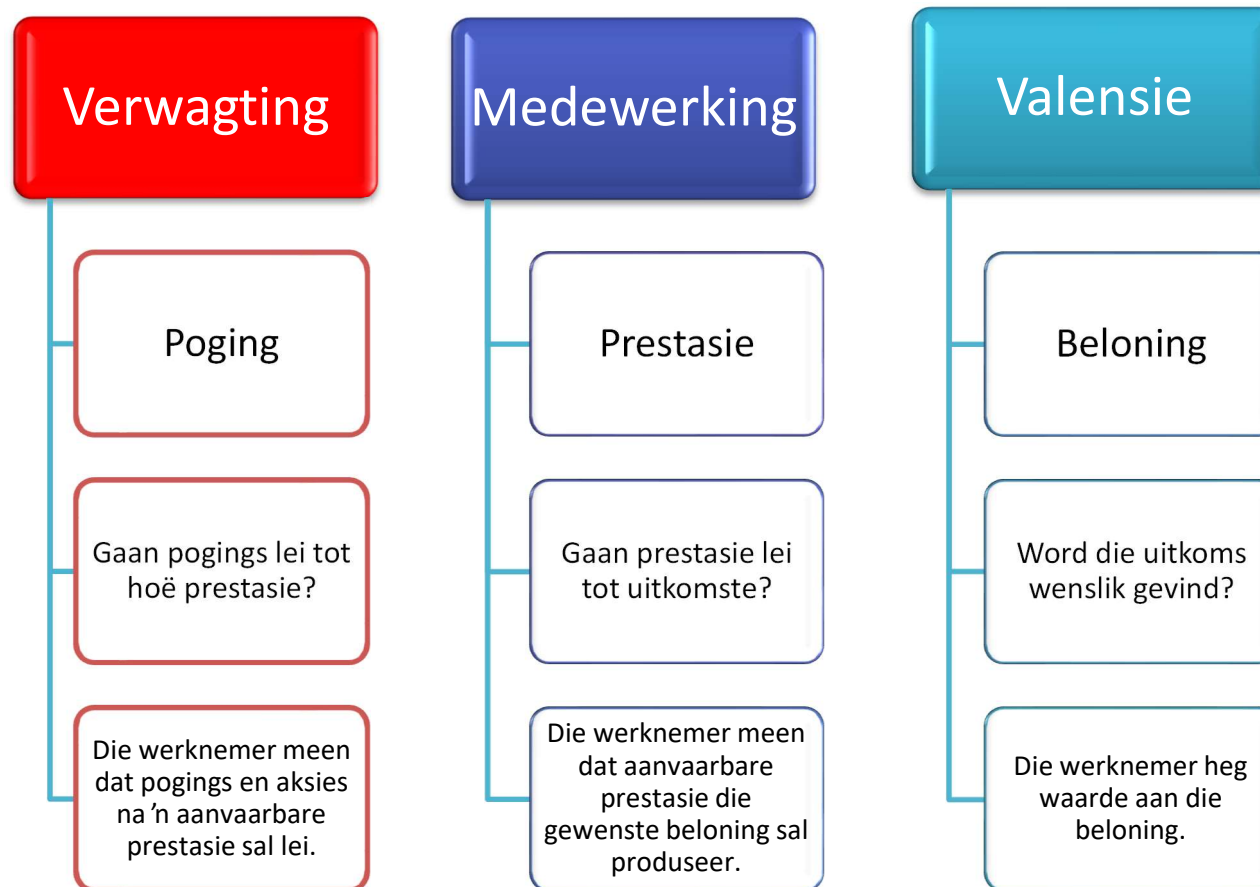
Dit sluit die pragmatiese resultaat in waarmee organisasies objektief hul evaluering kan doen. Inspanning is 'n aanleidende faktor wat lei tot werksverrigting en -prestasie, maar dit opsigself word weer beïnvloed deur die individue se bekwaamhede, vermoëns, bevoegdheide en hul rolprestasie. Porter en Lawler (1968:12-13) se omskrywing van rolprestasie kan gedefinieer word as die wyse waarop persone hul werk definieer, die rigting waartoe hulle hul inspan en die vlak van inspanning wat hulle dink nodig is vir effektiewe werksverrigting. Indien individue 'n groot inspanning openbaar, maar hulle taakvolwassenheid is laag (onbekwaam) of hul rolprestasie is onakkuraat, dan mag hulle werksverrigting moontlik nie effektief wees nie.

- **Beloning**

Per definisie vind die individu albei komponente van motivering begeerlik. Intrinsieke motivering is in 'n betrokke individu aanwesig in die vorm van motiewe, terwyl ekstrinsieke motivering uit die omgewing op die intrinsieke komponent inwerk sodat die betrokke individu daardeur tot gemotiveerde optrede aangespoor sal word. Intrinsieke belonings wat onder andere aanprysing, erkenning en so meer insluit, vertoon die geneigdheid om 'n individu se houding betreffende werkstevredenheid te stabiliseer en te laat ontwikkel. Opsigself loop 'n positiewe houding parallel met 'n verhoogde werksprestasie. Voorbeelde van intrinsieke beloning is die gevoel van vervulling en selfverwesenliking. Ekstrinsieke belonings kan werksomstandighede en status insluit. Regverdige belonings beïnvloed die prestasie-tevredenheidsverhoudings van 'n individu deurslaggewend. Wanneer die beloningsvlak billikheid reflekteer, sal individue voel dat hulle regverdig behandel word en sal dit hul verhouding jeens die werk stabiliseer.

- **Tevredenheid**

Daar moet gelet word op die feit dat individue se vlak van tevredenheid, nie slegs deur die werklike beloning bepaal word nie, maar ook deur wat hulle dink hulle behoort te ontvang. Die tevredenheidsvlak van individue sal 'n ewilibrum vertoon indien hulle die werklike beloning wat hulle ontvang, as geregverdig aanvaar. Sou die individu die beloning as onregverdig beskou, ontstaan 'n dis-ewilibrum wat produktiwiteit nadelig kan beïnvloed. Die drie veranderlikes kan so skematies voorgestel word:



FIGUUR 7-4: DIE DRIE VERANDERLIKES VAN PORTER EN LAWLER MODEL (PORTER EN LAWLER, 1968:12-13)

Die Porter en Lawler motiveringsmodel wys eerstens daarop dat werkstevredenheid slegs gedeeltelik gestabiliseer word deur die werklike vergoeding wat 'n werknemer ontvang. Werkstevredenheid word primêr beïnvloed deur 'n individu se persepsie aangaande sy uitgangspunt oor wat die organisasie hom vir 'n bepaalde vlak van werksverrigting behoort te gee. Volgens Valaei *et al.* (2016:1663-1694) is dit veral intrinsieke beloning wat werkstevredenheid aan die professionele praktisyn verskaf. Dit opsigself stimuleer en motiveer werksverrigting.

Tweedens dui die motiveringsmodel aan dat werkstevredenheid meer afhanklik is van werksverrigting, as wat werksverrigting afhanklik is van werkstevredenheid. Zopiatis *et al.* (2014:129-140) maak die aanname dat werknemers meer gemotiveer moet word om 'n bepaalde werksverrigting uit te voer ten einde satisfaksie te smaak, eerder as om aan die werknemer werkstevredenheid te verskaf en dan voortvloeiend daaruit 'n bepaalde werksverrigting te verwag.

Bogenoemde model (Figuur 4) is van belang as gevolg van die volgende aannames wat gerugsteun word deur Cúlibrk (2018:132-135); Valaei *et al.* (2016: 1663-694); Vomberg (2015:2122-2131); Zopiatis (2014:129-140); Fu en Deshpande (2014:339-349) en Raymond en Mjoli (2013:25-35):

- Intrinsieke belonings is vir diegene wat binne hulself gevoelens van werkstevredenheid ervaar, 'n positiewe selfbeeld het, gevoelens van bekwaamheid beleef en voel dat hulle selfaktualisering verwesenlik word.
- Ekstrinsieke belonings is dié eksterne belonings waardeur werkers beloon word, soos geld, bevordering, sekuriteit, aansporings, ensovoorts. Beide hierdie tipe belonings sal lei tot tevredenheid. Tevredenheidsverhoudings word gemodereer deur 'n billike beloning, dit wil sê, tevredenheid sal ervaar word en die persone voel redelik positief dat hulle vir hul werk regverdig beloon is.
- Werksvereistes en mensvermoëns behoort gebalanseer te word. Die Porter en Lawler model evalueer die uitkomst van die werker. Dit beklemtoon die belangrikheid van die uitkoms(te) vir die werker wat 'n dienooreenkomstige beloning behoort te ontvang.
- Verhoogde inspanning en stres lei nie outomaties tot 'n verbeterde prestasie nie omdat werkers dikwels nie die nodige vermoëns het nie en ook nie oor die kwalifikasies beskik nie.
- Dikwels het werkers 'n onvoldoende of vae persepsie van wat die werkgewer van hulle verwag.

- Sonder 'n begrip van hoe om doeltreffend te wees, kan die werker nie ooreenstemmende toename in prestasie toon nie.
- Prestasie en bevrediging hou nie noodwendig verband met mekaar nie.
- Prestasie lei tot bevrediging.
- Hoëvlak motivering sal net lei tot hoë werksprestasie wanneer werkers 'n duidelike begrip het aangaande hul pligstaat.
- Rolpersepsie: die verskaffing van duidelike posbeskrywings en met die klem op verwagtinge van die werkgewer.
- Die werkgewer moet 'n direkte verband sien tussen prestasie en die gegewe beloning.

Porter en Lawler het 'n multidimensionele motiveringsmodel ontwerp wat werksgesindheid en werkuitskomstes definieer. Die menslike gedrag word deur 'n wye reeks elemente in 'n organisasie gedetermineer. Individue is rasionele wesens wat verantwoordelike besluite kan neem betreffende hul gedrag of samewerkig binne die organisasie wat hul dien. Elke individu het verskillende behoeftes, begeertes en doelwitte. Op die basis van die individu se persepsies aangaande die werk, sal die individu besluit wat sy/haar *modus operandi* sal wees, sodat dit kan lei tot die beste uitkomst. Die essensie van die Porter en Lawler model is: motivering (die proses) = verwagting (pogings) X medewerking (prestasie) X valensie (belonings).

AFDELING B

7.7 DIE VOORGESTELDE MODEL

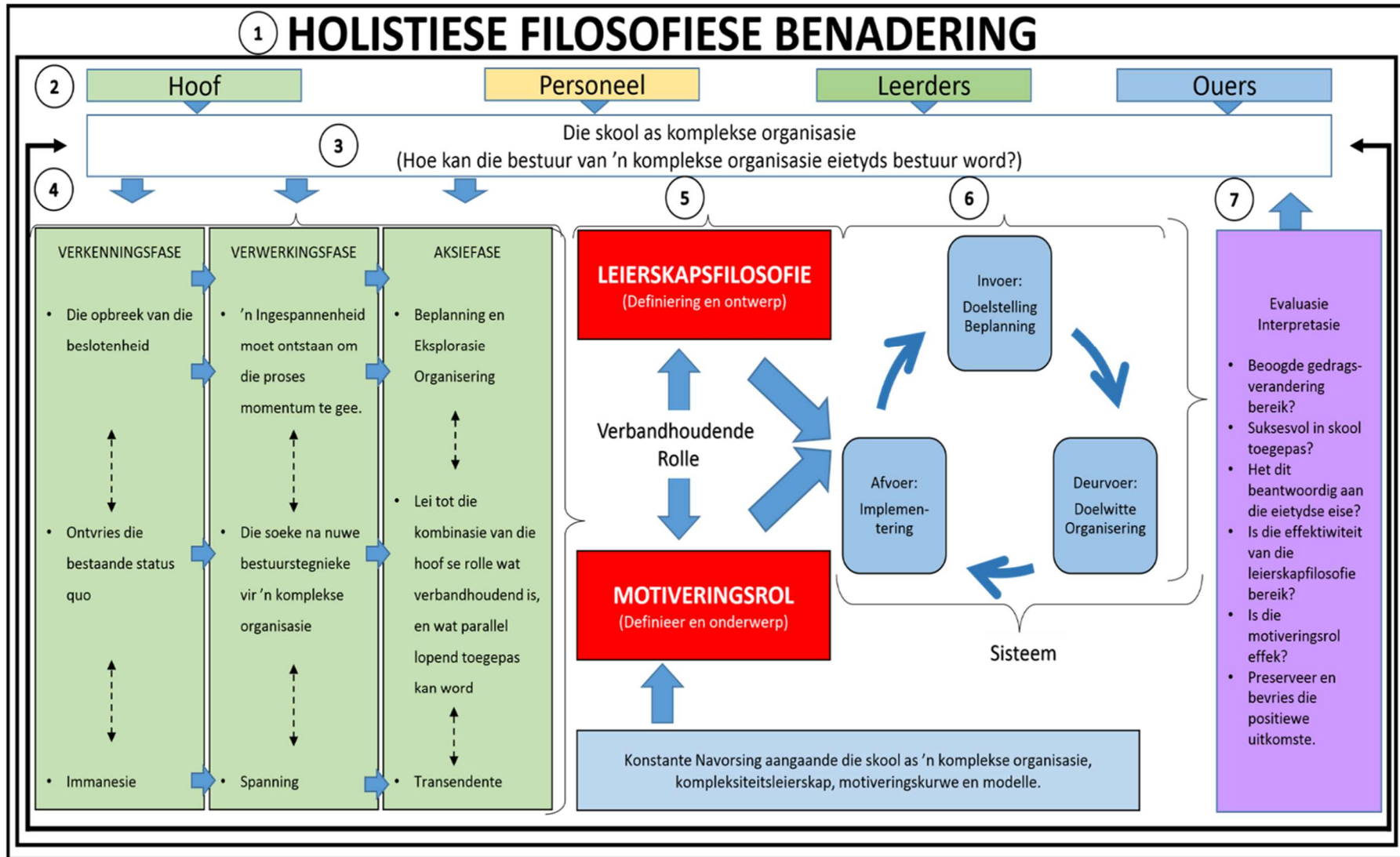
“Change will not come if we wait for some other person or some other time. We are the ones we've been waiting for. We are the change that we seek.”

Barack Obama, President of the United States of America (2008)

Die navorsingsmateriaal word so gebruik dat die literatuurstudie (cf 2-4) en die empiriese resultate (cf 6) voltrek moet word aan die hand van 'n narratiewe benadering wat in drie fases verloop. Die navorsing poog verder om die buigzaamheid van 'n potensiële model (tot die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die hoof) aan die hand van die literatuurstudie, *ex post facto*-navorsing en die empiriese resultate, te illustreer. Die *ex post facto*-navorsing voltrek wanneer gefokus word op die data wat verkry is uit die literatuurstudie en die empiriese resultate. Die model word dus gekontinueer wanneer gefokus word op die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die hoof.

Die navorser wil geensins voorgee dat die model die enigste werkbare model is nie, maar wil die model aanbied as 'n moontlike praktiese riglyn wat deur hoofde gebruik kan word om onderwyspersoneel effektief te motiveer en te ontwikkel, ten einde die oorkoepelende doelstelling van opvoedende onderwys sinvol te dien. Die navorsingsmateriaal word so gebruik dat die literatuurstudie en die empiriese resultate voltrek moet word aan die hand van 'n narratiewe benadering wat in drie fases verloop. Die navorsing poog verder om die buigsaamheid van 'n potensiële model (tot die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die hoof) aan die hand van die literatuurstudie en die empiriese resultate (met ander woorde die *ex post facto*-navorsing) te illustreer en te ontwikkel. Die *ex post facto*-navorsing voltrek wanneer gefokus word op die beskikbare data wat verkry is. Die Cronbach's *Alpha* bevestig dat die data betekenisvol en betroubaar is en met effektiwiteit gebruik kan word in modelontwerp (cf 6.5.2.1 & 6.5.2.2). Voorts het die empiriese analise bevestig dat daar 'n verband is tussen die leierskapsfilosofie en die motiveringsrol van die hoof. Ten einde die skool relevant te hou, het dit 'n onafwendbare realiteit geword dat nuwe leierskapsontwikkelings in die wêreld verreken moet word in die benadering tot skoolbestuur. Bestaande epistemologiese vertrekpunte tot Onderwysbestuur verskaf 'n ryk bron waaruit die hoof kan put om die konseptualisering van 'n potensiële model te vergestalt. Die hoof neem onderskeidelik deel aan die proses om betekenisvorming aan die totale skool te fasiliteer.

Vervolgens word die model aangebied in Figuur 10:



FIGUUR 7-5: VOORGESTELDE MODEL

Vervolgens vind die modelbespreking plaas ooreenkomstig die numering van die model:

1

'n HOLISTIES FILOSOFIESE BENADERING

Die model is ingebed in 'n holisties filosofiese benadering wat die totale model omvou. Die navorser is 'n groot aanhanger van holisme en het dit duidelik verwoord dat die navorser vanuit 'n holistiese benadering sy vertrekbasis wil vind. Die holisties filosofiese benadering kan vervang word met ander filosofiese benaderings afhangende wat die skool of hoof se betrokke filosofie is. Die kern voordeel van 'n filosofie is dat dit grense stel waarbinne die skool hom kan bevind. Die voordeel van 'n filosofie vir alle rolspelers is dat dit 'n kritiese besinning is oor waar die skool hom bevind. Die suiwere doel van 'n filosofie is om konstant te beoordeel en te verruim. Alle partye kan voordeel uit die filosofie trek omdat almal ingesluit word as deel van die skool.

2

DIE ROLSPELERS – WIE IS ALMAL BETROKKE

Die wit gedeelte in die model akkommodeer die verskillende belangegroepe wat by die skool betrokke is. Dit sluit eerstens die hoof in, omdat hy die besturende direkteur van die skool is. Alles begin en eindig by die hoof. Personeel sluit in alle professionele personeel wat bestaan uit die adjunkhoofde, senior bestuurspan en onderwysers. Onder hierdie belangegroepe val ook alle administratiewe personeel. Die beheerliggaam as oorkoepelende hekwagters resorteer onder hierdie opskrif. Die leerders is die kernbedryf van die skool en alles draai primêr rondom hulle. Die ouers as belangegroep is deel van die skool se vennootskap en die beheerliggaam verteenwoordig die ouers. Die pyle dui aan dat alle rolspelers betrokke is by die skool as komplekse organisasie. Via die model kry elke rolspeler 'n stem.

3

DIE SKOOL AS KOMPLEKSE ORGANISASIE

Eendersyds is die skool 'n komplekse organisasie, omdat soveel belangegroepe daarby betrokke is. (Vergelyk rolspelers). Andersyds is die skool ook 'n komplekse organisasie, omdat dit alle aktiwiteite, – akademie, kultuur en sport – insluit. Vervolgens dui die pyle aan dat die belangegroepe nou moet oorspoel in 'n proses waar die skool krities geanaliseer en gedesekteer word om by die kernaksies uit te kom oor hoe die skool as komplekse organisasie beter bestuur gaan word. Die antwoord lê daarin dat aksies gekombineer moet word, sodat die hoof op 'n multi-dimensionele wyse kan bestuur. Dit sluit die kombinasie van rolle in. Kompleksiteitsbestuur maak

voorsiening vir die eietydse eise van die postmodernistiese era vra. Die inwerkingstelling daarvan veroorsaak dat alle belanghebbendes daarby kan baat, omdat die funksionaliteit van die skool daardeur verhoog word. Hierdie perspektiewe loop oor in drie fases.

4

DIE DRIE FASES VAN BREINSTORTING

Drie fases word aangedui en word vervolgens bespreek.

FASE 1: DIE VERKENNINGSFASE

In hierdie fase word die bestaande immanente (die beslotenheid/dit wat is) ontvries en ontleed. Die segswyse van die musikant Dolly Parton is hier vir die navorser van toepassing, naamlik: “If you want the rainbow, you have to put up with the rain”. As jy in die kontemporêre wêreld wil oorleef en die ivoortoring as prys wil opraap, moet jy die probleem ter sake aanspreek.

’n Kritiese evaluasie word objektief uitgevoer om vas te stel hoe die produktiwiteit en effektiwiteit van alle rolspelers gedinamiseer kan word. Binne die verkenningfase moet daar op alle aspekte druk uitgeoefen word. Hierdie druk of spanning breek die beslotenheid oop, sodat die status quo ontvries kan word. Die immanente (dit-wat-is) word nou direk aangespreek. Alle belangegroepe word by die proses betrek.

FASE 2: DIE VERWERKINGSFASE

’n Doelgerigheid is kenmerkend van die fase. As die nodige dinamisme en dryfkrag nie in die fase teenwoordig is nie, kan alle bedoelings in die droë sand verdwyn. Hierdie momentum-aksies vra kritiese vrae om sodoende deur te dring na die kern van die probleem op hande. Die kollig val op die maksimering van die hoof se bestuursrol, [met ander woorde] hoe produktiwiteit via motivering gemaksimeer kan word. In hierdie fase is daar ’n wisselwerking wat gekenmerk word deur ’n ingespannenheid en doelgerigheid.

FASE 3: DIE AKSIEFASE

Die derde en finale fase is die aksiefase waar eksplorاسie en beplanning plaasvind. Die transendente vind nou plaas, waarna daar beweeg kan word na die te-behoort te-wees-fase. Hier word dit duidelik uitgestip dat daar ’n kombinasie van die hoof se rolle moet plaasvind wat gelyklopend uitgevoer kan word. Die pyle in die drie fases dui die wisselwerking of dinamika aan tussen die gebeure in die drie fases.

TOTALISERING DIE DRIE FASES MOND UIT IN DIE BEVINDINGS

Bogenoemde drie fases se bevindings en aanbevelings mond nou uit in die praktyk. Hierdie drie fases kommunikeer die boodskap dat die skool 'n komplekse organisasie is wat multidimensioneel bestuur moet word, waar die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die hoof afgespits is as die oplossing vir die eietydse probleem wat in die skool ontstaan het. Die twee komponente wat met mekaar verband hou (die leierskapstyl en motiveringsrol), moet nou parallellopend met mekaar in werking gestel word.

DIE IMPLEMENTERING VAN DIE OPLOSSING: DIE IMPLEMENTERING IN DIE SISTEEM

Hierdie parallellopende bestuurstyl en motiveringsrol van die hoof word nou in die skool (sisteem) ingevoer en getoets. Dit vind plaas via die sirkelproses waar die invoer- (bestaande uit beplanning, doelstelling en doelwitte), deurvoer- (organisering en leiding) en afvoer- (implementering) proses plaasvind. Wanneer die siklusse proses voltooi is, mond dit uit in 'n terugskouing/-blik en 'n evaluasie van die produk wat afgelewer is.

AFVOERING EN TERUGVOERING

Wanneer die proses afgehandel is, mond dit uit in die evaluasieproses waar die positiewe uitkomst bevries word. Van hier af word dit weer teruggevoer in die skool as komplekse sisteem. Die holistiese imperatief bevestig dat die onderstaande afdelings in diens staan van die groter geheel. Die onderskeie fases is altyd ondergeskik aan die geheel, omdat hulle voorbestaan nie sonder die geheel funksioneel kan bestaan nie. Alle belangegroep vind baat by die holistiese uitgangspunt, omdat elkeen se individualiteit belangrik is. Dit gryp terug na die bekende "eendrag maak mag" ("unity is strength") ("amandla awethu") waar die krag van die enkeling saamgesnoer word tot een sterk krag. Alle prosesse word weer teruggevoer

7.8 SAMEVATTING

Die klem in hierdie hoofstuk het gewentel rondom die ontwerp van die model. Aan die hart van kreatiewe onderwysbestuur lê die vermoë om verandering te antisipeer en te inisieer ten einde dit op 'n sinvolle wyse die hoof te kan bied. Gepaardgaande hiermee word verwag dat hoofde 'n helder en besielende visie moet hê van wat in die toekoms bereik kan word. Hierdie proefskrif rig

'n dringende appèl tot hoofde om nie alleen op hoogte te bly van nuwe ontwikkelings nie, maar om ook hierin sy onderwyspersoneel op so 'n wyse met hom saam te neem, dat uitnemendheid in die onderwys nagestreef kan word om uiteindelik die kind in die klaskamer beter te dien.

7.9 VOORUITSKOUING

Die finale hoofstuk 8 dien as die samevatting, 'n terugblik op die verloop van die navorsing, navorsingsdoelstelling en -doelwitte, gevolgtrekkings, aanbevelings, bevindings en temas vir toekomstige navorsing.

HOOFSTUK 8: SLOT: SAMEVATTING, DIE VERLOOP VAN DIE NAVORSING, NAVORSINGVRAE, NAVORSINGSDOELSTELLING EN -DOELWITTE, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, BEVINDINGS, TEMAS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING EN AANBEVELINGS

“I do not forget that my voice is but one voice, my experience a mere drop in the sea, my knowledge no greater than the visual field in a microscope, my mind’s eye a mirror that reflects a small corner of the world, and my ideas – a subjective confession”.

C.G. Jung (2017)

en

“For in the end, it is impossible to have a great life unless it is a meaningful life. And it is very difficult to have a meaningful life without meaningful work. Perhaps, then, you might gain that rare tranquility that comes from knowing that you’ve had a hand in creating something of intrinsic excellence that makes a contribution. Indeed, you might even gain that deepest of all satisfactions knowing that your short time here on this earth has been well spent, and that it mattered”.

J. Collins (2017)

8.1 INLEIDING

Die onderhawige navorsing het ten doel gehad om die verband tussen die leierskapsfilosofie en motiveringstaak van hoofde te belig. Die navorsingsagenda wat in hierdie proefskrif beskryf is, is ’n konsolidasie van verskillende benaderings en teorieë. Hierdie hoofstuk maak gevolgtrekkings en aanbevelings deur ’n geïntegreerde sintese tussen die empiriese data en die literatuur daar te stel, sodat die navorsingsprobleem opgelos en beantwoord kan word, (Nakano en Muniz, 2018:1-9). Vervolgens word daar in die hoofstuk die resultate van hierdie navorsing in ’n samevatting uiteengesit met die voortspruitende bevindings en aanbevelings wat deur sekere navorsingsmetodes gegenereer is wat versoenbaar is met die kwantitatiewe modes van die navorsing.

8.2 NAVORSINGSVRAE

Vervolgens word die vyf navorsingsvrae beantwoord:

NAVORSINGSVRAAG 1: WAT IS DIE AARD VAN 'n SKOOL AS 'n KOMPLEKSE ORGANISASIE?

Hierdie vraag is bespreek in hoofstuk 2 met die tema: kompleksiteitsteorie en kompleksiteitsleierskap binne die konteks van die skool as 'n organisasie. Skole staan voor die uitdaging van verandering waar die verskuiwing van leierskapstyle (wat gebaseer is op 'n hiërargiese struktuur) verander het na 'n kompleksiteitsleierskap. Dit dwing skole daartoe om verskillende maniere van dink en doen te vind en te implementeer ten einde te kan kompeteer. Om dit moontlik te maak, moet 'n ander benadering tot denke in plek gestel word. Die huidige kompleksiteitsleierskapstyl vra na 'n wêreld waar buigsaamheid belangriker is as 'n streng hiërargie. Die verskuiwing van die tradisionele bestuurstyle word gedryf deur modernisme wat op die voorpunt van vernuwing staan. Die uitdagings wat skole tans in die gesig staar, is die gebrek aan veelvlakigheid. Die hoofde moet in staat wees om te reageer op kompleksiteit. Skole moet as komplekse stelsels gedefinieer word, want lineêre prosesse en tradisionele bestuursdenke is iets van die verlede. Die argument van hierdie proefskrif is dat die kernbegrip van kompleksiteit die vermoë besit om te dien as die oorgangsfase na 'n volhoubare skool/organisasie paradigma waar onvoorspelbaarheid en onsekerheid die gevolg is van die dinamiese aard van 'n nie-lineêre omgewing.

Kompleksiteit staan op die voorpunt van die ontwikkeling van nuwe modernistiese denke en metodes. Kompleksiteit het twee tipes voordele wat van toepassing is op kompleksiteit as 'n verskynsel, naamlik: eerstens die implementering van kompleksiteit waar beweeglikheid/aanpasbaarheid die wagwoord is, en tweedens verwys dit na 'n struktuur waar kruisfunksionaliteit van kardinale belang is. Hoofde moet gekonfronteer word met kompleksiteit om vinnig aan te pas by die gereedskap wat beweeglike metodologieë meebring. Daar moet op alle vlakke voorsiening gemaak word om innoverende maniere te vind vir die hantering van kompleksiteit. Wanneer probleme in die probleemdomenein ontstaan, moet dit nie gesien word as 'n bedreiging nie, maar as 'n geleentheid. Deur oplossings te verkry, word die korrekte kultuur en ingesteldheid geskep wat nodig is vir kennisgebaseerde organisasies. Kompleksiteit bied 'n platform vir leer in komplekse omgewings. Voorts bied kompleksiteit die skool die vermoë om vinnig van rigting te verander, sodat 'n mededingende oordeel verkry kan word. Kompleksiteit is uiters belangrik, aangesien die omvang van eksplisiete kennis in die wêreld feitlik onbeperk is. Opkomende eienskappe van kompleksiteit word gesien deur die hoeveelheid fisiese uitsette van

die ontwerpproses. Hierdie interaksies is oneindig kompleks. Kompleksiteit erken, absorbeer en skep die potensiaal vir reusespronge vorentoe as gevolg van innovasies en veranderings. Die sleutelfaktor vir kompleksiteit is dat dit sigbaar is in die alledaagse lewe. Mense is nie-lineêr nie en ook nie voorspelbaar nie. Om 'n proses te hê wat voorspelbaar is, sal lei tot 'n proses van negering. Kompleksiteit vra na konstante verandering en dit word kernagtig saamgevat in die woorde van Cowley (2007:89):

... Die eerste stap in die rigting van suksesvolle verandering is om nuwe maniere te vind om self te begin dink en praat oor veranderings. Effektiewe skole/organisasies is oop vir veranderings en is verbind tot innovasie. In plaas daarvan om verandering te minimaliseer of te weerstaan, moedig hierdie skole/organisasies verandering aan en koester hulle die geleentheid om dit te bestuur, sodat hulle die geleenthede wat dit bied, kan benut. Alle veranderingspogings moet beskou word as deurlopend, sodat konstante eksperimentering kan plaasvind waaruit geleer kan word, sodat dit uitkomstes kan lewer wat nuttig sal wees vir die ontwerp en implementering van verdere verandering.

Samevattend: 'n Studie aangaande kompleksiteit word beskou as die vermoë van individuele komponente van 'n groot stelsel om dit saam te laat werk, sodat dit dramatiese en diverse gedrag kan veroorsaak. Komplekse opkomende verskynsels word dikwels nie deur 'n begrip van die gedrag van die samestellende dele wat onderliggend aan mekaar verwant is, voorspel nie. Bowenal beteken kompleksiteit vir Preiser (2012) "onder meer dat daar geen meesterplan of reëlboek met gewaarmerkte strategieë bestaan wat vir ons kan voorskryf hoe om kompleksiteit te modelleer en te bestuur nie. Oplossings vir komplekse probleme is nooit permanente oplossings nie".

**NAVORSINGSVRAAG 2:
IN WATTER MATE KAN DIE KOMPLEKSITEITSTEORIE GEBRUIK WORD BINNE DIE
KONTEKS VAN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE EN MOTIVERINGSROL VAN DIE
SKOOLHOOF?**

Kompleksiteit omsluit die totaliteit waar die geheel groter is as die afsonderlike dele. Die afwesigheid van 'n filosofie laat hoofde haweloos. Kompleksiteit is die baarmoeder waarbinne leierskapsfilosofieë en motiveringsteorieë ingebed lê. 'n Filosofie gee die fundering, die fundamentele gronde, die basis en die wesentlike of die essensiële, die begroning, sin en die waarheid. Dit is die ankerpunt van alle gebeure. Bogenoemde uitdagings gaan gepaard met hoofde se veranderende denke en sy dinamisering van sy rolpersepsie. Hoofde moet beseft dat die tradisionele rol nie meer effektief is in 'n landskap wat daagliks verander nie. Die hoofde se

funksionalistiese rolperspektief sal bykans elke dag aangepas moet word. Die hoofde se motiveringstaak moet die veranderende beeld van die skool vergestalt, met die wete dat hoofde se motiveringstaak die middelpunt van alle aksies is.

**NAVORSINGSVRAAG 3:
WAT IS DIE AARD VAN 'n LEIERSKAPSFILOSOFIE EN HOE PAS DIT IN DIE
VERWYSINGSRAAMWERK VAN DIE SKOOLHOOF?**

Hierdie vraag is in hoofstuk 3 belig en breedvoerig bespreek. Die historiese oorsig oor leierskapsfilosofieë word uitgelig en bespreek, naamlik die van Taylor, Fayol, Gulick en Urwick. Dit is opgevolg deur moderne algemene leierskapsfilosofieë wat Holisme, Ubuntu, Sinsoek en E-leierskap insluit. Die waarde van 'n filosofie lê daarin dat dit 'n poging is om begrips- en sinvrae te beantwoord. Sokrates se uitspraak aangaande 'n filosofie word só verwoord: Die ongeëksamineerde of onbevraagtekende lewe is nie die moeite werd nie. Sinvrae vra betreffende die holistiese waarde en belang van wat ons weet, doen en hoop. 'n Filosofie openbaar kritiese denke, dit besin oor gebeure, dit verhelder, dit ondersoek en analiseer gebeure. Dit moet die somtotaliteit van hoofde reflekteer. Hoofde kan beslis nie eendimensioneel dink en doen nie, en tog het die empiriese navorsing dié tragedie uitgewys. Hoofde moet veranker wees in 'n filosofie(ë) wat moet dien as vertrekpunt, kragbron en verwysingsraamwerk. Filosofie moet vir hoofde dien as die begroning van sy denke. Die doel van hierdie proefskrif moet uiteindelik uitloop op teoriebou wat kan lei tot praktykverbetering.

**NAVORSINGSVRAAG 4:
WAT IS DIE AARD VAN DIE MOTIVERINGSTAAK VAN DIE SKOOLHOOF?**

Dit is breedvoerig bespreek in hoofstuk 4 en aangedui dat dit 'n magtige instrument in die hande van hoofde kan wees. Dit is 'n fundamentele gegewe. Die hoofstuk is getiteld: enkele motiveringsteorieë van belang vir 'n hoof. Die vraag is beantwoord deur verskeie motiveringstrategieë te bespreek en die rol van hoofde uit te bou. Die uitdaging vir hoofde lê daarin om die skool se toekomstige bestemming te visualiseer en te ontvorm deur die gebruikmaking van die verskillende motiveringsteorieë. Deur innoverende en proaktiewe motiveringsdenke kan hoofde beheer verkry oor die toekoms. Daar kan via motivering aksies geneem word sodat die skool getransformeer kan word na 'n spesifieke bestemming in die toekoms. Die gaping moet oorbrug word tussen waar die skool tans is (die immanente) en waar die skool graag in die toekoms wil wees (die transendente).

'n Belangrike motiveringsaspek vir hoofde is om 'n kompeterende voordeel te skep vir die instandhouding van motivering binne 'n turbulerende en komplekse skoolomgewing ter wille van

die skool se oorlewing. Tradisionele wyses van motivering is uitgedien. Om 'n kompeterende voordeel te skep, moet organisasies soek na nuwe motiveringsoplossings. Die opvoeders in 'n skool is die sleutelbron in die proses van verandering en as die personeel nie gemotiveer is nie, sal die skool onder andere sy vermoë om te transformeer, verloor. Die funksionering van die skool binne die samelewing is spoedeisend besig om kompleks en interafhanklik te word. Die implementering van motiveringstrategieë blyk die antwoord te wees. Die skool se sukses sal afhang van die gemotiveerdheid van die personeel.

Die doel van hoofde se motiveringstaak is gebaseer op die beginsel van holisme (Vergelyk Hoofstuk 3) waar die prestasie van die geheel groter is as die som van die aparte dele. Motivering is die boustene van die toekomstige skool. Die volgende motiveringsteorieë is bespreek: ekstrinsieke en intrinsieke motivering; Allport (1940); Maslow (1954); Herzberg (1959); McGregor Teorie X en Y-teorie (1960); Vroom (1964); Van Peursen (1970); Hersey en Blanchard (1982) en Fazio (2015).

NAVORSINGSVRAAG 5:

WAT IS DIE VERBAND TUSSEN DIE SKOOLHOOF SE MOTIVERINGSTAAK EN SY LEIERSKAPSFILOSOFIE?

Die data-analisering het die verband wat daar bestaan, *geverifieer*. Sonder motivering is 'n skool gedoem tot instandhouding en agteruitgang. Die motiveringstaak van hoofde moet gefundeer wees in hulle filosofie. Waar die Bybel die rigsgnoer vir die Christen is, is die hoof se filosofie die leidende gids vir die toepassing van motiveringsteorieë. Die verband tussen die twee komponente is dat dit 'n gesamentlike holistiese eenheid vorm wat afgestem is op differensiëring en integrering. Hierdie gedifferensieerdheid impliseer die erkenning van 'n verskeidenheid verskille wat by elke opvoeder aangetref word. Hierdie verskille kan in die onderwyspraktyk via verskillende motiveringstegnieke en -metodes aangespreek word.

Uit hierdie proefskrif is dit duidelik dat die verband tussen hoofde se kompleksiteitsleierskapsfilosofie en die motiveringstaak 'n uiters komplekse verskynsel is. 'n Ongemotiveerde hoof wat agtergelaat is deur die tyd, het 'n negatiewe impak op die skool, sy personeel, die leerders en uiteindelik ook op die ouers. Die feit wat beklemtoon kan word, is dat die hoofde wat nie hul motiveringstaak opneem nie, soveel negatieweiteit veroorsaak dat die opvoeders nouliks bevoeg, belangrik, suksesvol of waardig kan voel. Selfaktualisering en lewensvreugde sal selde deel wees van die leefwêreld van die opvoeders wat swaar onder die juk geplaas word. Die leierskapsfilosofie en motiveringstaak wat deur die hoofde gebruik word, het 'n onuitwisbare impak op die skool. Opvoeders wat sinvol begelei word, ontwikkel selfgemotiveerdheid en daardie opvoeders wil hul beste lewer. Doeltreffende hoofde het die

potensiaal om die personeel te inspireer en om produktiwiteit te verbeter. Hoofde met passie se motiveringstaak en leierskapsfilosofie skep sin en betekenis vir die opvoeders. Beide passie en inspirasie is die belangrikste bestanddele in motivering. Dit kan gekweek word deur goeie leierskapsfilosofieë.

Die verband tussen 'n leierskapsfilosofie en die motiveringstaak van hoofde is selde in die verlede ondersoek, en tans is daar bevind dat seker konsepte nagevors is. Die wyse waarop die twee komponente van organisatoriese gedrag in wisselwerking is, is baie belangrik om positiewe groei in 'n skool te verseker. Aangesien dit nie moontlik is om motivering te meet of te kwantifiseer nie, kan die impak daarvan in 'n organisasie eers oor 'n gegewe tydperk gevoel of gerealiseer word. Die motiveringstaak is kompleks en moeilik tensy die impak van 'n leierskapsfilosofie op laasgenoemde aan boord gebring word en [tensy die impak van 'n leierskapsfilosofie op laasgenoemde aan boord gebring word, maak dat dit nie 'n maklike taak is nie.]

8.3 NAVORSINGSDOELSTELLING EN DOELWITTE

Die primêre doelstelling vir hierdie navorsing was soos volg:

om 'n instrument bestaande uit 'n leierskapsfilosofie in die hand van die skoolhoof te plaas wat geïnkorporeer kan word in die motiveringstaak van die skoolhoof.

Hierdie instrument is in hoofstuk 7 ontwerp en die doelstelling het in vervulling gegaan. Dit was vir die navorser 'n begeerte om 'n motiveringsmodel te ontwerp wat die somtotaal van sy onderwysloopbaan as hoof kan weerspieël. Kompleksiteit het 'n nuwe dimensie oopgesluit en die voorgestelde model het 'n verdere dimensie verkry. In hoofstuk 7 is daar verduidelik wat bedoel word met die model. Twee modelle is as prototipes van 'n model bespreek, naamlik die Van Greiner-groei model en dié van Porter en Lawler. Hiernaas is die model ontwerp en bespreek.

Voorts is uitvoering gegee aan al die sekondêre doelwitte soos onder andere bespreek onder die navorsingsvrae (8.3). Al die sekondêre doelwitte is suksesvol beantwoord.

8.4 BEVINDINGS

BEVINDING 1

Kompleksiteitsleierskap (cf 2) leierskapsfilosofieë (cf 3) en die motiveringstaak (cf 4) van hoofde moet aanpasbare konsepte wees wat kan dien as brûe tussen die verskillende akademiese dissiplines (wat 'n gemeenskaplike taal bied) en sodoende die interdissiplinêre dwarsbevindings bevorder wat nodig is om die intellektuele en skooluitdagings van die

21ste eeu te betrek. Hoofde moet vloeiend wees in die taal van kompleksiteit en ook seker maak dat die skool 'n goeie basis het van die domein kennis van bestaande akademiese dissiplines. Kompleksiteit vra na verandering en aanpasbaarheid. Dit is nodig om 'n dieper begrip van die aard en dinamika van komplekse aanpasbare sisteme/domeine te hê wat gegrond is op konkrete voorbeelde en toepassings in die praktyk. Kompleksiteit bied eindelose temas wat sinvol op alle akademiese terreine aangewend kan word. Kompleksiteit is 'n onuitputlike bron van kennis. Doserende personeel kan versoek word om die resultate van hierdie navorsing te oorweeg, met die moontlike insluiting van die navorsing in gestruktureerde kursusse. Die skool moet groter klem lê op goeie interaksie en gesonde dialoog met die eksterne omgewing. 'n Leier, volgens Van der Walt (2003:166) "is slegs 'n rentmeester en nie meester of baas nie; hy is slegs 'n dienaar of bestuurder en nie die eienaar nie; slegs 'n trustee of gemagtigde en nie die maghebber nie. Hy dra dus groot verantwoordelikheid".

BEVINDING 2

Personeelontwikkeling moet sigbaar in skole wees waar 'n kompleksiteitsleierskapstyl (cf 2.3) gebruik word om die kompleksiteit van die onderwysprofessie te hanteer. Kompleksiteitsleierskap bied groei- en ontwikkelingsgeleenthede vir die opvoeders en die skool om volhoubare gehalte onderrig te lewer.

BEVINDING 3

Die implementering van motiveringstrukture (cf 4) kan bydra tot verhoogde produktiwiteit en beter dienslewering.

BEVINDING 4

Motivering (cf 4) is ingebed in die mens se binneste en kan waargeneem word in die mens se gedrag. Die intensiteit van motivering is nie ewigdurend nie en hou nie net ad infinitum aan nie, maar moet konstant gestimuleer word, omdat die interne en eksterne elemente wat motivering aandryf die motiveringsvlak van die personeel kan verlaag of verhoog.

BEVINDING 5

Motivering (cf 4) is multidimensioneel en is nie afhanklik van 'n enkele faktor nie, maar word vergesel deur 'n kompleksiteit van faktore wat in 'n konstante interaksie tot mekaar staan. Hoofde moet in ag neem dat daar motiveringsverskille is tussen elke onderwyser en dit ook erken, sodat daar seker gemaak kan word dat dié onderwysers anders gemotiveer moet word, sodat daar ook aan hul behoeftes voorsien kan word.

BEVINDING 6

Elke motiveringselement (cf 4) dra 'n bepaalde valensie wat aantrekkings- of afstotingskragte bevat.

BEVINDING 7

Universiteite en kolleges behoort dringend aandag te gee aan die opleiding van toekomstige hoofde deur filosofieë (cf 3) en motiveringsteorieë (cf 4) in die bestaande kurrikulum te maksimeer. Motivering is die hart van enige funksionele skool.

BEVINDING 8

Skoolhoofde behoort sterk aangemoedig te word om hul personeel bloot te stel aan motiveringsontwikkelingskursusse (cf 4; cf 6).

BEVINDING 9

Kritiese punte wat verband hou met 'n gebrek aan werksbevrediging van die opvoeders wat produktief van dag tot dag in die skool moet funksioneer, moet dringende aandag geniet. Die motiveringsproses (cf 4) is baie tydrawend, maar ook kompleks, omdat persoonlikheidseienskappe in ag geneem moet word. 'n Hoof kan nie net verwag dat opvoeders op selfmotivering aangewese moet wees nie. Hoofde moet daadwerklike pogings aanwend, sodat daar ten alle tye 'n positiewe bydrae gemaak kan word sodat werksbevrediging by die opvoeders

BEVINDING 10

Indien daar aanvaar word dat 40% van die opvoeders ontevrede is met 'n spesifieke aspek, sal dit dui op 'n ernstige motiveringsprobleem (cf 4) in die skool. Negatiewe aspekte kan die volgende insluit: onduidelike opdragte; onrealistiese doelwitte; gebrekkige konsultasie met die opvoeders; min tot geen geleentheid vir deelname nie; gebrekkige erkenning van gelewerde prestasie; gebrekkige kommunikasie en konflikterende instruksies.

BEVINDING 11

Deur ekstra finansiële vergoeding as 'n motiveringsmeganisme (cf 4) te implementeer, kan die hoofde hierdie aspek gebruik om die beste uit die onderwysers te haal.

BEVINDING 12

Hoofde het die geleentheid om die motiveringskultuur van die skool te verander na een waar die onderwysers gewaardeer, gerespekteer en gemotiveerd voel. Hoofde kan 'n omgewing skep waar hul onderwysers voel dat hulle in staat is om te presteer sodat hulle selfaktualisering kan bereik.

8.5 TEMAS VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING

TEMA 1

Die dekonstruksie van tradisionele probleemrealiteite met spesifieke verwysing na die aksievelde van tipering, motiveringloosheid, outoriteit en tradisionele instellings behoort verder nagevors te word.

TEMA 2

Daar is relatief min navorsing oor die waarde van filosofiese teorieë aangaande die funksionaliteit van skoolhoofde.

TEMA 3

Daar is beperkte integrering in die gebruikmaking van byverwante akademiese domeine wanneer filosofieë op die tafel geplaas word. Dit kan 'n sinvolle navorsingstema wees.

TEMA 4

Leierskapopleiding moet veranker word in filosofieë, omdat dit dien as die makrostruktuur waarbinne die mikrostruktuur funksioneer.

TEMA 5

Daar is 'n behoefte aan 'n Onderwysbestuurfilosofie wat wetenskaplik gefundeer en nagevors kan word.

TEMA 6

Verdere navorsing behoort onderneem te word om te bepaal of hierdie navorsing gekombineer kan word met die bestaande bestuurstrukture en hoe dit geïmplementeer kan word.

TEMA 7

'n Volledige behoeftebepaling aangaande motivering behoort gedoen te word om vas te stel wat die aard en omvang van die bestuursbehoefte van hoofde is en hoe dit in die raamwerk van Onderwysbestuur kan inpas.

TEMA 8

Kompleksiteit is afhanklik van sisteemdenke en is spieëlbeelde van mekaar. Om sisteemdenke binne die kader van kompleksiteit na te vors en dit deur te trek na die leefwêreld van hoofde, behoort dinamies te wees.

TEMA 9

Die mate waartoe die hoofde die konsep van motivering verstaan en die metodes wat deur die hoofde gebruik kan word om die personeel daaglik te motiveer, verdien verdere navorsing. Gepaardgaande hiermee sal dit belangrik wees om die hoofde te begelei oor hoe om die vlak van motivering te verhoog en hoe om dit instand te hou.

TEMA 10

Daar moet konstante navorsing wees aangaande nuwe motiveringsperspektiewe, sodat dit progressief in die onderwysmilieu ingebou kan word.

TEMA 11

Hoofde moet motivering sien as 'n projek of ontwikkelingsfase waar motivering 'n strategiese eindproses vergestalt waarby alle belanghebbende partye betrek word.

TEMA 12

Die faktore onderliggend aan die motiveringstaak van hoofde manifesteer as 'n verweefdheid, daarom moet hoofde rigtinggewend optree om die intrinsieke behoefte aan selfverwesenliking via die toepassing van motiveringsteorieë toe te pas.

8.6 AANBEVELINGS

Vervolgens word die volgende aanbevelings aangebied:

AANBEVELING 1

Formele programme en bywoning van kursusse moet skoolhoofde toerus om motivering te help bestuur. Die skoolhoofde moet kennis dra van motiveringsteorieë (cf 4), maar hoofde moet ook weet hoe om motivering te bestuur.

AANBEVELING 2

Onkunde aangaande leierskapsfilosofieë (cf 3; cf 4) en motiveringsteorieë kan daartoe lei dat alle betrokkenes benadeel kan word, daarom kan dit van skoolhoofde verwag word om 'n bewys te lewer ten opsigte van hul bekwaamheid en kundigheid aangaande bogenoemde temas.

AANBEVELING 3

Veranderings in die personeel se gesindheid kan via motivering help om die personeel se prestasievlakke te verhoog, (cf 4).

AANBEVELING 4

Skole moet die sentrum vir positiwiteit wees (cf 4; cf 6). Skoolhoofde het die beslissende rol as administratiewe en professionele leiers en is verantwoordelik vir die standaard van onderwys in die skool. Die skoolhoofde moet daarom werksvennootskap met die onderwysers smee, sodat hulle gesamentlik kan bou aan die visie en missie van die skool om sodoende die gemeenskap te dien. 'n Formele program moet deur die hoofde beplan word.

AANBEVELING 5

Skoolhoofskap sal hergedefinieer moet word (cf 2.3) vir die doel om skole te verander tot 'n gemeenskap wat die vermoë het om opvoeders en leerders te bemagtig en te motiveer tot outentieke lewenslange leer (cf 4).

AANBEVELING 6

Skoolhoofde moet nie net verander nie, maar moet ook 'n leierskapsfilosofie (cf 3) aanneem wat hulle in staat sal stel om aan te pas by die institusionele veranderings wat kenmerkend is van 'n demokratiese Suid-Afrika.

AANBEVELING 7

Skoolhoofde kan nie meer net staat maak op selfmotivering nie (cf 4). Daar moet ten alle tye daadwerklike pogings aangewend word om werksbevrediging te verhoog.

AANBEVELING 8

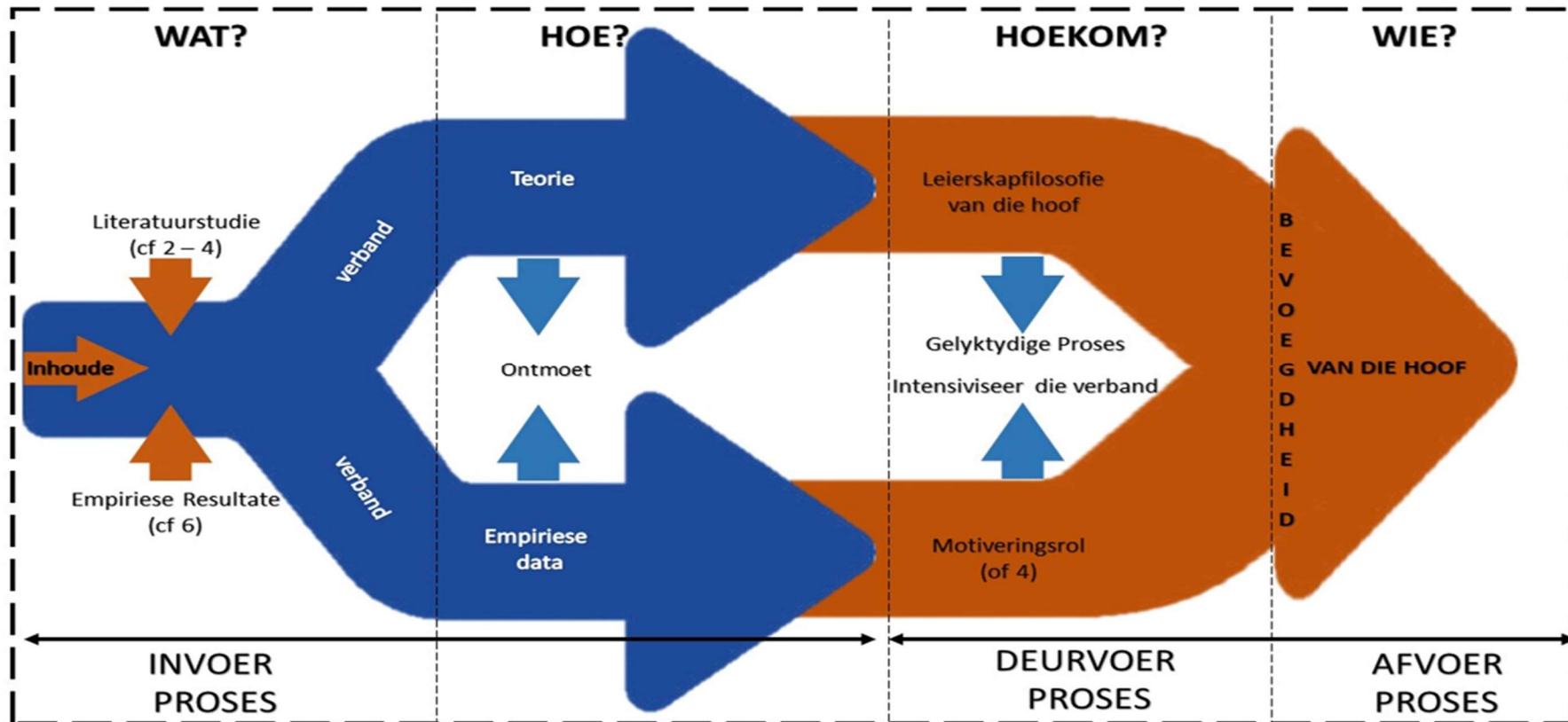
'n Gebrek aan 'n leierskapsfilosofie (cf 3) en die meegaande motiveringsrol (cf 4) wat nie deur skoolhoofde uitgeoefen word nie, hou verband met 'n gebrek aan werkstevredenheid en dit wat onproduktiwiteit bevorder, behoort dringende aandag te geniet.

AANBEVELING 9

Skoolhoofde moet besef dat motivering harde werk is (cf 4), daarom moet hoofde nie maklik tou opgooi nie. Mislukking is die gevolg van swak motivering, en dit bevestig dat skoolhoofde 'n gebrek aangaande hul onkunde om die motiveringskonsepte korrek te implementeer, openbaar.

8.7 BEVESTIGENDE SLOTGEDAGTE

'n Oorhoofse model word aangebied wat die proefskrif in totaliteit opsom en uiteensit:



FIGUUR 8-1: HOLISTIESE SAMEVATTING VAN DIE PROEFSKRIF

Die navorsing het die navorser op 'n retrospektiewe en toekomstgerigte lewensreis geneem waarin die beoogde tema suksesvol bewys is. Daar is 'n duidelike verband tussen die leierskapfilosofie en motiveringstaak van hoofde.

BIBLIOGRAFIE EN BRONNELYS

Abbas, W. & Asghar, I. 2010. *The role of leadership in organizational change: relating the successful organizational change to visionary and innovative leadership*. Uppsala, Sweden: University of Gävle. (Dissertation M.Industrial Engineering and Management.)

Achtenhagen, L., Melin, L., Mullern, T. & Ericson, T. 2003. Leadership: the role of interactive strategizing. In: Pettigrew, A., Whittington, R., Melin, L., Sanchez-Runde, C., Van den Bosch, F.A.J., Ruigrok, W. & Numagami, T., eds. *Innovative forms of organizing: International perspectives*. London: Sage. pp. 49-71.

Ackerman, C.E. 2018a. *What is self-motivation? 100+ ways to motivate yourself*. <https://positivepsychologyprogram.com/self-motivation/>. Datum van gebruik: 29 Augustus 2019.

Ackerman, C.E. 2018b. *What is the meaning of life according to positive psychology*. <https://positivepsychology.com>. Datum van gebruik: 6 Oktober 2019.

Ackerman, P.L. & Woltz, D.J. 1994. Determinants of learning and performance in an associative memory/substitution task: task constraints, individual differences, volition and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 86(4):487-515.

Ackermann, C.P., Schepers, J.M., Lessing, B.C. & Dannhauser, Z. 2000. The factor structure of Bass's Multifactor Leadership. *SA journal of Human Resource Management*, 1(2):53-59.

Ackroyd, S. & Hughes, J.A. 1981. *Data collection in context*. London: Longman.

Adam, H. 1995. *'n Holistiese benadering tot opvoeding en onderwys: 'n teoretiese ondersoek na die moontlikhede vir die transformasie van opvoeding en onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling - MEd.)

Adams, J. 1999. *Risk, freedom and responsibility*. Paper for Conference on The risk of Freedom. London: Institute of US Studies.

Adendorff, E.M. 2012. *Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Proefskrif - PhD.)

Adom, D., Hussein, E.K. & Agyem, J.A. 2018. Theoretical and conceptual framework: mandatory ingredients of a quality research. *International Journal of Scientific Research*, 7(1):438-441.

Agee, J. 2009. Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4):431-447.

Aguinis, H. & Kraiger, K. 2009. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60(1):451-74.

Ahl, H. 2006. Motivation in adult education: a problem solver or euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(4):385-405.

Ahmad, S. 2011. *School organization and management: scope and importance of school organization*. <http://edchat.blogspot.co.za/2011/01/scope-and-importance-of-school.html>. Datum van gebruik: 16 April 2018.

Ahmed, M.R. 2015. *Is leadership an art or science?* <http://sunlona.com/2015/04/08/is-leadership-an-art-or-science/>. Datum van gebruik: 19 Julie 2018.

Ahmed, R. 2007. *Inleiding tot die sielkunde: 'n nuwe benadering*. Kaapstad: Pearson.

Akrani, G. 2010. *Maslow's Hierarchy of Needs - theory of human motivation*. <http://kalyan-city.blogspot.com/2010/06/maslow-hierarchy-of-needs-theory-of.html>. Datum van gebruik: 19 Julie 2018.

Alase, A. 2017. Emerging leadership conceptualization: the complexity leadership theory. *Australian Academy of Business and Economics Review*, 3(4):200-206.

Alavi, H.R. & Askaripur, M.R. 2003. The relationship between self-esteem and job satisfaction of personnel in government organizations. *Public Personnel Management*, 32(4):591-600.

Alberts, E.M. 2019. *Persoonlike onderhoud*. 5 Januarie, Vanderbijlpark.

Alcacer, J., Cantwell, J. & Piscitello, L. 2016. Internationalization in the information age: a new era for places, firms, and international business networks. *Journal of International Business Studies*, 47(5):499-512.

Ali, A.Y.S., Sidow, M.A. & Guleid, H.S. 2013. Leadership styles and job satisfaction: empirical evidence from Mogadishu universities. *European Journal of Management Sciences and Economics*, 1(1):1-10.

Alise, M.A. & Teddlie, C. 2010. A continuation of the paradigm wars? Prevalence rates of methodological approaches across the social/behavioral sciences. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2):103-126.

Aliyu, A.A., Bello, M.U., Kasim, R. & Martin, D. 2014. Positivist and non-positivist paradigm in social science research: conflicting paradigms or perfect partners? *Journal of Management and Sustainability*; 4(3):79-95.

Allen, C. 2016. *Why 'Purposeful Motivation' will become the norm.*

<https://www.linkedin.com/pulse/why-purposeful-motivation-become-norm-dr-clare-allen>. Datum van gebruik: 16 Julie 2018.

Allen, J. 1999. Balancing justice and social unity: political theory and the idea of a truth and reconciliation commission. *University of Toronto Law Journal*, 49(3):315-353.

Allen, P., Maguire, S. & McKelvey, B. 2011. *Handboek van kompleksiteit en bestuur*. London: Sage.

Allen, S.J., Shankman, M.L. & Miguel, R.F. 2012. Emotionally intelligent leadership: an integrative, process-oriented theory of student leadership. *Journal of Leadership Education*, 11(1):177-203.

Allix, N.M. 2000. Transformational leadership: democratic or despotic? *Educational Management and Administration*, 28(2):7-20.

Allport, G.W. 1937. *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Allport, G.W. 1940. *The psychologist's frame of reference*. Presidential address delivered at the Forty-seventh Annual Meeting of the American Psychological Association, Berkeley, California, September 7, 2018.

Allport, G.W. 1954a. The historical background of modern psychology. In: Lindzey, G., ed. *Handbook of social psychology*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

Allport, G.W. 1954b. *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.

Allport, G.W. 1979. *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.

Almashaqba, Z.S. & Al-Qeed, M. 2010. The classical theory of organization and it's relevance. *International Research Journal of Finance & Economics*, 41(2):60-67.

Almeida, A.I.S. & Teixeira, A.A.C. 2017. On the work values of entrepreneurs and non-entrepreneurs: a european longitudinal study. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 22(2):1-29.

- Alshenqeeti, H. 2014. Interviewing as a data collection method: a critical review. *English Linguistics Research Journal*, 3(1):39-45.
- Al-Wahaibi, A. & Almahrezi, A. 2009. An application of educational theories and principles of teaching and learning communication skills for general practitioners in Oman. *Oman Medical Journal*, 24(2):119-127.
- Aman, Q., Saleem, M., Mehmood, N., Irfan, M., Imran, M. & Hameed, I. 2012. Applicability of administrative school of thought in higher education institutions of Pakistan. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research in Business*, 3(9):367-379.
- Amanchukwu, R.N., Stanley, G.J. & Nwachukwu, P. 2015. A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management Journal*, 5(1):6-14.
- Ambler, G. 2012. *The importance of a clear leadership philosophy: a leadership philosophy - the leader's compass*. <http://www.georgeambler.com/author/gt76hy89uj65uy49/>.w.georgeambler.com/author/gt76hy89uj65uy49/. Datum van gebruik: 17 Februarie 2017.
- Ambur, O. 2000. *Reconsidering the higher-order legitimacy of French and Raven's bases of social power in the information age*. College Park, Md.: University of Maryland University College.
- Anbuvelan, P.K. 2007. *Principles of management*. New Delhi: Laxmi Publications.
- Andersen, E. 2013. *21 quotes from Henry Ford on business, leadership and life*. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.218430>. Datum van gebruik: 1 Mei 2020.
- Anderson, D. 2017. *Data model design and best practices*. <https://www.talend.com/blog/2017/05/05/data-model-design-best-practices-part-1/>. Datum van gebruik: 10 Oktober 2018.
- Anderson, P. 1999. Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10(1):216-232.
- Anderson, R.J. & Adams, W.A. 2015. *Mastering leadership: an integrated framework for breakthrough performance and extraordinary business results*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Andrew, J.D., Faubion, C.W. & Palmer, C.D. 2002. The relationship between counselor satisfaction and extrinsic job factors in state rehabilitation agencies. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(4):223-232.

Andrews, P.H. & Baird, J.E. 2000. *Communication for business and the professions*. New York: McGraw-Hill.

Andrews, Y. 1987. *Die personeelfunksie*. Pretoria: HAUM.

Ansari, M., Aafaqi, R. & Alip, R.H. 2014. *Supervisory bases of power and attitude change: the role of cultural orientation*. In: International Conference of Business, Economics, and Social Sciences.)

https://www.researchgate.net/publication/269410174_Supervisory_Bases_of_Power_and_Attitude_Change_The_Role_of_Cultural_Orientation/citation/download. Datum van gebruik: 4 Januarie 2020.

Ansari, M.A., Tan, S.L. & Aafaqi, R. 2014. *Leader-member exchange and employee creativity: the role of positive emotion*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial & Organizational Psychology, Honolulu, HI.

Antunes, R. & Gonzalez, V. 2015. *A production model for construction: a theoretical framework*. New Zealand: University of Auckland. Department of Civil and Environmental Engineering.

Apolline, A.T. 2015. *Motivational strategies used by principals in the management of schools: the case of some selected secondary schools in the Fako Division of the Southwest Region of Cameroon*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. (Dissertation - MEd.)

Apuke, O.D. 2017. Quantitative research methods: a synopsis approach. *Kuwait Chapter Of Arabian Journal of Business and Management Review*, 6(10):40-47.

Armstrong, M. 2009. *Armstrong's handbook of management and leadership: a guide to managing for results*. 2nd ed. London: Kogan Page.

Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K. & McKee, M.C. 2007. Transformational leadership and psychological wellbeing: the mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3):193-203.

Arnulf, J.K. 2014. Money as a motivator. *Fudan business knowledge*, September.

Aronse, P.A. 2016. *’n Ondersoek na die faktore wat werksbevreëdiging van pvoeders in voorheen-benadeelde skole in die Worcester omgewing beïnvloed*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd. (Onderwysbestuur..))

Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. & Samuel, S.R. 2016. *Social psychology*. 9th ed. London: Pearson.

Ary, D.A., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 1990. *Introduction to research in education*. 4th ed. Fort Worth, Tex.: Holt, Rinehart & Winston.

Atieno, O.P. 2009. An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13(1):14-18.

Atkinson, B., Heath, A. & Chenail, R. 1991. Qualitative research and the legitimacy of knowledge. *Journal of marital and family therapy*, 17(1):161-166.

Atkinson, J.W., ed. 1958. *Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives*. New York: Van Nostrand.

Atkinson, J.W. & Birch, D. 1978. *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.

Atkinson, N.J. 1964. *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.

Audi, R. & Mach, C.J. 1999. *The Cambridge dictionary of philosophy*. 2nd ed. Cambridge University Press: Cambridge University Press.

Avolio, B.J. 1999. *Full leadership development: building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Avolio, B.J. & Bass, B.M. 2002. *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, Calif.: Mindgarden.

Avolio, B.J., Gardner, W.L., Walumbwa, F.O., Luthans, F. & May, D.R. 2004. Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6):801-823.

Avolio, B.J. & Kahai, S.S. 2003. Adding the "E" to E-Leadership: how it may impact your leadership. *Organizational Dynamica*, 31(4):325-338.

Avolio, B.J., Kahai, S. & Dodge, G.J. 2000. E-Leadership: implications for theory, research and practice. *The Leadership Quarterly*, 11(4):615-668.

Avolio, B.J., Luthans, F. & Walumbwa, F.O. 2004. *Authentic leadership: theory-building for veritable sustained performance*. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska.

Avolio, B.J., Sosik, J.J., Kahai, S.S. & Baker, B. 2014. E-Leadership: re-examining transformations in leadership source and transmission. *Leadership Quarterly*, 25(1):105-131.

Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. & Weber, T.J. 2009. Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(2):421-449.

Aydın, O.T. 2012. The impact of Theory X, Theory Y and Theory Z on research performance: an empirical study from a Turkish University (PDF). *International Journal of Advances in Management and Economics*, 1(5):24-30.

Azer, S.A. 2005. The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? *Journal of Royal Society of Medicine*, 98(2):67-69.

Babbie, E.R. 2005. *The basics of social research*. 3rd ed. Belmont, Calif.: Thomson/Wadsworth.

Babbie, E.R. 2010. *The practice of social research*. 12th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage.

Babbie, E.R. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. 9th ed. Cape Town: Oxford University Press.

Babbie, E.R. & Mouton, J. 2010. *The practice of social research*. 12th ed. Cape Town: Oxford University Press South Africa.

Backer, W. 1979. 'n Kritiese evaluering van die motiveringshigiëneteorie van Herzberg aan die hand van 'n tussenkulturele studie van werksmotivering. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif - DLitt.)

Badat, S. 1995. Educational politics in the transition period. *Comparative Education*, 31(2):141-159.

Baden-Fuller, C. 2010. Business models as models. *Long Range Planning*, 43(2/3):156-171.

Badesin, S.G. 2004. An outline of a theory of destiny. In: Brown, L.M. *African philosophy: new and traditional perspective*. New York: Oxford University Press.

Badiou, A. 1999. *Manifesto for philosophy: followed by two essays: "The (re)turn of philosophy itself" and "Definition of philosophy"*, transl. by Norman Madarasz. Albany, NY: State University of New York Press.

Badiou, A. 2005. An essential philosophical thesis: it is right to rebel against the reactionaries, transl. by Alberto Toscano. *Positions: East Asia Cultures Critique*, 13(3):669-677.

Badiou, A. 2006. *Infinite thought*. London: Continuum Printers.

Badiou, A. & Žižek, S. 2009. *Philosophy in the present*. Cambridge: Polity Press.

- Badjanova, J. & Iliško, D. 2015. Holistic approach as viewed by the basic schoolteachers in Latvia. *Discourse and communication for sustainable education*, 6(1):132-140.
- Badubi, R.M. 2017. Theories of motivation and their application in organizations: a risk analysis. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 3(3):44-51.
- Bahadir, N. & Shen, J. 2015. Modeling-oriented assessment in K-12 science education: a synthesis of research from 1980 to 2013 and new directions. *International Journal of Science Education*, 37(7):993-1023.
- Bailey, C. & Madden, A. 2016. What makes work meaningful - or meaningless? *MIT Sloan Management Review*, 57(4):1-17.
- Bakar, N.A., Kama, N. & Harihodin, S. 2016. Enterprise architecture development and implementation in public service: the Malaysian perspective. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, 88(1):176-188.
- Baker, S.E. & Edwards, R. 2012. *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. London: Middlesex University. (National Centre for Research Methods review paper.)
- Baldoni, J. 2012. *Great motivation secrets of great leaders*. New York: McGraw-Hill.
- Baldoni, J. 2013. *To lead others, learn to lead yourself first*. <https://www.fastcompany.com/.../lead-others-learn-lead-yourself>. Date of access: 12 September 2017.
- Ball, D.L. & Cohen, D.K. 1999. Developing practice, developing practitioners: toward a practiced based theory of professional education. In: Hammond, L.D. & Sykes, G., eds. *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco, Calif.: Jossey Bass. pp. 3-32.
- Baltaci, A. & Balci, A. 2017. Complexity leadership: a theoretical perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1):30-58.
- Baltagi, B.H. 2008. *Econometric analysis of panel data*. New York: Wiley.
- Bal-Taştan, S., Davoudi, S.M.M., Masalimova, A.R., Bersanov, A.S.S., Kurbanov, R.A., Boiarchuk, A.V. & Pavlushin, A.A. 2018. The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6):2353-2366.

- Balthazard, P.A., Waldman, D.A. & Warren, J.E. 2009. Predictors of emergence of transformational leadership in virtual teams. *Leadership Quarterly*, 20(5):651-663.
- Baltus, R.K. 1976. *Personal psychology for life and work*. New York: McGraw-Hill,
- Bambaeeroo, F. & Shokrpour, N. 2017. The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2):51-59.
- Bamford, R. 2007. Nietzsche and ubuntu. *South African Journal of Philosophy*, 26(1):85-97.
- Banerjee, J. & Luoma, S. 1997. Qualitative approaches to test validation. In: Clapham, C. & D. Banerjee, J., eds. *Encyclopedia of language and education*, v. 7. Dordrecht: Kluwer Academic. pp. 275-287.
- Bannister, F. & Connolly, R. 2011. Trust and transformational government: a proposed framework for research. *Government Information Quarterly*, 28(1):137-147.
- Banter, D.M. 2013. *Leadership philosophy: who are you?* <https://m100group.com/2013/06/29/leadership-philosophy-git-u-some-demarco-banter/>. Datum van gebruik: 25 Februarie 2017.
- Barba, R.H. 1995. *Science in the multicultural classroom: a guide to teaching and learning*. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- Barben, T. 2006. Umntu Ngumntu Ngabantu ('a person is a person because of other persons'): the ethos of the pre-colonial Xhosa-speaking people as presented in fact and young adult fiction. *Quarterly Bulletin of the National Library of South Africa*, 60(1/2):4-20.
- Barkema, H.G., Baum, J.A.C. & Mannix, E.A. 2002. Management challenges in a new time. *Academy of Management Journal*, 45(2):916-930.
- Barker, E. 1958. *The politics of Aristotle*. Oxford: Oxford University Press.
- Barker, E. 2014a. *How to be resilient: 8 steps to success when life gets hard*. <http://time.com/3002833/how-to-be-resilient-8-steps-to-success-when-life-gets-hard/>. Datum van gebruik: 5 September 2018.
- Barker, E. 2014b. *How to motivate people: 4 steps backed by science*. <http://time.com/53748/how-to-motivate-people-4-steps-backed-by-science/>. Datum van gebruik: 5 September 2018.

Barlow, A. & Jessop, T. 2016. You can't write a load of rubbish: why blogging works as formative assessment. *Educational Developments Journal*, 17(3):12-15.

Bärlund, H., Jeskanen-Sundström, H. & Reinikainen, A. 2013. Strategy based HR management in practice: experience of statistics Finland. In: United Nations Economic Commission for Europe. *Human resources, management and training*. New York: United Nations.

Barnham, C. 2015. Quantitative and qualitative research: perceptual foundations. *International Journal of Market Research*, 57(6):837-854.

Barone, T. 2007. A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13(4):454-470.

Barret, P. 2008. The quest for ubuntu in a coming-of-age South Africa: questions arising from Dietrich Bonhoeffer's Latter Ideas. *Religion & Theology*, 15(1/2):8-27.

Bartlett, M.S. 1937. Properties of sufficiency and statistical tests. *Proceedings of the Royal Statistical Society, Series A: Mathematical and Physical Sciences*, 160(901):268-282.

Bartlett, M.S. 1954. A note on the multiplying factors for various chi square approximation. *Journal of Royal Statistical Society*, 16(Series B):296-298.

Barton, J. & Haslett, T. 2007. Analysis, synthesis, systems thinking and the scientific method: rediscovering the importance of open systems. *Systems Research and Behavioral Science*, 24(2):143-155.

Basheka, B.C. 2012. The paradigms of public administration re-examined: a reflection. *Journal of Public Administration*, 47(1):8-25.

Bass, B.M. & Avolio, B. 1990. The implications of transactional and transformational leadership for individual, team and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4(1):231-272.

Bass, B.M. & Riggio, R.E. 2008. *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bassett-Jones, N. & Lloyd, G.C. 2005. Does Herzberg's motivation theory have staying power? *Journal of Management Development*, 24(10):929-943.

Batho Pele - "People First". 1997. *White paper on transforming public service delivery*. Pretoria: Department of Public Service and Administration.

<http://www.dpsa.gov.za/dpsa2g/documents/acts®ulations/frameworks/.../transform.pdf>.

Datum van gebruik: 15 Augustus 2017.

Batra, D. 2005. Conceptual data modeling patterns. *Journal of Database Management*, 16(2):84-106.

Batthyány, A., ed. 2016. *Logotherapy and existential analysis: proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna*, v. 1. Cham: Springer International.

Batthyany, A. & Levinson, J. 2009. *Anthology of Viktor Frankl's logotherapy*. Phoenix, Ariz.: Zeig, Tucker & Theisen.

Batthyany, A. & Russo-Netzer, P. 2014. *Meaning in positive and existential psychology*. New York: Springer.

Battle, M. 1997. *The ubuntu theology of Desmond Tutu*. Cleveland, Oh.: The Pilgrim Press.

Battle, M. 2007. *Reconciliation: the Ubuntu theology of Desmond Tutu*. Cleveland, Oh.: The Pilgrim Press.

Baum, M. 2010. Concepts of holism in orthodox and alternative medicine. *Clinical Medicine Journal*, 10(1):37-40.

Baumeister, R.F. 1987. How the self-became a problem: a psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1):163-176.

Baumeister, R.F. 1991. *Meanings of life*. New York: Guilford Press.

Baumeister, R.F. & Leary, M.R. 1995. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3):497-529.

Beck, R.B. 1999. *World history: patterns of interaction*. Evanstown, Ill.: McDougal Littell.

Beck, R.B., Black, L., Krieger L.S. & Naylor, P.C. 2016. *World history: patterns of interaction world*. Evanstown, Ill.: McDougal Littell

Beck, R.C. 2004. *Motivation: theories and principles*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall.

Beck, R.N. 2010. *Perspectives in philosophy: a book of readings*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bedeian, A.G. & Hunt, J.G. 2006. Academic amnesia and vestigial assumptions of our forefathers. *The Leadership Quarterly*, 17(1):190-205.
- Begley, P.T. 2001. In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1):353-365.
- Belgard, W.P. & Rayner, S.R. 2004. *Shaping the future: a dynamic process for creating and achieving your company's strategic vision*. New York: American Management Association.
- Belinfanti, T. & Stout, L. 2017. Contested visions: the value of systems theory for corporate law. *University of Pennsylvania Law Review*, 166(3):579.
- Bell, C.M. & Hughes-Jones, J. 2008. Power, self-regulation and the moralization of behavior. *Journal of Business Ethics*, 83(3):503-514.
- Bell, L. 2002. Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of Educational Administration*, 40(5):407-424.
- Belyh, A. 2018. *How to develop a leadership philosophy that inspires*. <https://www.cleverism.com/leadership-philosophy-guide/> Datum van gebruik: 20 Januarie 2020.
- Benabou, R. & Tirole, J. 2006. Incentives and prosocial behaviour. *American Economic Review*, 96(5):1652-1678.
- Bennett, J. 1994. *Organisational behaviour*. 2nd ed. London: Longman.
- Bennett, T. 2011. Ubuntu and African equity. *Electronic Law Journal / Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*, 140(4):30-61.
- Benschop, A. 2018. *Taylor en het scientific management*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Benson, D. 2016. In pursuit of increased leadership effectiveness. *Physician Leadership Journal*, 3(5):54-57.
- Benson, D. 2018. How to determine your personal leadership philosophy. *Physician Leadership*, 29 May. <https://www.physicianleaders.org/news/how-determine-your-personal-leadership-philosophy>. Datum van gebruik: 20 Desember 2019.
- Berenson, C. & Kenny, N.A. 2016. *Preparing an educational leadership philosophy statement*. Calgary, Alberta, Canada: Taylor Institute for Teaching and Learning.

Berg, B., Dichaut, J. & McCabe, K. 1995. *Games and economic behavior*. Iowa City, Ia.: University of Iowa.

Berkhout, S. 2007. Leadership in education transformation as reshaping the organisational discourse. *South African Journal of Education*, 27(4):407-419.

Berkowicz, J. & Myers, A. 2016. *The principal provides personal loyalty to the teachers*. http://blogs.edweek.org/edweek/leadership_360/2016/05/leaders_and_loyalty_to_themselves_others_and_the_organization.html. Datum van gebruik: 15 September 2018.

Bernard, H.R. 2012. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Bernard, P.B. 1981. *Onderwysbestuur en onderwysopleiding*. Durban: Butterworth.

Berridge, K.C. & Kringelbach, M.L. 2013. Neuroscience of affect: brain mechanisms of pleasure and displeasure. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(3):294-303.

Bersin, J. 2018. *Human resources, leadership & succession, learning & career, talent & workforce, talent acquisition*. <http://blog.bersin.com/hr-technology-2018-ten-disruptions-for-the-year-ahead/>. Datum van gebruik: 10 April 2018.

Bersin, J. 2018. *Human resources, leadership & succession, learning & career, talent & workforce, talent acquisition*. <http://blog.bersin.com/hr-technology-2018-ten-disruptions-for-the-year-ahead/>. Datum van gebruik: 10 April 2018.

Bester, A. & Coetzee, B. 2010. Die antropometriese sprongitem-prestasie determinante van jong dogtergimnaste. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Navorsing in Sport, Liggaamlike Opvoedkunde en Ontspanning*, 32(1):11-27.

Beukes, P. 1989. *Holistic Smuts: a study in personality*. Pretoria: Human & Rousseau.

Bhat, A. 2016. Quantitative research: definition, methods, types and examples. *Question Pro*. <https://www.questionpro.com/blog/quantitative-research/>. Datum van gebruik: 20 Maart 2018.

Bhattacharjee, A. 2012. *Social science research: principles, methods, and practices*. [Tampa, Florida.]: University of South Florida.

Bhengu, M.J. 1998. *Ubuntu: the essence of democracy*. Cape Town: Novalis Press.

Bhengu, M.J. 2006. *Ubuntu: the global philosophy for humankind*. Cape Town: Lotsha Publications.

- Bhengu, T.T. & Myende, P.E. 2016. Leadership for coping with and adapting to policy change in deprived contexts: lessons from school principals. *South African Journal of Education*, 36(4):1-10.
- Bibo, K. 2018. *Teachers: how to "Deal" with your principal*. <http://teaching.monster.com/benefits/articles/1898-teachers-how-to-deal-with-your-principal>. Datum van gebruik: 19 Oktober 2018.
- Bierly, C., Doyle, B. & Smith, A. 2016. *Transforming schools: how distributed leadership can create more high-performing schools*. Boston, Mass.: Bain & Company.
- Bishop, A., Riopelle, K., Gluesing, J., Danowski, J. & Eaton, T. 2010. Managing global compliance through collaborative innovation networks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(4):6466-6474.
- Björke, A.B. 2011. *Waves of fashion: the consuming production of management control*. Västerås: School of Sustainable Development of Society and Technology. Mälardalen: University Press.
- Blake, R. & Mouton, J. 1982. A comparative analysis of situationalism and 9,9 management by principle. *Organizational Dynamics*, 10(4):20-43.
- Blanchard, K. 2007a. Higher plane of leadership. *Leader to Leader*, 46(1):25-30.
- Blanchard, K. 2007b. *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Blanchard, K. 2008. Nursing leadership nursing leadership can be taught. *Nurse Leader*, 6(1):28-29.
- Blanchard, K. 2009a. Averting the collision between rising health care costs and corporate survival. *Leader to Leader*, 4(53):24-30.
- Blanchard, K. 2009b. *Leading at a higher level*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Blanchard, K. 2011a. *Full steam ahead! Unleash the power of vision in your work and your life*. 2nd ed. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.
- Blanchard, K. 2011b. *Lead with LUV: a different way to create real success*. Upper Saddle River, NJ: FT Press.
- Blanchard, K. 2012. *Great leaders grow: becoming a leader for life*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.

- Blanchard, K. 2014a. *Legendary service: the key is to care*. New York: McGraw-Hill Education.
- Blanchard, K. 2014b. *The secret: what great leaders know and do*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.
- Blanchard, K. 2015. *Refire! Don't retire: make the rest of your life the best of your life*. Oakland, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.
- Blanchard, K. & Miller, M. 2004. *The secret: what great leaders know and do*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Blanchard, K., Ripley, J. & Parisi-Carew, E. 2015. *Collaboration begins with you: be a silo buster*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.
- Blanchard, K.H., Zigarmi, P. & Zigarmi, D. 1985. *Leadership and the one minute manager: increasing effectiveness through situational leadership*. New York: Morrow.
- Blanckenberg, P.B. 1951. *The thoughts of General Smuts*. Cape Town: Juta.
- Blasé, K.A., Van Dyke, M., Fixsen, D.L. & Bailey FW. 2012. Implementation science: key concepts, themes and evidence for practitioners in educational psychology. In: Kelly, B. & Perkins, D.F., eds. *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 13-34.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: what's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.
- Bloom, S.L. 2014. The sanctuary model: democratic leadership. In: Ford, J.D. & Courtois, C.A. *Treating complex traumatic stress disorders in children and adolescents: scientific foundations and therapeutic models*. New York: Guilford Press. pp. 277-294.
- Blumberg, B., Cooper, D.R. & Schindler, P.S. 2005. *Business research methods*. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill Education.
- Boblin, S.L., Ireland, S., Kirkpatrick, H.B. & Robertson, K. 2013. Using Stake's qualitative case study approach to explore implementation of evidence-based practice. *Qualitative Health Research*, 23(9):1267-1275.
- Boekaerts, M. 1997. Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2):151-186.

- Boeree, C.G. 1998. *Personality theories. Carel Rogers*. <https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/.../vanheer>. Datum van gebruik: 2 Oktober 2016.
- Boeree, C.G. 2006a. *A revelation biography: Viktor Frankl*. Shippensburg, Pa.: Shippensburg University Press.
- Boeree, C.G. 2006b. *Personality theories: Viktor Frankl (1905-1997)*. Shippensburg, Pa.: Shippensburg University Press.
- Boeree, C.G. 2014. *Personality theories: Viktor Frankl*. Shippensburg, Pa.: Shippensburg University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. 1982. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 5th ed. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Boisot, M.H., MacMillan, I.C. & Han, K.S. 2007. *Explorations in information space: knowledge, agents and organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolarinwa, O.A. 2015. Principles and methods of validity and reliability testing of questionnaires used in social and health science researches. *Nigerian Postgraduate Medical Journal*, 22(4):195-201.
- Bolden, R. 2011. Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(1):251-269.
- Bongamba, E. 2006. Reflections on Thabo Mbeki's African renaissance. *Journal of Southern African Studies*, 30(2):291-361.
- Bool, C.A. 1988. *Qualitative and quantitative methods combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Boone, H.N. & Boone, D.A. 2012. Analyzing likert data. *Journal of Extension*, 50(2):1-5.
- Booyse, C.J. 2013. *Leierskapstyl en werksbevreëdiging binne die volwassene-onderwyskonteks: 'n gevallestudie*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd.)
- Bose, D.C. 2012. *Principles of management and administration*. Delhi: Prentice Hall of India.
- Bosman, A. 2012. *An investigation into the motivation to learn of further education training phase learners in a multicultural classroom*. Pretoria: University of South Africa. (Verhandeling - MEd.)

- Botha, L.R. 2017. Changing educational traditions with the change laboratory. *Education as Change*, 21(1):73-94.
- Botha, N. 2015. *Navorsing oor beleide aangaande tegnologie en die toepassing daarvan in vier verskillende laerskole in die Wes-Kaap*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling - MEd.)
- Botha, P. 2001. Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en swak punte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29(1):13-19.
- Botha, T.R. 1988. *Motivering - enkele dissonante dimensies*. Pretoria: HAUM.
- Botha, T.R. 1990. 'n Antwoord op die kernkritiekpunte van E. Beyers in die resensie van Motivering - enkele dissonante dimensies deur T.R. Botha. *South African Journal of Psychology*, 20(3):129-140.
- Böttger, T., Rudolph, T., Evanschitzky, H. & Pfrang, T. 2017. Customer inspiration: conceptualization, scale development, and validation. *Journal of Marketing*, 81(6):1-63.
- Boud, D. & Molloy, E. 2013. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education Journal*, 38(6):698-712.
- Boudreau, J. 2012. *An anthropologist studying the habits and customs of an African tribe found himself surrounded by children most days*. <https://motivationinspirationandlife.wordpress.com/category/words-to-live-by>. Datum van gebruik: 17 Augustus 2017.
- Boulton, J. 2015. *Complexity beyond the real; the integration of the unknown and the unknowable into science*. <https://stias.ac.za/ideas/projects/complexity-beyond-the-real-the-integration-of-the-unknown-and-the-unknowable-into-science/>. Datum van gebruik: 20 April 2020.
- Boulton, J.G., Allen, P.M. & Bowman, C. 2015. *Embracing complexity: strategic perspectives for an age of turbulence*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowden, S. 2012. *Badiou and philosophy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boynton, P.M. 2004. Administering, analysing and reporting your questionnaire. *BMJ*, 328(7452):1372-1375.
- Bradbury, J.W. & Vehrencamp, S.L. 2014. Complexity and behavioral ecology. *Behavioral Ecology Journal*, 25(3):435-442.

- Brains, W.M.R. 2011. *Empirical political analysis*. 8th ed. Boston, Mass.: Longman.
- Brake, T. 2006. Leading global teams. *Industrial and Commercial Training Journal*, 38(3):116-121.
- Brandi, J. 2004. *The seven secrets to new age leadership*. <https://www.mypathways.net/new-age-leadership-in-education>. Datum van gebruik: 5 Maart 2020.
- Bratton, J., Grint, K. & Nelson, D.L. 2005. *Organizational leadership*. Mason: Oh.: Thomson Learning.
- Breeze, J.D. 2002. L'exposee des principes generaux d'administration. Translated by J.D. Breeze. In: Wren, D.A., Bedeian, A.G. & Breeze, J.D., eds. The foundations of Henri Fayol's administrative theory. *Management Decision Journal*, 40(9):906-916.)
- Breitbart, W.S. & Poppet, S.R. 2014. *Individual meaning-centered psychotherapy for patients with advanced cancer: a treatment manual*. New York: Oxford.
- Breitenbach, T.C. 2005. *Mede-eienaarskap nodig*. <http://com/2005/10/mede-eienaarskap-nodig.html>. Datum van gebruik: 20 Maart 2018.
- Breitenbach, T.C. 2018. *Mede-eienaarskap nodig*. <http://com/2005/10/mede-eienaarskap-nodig.html>. Datum van gebruik: 20 Maart 2018.
- Brencio, F. 2016. *Sufferance, freedom and meaning: Viktor Frankl and Martin Heidegger*. [https:// www.researchgate.net/publication/301712914_Cierpienie_wolnosc_i_sens_Viktor_Frankl_iMartin_Heidegger](https://www.researchgate.net/publication/301712914_Cierpienie_wolnosc_i_sens_Viktor_Frankl_iMartin_Heidegger) Datum van gebruik: 20 Desember 2019.
- Brian Haynes, B.R. 2006. Forming research questions. *Journal Clinical Epidemiology*, 59(1):881-886.
- British University in Egypt. 2020. *Teaching assistant monthly pay in Cairo, Egypt area*.
- Broodryk, J. 1997. *Ubuntuism: philosophy of the New South Africa*. Johannesburg: Goethe Institute. (Series of lectures held at UNISA.)
- Broodryk, J. 2002. *Ubuntu: life lessons from Africa*. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy.
- Broodryk, J. 2005. *Ubuntu management philosophy: exporting ancient African wisdom into the global world*. Randburg: Knowres Publishing.

- Broodryk, J. 2012. *Ubuntu African life coping skills, theory and practice*. Proceedings of the CCEAM Conference, Lefkosia, Cyprus. Tswane: Ubuntu School of Philosophy. pp. 12-17.
- Brown, D.M. 2018. *Reconceptualising internal marketing: a multi-stakeholder perspective*. Newcastle: University of North Umbria at Newcastle. (Thesis - PhD.)
- Brubaker, T.A. 2013. Servant leadership, ubuntu, and leader effectiveness in Rwanda. *Emerging Leadership Journal*, 6(1):95-131.
- Brunnell, T. 2008. The Yew Chung model of dual culture co-principalship: a unique form of distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2):191-210.
- Brunsson, K. 2008. Some effects of Fayolism. *International Studies of Management & Organization*, 38(1):30-47.
- Bruun, H.H. 2007. *Science, values, and politics in Max Weber's methodology*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Bryan, C. & Sell, L. 2011. Job satisfaction, work environment, and rewards: motivational theory revisited. *Labour*, 25(1):1-23.
- Bryant, S.M., Albring, S. & Murthy, U. 2009. The effects of reward structure, media richness and gender on virtual teams. *International Journal of Accounting Information Systems*, 10(4):190-213.
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. 1988. Heterogeneity of variance in experimental studies: a challenge to conventional interpretations. *Psychological Bulletin*, 104(3):396-404.
- Bryman, A. & Bell, E. 2011. *Business research methods*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.
- Buckingham, M. & Coffman, C. 1999. *First, break all the rules: what the world's greatest managers do differently?* Sidney: Simon and Schuster.
- Buckminster Fuller, R. 2017. *Quotable quote*. <https://www.goodreads.com/quotes/13119-you-never>. Datum van gebruik: 5 Mei 2020.
- Bulka, R.P. 1978. Is logotherapy authoritarian? *Journal of Humanistic Psychology*, 18(4):45-54.
- Burch, P. & Carolyn, H. 2016. *Mixed methods for policy research and program evaluation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Burch, T.K. 2017. Data, models, theory and reality: the structure of demographic knowledge. In: Billari, F.C. & Prskawetz, A., eds. *Agent-based computational demography*. Heidelberg: Physica-Verlag. p. 19-40.
- Burkus, D. & Roberts, O. 2012. Noncommissioned work: exploring the influence of structured free time on creativity and innovation. *Journal of Strategic Leadership*, 4(1):48-60.
- Burns, M. & Barnabé, C. 1994. Teachers' jobs satisfaction and motivation. *Educational Research*, 16(1):171-184.
- Burton, K. 2012a. *A study of motivation: how to get your employees moving*. Bloomington, Ind.: Indiana University. (SPEA honors thesis.)
- Burton, K. 2012b. A study of motivation: how to get your employees moving. *LitNet Akademies*, 13(2):403-434.
- Bush, T. 2007. Educational leadership and management: theory, policy, and practice South Africa. *Journal of Education*, 27(3):391-406.
- Bush, T. & Anderson, L. 2003. Organisational culture. In: Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M., eds. *Leadership and strategic management in South African schools: managing schools in South Africa*. London: Commonwealth Secretariat. pp. 87-99.
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. 2010. The principles of educational leadership en management. 2nd ed. London: Sage.
- Bush, T., Bisschoff, T., Glover, D., Heystek, J., Joubert, R. & Moloj, K. 2006. *School leadership, management and governance in South Africa: a systematic literature review*. Johannesburg: Matthew Goniwe School of Leadership and Governance.
- Bush, T. & Heystek, J. 2003. School governance in the new South-Africa. *Compare*, 33(2):127-138.
- Bush, T. & Heystek, J. 2006. School leadership and management in South Africa: principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34(3):63-76.
- Business Dictionary. 2020. *Definition: efficiency*. <http://www.businessdictionary.com/definition/complexity-theory.html>. Datum van gebruik: 10 Mei 2020.
- Bussolari, C.J. & Goodell, J.A. 2009. Chaos theory as a model for life transitions counseling: nonlinear dynamics and life's changes. *Journal of Counseling and Development*, 87(1):98-107.

Butler, M. & Rose, E., eds. 2011. *Introduction to organizational behaviour*. Mumbai: Jaico Publishing House.

Byrne, B.M. 2005. Factor analytic models: viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85(1):17-32.

Cabral, H.J. 2008. Multiple comparisons procedures. *Circulation*, 117(3):698-701.

Caddesi, A.M. & SporSalonuKarşısı, S. 2013. The relationship among the leadership styles, organizational citizenship and health worker performance in public hospitals. *International Journal of Education and Research*, 1(6):1-16.

Çakır, O. & Kozak, M.A. 2017. Designing an effective organizational employee motivation system based on ABCD model for hotel establishments. *Tourism and Hospitality Management Journal*, 23(1):69-86.

Caldwell, B. & Spinks, J. 1992a. *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.

Caldwell, B. & Spinks, J. 1992b. The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30(1):6-19.

Callahan, K.L. 1983. *Twelve keys to an effective church*. San Francisco, Calif.: Harper & Row.

Callahan, K.L. 1987. *Twelve keys to an effective church: the planning workbook*. San Francisco, Calif.: Harper & Row.

Callahan, K.L. 2002. *The future that has come*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Printers.

Calvert, D. 2017. *To lead, you need a personal leadership philosophy: it's not optional any more*. <https://medium.com/@PeopleFirstPS/to-lead-you-need-a-personal-leadership-philosophy-its-not-optional-any-more-9369e008eec7>. Datum van gebruik: 22 Mei 2018.

Camaron, T. 1994. *Jan Smuts - an illustrated biography*. Cape Town: Human & Rousseau.

Cameron, J. & Pierce, W.D. 1994. Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3):363-423.

Camillus, J.C. 2008. Strategy as a wicked problem. *Harvard Business Review*, 86(1):98-101.

Campbell, J.P. & Pritchard, R.D. 1976. Motivation theory in industrial and organizational psychology. In: Dunnette, M.D., ed. *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, Ill.: Rand McNally Printers.

Candidate, S. 2013. *Motivation questionnaire: candidate motivation report*. <https://jtrltd.com/wp-content/uploads/2017/03/CEB-SHL-MQ-Candidate-Motivation-Report-Sample-Report.pdf>.

Datum van gebruik: 26 Mei 2018.

Candler, P.M. & Connor, C. 2007. *Transcendence and phenomenology*. London: SCM Press.

Cane, J., O'Connor, D. & Michie, S. 2012. Validation of the theoretical domains' framework for use in behaviour change and implementation research. *Implement Science Journal*, 7(37):1-34.

Canlas, M.A. 2016. *Leadership means moving a community forward: Asian American community college students and critical leadership praxis*. San Francisco, Calif.: University of San Francisco. (Thesis - DEd.)

Capobianco, E. 2014. *Rewards and recognition: two highly effective ways to motivate your employees*. Amsterdam: The Next Web Najdeno.

Capra, F. 1983. *The turning point: science, society and the rising culture*. London: Flamingo.

Capra, F. 1996. *The web of life: a new synthesis of mind and matter*. London: Harper/Collins.

Capra, F., Juarrero, A., Sotolongo, P. & Van Uden, J. 2007. *Reframing complexity: perspectives from the north and south*. Mansfield, Mass.: ISCE Publishing.

Card, D., Mas, A., Moretti, E. & Saez, E. 2010. Inequality at work: the effect of peer salaries on job satisfaction. *American Economic Review*, 102(6):2981-3003.

Carlopio, J. 2015. *Holism, management and organisational change*. <https://www.linkedin.com/pulse/holism-management>. Datum van gebruik: 10 Desember 2018.

Carlos, J.D.D. 2004. The political meaning of small things: E: CO special double expenditure. *Emergence: Complexity and Organization Journal*, 6(1):49-54.

Carlos, J.D.D. 2007. *Reframing complexity: perspectives from the north and the south*. Mansfield, Mass.: ISCE Publishing.

Carnegie, D. 1998. *How to win friends and influence people*. (Dale Carnegie quotes.)

<https://www.goodreads.com/quotes/224796-when-dealing-with-people-let-us-remember-we-are-not>. Datum van gebruik: 5 Mei 2020.

Carnegie, D. 2017. *Quotes and quotable quote*. <https://www.goodreads.com/.../224796-when-dealing-with-peop>. Datum van gebruik: 10 Augustus 2017.

- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carter, M.P. & Williamson, D. 1996. *Questionnaire design*. Stoke-on-Trent: Staffordshire University Business School.
- Cascio, W.F. & Shurygai, S. 2008. E-Leadership and virtual teams. *IEEE Engineering Management Review*, 31(1):79-79.
- Case, P., French, R., Simpson, P. & French, F. 2011. Philosophy of leadership. In: Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-Bien, M., eds. *Sage handbook of leadership*. London: Sage. pp. 685-727.
- Casti, J.L. 1994. *Complexification, explaining a paradoxical world through the science of surprise*. New York: HarperCollins.
- Cathala, X. & Moorley, C. 2019. How to appraise quantitative research. *Evidence-Based-Nursing Journal*, 21(4):99-101.
- Catholic Encyclopedia. 2016. New York: Robert Appleton Company. <http://www.newadvent.org/cathen/07682a.htm>. Datum van gebruik: 10 Oktober 2017.
- Cattell, R.B. 1966. The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2):245-276.
- Cerny, C.A. & Kaiser, H.F. 1977. A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1):43-47.
- Chakrabarty, S.N. 2013. Best split-half and maximum reliability. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 3(1):1-8.
- Chakraborty, S. 1998. *Sports psychology*. Deli: Sports Publication.
- Chalekian, P. 2016. Instantiations of POSDCORB: a framework-theory-model approach. *Administration & Society*, 48(3):316-343.
- Chalofsky, N. & Krishna, V. 2009. Meaningfulness commitment and engagement: the intersection of a deeper level of intrinsic motivation. *Advances in Developing Human Resources*, 11(2):189-203.

Charles, S., Parasuraman, B. & Kifli, B.C. 2015. *Effect of minimum wage: the Malaysian perceptive*. Social Science and Economics International Conference. Palembang-Indonesia, 20-21 February 2015. University Malaysia Kelantan.

Charry, K. 2012. *Leadership theories - 8 major leadership theories*. <http://psychologyabout.com/od/leadership/p/leadtheories.htm>. Datum van gebruik: 11 Junie 2018.

Chatfield, K. 2017. *7 activities anyone can do to feel a sense personal achievement*. https://www.huffingtonpost.com.au/2017/04/11/7-activities-anyone-can-do-to-feel-a-sense-personal-achievement_a_21988834/. Datum van gebruik: 18 Augustus 2018.

Chen, C.C. & Lee, Y.T., eds. 2008. *Leadership and management in China: philosophies, theories and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, E.K. 2020. The quantum revolution in philosophy. *Philosophical Review*, 129(2):302-308.

Chen, J. 2018. A hierarchical taxonomy of test validity for more flexibility of validation. *Frontiers in Psychology*, 9:972.

Cherry, K. 2017. *What is transformational leadership? A closer look at the effects of transformational leadership*. <https://www.verywellmind.com/what-is-transformational-leadership-2795313>. Datum van gebruik: 29 Mei 2018.

Cherry, K. 2018a. *Intrinsic motivation: why you do things*. <https://www.verywellmind.com/what-is-intrinsic-motivation-2795385>. Datum van gebruik: 21 Augustus 2018.

Cherry, K. 2018b. *Situational theory of leadership, a flexible leadership style*. <https://www.verywellmind.com/what-is-the-situational-theory-of-leadership-2795321>. Datum van gebruik: 19 Julie 2018.

Cherry, K. 2018c. *The five levels of Maslow's Hierarchy of Needs. How Maslow's Famous Hierarchy explains human motivation*. <https://www.verywellmind.com/what-is-maslows-hierarchy-of-needs-4136760>. Datum van gebruik: 18 Julie 2018.

Cherry, K. 2018d. *Understanding the trait theory of leadership: a closer look at key leadership traits*. <https://www.verywellmind.com/what-is-the-trait-theory-of-leadership-2795322>. Datum van gebruik: 13 Junie 2018.

Cherry, K. 2019. *Wat is 'n korrelasie?* <https://af.reoveme.com>. Datum van gebruik: 14 Oktober 2019.

Cherry, K. 2020. Sample types and errors in research. *Verwell Mind*, 2 March.

Cheung, A.K.L. 2014. Structured questionnaires. In: Michalos, A.C., ed. *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Dordrecht: Springer.

Chew, Y.C. 2016. *The impact of intrinsic & extrinsic motivation on job satisfaction of music teachers working in commercial music schools in Klang Valley, Malaysia*. Bristol: University of the West of England. (Dissertation - MBA.)

Chia, R. & Morgan, S. 1996. Educating the philosopher-manager. *Management Learning Journal*, 27(1):37-64.

Chiang, C., Jang, S., Canter, D. & Prince, B. 2008. An expectancy theory model for hotel employee motivation: examining the moderating role of communication satisfaction. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 9(4):327-351.

Chikoko, V., Naicker, I. & Mthiyane, S. 2015. School leadership practices that work in areas of multiple deprivation in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3):452-467.

Child, J. & McGrath, R.G. 2001. Organizations unfettered: organizational form in an information-intensive economy. *The Academy of Management Journal*, 44(6):1135-1148.

Ching, B. 2015. *Literature review on theories of motivation*. <https://www.linkedin.com/pulse/literature-review-ltheories-motivation-brandon-ching-phd>. Datum van gebruik: 2 Oktober 2016.

Chirichello, M. 1999. *Building capacity for change: transformational leadership for school principals*. Paper presented at the 12th Annual International Congress for School Effectiveness and Improvement. January 3-6, Texas: San Antonio.

Chivaura, V.G. 2010. *Hunhu/Ubuntu: a substantial approach to endogenous development, bio-cultural diversity and protection of the environment in Africa*. International Conference, Endogenous Development and Bio-Cultural Diversity. The interplay of worldviews, globalization and locality. Endogenous Development and Biocultural Diversity. pp. 3-5.

Chris, A. & Awonusi, A. 2004. Influence of rewards on workers performance in an organization. *Journal of Social Science*, 8(1):7-12.

Chu, D. 2011. Complexity: against systems. *Theory in Biosciences*, 130(3):229-245.

- Chukwusa, J. 2019. Autocratic leadership style: obstacle to success in academic libraries. *Library Philosophy and Practice*: 1.
- Cilliers, A. 2000. *The truth and reconciliation: world law South Africa*. <http://jurist.law.pitt.edu/World/sacor1.htm> Datum van gebruik: 27 April 2016.
- Cilliers, F.V.N. & Wissing, P. 1993. Sensitiewe relasievorming as bestuursdimensie: die evaluering van 'n ontwikkelingsprogram. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 19(1):5-10.
- Cilliers, J. 2008. *In search of meaning between ubuntu and into: perspectives on preaching in post-apartheid South Africa*. Paper delivered at the eighth international Conference of Societas Homiletica. 19-25 July, Denmark, Copenhagen.
- Cilliers, J.H. 2002. Prediking as spel: 'n homileties-etiese perspektief op postmodernisme. *Praktiese Teologie in Suid-Afrika / Practical Theology in South Africa*, 17(1):1-24.
- Cilliers, P. 1998. *Complexity and postmodernism: understanding complex systems*. New York: Routledge.
- Cilliers, P. 2000a. Knowledge, complexity, and understanding. *Emergence, A Journal of Complexity issues in Organizations and Management*, 2(4):7-13.
- Cilliers, P. 2000b. What can we learn from a theory of complexity? *Emergence, A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 2(2):23-33.
- Cilliers, P. 2001a. Boundaries, hierarchies and networks in complex systems. *International Journal of Innovation Management*, 5(2):135-147.
- Cilliers, P. 2001b. *Why we cannot know complex things completely: reframing complexity - perspectives from the north and south*. Mansfield, Mass.: ISCE Publishing.
- Cilliers, P. 2002. *Complexity and postmodernism, understanding complex systems*. London: Routledge.
- Cilliers, P. 2004. *Complexity, ethics and justice*. Pretoria: HAUM.
- Cilliers, P. 2005a. Complexity, deconstruction and relativism. *Theory, Culture & Society*, 22(5):255-267.
- Cilliers, P. 2005b. Knowledge, limits and boundaries. *Futures*, 37(7):605-613.

- Cilliers, P. 2006. Complexity and philosophy: about the importance of a certain slowness. *Emergence, A Journal of Complexity issues in Organizations and Management*, 10(3):105-112.
- Cilliers, P. 2007. *Thinking complexity*. Mansfield, Mass.: ISCE Publishing.
- Cilliers, P. & Preiser, R. 2010. *Complexity, difference and identity: an ethical perspective*, v. 26. New York: Springer Science+Business Media.
- Ciora, C. 2018. *The origin of value-based management*. https://www.bresearchgate.net/publication/270340685_The_Origin_of_Value_Basedmanagement_Five_Interpreterative_Models_of_an_Unavoidable_Evolution?sg=T5bQNIRSwJZ4Rh3dm9dDPhi6IJGZhfs7i2MMYb47vzZaZykmlOZm0FEy1Ye2u6L48hKoPduSeQ. Datum van gebruik: 23 April 2017.
- Ciulla, J.B. 2009. Ethics and leadership effectiveness. In: Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J., eds. *The nature of leadership*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. pp. 302-327.
- Clark, E.T. 1991. Holistic education: a search for wholeness. In: Miller, R., ed. *New directions in education*. Brandon, Vermont: Holistic Education Press. pp. 53-62.
- Clarke, A. 2007. *The handbook of school management*. Kaapstad: McMillan.
- Clarke, W.F. 1973. Integration of the total curriculum. In: Warwick, D., ed. *Integrated studies in the secondary school*. London: University of London Press.
- Cloete, F. 2008. Chaos en kwantum kompleksiteit benaderings tot PAM. In: Reader, P.A. *Kontemporêre tendense in beleidsanalise*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Cloete, G.S. 2017. *Towards re-imagining the roles of change agents from a critical complexity perspective: an exploratory action research approach*. Stellenbosch: Stellenbosch University. (Thesis - PhD.)
- Cochran, L. 1997. *Career counseling: a narrative approach*. London: Sage.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L. & Aitken, G. 2012. *Project RITE: Complexity theory, teacher education and student learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, British Columbia.
- Coetzee, D.J. 1999. *Die verband tussen organisasiekultuur en werkstevredenheid onder die personeel van 'n vervaardigings-organisasie*. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje Vrystaat. (Dissertation - MA.)

Coetzee, M., Schreuder, D. & Tladinyane, R. 2014. Shaping the future: a dynamic process for creating and achieving your company's strategic vision. *SA Journal of Human Resource Management*, 12(1):402-412.

Cohen, J. 1973. Eta-squared and partial setsquare in fixed factor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 33(2):107-112.

Cohen, J. 1992. *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1):155-159.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. 5th ed. London: Routledge Falmer.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. 7th ed. Oxon: Routledge.

Cohen-Miller, A.S. 2014. *The phenomenon of doctoral student motherhood mothering in academia: cultural construction, presentation of self and situated learning*. Kazakhstan: Nazarbayev University. (Thesis - PhD.)

Colakoglu, U., Culha, O. & Atay, H. 2010. The effects of perceived organisational support on employees' affective outcomes: evidence from the hotel industry. *Tourism hospital management journal*, 16(3):125-150.

Cole, G.A. & Kelly, P. 2011. *Management theory and practice*. London: Thompson.

Collins English Dictionary. 2012. *Complete & unabridged digital edition*. <http://www.dictionary.com/m>. Datum van gebruik: 14 September 2017.

Collins, J. 2017. *It is very difficult to have a meaningful life without meaningful*. "Mark Twain".

Conger, J. 1999. Charismatic and transformational leadership in organizations: an insider's perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly*, 10(2):145-179.

Connors, C.D. 2016. *5 core values that define success for every individual*. <https://medium.com/the-mission/5-core-values-that-define-success-for-every-individual-5b0e45e779ca>. Datum van gebruik: 20 Mei 2018.

Cook, D.A. & Artino, A.R. 2016. Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education Journal*, 50(10):997-1014.

- Cook, J. 2017. Is Maslow's hierarchy of needs still relevant in the 21st century? *Training Journal*, 16 August.
- Cook, S.G. 2010. E-Learning requires teaching e-leadership online. *Women in Higher Education Journal*, 19(12):7-17.
- Cooley, C.H. 1983. *Human nature and the social order*. London: Transaction Publishers. (Social science classics series.)
- Cooper, C. & Taylor, P. 2000. From Taylorism to Ms Taylor: the transformation of the accounting craft. *Accounting Organizations and Society*, 25(6):555-578.
- Copley, F.B. & Taylor, F.W. 1993. *Classics in management: the development of management science*. London: Routledge/Thoemmes Press.
- Cornell, D. 2004. A call for a nuanced constitutional jurisprudence: Ubuntu, dignity, and reconciliation: post-apartheid fragments: law, politics and critique. *SA Publiekreg / SA Public Law*, 3(19):666-675.
- Cornell, D. 2014. *Law and revolution in South Afrika: Ubuntu, dignity and the struggle for constitutional transformation*. New York: Fordham University Press.
- Cornell, D. & Muvangua, N. 2011. *Ubuntu and the law: African ideals and postapartheid jurisprudence*. New York: Fordham University Press.
- Cornell, D. & Van Marle, K. 2005. Exploring ubuntu: tentative reflections. *African Human Rights Law Journal*, 5(5):195-220.
- Cortina, J.M. 1993. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1):98-104.
- Costello, A.B. & Osborne, J.W. 2005. Best practices in exploratory factor analysis: four recommendation for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7):1-9.
- Costello, S.J. 2010. The ethics of happiness: an existential analysis. *The International Forum for Logotherapy*, 37(1):41-42.
- Costello, S.J. 2013. *Philosophy and the flow of presence*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Costello, S.J. 2016a. The spirit of logotherapy. *Religions*, 7(1):1-12.

Costello, S.J. 2016b. Towards a tri-dimensional model of happiness: a logo-philosophical perspective. In: *Logotherapy and existential analysis*. Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna. Cham: Springer. pp. 342-363.

Couros, G. 2017. *The principal of change: stories of learning and leading innovative leadership: providing support versus enabling*. <https://georgecouros.ca/blog/archives/tag/innovative-leadership>. Datum van gebruik: 20 September 2018.

Couros, G. 2018. *The principal of change: 4 steps to deal with not feeling supported*. <https://georgecouros.ca/blog/archives/8566>. Datum van gebruik: 22 September 2018 .

Covey, S.R. 1989. *The seven habits of highly effective people*. London: Simon & Schuster.

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

Covey, S.R. 1994. *First things first*. London: Simon & Schuster.

Covey, S.R. 1997. *The seven habits of highly effective families*. London: Simon & Schuster.

Covey, S.R. 2006. *The speed of trust: the one thing that changes everything*. New York: Free Press.

Cowen, S.D. 2003. Universal religion, Viktor Frankl and Gordon Allport. *Journal of Judaism and Civilization*, 4(5762-5763):80-100.

Cowley, M.J.P. 2007. *Bestuur van verandering in die lerende organisasie: vestiging van psigologiese vaardighede*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - PhD.)

Craft, A. & Jeffrey, B. 2008. Creativity and performativity in teaching and learning: tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Journal*, 34(5):577-584.

Craig, H. 2019. Leadership activities, building games, and exercises. <https://positivepsychology.com/leadership-activities/>. Datum van gebruik: 25 Augustus 2019.

Crawford-Mathis, K.J. 2009. Concepts and challenges of e-leadership. In: Lee, I., ed. *Electronic business: concepts, methodologies, tools, and applications*. Hershey: Pa.: IGI Global Printing.

Creff, K. 2004. *Exploring ubuntu and the African Renaissance: a conceptual study of servant leadership from an African perspective*. <https://www.regent.edu/acad/sis/publication-conference->

proceedings/servantleadership-roundtable/2004/pdf/creff-exploring-ubuntu.pdf/sl_proceedings/2004/creff_exploring_ubuntu.pdf. Datum van gebruik: 23 Oktober 2017

Creswell, J.W. 1994. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.

Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Creswell, J.W. 2003. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Creswell, J.W. 2007. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Creswell, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Los Angeles, Calif.: Sage.

Creswell, J.W. 2012. *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston, Mass.: Pearson.

Creswell, J.W. 2013. What is mixed methods research [video Fil.].

Creswell, J.W. 2014. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. 2018. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Creswell, J.W., Hanson, W.E., Vicki L., Plano, C. & Morales, A. 2007. Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist (TCP)*, 35(2):236-264.

Creswell, J.W. & Miller, D. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 19(3):124-130.

Creswell, J.W. & Plano-Clark, V.L. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd ed. Los Angeles, Calif.: Sage.

Creswell, J.W. & Poth, C.N. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Creswell, K. 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston, Mass.: Pearson.

Cronbach, L.J. 1951. Coefficient alpha at the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3):297-334.

Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. 2008. Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1):38-43.

Croswell, A. 2018. *20 simple employee engagement survey questions you should ask*. <https://blog.cultureamp.com/employee-engagement-survey-questions>. Datum van gebruik: 18 Junie 2018.

Crowley, O.V., McKinley, P.S., Burg, M.M., Schwartz, J.E., Ryff, C.D., Weinstein, M. & Sloan, R.P. 2011. The interactive effect of change in perceived stress and trait anxiety on vagal recovery from cognitive challenge. *International Journal of Psychophysiology*, 82(3):225-232.

CRQ. 2015. Review of quantitative research methods [video file]. Center for Research. <https://www.youtube.com/watch?v=cwU8as9ZNI> Datum van gebruik: 20 Januarie 2020.

Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. 1984. *Being adolescent: conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

Ćulibrk, J., Mitrović, D.M. & Ćulibrk, D. 2018. Job satisfaction, organizational commitment and job involvement: the mediating role of job involvement. *Frontiers Psychology*, 9(3):132-135.

Curry, A. 2017. *Alvin Toffler's models of change*. <https://medium.com/@nextwavefutures/alvin-tofflers-models-of-change-2869a3923517>. Datum van gebruik: 3 Oktober 2019.

D'Ortenzio, C. 2012. *Understanding change and change management processes: a case study*. Canberra, Australia: The University of Canberra. (Thesis - DPhil.)

D'Souza, G.C. & Colarelli, S.M. 2010. Team member selection decisions for virtual versus face-to-face teams. *Computers in Human Behavior*, 26(1):630-635.

Dahler-Larsen, P. 1994. Corporate culture and morality: Durkheim inspired reflections on the limits of corporate culture. *Journal of management studies*, 31(1):1-18.

Dahlstrom, T. 2013. Telecommuting and leadership style. *Public Personnel Management Journal*, 42(3):438-451.

Dalen, P. 2016. *Understanding the differences between deterministic and stochastic models*. <https://www.linkedin.com/pulse/understanding-differences-between-deterministic-stochastic-paul-dalen>. Datum van gebruik: 20 Augustus 2018.

Daniel, E. 2016. The usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in science education curriculum. *Journal of Education and Practice*, 7(15):91-100.

Daniel, W.W. 1990. *Spearman rank correlation coefficient: applied nonparametric statistics*. 2nd ed. Boston, Mass.: PWS-Kent.

Dann, S. 2013. *Greiner's growth curve*. [https://www.slideshare.net/ Stephen Dann1/greiners-growth-curve](https://www.slideshare.net/StephenDann1/greiners-growth-curve). Datum van gebruik: 21 September 2018.

Dansereau, F., Seitz, S.R., Chiu, C.Y., Shaughnessy, B. & Yammarino, F.J. 2013. What makes leadership? Using self-expansion theory to integrate traditional and contemporary approaches. *The Leadership Quarterly*, 24(6):798-812.

Dantas, A.S. 2011. Emotional and social competency display: a motivational model. *Encontro Alaide Sipahi Dantas da Anpad journal*, 4(7):1-13.

Dantley, M.E. 2003. Critical spirituality: enhancing transformative leadership through critical theory and African American prophetic spirituality. *International Journal of Leadership in Education*, 6(1):3-17.

Darsh, J.C. 2001. *Beginning the principalship: a practical guide for new school leaders*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Dartey-Baah, K. 2010. Job satisfaction and motivation: understanding its impact on employee commitment and organisational performance. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(4):4-9.

Das, A.K. 1998. Frankl and the realism of meaning. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 36(4):199-212.

Davenport, T.H. 2001. Knowledge work and the future of management. In: Bennis, W.G., Spreitzer, G.M. & Cummings, T.G., eds. *The future of leadership: today's top leadership thinkers speak to tomorrow's leaders*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. pp. 41-58.

David, H.A. & Gunnink, J.L. 1997. The paired test under artificial pairing. *The American Statistician*, 51(1):9-12.

Davidmann, M. 2011. *Role of managers under different styles of management*. <http://www.solhaam.org/articles/clm2su.html>. Datum van gebruik: 10 September 2017.

- Davids, N. & Waghid, Y. 2016a. Educational leadership reconsidered: re-invoking authority in schools. *Africa Education Review*, 16(2):36-49.
- Davids, N. & Waghid, Y. 2016b. The worth while risk of education: from initiation to co-belonging in and through pedagogical encounters. *Educational Philosophy and Theory*, 48(11):1138-1150.
- Davids, N. & Waghid, Y. 2017. *Education leadership in becoming: on the potential of leadership in action*. New York: Routledge.
- Davies, B. & Ellison, L. 1998. Strategic planning in schools: an oxymoron? *School Leadership and Management*, 18(4):461-473.
- Davies, I., Green, P., Rosemann, M., Indulska, M. & Gallo, S. 2006. How do practitioners use conceptual modeling in practice? *Data & Knowledge Engineering Journal*, 58(1):358-380.
- Davies, P., Adnett, N. & Mangan, J. 2002. The diversity and dynamics of competition: evidence from two local schooling markets. *Oxford Review of Education*, 28(1):91-108.
- Davies, P., Walker, A.E. & Grimshaw, J.M. 2010a. A systematic review of the use of theory in the design of guideline dissemination and implementation strategies and interpretation of the results of rigorous evaluations. *Implementation Science*, 5(1), Article 14.
- Davies, P., Walker, A.E. & Grimshaw, J.M. 2010b. Theories of behavior change in studies of guideline implementation. *Proceedings of the British Psychological Society*, 11(1):120.
- Davin, D.J. 2009. *Computational chemistry of organometallic and inorganic species*. Glasgow: University of Glasgow. (Thesis.)
- Davis, J.H. 2003. Balancing the whole: portraiture as methodology. In: Camic, P.M., Rhodes, H.R. & Yardley, L., eds. *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design*. Washington, DC: American Psychological Association. pp. 199-217.
- Davison, A., Brown, P., Pharo, E., Warr, K., McGregor, H., Terkes, S. & Aboodha, P. 2013. Distributed leadership: building capacity for interdisciplinary climate change teaching at four universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(1):98-110.
- Day, C. & Sammons, P. 2014. *Successful school leadership: a review of the international literature*. Nottingham: University of Nottingham.

Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. 2016. The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(1):221-258.

Day, D.V. 2000. Leadership development: a review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4):581-613.

De Beer, S.F. 2007. *An acritical philosophy of information*. Pretoria: University of Pretoria. Department of Information Science.

De Beer, S.F. 2014. Between life and death: on land, silence and liberation in the capital city. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 70(1):1-7.

De Beer, S.F. & Swart, I. 2014. Towards a fusion of horizons: thematic contours for an urban public theological praxis-agenda in South Africa. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 70(3):1-9.

De Borchgrave, R. 2006. *Le philosophe et filemanager*. Bruxelles: De Boeck Universite.

De Brabandere, L. 2005. *The forgotten half of change: achieving greater creativity through changes in perception*. Chicago, Ill.: Dearborn Trade Publishing.

De Castro-Peixoto, L., Golgher, A.B. & Cyrino, A.B. 2017. Using information systems to strategic decision: an analysis of the values added under executive's perspective. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*, 11(1):54-71.

De Jesus, S.N. & Lens, W. 2015. An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1):119-134.

De Jongh, D. 2017. *Om leierskap te verjazz*. http://www.up.ac.za/af/news/post_2495100-om-leierskap-te-verjazz. Datum van gebruik: 5 April 2018.

De Klerk, J.J. 2001. *Motivation to work, work commitment and man's will to meaning*. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis - PhD.)

De Lange, A. 2009. *Jan Smuts se holisme*. <http://www.woes.co.za/bydrae/artikel/jan-smuts-se-holisme-deel-2>. Datum van gebruik: 28 Augustus 2017.

De Smith, M.J. 2018. *Statistical analysis handbook: a comprehensive handbook of statistical concepts, techniques and software tools*. <https://www.statsref.com/StatsRefSample.pdf>. Datum van gebruik: 19 September 2018.

- De Vaus, D.A. 2001. *Research design in social research*. London: Sage.
- De Villiers, H.J. 1997. *Hoekom is ek hier?* Kaapstad: Human en Rousseau.
- De Villiers, T. 2002. *Complexity and the self*. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Dissertation - MA.)
- De Villiers, T. & Cilliers, P. 2004. Narrating the self: Freud, Dennett and complexity theory. *South African Journal of Philosophy*, 23(1):34-53.
- De Vos, A.S., ed. 1998. *Research at grass roots: a primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2002. *Research at grass roots: for the social science and human service professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.
- De Wet, J.M. 1936. Die filosofie van Smuts en Boodin. *Bulletin for Christian Scholarship / Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 4(2):7-15.
- De Witt, P. 2012. *The benefits of failure: learning from our mistakes*. http://blogs.edweek.org/edweek/finding_common_ground/2012/01/learning_from_our_mistakes.html. Datum van gebruik: 20 Oktober 2018.
- De Zutter, J. 2013. *Ubuntu of de levens lessen van Mandela*. <http://www.knack.be/nieuws/mensen/ubuntu-of-de-levenslessen-van-mandela/article-opinion-119106.html>. Datum van gebruik: 20 Januarie 2017.
- Debois, S. 2019. *Advantages and disadvantages of questionnaires*. <https://surveyanyplace.com/questionnaire-pros-and-cons/> Datum van gebruik: 20 Mei 2020.
- Decoster, J. 1998. *Overview of factor analysis*. <http://www.stat-help.com/notes.html>. Datum van gebruik: 15 November 2019.
- Degenaar, J.J. 2007. The philosophy of leadership. *Politikon, South African Journal of Political Studies*, 8(140):56-63.
- Dehaloo, G. 2011. *The motivation and job satisfaction of secondary school teachers in Kwazulu Natal: an education management perspective*. Pretoria: University of South Africa. (Thesis - DEd.)
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1994. *What is philosophy?* London: Verso Publisher.

- Deloitte Consulting LLP & Bersin. 2014. *Global human capital trends 2014: engaging the 21st century workforce*. A report by Deloitte Consulting LLP and Bersin.
- Delphine N. 2009. Increasing emotional intelligence: (how) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1):36-41.
- Delport, C.S.L. 2002. Quantitative data collection methods. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the sciences and service professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.)
- DeMatthews, D. 2014. Deconstructing systems of segregation: leadership challenges in an urban school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(1):16-26.
- Dember, W.P. 1972. *Challenges of humanistic psychology for secondary education*. Minneapolis, Minn.: Walden University. (Thesis - PhD.)
- Denhardt, R.B., Denhardt, J.V. & Aristigueta, M.P. 2008. *Managing human behavior in public and nonprofit organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denscombe, M. 1998. *The good research for small-scale social research project*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Handbook of qualitative research. In: Ryan, G.W. & Bernard, R.B. *Data management and analysis methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. pp. 428-444.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1998. *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2002. *The qualitative inquiry reader*. London: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. pp. 1-32.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Deuel, T. 2013. Why multidimensional leadership? *Terri Deuel Global Leadership*.

- Devers, K.J. & Frankel, R.M. 2000. Practical advice: study design in qualitative research 2: sampling and data collection strategies. *Education for Health*, 13(2):263-271.
- Devoe, D. 2012. Viktor Frankl's Logotherapy: the search for purpose and meaning. *Inquiries Journal / Student Pulse Journal*, 4(7):2-5.
- Dhand, A., Luke, D.A., Carothers, B.J., Evanoff, B.A. 2016. Academic cross-pollination: the role of disciplinary affiliation in research collaboration. *PLoS One*, 11(1): e0145916.
- Dharejo, N., Baloch, M.N., Ali-Jariko, M. & Jhatial, A.A. 2017. People management at workplace: applications of Theory X and Theory Y in public and private organizations sector in Hyderabad, Sindh, Pakistan. *European Journal of Business and Social Sciences*, 6(2):193-206.
- Di Domenico, S.I. & Ryan, R.M. 2017. The emerging neuroscience of intrinsic motivation: a new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience Journal*, 11:145.
- Diaz-Serrano, L. & Cabral-Vieira, J.A. 2005. *Low pay, higher pay and job satisfaction within the European Union: empirical evidence from fourteen countries*. (IZA discussion paper no. 1558.)
- Dictionary.Com. 2017. *Meanings and definitions of words*. www.dictionary.com/. Datum van gebruik: 1 Oktober 2017.
- Diderot, D. 2004. *The encyclopedie of Diderot & d'Alembert*. Oxford: Oxford University Press.
- Dirlik, A. 2002. Historical colonialism in contemporary perspective. *Public Culture*, 14(3):611-615.
- Dizon, A. 2018. *Top 30 business philosophy examples from the pros*. [https:// fitsmallbusiness.com/business-philosophy-examples/](https://fitsmallbusiness.com/business-philosophy-examples/). Datum van gebruik:10 Februarie 2020.
- Dmitrienko, A., Chuang-Stein, C. & D'Agostino, R.B. 2007. *Pharmaceutical statistics using SAS: a practical guide*. Carey, N.C.: SAS Institute.
- Dobre, O. 2013. Employee motivation and organizational performance. *Review of Applied Socio-Economic Research*, 5(1):53-60.
- Dodge, H.R., Fullerton, S. & Robbins, J.E. 1994. The stage of the organizational life cycle and competition as mediators of problem perception for small businesses. *Strategic Management Journal*, 15(2):121-134.
- Dodge, Y. 2010. *The concise encyclopedia of statistics*. New York: Springer.

Dom, W. 2011. *Wat is Afrikanerskap vs Holisme*. <http://www.kletskerk.co.za/viewtopic.php?f=1&t=12032>. Datum van gebruik: 10 Augustus 2017.

Domínguez, S. 2014. *Mixed methods social networks research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dooley, D. 1984. *Social research methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dooley, M.P. 1996. Capital controls and emerging markets. *International Journal of Finance & Economics*, 1(3):197-205.

Doppler, K. & Lauterburg, C. 2008. *Change management: den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

Dos Santos, J.L.G., Erdmann, A.L., Meirelles, B.H.S., De Melo Lanzoni, G.M., Da Cunha, V.P. & Ross, R. 2017. Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research. *Texto Contexto Enferm Journal*, 26(3):1-9.

Dreyer, P.S. 1979. *Hoofstrominge van sedeleer*. Pretoria: HAUM.

Dreyer, W.A. 2016. *Praktiese ekklesiologie: kerkwees in die 21ste eeu*. Durbanville: AOSIS Printers.

Dreyer, Y. 2006a. *Eenheid van die kerk*. Pretoria: Hervormde Teologiese Kollege Publikasie.

Dreyer, Y. 2006b. Post-moderne kerk: wees in die lig van publieke teologie. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 62(17):1311-1335.

Drucker, P. 1999. *Management challenges for the 21st Century*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Drucker, P. 2012. *Managing in the next society*. Oxford: Routledge.

Du Bois, B. & Miley, K.K. 2005. *Social work: an empowering profession*. 5th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

Du Pisani, K. 2017. *Jan Smuts: van boerseun tot wêreldverhoog*. Pretoria: Protea Boekhuis.

Du Pisani, K. 2018. Vader van holisme: was Jan Smuts 'n intellektueel? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):1-15.

Du Plessis, J.A. 2015. *Investigating employee motivation in a Gauteng retirement funds company*. Potchefstroom: Noodwes-Universiteit. (Mini-verhandeling - MBA.)

Du Preez, L. 2004. *Lê die waarheid met betrekking tot die mens se bestaan opgesluit in 'n varingblaar?* <http://www.diewegxo.za/artikelkategorie/diewegartikel37.html>. Datum van gebruik: 10 Februarie 2017.

Dubin, R. 1978. *Theory development*. New York: Free Press.

Dudovskiy, J. 2013. *Theory X and Theory Y. Research methodology*, 21 March. <https://research-methodology.net/theory-x-and-theory-y>. Datum van gebruik: 5 September 2017.

Dumez, H. 2009. *Henri Fayol: performativity of his ideas and oblivion of their creator*. France: École polytechnique, CNRS, Université Paris-Saclay.

Dumez, H. 2018. *Henri Fayol: performativity of his ideas and oblivion of their creator*. France: École Polytechnique CRG Centre de Recherche en Gestion. (Working paper 18 CRG-01.)

Duntley, M.E. & Tillman, L.C. 2006. Social justice and moral transformative leadership. In: Marshall, C. & Olivia, M., eds. *Leadership for social justice: making revolutions in education*. Boston, Mass.: Pearson Education. pp. 16-30.

Durant, W. 1961. *The story of philosophy*. New York: Simon & Schuster.

Durrheim, K. 2006. *Psychology*. Pietermaritzburg: School of Applied Human Sciences.

Dyer, W.W. 1981. *The sky's the limit*. London: Granada.

Dyer, W.W. 1992. *Real magic*. New York: Harper Collins.

Dziuban C.D. & Shirkey, E.C. 1974. When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? *Psychological Bulletin*, 81(6):358-361.

Eccles, J.S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1):109-132.

Eccles, M., Grimshaw, J., Walker, A., Johnston, M. & Pitts, N. 2005. Changing the behavior of healthcare professionals: the use of theory in promoting the uptake of research findings. *Journal of Clinical Epidemiology*, 58(1):107-112.

Edmonds, B. 1999. What is complexity? The philosophy of complexity per se with application to some examples in evolution. In: Heylighen, F., Bollen, J. & Riegler, A., eds. *The evolution of complexity*. Dordrecht: Kluwer. pp. 1-18.

Education World. 2018. *Good principals: what traits do they share?* https://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin113.shtml. Datum van gebruik: 20 Augustus 2018.

Edward, M.H. 1999. The human moment at work. *Harvard Business Review*, 77(1):58-66.

Edwards, R. & Holland, J. 2013. *What is qualitative interviewing? 'What is?'* London: Bloomsbury Publishing. (Research methods series, v. 7.)

Ejimabo, N.O. 2015. The influence of decision making in organizational leadership and management activities. *Journal of Entrepreneurship & Organization Management*, 4(2):1-14.

Ellis, P.D. 2010. *The essential guide to effect sizes: statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, S.M. 2020. *Onderhoud oor die analise van data* [persoonlike onderhoud]. Potchefstroom, 17 Januarie.

Ellis, S.M. & Steyn, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics*, 12(4): 51-53.

Eloff, P.E. 2011. *Kompleksiteit en begronding in die werk van Hannah Arendt en Jacques Derrida*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling - MPhil.)

Eloff, R. 2016. Kompleksiteit en die begeerte van die filosofie. *LitNet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienwetenskappe*, 13(2):214-234.

Encyclo.co.uk. 2017. <https://www.encyclo.co.uk/meaning-of-scandor>. Datum van gebruik: 29 Julie 2018.

Encyclo.NL. 2016. http://www.encyclo.nl/begrip/situastioneel_liederschap. Datum van gebruik: 23 September 2016.

Engelbrecht, C. 2012. The role of Ubuntu in families living with mental illness in the community. *South African Family Practice*, 54(5):441-446.

Engelbrecht, C. & Kasiram, M. 2007. Assessing and serving families and communities responsibility: challenges posed in an urban, marginalised setting. *South African Family Practice (SAFP)*, 47(9):4-8.

Engelbrecht, C., Shangase, N.C., Majeke, S.J., Mthembu, S.Z. & Zondi, Z.M. 2010. IsiZulu terminology: development in nursing and midwifery. *Alternation*, 17(1):249-272.

English Oxford Living Dictionaries. 2017. *Holism - definition of holism*. [Electronic]. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/holism>. Datum van gebruik: 16 Augustus 2107.

English, F.W. 2008. *The art of educational leadership: balancing performance and accountability*. Los Angeles, Calif.: Sage.

English, J.T. 1997. *Creative management in schools*. Wakefield: Arena Printers.

Ennis, M.R. 2008. *Competency models: a review of the literature and the role of the employment and training administration (ETA)*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall. (ETA occasional paper, 2008-13.)

Enslin, P. & Horsthemke, K. 2004. Can ubuntu provide a model for citizenship education in African democracies? *Comparative education*, 40(29):4-11.

Erichsen, P. 2013. *Aim for motivation - the key factor of all great results*. <https://implementconsultinggroup.com/media/2835/aim-for-motivation-the-key-factor.pdf>. Datum van gebruik: 7 Julie 2018.

Esatoğlu, E. & Özdemir, C. 2014. *Türkiye’de Yerel Yönetimler Tarafından Sunulan Evde Bakım Hizmetleri = Top 10 big data trends*. Turkye. Türkiye’de yerel yönetimler tarafından sunulan evde. <http://lideplayer.biz.tr/slide/2656400/>. Datum van gebruik: 20 April 2018.

Etikan, I., Musa, S.A. & Alkassim, R.S. 2015. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1):1-4.

Eugenio, V. 2018. *6 steps to develop a strategic plan*. https://trainingindustry.com/blog/strategy-alignment-and-planning/6-steps-to-develop-a-strategic-plan/?utm_content=cpdc. Datum van gebruik: 26 Augustus 2018.

Evans, E. 2015. *A double reason for celebration: Greiner receives the “Leitbetriebe Austria” certificate on the Greiner Global Day: celebrating 150 years - together!* <https://www.greiner.com/en/group/>. Datum van gebruik: 27 September 2018.

Evans, J.R. & Lindsay, W.M. 2016. *Managing for quality and performance excellence*. 10th ed. Boston, Mass.: Cengage Learning.

Eze, M.O. 2008. What is African Communitarianism? Against consensus as a regulative ideal. *South African journal of philosophy*, 27(4):386-399.

Eze, M.O. 2010. *Intellectual history in contemporary South Africa*. New York: Macmillan.

Eze, M.O. 2011. The politics of being human being in Soweto: identity as a social capital. Everything not forbidden is compulsory. *Journal of Contemporary African studies*, 29(3):299-313.

Fabris, C. 2015. *US postsecondary faculty in 2015: diversity in people, goals and methods, but focused on students*. Baltimore, Md.: D.C.: FTI Consulting.

Fabry, J.B. 1987. *The pursuit of meaning: Viktor Frankl, logotherapy and life*. Berkeley, Calif.: Institute of Logotherapy Press.

Fabry, J.B. 1988. *Guideposts to meaning: discovering what really matters*. Berkeley, Calif.: Institute of Logotherapy Press.

Fabry, J.B. 1994. *The pursuit of meaning*. Abilene, Tex.: Institute of Logotherapy Press.

Fabry, J.B. 1995. Prescription for survival. *International Forum for Logotherapy*, 18(2):7-12.

Farland, D. 2007. African institutions and moral theory. *South African Journal of Philosophy*, 26(4):356-363.

Farquarson, D. 2016. *Inaugural Ubuntu Conference*. Conference proceedings: peer-reviewed academic abstracts, papers and posters. *South African Journal of Philosophy*, 35(3):249-260.

Farr, S. 2010. *Teaching as leadership: the highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Farrell, A.K., Simpson, J.A., Carlson, E.A., Englund, M.M. & Sung, S. 2017. The impact of stress at different life stages on physical health and the buffering effects of maternal sensitivity. *Health Psychology*, 36(1):35-44.

Farrell, S. 2016. Open-ended vs. closed-ended questions in user research. *Evidence-Based User Experience Research Training, and Consulting*.

Farrugia, P., Petrisor, B.A., Farrokhyar, F. & Bhandari, M. 2010. Research questions, hypotheses and objectives. *Canadian Journal of Surgery*, 53(4):278-281.

Fayol, H. 2016. *Fayol's 14 principles of management: with examples and application*. *Strategic marketing articles*. <http://www.marketing91.com>. Datum van gebruik: 17 Junie 2017.

Fazio, R. 2011. *If you build it, they will engage: develop your leadership philosophy*. <http://site.successtelevision.biz/leadershipskills/index.php/uncategorized/what-is-your-primary-leadership-style/>. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.

Fazio, R. 2015. *Calculating your motivational currency*. <https://www.scholar.google.com/citations?user=ggiEsjAAAAAJ&hl=en>. Datum van gebruik: 21 Julie 2018.

Fazio, R. 2017a. *Pay people with their motivational currency*. <https://www.linkedin.com/.../pay-people-motivational-currency> Datum van gebruik: 23 Julie 2018.

Fazio, R. 2017b. *Simple is the new smart*. <https://www.chicagobooth.edu/.../simple-is-the-new-smart-rob-f>. Datum van gebruik: 21 Julie 2018.

Fazio, R. 2018. *Motivational currency: a simple approach to a complex challenge*. <https://onpointadvising.com/calculating-motivational-currency/>. Datum van gebruik: 21 Julie 2018.

Feeney, M. & Welch, E. 2012. Electronic participation technologies and perceived outcomes for local government managers. *Public Management Review*, 14(6):815-833.

Feinstein, A.R. 1999. Indexes of contrast and quantitative significance for comparisons of two groups. *Statistics in Medicine*, 18(1):2557-2581.

Fernandez, B. & Jawadi, N. 2015. Virtual R & D teams: from e-leadership to performance. *Journal of Applied Research*, 31(5):1693-1708.

Fernandez, C.F. & Vecchio, R.P. 1997. Situational leadership theory revisited: a test of an across-jobs perspective. *The Leadership Quarterly*, 8(1):67-84.

Fidan, T. & Oztiirk, I. 2015. The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195(1):905-914.

Field, A. 2000. *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London: Sage.

Field, A. 2005. *Discovering statistics using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.

Filipkowski, M. & Johnson, C.M. 2008. Comparisons of performance and job insecurity in union and nonunion sites of a manufacturing company. *Journal of Organizational Behavior Management*, 28(4):218-237.

- Filliben, J.J., Guthrie, W.F. & Heckert, N.A. 2010. *NIST/SEMATECH engineering statistics handbook*. <https://www.nist.gov/programs-projects/nistsematech-engineering-statistics-handbook>. Datum van gebruik: 19 September 2018.
- Finfgeld-Connett, D. 2010. Generalizability and transferability of meta-synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2):246-254.
- Fischer, T., Dietz, J. & Antonakis, J. 2016. Leadership process models: a review and synthesis. *Journal of Management*, 43(6):1726-1753.
- Fisher, K.R., Marshall, P.J. & Nanayakkara, A.R. 2009. Motivational orientation, error monitoring, and academic performance in middle childhood: a behavioral and electrophysiological investigation. *Mind, Brain, and Education*, 3(1):56-63.
- Fitzgerald, S. & Schutte, N. 2010. Increasing transformational leadership through enhancing self-efficacy. *Journal of Management Development*, 29(5):495-505.
- Flávio, P.A. 2008. Economia e sociedade: últimos achados sobre a 'grande obra' de Max Weber. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(68):41-51.
- Flick, U. 2011. *Introducing research methodology: a beginner's guide to doing a research project*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Flottorp, S.A., Oxman, A.D., Krause, J., Musila, N.R., Wensing, M. & Godycki-Cwirko, M. 2013. A checklist for identifying determinants of practice: a systematic review and synthesis of frameworks and taxonomies of factors that prevent or enable improvements in healthcare professional practice. *Implementation Science Journal*, 8(1), Article nr. 35.
- Flower, J. 1994. The power of chaos: excerpts from a conversation with Meg Wheatley. *The Healthcare Forum Journal*, 36(3):1-5.
- Floyd, F.J. & Widaman, K.F. 1995. Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3):286-299.
- Foleya, J.T., Puikb, E. & Cochran, D.S. 2016. Desirable complexity. *Science Direct Journal*, 53(1):101-106.
- Fong, W.P. 2013. *Company core values: why to have them and how to define them*. <https://7geese.com/benefits-of-having-core-values-and-how-to-set-them-in-your-organization/>. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.

Ford, R.N. 1969. *Motivation through the work itself*. New York: American Management Association Printers.

Foster, D. 2006. Identity in relationship: the ethics of ubuntu as an answer to the impasse of individual consciousness. In: Du Toit, C.W., ed. *The impact of knowledge systems on human development in Africa*. Pretoria: University of South Africa.

Foster, D.E. 2002. A method of comparing follower satisfaction with the authoritarian, democratic, and laissez-faire styles of leadership. *Communication Teacher*, 16(2):4-6.

Foster, J. 2017. *The impact of managers on workplace engagement and productivity*. <https://www.interact-intranet.com/blog/the-impact-of-managers-on-workplace-engagement-and-productivity/>. Datum van gebruik: 12 April 2018.

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. Writing the research proposal. In: De Vos, A.S.H., Strydom, C.B., Fouché & Delport, C.S.L., eds. *Research at the grass roots: for the social sciences and human service professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Foundation, The South African Ubuntu. 2012a. *Welcome*. <http://www.saubuntu.co.za/>. Datum van gebruik: 16 June 2012.

Foundation, The South African Ubuntu. 2012b. *Philosophy*. <http://www.saubuntu.co.za/about/philosophy>. Datum van gebruik: 16 Junie 2012.

Fourie, A S. 2004. *Predicting satisfaction with quality of work life*. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation - MCom.)

Fourie, J.D. 1996. *Arbeids- en bestuursetiek in metableties-andragogiese perspektief: 'n poging tot fundering*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif - DEd.)

Fraenkel, J.K. & Wallen, N.E., eds. 2003. *How to design and evaluate research in education*. 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Francesco, A.M. & Gold, B.A. 2005. *International organizational behavior: text, cases, and exercises*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Franey, J.J. 2016. *Balancing extrinsic and intrinsic motivation*. www.humankinetics.com/.../balance-intrinsic-and-extrinsic-moti. Datum van gebruik: 13 Julie 2018.

Frank, T. 1957. *A history of philosophy*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Frankfort-Nachmias C. & Nachmias, D. 1996. *Research methods in the social sciences*. London: Arnold Publishers.
- Frankl, V.E. 1946. *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager*. (Original English title was *From death-camp to existentialism*.) Munich, Germany: Wilsted Publishing.
- Frankl, V.E. 1959. *Man's search for meaning*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Frankl, V.E. 1963. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V.E. 1966. Self-transcendence as a human phenomenon. *Journal of Humanistic Psychology*, 6(2):97-106.
- Frankl, V.E. 1967. *Psychotherapy and existentialism: selected papers on logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V.E. 1969. *The will to meaning*. London: Redwood.
- Frankl, V.E. 1970. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. New York: Ratna Sagar Printers.
- Frankl, V.E. 1973. *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy*. New York: Vintage Books.
- Frankl, V.E. 1975a. Paradoxical intention and dereflection. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(3):226-237.
- Frankl, V.E. 1975b. *Waarom lewe ek?* Pretoria: Hollandsche Uitgeewers Maatschappij.
- Frankl, V.E. 1975c. *The unconscious God: psychotherapy and theology*. London: Hodder and Stoughton.
- Frankl, V.E. 1978. *The unheard cry for meaning: psychotherapy and humanism*. London: Hodder and Stoughton.
- Frankl, V.E. 1979. Reply to Rollo May. *Journal of Humanistic Psychology*, 19(4):85-86.
- Frankl, V.E. 1980. *Sê ja vir die lewe*. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.
- Frankl, V.E. 1984a. *Man's search for meaning. Revised and updated*. New York: Washington Square Press.

- Frankl, V.E. 1984b. *Man in search of meaning*. Public lecture presented at University of South Africa, 29 September 2018. [Video cassette]. Pretoria: University of South Africa.
- Frankl, V.E. 1985a. *Psychotherapy and existentialism: selected papers in logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V.E. 1985b. *Die Sinnfrage in der Psychotherapie*. München: Piper.
- Frankl, V.E. 1985c. *Man's search for meaning*. New York: State Washington Square Press.
- Frankl, V.E. 1985d. *The unconscious God*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V.E. 1986. *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy*. New York: Vintage.
- Frankl, V.E. 1988a. *The unheard cry for meaning: psychotherapy and humanism*. New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V.E. 1988b. *The will to meaning: foundations and applications of logotherapy*. New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V.E. 1990. Facing the transitoriness of human existence. *Generations*, 14(4):7-11.
- Frankl, V.E. 1992. Meaning in industrial society. *The International Forum for Logotherapy*, 15(3):66-70.
- Frankl, V.E. 2000a. *Man's search for ultimate meaning. (A revised and extended edition of the unconscious God. Foreword by Swanee Hunt.)* New York: Perseus Book Group.
- Frankl, V.E. 2000b. *Viktor Frankl recollections: an autobiography*. Cambridge: Basic Books.
- Frankl, V.E. 2001. *The unheard cry for meaning: psychotherapy and humanism*. New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V.E. 2004a. *On the theory and therapy of mental disorders: an introduction to logotherapy and existential analysis*. New York: Brunner-Routledge.
- Frankl, V.E. 2004b. *The doctor and the soul*. London: Souvenir Press.
- Frankl, V.E. 2005. *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy*. New York: Vintage Books.

- Frankl, V.E. 2006. *Man's search for meaning*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Frankl, V.E. 2008. *Man's search for meaning*. London: Ebury Publishing.
- Frankl, V.E. 2009a. *Man's search for meaning*. New York: Random House Publishers.
- Frankl, V.E. 2009b. *The doctor and the soul*. London: Souvenir Press.
- Frankl, V.E. 2011. *Institute Vienna: Frankl life and work*. www.viktorfrankl.org/. Datum van gebruik: 24 Augustus 2017.
- Frankl, V.E. 2014. *The will to meaning: foundations and applications of logotherapy*. New York: Penguin/Plume.
- Franz, A. 2018. *Why do customers do what they do?* <https://mindtouch.com/resources/why-do-customers-do-what-they-do>. Datum van gebruik: 2 Junie 2018.
- Frase, L.E. & Coumont, R.W. 1995. Teacher motivation: what is it? Where is it found? *Canadian School Executive*, 15(1):6-10.
- Frase, L.E. & Sorenson, L. 1992. Teacher motivation and satisfaction: the impact on participatory management. *NASSPBulletin*, 76(3):37-43.
- Fraser-Moleketi, G. 2006. *The white paper for social welfare, Minister for Welfare and Population Development, announced: understanding the essence of Ubuntu*. <http://www.buzzle.com/editorials/7-22-2006-103206c>. Datum van gebruik: 24 Februarie 2017.
- Freeman, J. 2005. Towards a definition of holism. *British Journal of General Practice*, 55(511):154-155.
- French Jr., J.R.P. & Raven, B.H. 1959. The bases of social power. In: Cartwright, D., ed. *Studies in social power*. Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research. pp. 150-167.
- Frey, B.S. 2012. Crowding out and crowding in of intrinsic preferences. In: Brousseau, E., Dedeurwaerdere, T. & Siebenhünder, B., eds. *Reflexive governance for global public goods*. Cambridge, Mass.: MIT Press. pp. 75-83.
- Friedman, B. 1975. *Smuts: a reappraisal*. London: Allen & Unwin.
- Fromm, E. 1975. *Man for himself: an enquiry into the psychology of ethics*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Frost, D.E. & Stahelsk, A.J. 1988. The systematic measurement of French and Raven's bases of social power in work groups. *Journal of Applied Social Psychology* 18(5):375-389.
- Fu, W. & Deshpande, S.P. 2014. The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a China's insurance company. *Journal Business Ethics*, 124(7):339-349.
- Fulkerson, J.R. 1999. *Global leadership competencies for the 21st century: advances in global leadership*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Fullan, M. 1998. Leadership for the 21st century: breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7):1-4.
- Fullard, M. 2011. *Die rol van die onderrigleier in die opleiding van onderwysstudente tydens hul praktiese onderwys by skole*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - MEd. (Onderwysleierskap).)
- Fuller, A.R. 1994. *Psychology and religion: eight points of view*. 3rd ed. London: Rowman & Littlefield.
- Fulmer, I.S. & Ployhart, R.E. 2014. Our most important asset: a multidisciplinary / multilevel review of human capital valuation for research and practice. *Journal of Management*, 40(1):161-192.
- Gábríel, M. & Miskolczi, M. 2012. *A synthesized model of development of logistics organization and company lifecycle*. http://real.mtak.hu/.../Managing_SMEs_2012dec12-FINAL-DOI_CrossRef-Chapter_1.3.pdf. Datum van gebruik: 12 Maart 2017.
- Gade, C.B.N. 2011. The historical development of the written discourses on Ubuntu. *South African Journal of Philosophy*, 30(3):303-329.
- Gade, C.B.N. 2012. What is Ubuntu? Different interpretations among South Africans of African descent. *South African Journal of Philosophy*, 31(3):484-503.
- Gade, C.B.N. 2017. *A discourse on African philosophy: a new perspective on Ubuntu and transitional justice in South Africa*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Gadling, N.D. 2012. *Suspects held in holocaust memorial desecration*. <http://gadling.com/2012/06/26/suspects-held-in-holocaust-memorial-desecration/>. Datum van gebruik: 13 Mei 2017.

- Gagne, M. & Deci, E.L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(1):331-362.
- Galbraith, J.K. 1971. *Designing complex organizations*. Boston, Mass.: Addison-Wesley Longman Publishing.
- Galbraith, J.K. 1997. Time to ditch the NAIRU. *Journal of Economic Perspectives*, 11(1):93-108.
- Galbraith, P. 2004. Organisational leadership and chaos theory: let's be careful. *Journal of Educational Administration*, 42(1):9-28.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, R. 2007. *Educational research: an introduction*. 8th ed. New York: Pearson Education.
- Gallo, A. 2011. Making sure your employees succeed. *Harvard Business Review*, 2(7):1-4.
- Galvin R. 2015. How many interviews are enough? Do qualitative interviews in building energy consumption research produce reliable knowledge? *Journal of Building Engineering*, 1(1):2-12.
- Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. 2018. School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3):279-300.
- Garcia, I. 2015. Emergent leadership: is e-leadership importance in the quality of virtual education? *Revista Iberoamericana de Educación Distancia*, 18(1):25-44.
- Garda-Morales, V.J., Llorens-Montes, F.J. & Verdu-Jover, A.J. 2008. The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. *British Journal of Management*, 19(1):299-319.
- Gardner, J.W. 1990. *On leadership*. New York: The Free Press.
- Gardner, T.M. & Hom, P.W. 2016. *13 signs that someone is about to quit, according to research*. <https://hbr.org/2016/10/13-signs-that-someone-is-about-to-quit-according-to-research>. Datum van gebruik: 19 Junie 2018.
- Gardner, W.L., Cogliser, C.C., Davis, K.M. & Dickens, M.P. 2011. Authentic leadership: a review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6):1120-1145.
- Gardner, W.L. & Shah, J.Y. 2008. *Handbook of motivation science*. New York: Guilford Press.

- Garrett, A.L. 2016. *Guidelines for interpretive interview fidelity in mixed methods research within the context of a randomized controlled trial*. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska-Lincoln. (Thesis - PhD.)
- Gathogo, J. 2008. African philosophy as expressed in the concepts of African hospitality and Ubuntu. *Journal of Theology for Southern Africa*, 130(3):39-53.
- Geary, J.M. 2013. *Questions of spirituality in education*. Urbna, Ill.: University of Illinois-Champaign. (Thesis - PhD.)
- Geisler, N. 2003. *Systematic theology*. Minneapolis, Minn.: Bethany House.
- Geldenhuis, D. 2005. *Werksbevrediging en motivering met verwysing na die inligtingstegnologiebedryf*. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg. (Verhandeling - M.Com.)
- Gelman, A. & Hill, J. 2007. *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. New York: Cambridge University Press.
- Gelman, M. & Gallo, J. 2009. Finding meaning in life at midlife and beyond: wisdom and spirit from logotherapy. *Journal of Judaism & Civilization*, 8(59):91-93.
- George, B. 2004. *True north: discover your authentic leadership*. San Fransico, Calif.: Jossey-Bass.
- George, W. 2003. *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- George, W. & Sims, P. 2007. *True north: discover your authentic leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Georgopolous, B.S., Mahoney, G.M. & Jones, Jr., N.W. 1957. A path-goal approach to productivity. *Journal of Applied Psychology*, 41(6):345-353.
- Gershenson, C. & Heylighen, F. 2005. How can we think the complex? In: Richardson, K., ed. *Managing the complex: philosophy, theory and application, v. 1: Philosophy, theory and application*. Henley on Thames: Institute for the Study of Coherence and Emergence/ Information Age Publishing. pp. 47-62.
- Geyser, O. 2002. *Jan Smuts and his international contemporaries*. Pretoria: Covos Day Books.

- Ghanbarpour, Z. & Najmolhoda, F.S. 2013. Contemporary theory of motivation in organizational leadership and behavior. *International Research Journal of Applied And Basic Science*, 6(1):1-7.
- Gibson, W.J. & Brown, A. 2009. *Research design: working with qualitative data*. London: Sage.
- Gill, A. 2014. *The top 10 benefits of ongoing staff training and development*. <http://www.saxongroup.com.au/blog/human-resources/top-10-benefits-of-ongoing-staff-training-development/>. Datum van gebruik: 20 Mei 2018.
- Gill, F. 1999. The meaning of work: lessons from sociology, psychology, and political theory. *Journal of Socio Economics*, 28(2):725-743.
- Gill, G. 2013. Culture, complexity, and informing: how shared beliefs can enhance our search for fitness. In: Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference. *The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 16(3):71-98.
- Gill, R. 2006. *Theory and practice of leadership*. London: Sage.
- Gill, T.G. & Murphy, W. 2011. *Task complexity and design science*. 9th International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications: EISTA 2011, Orlando, Fla, July 19th-22nd.
- Gino, F. 2016. Are you too stressed to be productive? Or not stressed enough? *Harvard Business Review*, 22(60):1120-1145.
- Gladwell, M. 2014. *The tipping point: how little things can make big difference*. London: Clays Publishing.
- Glauca, V.B. 2014. A recepção controversa de Max Weber no Brasil (1940-1980). *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, 57(1):5-33.
- Glazier, V.G. 2015. *Educational leadership philosophy*. <https://www.slideshare.net/VeNiciaGreenGlazier/educational-leadership-philosophy-47316691>. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.
- Gleeson, B. 2016. *The best ways to motivate employees and get results*. <https://www.forbes.com/sites/brentgleeson/2016/11/30/the-bestways-to-motivate-employees-and-get-results/2/#6eb685273035>. Datum van gebruik: 17 Julie 2018.

Gleeson, B. 2017. *The 1 thing all great bosses think about during job interviews*. <https://www.inc.com/brent-gleeson/how-important-is-culture-fit-for-employee-retention.html>. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.

Gliem, J.A. & Gliem, R.R. 2003. *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, The Ohio State University, Columbus, Oh., October 8-10, 2003.

Global Leadership Forecast. 2018. Insights to fuel your people strategy. In: *Development Dimensions International, Inc.*, The Conference Board Inc., EYGM Limited.

Godin, S. 2002. *Purple cow: transform your business by being remarkable*. New York: Penguin Books.

Gödöllő, M.M. 2012. *Classification method on company growth models for analyzing logistics organization*. Hungary: Szent István University. (Thesis - PhD.)

Goertzen, M.J. 2017. Introduction to quantitative research and data. *Library Technology Reports*, 53(4):12-18.

Goetsch, D. 2011. *Developmental leadership: equipping, enabling, and empowering employees for peak performance*. Bloomington. Ind.: Trafford Publishing.

Goggins, S.P., Xing, W., Chen, B. & Goggins, S.P. 2015. Learning analytics at "Small" scale: exploring a complexity-grounded model for assessment automation. *Journal of Universal Computer Science*, 21(1):66-92

Goldman, B.M. & Kernis, M.H. 2002. The role of authenticity in healthy functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6):18-20.

Goldsmith, K. 2009. *Can emotional intelligence be taught?* Berkeley, Calif.: Berkeley University Press.

Goldstein, H. 1991. Nonlinear multilevel models, with an application to discrete response data. *Biometrika*, 78(1):45-51.

Goles, T., & Hirschheim, R. 2006. The Paradigm is dead, the paradigm is dead ... long live the paradigm: the legacy of Burrell and Morgan. *Omega*, 28(3):249-268.

- Golshan, N.M., Kaswuri, A.H., Agashahi, B, Amin, M. & Ismail, W.K.W. 2011. *Effects of motivational factors on job satisfaction: an empirical study on malaysian gen-y administrative and diplomatic officers*. 3rd International Conference on Advanced Management Science IPEDR, vol 19.
- Gomez-Mejia, L.R., Balkin, D.B. & Cardy, R.L. 1998. *Managing human resources*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Gonçalves, F.S., Guilherme, V.R. & Leandro B.B. 2016. Managing CPS complexity: design method for unmanned aerial vehicles. *IFAC-PapersOnLine*, 49(32):141-146.
- Gooding, D. 2017. *Leadership philosophy statement*. <http://debigooding.weebly.com/leadership-philosophy-statement.html>. Datum van gebruik: 10 Maart 2017.
- Gordon, J. 2008. *The positive business manifesto*. Stanford, Calif.: Creative Commons.
- Gordon, L. 2008. *An introduction to Africana philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goss, T. 1996. *The last word on power: executive re-invention for leaders who must make the impossible happens*. New York: Doubleday.
- Goswami, I. & Urminsky, O. 2017. The dynamic effect of incentives on post reward task engagement. *Journal of Experimental Psychology: General*, 146(1):1-19.
- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1982. *Psigologie-woordeboek*. 3de druk. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Govender, I., Mabuza, L.H., Ogunbanjo, G.A. & Mash, B. 2014. African primary care research: performing surveys using questionnaires. *African Journal of Primary Health Care & Family Medicine*, 6(1):1-7.
- Govender, S. & Parumasur, S.B. 2010. The relationship between employee motivation and job involvement. *South African Journal of Economics*, 13(1):237-253.
- Graeff, C.L. 1997. Evolution of situational leadership theory: a critical review. *The Leadership Quarterly*, 8(2):153-170.
- Graham, I.D. & Tetroe J. 2007. Some theoretical underpinnings of knowledge translation. *Academic Emergency Medicine*, 14(2):936-941.

- Graham, I.D. & Tetroe, J. 2009. Planned action theories. In: Straus, S., Tetroe, J. & Graham, I.D., eds. *Knowledge translation in health care*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Grant, A.M. 2012. An integrated model of goal-focused coaching: an evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2):146-165.
- Grant, C. & Osanloo, A. 2014. Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework. *Connecting Education, Practice and Research Journal*, 4(2):12-22.
- Grawhich, M.J. & Barber, L.K. 2009. Are you focusing both employees and organizational outcomes? *Organizational Health Initiative*, 4(6):1-5.
- Gray, H. 2006. The relationship between organization and management in schools. *School Organisation*, 1(2):157-161.
- Green, H.E. 2014. Use of theoretical and conceptual frameworks in qualitative research. *Nurse Researcher*, 21(6):34-38.
- Greenleaf, R.K. 1977. *Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York.: Paulist Press.
- Greenwood, R.G. 1998. Management innovators: the people and ideas that have shaped modern business. *Entreprise et Histoire*, 34(1):98-107.
- Greiner, L.E. 1972. Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*, 50(4):37-46.
- Greiner, L.E. 1997. Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*, 76(3):55-64.
- Grijak, D.S. & Soleša, D. 2014. *Humanistic approach to management*.
https://www.researchgate.net/publication/296331828_humanistic_approach_to_management.
 Datum van gebruik: 18 Julie 2018.
- Grint, K. 2010. The sacred in leadership: separation, sacrifice and silence. *Organization Studies*, 31(1):89-107.
- Grint, K. 2011. A history of leadership. In: Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-Bien, M., eds. *The Sage handbook of leadership*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Groenewald, E.P., Oberholzer, J.P., Van Zyl, A.H., Verhoef, P.A., Helberg, J.L. & Kempen, W. 1983. *Die Bybel*. Kaapstad: Bygelgenootskap van Suid-Afrika.

Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. 1996. Ingevolge Proklamasie No. 26 van 26 April 2001 is die administrasie van hierdie Wet toegeken aan die Minister van Justisie en Staatkundige Ontwikkeling Wet om voorsiening te maak vir 'n nuwe Grondwet vir die Republiek van Suid-Afrika en om voorsiening te maak vir aangeleenthede wat daarmee in verband staan. <http://www.justice.gov.za/legislation/.../SAConstitution-web-afr.pdf>. Datum van gebruik: 17 Augustus 2017.

Gronn, P. 2009. Leadership configurations. *Leadership*, 5(3):381-394.

Gross, J.M.S., Haines, S.J., Hill, C., Francis, G.L., Blue-Banning, G. & Turnbull, A.P. 2015. Strong school-community partnerships in inclusive schools are "Part of the fabric of the school, we count on them". *School Community Journal*, 25(2):9-34.

Grösser, S.N. 2017. *Dynamics of long-life assets: complexity management and system dynamics thinking*. Bern, Switzerland: Bern University of Applied Sciences. Institute for Corporate Development.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competition paradigms in qualitative research. In: Denzin, N.K & Lincoln, Y.S., eds. *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. pp. 105-117.

Guest, G., MacQueen, K.M. & Namey, E.E. 2012. *Applied thematic analysis*. Los Angeles, Calif.: Sage.

Gui, D.L. 1986. *Psychological dynamics of sport*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.

Guion R.M. & Gottier, R.F. 1965. Validity of personality measures in personnel selection. *Personnel Psychology*, 18(2):135-164.

Guion, R.M. 1965. *Personnel testing*. New York: McGraw-Hill.

Gumus, S., Bellibas, M.S. & Murat Esen, M. 2014. A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership Journal*, 46(1):25-48.

Gunter, H. 2012. The field of educational administration in England. *British Journal of Educational Studies*, 60(4):337-356.

- Gupta, A.K. & Govindarajan, V. 2000. Knowledge flows within the multinational corporation. *Strategic Management Journal*, 21(1):473-496.
- Gurr, D. 2004. ICT, leadership in education and e-leadership. *Discourse*, 25(1):113-124.
- Güss, C.D., Burger, M.L. & Dörner, D. 2017. The role of motivation in complex problem solving. *Frontiers in Psychology*, 8:851.
- Guthrie, W.F. 2010. *NIST/SEMATECH e-handbook of statistical methods*. <http://www.itl.nist.gov/div898/handbook/>. Datum van gebruik: 20 Maart 2019.
- Guzzo, R.A. 1979. Types of rewards, cognitions, and work motivation. *Academy of Management Review*, 4(1):75-86.
- Haarhof, T.J. 1970. *Smuts the humanist*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hackman, J.R. 1980. Work redesign and motivation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 11(1):445-544.
- Hackman, J.R. & Lawler, E.E. 1971. Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55(2):259-286.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. 1976. Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior And Human Performance*, 16(4):250-279.
- Hadi, N.U., Abdullah, N. & Sentosa, I. 2016. An easy approach to exploratory factor analysis: marketing perspective. *Journal of Educational and Social Research*, 6(1):215-223.
- Hadot, P. 1996. *Philosophy as a way of life: spiritual exercises from Socrates to Foucault*. Cambridge, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Haenen, H. 2016. Ubuntu experience. <http://www.ubuntu-nl.nl/.../ubuntu-experience>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2017.
- Hafiza, S.N., Shah, S.S., Jamsheed, H. & Zaman, K. 2011. Relationship between rewards and employee's motivation in the non-profit organizations of Pakistan. *Business Intelligence Journal*, 4(2):327-329.
- Hagenaar, E. 2016. *Licht en leven*. www.nieuwespiritualiteit.nl. Datum van gebruik: 19 Februarie 2017.

- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. 2006. *Multivariate data analysis*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hajibayova, L. 2013. Basic-level categories: a review. *Journal of Information Science*, 39(5):676-687.
- Hale, E.E. 2020. *Edward Everett Hale quotes*. <https://www.brainyquote.com/authors/edward-everett-hale-quotes>. Datum van gebruik: 1 Mei 2020.
- Hales, D.N., Siha, S.M. & McKnew, J.I. 2006. Prioritizing tactical quality improvement: a action research study. *International Journal of Operations and Production Management*, 26(8):866-881.
- Hallin, A. 2009. Organizational communication and sustainable development. *Political Science Strategic Management Journal*, 21(1):473-496.
- Hallinger, P. 2011. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2):125-142.
- Hallo, I., Gunawan, I. & Nguyen, T. 2018. *System complexity leadership: the relationship between emotion and decision-making*. In: Annual IEEE International Systems Conference, Vancouver, British Columbia, Canada. IEEE. p. 1-6.
- Hamacheck, D. 1995. *Psychology in teaching, learning and growth*. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon.
- Hamm, C.M. 1989. *Philosophical issues in education: an introduction*. London: Falmer.
- Han, J., Yin, H. & Boylan, M. 2016. Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1):1-18.
- Hancock, G.R. & Mueller, R.O. 2010. *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. New York: Routledge.
- Hanks, T.L. 2007. The Ubuntu paradigm: psychology's next force? *Journal of Humanistic Psychology*, 48(1):116-138.
- Hannah, P. 2009. *Something worth leaving: personal leadership philosophy*. <https://www.slideshare.net/PaigeHannah22/personal-leadership-philosophy>. Datum van gebruik: 10 Maart 2017.

- Haradhan, M. 2017. Two criteria for good measurements in research: validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University*, 17(3):58-82.
- Harber, C. & Trafford, B. 1999. Democratic management and school effectiveness in two countries: a case of pupil participation. *Educational Management Administration & Leadership*, 27(1):45-54.
- Hardhienata, S. 2017a. *The development of scientific identification theory to conduct operation research in education management*. Bogor, Indonesia: Pakuan University.
- Hardhienata, S. 2017b. The development of scientific identification theory to conduct operation research in education management. *Materials Science and Engineering*, 166(1):1-6.
- Hardy, B.P. 2017. *You love what you invest yourself in*. <https://medium.com/@benjaminhardy/you-love-what-you-invest-yourself-in-73b5d146b73d>. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.
- Harinck, G. 2017. *Christelike ensiklopedie*. Kampen: Kampen Printers.
- Harrison, C.J., Könings, K.D., Dannefer, E.F., Schuwirth, L.W., Wass, V., Van der Vleuten, C.P. 2016. Factors influencing students' receptivity to formative feedback emerging from different assessment cultures. *Perspectives on Medical Education*, 5(5):276-284.
- Harrison, C.J., Könings, K.D., Schuwirth, L.W.T., Wass, V. & Van der Vleuten, C.P.M. 2017. Changing the culture of assessment: the dominance of the summative assessment paradigm. *BMC Medical Education Journal*, 17(73):1-14.
- Harrison, S. 2015. *6 ways the most successful people conquer boredom at work*. <https://www.fastcompany.com/3053229/6-ways-the-most-successful-people-conquer-boredom-at-work>. Datum van gebruik: 14 Augustus 2018.
- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 1(1):661-666.
- Hartman, D. 2018. *How do employees get motivated by promotions?* <http://smallbusiness.chron.com/employees-motivated-promotions-20173.html>. Datum van gebruik: 19 Oktober 2018.
- Harvey, D. 1990. *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.

- Harvey, M. 2016. Complexity theory and systemic change in education governance. In: Burns, T. & Köster, F., eds. *Educational research and innovation: governing education in a complex world*. Paris: OECD Publishing.
- Hashemi, M.R. & Babaii, E. 2013. Mixed methods research: toward new research designs in applied linguistics. *The Modern Language Journal*, 97(1):828-852.
- Hassan, H., Asad, S. & Hoshino, Y. 2016. Determinants of leadership style in big five personality dimensions. *Universal Journal of Management*, 4(4):161-179.
- Hatch, J. 1952. *The dilemma of South Africa*. London: Dennis Dobson.
- Hayden, W.D. 2000. *The power theory of leadership*. Kent State, Oh.: Kent State University, Stark Campus.
- Hayes, D. 1994. *Teachers' involvement in decision-making: a case-study of a primary school at a time of rapid change*. Plymouth, UK: University of Plymouth. (Thesis - DPhil.)
- Hayes, N. 2000. *Foundations of psychology*. 3rd ed. London: Thomson Learning.
- Hazy, J.K. & Uhl-Bien, M. 2013. Towards operationalizing complexity leadership: how generative, administrative and community-building leadership practices enact organizational outcomes. *Leadership*, 11(1):79-104.
- Heale, R. & Twycross, A. 2015. Validity and reliability in quantitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(3):66-67.
- Heathfield, S.M. 2018. *Executive support and leadership in change management*. <https://www.thebalancecareers.com/executive-support-and-leadership-in-change-management-1917803>. Datum van gebruik: 13 Junie 2018.
- Heckhausen, H. 1967. *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Heckhausen, H. 1991. *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- Hedström, P. & Swedberg, R., eds. 1998. *Social mechanisms: an analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heeks, J.R. & Bailur, S. 2007. Analyzing e-government research: perspective, philosophies, theories, methods, and practice. *Government Information Quarterly*, 24(1):243-265.

Heery, M. 2009. Global authenticity. In: Hoffman, L.E., Yang, M.C., Kaklauskas, F.J. & Chan, A., eds. *Existential psychology East-West*. Colorado Springs, Col.: University of the Rockies Press.

Heifetz, R.A. & Linsky, M. 2004. When leadership spells danger. *Educational Leadership*, 61(7):33-37.

Heifetz, R.A. & Linsky, M. 2011. *Becoming an adaptive leader*. http://www.lifelongfaith.com/uploads/5/1/6/4/5164069/adaptive_leadership_handout.pdf. Datum van gebruik: 4 April 2018.

Heinrich, S. & Jamsin, E. 2016. *What is complexity?* <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/assets/downloads/What-is-complexity>. Datum van gebruik: 11 Mei 2018.

Heisel, M.J. & Flett, G.L. 2004. Purpose in life, satisfaction with life, and suicide ideation in a clinical sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(2):127-135.

Helgadottir, H. 2008. The ethical dimension of project management. *International Journal of Project Management*, 26(7):743-748.

Helgestad, A.H. 2009. *Ubuntu management scrutinizing black and white stereotypes in contemporary South African management discourse*. Denmark: Copenhagen Business School.

Helminiak, D.A. 1996. *The human core of spirituality*. Albany, NY: State University of New York Press.

Hendriksz, N. 2017. *Leierskap: wat is leierskap?* <http://www.mentor24.co.za/2012/02/leierskap-wat-is-dit/>. Datum van gebruik: 13 Mei 2017.

Henk, J.P., Harskamp, E.G., Suhre, C.J.M. & Goedhart, M.J. 2008. The effect of hints and model answers in a student-controlled problem-solving program for secondary physics education. *Journal of Science, Education and Technology*, 17(10):410-425.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Herberman, C.G. 1907. *The Catholic encyclopedia: an international work of reference on the constitution, doctrine, discipline, and history of the Catholic Church*, v. 1. New York: Aachen-Assize. Robert Appleton Company.

Herbold, J.H. 2011. *What's holding you back? 10 bold steps that define gutsy leaders*. New York: Wiley.

Herbold, J.H. 2018. *The basics of a meaningful employee satisfaction survey*. <https://hiring.monster.com/hr/hr-best-practices/workforce-management/improving-employee-relations/employee-satisfaction-surveys.aspx>. Datum van gebruik: 17 September 2019.

Hersey, P. 1985. *The situational leader*. New York: Warner Books.

Hersey, P. 1989. Motivation and cognitive abilities: an integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4):657-690.

Hersey, P. 2010. *Plugged: dig out and get the right things done*. Covington, Kei.: Clerisy Press.

Hersey, P. 2011. *Classics of organizational behavior*. 4th ed. Grove, Ill.: Waveland Press.

Hersey, P. 2012. *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1969a. Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5):26-34.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1969b. *Management of organizational behavior - utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1974. So you want to know your leadership style? *Training and Development Journal*, 28(2):22-37.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1977. *Management of organizational behavior: utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1982. *The management of organizational behavior: utilizing human resources*. 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,

Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1988. *Management of organization behavior: utilizing human resources*. 5th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hersey, P. & Hoyk, R. 2010. *The ethical executive: becoming aware of the root causes of unethical behavior: 45 psychological traps that every one of us falls prey to*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. 2001. *Management of organizational behavior: leading human resources*. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. 2007. *Management of organizational behavior: leading human resources*. 9th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Herzberg, F. 1964. The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administrator*, 27(1):3-7.
- Herzberg, F. 1965. *Work and the nature of man*. New York: World Publishing.
- Herzberg, F. 1968. One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1):53-62.
- Herzberg, F. 1974. *Work and the nature of man*. London: Crosby Lockwood Staples.
- Herzberg, F. 1987. One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65(5):109-121.
- Herzberg, F. & Lawler, E.E. 1970. Job attitudes and employee motivation: theory research and practice. *Personnel Psychology*, 23(6):223-237.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. 1959. *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. 1967. *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B.B. 2011. *The motivation to work*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hesse-Biber, S.N. 2010. *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hester, J.P. 2019. Values-based leadership: creating a culture of hope. *Journal of Values-Based Leadership*, 12(2), Article 5.
- Heylighen, F. 1992. A cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of self-actualization. *Behavioral Science*, 37(1):39-58.
- Heylighen, F. 1997. Publications on complex, evolving systems: a citation-based survey. *Complexity Journal*, 2(5):31-36.
- Heylighen, F. 2000. Foundations and methodology for an evolutionary world view: a review of the principia cybernetica project. *Foundations of Science*, 5(1):457-490.

Heylighen, F. & Cilliers, P. 2006. *Kompleksiteit en filosofie*. <http://coqprints.Org/4847/1/ComplexityPhilosophy.doc.pdf>. Datum van gebruik: 17 April 2017.

Heylighen, F., Cilliers, P. & Gershenson, C. 2006. *Complexity and philosophy*. Oxford: Radcliffe Publishing.

Hicks, J.A. & Routledge, C. 2013. *The experience of meaning in live*. New York: Springer.

Higgins, E.T., Kruglanski, A.W., Pierro, A. & Capozza, D. 2007. "On the move", or "staying put": locomotion, need for closure and reactions to organizational change. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(7):1723-1743.

Hill, B., Helmke, M. & Burger, C. 2010. *The official Ubuntu book*. 5th ed. Johannesburg: Prentice Hall.

Hinkle, L.D. 2016. *What are the patterns of experience for teachers who are intrinsically motivated or extrinsically motivated with identification regulated, and have high teacher self-efficacy?* Nashville, Tenn.: Middle Tennessee State University. (Thesis - DEd.)

Hiremath, C.N. 2015. Let your success be BIIG: a new paradigm for problem solving in science. *International Journal of Physics*, 3(3):113-119.

Hjelle, L.A. & Ziegler, D.J. 1987. *Personality theories: basic assumptions, research, and applications*. New York: McGraw-Hill.

Hocutt, M. 2004. *Review - inventing personality*. http://metapsychology.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=book&id=2058. Datum van gebruik: 17 Julie 2018.

Hodgetts, R.M. 1979. *Management: theory, process and practice*. 2nd ed. Hinsdale, Ill.: Dryden.

Hodgetts, R.M., Luthans, F.D. & Doh, J.P. 2006. *International management: culture, strategy and behavior*. 6th ed. Boston, Mass.: McGraw-Hill.

Hoffman, L., Granger, N. & Mansilla, M. 2016. Multiculturalism and meaning in existential and positive psychology. In: Hoffman, L., Granger, N. & Mansilla, M. *Clinical perspectives on meaning*. Cham: Springer. pp. 111-130.

Hoffman, L.B. 2009. Introduction to existential psychology in a cross-cultural context: philosophy of psychology. *History & Philosophy of Psychology Journal*, 14(1):13-33.

- Hofstede, G.J. 2011a. Dimensionalizing cultures: the Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1):8-25.
- Hofstede, G.J. 2011b. *Dimensionalizing cultures: the human resources*. 7th ed. London: Prentice Hall International.
- Hofstrand, D. 2016. *Vision and mission statements - a roadmap of where you want to go and how to get there*. <https://www.extension.iastate.edu/agdm/wholefarm/html/c5-09.html>. Datum van gebruik: 12 Mei 2018.
- Hogue, M. & Lord, R.G. 2007. A multilevel, complexity theory approach to understanding gender bias in leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(1):370-390.
- Holbrook, M.B. 2003. Adventures in complexity. *Academy of Marketing Science Review*, 6(1):1-18.
- Holdstock, L. 1987. *Education for a new nation*. Johannesburg: African Transpersonal Association.
- Holism. 2020. *Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/holism>. Datum van gebruik: 16 Mei 2020.
- Holland, P.E. 2004. Principals as supervisors: a balancing act. *NASSP Bulletin*, 88(639):3-14.
- Holland, P.E. 2008. The principal's role in teacher development. *Journal of Teacher Education*, 39(3):8-11.
- Holt, M. 2005. *Butler Group analyst report: another IT staff shortage?* <http://www.butlergroup.com/research/DocView.asp?ID={C8BB51C7-3A31-427B-AB6D-305E9390208E}>. Datum van gebruik: 17 September 2018.
- Holton, E.F. & Lowe, J.S. 2007. Toward a general research process for using Dubbin's theory building model. *Academy of Human Resource Development Journal*, 6(1):297-320.
- Hong Tan, T., Waheed, A. & Teck-Hong, T. 2011. Herzberg's motivation-hygiene theory and job satisfaction in the Malaysian retail sector: the mediating effect of love of money. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1):73-94.
- Hope, S. 1987. *The idea of holistic man: an inquiry into the educational possibilities*. Cape Town: University of Cape Town. (Dissertation - MEd.)

- Hopkins, D.N. 2005. Black theology: the notion of culture revisited. *Journal of Theology for Southern Africa*, 124(1):74-83.
- Horn, J.L. 1965. A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(1):179-185.
- Hossain, M.K. & Hossain, A. 2012. Factors affecting employee's motivation in the fast food industry: the case of KFC UK Ltd. *Research Journal of Economics, Business and ICT*, 5(1):21-30.
- Hove, G. & Mabenge, S. 2018. A critical analysis of employee attitudes and perceptions towards the project management approach at mining company in Gauteng - South Africa. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 4(2):305-322.
- Howard G. 2011. *Leading minds: an anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- Howell, J.M., Neufeld, D.J. & Avolio, B.J. 2005. Examining the relationship of leadership and physical distance with business unit performance. *The Leadership Quarterly*, 16(2):273-285.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. 2012. *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Huang, R. & Price, J.K. 2016. *ICT in education in global context: comparative reports of innovations in K-12 education*. Heidelberg: Springer.
- Huang, R., Kahai, S. & Jestice, R. 2010. The contingent effects of leadership on team collaboration in virtual teams. *Computers in Human Behavior*, 26(5):1098-1110.
- Hughes, C. 1997. Mystifying through coalescence: the underlying politics of methodological choices. In: Watson, K., Modgil, C. & Modgil, S., eds. *Educational dilemmas: debate and diversity, quality in education*. London: Cassell. pp. 413-420.
- Hui, H., Jenatabadi, H., Ismail, N.A. & Radzi., C.M. 2013. Principal's leadership style and teacher job satisfaction: a case study in China. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(4):175-184.
- Huitt, W. 2004. *Maslow's hierarchy of needs: educational psychology interactive*. Valdosta, Ga.: Valdosta State University.
- Huljev, D. & Pandak, T. 2016. Holistic and team approach in health care. *Signa Vitae: A Journal in Intensive Care and Emergency Medicine*, 1(2):66-69.

- Human, N.E. 2004. *Die impak van faktore wat leerfasilitering en die aksimalisering van menslike potensiaal onderdruk*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - PhD.)
- Human, O. & Cilliers, P. 2013. *Towards an economy of complexity: Derrida, Morin and Bataille theory*. *Culture & Society*, 30(5):24-44.
- Humberger, F. 1995. Logotherapy and the globalization of industry. *International Forum For Logo Therapy*, 18(1):23-27.
- Humphreys, D.M. 2016. *Discourses of educational leadership the underexplained influence of context*. Liverpool: John Moores University. (Thesis - DPhil.)
- Humphreys, E. 2010. *Distributed leadership and its impact on teaching and learning*. Maynooth, Ireland: National University of Ireland. (Thesis - DEd.)
- Hunsaker, P.L. & Hunsaker, J.S. 2008. Virtual teams: a leader's guide. *Team Performance Management*, 14(1/2):86-101.
- Huso, D. 2011. *Doctor for the soul: after surviving the Holocaust, Viktor Frankl brought the soul back into Western medicine success*. <http://www.gale.cengage.com/InContext/bio.htm>. Datum van gebruik: 11 Augustus 2017.
- Husserl, E. 1970. *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology - an introduction to phenomenological philosophy*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press. (Northwestern University Studies in phenomenology & existential philosophy.)
- Huszczko, G.E. 1996. *Tools for team excellence: delivering the X-factor in team excellence*. Palo Alto, Calif.: Davies-Black Publishing.
- Hutchinson, J. 1946. *J.C Smuts: a botanist in Southern Africa*. London: PR Gawthorn.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2016a. *Philosophy in education*. https://www.researchgate.net/publication/327721007_Jean-Paul_Sartre_Viktor_E_Frankl_and_the_Philosophy_of_Adult_Education Datum van gebruik: 20 Januarie 2020.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2016b. *Sartre, Jean-Paul., Frankl, V.E. and the philosophy of adult education*. Kakkori, ECER 2016, 23 - 26 August, Dublin.
- Igalens, J. & Roussel, R. 1999. A study of the relationships between compensation package, work motivation and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 20(7):1003-1025.

IGI Global Disseminator of Knowledge. 2018. *What is E-leadership?* <https://www.igi-global.com/dictionary/traditional-leadership-light-hrms/8782>. Datum van gebruik: 13 Junie 2018.

Ihrig, M. 2012. *A new research architecture for the simulation era*. In: Troitzsch, K.G., Moehring, M. & Lotzmann, U., eds. European Council for Modeling and Simulation 26th European Conference on Modelling and Simulation, Shaping reality through simulation. May 29 - June. Germany: Koblenz. p. 715-720.

Ikuko, N. 2002. Teaching punctuality: inside and outside the primary school. *Japan Review*, 14(1):121-133.

Illes, K. 2015. *Being well and leading well*. London: University of Westminster.

Imafidon, C. 2017. *What does motivation mean and how to stay motivated?* <https://motivationgrid.com/what-does-motivation-mean/>. Datum van gebruik: 13 Mei 2018.

Imenda, S. 2014. Is there a conceptual difference between conceptual and theoretical frameworks? *Journal of Social Science*, 38(2):185-195.

In't Veld, C. 2013. *De levenscyclus van een onderneming: focus op verbeteren*. <https://www.focusopverbeteren.nl/wp-content/uploads/pdf/Levenscyclus-van-een-onderneming.pdf>. Datum van gebruik: 20 September 2018.

Inberg, N. 2013. *In welke groeifase zit mijn interne organisatie?* <https://www.graydon.nl/blog/welke-groeifase-zit-mijn-interne-organisatie>. Datum van gebruik: 13 Augustus 2018.

Indinger, S. 2010. Meaning is what is meant - Viktor Frankl's logotherapy. *Interaction - The Journal of Solution Focus in Organisations*, 2(1):27-47.

Ingham, K. 1986. *Jan Christian Smuts: the conscience of a South African*. London: Palgrave Macmillan.

Invernizzi, D.C., Locatelli, G. & Brookes, N.J. 2018. A methodology based on benchmarking to learn across megaprojects: the case of nuclear decommissioning. *International Journal of Managing Projects in Business*, 11(1):104-121.

Ioannidis, J.P.A. 2005. Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8):696-701.

Iqbal, N., Anwar, S. & Haider, N. 2017. *Management styles: which one works for you?* Management Science, Ghazi University DG Khan, Pakistan. <http://www.management-expert.co.uk/management-styles/>. Datum van gebruik: 23 Julie 2017.

Isik, H. 2000. *From policy into practice: the effects of principal preparation programs on principal behavior*. Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (UCEA). November 3-5, 2000. Albuquerque, New Mexico, USA.

Ivankova, N.V., Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. 2007. Foundations and approaches to mixed methods research. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 255-284.

Ja'far, S. 2012. Aku dalam Tuhan: Implikasi Teologi Proses Pada Era Kontemporerv. *Ulumuna Journal Studi Keislaman*, 16(2):347-374.

Jackson, B. & Parry, K. 2011. *A very short fairly interesting and reasonably cheap book about studying leadership*. London: Sage.

Jackson, B., Bryman, I., Grint, K., Collinson, D.L. & Uhl-Bien, M. 2011. *The Sage handbook of leadership*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Jackson, J. 2016. *Is an African ethnic or humanist philosophy focusing on people's allegiances and relations with each other*. <http://cccwcape.co.za/author/jerrah/>. Datum van gebruik: 20 Augustus 2017.

Jacobs, C., Pfaff, H., Lehner, B., Driller, E., Nitzsche, A., Stieler-Lorenz, B., Wasem, J. & Jung, J. 2013. The influence of transformational leadership on employee well-being: results from a survey of companies in the information and communication technology sector in germany. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 55(7):772-778.

Jacobs, C.D. 1987. Die kind in spervuur. In: Louw, W.J., red. *Gesin in krisis*. Pretoria: Van Schaik.

Jacobs, M. 2009. *Framework for the placement of university students in science programmes*. Bloemfontein: University of the Free State. (Thesis - PhD.)

Jacobson, M.J. & Wilensky, U. 2018. Complex systems in education: scientific and educational importance. *The Journal of The Learning Sciences*, 15(1):11-34.

Jago, A.G. & Vroom, V.H. 1977. Hierarchical level and leadership style. *Organizational Behavior and Human Performance*, 18(2):131-145.

- Jago, A.G. & Vroom, V.H. 1978. Predicting leader behavior from a measure of behavioral intent. *Academy of Management Journal*, 2(1):715-721.
- Janicek, N. 2016. *Goal setting theory*. <https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/6.+Goal+Setting+Theory>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2018.
- Jansen, N. & Steinberg, S. 1991. *Theoretical approaches to communication*. Kenwyn: Juta.
- Jarvenpaa, S.I. & Tanriverdi, H. 2003. Leading virtual knowledge networks. *Organizational Dynamics*, 31(4):403-412.
- Jarvis, K. 2018. 7 receptionist skills that can impact an entire company. <https://www.roberthalf.com.au/blog/jobseekers/7-receptionist-skills-can-impact-entire-company>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2018.
- Jarvis, M. & Ilunga, C. 2006. *Ubuntu Christianity: the quest: African renaissance*. <http://www.buzzle.com/editorials/7-22-2006-103206.asp>. Datum van gebruik: 17 Januarie 2017.
- Jarzabkowski, P. 2005. *Strategy as practice: an activity-based approach*. London: Sage.
- Jastrzebski, A. 2012. Towards a better understanding of the philosophy of psychology. *History and Philosophy of Psychology Journal*, 14(1):13-33.
- Jehanzeb, K., Raseed, M.F., Rasheed, A. & Aamir, A. 2012. Impact of rewards and motivation on job satisfaction in banking sector of Saudi Arabia International. *International Journal of Business and Social Science*, 3(21):271-278.
- Jenaibi, B.A. 2010. Job satisfaction: comparisons among diverse public organizations in the UAE. *Management Science and Engineering*, 4(3):60-79.
- Jerome, N. 2013. Application of the Maslow's hierarchy of need theory; impacts and implications on organizational culture, human resource and employee's performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 3(21):39-45.
- Jessop, T., El-Hakim, Y. & Gibbs, G. 2014. The whole is greater than the sum of its parts: a large-scale study of students' learning in response to different assessment patterns. *Assessment and Evaluation in Higher Education Journal*, 39(1):73-88.
- Jesús-García-de-Yébenes-Prous, M.A., Rodríguez-Salvanés, P. & Carmona, L. 2009. Validation of questionnaires. *Reumatología Clínica Journal*, 5(4):171-177.

- Jex, S. & Britt, T. 2008. *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Jex, S.M. & Britt, T.W. 2014. *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. New York: Wiley.
- Johnson, E.S. 2008. Ecological systems and complexity theory: toward an alternative model of accountability in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1):1-10.
- Johnson, N. 2011. *Simply complexity: a clear guide to complexity theory*. Oxford: One World Publications.
- Johnson, N.A. 1989. Criteria for assessing the effectiveness of schools and principals. *Education Canada*, 29(2):14-19.
- Johnson, P.F. & Leenders, M.R. 2001. The supply organizational structure dilemma. *Journal of Supply Chain Management*, 37(2):4-11.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. 2004. *Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 4th ed. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. 2008. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 3rd ed. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. 2011. *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 4th ed. London: Sage.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(1):14-26.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2):112-133.
- Johnson, J. 2013. Conceptual models in a nutshell. *Ανακτήθηκε*, 27.
- Jones, A. & York, S.L. 2016. The fragile balance of power and leadership. *The Journal of Values-Based Leadership*, 9(2):1-14.
- Jones, S. 1992. *The human factor*. London: Kogan Page.
- Jones, S. 2014. Distributed leadership: a critical analysis. *Leadership*, 10(2):129-141.

- Jonker, C. 2001. *The self in the thought of Kierkegaard, Sartre and Jung*. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Dissertation - MA.)
- Joppe, M. 2000. The research process, ASD quoted in Creswell, J.W. Understanding reliability and validity. *Qualitative Research Journal*, 8(4):597-607.
- Joubert, C. 2016. Die religieusiteit van J.C. Smuts met verwysing na Holisme en evolusie. *LitNet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienswetenskappe*, 13(3):479-494.
- Joullié, J. & Spillane, R. 2015. *Philosophy of leadership: the power of authority*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Joullié, J.-E. 2016. The philosophical foundations of management thought. *Management Learning & Education Journal*, 15(1):157-179.
- Joullié, P.J. & Spillane, R. 2015. *Philosophy of leadership: the power of authority*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jozefowska, J. & Ziminiak, A. 2008. Optimization tool for short-term production planning and scheduling. *International Journal of Production Management*, 112(1):109-120.
- Juarrero, A. 2002. *Dynamics in action: intentional behavior as a complex system*. London: MIT Press.
- Jui-Kuei Chen, J. & Chen, I. 2007. *The relationships between personal traits, leadership styles and innovative operation*. Proceedings of the 13th Asia Pacific Management Conference, Melbourne, Australia. pp. 420-425.
- Julom, A.M. & Guzmán, R. 2013. The effectiveness of logotherapy program in alleviating the sense of meaninglessness of paralyzed in-patients. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 13(3):357-371.
- Junaimah, J., See, L.P. & Bashawir, A.G. 2015. Effect of manager's bases of power on employee's job satisfaction: an empirical study of satisfaction with supervision. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(2):1-14.
- Jung, C.G. 2017. *C.G. Jung quotes: top 426 famous quotes by C.G. Jung*. <https://www.morefamousquotes.com/authors/c-g-jung-quotes>. Datum van gebruik: 5 Mei 2020.

Jung, C.G., Baynes, C.F. & Dell, W.S. 2017. *Modern man in search of a soul*. <https://www.goodreads.com/quotes/9098842-i-do-not> Datum van gebruik: 1 Mei 2020.

Kader, G.D. & Franklin, C.A. 2008. *The evolution of Pearson's Correlation Coefficient*. *Mathematics Teacher*, 102(4):292-299.

Kaiser, H.F. 1961. A note on Guttman's lower bound for the number of common factors. *British Journal of Statistical Psychology*, 14(1):1-4.

Kaiser, H.F. 1970. A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(1):401-415.

Kaiser, H.F. 1974. An index of factor simplicity. *Psychometrika*, 39(1):31-36.

Kakar, S. 1970. *Frederick Taylor: a study in personality and innovation*. London: M.I.T-Press.

Kalmar, S. 1982. What logotherapy can learn from high school students. *The International Forum for Logotherapy*, 5(2):77-84.

Kalungu-Banda, M. 2006. *Leading like Madiba: leadership lessons from Nelson Mandela*. Washington, DC: Double Storey Publishers.

Kamwangamalu, N.M. 1999. Ubuntu in South Africa: a sociolinguistic perspective to a pan-African concept. *Critical Arts: A South-North Journal of Cultural & Media Studies*, 13(2):24-41.

Kamwangamalu, N.M. 2008. Ubuntu in South Africa: a sociolinguistic perspective to a pan-African concept. In: Asante, M.K., Miike, Y. & Yin, Y., eds. *The global intercultural communication reader*. New York: Routledge. pp. 113-122.

Kamwangamalu, N.M. 2014. Ubuntu in South Africa: a sociolinguistic perspective to a pan-African concept. In: Asante, M.K., Miike, Y. & Yin, J., eds. *The global intercultural communication reader*. 2nd ed. New York: Routledge. pp. 226-236.

Kanigel, R. 1996. Frederick Taylor's apprenticeship. *The Wilson Quarterly Journal*, 1(1):44-51.

Kanigel, R. 2005. *The one best way: Frederick Winslow Taylor and the enigma of efficiency*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Kanigel, R. 2016. *The man who knew infinity*. London: Abacus.

Kankam, P.K. 2019. The use of paradigms in information research. *Library & Information Science Research Journal*, 41(2):85-92.

Kapferer, B. 2010. Louis Dumont and a holist anthropology. In: Ton, O. & Nils, B., eds. *Experiments in holism: theory and practice in contemporary anthropology*. Oxford: Wiley Blackwell. pp. 187-208.

Kaplan, B. & Duchon, D. 1988. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly*, 12(4):571-586.

Kaplan, E. 2017. *How to stay insanely self-motivated, according to science*. <http://ow.ly/TiMM30haQcj> to learn more. Datum van gebruik: 15 September 2017.

Karadag, E. & Oztekin-Bayir, O. 2018. The effect of authentic leadership on school culture: a structural equation model. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1):40-75.

Karaxha, Z. 2013. The hidden curriculum: candidate diversity in educational leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1):34-58.

Karimova, G.S., Hoffmann, N.C., Heidbrink, L. & Hoffmann, S. 2019. Virtue ethics between East and West in consumer research: review, synthesis and directions for future research. *Journal of Business Ethics*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04321-6>. Datum van gebruik: 20 Januarie 2020.

Karkoulian, S. & Osman, Y. 2007. The effect of French and raven power on knowledge acquisition, knowledge creation and knowledge sharing: an empirical investigation in lebanese organizations. *Oxford Journal*, 2(1):89-96.

Karlsson, J. 2002. The role of democratic governing bodies in South African schools. *Comparative Education*, 38(1):327-336.

Karp, T. & Helg, T.I.T. 2008. From change management to change leadership: embracing chaotic change in public service organizations. *Journal of Change Management*, 8(1):85-96.

Karsten, L. & Illa, H. 2005. Ubuntu as a key African management concept: contextual background and practical insights for knowledge application. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1):607-620.

Kasaval, R. 2012. *Touching the rainbow: tribute to Nelson Mandela's leadership*. Bloomington, Ind.: Author House Publisher.

Kasser, T. & Ryan, R.M. 2001. Be careful what you wish for: optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In: Schmuck, P. & Sheldon, K.M., eds. *Life goals and*

well-being: towards a positive psychology of human striving. Ashland, Oh: Hogrefe & Huber Publishers. pp. 116-131.

Katz, I. & Shahar, S. 2015. What makes a motivating teacher? Teacher's motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6):575-588.

Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. 2006. *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. New York: Harper Collins.

Kauber, P. 1986. *What's wrong with a science of MIS?* Proceedings of the 1986 Decision Science Institute, 23-25 November. Honolulu: Hi.

Kaur, A. 2013. Maslow's need hierarchy theory: applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(10):1061-1064.

Kaur, P., Stoltzfus, J. & Yellapu, V. 2018. Descriptive statistics. *IJAM - International Journal of Academic Medicine*, 4(1):60-63.

Kearns, K.D. & Sullivan, C.S. 2011. Resources and practices to help graduate students and postdoctoral fellows write statements of teaching philosophy. *Advances in Physiology Education*, 35(1):136-145.

Kebede-Abrha, G. 2015. Study on factors affecting job satisfaction a Mekelle University academic staff at Adi-Haqi campus. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(1):1-6.

Keevy, I. 2009. Ubuntu versus the core values of the South African Constitution. *Journal for Juridical Science*, 34(2):19-58.

Kelin, H.K. & Myers, M.D. 1999. A set of principles for conducting and evaluating interpretive field studies in information systems. *MIS Quarterly*, 23(1):67-93.

Kelleher, R.R. 2010. *My personal Christian leadership philosophy: the importance of a clear leadership philosophy: the practice of leadership*. <http://www.thepracticeofleadership.net-the-importance-of-a-clear-leadership-philosophy/>. Datum van gebruik: 17 Februarie 2017.

Kelley, K. & Preacher, K.J. 2012. On effect size. *Psychological Methods*, 17(2):137-152.

Kelly, R. 2018. *Developing a leadership philosophy*. <https://www.academicleadertoday.com/leadership/skills-and-development/developing-leadership-philosophy/>. Datum van gebruik: 22 Mei 2018.

Kenrick, D.T., Griskevicius, V., Neuberg, S.L. & Schaller, M. 2010. Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3):292-314.

Kenrick, D.T., Neuberg, S.L., Griskevicius, V., Becker, D.V. & Schaller, M. 2010. Goal driven cognition and functional behavior the fundamental-motives framework. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1):63-67.

Kenton, W. 2019. *Hersey-Blanchard model*. <https://www.investopedia.com/terms/h/hersey-and-blanchard-model.asp>. Datum van gebruik: 10 Mei 2020.

Kerfoot, K.M. 2010. Listening to see: the key to virtual leadership. *Nursing Economics*, 28(2):114-115.

Kerlinger, F.N. 1986. *Foundations of behavioral research*. 3rd ed. New York: Rinehart and Winston.

Kermally S. 2004. *Gurus on people management*. London: Thorogood.

Kernis, M.H. & Goldman, B.M. 2006. A multicomponent conceptualization of authenticity: theory and research. In: Zanna, M.O., ed. *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press. v. 8. pp. 283-357.

Kervalishvili, P.J. & Michailidis, S.A. 2012. *Philosophy and synergy of information: sustainability and security*. Washington, DC: IQS-Press.

Keshavarz, N. 2010. Social complex adaptive systems: a response to Haggis. *Social Science & Medicine*, 70(1):1478-1479.

Kessler, V. 2010. Leadership and power. *Koers*, 75(3):527-550.

Keuning, D. & Eppink, D.J. 2004. *Management & organisatie*. Groningen: Universiteit van Groningen.

Kgalushi, K. 1998. What is African philosophy? In: *Contributions of the African and German Philosophies to the Formation and Creation of Communities in Transition*. Johannesburg: Report on a Seminar by the Goethe-Institute.

- Khaledian, M., Hasanvand, B. & Hassan, S. 2013. Pour the relationship of psychological hardiness with work holism. *International Education Studies*, 5(2):178-186.
- Khoza, R.J. 1994. The need for an Afrocentric approach to management. In: Christie, P., Lessem, L. & Mbigi, L., eds. *African management philosophies, concepts and applications*. Randburg: Knowledge Resources. pp. 117-124.
- Khoza, R.J. 2005. *Let Africa lead: African transformational leadership for 21st century*. Johannesburg: Vezubuntu.
- Khoza, R.J. 2011. *Attuned leadership: African humanism as compass*. Johannesburg: Penguin Book.
- Kiiveri, H.T. 2008. A general approach to simultaneous model fitting and variable elimination in response models for biological data with many more variables than observations. *BMC Bioinformatics*, 9(195):1-26.
- Kim, H., Sefcik, J.C. & Bradway, C. 2017. Characteristics of qualitative descriptive studies: a systematic review. *Research in Nursing & Health*, 40(1):23-42.
- Kim, J.O. & Mueller, C.W. 1978. *Factor analysis: statistical methods and practical issues*. Beverley Hills, Calif.: Sage.
- Kim, R.D. 2014. Analysis of variance (ANOVA) comparing means of more than two groups. *Restorative Dentistry & Endodontics Journal*, 39(1):74-77.
- Kim, Y.J. & Cribbie, R.A. 2017. ANOVA and the variance homogeneity assumption: exploring a better gatekeeper. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 71(1):1-12.
- Kimble, M.A. & Ellor, J.W. 2000. *Logotherapy: an overview*. Binghamton, N.Y.: Haworth Press.
- Kivunja, C. & Kuyini, A.B. 2017. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5):26-41.
- Kivuti, N.B. 2015. *Influence of formative evaluation on learner performance in mathematics in secondary schools in Embu county, Kenya*. Nairobi: University of Nairobi. (Dissertation - MEd.)
- Kleyn, N. 2017a. *Gordon Institute of Business Science (GIBS) en Albert Luthuli-sentrum vir Verantwoordelike Leierskap*. Johannesburg: Internasionale Konferensie in Illovo. http://www.up.ac.za/.../post_2433364-gibs-en-albert-luthuli-sentrum. Datum van gebruik: 17 Mei 2017.

Kleyn, N. 2017b. *Internasionale en plaaslike waterskeidingsoomblik vir leierskap*. http://www.up.ac.za/.../post_2433364-gibs-en-albert-luthuli-sentrum. Datum van gebruik: 17 Mei 2017.

Kloppers, M.M. 2012a. *Die ontwikkeling van 'n kurrikulumgebaseerde bemiddelings- benadering vir die aanmoediging van kritiese denkingesteldhede en houdings by tweedejaar-wiskunde- onderwysstudente*. Vaaldriehoek-Kampus: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD.)

Kloppers, M.M. 2012b. *Research proposal*. [https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/10450/Kloppers MM TOC.pdf?sequence-1](https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/10450/Kloppers_MM_TOC.pdf?sequence-1). Datum van gebruik: 10 Januarie 2017.

Knight, G.R. 1989. *Philosophy and education: an introduction in Christian perspective*. 2nd ed. Berrien Springs, Mich.: Andrews University Press.

Kocabas, I. 2009. The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129(4):724-733.

Kochalumchuvattil, T. 2010. The crisis of identity in Africa: a call for subjectivity. *Kritike*, 4(1):108-122.

Kok, J.C. & Myburgh, C.P.H. 1992. Fatre wat verband hou met onderwysers se sukseservaring. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 12(2):148-151.

Koka, K.M. 1998. *Africanisation of the workplace*. (Unpublished paper of the African Study Programme. Midrand: Noordwyk.)

Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. 2007. Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In: Armstrong, S.J. & Fukami, C.V., eds. *The SAGE handbook of management learning, education and development*. London: Sage.

Koltko-Rivera, M.E. 2006. Rediscovering the later version of Maslow's Hierarchy of Needs: self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4):302-317.

Kolzow, D.R. 1999. A perspective on strategic planning: what's your vision? *Economic Development Review Journal*, 16(2):5-11.

Kolzow, D.R. 2014. *Leading from within: building organizational leadership capacity*. https://www.iedconline.org/clientuploads/Downloads/edrp/Leading_from_Within.pdf. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.

Koontz, H. & Weihrich, H. 1988. *Management*. 9th ed. New York: McGraw Hill International.

- Korda, M. 2009. *Ike: an American hero*. New York: Harper Collins.
- Korman, A.K. 1966. Consideration, initiating structure, and organization criteria: a review. *Personnel Psychology*, 19(2):349-361.
- Kotter, J.P. 1996a. Developing a vision and strategy. *Leading change*: 72.
- Kotter, J.P. 1996b. *Leading change*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Kotter, J.P. 2011. *Leading change: Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern Gebundene Ausgabe*. Munchen: Vahlen, Franz.
- Kotze, B. 2015. *Die invloed van onderrigstrategieë op die skolastiese prestasie van 'n leerder wat gediagnoseer is met Asperger-sindroom*. Kaapstad: Cape Peninsula University of Technology. (Verhandeling - MEd.)
- Kougija, E. 2014. *Increasing employee satisfaction and motivation*. Hameenlinna, Finland: HAMK University of Applied Sciences. (Bachelor's thesis.)
- Kouzes, J. & Posner, B. 2012. *The leadership challenge*. 5th ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Kowalczyk, D. 2016. *Research methodologies: quantitative, qualitative, and mixed methods* [video file]. <http://study.com/academy/lesson/research-methodologies-quantitative-qualitative-mixed-method.html>. Datum van gebruik: 1 Mei 2020.
- Kowalska, M. 2013. In search for terminological clarity within the field of human resource management. *International Business and Global Economy*, 32(1):134-146.
- Krane, H.H. & Wright, G.H. 1972. *The third culture a new education: an integration of technology and art*. Melbourne: Melbourne Group, I.C.I.T.A.
- Krasko, G.L. 2007. A crisis of meaning and America's cultural and existential dilemma. *The International Forum for Logotherapy*, 30(2):92-95.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. 2013. *Organizational behavior*. 10th ed. New York: McGraw-Hill.
- Kremer, W. & Hammond, C. 2013. Abraham Maslow and the pyramid that beguiled business. *BBC News Magazine*, 31.
- Krenn, J. 2017. *Management theory of Henri Fayol*. <https://www.business.com/articles/management-theory-of-henri-fayol/>. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.

- Kriegler, S.M., Engelbrecht, P. & Booysen, M.I. 1996. *Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- Kristi, L.T. 2017. Preparing to lead: a leadership philosophy exercise for business students. *Management Teaching Review*, 2(4):258-268.
- Kritzinger, M.S.B., Labuschagne, F.J. & Pienaar, P. 1965. *Verklarende Afrikaanse woordeboek*. Pretoria: Van Schaik.
- Kroukamp, H. 2010. Innoverende openbare sektoronderrig en opleiding in 'n ontwikkelende Suid-Afrika: die impak van en response op globalisering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 50(2):157-168.
- Krüger, D. & Osman, R. 2010. The phenomenon of xenophobia as experienced by immigrant learners in Johannesburg inner city schools. *Perspectives in Education*, 28(4):52-60.
- Krüger, D.W. 1978. *The making of a nation: a history of the Union of South Africa, 1910-1960*. London: Macmillan.
- Kruger, E. 2013. *Fragmentering of holisme?* <http://www.litnet.co.za/senet-fragmentering-of-holisme/>. Datum van gebruik: 27 Augustus 2017.
- Kruger, E. & Van Wyk, M. 2017. *Leerders se behoeftes versus die druk op onderwysers om self te presteer*. <http://www.litnet.co.za/leerders-se-behoeftes-versus-die-druk-op-onderwysers-om-self-te-presteer/>. Datum van gebruik: 15 April 2018.
- Kruger, J.P. 2004. *'n Ondersoek na die verhouding tussen geloof en wetenskap in die filosofie van C.A. van Peursen*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MA.)
- Kuhnert, K. 1994. Transforming leadership: developing people through delegation. In: Bass, B. & Avolio, B., eds. *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oakes, Calif.: Sage. p. 10-25.
- Kumar, R. 2005. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. London: Sage.
- Kuranchie-Mensah, E.B. & Amponsah-Tawiah, K. 2016. Employee motivation and work performance: a comparative study of mining companies in Ghana. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 9(2):255-309.
- Kuzel, A. 1999. Sampling in qualitative inquiry. In: Crabtree, B.F. & Mille, W.L., eds. *Doing qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Kvale, S. 1996. *Interviews: an introduction to qualitative reseach interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S. 2006. *Qualitative inquiry*. <http://qix.Sagepub.com/cgi/content/abstract/12/3/480>. Datum van gebruik: 15 Julie 2017.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kwiet, K. 1984. The ultimate refuge: suicide in the jewish community under the Nazis. *Leo Baeck Institute Yearbook*, 29(1):135-167.
- Kwok, A.C.F. 2014. The evolution of management theories: a literature review. *Nang Yan Business Journal*, 3(1):28-40.
- Labaree, R.V. 2009. *Research guide: organizing your social sciences research paper: quantitative methods*. Los Angeles, Calif.: University of Southern California.
- Labuschagne, F.J. 2009. *Kerkleierskap as bemiddeling van 'n onmoontlike werklikheid: 'n prakties teologiese ondersoek na die rol van leierskap in die Transformasie van Gemeentes*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. Fakulteit Teologie. (Proefskrif - PhD.)
- Lamont, C. 1965. *The philosophy of humanism*. New York: Frederick Ungar Publishing.
- Lamont, C. 2011. *Expanded on the definition during his ruling on the hate speech trial of Julius Malema*. <https://mg.co.za/article/2011-09-12-anc-appalled-by-malema-hate-speech-ruling>. Datum van gebruik: 9 Februarie 2017.
- Lamprecht, J.C. 1989. *Every child a winner*. Cape Town: Tafelberg.
- Landman, W.A. 2000a. *Referaat: Filosofie van die opvoedkunde*. <http://www.landmanwa.co.za/studie11.htm>. Datum van gebruik: 12 January 2017.
- Landman, W.A. 2000b. *Opvoedkunde en sy verhouding tot ander wetenskappe. (Politieke Wetenskap en Natuurwetenskap.)* Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing.
- Landsberg, E., Kruger, D. & Swart, E. 2011. *Addressing barriers to learning: a South African perspective*. 2^{de} uitg. Pretoria: Van Schaik.

- Längle, A. 2015. From Viktor Frankl's Logotherapy to existential analytic psychotherapy. In: Sulz, S. & Hagspiel, S., eds. *European psychotherapy 2014/2015*. Austria: Home of the World's Psychotherapy. pp. 67-83.
- Lantz, J.E. 1986. Family logotherapy. *Contemporary Family Therapy*, 8(2):124-135.
- Larsen, R.J. & Buss, D.M. 2005. *Personality psychology: domains of knowledge about human nature*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Lategan, B. 2014. "Ek is ...": oor die problematiek van enkelvoudige en meervoudige identiteit. *LitNet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienstwetenskappe*, 11(2):262-282.
- Lategan, L.O.K. 2007. 'n Voorgestelde raamwerk vir die literatuurstudie as kwalitatiewe navorsings-metodologiese tegniek. *Acta Theologica*, 2(1):128-142.
- Latham, A.S. 1998. Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55(7):82-83.
- Lauer, T. 2014. *Change management*. Heidelberg: Springer Gabler Printers.
- Lawal, M. 2009. Reconciling methodological approaches of survey and focus group. *Issues in Research*, 17(1):54-61.
- Lawler, E.E. 1966. Ability as a moderator of the relationship between job attitudes and job performance. *Personnel Psychology*, 19(1):153-164.
- Lawler, E.E. 1971. *Pay and organization effectiveness: a psychological view*. New York: McGraw-Hill.
- Lawler, E.E. 1973. *Motivation in work organizations*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.
- Lawler, E.E. 1975. Measuring the psychological quality of working life: the why and the how of it. In: Davis, L.E. & Cherns, A.B., eds. *The quality of working life. v. 1: Problems, prospects and state of the art*. New York: The Free Press.
- Lawler, E.E. 1994. *Motivation in work organizations*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. (Jossey Bass business and management series.)
- Lawrence, C. & Weisz, G. 1998. *Greater than the parts: holism in biomedicine 1920-1950*. New York: Oxford University Press.

- Lawrence, P.R. & Nohria, N. 2002. *Driven: how human nature shapes our choices*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Lawter, L., Kopelman, R.E. & Prottas, D.J. 2015. McGregor's theory X/Y and job performance: a multilevel, multi-source analysis. *Journal of Managerial Issues*, 27(1-4):84-101.
- Lazaraton, A. 2005. Quantitative research methods. In: Hinkel, E., ed. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 209-224.
- Lazarte, O. 2009. Reflections on Viktor E. Frankl's Anthropology. In: Zeig, T., Batthyany, A. & Levinson, J., eds. *Existential psychotherapy of meaning*. Phoenix, AZ.: Zeig Tucker and Thiesen.
- LeBoeuf, C. 2017. Anger as a political emotion: a phenomenological perspective. In: Myisha, C. & Flanagan, O., eds. *The moral psychology of anger*. Tallahassee, Fla.: International University of Florida. p. 15-30.
- Lebraty, J. 2010. *Décision en situation, holisme et complexité*. Université de Nice Sophia-Antipolis. <https://hal.inria.fr/docs/00/54/57/90/PDF/JL-JFL-V2.pdf>. Datum van gebruik: 9 Maart 2017.
- Leddy, C. 2013. *Do employees work harder for higher pay?* Cambridge, Mass.: Harvard Business School
- Lee, C.E. & Jonathan, J. 2009. Obama: I am a new democrat. *Politico*, March 10.
- Lee, K.L. & Low, G.T. 2008. Bases of power and subordinates' satisfaction with supervision: the contingent effect of educational orientation. *International Education Studies*, 1(2):3-13.
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. 2009. A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2):265-275.
- Leedy, P.D. 1993. *Practical research: planning and design*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J. 2001. *Practical research: planning and design*. 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. *Practical research planning and design*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2014. *Practical research planning and design*. 10th ed. Edinburgh: Pearson Educational.
- Legotlo, M.W. 2014. *Challenges and issues facing the education system in South Africa*. Pretoria: Africa Institute of South Africa (AISA).
- Lehman, A. 2005. *JMP for basic univariate and multivariate statistics: a step-by-step guide*. Cary, NC: SAS Press.
- Leidecker, J.K. & Hall, J.J. 1981. Motivation: good theory - poor application. *Training and Development Journal*, 3(6):152-155.
- Leithwood, K. 1994. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(1):498-518.
- Leithwood, K.L., Jantz, D. & Steinbach, R. 1999a. *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, Pa.: Open University Press.
- Leithwood, K.L., Jantz, D. & Steinbach, R. 1999b. Changing leadership for changing times. *International Journal of Educational Management*, 13(6):301-302.
- Lemmer, I. 2017. *Die Afrikaanse wysbegeerte*. praag.co.za/?p=43457. Datum van gebruik: 5 Januarie 2020.
- LenkaBula, P. 2008. Beyond anthropocentricity - Botho/Ubuntu and the quest for economic and ecological justice in Africa. *Religion & Theology*, 15(3/4):375-394.
- Lentin, A. 2010. *General Smuts: South Africa*. London: Haus Pub.
- Lepper, M.R. & Hodell, M. 1989. Intrinsic motivation in the classroom. In: Ames, C. & Ames, R., eds. *Research on motivation in education*, v. 3. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Lepper, M.R., Sethi, S. & Dialdin, D. 1997. Intrinsic and extrinsic motivation: a developmental perspective. In: Luthar, S.S., Burack, J.A. & Cicchetti, D., eds. *Developmental psychopathology: perspectives on adjustment risk and disorder*. New York: Cambridge University Press. pp. 23-50.
- Lethoko, M.X., Heystek, J. & Maree, J.G. 2001. The role of the principal, teachers and students in restoring the culture of learning, teaching and service (COLT) in black secondary schools in the Pretoria region. *South African Journal of Education*, 21(4):311-317.

- Leung, L. 2014. Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3):324-327.
- Levie, J. & Lichtenstein, J.J. 2008. *From "Stages" of business growth to a dynamic states model of entrepreneurial growth and change*. Glasgow: University of Strathclyde. Hunter Centre for Entrepreneurship.
- Levin S.A. 2002. Complex adaptive systems: exploring the known, the unknown and the unknowable. *Bulletin of the American Mathematical Society* 40(1):3-19.
- Levy, D. 1994. Chaos theory and strategy: theory, application, and managerial implications. *Strategic Management Journal*, 15(S2):167-178.
- Lewis, B. 2010. Forging an understanding of black humanity through relationship: an Ubuntu perspective. *Black Theology: An International Journal*, 8(1):69-85.
- Lewis, P.S., Goodman, S.H. & Fandt, P.M. 1998. *Management: challenges in the 21st century*. 2nd ed. Cincinnati, Oh.: South-Western College Publishing.
- Lewis, R., Donaldson-Feilder, E., Jones, B. & Johal, M. 2014. *Developing managers to manage sustainable employee engagement, health and well-being: phase 1*. London.: Chartered Institute of Personnel and Development. (Technical report.)
- Lewith, G.T., Jonas, W.B. & Walach, H. 2010. *Clinical research in complementary therapies: principles, problems and solutions*. 2nd ed. New York: Elsevier.
- Lichtenstein, B. 2000. Self-organized transitions: a pattern amid the 'chaos' of transformative change. *Academy of Management Executive*, 14(4):128-141.
- Lichtenstein, B. 2007. A matrix of complexity for leadership. In: Hazy, J., Goldstein, J. & Lichtenstein, B.B., eds. *Complex systems leadership theory*. Boston, Mass.: ISCE Press. pp. 285-304.
- Lichtenstein, B. 2011a. Complexity science contributions to the field of entrepreneurship. In: Allen, P., Maguire, S. & McKelvey, M. *The Sage handbook of complexity and management*. London: Sage. pp. 471-493.
- Lichtenstein, B. 2011b. Degrees and levels of emergence: toward a matrix of complexity in entrepreneurship. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 1(3):252-274.

- Lichtenstein, B. & Plowman, D.A. 2009. The leadership of emergence: a complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 20(1):617-630.
- Lichtenstein, B., Carter, N., Dooley, K. & Gartner, W. 2007. Complexity dynamics of nascent Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 22(2):236-261.
- Lichtenstein, B., Dooley, K. & Lumpkin, T. 2006. Measuring emergence in the dynamics of new venture creation. *Journal of Business Venturing*, 21(2):153-175.
- Lichtenstein, B.B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Orton, J.D. & Schreiber, C. 2006. Complexity leadership theory: an interactive perspective on leading in complex adaptive systems. In: Hazy, J.K., Goldstein, J. & Lichtenstein, B., eds. *Complex systems leadership theory*. Mansfield: Mass.: ISCE Publishing. pp. 129-142.
- Lichtenstein, B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Orton, J.D., Schreiber, C. & Hazy, J. 2006. Leadership in emergent events: exploring the interactive process of leading in complex situations. *Complexity and Leadership*, 8(4):2-12.
- Liebenberg, J.J. 2016. *’n Evaluering van opvoedermoreel in skole in Wellington*. Bellville: Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie. (Proefskrif - DEd.)
- Liebenberg, L. 2010. *Verantwoordbare verslaggewing oor korporatiewe sosiale verantwoordelikheid aan gemeenskappe*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MA.)
- Liebscher, D.E. 1998. *Pedagogy and the preservice science teacher*. San Francisco: Calif.: Sage.
- Likert, R. 1932. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140):1-55.
- Lin, C.P., Wang, Y.J., Tsai, Y.H. & Hsu, Y.F. 2010. Perceived job effectiveness in coopetition: a survey of virtual teams within business organizations. *Computers in Human Behavior*, 26(1):1598-1606.
- Lindsay, D. 2015. Replication in psychological science. *Psychological Science*, 26(12):1827-1832.
- Linsky, M. & Lawrence, J. 2011. Adaptive challenges for school leadership. In: O’Sullivan, H. & West-Burnham, J., eds. *Leading and managing schools*. London: Sage.

- Lipman, V. 2014. Want motivated employees? Offer ample opportunities for growth. *Tecnia: Journal of Management Studies*, 12(1):66-76.
- Lips-Wiersma, M. & Wright, S. 2012. Measuring the meaning of meaningful work: development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale. *Group and Organization Management*, 37(5) 665-685.
- Liu, J., Liu, X. & Zeng, X. 2011. Does transactional leadership count for team innovativeness? *Journal of Organizational Change Management*, 24(3):282-298.
- Liu, C., Ready, D., Roman, A., Van Wart, M., Wang, X., McCarthy, A. & Kim, S. 2018. E-leadership: an empirical study of organizational leaders' virtual communication adoption. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(7):826-843.
- Lofland, J. & Lofland, L.H. 1971. *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Lord, R.G. & Dinh, J.E. 2014. What have we learned that is critical in understanding leadership perceptions and leader-performance relations? *Industrial and Organizational Psychology*, 7(2):158-177.
- Lorenz, E.N. 1963. Deterministic nonperiodic flow. *Journal of Atmospheric Sciences*, 20(1):130-141.
- Lorenz, E.N. 1993. *The essence of chaos*. London: UCL Press.
- Lötter, P.D. 2006. *Opvoeding tot leierskap: 'n histories-opvoedkundige verkenning*. Preroria: Universiteit van Suid Afrika. (Verhandeling - MEd.)
- Louw, D.A. 1987. *Inleiding tot die psigologie*. 2de uitg. Johannesburg: Lexicon.
- Louw, D.J. 1968. *Die betekenis van die begrip "werklikheid": 'n studie oor die funksie van die begrip "werklikheid" in die denke van C.A. van Peursen en A.E. Loen*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling - MA.)
- Louw, D.J. 1988. *Funksionele transendensie: 'n krities-wysgerige ondersoek van die funksie van die begrip "transendensie" in die denke van C.A. van Peursen*. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit. (Verhandeling - MA.)
- Louw, D.J. 2001. Ubuntu and the challenges of multiculturalism in post-apartheid South Africa. *Quest: an African Journal of Philosophy*, 15(1-2):15-36.

Louw, J. 2018. *Filosofisch leiderschap*. <http://www.jantouw.nl/filosofisch-leiderschap/>. Datum van gebruik: 8 Mei 2018.

Louw, J.C. 2006. *Die aard, doel en effektiwiteit van assessering in tersiêre wiskunde*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - PhD.)

Luckcock, T. 2008. Spiritual Intelligence in leadership development: a practitioner inquiry into the ethical orientation of leadership styles in LPSH. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(3):373-391.

Lundin, S. 2012. *Ubuntu!* <https://motivationinspirationandlife.wordpress.com/>. Datum van gebruik: 12 Februarie 2017.

Lunenburg, F.C. 2010. Approaches to managing organizational change. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 12(01):7-11.

Lunenburg, F.C. 2011. Expectancy theory of motivation: motivating by altering expectations. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1):1-6.

Luthans, F. 1989. *Organisational behaviour*. Boston, Mass.: McGraw-Hill.

Luthans, F. 2001. *Organizational behavior*. 8th ed. Boston, Mass.: McGraw-Hill.

Luthans, F. 2002. Positive organizational behavior (POB): implications for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6):695-706.

Luthans, F. & Avolio, B.J. 2003. Authentic leadership development. In: Cameron, K.S., Dutton, J.E. & Quinn, R.E., eds. *Positive organizational scholarship*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler. pp. 241-258.

Luthans, F. & Avolio, B.J. 2007. Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(1):541-572.

Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B. & Norman, S.M. 2007. Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3):541-572.

Luthans, F. & Youssef, C.M. 2007. Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(7):321-149.

- Lutz, D.W. 2009. African Ubuntu philosophy and global management. *Journal of Business Ethics*, 84(3):313-328.
- Lynch, D.E. 2012. *Preparing teachers in times of change: teaching schools, standards, new content and evidence*. Brisbane, Australia: Primrose Hall Publishing Group.
- Maani, K. 2018. *Why complexity science matters for leaders*. <https://management.co.nz/article/why-complexity-science-matters-leaders>. Datum van gebruik: 20 April 2018.
- Maartens, W. 2006. *Mapping reality: a critical perspective on science and religion*. New York: University Printers.
- Maccoby, M. 2004. Narcissistic leaders: the incredible pros, the inevitable cons. *Harvard Business Review*, 82(1):92-101.
- MacGregor, J. 1978. *Leadership*. New York: Harper and Row.
- MacKillop, E. 2017. Leadership in organisational change: a post-structuralist research agenda. *Organization*, 25(2):205-222.
- Maddi, S.R. 1989. *Personality theories: a comparative analysis*. 5th ed. Pacific Grove, Calif: Brooks/Cole.
- Madsen, S. 2017. *How to manage stress for peak performance*. <https://www.projectmanager.com/training/manage-stress-peak-performance>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2018.
- Magesa, L. 1998. *African religion: the moral traditions of abundant life*. Nairobi: Paulines Publications Africa.
- Maguire, S. & McKelvey, B. 2011. *The Sage handbook of complexity and management*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Mahfooz, A.M., Aafaqi, R. & Alip, R.H. 2014. Supervisory bases of power and attitude change: the role of cultural orientation. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(4):238-243.
- Mahmoud, A.E.R. 2013. Interior design of workplace and performance relationship: private sector corporations in Egypt. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 4(11):49-61.

- Mahvar, T., Ashghali-Farahani, M. & Aryankhesal, A. 2018. Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3):102-114.
- Maina, S. 2015. An assessment of the impact of motivation and job satisfaction on employee productivity in an organization. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(20):24-30.
- Makwanyane, S.V. 1995. 3 SA 391 (CC), 1995 6 BCLR 665 (CC), 1995 2 SACR 1 (CC), par. 308. In: *Makwanyane, Justice Langa writes: Minister of Social Development 2004 6 SA 505 (CC), 2004 6 BCLR 569 (CC) (Mokgoro J), para. 74*. https://en.wikipedia.org/wiki/S_v_Makwanyane. Datum van gebruik:12 Augustus 2017.
- Malan, M.M. 1985. *Die ontwerp van 'n bevoegdheidsgerigte onderwysers-opleidingsmodel in rekenaarondersteunde onderwys*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Proefskrif - DEd.)
- Malatji, E.S. 2014. *An analysis of strategy plan on business performance of a water utility (A Midvaal water company case study)*. Potchefstroom: North-West University. (Dissertation - MBA.)
- Malherbe, D. 2015. *Enige besigheid benodig goeie leierskap*. <https://www.netwerk24.com/ZA/Boland-gazette/Nuus/Enige-besigheid-benodig-goeie-leierskap-20150720>. Datum van gebruik: 5 April 2018.
- Malhotra, A., Majchrzak, A. & Rosen, B. 2007. Leading virtual teams. *Academy of Management Perspectives*, 21(1):60-70.
- Management Study Guide. 2017. *Importance of motivation*. http://www.managementstudyguide.com/importance_of_motivation.htm. Datum van gebruik: 17 Julie 2018.
- Mandela, N.R. 1994. *Long walk to freedom*. London: Little Brown & Company.
- Mander, W.J. 2007. Theism, pantheism and petitionary prayer. *Religious Studies*, 43(3):317-331.
- Manfred, F.R., De Vries, M.F.R. & Coutu, D. 2004. Putting leaders on the couch. *Harvard Business Review*, 82(1):64-71.
- Mangaliso, M.P. & Damane, M.B. 1993. Building competitive advantage from "ubuntu": management lessons from South Africa. *Academy of Management Perspectives*, 15(3):23-33.
- Mango, E. 2018. Rethinking leadership theories. *Open Journal of Leadership*, 7(1):57-88.

- Manktelow, J., Swift, C., Bishop, L., Mugridge, T., Robinson, R., Jackson, K., Edwards, S., Pearcey, E., Bell, S. & Bruce, E. 2018. *The Greiner curve: understanding the crises that come with growth fast-growing companies can often be chaotic places to work*. https://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_87.htm. Datum van gebruik: 12 September 2017.
- Manson, S.M. 2001a. Simplifying complexity: a review of complexity theory. *Geoforum*, 32(1):405-414.
- Manson, S.M. 2001b. Vereenvoudiging kompleksiteit: 'n oorsig van kompleksiteitsteorie. *Geoforum*, 32(3):405-414.
- Manville, B. & Ober, J. 2003. *Beyond empowerment: building a company of citizens*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press.
- Manzoor, Q. 2011. Impact of employees motivation on organizational effectiveness. *Business Management and Strategy*, 3(1):1-12.
- Marble, S. 1997. Narrative visions of schooling. *Teaching and Teacher Education Journal*, 13(1):55-64.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2007a. Surveys and the use of questionnaires. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 155-171.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2007b. The quantitative research process. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 144-153.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2007c. Planning a research proposal. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 23-45.
- Margolis, J. & Deuel, A. 2009. Teacher leaders in action: motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools Journal*, 8(3):264-286.
- Marion, R. 2006. Complexity in organizations: a paradigm shift. In: Sengupta, A., ed. *Chaos, nonlinearity, complexity: the dynamical paradigm of nature*. Berlin: Springer-Verlag. pp. 248-270.
- Marion, R. 2007. Complexity theory for organizations and organizational leadership. In: Uhl-Bien, M. & Marion, R., eds. *Complexity leadership*. Charlotte: N.C.: IAP: Information Age Publishing. pp. 1-15.

Marion, R. 2009. Social organizations with complexity theory: a dramatically different lens for the knowledge economy. In: Meyers, R.A., ed. *Encyclopedia of complexity and systems science*. Heidelberg: Springer.

Marion, R. 2012. Leadership of creativity: entity-based, collectivist, and complexity perspectives. In: Mumford, M., ed. *Handbook of organizational creativity*. Amsterdam: Elsevier. pp. 453-475.

Marion, R. 2013. Organizational leadership and complexity mechanisms. In: Rumsey, M.G., ed. *The Oxford handbook of leadership*. Oxford: Oxford University Press. pp. 184-202.

Marion, R. & Uhl-Bien, M. 2001. Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12(1):389-418.

Marion, R. & Uhl-Bien, M. 2007a. Complexity and strategic leadership. In: Hooijberg, R., Hunt, J., Antonakis, J., Boal, K. & Lane, N., eds. *Being there even when you are not: leading through structures, systems, and processes*. Amsterdam: Elsevier. pp. 273-287.

Marion, R. & Uhl-Bien, M. 2007b. Introduction to the special issue on leadership and complexity. *The Leadership Quarterly*, 18(3):i-iv.

Marion, R. & Uhl-Bien, M. 2007c. Paradigmatic influence and leadership: the perspectives of complexity theory and bureaucracy theory. In: Hazy, J.K., Goldstein, J. & Lichtenstein, B., eds. *Complex systems leadership theory*. Mansfield, Mass.: ISCE Publishing. pp. 143-162.

Marion, R. & Uhl-Bien, M. 2011. Implications of complexity science for the study of leadership. In: Allen, P., Maquire, S. & McKelvey, B., eds. *Sage handbook of complexity and management*. London: Sage. pp. 385-399.

Marion, R. & Uhl-Bien, M. 2014. Emotional bonds and organizational structure: lessons from the states of matter? *Consulting Psychology Journal*, 66(4):306-309.

Mark Twain Quotes. 2020. *Quotes.net*, STANDS4 LLC. <https://www.quotes.net/quote>. Datum van gebruik: 20 April 2020.

Mark, J.J. 2012. *Lao-Tzu*. <https://www.ancient.eu/Lao-Tzu/>. Datum van gebruik: 5 Januarie 2020.

Markazi, A. 2013. *Ubuntu philosophy lives on with Clippers*. Los Angeles, Calif.: Clippers. <http://www.espn.com/blog/los-angeles/clippers/.../ubuntu-philosophy-lives-on-with-clippers>. Datum van gebruik: 10 Augustus 2017.

Markowski, C.A. & Markowski, E.P. 1990. Conditions for the effectiveness of a preliminary test of variance. *The American*, 44(4):322-326.

Marrin, J. 2011. *Leadership for dummies*. West Sussex: Wiley.

Marsden, P. 2010. *Purple cow speed summary*. <https://brandgenetics.com/purple-cow-speed-summary/>. Datum van gebruik: 1 September 2017.

Marseille, J. 1997. The spiritual dimension in logotherapy: viktor frankl's contribution to transpersonal psychology. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 29(1):1-12.

Marshall, M. 2012. *Logotherapy revisited: review of the tenets of Viktor E. Frankl's logotherapy*. Ottawa, Ont., Canada: Ottawa Institute of Logotherapy.

Martin, A. & Dowson, M. 2009. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1):327-365.

Martin, G.T. 2013. *The anatomy of a sustainable world: our choice between climate change or system change and how you can make a difference*. Appomattox, Virginia: Institute for Economic Democracy.

Martin, G.T. 2014. *The ethics and politics of holism: embracing a transformed future for the earth*. On the occasion of the Grand Global Meet for Achieving Unified Peace Activism from (UNESCO) Civic Educational Initiative to its Prctical Implementato, Hyderabad, Bangalore, & Chennai, India, June, 23 & 26.

Martin, T.M. 2016. *Educational philosophy of leadership*. <http://www.tarammartin.com/about-me-2/educational-philosophy/>. Datum van gebruik: 4 Mei 2018.

Martindale, N. 2011. Leadership styles: how to handle the different personas. *Strategic Communication Management*, 15(8):32-35.

Masa'deh, R., Obeidat, B. & Tarhini, A. 2016. A Jordanian empirical study of the associations among transformational leadership, transactional leadership, knowledge sharing, job performance, and firm performance. *Journal of Management Development*, 35(5):681-705.

Maskey, R., Fei, J. & Nguyen, H. 2018. Use of exploratory factor analysis in maritime research. *The Asian Journal of Shipping and Logistics*, 34(2):91-111.

Maslow, A.H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(7): 370-396.

- Maslow, A.H. 1954. *Motivation and personality*. New York, Harper.
- Maslow, A.H. 1969. The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1):1-9.
- Maslow, A.H. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A.H. 1987. *Motivation and personality*. 3rd ed. New York: HarperCollins.
- Masoga, M.A. 1999. Towards sacrificial-cleansing ritual in South Africa: an indigenous African view of truth and reconciliation. *Alternation*, 6(1):213-224.
- Masolo, D.A. 1994. *African philosophy in search of identity*. Bloomington, Ind.: Edinburgh University Press.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mason, M. 2008a. Complexity theory and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1):4-18.
- Mason, M. 2008b. What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational Philosophy and Theory*, 40(1):35-49.
- Mason, M. 2011. *Complexity theory and its relationship to educational change*. Paper presented at the Salzburg Global Seminar Optimizing talent. Closing educational and social mobility gaps worldwide. Salzburg, Austria: Schloss Leopoldskron.
- Mason, M. 2014. *Understanding complexity: the future of education governance*. Oslo: UNESCO International Bureau of Education.
- Massie, J.L. & Douglas, J. 1992. *Managing: a contemporary introduction*. Englewood Cliffs, Calif.: Simon & Schuster Company.
- Mateljak, Ž. & Mihanović, D. 2016. Operational planning level of development in production enterprises in the machine building industry and its impact on the effectiveness of production. *Economic research - Ekonomska Istraživanja*, 29(1):325-342.
- Mathe, A. 2012. *The influence of directors' leadership styles in company performance: the case of Ohlthaver and List (O&I) group of companies*. Windhoek: University of Namibia. (Dissertation - MBA.)

- Mathe, H., Pavie, X. & O’Keeffe, M. 2012. *Valuing people to create value: an innovative approach to leveraging motivation at work*. Hackensack, NJ: World Scientific.
- Matsuzaki, C.J. 2006. Enhancing intrinsic motivation of upper graders. In: Bradford-Watts, K., Ikeguchi, C. & Swanson, M., eds. *Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Matthias, G.R. 2014. *The relationship between principal’s humor style and school climate in Wisconsin’s public middle schools*. Milwaukee, Wisc.: University of Wisconsin-Milwaukee. (Thesis - PhD.)
- Mattingly, L. 2009. *Transformational change leadership*. <https://www.projectmanagement.com/profile/LindaMattingly>. Datum van gebruik: 7 April 2017.
- Maurer, M. 2017. *Complexity management in engineering design: a primer*. Berlin: Springer Vieweg.
- Maurer, T. 2013. *5 leadership styles for effective management*. <https://learn.uvm.edu/blog-business/5-leadershipKstyles-what-styles-clo-yoLJ-use>. Datum van gebruik: 5 Junie 2017.
- Mausner, B. & Snyderman, B. 1959. *The motivation to work*. 2nd ed. New York: Wiley.
- Mavin, S., Lee, L. & Robson, F. 2010. *The evaluation of learning and development in the workplace: a review of the literature*. Bristol: HEFCE.
- Maxwell, J.A. 2005. *Qualitative research design: an interactive approach*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Maxwell, J.A. 2008. The value of a realist understanding of causality for qualitative research. In: Denzin, N., ed. *Qualitative research and the politics of evidence*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press. pp. 163-181.
- Maxwell, J.A. 2012. The importance of qualitative research for causal explanation in education. *Qualitative Inquiry*, 18(8):655-661.
- Maxwell, S.E. & Delaney, H D. 2004. *Designing experiments and analyzing data: a methodologies-quantitative-qualitative-mixed-method*. [Video file]. <http://study.com/academy/lesson/research-> Datum van gebruik: 10 Mei 2020.
- May, J. 2015. *What to say when the hiring manager asks: ‘What motivates you?’* <https://www.businessinsider.com/what-to-say-when-the-hiring-manager-asks-what-motivates-you-2015-5?IR=T>. Datum van gebruik: 4 Junie 2018.

May, R. 1969. *Existential psychology*. <https://www.amazon.com/Existential-Psychology>. Datum van gebruik: 18 Augustus 2017.

Mayer, R.C. & Davis, J.H. 1999. The effect of the performance appraisal system for trust management: a field quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 84(1):123-136.

Mazibuko, S. 2004. *An investigation in the role perceptions of school governing body and school management team members: a case study of a rural primary school*. Durban: University of KwaZulu-Natal. (Dissertation - MEd.)

Mbalamula, Y.S., Suru, M.H. & Seni, A.J. 2017. Utility of Henri Fayol's Fourteen Principles in the administration process of secondary schools in Tanzania. *International Journal of Education and Research*, 5(6):103-116.

Mbaya, H. 2011. Social capital and the imperatives of the concept and life of ubuntu in the South African context. *Scriptura*, 106(2):1-8.

Mbigi, L. 1995. *Ubuntu: the spirit of African transformation management*. Randburg: Knowledge Resources.

Mbigi, L. 1997. *Ubuntu: the African dream in management*. Randburg: Knowledge Resources.

Mbigi, L. 2000. *In search of the African business renaissance: an African cultural perspective*. Randburg: Knowledge Resources.

Mbigi, L. 2004. *The spirit of African leadership*. Randburg: Knowledge Resources.

Mbigi, L. & Maree, J. 2005. *Ubuntu: the spirit of African transformation management*. Randburg: Knowledge Resources.

Mbiti, J.S. 1969a. *African religions and philosophy*. Nairobi, Kenya: East African Educational Publishers.

Mbiti, J.S. 1969b. Eschatology. In: Kwesi, A., Dickson, A. & Ellingworth, P., eds. *Biblical revelation and African beliefs*. London: Lutterworth Press.

Mboti, N. 2014. May the real Ubuntu please stand up? *Journal of Media Ethics*, 30(2):125-147.

McClelland, D.C. 1961. *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McClelland, D.C. 1988. *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCleskey, J.A. 2014. Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4):117-130.

McClung, F. 2018. *Apostolic passion*. <http://www.evanwigg.com/revival/passion/apospass.html>. Datum van gebruik: 1 Mei 2020.

McClure, N. 2006. *Developing specific skills, competencies, and points of view needed by professionals in the field most closely related to this course*. Fairmont: Fairmont State University.

McCormick, T.W. 2012. *Towards a Christian Philosophy*. Toronto: Institute for Christian Studies. (Thesis - DPhil.)

McDonald, D.A. 2010. Ubuntu bashing: the marketization of african values' in South Africa. *Review of African Political Economy*, 37(124):139-152.

McGregor, D. 1957. Situational, transformational an side of enterprise. *Management Review*, 22(28):88-92.

McGregor, D. 1960. *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

McGregor, D. 1966. The human side of enterprise. *Reflections*, 2(1):3-20.

McGregor, D. 1985. *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

McGregor, D. & Cutcher-Gershenfeld, J. 2006. *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

McGuire, C. & Rhodes, G. 2009. *Transforming your leadership culture*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

McKelvey, B. 2007. Emergent strategy via complexity leadership: using complexity science and adaptive tension to build distributed intelligence. In: Uhl-Bien, M. & Marion, R., eds. *Complexity and leadership, v. I: Conceptual foundations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

McKelvey, B. & Boisot, M.H. 2003. *Transcendental organizational foresight in nonlinear contexts*. Paper presented at the INSEAD Conference on Expanding Perspectives on Strategy Processes, Fontainebleau, France. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-9014-0_8. Datum van gebruik: 3 Februarie 2020.

McKinnon, A.M. 2010. Elective affinities of the Protestant ethic: Weber and the chemistry of capitalism. *Sociological Theory*, 8(1):108-26.

- McLean, J. 2011. Fayol - standing the test of time. *British Journal of Administrative Management*, 1(74):32-33.
- McLean, J.W. & Weitzel, W. 1992. *Leadership - magic, myth or method*. New York: American Management Association.
- McLeod, S. 2018. *Maslow's Hierarchy of Needs*. <http://www.implypsychology.org/maslow.html>. Datum van gebruik: 20 Julie 2018.
- McLysaght, E. 2014. *14 signs that payday can't come soon enough* <http://www.dailyedge.ie/waiting-for-payday-1276453-Jan2014/>. Datum van gebruik: 10 Augustus 2018.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in education: evidence-based inquiry*. 6th ed. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: evidence-based inquiry*. 7th ed. Boston, Mass.: Pearson Education.
- McMullen, R.S. & Adobor, H. 2011. Bridge leadership: a case study of leadership in a bridging organization. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(7):715-735.
- McShane, S. & Von Glinow, M. 2010. *Organizational behaviour*. 5th ed. New York: McGraw-Hill.
- Mead, N. & Maner, J. 2010. The essential tension between leadership and power: when leaders sacrifice group goals for self-interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(3):482-497.
- Meador, D. 2017a. *The role of the principal in schools*. <https://www.thoughtco.com/role-of-principal-in-schools-3194583>. Datum van gebruik: 9 Oktober 2018.
- Meador, D. 2017b. *Transform your school with collaborative decision making*. <https://www.thoughtco.com/transforming-your-school-collaborative-decision-making-4063907>. Datum van gebruik: 9 Oktober 2018.
- Megginson, L.C., Mosley, D.C. & Pietri, P.H. 1992. *Management concepts and applications*. 4th ed. New York: Haper Collins.
- Mehta, A. & Yadav, V. 2014. Henry Fayol and Frederick W. Taylor's contribution to management: an overview. *International Journal of Innovative Research in Technology*, 1(5):807-810.

Mella, P. 2000. *Performance indicators in business value-creating organizations*. Pavia, Italy: University of Pavia.

Mella, P. & Pellicelli, M. 2008a. The origin of value-based management: five interpretative models of an unavoidable evolution. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 8(1):1-13

Mella, P. & Pellicelli, M. 2008b. The origin of value based management: five interpretative models of an unavoidable evolution. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 8(1):23-32.

Mellet, S.M. 1986. *Die motivering van wiskunde leerlinge*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif - DEd.)

Mending, J., Reijers, H.A. & Van der Aalst, W.M.P. 2010. Seven process modeling guidelines (7PMG). *Information and Software Technology*. 52(2):127-136.

Mentz, P.J. 2003. *Van bestuur na leiding: imperatief in 'n nuwe onderwyslandskap*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit. Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO., Reeks H., Inougurele redes, nr. 178.

Mentz, P.J. 2017. *Persoonlike onderhoud*. 2 Mei. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.

Merriam, S.B. 1988. *Case study research in education*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Merriam-Webster. 2003. *Collegiate dictionary*. Springfield, Ill.:Merria-Webster.

Mertz, J. 2014. *How to develop a leadership philosophy?*
<https://www.thindifference.com/2014/02/develop-leadership-philosophy/>. Datum van gebruik: 22 Mei 2018.

Mes, M.R.K. 2017. *Simulation modelling using practical examples: a plant simulation tutorial*. Enschede, Netherlands: University of Twente.

Mester, C., Visser, D. & Roodt, G. 2003. Leadership style and its relation to employee: attitudes and behaviour. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(2):72-82.

- Mestry, R. 2017. Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1):1-11.
- Metz, T. 2007. Ubuntu as a moral theory: reply to four critics. *South African Journal of Philosophy*, 26(4):369-387.
- Metz, T. 2009. *An African moral theory in politics: nepotism, preferential hiring and other partiality*. Scottsville: University of KwaZulu Natal Press. (African ethics an anthology of comparative and applied ethics.)
- Metz, T. 2013. Toward an African moral theory. *South African Journal Of Philosophy*, 26(4):336-346.
- Metz, T. & Gaie, J.B.R. 2010. The African ethic of Ubuntu/Botho: implications for research on morality. *Journal of Moral Education*, 39(3):273-290.
- Mey, H.P. 2004. *Die bestuursrol van die skoolhoof in die implementering van 'n nuwe kurrikulum*. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth. (Proefskrif - PhD.)
- Meyer, P.J. 1993. *Effective personal leadership*. Waco, Tex.: Leadership Management International.
- Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. 1988. *Persoonlikheidsteorieë van Freud tot Frankl*. Johannesburg: Lexicon.
- Meyers, D.C., Durlak, J.A. & Wandersman, A. 2012. The quality implementation framework: a synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(1):462-480.
- Mfutso-Bengo, J.M. 2001. *In the name of the rainbow: politics of reconciliation as a priority of social pastoral care in South Africa and Malawi*. Berlin: Peter Lang Printers.
- Mhkize, N. 2008. Ubuntu and harmony: an African approach to morality and ethics. In: *Nicolson, R., ed. Persons in community: African ethics in a global culture*. Scottsville: University of Kwazulu-Natal Press.
- Michaud, N. 2015. Why philosophy is important for administrators in education. *Journal of Inquiry & Action iin Education*, 6(3):74-86.

Microsoft Encarta. 2017. *Sleutelwoord: chaos*. [Electronic]. <http://search.msn.com/encarta/results.aspx> <http://encarta.msn.com> (MSN Encarta: Online Encyclopedia, Dictionary, Atlas, and Homework). Datum van gebruik: 22 Junie 2017.

Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. 2001. Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(2):77-86.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1984. *Qualitative data analysis*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative data analysis: a methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Miller, R. 2000. Beyond reductionism: the emerging holistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 5(2):382-393.

Miller, T.W. & Miller, J.M. 2001. Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1):181-189.

Mills, C. 2013. *Keeping your professional development continuous*. <https://www.theguardian.com/careers/careers-blog/keeping-professional-development-continuous>. Datum van gebruik: 17 Mei 2018.

Mincher, K. 1965. *I lived in his shadow: my life with General Smuts*. Cape Town: Howard Timmins.

Miner, J.B. 1980. *Theories of organizational behavior*. Hinsdale, Ill.: Dryden.

Mintrop, R. & Ordenes, M. 2017. Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: performance goals and prosocial commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44):1-40.

Mintzberg, H. 1994. The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review*, 72(1):107-114.

Miskolczi, M. & Gábríel, M. 2008. *Finding the logistics organization that fits using fuzzy logic*. Gödöllő, Hungary: Széchenyi István University Győr.

Mnyaka, M. & Motlhabi, M. 2005. The African concept of Ubuntu/Botho and its socio-moral significance. *Black Theology: An International Journal*, 3(2):215-237.

- Moclebust, L.M. 2016. Logotherapy and post-traumatic stress disorder (PTSD): a case study of a kidnapping in Guatemala. In: Batthyany, A., ed. *Logotherapy and existential analysis*. New York: Springer. pp. 245-257.
- Modise, T. 2006. *Experience Ubuntu interview*. <http://blog.ted.com/further-reading-on-ubuntu/en>
- Mandela, N.R. Interviewed by Tim Modise. Datum van gebruik: 31 Januarie 2020.
- Mohajan, H.K. 2017. Two criteria for good measurements in research: validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University*, 17(3):58-82.
- Mohajan, H.K. 2018. Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1):23-48.
- Mokgoro, J. 1995. South Africa signed and ratified the African Charter on Human and Peoples. In: Makwanyane, S.V. 3 SA 391 (CC), 1995 6 BCLR 665 (CC), 1995 2 SACR 1 (CC), par. 308. <http://www.joasa.org.za/articles/caselist.pdf>. Datum van gebruik: 13 Augustus 2017.
- Mokgoro, J.Y. 2009. Ubuntu, the Constitution and the rights of non-citizens. *Stellenbosch Law Review*, 21:221.
- Mol, A.J. 1990. *Help! Ek is 'n bestuurder*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Mol, A.J. 1993. The motivation theory jungle. *Management Dynamics*, 2(2): 83-100.
- Moloi, K. & Bush, T. 2006. An overview of education management in South Africa. *Management in Education*, 20(5):15-22.
- Moloi, M. 2007. An overview of education management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3):463-476.
- Monaghan, P. & Haussmann, M.F. 2015. The positive and negative consequences of stressors during early life. *Early Human Development Journal*, 91(11):643-647.
- Montefiore, F. 1985. *Science and creation: the search for understanding*. London: SCM Press.
- Monteith, J.L. de K. & Steyn, H.S. 2000. *Research methodology in education*. Potchefstroom: PU for CHE.
- Moolla, A.I. 2010. *A conceptual model to measure brand loyalty in fast moving consumer goods (FMCG)*. Potchefstroom: North-West University. (Thesis - PhD.)

- Moore, D. & McCabe, G. 2003. *Introduction to the practice of statistics*. 4th ed. New York: Freeman.
- Moore, J.S., Donaldson, S. & Morgaen, L. 2007. Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership*, 65(1):8-13.
- Moorhead, G. & Griffen R.W. 2012. *Managing organizational behaviour*. 10th ed. New Delhi: Cengage Learning.
- Moos, L. 2006a. A real change or a change in rhetoric? *European Educational Research Journal*, 5(1):63-67.
- Moos, L. 2006b. What kinds of democracy in education are facilitated by supra- and transnational agencies? *European Educational Research Journal*, 5(3&4):160-168.
- Morgan, D.L. 2007. Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1):48-76.
- Morin, E. 1999. Organization and complexity. *The New York Academy of Sciences Journal*, 879(1):115-121.
- Morrison, D. 1964. Book reviews on African socialism. *Race Class*, 6(2):171-172.
- Morrison, K. 2008a. Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1):19-34.
- Morrison, K. 2008b. Educational philosophy and the challenge of complexity theory. In: Mason, M., ed. *Complexity theory and the philosophy of education*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell. pp. 16-31.
- Moskowitz, C. 2014. Fact or fiction? Energy can neither be created nor destroyed. *Scientific American*, 5 August.
- Motshekga, M.S. 1998. What is African philosophy? The evolutionary path of human thought from eternity to the present. In *Contributions of the African and German philosophies to the formation and creation of communities in transition*. Johannesburg: Report on a Seminar by the Goethe-Institute.
- Mouton, J. 1995. *Methodological aspects of project management*. Presentation given at the Workshop on project management: Tutu Trust, Cape Town. http://www.sun.ac.za/crest/?page_id=3522tutu-trust Cape Town. Datum van gebruik: 12 Maart 2017.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. & Marais, H.C. 1988. *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. Pretoria: RGN Drukkers.

Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. *Basiese begrippe: metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN Drukkers.

Mowday, R.T. 1991. Equity theory predictions of behavior in organizations. In: Steers, R. & Porter, L., eds. *Motivation and work behaviour*. 5th ed. New York: McGraw-Hill.)

Mpofu, S.M. 2002. *Effectivity and productivity in education: an Ubuntu perspective*. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education. (Dissertation - MEd.)

Muenjohn, N. & Amstrong, A. 2007. Transformational leadership: the influence of culture on the leadership behaviours of expatriate managers. *International Journal of Business and Information*, 2(2):265-283.

Muhlbauer, V. & Harry, W. 2017. Redefining management: smart power perspectives. *Management Perspective*, 21(1):60-70.

Mul, A.M. 2015. *Special Nelson Mandela (1918-2013)*. <http://www.ubuntu-nl.google.co.za/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz>. Datum van gebruik: 15 September 2017.

Mulago, V. 1996. Vital participation. In: Dickson, K.A. & Ellingworth, P., eds. *Biblical revelation and African beliefs*. London: Lutterworth Press. pp. 137-158.

Mulder, P. 2012. *Situational Leadership Model (SLM)*. <https://www.toolshero.com/leadership/situational-leadership-hersey-blanchard/>. Datum van gebruik: 19 Julie 2018.

Mulford, B. 2003. *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Tasmania: University of Tasmania.

Mullins, L.J. 2005. *Management and organisational behavior*. 7th ed. London: Pitman.

Mullins, L.J. 2007. *Management and organisational behavior*. 8th ed. Essex, UK: Prentice Hall.

Mullins, L.J. 2010. *Management and organisational behavior*. 9th ed. Essex, UK: Pearson Education.

Mullins, L.J. 2011. *Essentials of organisational behaviour*. 3rd ed. Essex, UK: Prentice Hall.

- Mumford, M.D. & Licuanan, B. 2004. Leading for innovation: conclusions, issues, and directions. *The Leadership Quarterly*, 15(1):163-171.
- Mumford, M.D. 2000. Leadership skills for a changing world: solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11(1):11-25.
- Murithi, T. 2004. Towards a culturally inclusive notion of human rights: the African world view known as Ubuntu. *Human Rights Tribune*, 10(1):14-15.
- Murithi, T. 2006. *Practical peace making wisdom from africa: reflections on Ubuntu: the policy*. Cape Town: University of Cape Town. Development and Research Centre for Conflict Resolution.
- Murithi, T. 2007. A local response to the global human rights standard: the Ubuntu perspective on human dignity. *Globalisation, Societies and Education*, 5(3):277-286.
- Murithi, T. 2009. An African perspective on peace education: Ubuntu lessons in reconciliation. *International Review of Education*, 55(2):221-233.
- Murphy, K. 2018. *Are you earning a fair day's pay for a fair day's work?* <https://www.rte.ie/eile/brainstorm/2018/0219/941758-are-you-earning-a-fair-days-pay-for-a-fair-days-work/>. Datum van gebruik: 27 Augustus 2018.
- Murphy, M. 2016. *A behavioral interview question to test if someone can motivate themselves*. <https://www.forbes.com/sites/markmurphy/2016/11/13/a-behavioral-interview-question-to-test-if-someone-can-motivate-themselves/#517640553597>. Datum van gebruik: 18 Augustus 2018.
- Murstein, B.I. 1963. The relationship of expectancy of reward to achievement performance on an arithmetic and thematic test. *Journal of Consulting Psychology*, 27(5):394-399.
- Muzvidziwa, I. & Muzvidziwa, V.M. 2012. unhu (Ubuntu) and school discipline in Africa. *Journal of Dharma*, 37(1):27-42.
- Myers, J.L. & Well, A.D. 2003. *Research design and statistical analysis*. 2nd ed. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Nadworny, M.J. 1955. *Scientific management and the unions*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nadworny, M.J. 1957. Frederick Taylor and Frank Gilbreth: competition in scientific management. *Business History Review*, 31(1):23-34.

- Nafuko, F. 2006. Ubuntu worldview: a traditional African view of adult learning in the workplace. *Advances in Developing Human Resources*, 8(3):408-415.
- Naicker, I. 2011. The search for universal responsibility: the cosmovision of Ubuntu and the humanism of Fanon. *Development*, 54(4):455-460.
- Naicker, S.R. & Mestry, R. 2016. Leadership development: a lever for system-wide educational change. *South African Journal of Education*, 36(4):1-12.
- Naidoo, G. 2004. *Leadership and governance for a sustainable public service: the case for selected South African public service organizations*. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis - PhD.)
- Naidu, A., Joubert, R., Mestry, R., Mosoge, J. & Ngcobo, T. 2008. *Education management and leadership: a South African perspective*. Cape Town: Oxford University Press South Africa.
- Nakagawa, S. & Cuthill, I.C. 2007. Effect size, confidence interval and statistical significance: a practical guide for biologists. *Biological Reviews of the Cambridge Philosophical Society*. 82(4):591-605.
- Nakano, D.N. & Muniz, J. 2018. Writing the literature review for empirical papers. *Produção*, 28(3):1-9.
- Nanjundeswaraswamy, T.S. & Swamy, D.R. 2014. Leadership styles. *Advances in Management Journal*, 7(2):57-61.
- Nasrabadi, H.A., Liaghatdar, M.J. & Liaghatdar, M.J. 2012. Holistic education: an approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(3):176-186.
- Nassazi, A. 2013. *Effects of training on employee performance*. Uganda: University of Applied Sciences. (Thesis - PhD.)
- Nathan, T. 2014. *Achievement Motivation Theory (Atkinson, 1964)*. <https://prezi.com/.../achievement-motivation-theory-atkinson-19>. Datum van gebruik: 10 September 2017.
- Nawaz, N. & Yasin, H. 2015. Determinants of motivation in teachers: a study of private secondary school's chain networks in Bahawalpur. *Journal of Education and Practice*, 6(4):55-59.
- Ngcobo, D. 1999. Nihilism in black South Africa: the new South Africa and the destruction of the black domestic periphery. *Alternation*, 6(1):138-154.

- Ndlovu, P. 2013. *Spirited ubuntu leadership: women's experiences in the NGO sector in Zimbabwe*. St. Davis, Pa.: Eastern University. (Thesis - PhD.)
- Ndlovu, P. 2015. *Discovering the spirit of Ubuntu leadership: compassion, community and respect*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nduka, O. 2016. *Employee motivation and performance*. Kokkola, Finland: Centria University of Applied Sciences. (Thesis.)
- Nel, M. 1994. *Gemeentebou*. Halfway House: Orion Uitgewers.
- Nel, M. 2001. *Ek is - die prediker*. Bloemfontein: CLF Uitgewers.
- Nel, S.J. 1978. *Die ontwikkeling van 'n skaal vir die bepaling van die houding van eerstejaarstudente aan Afrikaansmedium universiteite teenoor die natuurwetenskap en natuurwetenskaplikes*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO. (Proefskrif - PhD.)
- Nel, T.J. 2011. *Towards an operational definition of the knowledge economy*. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Dissertation - MPhil.)
- Nelson, C. 2012. Demokrasie en demokratisering in Afrika, dl. 1: Konsepte, teoretiese benadering, historiese oorsig en huidige stand. *Linnet Akademies*, 9(2):524-543.
- Nelson, D. & Campbell, S. 1972. Taylorism versus welfare work in American industry: H.L. Gantt and the Bancrofts. *Business History Review*, 46(1):1-16.
- Nelson, L. 2003. *An exploratory study of the application and acceptance of servant-leadership theory among black leaders in South Africa*. Virginia Beach, Va.: Regent University. (Thesis - PhD.)
- Nelson, T., ed. 1994. *Holy Bible: the New King James version*. Philadelphia, Pa.: Pew Library.
- Netshitomboni, S. 1998. *Ubuntu: fundamental constitutional value and interpretive aid*. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation - LLM.)
- Nets-Zehngut, R. 2007. Analyzing the reconciliation process. *International Journal on World Peace*, 24(3):53-81.
- Neuman, W.L. 1997. *Workbook for social research methods: qualitative and quantitative methods*. Essex: Sage.

- Newstrom, J.W. & Davis, K. 1993. *Organizational behaviour: human behaviour at work*. 9th ed. New York: McGraw-Hill.
- Newstrom, J.W. & Davis, K. 1999. *Organizational behavior: human behavior at work*. 10th ed. New York: McGraw-Hill.
- Ngunjiri, F.W. 2006. *Tempered radicals and servant leaders: portraits of spirited leadership amongst African women*. Ohio: Bowling Green State University. (Thesis - PhD.)
- Ngunjiri, F.W. 2007a. *Motherhood deconstructed: African women finding fulfillment in serving humanity*. Paper presented at the National Communication Association 93rd Annual Conference, Chigago.
- Ngunjiri, F.W. 2007b. Painting a counter-narrative of African womanhood: reflections on how my research transformed me. *Journal of Research Practice*, 3(1):1-13.
- Ngunjiri, F.W. 2009. *Servant-leadership and motherhood: Kenyan women finding fulfillment in serving humanity*. East Lansing, Minn.: Gender, Development and Globalization. (Working paper no. 294.)
- Ngunjiri, W. 2016. I am because we are: exploring women's leadership under Ubuntu worldview. *Advances in Developing Human Resources*, 18(2):223-242.
- Nguyen, L. 2017. *The impact of employees motivation on organizational effectiveness*. Amsterdam: University of Applied Sciences. Business Economics.
- Nicholls, A.C. 2016. Empirical formulae for the determination of stress curves. *The Aeronautical Journal*, 58(526):724-727.
- Nicholson, I. 1997. Humanistic psychology and intellectual identity: the 'open' system of Gordon Allport. *Journal of Humanistic Psychology*, 37(2):60-78.
- Nicholson, I. 1998. Gordon Allport, character, and the 'culture of personality', 1897-1937. *History of Psychology*, 1(1):52-68.
- Nicholson, I. 2000. A coherent datum of perception: Gordon Allport and the politics of personality. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 36(1):463-470.
- Nicholson, I. 2003. *Inventing personality: Gordon Allport and the science of selfhood*. Washington, DC: American Psychological Association.

Nickols, F. 2016. Strategy, strategic management, strategic planning and strategic thinking. *Management Journal*, 1(1):4-7.

Niehoff, L. 2016. *Wat wij kunnen leren van de Ubuntu-filosofie?* <http://www.desparkle.nl/kunnenleren-ubuntu-filosofie>. Datum van gebruik: 8 Januarie 2017.

Nieuwenhuis, J. 2007. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 46-68.

Niglas, K. 2009. How the novice researcher can make sense of mixed methods designs. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(1):34-46.

Nilsen, P. 2015. Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(1), Article 53.

Nixon, R. 2010. *Ubuntu: up and running*. Sebastopol, Calif.: O'Reilly Media.

Nkomo, E. 2013. *Motivation, work values, organisational commitment and job satisfaction: age and generational cohort effects*. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (Dissertation - MCom.)

Noble, H.B. 1997. Dr. Viktor E. Frankl of Vienna, psychiatrist of the search for meaning, dies at 92. *New York Times*, 9(6).

Noe, R.A., Hollenbeck, J.R., Gerhart, B. & Wright, P.M. 1994. *Human resource management: Gaining a competitive advantage*. Homewood, Ill.: Irwin.

Nohria, N., Lawrence, P. & Wilson, E. 2002. *Driven: how human nature shapes our choices*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Noonan, J. 2013. The life-value of death mortality, finitude, and meaningful lives. *Journal of Philosophy of Life*, 3(1):1-23

Noordzij, L. 2013. *What is employee motivation?* <https://www.effactory.com/knowledge/themes/what-is-employee-motivation/>. Datum van gebruik: 16 Julie 2018.

Nordqvist, C. 2017. Why stress happens and how to manage it. *Medical News Today*.

Norwood, G. 2016. *Deepermind: Abraham Maslow (1904 - 1970)*. <http://www.deepermind.com/20maslow.htm>. Datum van gebruik: 19 Julie 2018.

- Nosek, B.A., Spies, R.J. & Motyl, M. 2012. Scientific Utopia: II: restructuring incentives and practices to promote truth over publish ability. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6):615-631.
- Ntseane, P.G. 2011. Culturally sensitive transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 61(2):307-323.
- Nuzzo, R. 2014. Scientific method: statistical errors. *Nature*, 506(1):150-152.
- Nyembezi, C.L.S. 1977. *Ubuntu*. Paper read at the Federal Theological Seminar, held at Unisa. Johannesburg: Goethe Institute.
- Nyland, C. 1995. Taylorism and hours of work. *Journal of Management History*, 1(2):8-25.
- O'Brien, K., Wittmer, D. & Ebrahimi, B.P. 2017. Behavioral ethics in practice: integrating service learning into a graduate business ethics course. *Journal of Management Education*, 41(4):599-616.
- O'Donovan, M. 2015. The challenges of distributing leadership in Irish post-primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2):243-266.
- O'Leary, Z. 2014. *The essential guide to doing your research project*. 2nd ed. London: Sage.
- Oakes, R. 2006. Divine omnipresence and maximal immanence: supernaturalism versus pantheism. *American Philosophical Quarterly*, 43(2):171-179.
- Oberholzer, H.S. 2007. *Onderwysers se deureleefde ervaring van werksbevreëding in die onderwys*. Pretoria: Universiteit Van Pretoria. (Verhandeling - MEd.)
- Oberkampf, W.L., DeLand, S.M., Rutherford, B.M., Diegert, K.V. & Alvin, K.F. 2002. Error and uncertainty in modeling and simulation. *Reliability Engineering & System Safety*, 75(3):333-357.
- Odendal, F.F., red. 2013. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Midrand: Perskor Uitgewery.
- Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2013. *HAT: handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Kaapstad: Pearson Education.
- Oehmen, J., Thuesen, C., Parraguez, R.P. & Geraldi, J. 2015. *Complexity management for projects, programmes, and portfolios: an engineering systems perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- Oftedal, G. 2014. The role of philosophy of science in Responsible Research and Innovation (RRI): the case of nanomedicine. *Life Sciences, Society and Policy Journal*, 10(5):1-25.
- Ogunola, A.A.O., Kalejaiye, P.O. & Abrifor, C.A. 2013. Management style as a correlate of job performance of employees of selected Nigerian brewing industries. *African Journal of Business Management*, 7(36):3714-3722.
- Ojo, O. 2009. Impact assessment of corporate culture on employee job. *Journal of Business Intelligence*, 2(2):389-337.
- Oken, B.S., Chamine, I. & Wakeland, W. 2015. A systems approach to stress, stressors and resilience in humans. *Behavioural Brain Research*, 282(1):144-154.
- Okes, D. 2003. Complexity theory simplifies choices. *Quality Progress Journal*, 36(7):35-38.
- Oladipo, K.S., Jamilah, O., Abdul daud, S., Jeffery, L.D. & Salam, D.K. 2013. Review of leadership theories and organizational performances. *International Business Management Journal*, 7(1):50-54.
- Olivier, M. & Venter, D. 2003. The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23(3):186-192.
- Ololube, N.P. 2006. Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. *Essays in Education*, 18(2):1-19.
- Ontong, K. & Le Grange, L. 2015. Die herkonseptualisering van volhoubaarheid ná die dekade van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(1):50-51.
- Onwuegbuzie, A.J. & Collins, K. 2007. A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2):281-316.
- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. 2004. *Enhancing the interpretation of significant findings: the role of mixed methods research*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association, Clearwater, Fla.
- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. 2005a. On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5):375-387.

- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. 2005b. Taking the “Q” out of research: teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 39(1):267-295.
- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. 2006. Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11(1):474-498.
- Oosthuizen, J. 2015. Swak dissipline ondermyn goeie onderrig. *Litnet*, 20 Februarie.
- Opie, F.W.J. 1990. *The outdoor classroom: a teacher's guide to effective fieldwork*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Oppenheim, C.E. 2012. Nelson Mandela and the power of Ubuntu. *Religions*, 3(2):369-388.
- Orloff, J.T. 2009. *Ubuntu: how to do everything*. New York: McGraw-Hill.
- Ormrod, J.E. 1995. *Educational psychology: principles and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ormrod, J.E. 2008. *Human learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Osabiya, B.J. 2015. The effect of employees' motivation on organizationa performance. *Journal of Public Administration And Policy*, 7(4):62-75.
- Osborn, R. & Hunt, J.G. 2007. Leadership and the choice of order: complexity and hierarchical perspectives near the edge of chaos. *The Leadership Quarterly*, 18(1):319-340.
- Osborn, R., Hunt, J.G. & Jauch, L.R. 2002. Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(2):797-837.
- Osborn, R. & Marion, R. 2009. Contextual leadership, transformational leadership and the performance of international innovation seeking alliances. *The Leadership Quarterly*, 20(2):191-206.
- Oshagbemi, T. 1997. Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. *Education & training*, 39(8/9):354-359.
- Ospina, S. & Wagner, R.F. 2004. Qualitative research. In: Christensen, K., ed. *Encyclopedia of leadership*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.)
- Osterman, K. 2013. Action research in EdD programmes in educational leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1):85-105.

- Ott, J.S., Parkes, S.J. & Simpson, R.B. 2007. *Classic readings in organizational behavior*. Belmont, Calif.: Thompson Wadsworth.
- Owen, K. & Taljaard, J.J. 1995. *Handleiding vir die gebruik van sielkundige en skolastiese toetse van IPEN en die NIPN*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Owen, R.G. 2001. *Organizational behavior in education: instructional leadership and school reform*. 7th ed. Boston, Ill.: Allyn and Bacon.
- Owen, R.G. 2004. *Organizational behavior in education: adaptive leadership and school reform*. 8th ed. Boston, Mass.: Allan & Bacon.
- Ozmon, H. & Craver, S. 1990. *Philosophical foundations of education*. 4th ed. London: Merrill.
- Packer, J.I. 1993. *Knowing God*. Boston, Ill.: Intersivarsity Press.
- Page, D. & Wong, T.P. 2002. A conceptual framework for measuring servant leadership. In: Adjibolosoo, N-S.K. *The human factor in shaping the course of history and development*. Lanham, Md.: University Press of America. pp. 69-111.
- Pain, J. 2015. Not everything that can be counted counts and not everything that counts can be counted (attributed to Albert Einstein). *British Journal of Pain*, 9(1):7.
- Palinkas, L.A., Aarons, G.A. & Horwitz, S. 2011. Mixed methods designs in implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1):44-53.
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M. & Hoagwood, K. 2015. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration Policy in Mental Health Services Research*, 42(5):533-544.
- Pallant, J. 2013. *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. 4th ed. Crow's Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Palmquist, S. 1993. *Kant's System of Perspectives: an architectonic interpretation of the critical philosophy*. Lanham, Md.: University Press of America.
- Paradis, E., O'Brien, B., Nimmon, L., Bandiera, G., Athina, M. & Martimianakis, T. 2016. Design: selection of data collection methods. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(2):263-264.
- Pareek, U. 2004. *Understanding organizational behavior*. New York: Oxford University Press.

- Parijat, P. & Bagga, S. 2014. Victor Vroom's expectancy theory of motivation - an evaluation. *International Research Journal of Business and Management*, 7(9):1-8.
- Paris, P.J. 1995. *The spirituality of African peoples: the search for a common moral discourse*. Minneapolis, Minn.: Fortress Press.
- Park, J. 2017. *An introduction to complexity theory: what it is, what it replaces, and why it's important*. <https://medium.com/@junp01/an-introduction-to-complexity-theory-3c20695725f8>. Datum van gebruik: 25 April 2020.
- Parker, D. & Stacey, R. 1997. *Chaos, and economics: the implications of nonlinear thinking*. London: Institute for Economic Affairs.
- Parker, L.D. & Ritson, P.A. 2005. Revisiting Fayol: anticipating contemporary management. *British Journal of Management*, 16(3):175-194.
- Parsons, E. & Broadbridge, A. 2006. Job motivation and satisfaction: unpacking the key factors for charity shop managers. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 13(1):121-131.
- Parsons, J. & Cole, I. 2005. What do the pictures mean? Guidelines for experimental evaluation of representation fidelity in diagrammatical conceptual modeling techniques. *Data & Knowledge Engineering*, 55(1):327-342.
- Paschen, M. & Dihsmair, E. 2013. *The psychology of human leadership: how to develop charisma and authority*. Berlin: Springer-Verlag.
- Patel, N. 2011. *How to keep your employees happy while pushing them to their limits*. <https://www.quicksprout.com/2011/05/18/how-to-make-your-employees-happy-while-pushing-them-to-their-limit/>. Datum van gebruik: 11 April 2018.
- Pattakos, A. 2019. Viktor Frankl and the statue of responsibility balancing freedom and responsibility: balancing freedom and responsibility. *Psychology Today*, 8 August,
- Pattakos, A. & Dundon, E. 2010. *Prisoners of our thoughts: Viktor Frankl's principles for discovering meaning in life and work*. Foreword by Stephen R. Covey. 2nd ed. Oakland, Calif.: Berrett-Koehler Publishers.
- Payne, D. & Wolfson, T. 2000. Teacher professional development: the principal's critical role. *NASSP Bulletin*, 84(618):13-21.
- Payne, G. & Payne, J. 2004. *Key concepts in social research*. London: Sage.

- Payne, J.W. 1976. Task complexity and contingent processing in decision making: an information search and protocol analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2):366-387.
- Pearson, N.M. 2013. Fayolism as the necessary complement of Taylorism. *American Political Science Review*, 39(1):68-80.
- Peddie, S. 2016. *Holocaust*. United States Holocaust Memorial Museum, Washington, DC. <https://www.ushmm.org/wlc/en/article.php>? Datum van gebruik: 15 Augustus 2017.
- Pellicelli, M. 2006. Value based management: the managerial approach that changes the organizations' culture. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 5(1):49-58.
- Pelrine, J. 2011. On understanding software agility: a social complexity point of view. *ECO Journal*, 13(1):26-37.
- Peltzer, K., Shisana, O., Zuma, K., Van Wyk, B. & Zungu-Dirwayi, N. 2009. Job stress, job satisfaction and stress-related illnesses among South African educators. *Stress and Health*, 25(1):247-257
- Perry, H. 2018. *Bevordering: het ek 'n reg daartoe?* <https://regs.dienste.solidariteit.co.za/bevordering-het-ek-n-reg-daartoe/>. Datum van gebruik: 22 Augustus 2019.
- Petri, H.L. & Govern, J.M. 2012. *Motivation: theory, research, and application*. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Petrie, N. 2014. *Future trends in leadership development*. Greensboro, N.C.: Center for Creative Leadership.
- Pettinger, R. 1996. *An introduction to organizational behaviour*. New York: Palgrave Macmillan.
- Phillips, S. 2016. It's time to diversify the democratic party leadership. *The Nation*.
- Piantadosi, J., Howlett, P. & Boland, J. 2007. Matching the grade correlation coefficient using a copula with maximum disorder. *Journal of Industrial and Management Optimization*, 3(2):305-312.
- Picincu, A. 2018. *The advantages of using a questionnaire*. <https://bizfluent.com/info-8206848-advantages-using-questionnaire.html>. Datum van gebruik: 10 September 2019.

Pienaar, A. 2013. Ek is omdat jy is. <http://www.spiritualiteit.co.za/artikel-ek-is-omdat-jy-is.php>. Datum van gebruik: 16 Mei 2017.

Pienaar, A. 2014. Die hart van 'n filosoof. Sentrum vir Eietydse Spiritualiteit. <https://www.spiritualiteit.co.za/artikel-die-hart-van-n-filosoof.php>. Datum van gebruik: 5 Januarie 2020.

Pieper, J. 2007. [1966]. The four cardinal virtues, Notre Dame, Indiana. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Pieterse, A. 2009. Archbishop Emeritus Desmond Tutu accepts global Spiritual Leadership Award. Pretoria: South Africa. <http://www.ngopulse.org/.../archbishop-emeritus-desmond-tutu-accepts-global-spiritual-lead>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2017.

Pietersen, J. & Maree, K. 2007. Standardisation of a questionnaire. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.)

Pietri, P.H. 1974. Organizational communication: the pioneers. *Journal of business communication*, 11(4):3-6.

Piper, J. 2007. The four cardinal virtues. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Plowman, D.A. & Duchon, D. 2007. Dispelling the myths about leadership: from cybernetics to emergence. (In Uhl-Bien, M. & Marion, R., eds. Complexity and leadership, v. I: Conceptual foundations. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.)

Plowman, D.A., Solansky, S., Beck, T.E., Baker, L. & Kulkarni, M. 2007. The role of leadership in emergent, self-organization. *The leadership quarterly*, 18(4):341-356.

Podgursky, M. 2003. Fringe benefits: there is more to compensation than a teacher's salary. <https://www.educationnext.org/fringebenefits/>. Datum van gebruik: 8 Oktober 2018.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. & Bommer, W.H. 1996. Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, 22(2):259-298.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. & Podsakoff, N.P. 2012. Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual review of psychology*, 63(7):539-569.

- Poggenpoel, J.J. 1999. Geestelike welsyn as dimensie van 'n gebalanseerde lewe: 'n persoonlike en professionele leierskapperspektief. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Verhandeling - MPhil.)
- Pole, C.J. & Lampard, R. 2002. Practical social investigation: qualitative and quantitative methods in social research. Harlow: Prentice Hall.
- Polit, D.F. & Beck, C.T. 2010. Generalization in quantitative and qualitative research: myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11):1451-1458.
- Ponsaran, A.G. 2007. The philosophical foundations of Viktor Frankl's logotherapy. *Philippiniana sacra*, 42(125):339-354.
- Ponte, B., Costas, J., Puche-Regaliza, J.C. & De la Fuente, D. 2016. Holism versus reductionism in supply chain management: an economic analysis. *Decision support systems*, 86(7):83-94.
- Poor, D.M. 2014. Max Weber, authority and leadership. In: Poor, D.M. *Authority without territory: the Aga Khan Development Network and the Ismaili imamate*. New York: Palgrave Macmillan. (Literatures and cultures of the Islamic world.)
- Poovan, N., Du Toit, M.K. & Engelbrecht, A.S. 2006. The effect of the social values of ubuntu on team effectiveness. *South African Journal of Business Management*, 37(3):17-27.
- Popova, M. 2013. *Viktor Frankl on the human search for meaning*. <https://www.brainpickings.org/2013/03/26/viktor-frankl-mans-search-for-meaning/>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2017.
- Porter, L.W. 1962. Job attitudes in management: perceived deficiencies in need fulfilment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46(4):375-384.
- Porter, L.W. & Lawler, E.E. 1968. *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Ill.: Irwin.
- Porter, M. 1986. *Competitive strategy*. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press.
- Potgieter, R. 2014. *Leierskap in 'n multikulturele kerk*. <https://communitas.co.za/wp.../12/Leierskap-in-n-multikulturele-kerk-Potgieter.docx>. Datum van gebruik: 20 September 2016.
- Potter, S. 2002. Undertaking a topic review. In: Potter, S., ed. *Doing postgraduate research*. London: Sage.

Poulin, M.J., Brown, S.L., Dillard, A.J. & Smith, D.M. 2013. Giving to others and the association between stress and mortality. *Public Health Journal*, 103(9):1649-1655.

Powell-Morse, A. 2017. *Conceptual models: what are they and how can you use them?* <https://airbrake.io/blog/sdlc/conceptual-model>. Datum van gebruik: 22 Augustus 2018.

Powlus, A. 2017. *Five characteristics of authentic leadership*. State College Pa.: Pennsylvania State University.

Pract, J.G. 2005. Towards a definition of holism. *The British Journal of General Practice*, 55(511):154-155.

Praeg, L. 2008. An answer to the question: what is [ubuntu]? *South African Journal of Pilosophy*, 27(4):367-385.

Praeg, L. 2016. *What is Ubuntu?* <http://www.humanitysteamsa.org/ubuntu/>. Datum van gebruik: 10 Augustus 2017.

Prasad, T. 2012. *Learnings from the class of principles of organization and management: Theory X, Theory Y and Theory Z*. <http://nitieim19pomb126.blogspot.co.za/2012/08/theory-x-theory-y-and-theory-z.html>. Datum van gebruik: 2 Februarie 2018.

Praught, H. 2002. *'n Oorsig van kompleksiteit wetenskap en die relevansie daarvan vir die gesondheidsorg sektor*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Praught, H. 2004. An overview of complexity science and its relevance to the health care sector. *Crisis Management Journal*, 21(1):4-16.

Preece, J. 2003. Education for transformative leadership in Southern Africa. *Journal of Transformative Education*, 1(1):245-263.

Preiser, R. 2012. *Wat is kompleksiteit?* <http://www.litnet.co.za/wat-is-kompleksiteit>: Datum van gebruik: 15 Mei 2017.

Preiser, R. 2013. *The potential of complexity thinking in approaching wicked problems in business management practice: focusing on the relevance for teaching and research*. Stellenbosch: University of Stellenbosch Business School.

Preiser, R. 2014. A response to the dialogical hermeneutics of critical complexity thinking in Kunneman's reframing of "The political importance of voluntary work". *Foundations of Science*, 21(2):439-443.

Preiser, R., Cilliers, P. & Human, O. 2013. Deconstruction and complexity: a critical economy. *South African Journal of Philosophy*, 32(3):261-273.

Prekel, T. 1993. *Grondslae van bestuur*. Pretoria: Unisa.

Prestwood, D. & Schumann, P. 2002. Innovative leader. *Principles of Innovative Leadership*, 11(551).

Pretorius, F.C. 2015. *Leierskap- en bestuursdinamika wat tot skooleffektiwiteit bydra onder disfunsionele omstandighede*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - MA.)

Pretorius, F.J. 1994. Kultuurverandering: die rol en taak van die onderwysleier. *Educare*, 23(2):75-84.

Price, T.L. 2005. *Understanding ethical failures in leadership*. Cambridge: Cambridge University Press.

Priest, G. 2006. *In contradiction*. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press.

Priestley, D. 2015. *Forming, storming, norming and performing: the stages of team formation*. [http:// www.ventureteambuilding.co.uk/forming-storming-norming-performing/](http://www.ventureteambuilding.co.uk/forming-storming-norming-performing/). Datum van gebruik: 14 Augustus 2018.

Pringle-Wood, W.A. 2014. *Agile software development as a response to complexity*. Stellenbosch: Stellenbosch University. (Dissertation - MPhil.)

Priyankara, H.P.R., Fan, L., Saeed, A., Nubuor, S.A. & Jayasuriya, M.P.F.J. 2018. How does leader's support for environment promote organizational citizenship behavior for environment? A multi-theory perspective. *Sustainability*, 10(1):271-290.

Prokopeak, M. 2018. *Building the leader of the future*. www.clomedia.com/2018/03/22/building-leader-future/. Datum van gebruik: 14 April 2018.

Pugach, M.C. 2008. *Because teaching matters: an introduction to the profession*. 2nd ed. New York: Wiley.

Pugh, D.S. & Hickson, D.J. 2007. *Great writers on organizations*. Surrey: Ashgate Publishing.

Pulley, M.L., Sessa, V. & Malloy, M. 2002. E-leadership: a two-pronged idea. *Journal for Transdisciplinary Research*, 56(3):34-40.

- Punch, K. 1998. *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Puranova, R. & Bono, J.E. 2009. Transformational leadership in context: face-to-face and virtual teams. *Leadership Quarterly*, 20(3):343-357.
- Putra, E.D., Cho, S. & Liu, J. 2015. Extrinsic and intrinsic motivation on work engagement in the hospitality industry: test of motivation crowding theory. *Tourism*, 117(2):228-241.
- Pytell, T. 2006. Transcending the angel beast: Viktor Frankl and humanistic psychology. *Psychoanalytic Psychology*, 23(3):490-503.
- Pytell, T. 2007. Extreme experience, psychological insight and holocaust perception: reflections on Bettelheim and Frankl. *Psychoanalytic Psychology*, 24(4):641-657.
- Qu, S.Q. & Dumay, C.V. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3):238-264.
- Quinn, R. 2002. *The Quinn model: a model of personality in the competing values framework*. [http://www.onlinetalentmanager.com /products/Quinn model](http://www.onlinetalentmanager.com/products/Quinn%20model). Datum van gebruik: 20 April 2017.
- Rabin, B.A. & Brownson, R.C. 2016. Developing the terminology for dissemination and implementation research. In: Brownson, R.C., Colditz, G.A. & Proctor, E.K., eds. *Dissemination and implementation research in health*. New York: Oxford University Press.
- Radley, M. 1995. *Some views on the concept of Ubuntu*. Pretoria. Paper presented at the shop of the Ubuntu School of Philosophy, September 1995. [http://scriptura.journals.ac.za/pub/article/download/ 1376/1289](http://scriptura.journals.ac.za/pub/article/download/1376/1289). Datum van gebruik: 11 April 2017.
- Radley, M. 2016. *Educating South African legal practitioners: combining transformative legal education with Ubuntu*. [https://www.researchgate.net/.../317307255_EDUCATING_ SOUTH_ AFRICAN_LEGA](https://www.researchgate.net/.../317307255_EDUCATING_SOUTH_AFRICAN_LEGA). Datum van gebruik: 10 Maart 2017.
- Rahman, S. 2017. The advantages and disadvantages of using qualitative and quantitative approaches and methods in language testing and assessment. *Journal of Education and Learning*, 6(1):102-112.
- Ramakanth, J. 1988. On the situational leadership theory of Hersey and Blanchard. *Indian Journal of Industrial Relations*, 24(1):1-16.

- Ramdhani, A., Ramdhani, M.A. & Amin, A.S. 2014. Writing a literature review research paper: a step-by-step approach. *International Journal of Basic and Applied Science*, 3(1):47-56.
- Ramlall, S. 2004. A review of employee motivation theories and their implications for employee retention within organizations. *Journal of American Academy of Business*, 5(3):52-63.
- Ramose, M.B. 2003. The philosophy of ubuntu and ubuntu as a philosophy. In: Coetzee, P.H. & Roux, A.P.J., eds. *The African philosophy reader*. 2nd ed. New York: Routledge. pp. 230-238.
- Ramose, M.B. 2009. *African ethics: an anthology of comparative and applied ethics*. Scottsville: University of Kwazulu Natal Press. (Dissertation - MEd.)
- Ramparsad, R. 2001. Meet the man with a mission: a strategy for teacher involvement in curriculum development. *South African Journal of Education*, 21(4):287-292.
- Ramparsad, S. 2004. *The effective execution of the management tasks by the district foundation phase education specialist for promotion of quality teaching and learning in Gauteng schools*. Pretoria: University of South Africa. (Thesis - DEd.)
- Ramphele, M. 2013. *10 maniere om onderwys in SA te verbeter* <https://www.netwerk24.com/huisgenoot/Nuus/10-maniere-om-onderwys-in-sa-te-verbeter-mamphela-ramphele-20170528>. Datum van gebruik: 17 April 2018.
- Rampton, J. 2016. *7 steps to a perfectly written business plan*. <https://www.entrepreneur.com/article/281416>. Datum van gebruik: 17 Augustus 2018.
- Rampton, J. 2018. *These 5 strategic priorities now to end with a bang*. <https://www.entrepreneur.com/article/314635>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2018.
- Rangrez, A. 2018. *Employee satisfaction survey: 15 questions that you can't afford to miss*. <https://www.questionpro.com/blog/author/adnan-rangrez/>. Datum van gebruik: 14 Augustus 2018.
- Rappaport, A. 2006. 10 ways to create shareholder value. *Harvard Business Review*, 84(9):66-77.
- Raven, B.H. 2008. The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1):1-22.

Ray, R.L. 2018a. *For CEOs, it's still about developing leaders: strategy is nothing without effective leaders to execute*. <https://www.ddiworld.com/glf/2018/ceo-challenges>. Datum van gebruik: 14 April 2018.

Ray, R.L. 2018. *For CEOs, it's still about developing leaders, in global leadership forecast. 25 research insights to fuel your people strategy*. <https://www.hrvisionevent.com/content-hub/25-research-insights-to-fuel-your-people-strategy/>. Datum van gebruik: 13 Maart 2018.

Raymond, T. & Mjoli, T. 2013. The relationship between job involvement, job satisfaction and organizational commitment among lower-level employees at a motor-car manufacturing company in East London, South Africa. *Journal of Business Economic Management*, 6(1):25-35.

Redsand, A. 2006. *Viktor Frankl: a life worth living*. San Diego, Calif.: Harcourt Printers.

Reeve, J. 1996. *Motivating others: nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, Mass.: Allan Bacon.

Reeve, J. 2009. *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiley.

Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N. & Cunha, M. 2013. Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams? *Leadership Quarterly*, 24(1):61-79.

Rehman, M.Z., Khan, M.R., Lashari, Z. & Lashari, J.A. 2010. Effect of job rewards on job satisfaction, moderating role of age differences: an empirical evidence from Pakistan. *African Journal of Business Management*, 4(6):1131-1139.

Reihlen, M. & Werr, A. 2012. *Handbook of research on entrepreneurship in professional services*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Reinhardt, L. & Wahba, M.A. 2017. Expectancy theory as a predictor of work motivation, effort expenditure, and job performance. *Academy of Management Journal*, 18(3):520-537.

Reisinger, H. 2018. *Missing: our sense of achievement*. <https://www.jabra.com/blog/missing-sense-achievement/>. Datum van gebruik: 11 Augustus 2018.

Reiss, S. 2004. Multifaceted nature of intrinsic motivation: the theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8(2):179-193.

Reker, G.T., Peacock, E.J. & Wong, P.T.P. 1987. Meaning and purpose in life and well-being: a life-span perspective. *Journal of Gerontology*, 42(1):44-49.

- Reker, G.T. & Wong, P.T.P. 1988. Aging as an individual process: towards a theory of personal meaning. In: Birren, J.E. & Bengston, V.L., eds. *Emergent theories of aging*. New York: Springer. pp. 214-246.
- Remhof, S., Gunkel, M. & Schlägel, C. 2013. Working in the “global village”: the Influence of cultural intelligence on the intention to work abroad. *German Journal of Human Resource Management*, 27(3):224-250.
- Render, J. 2019. What is complexity theory and how can it improve the workplace? *Agile-Mercurial*, 13 May.
- Rennecker, J.D. 2012. Email overload: fine-tuning the research lens. In: Derks, D. & Bakker, A.B., eds. *The psychology of digital media at work*. New York: Psychology Press. pp. 1-20.
- Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1988. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe*. Kaapstad: N.G. Kerkboekhandel.
- Ribbins, P. 2007a. A personal BEL MAS history. *Management in Education*, 21(1):1-4.
- Ribbins, P. 2007b. Middle leadership in schools in the UK. *International Journal of Leadership In Education*, 10(1):13-31.
- Ricardo, A. & Gonzalez, V. 2015. A production model for construction: a theoretical framework. *Buildings*, 5(1):209-228.
- Richard, B.A. 2014. *The effect of motivation on employees' performance: empirical evidence from the Brong Ahafo Education Directorate*. Ghana: Kwame Nkrumah University of Science and Technology. (Dissertation - MBA.)
- Richard, R., Deci, M. & Edward, L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association Journal*, 55(1):68-78.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. 2012. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2):353-387.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M. & Ormston, R. 2013. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Rith, C. & Dubberly, H. 2007. Why Horst W.J. Rittel matters. *Design Issues*, 23(1):72-91.

Ritter, N. 2010. *Understanding a widely misunderstood statistic: Cronbach's "Alpha"*. Paper presented at the annual meeting of the Southwestern Educational Research Association (SERA), New Orleans, 18 February.

Ritter, T., Wilkinson, I.F. & Johnston, J.W. 2004. Managing in complex business networks. *Industrial Marketing Management*, 33(3):175-183.

Robatmili S., Sohrabi, F., Shahrak, M.A., Talepasand, S., Nokani, M. & Hasani, M. 2015. The effect of group logotherapy on meaning in life and depression levels of Iranian students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(1):54-62.

Robbins, S.P. 2003. *Organisational behaviour: global and South African perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Robbins, S.P. & Judge, T. 2008. *Organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Robbins, S.P. & Judge, T.A. 2012. *Essentials of organisational behavior*. 11th ed. Harlow: Pearson.

Robbins, S.P. & Judge, T.A. 2013. *Essentials of organizational behavior*. 12th ed. New York: Pearson Education.

Robbins, S.P. & Judge, T.A. 2013. *Organizational behavior*. 15th ed. Boston, Mass.: Pearson Education.

Robbins, T. 2017. *Strategy the faith of Ubuntu*. <http://www.christianitydaily.com/articles/8393/20160812/faith-ubuntu.htm>. Datum van gebruik: 17 September 2017:

Robert, L. & Dilworth, R.L. 1998. Action learning in a nutshell. *PIQ Journal*, 11(1):28-43.

Roberts, M. 2017. *What is the job of school principal like?* <https://www.thebalance.com>. Datum van gebruik: 17 Julie 2017.

Roberts, R.L. 2005. *The relationship between rewards, recognition and motivation at an insurance company in the Western Cape*. Cape Town: University of the Western Cape. (Dissertation - MCom.)

Robson, C. 2011. *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. 3rd ed. West Sussex: Wiley.

- Roe, K. 2017. *Leadership: practice and perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Roethlisberger, F.J. 1965. *Management and morale*. Boston, Mass.: Harvard University Press.
- Rolínek, L., Maříková, M., Vojtko, V. & Novotná, M. 2016. *Krize malých a středních podniků, příčiny a jejich řešení. Publikace vznikla na základě řešení projektu který byl zaměřen na návržení modelu řízení MSP se zohledněním jejich fází rozvoje*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Roman, A. 2013. Delineating three dimensions of e-government success: security, functionality, and transformation. In: Gil-Garcia, J.R., ed. *E-government success factors and measures*. Hersey: IGI Global.
- Ronder, E.A. 2001. *Leadership philosophy*. <http://austinyogama.com/leadershipphilosophy.htm>. Datum van gebruik: 5 Maart 2017.
- Ronder, E.A. 2017. *Leadership philosophy*. <https://austinyogamama.com/leadershipphilosophy>. Datum van gebruik: 5 Mei 2020.
- Ronn, H. 2011. *Complexity and leadership: conceptual and competency implications*. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Thesis - DPhil.)
- Ronnau, J. & Poertner, J. 1993. Identification and use of strengths: a family system approach. *Children Today*, 22(2):20-28.
- Roos, W. & Van Eeden, R. 2008. The relationship between employee motivation, job satisfaction and corporate culture. *SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 34(1):54-63.
- Rosch, P. 2017. *Reminiscences of Hans Selye, and the birth of "Stress"*. New York: American Institute of Stress.
- Rosenthal, R. 1994. Parametric measures of effect size. In: Cooper, H., Hedges, L.V. & Valentine, C., eds. *The handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rossouw, D. 1997. Etiese kodes in ondernemings: ontwikkeling en implementering. *Koers*, 62(3):319-331.
- Rothkopf, E.Z. & Billington, M.J. 1979. Goal-guided learning from text: inferring a descriptive processing model from inspection times and. *Journal of Educational Psychology*, 71(3):310-327.
- Roux, L. 2015. Public service values and e-administration: an explosive mix. *International Review of Administrative Sciences*, 81(2):227-244.

- Roy, A.K. 2018. Can anyone explain the importance of 'Reliability and Validity' in research? *Research Gate*, 7 July.
- Roy, S.R. 2012. Digital mastery: the skills needed for effective virtual leadership. *International Journal of E-Collaboration (Ijec)*, 8(3):56-66.
- Rozilah, A.A., Narehan, H., Noranee, S., Rohana, S.M. & Sharrifah-Ali, S. 2015. The dimensions of interpersonal power inventory: a validation study in a Malaysian organizational context. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(4):338-342.
- Ruano, J.C. 2013. *Ubuntu cosmic energy: the ethical basis for future worldists*. <http://www.globaleducationmagazine.com/ubuntu-cosmic-energy-ethical-basis-future-world>. Datum van gebruik: 15 Januarie 2017.
- Rubin, J. & Rubin, S. 1995. *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage.
- Rudestam, K.E. & Newton, R.R. 2001. *Your statistical consultant*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Ruffolo, B. 2015. *10 ways to be remarkable: highlights from seth godin's purple cow*. <https://www.impactbnd.com/.../how-to-be-remarkable-in-10-sim>. Datum van gebruik: 20 September 2017.
- Ruggero, E. & Haley, D.F. 2014. *The leader's compass: a personal leadership philosophy is your foundation for success*. 3rd ed. Prussia, Pa.: Academy Leadership Publishing.
- Russell, B. 1974. *History of western philosophy*. London: George Allen & Unwin.
- Rusu, G. & Avasilcai, S. 2014. *Human resources motivation: an integrative model*. Proceedings of the 15th Romanian Textiles and Leather Conference–CORTEP. pp. 3-6.
- Ryan, L. 2016. *Hard work won't make you successful - but doing this will*. <https://www.forbes.com/sites/lizryan/2016/06/03/hard-work-wont-make-you-successful-but-doing-this-will/#4df997782bcb>. Datum van gebruik: 17 Februarie 2018.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000a. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1):68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000b. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1):54-67.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2017. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Rycroft-Malone, J. & Bucknall, T. 2010a. *Models and frameworks for implementing evidence-based practice: linking evidence to action*. London: Wiley.
- Rycroft-Malone, J. & Bucknall, T. 2010b. Theory, frameworks and models: laying down the groundwork. In: Rycroft-Malone, J. & Bucknall, T., eds. *Models and frameworks for implementing evidence-based practice: linking evidence to action*. Oxford: Wiley-Blackwell. pp. 1-47.
- Rzevski, G. 2018. *On complexity*. <https://www.rzevski.net/>. Datum van gebruik: 15 Maart 2018.
- Sabatier, P.A. 2007. *Theories of the policy process*. 2nd ed. San Francisco, Calif.: Westview Press.
- Sabir, A. 2017. Motivation: outstanding way to promote productivity in employees. *American Journal of Management Science and Engineering*, 2(3):35-40.
- Sabri, H.A. 2012. Re-examination of Hofstede's work value orientations on perceived leadership styles. *International Journal of Commerce and Management*, 22(3):202-218.
- Sackstein, S. 2016. Even English teachers make mistakes. http://blogs.edweek.org/teachers/work_in_progress/2016/06/even_english_teachers_make_mis.html. Datum van gebruik: 12 September 2018.
- Sadeghi, A. 2012. Demographic analysis on academic staff's job satisfaction in Malaysian research universities. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 20(2):1-20.
- Sadeghi, A., Zaidatol, A.L.P., Habibah, E. & Foo, S.F. 2012. Job satisfaction and motivation - what makes teachers tick? *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 3(4):456-466.
- Sahito, Z. & Vaisanen, P. 2017. The diagonal model of job satisfaction and motivation: extracted from the logical comparison of content and process theories. *International Journal of Higher Education*, 6(3):209-230.
- Sahoo, F., Sahoo, K. & Das, N. 2011. Need saliency and management of employee motivation: test of an indigenous model. *The XIMB Journal of Management*, 7(3):21-36.
- Saido, G.A.M., Siraj, S., De Witt, D. & Al-Amedy, O.S. 2018. Development of an instructional model for higher order thinking in science among secondary school students: a fuzzy Delphi approach. *International Journal of Science Education*, 40(8):847-866.

- Saif, K.F., Nawaz, A., Jan, A. & Khan, M.I. 2012. Synthesizing the theories of job-satisfaction across the cultural/attitudinal dimensions. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9):1382-1396.
- Salicru, S., Wassenaar, E., Suerz, E. & Spittle, J. 2016. A case study of global leadership development best practice. *OD Practitioner*, 48(2):12-20.
- Sallee, M.W. & Flood, J.T. 2012. Using qualitative research to bridge research, policy, and practice. *Theory into Practice*, 51(2):137-144.
- Samkange, S.J.T. & Samkange S. 1980. *Hunhuism or ubuntuism: a Zimbabwe indigenous political philosophy*. Harare: Graham Publisher.
- Sanda, M.A. & Adjei-Benin, P. 2011. How is the firm dealing with the merger? A study of employee satisfaction with the change process. *Journal of Management and Strategy*, 2(2):28-33.
- Sani-Cln, L.I. 2013. Data collection techniques a guide for researchers in humanities and education. *International Research Journal of Computer Science and Information Systems (IRJCSIS)*, 2(3):40-44.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J.M., eds. 2000. *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Santamaría, L.J. 2016. *Theories of educational leadership*. <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0153.xml>. Datum van gebruik: 20 Mei 2018.
- Santamaría, L.J. & Santamaría, A.P. 2011. *Applied critical leadership in education. choosing change*. NewYork: Routledge.
- Santos-Lang, M. 2015. *By example: a leadership philosophy*. <http://www.manageassociations.com/index.php/news/.../by-example-a-leadership-philosophy>. Datum van gebruik: 17 Januarie 2017.
- Sarbah, A. & Xiao, W. 2015. Good corporate governance structures: a must for family businesses. *Open Journal of Business and Management*, 3(1):40-57.
- Sarfraz-Nawaz, A.S.M. 2011. Employee motivation: a study on some selected McDonalds in the UK. *African Journal of Business Management*, 5(14):541-550.

- Sarker, S.I. 2013. Classical and neoclassical approaches of management: an overview. *IOSR Journal of Business and Management*, 14(6):1-5.
- Satell, G. 2013. *Management has to change in an increasingly complex world*. <http://www.businessinsider.com/hcww-tomanage-complexity>. Datum van gebruik: 4 Mei 2017.
- Satterstrom, P. 2015. Opening the power structure: a process model of the organizational interplay in renegotiating power. *Academy of Management Proceedings*, 15(1):18644.
- Saunders, M.N.K., Lewis, P. & Thornhill, A. 2000. *Research methods for business students*. London: Pearson Education.
- Saunders, M.N.K., Lewis, P. & Thornhill, A. 2004. *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Savolainen, T. 2014. Trust-building in e-leadership: a case study of leaders' challenges and skills in technology-mediated interaction. *Journal of global business issues*, 8(2):45-56.
- Sawilowsky, S.S. 2005. Misconceptions leading to choosing the t-test over the Wilcoxon Mann-Whitney test for shift in location parameter. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 4(2):598-600.
- Sawilowsky, S.S. & Blair, R.C. 1992. A more realistic look at the robustness and Type II error properties of the t test to departures from population normality. *Psychological Bulletin*, 111(2):352-360.
- Sawyer, S. 2009. Analysis of variance: the fundamental concepts. *The Journal of Manual & Manipulative Therapy*, 17(2):27-31.
- Sayers, H. 2016. *Ubuntu! The spirit of humanity: rediscover the art of living together in harmony*. Muscat: Sultanate of Oman.
- Sayle, T.A. 2011. Defining and teaching grand strategy. *Foreign Policy Research Institute, The Telegram*, 4.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner, D.M. 2011a. *Human needs and self-actualization, motivation and personality*. New York: Harper.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner, D.M. 2011b. *Psychology*. New York: Worth Publishers.

- Schalekamp, A.S. 2001. *Die bydrae van persoonlike leierskap tot die professionele ontwikkeling van onderwysers*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Thesis - DEd.)
- Scharmer, C.O. 2006. *Theory U: leading from the future as it emerges: the social technology of presenting*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Scharmer, C.O. 2009. "Introduction" (PDF). *Theory U: leading from the future as it emerges: the social technology of presenting*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Scharmer, O. & Kaufer, K. 2013. *Leading from the emerging future*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Schechter, C. & Atarchi, L. 2013. The meaning and measure of organizational learning mechanisms in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 50(4):577-609.
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. 1985. Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(4):219-247.
- Schepers, J.M. 1992. *Toetskonstruksie: teorie en praktyk*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Schepers, J.M. 2007 The construction and evaluation of an attention questionnaire. *SA Journal of Industrial Psychology*, 33(2):16-24.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G. & Osborn, R.N. 1997. *Organizational behavior*. 6th ed. New York: Wiley.
- Schilling, M.A. & Steensma, H.K. 2001. The use of modular organizational forms: an industry-level analysis. *Academy of Management Journal*, 44(6):1149-1168.
- Schneider, M. 2002. A stakeholder model of organizational leadership. *Organization Science*, 13(2):209-220.
- Schneider, M. & Somers, M. 2006. Organizations as complex adaptive systems: Implications of complexity theory for leadership research. *The Leadership Quarterly*, 17(1):351-365.
- Schoeman, B.M. 1977. *Parlementêre verkiesings in Suid-Afrika 1910-1976*. Pretoria: Aktuele Publikasies.
- Schraeder, P.J., ed. 2004. *African politics and society. a mosaic in transformation*. 2nd ed. Belmont, Calif.: Wadsworth/Thomson.

- Schryen, G., Benlian, A., Rowe, F., Gregor, S., Larsen, K., Petter, S., Paré, G., Wagner, G., Haag, S. & Yasasin, E. 2017. Literature reviews in IS research: what can be learnt from the past and other fields? *Communications of the Association for Information Systems*, 41(1):759-774.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. 2010. *Psychology and work today: an introduction to industrial and organizational psychology*. 10th ed. New York: Prentice Hall.
- Schuman, L. 2003. *Motivering in sport as voorligtingskomponent*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MSc.)
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. 2008. *Motivation in education: theory, research and applications*. Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D.H. 2012. *Learning theories: an educational perspective*. Boston, Mass.: Pearson.
- Schurink, W.J. 1992. Die aanwending van 'n kwalitatiewe metodologiese model. *Koers, Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 57(4):413-439.
- Schwantes, M. 2017. *28 phrases the most likable employees use at work*. <https://www.inc.com/marcel-schwantes/28-phrases-you-should-speak-more-often-to-your-coworkers.html>. Datum van gebruik: 14 Augustus 2018.
- Schwarzland, J. & Koslowski, M. 1998. Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4):307-332.
- Scotland, J. 2012. Exploring the philosophical underpinnings of research: relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, 5(9):9-16.
- Scott, W.E. 1975. The effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(1):117-129.
- Scott-Mumby, K. 2016. *The man who invented holism*. <http://alternative-doctor.com/energy-medicine/what-is-holism-jan-christiaan-smuts/>. Datum van gebruik: 14 September 2018.
- Seawright, J. 2017. *Mixed methods designs*. Workshops on social science research. May 23 - 25. https://www.concordia.ca/content/dam/artsci/polisci/wssr/docs/Spring2017/outline_2017_Seawright_spring.pdf. Datum van gebruik: 5 Mei 2020.
- Secretan, L.H.K. 1997. *Reclaiming higher ground*. New York: McGraw-Hill.

- Seemann, J. 2012. Hybrid insights: where the quantitative meets the qualitative. *Rotman management magazine*, 1 September. https://www.ideo.com/images/uploads/news/pdfs/pp_56-61_HybridInsights_RotFall12_spreads.pdf Datum van gebruik: 20 Maart 2020.
- Seidl, D. 2003. Organizational identity in Luhmann's theory of social systems. In: Bakken, T. & Hemes, T., eds. *Autopoietic organization theory*. Oslo: Abstract Forlag. pp. 123-150.
- Seidl, D. 2005a. *Organizational identity and self-transformation: an autopoietic perspective*. Aldershot: Ashgate.
- Seidl, D. 2005b. Organization and interaction. In: Seidl, D. & Becker, K.H., eds. *Niklas Luhmann and organization studies*. Malmö: Copenhagen Business School Press.
- Seidl, D. 2007. The dark side of knowledge. *ECO Issue Journal*, 9(3):16-29.
- Seidl, D. & Becker, K.H. 2006. Organizations as distinction generating and processing systems: Niklas Luhmann's contribution to organization studies. *Organization*, 13(1):9-35.
- Seijts, G. 2017. *Coping with complexity*. <https://www.linkedin.com/company/ivey-business-school>. Datum van gebruik: 10 Junie 2017.
- Sekaran, U. 1992. *Research methods for business: a skill-building approach*. 2nd ed. New York: Wiley.
- Seligman, M.E.P., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(12):410-425.
- Sell, C.E. 2017. The two concepts of patrimonialism in Max Weber: from the domestic model to the organizational model. *Sociologia & Antropologia Journal*, 7(2):1-25.
- Seltman, H.J. 2018. *Experimental design and analysis*. <http://www.stat.cmu.edu/~hseltman/309/Book/Book.pdf>. Datum van gebruik: 19 Oktober 2019.
- Selye, H. 1976a. *Stress in health and disease*. Reading, Mass.: Butterworth.
- Selye, H. 1976b. *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Semyon, F. 1925. *The meaning of life*. <https://www.amazon.com/Meaning-Life-S-L-Frank/dp/0802865275>. Datum van gebruik: 11 Augustus 2017.
- Seo, M., Barrett, L.F. & Bartunek, J.M. 2004. The role of affective experience in work motivation. *Academy of Management Review*, 29(3):423-439.

Serdyukov, P. 2017. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1):4-33.

Serfontein, C.P. 1978. *Rekenaarondersteunde onderrig: remedierende wiskunde-onderrig in absolute waardes: 'n eksperiment*. Pretoria: Suid-Afrikaanse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Sergiovanni, T.J. 1984. Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(3):4-13.

Sergiovanni, T.J. 2000. *Leadership for the schoolhouse: how is it different? Why is it important?* San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Company.

Sessa, V.I. 2001. E-leadership: tackling complex challenges. *Industrial and Commercial Training*, 33(6/7):225-229.

Shachaf, P. 2008. Cultural diversity and information and communication technology impacts on global virtual teams. *Information & Management*, 45(2):131-142.

Shafiei, E. & Ebrahimi, R. 2016. Constitutive analysis of flow stress curves up to the peak at high temperature. *Advances in Materials and Processing Technologies Journal*, 2(2):272-282.

Shanks, N.H. & Dore, A. 2012. Management and motivation. In: Buchbinder, S.B. & Shanks, N.H. *Introduction to health care management*. Burlington, Mass.: Jones & Bartlett Learning.

Sharma, K. 2016. *Luther Gulick and Lyndall Urwick*. <https://pubadm2all.blogspot.co.za/2016/08/luther-gulick-and-lyndall-urwick.html>. Datum van gebruik: 15 Mei 2017.

Sheffield, J. 2009. Pluralism in knowledge management: a review. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 7(3):387-396.

Sherman, L. 2000a. Sharing the lead. *Northwest Education*, 5(3):2-10.

Sherman, L. 2000b. Preparing to lead. *Northwest Education*, 5(3):40-43.

Shermerhorn, J., Hunt, J.G. & Osbourne, R.N. 2002. *Organizational behavior*. New York: Wiley.

Shutte, A. 2009. *Politics and the ethic of Ubuntu: African ethics: and anthology of comparative and applied ethics*. Scottsville: University of KwaZulu Natal Press.

Sicinski, A. 2009. *Here's why raising your standards is the key to goal achievement*. <https://blog.iqmatrix.com/raising-standards>. Datum van gebruik: 15 Mei 2017.

- Sidani, Y. & Rowe, W.G. 2018. A reconceptualization of authentic leadership: leader legitimation via follower-centered assessment of the moral dimension. *The Leadership Quarterly*, 29(6):623-636.
- Sidhom, S. 1969. The theological estimate of man. In: Dickson, K. & Ellingworth, P., eds. *Biblical revelation and African beliefs*. New York: Orbis Books. pp. 83-115.
- Sileyew, K.J. 2019. *Research design and methodology*. <https://www.intechopen.com/online-first/research-design-and-methodology>. Datum van gebruik: 20 Maart 2020.
- Silva, C. 2017. Research design - the new perspective of research methodology. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 19(2):1-12.
- Simon, H.A. 1997. *Administrative behavior: a study of decisionmaking processes in administrative organization*. New York: The Free Press.
- Simon, H.A. 2008. Alternative views of complexity. In: Bedau, M.A. & Humphreys, P., eds. *Emergence: contemporary readings in philosophy and science*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology. pp. 249-258.
- Simon, R.I. 1992. *Teaching against the grain: texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey.
- Sinar, E. 2018. *25,000 leaders. 2400 organizations. 6 leadership megatrends for 2018*. <https://www.linkedin.com/pulse/25000-leaders-2400-organizations-6-leadership-2018-evan-sinar-phd>. Datum van gebruik: 10 Februarie 2020.
- Sinar, E., Wellins, R.S. & Neal, S. 2016. Seeing leadership differently: new findings from The Global Leadership Forecast 2014/2015 reveal insights on - and the impact of - selecting and developing leaders. A case study of global leadership development best practice. *OD Practitioner*, 48(2):12-20.
- Singh, A. 2009. Organizational power in perspective. *Leadership and Management in Engineering*, 9(4):165-176.
- Singh, H. & Singh, A. 2002. Principles of complexity and chaos theory in project execution: a new approach to management. *Cost Engineering Journal*, 44(12):23-33.
- Singh, S.L., Mishra, S.N. & Sinkala, W.A. 2012. New iterative approach to fractal models. *Communications in Nonlinear Science and Numerical Simulation*, 17(2):521-529.

- Slabbert, J.A. 1988. *Die ontwikkeling van 'n metaleer-model*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - DEd.)
- Slabbert, J.A. 1997. *A quantum leap to excellence: the challenge for education*. Pretoria: University of Pretoria.
- Slipicevic, O. & Masic, I. 2012. Management knowledge and skills required in the health care system of the Federation Bosnia and Herzegovina. *Materia Socio-Medica*, 24(2):106-111.
- Small, M.W. 2004a. Philosophy in management: a new trend in management development. *Journal of Management Development*, 23(1):183-196.
- Small, M.W. 2004b. Wisdom and now managerial wisdom: do they have a place in management development programs? *Journal of Management Development*, 23(2):751-764.
- Small, M.W. 2006. A case for including business ethics and the humanities in management programs. *Journal of Business Ethics*, 64(1):194-211.
- Smit, B.P. 2010. *Die rol van die skoolhoof in die transformasie van Afrikaansmediumskole*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MEd.)
- Smit, G.J. 1993. *Navorsing. Riglyne vir beplanning en dokumentasie*. Pretoria: Southern Uitgewers.
- Smit, P.J. & Cronjé, G.J. 1992. *Bestuursbeginsels*. Kaapstad: Juta.
- Smith, A.J. 2013. Logotherapy to treat substance abuse as a result of military-related PTSD. *Journal of Military and Government Counseling*, 1(1):61-74.
- Smith, C.H. 2011. Natural selection: a concept in need of some evolution? *Complexity*, 17(3):8-17.
- Smith, D.P.J. 1990. *Grondmotiewe, selfhandhawing en selfbeeld*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Smith, K. 1991. *Kriteria vir die seleksie van biblioterapeutiese materiaal vir die opvoedkundige sielkunde*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Verhandeling - MEd.)
- Smith, M.M. 2014. *Motivating employees can simply be a choice of promotion or prevention*. [https:// www.tlnt.com/motivating-employees-can-simply-be-a-choice-of-promotion-and-prevention/](https://www.tlnt.com/motivating-employees-can-simply-be-a-choice-of-promotion-and-prevention/). Datum van gebruik: 8 Oktober 2018.

Smith, R. 2014. Future trends in leadership development. In: Petrie, N. *Vertical leadership development, part 1: Developing leaders for a complex world*. Springs, Colo.: Center for Creative Leadership.

Smith, S. 2018. Employee satisfaction surveys: best practices and sample templates with questions. *Qualtrics*, 6 March.

Smitherman, P.S. 2011. Emerging changes in teacher education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8(1):43-49.

Smits, S.J. & Bowden, D.E. 2015. A perspective on leading and managing organizational change. *Economics and Business Review*, 7(2):3-21.

Smuts, J.C. 1926. *Holism and evolution*. New York: Macmillan.

Smuts, J.C. 1927. *Holism and evolution*. New York: Macmillan.

Smuts, J.C. 1930. *Africa and some world problems: including the Rhodes Memorial lectures delivered in Michaelmas term, 1929*. Oxford: Clarendon Press.

Smuts, J.C. 1940a. *Greater South Africa: plans for a better world*. Johannesburg: Truth Legion.

Smuts, J.C. 1940b. *The folly of neutrality*. Speech by the prime Minister, General the Rt. Hon. J.C.Smuts, P.C., C.H., K.C., D.T.D., in the Senate of the Union Parliament at Cape Town, 30 January. Pretoria: Union Unity Truth Service. https://ipfs.io/ipfs/.../wiki/Jan_Smuts.html. Datum van gebruik: 14 Mei 2017.

Smuts, J.C. 1941. *Groter Suid-Afrika. planne vir 'n beter wêreld*. Toesprake deur die hoogedelagbare J.C. Smuts. <https://www.bidorbuy.co.zats>. Datum van gebruik: 6 September 2017.

Smuts, J.C. 1952. *Jan Christian Smuts*. London: Cassell & Company.

Smuts, J.C. 1973. *Jan Christian Smuts: a biography*. Reprint ed. New York: Morrow Books.

Smuts, J.C. 1987. *Holism and evolution*. London: Macmillan.

Smuts, J.C. 2005. *Toward a better world*. Reprint ed. Whitefish, Mont.: Kessinger.

Smuts, J.C. 2006. *Holism and evolution*. New York: Macmillan.

Smuts, J.C., Hancock, W.K. & Van der Poel, J. 1966. *Selections from the Smuts papers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Smuts, J.C. & Nattrass, G. & Spies, S.B. 1994. *Memoirs of the Boer War*. Johannesburg: J. Ball.
- Snedecor, G.W. & Cochran, W.G. 1989. *Statistical methods*. 8th ed. Ames, Ia.: Iowa State University Press.
- Snell, B. 1982. *The discovery of the mind in Greek philosophy and literature*. New York: Dover Publications.
- Snellman, C. 2014. Virtual teams: opportunities and challenges for e-leaders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110(1):1251-1261.
- Snyder, B.R. 1971. *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Snyder, C.R. 2002. Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(5):249-275.
- Snyder, S. 2013. *The simple, the complicated, and the complex: educational reform through the lens of complexity theory*. Paris: OECD Publishing. (OECD education working papers, no. 96.)
- Soggie, N.A. 2016. *Viktor Frankl, life and work*. London: Rowman & Littlefield.
- Sogunro, O.A. 1997. Impact of training on leadership development. *Evaluation Review Journal*, 21(6):713-737.
- Solomon, A. & Steyn, R. 2017. Leadership style and leadership effectiveness: does cultural intelligence moderate the relationship? *Acta Commercii*, 17(1):1-13.
- Son, S. 2017. *20 essential employee engagement survey questions*. <https://www.tinypulse.com/blog/author/sabrina-son>. Datum van gebruik: 15 September 2018.
- Sonkiya, S. 2014. *Vision, mission, objectives, strategies and tactics*. <https://www.izenbridge.com/blog/vision-mission-objectives-strategies-and-tactics/>. Datum van gebruik: 18 Augustus 2018.
- South Africa. 1996. *Constitution of the Republic of South Africa*. Pretoria: Government Printers.
- South Africa. 1997. *White paper on transforming public service delivery (Batho Pele White Paper)*. Pretoria: Government Printers.
- Southwick, S.M. & Charney, D.S. 2012. The science of resilience: implications for the prevention and treatment of depression. *Science*, 338(6103):79-82.

Southwick, S.M., Lowthert, B.T. & Graber, A.V. 2016. Relevance and application of logotherapy to enhance resilience to stress and trauma. In: Batthyany, A., ed. *Logotherapy and existential analysis*. New York: Springer. pp. 131-149.

Spahr, P. 2015. *What is bureaucratic leadership? How rules can guide people*.
<http://www.businessdictionary.com/.../bureaucratic-leadership.html>. Datum van gebruik: 11 April 2018.

Spearman, C.E. 1904a. The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15(1):72-101.

Spearman, C.E. 1904b. General intelligence' objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15(1):201-293.

Spears, L.C. 1998. *Insights on leadership*. New York: Wiley.

Spence, J. 2015. *What is your leadership philosophy?* <http://blog.johnspence.com/2015/07/leadership-philosophy/>. Datum van gebruik: 13 Mei 2017.

Spicker, P. 2012. Leadership: a perniciously vague concept. *International Journal of Public Sector Management*, 25(1):34-47.

Spilker, J. 2017. *72 amazing leadership quotes that will inspire you to be great*. <https://www.workzone.com/blog/leadership-quotes/>. Datum van gebruik: 5 Augustus 2018.

Spill, F., Guerrero, P.A., Maini, P.K., Philip, K. & Byrne, H. 2015. Optimisation of simulations of stochastic processes by removal of opposing reactions. *Journal of Computational Physics*, 299(1):429-445.

Spillane, J., Halvorson, R. & Diamond, J. 2001. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3):23-28.

Spillane, R. 2007. *An eye for an I: living philosophy*. Melbourne: Michelle Anderson Publishing.

Spruyt, W.M.A. 2017. *Kompleksiteit en bemiddeling: 'n model vir die ontwerp van gepaste regulering*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Proefskrif - PhD.)

Stacey, R.D. 1995. The science of complexity - an alternative perspective for strategic change processes. *Strategic Management Journal*, 16(6):477-495.

- Stake, R.E. 2005. Qualitative case studies. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. pp. 443-466.
- Stanley, D. 2009. Complex responsive processes: an alternative interpretation of knowledge, knowing, and understanding. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1):29-39.
- Starman, A.B. 2013. The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1(1):28-43.
- Steel, P. 2012. *Motivation: theory and applied*. Boston, Mass.: Pearson Learning Solutions.
- Steel, P. & König, C. 2006. Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(3):889-913.
- Steers, R.M. & Porter, L.W. 1975. *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Steers, R.M. & Porter, L.W. 1979. *Motivation and work behavior*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Steers, R.M. & Shapiro, D.L. 2004. The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3):379-387.
- Steers, R.M., Mowday, R.T. & Shapiro, D.L. 2004. The future of work motivation. *Journal of Business and Management Sciences*, 29(3):379-387.
- Steers, R.M., Mowday, R.T. & Shapiro, D.L. 2017. The future of work motivation theory. *Journal of Business and Management Sciences*, 5(3):100-107.
- Stemmler, J. 2006. African renaissance and international relations. *South African Journal of International Affairs*, 6(2):61-80.
- Stengel, R. 2009. *Op pad met Mandela: 15 lewenslesse*. Kaapstad: Kwêla Boeke Uitgewers.
- Sterling, L. & Davidoff, S. 2000. *The courage to lead*. Kenwyn: Juta.
- Stetler, C.B., Ritchie, J.A., Rycroft-Malone, J., Schultz, A.A., Martin, P. & Charns, M.P. 2009. Institutionalizing evidence-based practice: an organizational case study using a model of strategic change. *Implementation Science*, 4(1), Article 78.
- Stevens, B. 1994. An analysis of corporate ethical code studies: "Where do we go from here?" *Journal of Business Ethics*, 13(1):63-69.

Stevenson, A. & Waite, M. 2011. *Concise Oxford English dictionary*. 12th ed. Oxford: Oxford University Press.

Steyn, A.G.W., Smit, C.F., Du Toit, S.H.C. & Strasheim, C. 1994. *Modern statistics in practice*. Pretoria: Van Schaik.

Steyn, G.M. 2013. 'n Konseptuele raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. *LitNet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienswetenskappe*, 10(2):365-392.

Steyn, G.M. 2014a. Die manifestering van teorie in die skoolhoof se rol in onderwysersamewerking: 'n gevallestudie. *LitNet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienswetenskappe*, 11(2):422-448.

Steyn, G.M. 2014b. *Vraagstellingspraktyk deur grondslagfase-onderwysstudente tydens aanbieding van wiskundige probleemoplossing*. Mowbray: Cape Peninsula University of Technology. (Verhandeling - MTech.

Steyn, G.M. & Van Niekerk, E.J. 2008. *Human resource management in education*. 2nd ed. Pretoria: Unisa Press.

Steyn, H.S. 1992. Die gebruik van effekgroottes in hipotesetoetsing by volledige populasies. *S.A. Tydskrif vir Sielkunde*, 22(2):97.

Steyn, H.S. 2000. Practical significance of the difference in means. *S.A. Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 26(3):1-3.

Steyn, H.S. 2002. Practically significant relationship between two variables. *S.A. Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 28(3):10-15.

Steyn, H.S. 2005. *Handleiding vir bepaling van effekgrootte-indekse en praktiese betekenisvolheid*. Potchefstroom: Noordwes-Universitet.

Steyn, H.S. & Ellis, S.M. 2006. Die gebruik van effekgrootte-indekse by die bepaling van praktiese betekenisvolheid. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 25(3):172-175.

Steyn, J.E. 1986. Die realiteit en retoriek van multi-kulturele opvoeding in Brittanje. In: De Vries E.G., Basson, A.J. & Steyn J.E. *Aktuele temas in die fundamentele opvoedkunde*. Durban: Butterworth Uitgewers. pp. 63-91.

Steyn, R. 2015. *Jan Smuts: unafraid of greatness*. Jeppestown: Jonathan Ball.

Stichting Ubuntu Nederland. 2016. *Wat is Ubuntu?* <https://www.ubuntu-nl.nl/wat-is-ubuntu-1>. Datum van gebruik: 7 Maart 2018.

Stoker, P.H. 1994. *Kontingensie in die fisiese wetenskappe*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteitvir CHO. (Ongepubliseerde manuskrip.)

Stolzenberg, K. & Heberle, K. 2013. *Change management*. Heidelberg: Berlin Printers.

Strauss, V. 2016. *Think teachers aren't paid enough? It's worse than you think*. https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/08/16/think-teachers-arent-paid-enough-its-worse-than-you-think/?noredirect=on&utm_term=.c5a080474df. Datum van gebruik: 17 September 2018.

Streatfield, P.J. 2001. *The paradox of control in organizations*. London: Routledge.

Ströh, U.M. 2005. *An experimental study of organisational change and communication management*. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis - PhD.)

Ströh, U.M. & Jaatinen, M. 2001. Change management and complexity. *Journal of Communication Management*, 6(2):148-165.

Strydom, J.M. 2011. *'n Analise van onderwysers se opvoedkundige oortuigings oor onderrig, kennis en leer*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif- PhD.)

Strydom, H. 2011. Participatory action research. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 491-506.

Strydom, N. 2018. SA benodig meer onderwysers van gehalte. *Maroelamedia*, 5 Oktober.

Study.com. 2016. *Online courses*. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.study>. Datum van gebruik: 10 September 2017.

Sturmberg, J.P. & Cilliers, P. 2009. Complex adaptive systems. *The Health Foundation*. <http://www.health.org.uk/sites/health/files/Complex Adaptive Systems.pdf>. Datum van gebruik: 5 Junie 2017.

Sue, D. & Sue, S. 1994. *Understanding abnormal behavior*. 4th ed. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.

Suid-Afrika. 1996. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. 1997. *Die witskrif vir maatskaplike welsyn*. Pretoria: Staatsdrukker.

Sullivan, S.E. & Bhagat, R.S. 1992. Organizational stress, job satisfaction and job performance: where do we go from here? *Journal of Management*, 18(1) 353-374.

Surbhi, S. 2017. *Difference between Fayol and Taylor's Theories of management*. <https://keydifferences.com/difference-between-fayol-and-taylor-theories-of-management.html>. Datum van gebruik: 14 Junie 2018.

Swanepoel, B., Erasmus, B., Van Wyk, M. & Schenk, H. 2003. *South African human resource management: theory & practice*. 3rd ed. Lansdowne: Juta.

Swanson, D.M. 2007. Ubuntu: an African contribution to (re)search for/with a "humble togetherness". *The Journal of Contemporary Issues in Education*, 2(2):53-67.

Swanson, D.M. 2009. Where have all the fishes gone? Living ubuntu as an ethics of research and pedagogical engagement. In: Caracciolo, D. & Mungai, A., eds. *In the spirit of ubuntu: stories of teaching and research*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publications. pp. 3-21.

Swartz, S. 2006. A long walk to citizenship: morality, justice and faith in the aftermath of apartheid. *Journal of Moral Education*, 35(4):551-570.

Sykes, J.B. & Fowler, H.E., eds. 2017. *Concise Oxford dictionary*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.abebooks.com/.../the-concise-oxford-dictionary-of-current-english-based>. Datum van gebruik: 10 Oktober 2017.

Szabo, S., Tache, Y. & Somogyi, A. 2012. The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: a retrospective 75 years after his landmark brief "Letter" to the Editor of Nature. *Stress*, 15(5):472-478.

Sze, D. 2017. *Maslow: the 12 characteristics of a self-actualized person*. https://www.huffingtonpost.com/david.../maslow-the-12-characteris_b_7836836.html. Datum van gebruik: 5 September 2016.

Szekely, E. & Mason, M. 2018. Complexity theory, the capability approach, and the sustainability of development initiatives in education. *Journal of Education Policy*, 34(5):669-685.

Szmatka, J. 1989. Holism, individualism, reductionism. *International Sociology Journal*, 4(2):169-186.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. 2007. *Using multivariate statistics*. 5th ed. Boston, Mass.: Pearson Education.

Taber, K.S. 2018. The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6):1273-1296.

Taherdoost, H. 2016. Sampling methods in research methodology: how to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management (IJARM)*, 5(2):18-27.

Tan Shen, T.S., Yusoff, W.F.W. & Rajah, S. 2014. Motivation for generations cohorts: an organizational justice perspective. *International Journal of Management Sciences*, 2(11):536-542.

Tang, A. 2015. *Open source enlightenment (part 1)*. <https://www.linkedin.com/pulse/open-source-enlightenment>. Datum van gebruik: 2 Augustus 2017.

Tang, L. 2012. The direction of cultural distance on FDI: attractiveness or incongruity? *Cross Cultural Management: An International Journal*, 19(2):233-256.

Tashakorri, A. & Creswell, J.W. 2007. The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1):3-7.

Tasso, K. 2016. *Critical thinking and problem solving*. <http://www.kimtasso.com>. Datum van gebruik: 7 Mei 2017.

Tatár, E., Dunay, A., Vigh, K. & Illés, C.B. 2012. *Lifecycle model theories in practice: a management tool for small and medium enterprises*. Proceedings of the International Conference on Management of Human Resources at Gödöllő.

Tauber, R.T. 1986. French and Raven's power bases: a focus for educational researchers and practitioners. *Australian Journal of Education*, 30(3):256-265.

Tavakol, M. & Dennick, R. 2011. Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2(1):53-55.

Tay, L. & Diener, E. 2011. Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2):354-365.

- Taylor F.W. 1911. *The principles of scientific management*. New York: Harper Brothers.
- Taylor, C. 2018. *What Is ANOVA?* <https://www.thoughtco.com/what-is-anova-3126418>. Datum van gebruik: 5 Maart 2020.
- Taylor, F.W. 1911. *Principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods*. 2nd ed. New York: Wiley.
- Teck-Hong T. & Waheed, A. 2011. Herzberg's motivation-hygiene and job satisfaction in the Malaysian retail sector. *Asian Academy of Management Journal*, 16(1):73-94.
- Teffo, J. 1995a. *Resume: Ubuntu/Botho*. Johannesburg: Goethe Institute, Files on Ubuntu.
- Teffo, J. 1995b. *Ethics in African humanism*. Johannesburg: Goethe Institute, files on Ubuntu.
- Teffo, J. 1997. *An African renaissance: could it be realized?* Johannesburg: Goethe Institute, files on African Renaissance.
- Teffo, J. 1999. Moral renewal and African experience(s). In: Makgoba, M.W., ed. *African renaissance*. Cape Town: Mafube. pp. 149-169.
- Ter-Avest, I. & Bakker, C. 2013. *Onderwijzen en leren in diversiteit*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Terblanche, M. 2012. *Die deelnemende leierskapstyl van die departementshoof as komponent van personeelontwikkeling*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling - MEd.)
- Terblanche, S.S. 1986. *Kliëntemotivering in maatskaplike-werkhulpverlening: die dinamika van behoeftes en doelstellings*. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth. (Verhandeling - MA.)
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2006. Histories of the present: social science in context. In: Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. 2nd ed. Cape Town: UCT Press.
- Terre Blanche, M., Terre Blanche, J., Durrheim, K. & Painter, D. 2006. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. Cape Town: Juta.
- Terri, R., Lituchy, T.R., Bella, G.L. & Punnett, B.J. 2016. *LEAD: leadership effectiveness in Africa and the African diaspora*. New York: Thomas Dunne Books.

- Tesselaar, E.G. 2010. *De beheersing van een organisatie per fase van ontwikkeling*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. (Verhandeling - EMIA.)
- Thesaurus.Politieacademie. 2016. <https://thesaurus.politieacademie.nl/Thesaurus/Term/4712>. Datum van gebruik: 23 September 2017.
- Thiran, R. 2017. *Sir Isaac Newton: lessons of leadership*. [https://leaderonomics.com/Leadership/Be a Leader](https://leaderonomics.com/Leadership/Be-a-Leader). Datum van gebruik: 11 April 2018.
- Thomas, M. 2012. *Success can be a matter of principal*. <https://mg.co.za/article/2012-08-17-success-can-be-a-matter-of-principal>. Datum van gebruik: 15 Oktober 2018.
- Thomas, N. 2014. *Achievement Motivation Theory (Atkinson, 1964)*. <https://prezi.com/.../achievement-motivation-theory-atkinson-19>. Datum van gebruik: 15 Augustus 2017.
- Thompson, G. & Vecchio, R.P. 2009. Situational leadership theory: a test of three versions. *The Leadership Quarterly*, 20(5):837-848.
- Thompson, I.J. 2015. *Divine immanence and transcendence*. <http://www.theisticscience.org/principles/immanence.html>. Datum van gebruik: 10 September 2016.
- Thompson, J.B. 1984. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press.
- Thomson, S.B. 2011. Qualitative research: validity. *JOAAG*, 6(1):77-82.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijsel, F. 2011. How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3):496-536.
- Thurlow, M. 003. The management of schools. In: Thurlow, M., Bush, T. & Coleman, M., eds. *Leadership and strategic management in South African schools*. London: Commonwealth Secretariat.
- Tietjen, M.A. & Myers, R.M. 1998. Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4):226-231.
- Tinsley, H.E. & Tinsley, D.J. 1987. Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4):414-424.
- Tobias, S. & Carlson, J.E. 1969. Bartlett's test of sphericity and chance findings in factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 4(3):375-377.

- Todd, S.Y., Crook, T.R. & Barill, A.G. 2005. Hierarchical linear modeling of multilevel data. *Journal of Sport Management*, 19(4):387-403.
- Toffler, A. 2007. *The third wave*. New York. [https://www.goodreads.com/author /quotes/3030. Alvin_Toffler](https://www.goodreads.com/author/quotes/3030/Alvin_Toffler) Datum van gebruik: 12 Mei 2017.
- Tolk, A. 2015. Learning something right from models that are wrong: epistemology of simulation. In: Yilmaz, L., ed. *Concepts and methodologies in modeling and simulation*. New York: Springer Verlag. pp. 87-106.
- Tourish, D. & Pinnington, A. 2002. Transformational leadership, corporate cultism and the spirituality paradigm. *Human Relations*, 55(2):147-172.
- Townes, E.M. 1997. *Embracing the spirit: Womanist perspectives on hope, salvation, and transformation*. Maryknoll, NY Orbis Books.
- Trisel, B.A. 2015. Does death give meaning to life? *Journal of Philosophy of Life*, 5(2):62-81.
- Trivikram, S. 2017. *Assumptions of Theory X and Theory Y*. <http://myventurepad.com/assumptions-theory-x-theory-y/>. Datum van gebruik: 20 Julie 2018.
- Trochim, W.M. 2006. *Research methods knowledge base*. 2nd ed. Cincinnati, Oh.: Atomic Dog.
- Truckenbrodt, Y.B. 2000. The relationship between leader-member exchange and commitment and organizational citizenship behavior. *Acquisition Review Quarterly*, 7(1):233-244.
- Trung, D.K. 2016. Beyond Abraham Maslow's Theory of Human Motivation: from Aristotle's Teleology to the inter-personality - a new way to understand human action. *Academia*.
- Tsang, S., Royse, C.F. & Terkawi, A.S. 2017. Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi Journal of Anaesthesia*, 11(1):80-89.
- Tsushima, R. 2017. Methodological diversity in language assessment research: the role of mixed methods in classroom-based language assessment studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(2):104-121.
- Tu, S. & Zhou, Y. 2015. A study on the relationship between motivation and interpretation competence of English majors. *International Journal of Business and Social Science*, 6(7):214-221.

- Tubbing, L. 2014. *Steekproef bepalen*. <https://deafstudeerconsultant.nl/afstudeer-tips/onderzoeksmethoden/steekproef-bepalen>. Datum van gebruik: 15 Maart 2019.
- Tucker, J.L. & Cistone, P.I. 1991. Global perspectives for teachers: an urgent priority. *Journal of Teacher Education*, 429(1):3-10.
- Tucker, P.D. & Stronge, J.H. 2005. *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuncel, Z.A. & Çobanoğlu, F. 2018. In-service teacher training: problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4):159-174.
- Tuovila, A. 2019. *Sampling*. New York: Investopedia. <https://www.investopedia.com/terms/s/sampling.asp>. Datum van gebruik: 28 April 2020.
- Turabik, T. & Baskan, G.A. 2015. The importance of motivation theories in terms of education systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186(17):1055-1063.
- Turnbull, C. 2011. *An investigation of work motivation: typologies of 21st century business students*. La Salle, Spain: Universitat Ramon Llull. (Thesis - Doctor.)
- Turner, J.R. & Müller, R. 2005. *The project manager's leadership style as a success factor on projects: a literature review*. Newtown Square, Pa.: Project Management Institute.
- Tutu, D. 1989. *The words of Desmond Tutu*. London: Hodderand Stoughton.
- Tutu, D. 1999. *No future without forgiveness*. New York: Random House.
- Tutu, D. 2008. *Ubuntu philosophy. Ubuntu Women Institute USA (UWIU) with SSIWEL as its first South Sudan Project*. [https://ipfs.io/ipfs/.../Ubuntu_\(philosophy\).html](https://ipfs.io/ipfs/.../Ubuntu_(philosophy).html). Datum van gebruik: 4 Januarie 2017.
- Tutu, D. 2016. *Ubuntu*. <http://kwanzaa2day.com/kwanzaa-principles/beyond/Ubuntu>. Datum van gebruik: 14 Augustus 2017.
- Twinomurinzi, H., Phahlamohlaka, J. & Byrne, E. 1997. *Diffusing the Ubuntu philosophy into e-government: a South African perspective*. Pretoria: Government Printers.
- Twinomurinzi, H., Phahlamohlaka, J. & Byrne, E. 2009. The small group subtlety of using ICT for participatory governance: a South African experience. *Government Information Quarterly*, 29(2):203-211.

- Uhl-Bien, M. 2011a. Processes of leadership and organizing. In: Werhane, P. & Painter-Morland, P., eds. *Leadership, gender and organization*. Dordrecht: Springer. pp. 75-108.
- Uhl-Bien, M. 2011b. Processes of leadership and organizing. In: Werhane, P. & Painter-Morland, M.P., eds. *Leadership, gender, and organization*. Dordrecht: Springer. pp. 110-138.
- Uhl-Bien, M. 2011c. Relational leadership and gender: from hierarchy to relationality. In: Werhane, P. & Morland, M.P., eds. *Leadership, gender, and organization*. Dordrecht, Springer. pp. 65-74.
- Uhl-Bien, M. & Arena, M. 2017. Complexity leadership: enabling people and organizations for adaptability. *Organizational Dynamics*, 46(1):9-20.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. 2006. Breaking the mold even further: complexity science and LAMPE theory. In: Yammarino, F.J. & Dansereau, F., eds. *Research in multi-level issues*. Amsterdam: Elsevier. pp. 449-442.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. 2007. Complexity leadership: a framework for leadership in the 21st century. In: Uhl-Bien, M. & Marion, R., eds. *Complexity leadership*. Nebraska, Lincoln: University of Nebraska. pp. xi-xxiv.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. 2009. Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: a meso model. *The Leadership Quarterly*, 20(4):631-650.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. 2011. Complexity leadership theory. In: Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-Bien, M., eds. *The Sage handbook of leadership*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. pp. 468-482.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. 2007. Complexity leadership theory: shifting leadership from the industrial age to the knowledge era: the UCLA Anderson School of Management. *The Leadership Quarterly*, 18(4):298-318.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. 2015. Complexity leadership theory. In: Hickman, G.R., ed. *Leading organizations: perspectives for a new era*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. pp. 241-270.
- UKessays. 2018. *Roles of leadership and motivation in management*. <https://www.ukessays.com/essays/motivation/leadership-and-motivation.php?vref=1>. Datum van gebruik: 4 Mei 2020.
- Urry, J. 2005. The complexity turn. *Theory, Culture & Society*, 22(5):1-14.

Ursachi, G., Horodnic, I.A. & Zait, A. 2015. How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20(1):679- 686.

Uusitalo, L., Lehtikainen, A., Helle, I. & Myrberg, K. 2015. An overview of methods to evaluate uncertainty of deterministic models in decision support. *Environmental Modelling & Software*, 63(1):24-31.

Uwizeyimana, D.E. & Basheka, B.C. 2017. The multidisciplinary, interdisciplinary and trans-disciplinary nature of public administration: a methodological challenge? *African Journal of Public Affairs*, 9(9):2-27.

Uzuegbu, C.P. & Nnadozie, C.O. 2015. Henry Fayol's 14 principles of management: implications for libraries and information centres. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 3(2):58-72.

Vail, K.E., Juhl, J. Arndt, J., Vess, M., Routledge, C. & Rutjens, B.T. 2012. When death is good for life: considering the positive trajectories of terror management. *Personality and Social Psychology Review*, 16(4):303-329.

Valaei, N. & Rezaei, S. 2016. Job satisfaction and organizational commitment: an empirical investigation among ICT-SMEs. *Management Research Review*, 39(1):1663-1694.

Valentine, C.J. 2014. *Leadership: the leadership style of Steve Jobs*. [https:// 2ndcohortuofmflintmasters.wordpress.com/2017/.../the-leadership-of-steve-job](https://2ndcohortuofmflintmasters.wordpress.com/2017/.../the-leadership-of-steve-job). Datum van gebruik: 15 Januarie 2019.

Van Aswegen, H.J. 2005. *Repertorium vir kinderkore: 'n Suid-Afrikaanse perspektief*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Proefskrif - DMus.)

Van den Berg, A.R. 1989. *Basic item response theory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Van der Merwe, F.T. 1958. *Op weg na 'n Christelike logika*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Verhandeling - MA.).

Van der Merwe, H. 2016. Onderwysermotivering as 'n verweefdheid van sosiale kapitaal met onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë. *Litnet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienswetenskappe*, 13(2):469-497.

Van der Merwe, P. & Van der Merwe, W. 2016. Die rol van die fasiliteerder in die leerproses om 'n positiewe gesindheid te bewerkstellig teenoor indiensopleiding vir die vak wiskundige geletterdheid. *Litnet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienstwetenskappe*, 13(3):582-629.

Van der Walt, B.J. 1999. *Visie op die werklikheid: die bevrydende krag van 'n Christelike lewensbeskouing en filosofie*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO.

Van der Walt, B.J. 2003. Om 'n leier te wees: vanuit 'n Christelike perspektief. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship / Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 68(2):143-169.

Van der Walt, J.L. 2003. 'n Beginselgrondslag vir gesag, vryheid, orde en dissipline in die onderwysopset van die vroeg-21ste eeu. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship / Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 68(4):331-352.

Van der Walt, J.L. 2017. Vergifnisonderwys: die sleutel tot die ontlonting van ongelukkigheid oor sosiale onreg. *Skriflig / In Luce Verbi*, 51(1):1-8.

Van der Westhuizen, P.C. 1990. Educational management tasks. In: Van der Westhuizen, P C., ed. *Effective educational management*. Pretoria: Kagiso.

Van der Westhuizen, P.C. 1995. *Effective educational management*. Pretoria: HAUM.

Van der Westhuizen, P.C. 2002. *Organisational behaviour: global and South African perspective*. Pretoria: HAUM.

Van der Westhuizen, P.C. 2013. *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik.

Van Dewenter, H.E. 2016. *Navorsing oor die rol van leierskap en bestuur in die integrasie van die immigranteleerder in skole: 'n vergelykende studie tussen vyf geselekteerde laerskole*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling - MEd.)

Van Driel, M.A. 2014. *Our mind in a controlled quantum Euclidean space? Natural and unnatural energies as a global weapon for mind and behavior control*.
<https://de.linkedin.com/in/maria-anna-van-driel-aa674a37>. Datum van gebruik: 5 Augustus 2017.

Van Driel, M.A. 2016. *The source of immortality*. <https://www.amazon.com/Maria-Anna-Van-Driel/e/B00HUMLEEA>. Datum van gebruik: 29 Augustus 2017.

- Van Heerden, A. 2004. *Die verband tussen sosiale ondersteuning en selfkonsep in die middelkindertydperk*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MA.)
- Van Heijst, L. 2019. *T-toets (t-test) gebruik en interpreteer*. <https://www.scribbr.nl/statistiek/t-toets/>. Datum van gebruik: 2 Augustus 2017.
- Van Jaarsveld, M.C. 2016. *Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD.)
- Van Loggerenberg, G.D. 1997. *Onderwysers se beoordeling van die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Proefskrif - DEd.)
- Van Loon, A. 2010. *Personeelontwikkeling en situasioneel leidinggeven*. <http://www.arienvanloon.nl/pub/personeelontwikkeling-situasioneel-le>. Datum van gebruik: 10 September 2017.
- Van Luit, S. 2013. *De groei van organisaties: het model van Greiner*. <https://erinaceus.wordpress.com/2013/07/18/de-groei-van-organisaties-het-model-van-greiner/>. Datum van gebruik: 16 November 2018.
- Van Meurs, M. 1997. *J.C. Smuts: staatsman, holist, generaal*. Amsterdam: Suid Afrikaanse Instituut.
- Van Muiswinkel, W.J. 2013. Future challenges in human resources management and training in National Statistical Offices. In: United Nations Economic Commission for Europe. *Human resources, management and training*. New York: United Nations. pp. 1-20.
- Van Niekerk, A. 1994. *Ubuntu and religion*. Johannesburg: Goethe Institute, Files on Ubuntu.
- Van Niekerk, G. 1999. *Bestuur en motivering: die bevrediging van basiese behoeftes*. <http://m24lbarg01.naspers.com/argief/berigte/landbouweekblad/1999/07/16/12/1.html>. Datum van gebruik: 10 September 2017.
- Van Niekerk, J. 2013. *Ubuntu and moral value*. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (Thesis - ThD.)
- Van Niekerk, P.A. 1987. *Die opvoedkundige sielkundige*. Stellenbosch: Universiteits Uitgewers.
- Van Peursen, C.A. 1958. Geloof en wetenskap. In: *Christelike encyclopedie*. Amsterdam: Elsevier. 3(1):140-143.

- Van Peursen, C.A. 1961. Werkelijkheid. In: *Christelijke encyclopedie*. Amsterdam: Elsevier.
- Van Peursen, C.A. 1964. *Filosofische orientatie*. Amsterdam: Van Kampen Drukkerij.
- Van Peursen, C.A. 1967. *Fenomenologie en werkelijkheid*. Utrecht: Aula.
- Van Peursen, C.A. 1970. *Strategie van de cultuur: een beeld van de veranderingen in de hedendaagse denk- en leefwereld*. Amsterdam: Elsevier.
- Van Peursen, C.A. 1976; 1986. *Cultuur in stroomversnelling*. Amsterdam: Elsevier.
- Van Peursen, C.A. 1981. Culture and Christian faith. In: Blokhuis, P., et al., eds. *Wetenschap, wijsheid, filosoferen*. Assen: Van Gorcum.
- Van Peursen, C.A. 1987. *Cultuur in stroomversnelling: strategie van de cultuur*. Amsterdam: Elsevier.
- Van Peursen, C.A. 1989. *The ecumenical review*. Geneva: World Council of Churches. <http://search.ancestry.com/cgi-bin/ssedII?gsln=Van+peursen>. Datum van gebruik: 15 September 2016..
- Van Peursen, C.A. 1994. Na het postmodernisme: van metafysica tot filosofisch surrealisme. *Tijdschrift Voor Filosofie*, 57(2):391.
- Van Peursen, C.A., Bertels, C.P. & Nauta, D. 1968. *Informatie - een interdisciplinaire studie*. Utrecht: Aula.
- Van Rensburg, J.J.J. 1994. *Sielkundige opvoedkunde*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1988. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe*. Kaapstad: N.G. Kerkboekhandel.
- Van Rensburg, C.J.J., Kilian, C.J.G. & Landman, W.A. 1979. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaring - 'n inleidende oriëntering*. Pretoria: N.G. Kerk boekhandel.
- Van Rensburg, J.J.J. 1994. *Sielkundige opvoedkunde*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Riper, P.P. 1995. Luther Gulick on Frederick Taylor and scientific management. *Journal of Management History*, 1(2):6-7.

- Van Riper, P.P. 2003. Luther Gulick, public administration, and classical management. In: Bastell, S.M., Rabin, J. & Munzenrider, R.F., eds. *Principles and practices of public administration*. Boca Raton, Fla.: CRC Press.
- Van Rooyen, J.J. 1971. *Ons politiek van naby*. Johannesburg: Tafelberg.
- Van Schalkwyk, R.D. 2018. *A total quality service framework for private higher education in South Africa*. Pretoria: University of South Africa. (Thesis - PhD.)
- Van Staden, L. 2016. Die rol van geselekteerde motiveringsfaktore en leerstrategieë by akademiese prestasie van Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-(EBW-) onderwysstudente: opvoedkunde. *Litnet Akademies*, 13(2):403-434.
- Van Wart, M. 2011. *The dynamics of leadership*. Armonk, NY: M.E. Sharpe Printers.
- Van Wart, M., Roman, A. & Wang, X. 2017. Operationalizing the definition of e-leadership: identifying the elements of e-leadership. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1):80-97.
- Van Wart, M., Wang, X., Roman, R. & Cheol, L. 2014. Operationalizing the definition of e-leadership: identifying the elements of e-leadership. *Journal of education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4(2):102-105.
- Van Wyk, A. 1991. Suid-Afrika moet nie universiteite op modieuse altaar offer. *Die Burger*, 2 September.
- Van Wyk, A. & Bisschoff, C. 2012. 'n Meetinstrument om die beeld van 'n sekondêre skool te bepaal. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 52(3):415-434.
- Van Wyk, A.D. 2011. *'n Ondersoek van die beeld van Hoërskool Transvalia*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MBA.)
- Van Wyk, A.J. 1978. Enkele perspektiewe op bestuursopleiding en -ontwikkeling. *Perspektiewe in die Bedryfsielkunde*, 4(4):23-39.
- Van Wyk, A.J. 1984. *Enkele perspektiewe op motivering*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. Departement Bedryfsielkunde.
- Van Wyk, C. 2016. Commentary on the introduction to 'Holism and evolution' by Jan Christian Smuts. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):1-16.

Van Wyk, M. & Le Grange, L. 2017. Performatiwiteit as verskynsel in die onderwys. *Litnet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienswetenskappe*, 14(2):540-564.

Van Zyl, J.M. 2012a. *'n Bestuursmodel vir oop afstandsl eer aan die NWU*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD.)

Van Zyl, J.M. 2012b. *The state of research output in South Africa with respect to economy size and population*. Bloemfontein: University of the Free State.

Van Zyl, N. 2016. *De gebruik van en behoefte aan sosiale ondersteuning onder huishoudings met gesinslede wat as MIV-positief gediagnoseer is*. Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit. (Verhandeling - MA.)

Vandayani, P., Kartini, D. & Hilmiana, Y.A. 2015. The impact of national culture on effectiveness of situational leadership Hersey-Blanchard. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 4(7):78-87.

Varkevisser, C.M., Pathmanathan, I. & Brownlee, A. 2003. *Designing and conducting health research projects, v. 1: Proposal development and fieldwork*. Amsterdam: KIT Publishers.

Varty, B. 2013. *Boyd Varty speaks about Ubuntu, and how it can be seen in nature, at TEDWomen*. <http://blog.ted.com/further-reading-on-ubuntu/>. Datum van gebruik: 7 Januarie 2017.

Vasilaki, A., Tarba, S., Ahammad, M.F. & Glaister, A.J. 2016. The moderating role of transformational leadership on HR practices in M&A integration. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(20):2488-2504.

Vecchio, R.P. 1987. Situational leadership theory: an examination of a prescriptive theory. *Journal of Applied Psychology*, 72(3):444-451.

Veldsman, T. 2015. *Leierskap: die grootste uitdaging van ons tyd?* <http://www.nuwe-hervorming.co.za/leierskap-die-grootste-uitdaging-van-ons-tyd-prof-theo-veldsrnan/>. Datum van gebruik: 4 Maart 2017..

Venter, A. 1999. Nasionale identiteitsvraagstukke in postapartheid Suid-Afrika. *Tyskrif vir Geesteswetenskappe*, 39(1):22-38.

Venter, E. 2004. The notion of Ubuntu and communalism in African educational discourse. *Studies in Philosophy and Education*, 23(1):149-160.

Verderame, P.M. & Floudas, C.A. 2008. Operational planning framework for multisite production and distribution network. *Computer and Chemical Engineering Journal*, 33(1):1036-1050.

Verma, P. 2017. *5 ways you can raise your standards that will upgrade your life*. <https://medium.com/the-mission/5-ways-you-can-raise-your-standards-that-will-upgrade-your-life-1f273852160d>. Datum van gebruik: 11 Augustus 2018.

Vermandere, C. 2013. *Impact of salary on job satisfaction*. European Working Conditions Observatory. <http://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/articles/other/impact-of-salary-on-job-satisfaction>. Datum van gebruik: 12 September 2017.

Vermeulen, L.M. 1998. *Navorsingsoriëntering: 'n praktiese gids vir studente en navorsers*. Vanderbijlpark: L.M. Vermeulen-Uitgewers.

Videri, E.Q. 2010. *Leadership skills: the Hersey-Blanchard situational leadership theory*. <https://adriandobre.com/.../leadership-skills-the-hersey-blanchar>. Datum van gebruik: 10 September 2017.

Vijai, P., Somayaji, G.S.R., Swamy, R.J.R. & Padmanabha, A. 1977. Relevance of F.W. Taylor's Principles to Modern Shop-Floor Practices: a benchmarking work study. *Benchmarking: An International Journal*, 24(2):445-466.

Viljoen, C. 2013. *Faktore wat die motiveringsvlakke van die grondslagfase onderwysers in die Waterbergdistrik van die Limpopo provinsie beïnvloed*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - M.Ed.)

Viljoen, C. 2013. *Faktore wat die motiveringsvlakke van die grondslagfase-onderwysers in die Waterbergdistrik van die Limpopo provinsie beïnvloed*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Proefskrif - PhD.)

Vivier, Y. 2009. *'n Ouerbegeleidingsprogram vir ouers van 'n kleuter met gesig gestremdheid*. Pretoria: Universiteit Pretoria. (Proefskrif - PhD.)

Vocabulary at Dictionary.com. 2020. <https://www.dictionary.com/browse/vocabulary>. Datum van gebruik: 23 Januarie 2020.

Voluntary Service Overseas (VSO). 2020. *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London: VSO.

Vomberg, A., Homburg, C. & Bornemann, T. 2015. Talented people and strong brands: the contribution of human capital and brand equity to firm value. *Strategic Management Journal*, 36(5):2122-2131.

Von Balthasar, H. 1991. Philosophy, Christianity, Monasticism. In: Von Balthasar, H. *Explorations in theology, v. 2. Spouse of the word*. San Francisco, Calif.: Ignatius Press. pp. 333-372.

Voon, M.C., *et al.* 2011. The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1):24-32.

Vos, D., Ellis, M.S., Van der Westhuizen, P.C. & Mentz, P.J. 2013. Applicability of the Organisational Climate Description Questionnaire - Rutgers Elementary: a South African case study. *South African journal of education*, 33(3):1-18.

Vosloo, W. (Redakteur Ou Testament) & Van Rensburg, F.J. (Redakteur Nuwe Testament). 2007. *Die Bybel in praktyk*. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

Vroom, V.H. 1959. Some personality determinants of the effects of participation. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59(11):322-327.

Vroom, V.H. 1960. The effects of attitudes on the perception of organization goals. *Human Relations*, 11(1):229-240.

Vroom, V.H. 1964. *Work and motivation*. New York: Wiley.

Vroom, V.H. 1965. *Motivation in management*. New York: American Foundation for Management Research.

Vroom, V.H. 1966. *The role of compensation in motivating employees: a behavioral scientist's viewpoint*. Paper delivered at the 43rd Annual Conference of the Life Office Management Association.

Vroom, V.H. 1987. *Some personality determinants of the effects of participation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Vroom, V.H. 1990. *Preface and introduction to manage people, not personnel: motivation and performance appraisal*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

- Vroom, V.H. 2003. Educating managers for decision making and leadership. *Management Decision*, 41(10):968-978.
- Vroom, V.H. & Deci, E.L. 1970. *Management and motivation*. London: Penguin Books.
- Vroom, V.H. & Deci, E.L. 1971a. Leadership, social value, and the risky shift. *Representative Research in Social Psychology*, 2(1):33-41.
- Vroom, V.H. & Deci, E.L. 1971b. The stability of post-decision dissonance: a follow-up study of the job attitudes of business school graduates. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(3):36-49.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. 1974. Decision making as a social process: normative and descriptive models of leader behavior. *Decision Sciences*, 5(4):743-769.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. 1978. On the validity of the Vroom-Yetton model. *Journal of Applied Psychology*, 63(1):151-162.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. 1988a. Managing participation: a critical dimension of leadership. *The Journal of Management Development*, 7(5):32-42.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. 1988b. *The new leadership: managing participation in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Vroom, V.H. & Jago, A.G. 2007. The role of situations. *American Psychological Journal*, 62(1):17-24.
- Vulinovich, K. 2016 *Stakeholder perspectives of leadership in organisations: within the new zealand sport sector*. Aucland: Aucland University of Tecnology. (Dissertation - MBus.)
- Waghid, Y. & Davids, N. 2017. *Philosophy and education as action: implications for teacher education*. Lanham, Md.: Lexington Books.
- Wagner, C.S. & Leydesdorff, L. 2005. Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science. *Research Policy*, 34(10):1608-1618.
- Wahba, M.A. & Bridwell, L.G. 1976. Maslow reconsidered: a review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2):212-240.
- Waite, D. & Bogotch, I. 2017 *The Wiley international handbook of educational leadership*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Printers.

Walby, S. 2007. Complexity theory, systems theory and multiple intersecting social inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, 37(4):449-470.

Waldrop, M.M. 1993. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.

Wallace, C., Mathe, K., Johnson, P. & Paul, J.B. 2011. Structural and psychological empowerment climates, performance, and the moderating role of shared felt accountability: a managerial perspective. *Journal of Applied Psychology*, 6(4):840-850.

Wallace, J.C., Johnson, P.D., Mathe, K. & Paul, J. 2011. Structural and psychological empowerment climates, performance, and the moderating role of shared felt accountability: a managerial perspective. *Journal of Applied Psychology*, 96(4):840-850.

Wallgren, L.G. & Hanse, J.J. 2013. Job characteristics, motivators and stress among information technology consultants: a structural equation modeling approach. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37(1):51-59.

Walsh, B., Jamison, S. & Walsh, C. 2009. *The score takes care of itself: my philosophy of leadership*. New York: Penguin.

Walterbusch, M., Gräuler, M. & Teuteberg, F. 2014. *How trust is defined: a qualitative and quantitative analysis of scientific literature*. Twentieth Americas Conference on Information Systems, Savannah. <https://aisel.aisnet.org/viewcontent.cgi?article=1142&context=amcis2014>. Datum van gebruik: 10 Maart 2019.

Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. & Peterson, S. 2008. Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1):89-126.

Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S. & Peterson, S.J. 2008. Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1):89-126.

Wang, J., Tian, J. & Shen, Z. 2013. The effects and moderators of cyber-loafing controls: an empirical study of Chinese public servants. *Information Technology Management*, 14(1):269-282.

Wanless, D. 2007. Ubuntu - we all belong to each other. *International Congregational Journal*, 7(1):117-119.

- Ward, W. 2002. *Organisasie-innovasie vir omgewingsbestuur*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Verhandeling - MA.)
- Warren, R.C. 2002. The responsible shareholder: a case study. *Business Ethics: A European Review*, 11(1):14-24.
- Wasim, A. 2010. The development of the concept of the “one best method” in public administration”. *Journal of Public Administration and Policy Research*, 2(6):96-102.
- Watson, A. 2017. *Motivation revolution? Education & teacher conferences*. <https://www.learningandthebrain.com/.../motivation-revolution/>. Datum van gebruik: 13 Julie 2018.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(1):408-428.
- Weatherburn, M.R. 2014. *Scientific management at work: the Bedaux system, management consulting and worker efficiency in British industry, 1914-48*. London: Imperial College London. (Thesis - PhD.)
- Webber, R. 1979. *Management: basic elements of managing organizations*. Homewood, Ill.: Richard D. Irwin.
- Weber, M. 2018. *German sociologist*. <https://www.britannica.com/biography/Max-Weber-German-sociologist>. Datum van gebruik: 7 Mei 2018.
- Weber, R. 2004. The rhetoric of positivism versus interpretivism: a personal view (Editor's Comment). *MIS Quarterly*, 9(5):235-239.
- Weiner, B. 2012. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Science & Business Media.
- Wellins, R. 2018. Leader capability stalled again: global leadership forecast 2018: 25 research insights to fuel your people strategy. In: *Global Leadership Forecast*. Development Dimensions International, Inc.: EYGM Limited.
- Wellins, R. & Sinar, E. 2018. Here's why you should stop trying to imitate the world's celebrity CEOs. *Leadership*, 13 September. <https://www.cnbc.com/2018/09/14/leadership-advice-why-you-should-stop-copying-top-leaders-habits.html> Datum van gebruik: 25 April 2020.

- Welman, E.B. 1982. Dataversameling in navorsing: die vraelys, onderhoud en prikkellys. *Curationis*, 5(4):24-27.
- Werner, A. 2007. *Organisational behavior: global and South African perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wevers, N.E.J. 2000. *Opvoedermotivering in die Oos-Kaap*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (Verhandeling - MEd.)
- Wevers, N.E.J. & Steyn, G.M. 2002. Opvoeders se persepsies van hulle werkmotivering: 'n kwalitatiewe studie. *South African Journal of Education*, 22(3):205-212.
- Wheatley, M.J. 1996. *Leadership and new science video communicators*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Wheatley, M.J. 1999. *Leadership and the new science: discovering order in a chaotic world*. San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Wheatley, M.J. 2005. *How is your leadership changing?* <http://www.margaretwheatley.com>. Datum van gebruik: 1 Junie 2017.
- Whittaker, T., Whittaker, B. & Lumpa, D. 2000. *Motivating and inspiring teachers: the educational leader's guide for building staff morale*. London: Routledge.
- Wiersma, W. & Jurs, S.G. 2008. *Research methods in education: an introduction*. 9th ed. Ohio, Oh.: The University of Toledo.
- Wiggins, G. & McTighe, J. 2007. *Schooling by design: mission, action, and achievement association for supervision and curriculum development*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wijnands, M. 2017. *Conducting an employee satisfaction survey*. <https://www.effactory.com/knowledge/themes/employee-satisfaction-survey/>. Datum van gebruik: 1 Oktober 2018.
- Wilhelm, T. 2015. *PD for principals: defining the difference between delegation and shared leadership*. <https://education.cu-portland.edu/blog/leaders-link/effective-delegation/>. Datum van gebruik: 9 Oktober 2018.
- Wilkinson, L. 1999. Statistical methods in psychology journals: guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54(8):594-604.

- William, M.K. 2011. *Motivation and job commitment among teachers in four selected senior high schools in the Ashanti Region of Ghana*. Kwame Nkrumah University of Science and Technology. (Verhandeling - MBA.)
- Williams, C. 2011. Research methods. *Journal of Business & Economics Research, (JBER)*, 5(3):65-72.
- Williams, G. 1980. *Shedd dogmatic theology*, v. 1-3. Nashville, Tenn.: Homas Nelson and Sons.
- Williams, K. 1999. *Mixed quantitative and qualitative evaluation tools: a pragmatic approach*. http://www.cemcentre.org/Documents/CEM%20Extra/EBE/EBE_1999/Kevin%20Williams.pdf. Datum van gebruik: 20 Oktober 2019.
- Williams, T. 2018. Leadership megatrends II: culture drivers and leadership diversity. *The Economist*. <https://execed.economist.com/blog/industry-trends/leadership-megatrends-ii-culture-drivers-and-leadership-diversity>. Datum van gebruik: 25 April 2020.
- Williams, V., Price, J., Hardinge, M., Tarassenko, L. & Farmer, A. 2014. Using a mobile health application to support self-management in COPD: a qualitative study. *British Journal of General Practice*, 64(1):392-400.
- Wilson, G. 2010. *The effects of external rewards on intrinsic motivation*. <http://www.abcbodYbuiidina.com/rewards.pdf>. Datum van gebruik: 20 Oktober 2017.
- Wilson, T.D. & Lassiter, G.D. 1982. Increasing intrinsic interest with superfluous extrinsic constraints. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5):811-819.
- Wiredu, K. 2008. Social philosophy in postcolonial Africa: some preliminaries concerning communalism and communitarianism. *South African Journal of Philosophy*, 27(4):332-339.
- Wisdom, J.P., Cavaleri, M.C. & Onwuegbuzie, A.T. 2011. Methodological reporting in qualitative, quantitative, and mixed methods health services research articles. *Health Services Research*, 47(2):721-45.
- Witzel, M. 2003. *Fifty key figures in management*. London: Routledge.
- Wodtke, C. 2014. How to make a concept model. <http://boxesandarrows.com/how-to-make-a-concept-model/>. Datum van gebruik: 15 Maart 2019.
- Woermann, M. 2013. On the (im)possibility of business ethics: critical complexity, deconstruction, and implications for understanding the ethics of business. Dordrecht: Springer.

Woermann, M. 2016. *Bridging complexity and post-structuralism: insights and implications*. Dordrecht: Springer.

Wolhuter, C.C., Higgs, P., Higgs, L.G. & Ntshoe, I.M. 2010. Die tanende aantreklikheid van die akademiese professie in Suid-Afrika. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 50(2):141-156.

Wong, K.L., Ong, S.F. & Kuek, T.Y. 2012. Constructing a survey questionnaire to collect data on service quality of business academics. *European Journal of Social Sciences*, 29(1):209-221.

Wong, P.T.P. & Weiner, B. 1981. When people ask "Why" questions and the heuristic of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4):650-663.

Wong, P.T.P. 1997. Meaning-centered counselling: a cognitive-behavioral approach to logotherapy. *The International Forum for Logotherapy*, 20(2):85-94.

Wong, P.T.P. 1998. Implicit theories of meaningful life and the development of the Personal Meaning Profile (PMP). In: Wong, P.T.P. & Fry, P., eds. *The human quest for meaning: a handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 111-140.

Wong, P.T.P. 2012. From logotherapy to meaning-centered counseling and therapy. In: Wong, P.T.P., ed. *The human quest for meaning: theories, research, and applications*. New York: Routledge.

Wong, P.T.P. 2014a. *Meaning-seeking, self-transcendence, and well-being*. <http://www.drpaulwong.com/meaning-seeking-self-transcendence-and-well-being/>. Datum van gebruik: 4 Augustus 2017.

Wong, P.T.P. 2014b. Viktor Frankl's meaning seeking model and positive psychology. In: Batthyany, A. & Russo-Netzer, P., eds. *Meaning in existential and positive psychology*. New York: Springer. pp. 49-185.

Wong, P.T.P. 2016. Integrative meaning therapy: from logotherapy to existential positive interventions. In: Russo-Netzer, P., Schulenberg, S.E. & Batthyany, A., eds. *To thrive, to cope, to understand: meaning in positive and existential psychotherapy*. New York: Springer.

Wong, P.T.P. 2017. *Frankl's self-transcendence model and virtue ethics*. <http://www.drpaulwong.com/frankls-self-transcendence-model-and-virtue-ethics/>. Datum van gebruik: 2 Augustus 2018.

- Wong, P.T.P., Reker, G.T. & Gesser, G. 1994. Death attitude profile-revised: a multidimensional measure of attitudes toward death (DAP-R). In: Neimeyer, R.A., ed. *Death anxiety handbook: research, instrumentation, and application*. Washington, DC: Taylor & Francis. pp. 121-148.
- Wood, A. 2007. Cross-cultural moral philosophy: reflections on Thaddeus Metz: toward an African moral theory. *South African Journal of Philosophy*, 26(4):336-346.
- Woods, P.A. 2004. Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1):3-26.
- Woods, P.A. 2005. *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Woolcock, M. 1998. Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(1):151-208.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational psychology*. Boston, Mass.: Pearson.
- Worthing, M.W. 1996. *God, creation and contemporary physics*. Minneapolis, Minn.: Fortress Press.
- Worthington, R.L. & Whittaker, T.A. 2006. Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6):806-838.
- Wren, D.A. 2003. The influence of Henri Fayol on management theory and education in North America. *Entreprises et Histoire*, 3:98-107.
- Wren, D.A., Bedeian, A.G. & Breeze, J.D. 2002. The foundations of Henri Fayol's administrative theory. *Management Decision*, 40(9):906-918.
- Wright, K.B. 2014. Work-related communication technology use outside of regular work hours and work life conflict. *Management Communication Quarterly*, 28(4):507-530.
- Wrzesniewski, A. & Dutton, J.E. 2001. Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2):179-201.
- Wu, C.C., Liu, Y.C., Lin, Y.T. & Chou, C.H. 2013. The empirical study of job satisfaction and knowledge sharing-based on two-factor motivation theory. *Business and Information*, 368-382.
- Xitong, G., Vogel, D., Zhou, Z., Zhang, X. & Chen, H. 2014. Chaos theory as a lens for interpreting blogging. *Journal of Management Information Systems*, 26(1):101-128.

- Xuan, S. 2011. *The beauty in challenge: the more you overcome it the stronger you will become*. <https://www.pickthebrain.com/blog/the-beauty-in-challenge-%E2%80%93-the-more-you-overcome-it-the-stronger-you-will-become/>. Datum van gebruik: 7 Junie 2018.
- Yager, R.E. 2005. Toward needed reforms in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 16(2):89-93.
- Yalçın, M. & Karadağ, E. 2013. Hizmetkar liderlik ve okul kültürü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Contemporary Education*, 71(2):14-18.
- Yalom, I.D. 1980. *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yang, Y. 2013. Principals' transformational leadership in school improvement. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 9(2):77-83.
- Yap, K.C. & Wong, C.L. 2007. Assessing conceptual learning from quantitative problem solving of a plane mirror problem. *Journal of Physics Education*, 42(1):50-56.
- Yecto, A. 2007. *Interview with Viktor Frankl, part I*. http://www.youtube.com/watch?v=9E1xGrlc_6g. Datum van gebruik: 15 November 2017.
- Yenga, J.A. 2015. *The spirit of Ubuntu*. <http://www.jackyyenga.com/the-spirit-of-ubuntu/>. Datum van gebruik: 20 Maart 2018.
- Yiing, L.H. & Ahmad, K.Z.B. 2008. The moderating of organizational culture on the relationship between leadership behaviour and organizational commitment and between organizational commitment and job satisfaction and performance. *Leadership and Organizational Development Journal*, 30(1):53-86.
- Yilmaz, A.I. & Beycioğlu, K. 2017. Distributed leadership behaviours among elementary school. *Journal of Pedagogies & Learning*, 12(1):41-61.
- Yilmaz, K. 2013. Comparison of quantitative and qualitative research traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2):311-325.
- Yim, K.H., Nahm, F.S., Han, K.A. & Park, S.Y. 2010. Analysis of statistical methods and errors in the articles published. *The Korean Journal of Pain*, 23(1):35-41.
- Ying, Z. & Pheng, L.S. 2014. *Project communication management in complex environment*. Singapore: Springer.

- Young, E.J. 2015. Lyndall F. Urwick (1891-1983): British Management Authority and his engineering management connection. *Engineering Management Journal*, 2(1):31-36.
- Young, K. 2017. *8 success quotes that will upgrade your thinking*. <https://medium.com/the-mission/8-success-quotes-that-will-upgrade-your-thinking-8bf90e96a8a8>. Datum van gebruik: 4 Augustus 2018.
- Young, M. & Schieman, S. 2012. When hard times take a toll: the distressing consequences of economic hardship and life events within the family-work interface. *Journal of Health and Social Behavior*, 53(1):84-98.
- Yu, C.H. 2001. *An introduction to computing and interpreting Cronbach Coefficient Alpha in SAS*. Cary, N.C.: The SAS Institute. Proceedings of the Twenty-Sixth Annual SAS. Users Group International Conference. pp. 246-260.
- Yu, H.H. 2013. Decoding leadership: how Steve Jobs transformed apple to spearhead a technological informal economy. *Journal of Business and Management*, 19(1):33-44.
- Yu, M. 2009. *The power of negative thinking*. Taipei, Taiwan: ASA Publications.
- Yuchtman, E. & Seashore, S.E. 1987. A system resource approach to organizational effectiveness. *American Sociological Review*, 32(1):891-903.
- Yukl, G. & Mahsud, R. 2010a. Leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2):81-93.
- Yukl, G. & Mahsud, R. 2010b. Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2):81-93.
- Yukl, G. & Tracey, J.B. 1992. Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, 77(4):525-535.
- Yukl, G. 1999. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2):285-305.
- Yukl, G. 2006. *Leadership in organizations*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Yukl, G. 2008. How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6):708-722.
- Yukl, G. 2010. *Leadership in organizations*. 7th ed. Englewood Cliffs, NJ: Pentice Hall.

- Yukl, G. 2011. Contingency theories of effective leadership. In: Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-Bien, M., eds. *The Sage handbook of leadership*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Yukl, G. 2012. Effective leadership behavior: what we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4):66-85.
- Yukl, G. 2013. *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yusoff, W.F.W., Kian, T.S. & Idris, M.T.M. 2013. Herzberg's two factors motivation theory on work motivation: does it work for today's environment. *Global Journal of Commerce and Management*, 2(5):18-22.
- Zaccaro, S.J. & Bader, P. 2003. E-leadership and the challenges of leading e-teams: minimizing the bad and maximizing the good. *Organizational Dynamics*, 31(4):377-387.
- Zaccaro, S.J. & Klimoski, R.J. 2001. *The nature of organization leadership*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Zaiser, R. 2005. Working on the noetic dimension of man: philosophical practice, logotherapy, and existential analysis. *Philosophical Practice*, 1(2):83-88.
- Zakrzewski, V. 2013. *How to create a positive school climate: three practical, research-based suggestions for one of the most effective and important things school leaders can do*. https://greatergood.berkeley.edu/article/ /how_to_create_a_positive_school_climate. Datum van gebruik: 5 September 2018.
- Zaleznik, A. 1977. Managers and leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 54:67-78.
- Zastrow, C. & Kirst-Ashman, K. 2006. *Understanding human behavior and social environment*. 6th ed. Pacific Grove, Calif.: Thomson Brooks.
- Zeitchik, S. 2012. 10 ways to define leadership. *Business News Daily*, 4 January.
- Zhang, X. 2014. *Factors that motivate academic staff to conduct research and influence research productivity in Chinese Project 211 universities*. Canberra: University of Canberra, Australia. (Thesis - PhD.)
- Zhanga, W. 2014. Mixed methods application in health intervention research: a multiple case study. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 8(1):24-35.

Zhu, W., Chew, I. & Spangler, W. 2005. CEO transformational leadership and organizational outcomes: the mediating role of human-capital-enhancing human resource management. *The Leadership Quarterly*, 16(3):39-52.

Zibi, N. 2016. Unembargoed: a perfect storm. *Business Day*, 1:1-3.

Zigler, R. 1978. The holistic paradigm in educational theory. *Educational Theory Journal*, 28(4):318-326.

Zimmerman, B., Lindberg, C. & Plsek, P. 2001. A complexity science primer. In: Zimmerman, B., Lindberg, C. & Plsek, P. *Edgware: insights from complexity science for health care leaders*. Irving, Tex.: VHA Inc. pp. 3-20.

Žižek, S. 2014. *Absolute recoil: towards a new foundation of dialectical materialism*. New York: Verso.

Zopiatis, A., Constanti, P. & Theocharous, A.L. 2014. Job involvement, commitment, satisfaction and turnover: evidence from hotel employees in Cyprus. *Tourism Management Journal*, 41(3):129-140.

Zuber-Skerrit, O. & Fletcher, M. 2007. The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education*, 15(4):413-436.

AANHANGSEL A: TOESTEMMING VANAF DIE GDE OM DIE NAVORSING TE DOEN AAN SKOLE.



GAUTENG PROVINCE

Date:	09 April 2019
Validity of Research Approval:	04 February 2019 30 September 2019 2018/457
Name of Researcher:	Swart G. J
Address of Researcher:	Victor Straat 38B Murryfield Pretoria, 0184
Telephone Number:	082 381 7197
Email address:	gertswart810@gmail.com
Research Topic:	The relationship between the leadership philosophy and the motivation role of the principal PhD
Type of qualification	PhD
Number and type of schools:	Eleven Primary and Forty-Five Secondary Schools
District/s/HO	Gauteng North, Tshwane North, Tshwane West and Tshwane South

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:

[Signature] 12/04/2019

AANHANGSEL B: TOESTEMMING VAN DIE DIREKTEUR TSHWANE-NOORD



The Director

Tswane North

Madam: Laura Moeletsi

Private Bag X6001,

Potchefstroom

South Africa

2520

Tel: 018-299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

Research entity details:

**THE RELATIONSHIP BETWEEN
THE LEADERSHIP PHILOSOPHY
AND THE MOTIVATION ROLE OF
THE PRINCIPAL**

Tel: 018 1111111

Email:

Kobus.Mentz@nwu.a

c.za

Date: 1 April 2019

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION
ROLE OF THE PRINCIPAL**

PROJECT SUPERVISOR: Prof P.J. Mentz

CO-SUPERVISOR: Dr. L. van Jaarsveld

ADDRESS: NWU Potchefstroom

CONTACT NUMBER: 018 299 4709

MEMBER OF PROJECT TEAM PhD-Student: G.J. Swart
ADDRESS: Victor Street 38B
CONTACT NUMBER: 082 381 7197

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also asked from the provincial Department of Basic Education and was granted on 9 April 2019 (see attached). (GDE Research Approval Letter: 8/4/4/1/2). Validity of research approval: 4 February 2019 – 30 September 2019.

What is this research about?

The aims of this research is:

The primary objective of this research is as follows:

- To place an instrument in the hands of the principal, consisting of a leadership philosophy that can be incorporated into the motivational role of the principal.

To achieve this, the following secondary objectives will be pursued and researched in order to strengthen the objective:

- To investigate the nature of the school as a complex organization.
- To use the complexity theory and complexity leadership in studying the leadership philosophy and motivation task of the principal.
- To analyse the nature of leadership philosophies within the context of school leadership.
- To analyse the nature of motivation within the context of school leadership.
- To analyse the nature of the principal's motivational role and motivation task via motivational theories.
- To investigate the relationship between the principal's motivation task and leadership philosophy.

Participants

All staff members.

The principal

SMT-members and teachers.

What is expected of you as participant?

All staff-members fill out a questionnaire (anonymously). Individual interviews with the principal, one SMT-member and three teachers.

Benefits to you as participant

None.

Risks involved for participants

None.

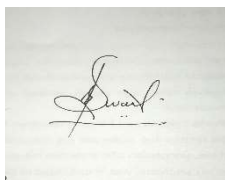
Confidentiality and protection of identity

Confidentiality are guaranteed by the GDE and no school or staff members' names will be made public. The questionnaire data will be analysed by the statistical department of the NWU. They will guarantee confidentiality. The Ethical Committee of the NWU also guarantees confidentiality. They will not make the names of the schools or staff public.

Dissemination of findings

A report will be sent to the GDE and schools after completion of the PhD. If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researcher for more information.

Yours sincerely



G.J. Swart

AANHANGSEL C: TOESTEMMING VANAF DIE SKOLE SE BEHEERLIGGAAM



(Recipient name)

(Recipient address)

(Recipient address)

(Recipient address)

Private Bag X6001,

Potchefstroom

South Africa

2520

Tel: 018-299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

Research entity details:

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

Tel: 018 1111111

Email: Kobus.Mentz@nwu.ac.za

Date: 1 April 2019

GOODWILL PERMISSION: SCHOOL GOVERNING BODY/OTHER RELEVANT BODY

I herewith wish to request your permission for the principal, SMT members and teachers to participate in this research, which involves the completion of a questionnaire by all staff members who grant informed consent and individual interviews with the principal, one SMT member and three teachers. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

ETHICS APPLICATION NUMBER

To be announced

PROJECT SUPERVISOR: Prof P.J. Mentz

CO-SUPERVISOR: Dr: M.C. van Jaarsveld

ADDRESS: NWU Potchefstroom 018 299 4709

MEMBER OF PROJECT TEAM PhD-Student: G.J. Swart

ADDRESS: Victor Street 38B

CONTACT NUMBER: 082 381 7197

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also obtained from the provincial Department of Basic Education.

What is this research about?

The aims of this research is:

The primary objective of this research is as follows:

- To place an instrument in the hands of the principal, consisting of a leadership philosophy that can be incorporated into the motivational role of the principal. To achieve this, the following secondary objectives will be pursued and researched in order to strengthen the objective:
 - To investigate the nature of the school as a complex organization.
 - To use the complexity theory and complexity leadership in studying the leadership philosophy and motivation task of the principal.
 - To analyze the nature of leadership philosophies within the context of school leadership.
 - To analyze the nature of motivation within the context of school leadership.
 - To analyze the nature of the principal's motivational role and motivation task via motivational theories.
 - To investigate the relationship between the principal's motivation task and leadership philosophy

Participants

Participants who provide informed consent will be included in the study from the following categories:

All staff members:

The principal,

SMT-members and

Teachers.

(Participation is voluntary).

What is expected of the participants?

All staff-members fill out a questionnaire. Individual interviews with the principal, one SMT-member and three teachers.

Benefits to the participants

None.

Risks involved for participants

None

Confidentiality and protection of identity

Confidentiality are guaranteed by the GDE and no school or staff members' names will be made

public. The questionnaire data will be analysed by the statistical department of the NWU. They will

guarantee confidentiality. The Ethical Committee of the NWU also guarantees confidentiality. They

will not make the names of the schools or staff public.

Dissemination of findings

A report will be sent to the GDE and schools after completion of the PhD.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researchers for more information.

DECLARATION BY SGB CHAIRPERSON/RELEVANT RESPONSIBLE PERSON:

By signing below, I agree to give permission for the research to take place with the identified participants in the study entitled:

TITLE OF THE RESEARCH: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

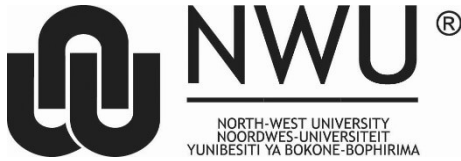
I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of the participants in the research.
- I have had a chance to ask questions to the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is voluntary and participants will not be pressurised to take part.
- Participants may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- Participants may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in their best interests, or if they do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place) _____ on (date) ____/____/20____

Signature of SGB Chairperson/Relevant responsible person

AANHANGSEL D: INLIGTING AANGAANDE DIE NAVORSING GERIG AAN DIE HOOF EN SGB



Private Bag X6001,

Potchefstroom
South Africa

2520

Tel: 018-299-1111/2222

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Faculty of Education

Research entity details:

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE
MOTIVATION ROLE OF THE
PRINCIPAL**

DEAR PRINCIPAL AND SGB-CHAIR PERSON

Tel: 018 1111111

Email: Kobus.Mentz@nwu.ac.za

a

Date: 9 June 2019

Participant information and consent form

I herewith wish to request your consent to participate in this research, which involves the completion of a questionnaire and individual interviews. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION
ROLE OF THE PRINCIPAL**

ETHICS NUMBER: NWU-00555-19-A2

PROJECT SUPERVISOR: Prof P.J. Mentz

CO-SUPERVISOR: Dr: L. van Jaarsveld

ADDRESS: NWU Potchefstroom

CONTACT NUMBER: 018 299 4709

MEMBER OF PROJECT TEAM PhD-Student: G.J. Swart

ADDRESS: Victor Street 38B

CONTACT NUMBER: 082 381 7197

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also asked from the provincial Department of Basic Education and was granted on 9 April 2019 (see attached). (GDE Research Approval Letter: 8/4/4/1/2). Validity of research approval: 4 February 2019 – 30 September 2019. Hereby I request permission from the School Principal and School Governing Body to continue with the research at your school.

What is this research about?

The aims of this research is:

The primary objective of this research is as follows:

- To place an instrument in the hands of the principal, consisting of a leadership philosophy that can be incorporated into the motivational role of the principal.

To achieve this, the following secondary objectives will be pursued and researched in order to strengthen the objective:

- To investigate the nature of the school as a complex organization.
- To use the complexity theory and complexity leadership in studying the leadership philosophy and motivation task of the principal.
- To analyse the nature of leadership philosophies within the context of school leadership.
- To analyse the nature of motivation within the context of school leadership.
- To analyse the nature of the principal's motivational role and motivation task via motivational theories.
- To investigate the relationship between the principal's motivation task and leadership philosophy.

Participants

All staff members.

The principal

SMT-members and teachers.

What is expected of you as participant?

All staff-members fill out a questionnaire (anonymously). Individual interviews with the principal, one SMT-member and three teachers.

Benefits to you as participant

None.

Risks involved for participants

None.

Confidentiality and protection of identity

Confidentiality are guaranteed by the GDE and no school or staff members' names will be made public. The questionnaire data will be analysed by the statistical department of the NWU. They will

guarantee confidentiality. The Ethical Committee of the NWU also guarantees confidentiality. They

will not make the names of the schools or staff public.

Dissemination of findings

A report will be sent to the GDE and schools after completion of the PhD. Kindly complete the "Declaration by Participant/principal" form below to grant final permission and participation.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researcher for more information.

Yours sincerely

G.J. Swart

<p>Please complete the last page and send it back to the researcher, before 14 June 2019.</p>
--

DECLARATION BY SCHOOL PRINCIPAL:

By signing below, I agree to take part in a research study entitled:

TITLE OF THE RESEARCH: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of me in the research.
- I understand that taking part in this study is voluntary and I have not been pressurised to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the research procedures, as agreed to.

Please indicate the total number of the following staff members to participate in research (for questionnaire distribution):

PRINCIPAL	SMT MEMBERS	TEACHERS
1		

Signed at (place) _____ on (date) ____ / ____ /20____

SIGNATURE OF SCHOOL PRINCIPAL

AANHANGSEL E : TOESTEMMINGSBRIEF AAN ENIGE BETROKKE PARTY



38b Victor Street
Murrayfield
Pretoria
0184
South Africa

(Recipient name)

Celnr.: 082 381 7197

(Recipient address)

Email: gertswart810@gmail.com

(Recipient address)

Date: 4 March 2019

(Recipient address)

PERMISSION LETTER: SCHOOL PRINCIPAL/OTHER RELEVANT PERSON

I herewith wish to request your permission for the principal, SMT members and teachers to participate in this research, which involves the completion of a questionnaire by all staff members and individual interviews with the principal, one SMT-member and three teachers. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

ETHICS APPLICATION NUMBER

To be announced

PROJECT SUPERVISOR: Prof P.J. Mentz

CO-SUPERVISOR: Dr: M.C. van Jaarsveld

ADDRESS: NWU Potchefstroom 018 299 4709

MEMBER OF PROJECT TEAM PhD-Student: G.J. Swart

ADDRESS: Victor Street 38B

CONTACT NUMBER: 082 381 7107

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

This study has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also obtained from the provincial Department of Basic Education.

What is this research about?

The aims of this research is:

The primary objective of this research is as follows:

- To place an instrument in the hands of the principal, consisting of a leadership philosophy that can be incorporated into the motivational role of the principal.

To achieve this, the following secondary objectives will be pursued and researched in order to strengthen the objective:

- To investigate the nature of the school as a complex organization.
- To use the complexity theory and complexity leadership in studying the leadership philosophy and motivation task of the principal.
- To analyse the nature of leadership philosophies within the context of school leadership.
- To analyse the nature of motivation within the context of school leadership.
- To analyse the nature of the principal's motivational role and motivation task via motivational theories.
- To investigate the relationship between the principal's motivation task and leadership philosophy.

Participants

All staff members.

The principal,

One SMT-member

Three teachers..

(Participation is voluntary).

What is expected of the participants?

All staff-members fill out a questionnaire. Individual interviews with the principal, one SMT-member and three teachers.

Benefits to the participants

None.

Risks involved for participants

None

Confidentiality and protection of identity

Confidentiality are guaranteed by the GDE and no school or staff members' names will be made public. The questionnaire data will be analysed by the statistical department of the NWU. They will

guarantee confidentiality. The Ethical Committee of the NWU also guarantees confidentiality. They

will not make the names of the schools or staff public.

Dissemination of findings

A report will be sent to the GDE and schools after completion of the PhD.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researchers for more information.

DECLARATION BY SCHOOL PRINCIPAL/RELEVANT RESPONSIBLE PERSON:

By signing below, I agree to give permission for the research to take place with the identified participants in the study entitled:

TITLE OF THE RESEARCH: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of the participants in the research.
- I have had a chance to ask questions to the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is voluntary and participants will not be pressurised to take part.
- Participants may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- Participants may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in their best interests, or if they do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place) _____ on (date) ____/____/20____

Signature of School Principal/Relevant person

AANHANGSEL F: VRAELYS VOLTOOI DEUR HOOFDE



Dear Principal,

I am a Postgraduate student of Education Leadership at the North West University. I have received permission from the Gauteng Department of Education to collect data for my doctoral thesis with the topic:

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

I'll be most grateful if you could spare me a little of your time and respond to this instrument with all **objectivity and sincerity**. Thank you very much for your understanding.

THIS QUESTIONNAIRE TO BE COMPLETED BY THE PRINCIPAL

SECTION A: BIOGRAPHICAL INFORMATION OF THE PRINCIPAL

Please answer the following by making a cross in the square which applies to you:

A-1	Age	30 years or younger	1
		31 – 40 years	2
		41 – 50 years	3
		51 – 60 years	4
		Older than 60 years	5

A-2	Gender	Female	1
		Male	2
A-3	Highest teaching qualification	Teachers' certificate	1
		Teachers' diploma	2
		Three year Degree	3
		Degree and teaching diploma	4
		Honors degree	5
		Masters degree	6
		PhD degree	7
A-4	Current post level	Post level 2	1
		Post level 3	2
		Post level 4 and higher	3
A-5	Years' experience as principal	0 – 3 years	1
		4 – 7 years	2
		8 – 15 years	3
		16 – 20 years	4
		More than 20 years	5
A-6	Number of educators at	5 – 20	1

	your school	21 and more	2
A-7	Quintile status of the school	Quintile 1	1
		Quintile 2	2
		Quintile 3	3
		Quintile 4	4
		Quintile 5	5

SECTION B: LEADERSHIP PHILOSOPHY

A definition of a leadership philosophy can be defined as: “an activity people undertake when they seek to understand fundamental truths about themselves, the world in which they live, and their relationships to the world and to each other”. Calvert (2017).

SECTION C: MOTIVATIONAL LEADERSHIP ROLE

STRONGLY DISAGREE	SD
DISAGREE	D
AGREE	A
STRONGLY AGREE	SA

MARK THE APPLICABLE BOX WITH AN X

AS A PRINCIPAL, I					
B-1	influence the management of the school.	SD	D	A	SA

B-2	focus on participatory involvement by the SMT and teachers.	SD	D	A	SA
B-3	focus on diversity in the school.	SD	D	A	SA
B-4	aim to develop the potential of the SMT and teachers.	SD	D	A	SA
B-5	am focused on the present.	SD	D	A	SA
B-6	am a critical thinker	SD	D	A	SA
B-7	believe leadership has many workable dimensions	SD	D	A	SA
B-8	am an investigative lens that allows staff to develop in school.	SD	D	A	SA
B-9	help manage complexity in the school.	SD	D	A	SA
B-10	aim to improve practices in the school.	SD	D	A	SA
B-11	search for meaning.	SD	D	A	SA
B-12	am focused on flexibility.	SD	D	A	SA
B-13	support staff training.	SD	D	A	SA
B-14	help shape the culture and climate of the school.	SD	D	A	SA
B-15	am flexible.	SD	D	A	SA
B-16	clearly communicate my philosophy in the school.	SD	D	A	SA
B-17	am ethical.	SD	D	A	SA
B-18	direct the performances in the school.	SD	D	A	SA
B-19	allow staff to grow.	SD	D	A	SA
B-20	am geared towards transformation.	SD	D	A	SA

B-21	have a holistic approach to the future.	SD	D	A	SA
B-22	recognize staff as individuals.	SD	D	A	SA
B-23	have bureaucratic features.	SD	D	A	SA
B-24	reflect the staff's own mission and vision.	SD	D	A	SA
B-25	am autocratic.	SD	D	A	SA
B-26	value the different activities of the school.	SD	D	A	SA
B-27	provide different ways of thinking in the school.	SD	D	A	SA
B-28	am progressive and dynamic.	SD	D	A	SA
B-29	encourage interaction between different entities within the school.	SD	D	A	SA
B-30	am set to improve the school.	SD	D	A	SA
B-31	am committed to humanity in the school.	SD	D	A	SA
B-32	focus on the participation of everyone in the school.	SD	D	A	SA
B-33	have a humanistic philosophy.	SD	D	A	SA
B-34	believe in freedom with responsibility.	SD	D	A	SA
B-35	allow freedom of choice in any situation.	SD	D	A	SA
B-36	am geared towards power.	SD	D	A	SA
B-37	help the SMT and teachers on their way to self-actualization.	SD	D	A	SA
B-38	allow staff to be themselves.	SD	D	A	SA

B-39 The following three aspects (mark only three) best describe the principal's leadership philosophy

B-39.1	Holistic leadership philosophy	
B-39.2	Participating philosophy of leadership	
B-39.3	Situational leadership philosophy	
B-39.4	Ubuntu leadership philosophy	
B-39.5	The search for meaning leadership philosophy	
B-39.6	Transcendental leadership philosophy	
B-39.7	Self-actualization leadership philosophy	
B-39.8	Bureaucratic leadership philosophy	
B-39.9	Autocratic leadership philosophy	
B-39.10	Democratic leadership philosophy	
B-39.11	Laissez Faire leadership philosophy	

SECTION C: MOTIVATIONAL LEADERSHIP ROLE

Please mark (x) in the appropriate column as an indication of the level of agreement or disagree with the statement in relation to what exist or prevails in your school.

THE MOTIVATION LEADERSHIPROLE ASSESSMENT QUESTIONNAIRE.

STRONGLY DISAGREE	SD
STRONGLY AGREE	SA

AS A PRINCIPAL, MY ROLE IS TO:

C-1	develop the staff.	SD	D	A	SA
C-2	be enthusiastic.	SD	D	A	SA
C-3	be interested in the staff members.	SD	D	A	SA
C-4	motivate the staff members to contribute to achieving the school's goals.	SD	D	A	SA
C-5	determine the work pace in the school.	SD	D	A	SA
C-6	determine the quality of performance.	SD	D	A	SA
C-7	be goal oriented.	SD	D	A	SA
C-8	be flexible.	SD	D	A	SA
C-9	work with the minds and hearts of people.	SD	D	A	SA
C-10	be consistent in the school.	SD	D	A	SA
C-11	inspire staff to perform in the school.	SD	D	A	SA
C-12	be tuned to the reward after the task completion.	SD	D	A	SA
C-13	focus on the growth and development of staff.	SD	D	A	SA
C-14	create opportunities for all staff.	SD	D	A	SA
C-15	be open towards self-examination.	SD	D	A	SA
C-16	know that staff have different needs.	SD	D	A	SA
C-17	motivate staff to complete tasks.	SD	D	A	SA
C-18	ensure teachers experience work satisfaction.	SD	D	A	SA

C-19	ensure that self-realization takes place in staff members.	SD	D	A	SM
C-20	create a climate in which recognition and goals are essential.	SD	D	A	SA
C-21	activate reaction among staff members.	SD	D	A	SA
C-22	create a motivational climate geared to support purposefulness.	SD	D	A	SA
C-23	work with a plan.	SD	D	A	SA
C-24	exercise strict control.	SD	D	A	SA
C-25	believe that teachers have ambition.	SD	D	A	SA
C-26	look after the individual needs of the school.	SD	D	A	SA
C-27	reward good work.	SD	D	A	SA
C-28	expect effort from the teachers.	SD	D	A	SA
C-29	be based on action.	SD	D	A	SA
C-30	include several leadership styles.	SD	D	A	SA
C-31	inspire the teachers to take responsibility for their own behaviour.	SD	D	A	SA
C-32	use team building exercises.	SD	D	A	SA
C-33	be determined	SD	D	A	SA
C-34	increase staff morale.	SD	D	A	SA
C-35	include consideration of modern motivational trends.	SD	D	A	SA

C-36	be dynamic.	SD	D	A	SA
C-37	promote relationships in the school.	SD	D	A	SA
C-38	give regular feedback.	SD	D	A	SA
C-39	build trust among staff members.	SD	D	A	SA
C-40	create a healthy work environment.	SD	D	A	SA
C-41	seek different methods to increase productivity.	SD	D	A	SA
C-42	focus on intrinsic motivation.	SD	D	M	SA
C-43	focus on external motivation.	SD	D	M	SA
C-44	show appreciations for positive inputs.	SD	D	M	SA
C-45	be transparent.	SD	D	M	SA

THANK YOU.

AANHANGSEL G: VRAELYS VOLTOOI DEUR DIE SMT EN ONDERWYSERS



DEAR SMT AND TEACHERS

I am a Postgraduate student of Education Leadership at the North-West University. I have received permission (research approval number 2018/457) from the Gauteng Department of Education to collect data for

my doctoral thesis with the topic:

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP PHILOSOPHY AND THE MOTIVATION ROLE OF THE PRINCIPAL

I will be most grateful if you could spare me a little of your time and respond to this instrument with all **objectivity and sincerity**. Thank you very much for your understanding.

TO BE COMPLETED BY THE SMT AND TEACHERS

SECTION A: BIOGRAPHICAL INFORMATION OF THE SMT

Please mark (x) in the appropriate column as an indication of the level of agreement or disagree with the statement in relation to what exist or prevails in your school.

A-1	Age	30 years or younger	1
		31 – 40 years	2
		41 – 50 years	3
		51 – 60 years	4
		Older than 60 years	5
A-2	Highest teaching qualification	Teachers' certificate	1
		Teachers' diploma	2
		Degree	3
		Degree and teaching diploma	4
		Honour Degree	5
		Master's degree	6
		Doctor of Philosophy Degree	7
A-3	Current post level	Post level 1	1
		Post level 2	2
		Post level 3	3
		Post level 4 and higher	4
A-4	Gender	Female	1
		Male	2

SECTION B: LEADERSHIP PHILOSOPHY OF THE PRINCIPAL
--

A definition of a leadership philosophy can be defined as: “an activity people undertake when they seek to understand fundamental truths about themselves, the world in which they live, and their relationships to the world and to each other”. Calvert (2017).

Please answer the following by making a cross in the square which applies to you:

STRONGLY DISAGREE	-	SD
DISAGREE	-	D
AGREE	-	A
STRONGLY AGREE	-	SA

THE PRINCIPAL’S LEADERSHIP PHILOSOPHY					
B-1	influences the management of the school.	SD	D	A	SA
B-2	focuses on participatory involvement by the SMT and teachers.	SD	D	A	SA
B-3	focuses on diversity in the school.	SD	D	A	SA
B-4	aims to develop potential of the SMT and teachers.	SD	D	A	SA
B-5	focuses on the present.	SD	D	A	SA
B-6	is based on critical thinking.	SD	D	A	SA

B-7	believes leadership has many workable dimensions.	SD	D	A	SA
B-8	is an investigative lens that allows staff to develop in the school.	SD	D	A	SA
B-9	helps manage complexity in the school.	SD	D	A	SA
B-10	aims to improve practices in the school.	SD	D	A	SA
B-11	is a search for meaning.	SD	D	A	SA
B-12	focuses on flexibility.	SD	D	A	SA
B-13	supports staff training.	SD	D	A	SA
B-14	helps shape the culture and climate of the school.	SD	D	A	SA
B-15	is flexible.	SD	D	A	SA
B-16	clearly communicates his/her philosophy in the school.	SD	D	A	SA
B-17	is ethical.	SD	D	A	SA
B-18	directs the performances in the school.	SD	D	A	SA
B-19	allows staff to grow.	SD	D	A	SA
B-20	is geared towards transformation.	SD	D	A	SA
B-21	has a holistic approach to the future.	SD	D	A	SA
B-22	recognizes staff as individuals.	SD	D	A	SA
B-23	has bureaucratic features.	SD	D	A	SA
B-24	reflects the staff's own mission and vision.	SD	D	A	SA
B-25	is autocratic.	SD	D	A	SA

B-26	values the different activities of the school.	SD	D	A	SA
B-27	provides different ways of thinking in the school.	SD	D	A	SA
B-28	is progressive and dynamic.	SD	D	A	SA
B-29	encourages interaction between different entities within the school.	SD	D	A	SA
B-30	is set to improve the school.	SD	D	A	SA
B-31	is committed to humanity in the school.	SD	D	A	SA
B-32	focuses on the participation of everyone in the school.	SD	D	A	SA
B-33	has a humanistic philosophy.	SD	D	A	SA
B-34	believes in freedom with responsibility.	SD	D	A	SA
B-35	allows freedom of choice in any situation.	SD	D	A	SA
B-36	is geared towards power.	SD	D	A	SA
B-37	helps the SMT and teachers on their way to self-actualization.	SD	D	A	SA
B-38	allows staff to be themselves.	SD	D	A	SA

B-39 The following three aspects (**mark only three**) best describe **the Principal leadership philosophy**:

B-39.1	Holistic leadership philosophy	
B-39.2	Participating philosophy of leadership	

B-39.3	Situational leadership philosophy	
B-48.4	Ubuntu leadership philosophy	
B-39.5	The search for meaning leadership philosophy	
B-39.6	Transcendental (dealing with spirituality) leadership philosophy	
B-39.7	Self-actualization leadership philosophy	
B-39.8	Bureaucratic leadership philosophy	
B-39.9	Autocratic leadership philosophy	
B-39.10	Democratic leadership philosophy	
B-39.11	Laissez-faire ("let go") leadership philosophy	

SECTION C: THE MOTIVATION LEADERSHIP ROLE
--

Please mark (x) in the appropriate column as an indication of the level of agreement or disagree with the statement in relation to what exist or prevails in your school.

Strongly Disagree	-	SD
Disagree		D
Agree	-	A
Strongly Agree	-	SA

THE PRINCIPAL'S MOTIVATION ROLE IS TO:

C-1	develop the staff.	SD	D	A	SA
C-2	be enthusiastic.	SD	D	A	SA
C-3	be interested in the staff members.	SD	D	A	SA
C-4	motivate the staff members to contribute to achieving the school's goals.	SD	D	A	SA
C-5	determine the work pace in the school.	SD	D	A	SA
C-6	determine the quality of performance.	SD	D	A	SA
C-7	be goal oriented.	SD	D	A	SA
C-8	be flexible.	SD	D	A	SA
C-9	work with the minds and hearts of people.	SD	D	A	SA
C-10	be consistent in the school.	SD	D	A	SA
C-11	inspire staff to perform in the school.	SD	D	A	SA
C-12	be tuned to the reward after the task completion.	SD	D	A	SA

C-13	focus on the growth and development of staff.	SD	D	A	SA
C-14	create opportunities for all staff.	SD	D	A	SA
C-15	toward self-examination.	SD	D	A	SA
C-16	know that staff have different needs.	SD	D	A	SA
C-17	motivate staff to complete tasks.	SD	D	A	SA
C-18	ensure teachers experience work satisfaction.	SD	D	A	SA
C-19	ensure that self-realization takes place in staff members.	SD	D	A	SM
C-20	create a climate in which recognition and goals are essential.	SD	D	A	SA
C-21	activate reaction among staff members.	SD	D	A	SA
C-22	create a motivational climate geared to support purposefulness.	SD	D	A	SA
C-23	work with a plan.	SD	D	A	SA
C-24	exercise strict control.	SD	D	A	SA
C-25	believe that teachers have ambition.	SD	D	A	SA
C-26	look after the individual needs of the school.	SD	D	A	SA
C-27	reward good work.	SD	D	A	SA
C-28	expect effort from the teachers.	SD	D	A	SA
C-29	based on action.	SD	D	A	SA
C-30	include several leadership styles.	SD	D	A	SA

C-31	inspire the teachers to take responsibility for their own behaviour.	SD	D	A	SA
C-32	use team building exercises.	SD	D	A	SA
C-33	be determined.	SD	D	A	SA
C-34	increase staff morale.	SD	D	A	SA
C-35	include consideration of modern motivational trends.	SD	D	A	SA
C-36	be dynamic.	SD	D	A	SA
C-37	promote relationships in the school.	SD	D	A	SA
C-38	give regular feedback.	SD	D	A	SA
C-39	build trust among staff members.	SD	D	A	SA
C-40	create a healthy work environment.	SD	D	A	SA
C-41	seek different methods to increase productivity.	SD	D	A	SA
C-42	focus on intrinsic motivation.	SD	D	A	SA
C-43	focus on external motivation.	SD	D	A	SA
C-44	show appreciations for positive inputs.	SD	D	A	SA
C-45	be transparent.	SD	D	A	SA

AANHANGSEL H: VERKLARING: NASIEN VAN BRONNELYS

Gerrit Dekkerstraat 1,
POTCHFSTROOM
2531
12 September 2020

Mnr Gert J. Swart
Noordwes-Universiteit
POTCHEFSTROOM

VERKLARING: NASIEN VAN BRONNELYS

Hiermee verklaar ek, Casper Jan Hendrik Lessing, dat ek die Bronnelys vir die PhD. proefskrif getitel: **DIE VERBAND TUSSEN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE EN MOTIVERINGSROL VAN DIE SKOOLHOOF** van mnr. Gert J Swart, Studentenommer 28469313, volgens die voorskrifte van die Senaat van die Noordwes-Universiteit (NWU Reference Guide. 3e uitgawe. Anneke Coetzee). tegnies nagesien en versorg het.

Die uwe

PROF CJH LESSING

**AANHANGSEL I: VERKLARING: BLADUITLEG/TEGNIESE
VERSORGING**

Privaatsak x6001
Potchefstroom
14 September 2020

Mnr Gert J. Swart
Noordwes-Universiteit
POTCHEFSTROOM

VERKLARING: BLADUITLEG/TEGNIESE VERSORGING

Hiermee verklaar ek, Petra Gainsford, dat ek die Bladuitleg en tegniese versorging vir die PhD. proefskrif getitel: **DIE VERBAND TUSSEN DIE LEIERSKAPSFILOSOFIE EN MOTIVERINGSROL VAN DIE SKOOLHOOF** van mnr. Gert J Swart, Studentenommer 28469313, volgens die voorskrifte van die Senaat van die Noordwes-Universiteit (Manual for M and PhD Studies). tegnies nagesien en versorg het.

Die uwe



P GAINSFORD

AANHANGSEL J: VERKLARING DEUR TEKSVERSORGER

Hiermee verklaar ek, **Bets Koen**, dat ek verantwoordelik was vir die teksversorging en bladuitleg van die -

PhD-proefskrif van mnr GJ Swart, getiteld:

Die verband tussen die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof

17 Augustus 2020

Ridgestraat 14

Franskraal 7220

082 451 6872

AANHANGSEL K: ETIEKSERTIFIKAAT



Private Bag X1290, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222

Fax: 018 299-4910

Web: <http://www.nwu.ac.za>

Senate Committee for Research Ethics

Tel: 018 299-4849

Email: nkosinathi.machine@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY

Based on approval by the **Faculty of Education Research Ethics Committee (EduREC)** on 19/07/2020, this committee hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the North-West University Senate Committee for Research Ethics (NWU-SCRE) grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Die verband tussen die leierskapsfilosofie en motiveringsrol van die skoolhoof

Study Leader/Supervisor (Principal Investigator)/Researcher: Prof PJ Mentz

Team: GJ Swart (PhD student – 28469313) ; Dr MC van Jaarsveld

Ethics number:

N	W	U	-	0	0	5	5	5	-	1	9	-	A	2	
Institution				Study Number						Year	Status				

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Application Type: Single Study

Commencement date: 23/05/2019

Risk:

Low

Expiry date: 23/05/2020

Approval of the study is initially provided for a year, after which continuation of the study is dependent on receipt and review of the annual (or as otherwise stipulated) monitoring report and the concomitant issuing of a letter of continuation.

Special in process conditions of the research for approval (if applicable):

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, the following general terms and conditions will apply:

- *The study leader/supervisor/principal investigator/researcher must report in the prescribed format to the EduREC:
 - *annually (or as otherwise requested) on the monitoring of the study, whereby a letter of continuation will be provided, and upon completion of the study; and*
 - *without any delay in case of any adverse event or incident (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the study.**
- *The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Should any amendments to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader/researcher must apply for approval of these amendments at the EduREC, prior to implementation. Should there be any deviations from the study proposal without the necessary approval of such amendments, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.*
- *Annually a number of studies may be randomly selected for an external audit.*
- *The date of approval indicates the first date that the study may be started.*
- *In the interest of ethical responsibility, the NWU-SCRC and EduREC reserves the right to:
 - *request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;*
 - *to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process;*
 - *withdraw or postpone approval if:
 - *any unethical principles or practices of the study are revealed or suspected;*
 - *it becomes apparent that any relevant information was withheld from the EduREC or that information has been false or misrepresented;*
 - *submission of the annual (or otherwise stipulated) monitoring report, the required amendments, or reporting of adverse events or incidents was not done in a timely manner and accurately; and / or*
 - *new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary***

The EduREC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your study. Please do not hesitate to contact the EduREC or the NWU-SCRE for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely



Prof JAK Olivier

Chairperson NWU Faculty of Education Research Ethics Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY.docm
8 November 2018

Current details: (22351930) M:\DSS1\8533\Monitoring and Reporting Cluster\Ethics\Certificates\Templates\Research Ethics Approval Letters\9.1.5.4.1 ES-REC Ethical