



**'n Vergelyking van leierskapstyle van
skoolhoofde in ekonomies agtergehoude,
onderpresterende en presterende primêre
skole in die Paarl-Oos-omgewing**

NAP Robain

 **orcid.org/0000-0003-2419-472X**

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister
Educationis* in *Onderwysbestuur en Leierskap* aan die
Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof PJ Mentz

Mede-studieleier: Dr D Vos

Gradeplegtigheid: Mei 2022

Studentenommer: 26855852

VERKLARING

Ek, Nugent Ashley Paul Robain, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie tesis, getiteld: ***'n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing*** my eie oorspronklike werk is, wat die teoretiese raamwerk, figure en tabelle insluit, en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit vir 'n graad ingedien het nie. Ek verstaan en aanvaar dat die kopieë wat vir eksamineringdoeleindes ingedien is, die eiendom van die Noordwes-Universiteit is.



Handtekening:

Universiteitsnommer: 26855852

Datum : 22 September 2021

VOORWOORD EN BEDANKINGS

“Ek dank Ons Hemelse Vader vir die sterkte, wysheid, krag, insig, deursettingsvermoë en onderskraging wat Hy my verleen het om hierdie navorsing te voltooi.

My opregte dank aan:

- My eggenote *Elizabeth*, wat my deur dik en dun met lojaliteit en veral begrip deur hierdie navorsing ondersteun het. Haar aanmoediging en aansporing was 'n stukrag wat nie vervaag het nie. Aan my twee seuns, Ashley en Jody, my dogter Leandre en haar eggenoot Craig, wat ook my inspirasie en ondersteuning tot hierdie studie was,
- my studieleier, professor Kobus Mentz, vir sy getroue ondersteuning, advies, professionele leiding en motivering om van hierdie studie 'n sukses te kon maak;
- my mede-studieleier, dr Deon Vos, vir al sy raad, begeleiding en sy bereidwilligheid om vir my tyd in te ruim om sy wysheid en ervaring met my te deel;
- Professor Suria Ellis van die Departement Statistiese Konsultasiedienste, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) vir die verwerking en advies ten opsigte van die prosessering van die data;
- My oom, Professor Emiritus George Fredericks (afgetree), Universiteit Wes-Kaapland vir sy volgehoue ondersteuning en leiding;
- Dr. Vincent Bosman - onafhanklike navorsingskonsultant. Dr. Bosman, u wetenskaplike leiding, regstellings, voorstelle, advies en u gepaste kritiek word waardeer.
- Jerome Fredericks, lektor aan Universiteit Stellenbosch vir sy ondersteuning en onderskraging in tye wanneer teorie nie meer sin maak nie;
- Karli Durr, vir haar noukeurige taalversorging en redigering van die studie;
- Aurikel Smith vir die tegniese versorging van die tesis;
- Pieter November wat gehelp het met die tegniese versorging van die meetinstrument;
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement, skoolhoofde en opvoeders van skole in kring 5 en 6 wat gehelp het om hierdie studie moontlik te maak, en dan die laaste maar nie die minste nie,
- Familie en vriende, dankie vir julle onbeskryflike deurlopende ondersteuning, liefde en bemoediging;

Soli Deo Gloria

BEWYS VAN TAALVERSORGING

Taalversorgingsertifikaat

Karli Dürr | KD Language Services

karli@kdlanguageservices.co.za | www.kdlanguageservices.co.za

Ek, die ondergetekende, bevestig hiermee dat ek die onderstaande Meesterstesis se taalversorging en redigering behartig het:

’n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing

N.A.P. Robain

Moenie huiwer om my te kontak indien daar enige vrae is nie.

Die uwe,



Karli Dürr

12/10/2021

Datum

OPSOMMING

Die politieke veranderinge na 1994 het die onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks nie onaangeraak gelaat nie. Disfunktionaliteit onder skole, swak leierskap en ekonomiese agterstande is van die redes wat aangevoer kan word vir onderpresterende skole. Die skoolhoof as professionele leier van die skool is grootliks verantwoordelik vir die kwaliteit van onderwys in daardie skool. Die voordeel van hierdie ondersoek is dat daar intensief na die verskillende leierskapstyle van skoolhoofde in onderskeidelik onderpresterende en presterende primêre skole gekyk is. Die primêre doel van die navorsing was om te bepaal watter leierskapstyle of elemente daarvan, soos beoefen deur die betrokke skoolhoofde, daar nuwe bevindinge gemaak kan word wat ons kennis en begrip van die uitdagings en problematiek rondom die bestuur van primêre skole kan verdiep. Daar was gevolglik na beide ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole gekyk in die navorsing.

Hierdie navorsing was gerig deur 'n literatuuroorsig wat eerstens die teoretiese raamwerk aan hierdie studie verleen en tweedens, is dit die impetus tot hierdie studie se empiriese ondersoek. Hierdie studie het gebruik gemaak van 'n kwantitatiewe navorsingsmetode. 'n Nie-eksperimentele ontwerp vanuit 'n post-positivistiese paradigma was gebruik. Die steekproef van die skole is nie ewekansig gekies en 'n beskikbaarheidssteekproefneming was gebruik. Daar is van doelgerigte seleksie gebruik gemaak om aktiefdeelnemende respondente te identifiseer wat 'n deeglike beskrywing van die navorsingsprobleem kon lewer. Die studiepopulasie het bestaan uit skoolhoofde en opvoeders van twee-en-twintig primêre skole in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik.

Ten einde vas te stel wat die leierskapstyle van skoolhoofde in die twee-en-twintig primêre skole is, is van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) wat die leierskapstyle meet en wat op die Full Range Leadership-model gebaseer is, gebruik. Die meetinstrument bestaan uit 45 items en bepaal of die skoolhoofde 'n transformerende, transaksionele of passief-vermydende leierskapstyl beoefen. Die data is aan die hand van 'n aantal statistiese prosedures ontleed om die persepsies van die skoolhoofde se leierskapstyl vas te stel. Bevestigende faktoranalise is toegepas om die konstruktgeldigheid van die MLQ-5x binne die Suid-Afrikaanse steekproef aan te dui. Om vas te stel hoe goed die data in die studie by die teoretiese model van Avolio en Bass inpas, is drie passingsmaatstawwe naamlik die Chi-kwadraat statistiek, Vergelykende Passingsindeks en die Gemiddelde Kwadraat

Beramingsfout-modelle gebruik. Hierdie drie passingsmaatstawwe dui goed op die betroubaarheid van die MLQ-5x. Die data-analise en interpretasie van die empiriese ondersoek dui daarop dat die opvoeders die persepsie van die skoolhoofde se leierskapstyle in beide onderpresterende en presterende primêre skole as transformerend gevolg deur transaksioneel ervaar. Die passief-vermydende leierskapstyl het negatief met die transformerende en transaksionele leierskapstyl gekorreleer; tog is daar skole waar die passief-vermydend leierskapstyl voorkom. Gegewe die ryk perspektief wat hierdie studie op die persepsies van opvoeders ten opsigte van die skoolhoof se leierskapstyl plaas, het dit 'n bydrae tot 'n verhoogde bewustheid van hierdie belangrike studieveld gemaak en gevolglik was dit die doel van die studie om 'n bydra te lewer deur 'n beter verstaan van skoolhoofleierskap binne die betrokke kontekste te ontwikkel ten einde beste praktyke te deel en beskikbaar te stel.

SLEUTELWOORDE: Vir die doel van hierdie navorsing is van die volgende sleutelwoorde gebruik gemaak: *ekonomies agtergehoue gemeenskappe, leierskap, leierskapstyle, onderpresterende primêre skole, presterende primêre skole.*

ABSTRACT

The political changes brought about in 1994 resulted in radical changes in education in the South African context. Dysfunctional schools, poor leadership and economic disadvantages are reasons put forward for underperforming schools. The principal, as professional leader at the school, is primarily responsible for the quality of education delivered at the school. One of the benefits of this study is its in depth exploration of different leadership styles of principals in both performing and underperforming primary schools. The primary purpose of this research was to determine from which leadership styles or elements thereof, as practised by the participating principals, new findings can be made that might deepen our knowledge and understanding of the challenges and issues confronting the management of schools. The study consequently focused on both performing and underperforming schools in historically disadvantaged contexts.

This research was driven by a literature study that firstly provided a theoretical framework and secondly gave the impetus to the empirical exploration of this research. This research utilised a quantitative approach. A non-experimental research design was utilised underpinned by a post-positive paradigm. The non-sampling method employed was one of convenience. Sampling was thus purposive and only respondents actively involved in the said schools who could best provide rich data in order to address the research problem were considered. The population consisted of principals and teachers from twenty-two performing and underperforming primary schools in historically disadvantaged contexts in circuits 5 and 6 of the Paarl East area in the Cape Winelands District.

The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x), which measures leadership styles and is based on the Full Range Leadership Model, was used to determine the leadership styles practised by the principals in the twenty-two primary schools. This instrument consists of 45 items employed to determine if the principals used transformational, transactional or passive-avoidant leadership styles. Several statistical procedures were utilised to analyse the perceptions about the leadership styles of the principals. Confirmatory Factor Analysis was applied to indicate the construct validity of the MLQ-5x within a South African context. Three measures namely Chi-square, Comparative Fit Index and Root Mean Square Error of Approximation were used to determine to what extent the data is suitable for the Avolio and Bass model. These three measures are good indicators of the reliability of the MLQ -5x. The data analysis and interpretation of this empirical study indicate that perceived experiences of educators of the leadership styles of principals of both underperforming and performing schools were transformational followed by transactional styles. There was a negative correlation between the passive-avoidant style on the one hand and the transformational and

transactional styles on the other. There were, however, schools where the passive-avoidant style prevailed. This study attempted to contribute by raising a renewed awareness of the importance of leadership styles of principals by presenting the rich perspectives of educators on these leadership styles. Finally, the purpose of this study was to advance our understanding of principal leadership in this particular context in order to share and make best practices available to all.

KEY WORDS: For the purpose of this research the following key words have been utilised: *economically disadvantaged communities, leadership, leadership styles, underperforming primary schools, performing primary schools.*

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	ii
VOORWOORD EN BEDANKINGS	iii
BEWYS VAN TAALVERSORGING	iv
OPSOMMING	v
ABSTRACT.....	vii
LYS VAN TABELLE.....	xv
LYS VAN FIGURE.....	xvii
HOOFSTUK 1: ORIËNTERING.....	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.1.1 Sleutelbegrippe	1
1.1.1.1 Ekonomiese agtergehoude gemeenskappe.....	1
1.1.1.2 Leierskap.....	1
1.1.1.3 Leierskapstyle.....	2
1.1.1.4 Onderpresterende primêre skole	2
1.1.1.5 Presterende primêre skole	2
1.2 LITERATUURSTUDIE.....	3
1.2.1 Transformerende leierskapstyl.....	3
1.2.2 Transaksionele leierskapstyl	3
1.2.3 Laissez-faire leierskapstyl	4
1.3 PROBLEEMSTELLING EN VRAE.....	4
1.4 NAVORSINGSVRAE.....	9
1.5 NAVORSINGSDOELWITTE.....	9
1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METOLOGIE.....	10
1.6.1 Literatuuroorsig	10
1.6.2 Navorsingsmetodologie.....	10
1.6.3 Navorsingsparadigma	11
1.6.4 Studiepopulasie en steekproef	12
1.6.5 Loodsondersoek.....	12
1.6.6 Data-insamelingstrategieë.....	12
1.6.6.1 Vraelyste	12

1.6.6.1.1 Die Multifactor Leadership Questionnaire.....	13
1.6.6.1.2 Hantering van die vraelys.....	14
1.6.6.1.3 Voor en nadele van die vraelys.....	14
1.6.7 Ontleding van data	15
1.6.8 Die navorser se rol	16
1.6.9 Geldigheid en betroubaarheid.....	16
1.6.9.1 Geldigheid	16
1.6.9.1.1 Konstrugeldigheid.....	16
1.6.9.1.2 Inhoudsgeldigheid	16
1.6.9.1.3 Voorspellingsgeldigheid	17
1.6.9.1.4 Kriteriumgeldigheid	17
1.6.9.2 Betroubaarheid.....	17
1.6.10 Moontlike probleme tydens die insameling van die data	18
1.7 ETIESE ASPEKTE	18
1.7.1 Aansoek om etiese toestemming	18
1.7.2 Deelname en toestemming van deelnemers.....	18
1.7.3 Vertroulikheid	19
1.7.4 Bewaring van data.....	19
1.7.5 Vlak van risiko	19
1.8 BYDRAE VAN DIE NAVORSING	19
1.9 HOOFSTUKINDELING.....	20
1.10 SAMEVATTING	20
HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG	22
2.1 INLEIDING	22
2.2 KONSEPTUALISERING VAN LEIERSKAP	22
2.2.1 Leierskap.....	23
2.2.2 Beginsels van leierskap	24
2.2.3 Faktore wat leierskap beïnvloed	25
2.2.4 Slotopmerking	26
2.3 ‘n TEORETIESE KONTEKTUALISERING VAN LEIERSKAPSTEORIEë	27
2.3.1 Die “grootman-teorie” (1840’s).....	27
2.3.2 Die eienskapsteorie (1920’s – 1940’s).....	28
2.3.3 Die gedragsteorie (1940’s – 1950’s).....	28
2.3.4 Die situasie- en gebeurlikheidsleierskapsteorie (1960’s).....	29

2.3.5	Kontemporêre leierskapsteorieë	29
2.3.5.1	Transaksionele leierskapsteorie.....	30
2.3.5.2	Transformerende leierskapsteorie.....	31
2.3.6	Slotopmerking	32
2.4	SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYLE	33
2.4.1	Outokratiese leierskapstyl	34
2.4.2	Demokratiese leierskapstyl (Deelnemende leierskapstyl)	34
2.4.3	Distributiewe leierskapstyl.....	35
2.4.4	Kulturele leierskapstyl	36
2.4.5	Instrukionele leierskapstyl	37
2.4.6	Slotopmerking	38
2.5	DIE FULL RANGE LEADERSHIP-MODEL.....	38
2.5.1	Die gebruik van die FRLM in hierdie studie	39
2.5.2	Die samestelling van die FRLM	39
2.6	LEIERSKAPSTYLE	40
2.6.1	Die transformerende leierskapstyl	40
2.6.1.1	Impak van die transformerende leierskapstyl.....	40
2.6.1.2	Slotopmerking	43
2.6.2	Die transaksionele leierskapstyl.....	43
2.6.2.1	Impak van die transaksionele leierskapstyl.....	44
2.6.2.2	Slotopmerking	46
2.6.3	Die Laissez-faire leierskapstyl.....	46
2.6.3.1	Impak van die laissez-faire leierskapstyl.....	46
2.6.3.2	Slotopmerking	48
2.7	PRESTERENDE SKOLE	48
2.8	ONDERPRESTERENDE SKOLE	49
2.9	DIE NUWE DIMENSIE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE SKOOLHOOF	51
2.9.1	Die rol en funksie van suksesvolle skoolhoofleierskap	51
2.9.2	Rol van die skoolhoof	52
2.10	SAMEVATTING	54
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN ONTWERP		55
3.1	INLEIDING	55
3.2	NAVORSINGSMETODOLOGIE	55
3.2.1	Drie benaderings tot navorsing	59
3.2.2	Redes vir navorsing	59

3.3	NAVORSINGSBENADERING	61
3.4	KOMPONENTE VAN 'N PARADIGMA	61
3.4.1	Ontologie	62
3.4.2	Epistemologie.....	62
3.4.3	Metodologie.....	62
3.4.4	Konseptuele begrondings vir die begrip “paradigma”	63
3.5	DIE POSITIVISTIESE EN POST-POSITIVISTIESE PARADIGMAS	67
3.5.1	Positivistiese benadering	67
3.5.2	Die post-positivistiese benadering as grondige paradigma vir dié kwantitatiewe studie	68
3.6	NAVORSINGSONTWERP	71
3.6.1	Die funksies van die navorsingsontwerp.....	73
3.6.2	Die kwantitatiewe navorsingsontwerp	73
3.6.3	Die keuse van die kwantitatiewe navorsingsmetode	75
3.6.4	Kwantitatiewe ondersoekmetode	75
3.7	NAVORSINGSINSTRUMENT	76
3.7.1	Die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)	76
3.7.2	Samestelling van die vraelys	77
3.7.3	Die uitleg van die vraelys	78
3.7.4	Skaal	79
3.7.5	Redes vir die vraelys se gebruik	79
3.8	STUDIEPOPULASIE EN STEEKPROEF	79
3.9	EENHEID VAN ANALISE	80
3.10	DATA-INSAMELINGSPROSEDURES	81
3.10.1	Aard en omvang van data-insameling	81
3.10.2	Verkryging van toestemming deur Mind Garden	81
3.10.3	Verkryging van toestemming deur betrokke departemente (Wes-Kaapse Onderwysdepartement; Noordwes Universiteit Etiekkomitee).....	81
3.10.4	Uiteensetting van die vraelyste	82
3.11	DATA-ANALISE	82
3.11.1	Gebruik van sagtewarepakkette	83
3.11.2	Gebruik van statistiese tegnieke	83
3.12	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID	85
3.12.1	Geldigheid	85
3.12.2	Betroubaarheid.....	86
3.13	ETIESE ASPEKTE	87

3.14	SAMEVATTING	88
	HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE	89
4.1	INLEIDING	89
4.2	AFDELING A: DATA-ANALISE VAN DIE SKOOLHOOFDE:	90
4.2.1	Analise van die biografiese- en demografiese inligting rakende die respondente: skoolhoofde (Items 1 – 10)	90
4.2.2	Gevolgtrekking: biografiese inligting	95
4.3	AFDELING B: DATA-ANALISE VAN DIE OPVOEDERS:	96
4.3.1	Analise van die biografiese- en demografiese inligting rakende die respondente : opvoeders (items 1 – 8)	96
4.3.2	GEVOLGTREKKING.....	101
4.4	BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: SKOOLHOOFDE	101
4.4.1	Transformerende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde	102
4.4.2	Gevolgtrekking: Transformerende leierskapstyl	105
4.4.3	Transaksionele leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde.....	105
4.4.4	Gevolgtrekking: Transaksionele leierskapstyl.....	108
4.4.5	Passief-vermydende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde	108
4.4.6	Gevolgtrekking: Passief-vermydende leierskapstyl	111
4.5	BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: OPVOEDERS	111
4.5.1	Transformerende leierskapstyl: resultate van die opvoeders	112
4.5.2	Gevolgtrekking: Transformerende leierskapstyl	115
4.5.3	Transaksionele leierskapstyl: resultate van die opvoeder	115
4.5.4	Gevolgtrekking: Transaksionele leierskapstyl.....	118
4.5.5	Passief-vermydende leierskapstyl: resultate van die opvoeders	118
4.5.6	Gevolgtrekking: Passief-vermydende leierskapstyl	130
4.6	GELDIGHEID VAN DIE MLQ – VRAELYS	130
4.6.1	Bevestigende faktoranalise van die MLQ	130
4.6.2	Gestandaardiseerde regressie-gewigte	132
4.6.3	Korrelasies tussen die drie hoofkategorieë.....	133
4.6.4	Passingsmaatstawwe.....	135
4.6.5	Gevolgtrekking	135
4.7	BETROUBAARHEID VAN DIE MLQ – VRAELYS: CRONBACH APLHA	136
4.7.1	Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes.....	136
4.7.2	Gevolgtrekking	138

4.8	VERBAND VAN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES MET DIE SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL	138
4.8.1	Skoolhoofde	139
4.8.1.1	Spearman rangordekorrelasies	140
4.8.1.2	Statistiese inferensie	143
4.8.1.3	t-toetse	143
4.9	VERBAND VAN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES MET DIE SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL	162
4.9.1	Opvoeders	162
4.10	SAMEVATTING	223
HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS		225
5.1	INLEIDING	225
5.2	SAMEVATTING	225
5.3	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS	227
5.3.1	Bevindinge en gevolgtrekkings met betrekking tot doelwit 1	227
5.3.2	Bevindinge en gevolgtrekkings met betrekking tot doelwit 2	228
5.3.3	Bevindinge en gevolgtrekkings met betrekking tot doelwit 3	230
5.3.3.1	vergelyking tussen onderpresterende skole en presterende skole	230
5.3.4	Empiriese bevindinge	231
5.4	AANBEVELINGS	233
5.4.1	Aanbevelings ter verbetering van die onderwyspraktyk	233
5.4.2	Aanbevelings ter verbetering van die leierskap by die skool	234
5.5	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	236
5.6	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	237
5.7	SLOTOPMERKING	238
BIBLIOGRAFIE		239
ADDENDA		260
ADDENDUM A: ETIEKSERTIFIKAAT		260
ADDENDUM B: ETIESE GOEDKEURING NWU		261
ADDENDUM C: ONDERSTEUNINGSBRIEF VAN NWU OM STUDIE UIT TE KAN VOER		262
ADDENDUM D: AANSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE UITVOERING VAN DIE STUDIE DEUR RESPONDENT		263
ADDENDUM E: TOESTEMMING VAN WKOD VIR DIE UITVOERING VAN DIE STUDIE		264
ADDENDUM F: BIOGRAFIESE INLIGTING VAN SKOOLHOOF		265
ADDENDUM G 1: MLQ VIR SKOOLHOOFDE		266

ADDENDUM G 2: MLQ VIR SKOOLHOOFDE	267
ADDENDUM H: BIOGRAFIESE INLIGTING VAN OPVOEDER	268
ADDENDUM I 1: MLQ VIR OPVOEDER	269
ADDENDUM I 2: MLQ VIR OPVOEDER	270
ADDENDUM J: INGELIGTE TOESTEMMING VAN DEELNEMERS TOT DEELNAME	271
ADDENDUM K: VERKLARING DEUR DEELNEMER	272
ADDENDUM L: BRIEF VAN STATISTIESE GOEDKEURING	273
ADDENDUM M: BEWYS VAN TAALVERSORGING	274

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1:	Konseptualisering van 'n paradigma.....	65
Tabel 3.2:	Onderskeidende kenmerke van die vier navorsingsparadigmas.....	66
Tabel 3.3:	Die drie leierskapskomponente met hul faktorname en toepaslike items.....	78
Tabel 4.1a:	Ouderdom van skoolhoofde.....	90
Tabel 4.1b:	Geslag van skoolhoofde.....	91
Tabel 4.1c:	Etnisiteit van skoolhoofde.....	91
Tabel 4.1d:	Onderwyskwalifikasie van skoolhoofde.....	92
Tabel 4.1e:	Huidige posvlak van skoolhoofde.....	92
Tabel 4.1f:	Jare ondervinding as skoolhoof.....	93
Tabel 4.1g:	Oorgrote rassegroep van opvoeders by skool.....	93
Tabel 4.1h:	Aantal opvoeders by skool.....	94
Tabel 4.1i:	Kwintielstatus van skole.....	94
Tabel 4.1j:	Hoe die grootste getal leerders by skool kom.....	95
Tabel 4.2a:	Ouderdom van opvoeders.....	96
Tabel 4.2b:	Geslag van opvoeders.....	97
Tabel 4.2c:	Rassegroep van opvoeders.....	97
Tabel 4.2d:	Onderwyskwalifikasies van opvoeders.....	98
Tabel 4.2e:	Huidige posvlak van opvoeders.....	98
Tabel 4.2f:	Jare onderwyservaring van opvoeders.....	99
Tabel 4.2g:	Werknemerstatus van opvoeders.....	100
Tabel 4.2h:	Verskillende vlakke van vakonderrig.....	100
Tabel 4.3:	Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl – Skoolhoofrespondent.....	103
Tabel 4.4:	Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl – Skoolhoofrespondent.....	106
Tabel 4.5:	Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl – Skoolhoofrespondent.....	109
Tabel 4.6:	Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl – Opvoeder-respondent.....	113
Tabel 4.7:	Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl –	

	Opvoeder-respondent.....	116
Tabel 4.8:	Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl – Opvoeder respondent.....	119
Tabel 4.9:	Gestandaardiseerde regressiegewigte van die drie faktore.....	133
Tabel 4.10:	Korrelasie tussen die drie hoofkategorie van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x).....	134
Tabel 4.11:	Passingmaatstawwe.....	135
Tabel 4.12:	Betroubaarheid van die drie hoofkategorie van die MLQ-5x.....	137
Tabel 4.13:	Resultate van Spearman rangordekorrelasies van skoolhoofleierskapstyl en die biografiese gegewens.....	141
Tabel 4.14:	Resultate van die onafhanklike t-toets vir skoolhoofleierskap en die geslag van skoolhoofde.....	144
Tabel 4.15:	Resultate van onafhanklike t-toets vir skoolhoofleierskap en die etnisiteit van skoolhoofde.....	149
Tabel 4.16:	Resultate van onafhanklike t-toets vir skoolhoofleierskap en die oorgrote rassegroep van opvoeders in skool.....	154
Tabel 4.17:	Resultate van onafhanklike t-toets vir skoolhoofleierskap en die wyse waarop leerders by die skool opdaag.....	158
Tabel 4.18:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van ouderdom op skoolhoofleierskap.....	162
Tabel 4.19:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van geslag op skoolhoofleierskap.....	169
Tabel 4.20:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van etniese groepe op skoolhoofleierskap.....	171
Tabel 4.21:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die hoogste kwalifikasie van opvoeders op skoolhoofleierskap.....	182
Tabel 4.22:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die huidige posvlak op skoolhoofleierskap.....	194
Tabel 4.23:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die onderwyservaring van opvoeder op skoolhoofleierskap.....	204
Tabel 4.24:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die werkstatus van opvoeder op skoolhoofleierskap.....	216
Tabel 4.25:	Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die aanbieding van gespesialiseerde vakonderrig.....	218
LYS VAN FIGURE		
Figuur 1.1:	Hoofstukindeling.....	20
Figuur 3.1:	Grafiese voorstelling van navorsingsmetodologie.....	58
Figuur 3.2:	Die redes vir navorsing – 'n Samevatting.....	60
Figuur 3.3:	Die vier verskillende navorsingsparadigmas.....	65
Figuur 3.4:	Figuurlike samevatting van 'n navorsingsontwerp.....	72
Figuur 4.1:	Bevestigende faktorontleding van die oorspronklike drie faktore van die MLQ- 5x.....	131

HOOFSTUK 1: ORIËTERING

1.1 INLEIDING

In hierdie navorsingstudie het die navorser die leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik ondersoek. Ten einde hierdie ondersoek effektief te kon loods deur erkende navorsingsmetodes te gebruik, is die volgende werkswyse gevolg: 'n kort beskrywing van die sleutelwoorde, 'n literatuurstudie, 'n probleemstelling en motivering vir die studie en die probleemvraagstelling. Daarop volg die navorsingsvrae, navorsingsdoelwitte en navorsingsmetodologie. Die empiriese ondersoek sluit die studiepopulasie, loods ondersoek, data-insamelingstrategieë en data-ontleding in. Die hantering van die etiese kwessies, die bydrae van die navorsing en die uitleg van die studie is ook in hierdie hoofstuk bespreek. Die samevatting van die studie volg na die hoofstukindeling.

1.1.1 Sleutelbegrippe

1.1.1.1 Ekonomies agtergehoue gemeenskappe

Vir die doel van hierdie studie word daar verwys na ekonomies agtergehoue gemeenskappe, maar nie spesifiek na die oorwegende ras binne die betrokke skool nie. Binne die konteks van hierdie studie ondervind skole, wat in hierdie gemeenskappe geleë is, sosiale agterstande binne die arm gemeenskappe (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004:150). Ramphona (2014:59-61) is van mening dat sosio-ekonomiese toestande, soos armoede, die hoë werkloosheidsyfer, misdaad en oorbevolking, van die faktore is wat in hierdie gebiede aanwesig is. Geier (2016:234) is dus daarvan oortuig dat skole in sulke ekonomies agtergehoue gebiede sukkel om suksesvol te funksioneer.

1.1.1.2 Leierskap

Leierskap is 'n proses waardeur die aktiwiteite van die volgelinge beïnvloed word om 'n gesamentlike doel te bereik (Kotur & Anbazhagan 2014:111; Machuma & Kaitila, 2014:53-54; Nanjundeswaraswamy & Swamy, 2014:57-58; Shamaki, 2015:200; Igwe & Odike, 2016:4). Volgens Adeyemi (2011:84-85), Balyer (2012:581-584) en Olufemi (2015:133-135) moet leierskap by skoolhoofde van so 'n aard wees dat dit 'n deurslaggewende rol in die

effektiwiteit van die skool speel. Maccoby en Scudder (2011:7-8) is van mening dat mense 'n leier volg en dus is leierskap 'n verhouding tussen leiers en volgelinge. Verskeie komponente is sentraal tot die fenomeen "leierskap", onder andere, dat leierskap 'n proses is, ander beïnvloed, plaasvind binne die konteks van 'n groep en doelbereiking ten doel het (Kotter, 2012:1)

1.1.1.3 Leierskapstyle

Leierskapstyle verwys kortliks na die verskillende metodes van leierskap wat deur verskillende leiers aangeneem word. Shamaki (2015:200) is van mening dat 'n leierskapstyl na die patroon van leierskapsgedrag verwys. Sommige leiers is meer geïnteresseerd in die werk wat gedoen en afgehandel moet word, eerder as in die individue met wie hy of sy werk, terwyl ander meer aandag skenk aan die verhouding met sy of haar volgelinge. Onder andere verduidelik Igwe en Odike (2016:5) dat leierskapstyle die manier is waarop 'n individu iemand anders, in dié geval die volgelinge, vorm en leiding bied vir die bereiking van die organisatoriese doel. Igwe en Odike (2016) wys ook daarop dat die leierskapstyl van 'n leier af hang af van sy of haar persoonlikheid en die manier waarop hy of sy met die personeel kommunikeer.

1.1.1.4 Onderpresterende primêre skole

Vir die doel van hierdie studie het die navorser die term "disfunksionele skole" gebruik, wat sinoniem aan onderpresterende skole is. Binne die Suid-Afrikaanse konteks word skole as onderpresterende skole geklassifiseer wanneer 50% van die leerders minder as 40% in hul akademiese prestasie behaal (Louw, Bayat & Eigelaar, 2011; Modisaotsile, 2012; Van der Berg, 2015). Bhengu en Myende (2016: 1-2) wys daarop dat onderpresterende skole grootliks in verarmde gebiede voorkom. Deurdat skoolhoofde van hierdie tipe skole dit moeilik vind om hierdie skole te lei is dit van kardinale belang dat suksesvolle skoolhoofleierskap drasties toegepas moet word (Day, Gu & Sammons, 2016:224).

1.1.1.5 Presterende primêre skole

Die term "presterende skole" word as sinoniem gebruik vir suksesvolle skole en effektiewe skole. Botha (2010:606-607), Badenhorst en Koalepe (2014:243-245), Pretorius (2014:52-53) en Ng en Nguyen (2015:512-514) is van mening dat hierdie skole verbind is tot hoë leerderprestasies asook die algehele vooruitgang van die skool. Leerders van presterende skole word algemeen aanvaar om leerders te wees wat presteer en skoolverlaterseksamens

sukcesvol aflê (Botha, 2010:606). Hierdie tipe skole, volgens Mulford, Kendall, Ewington, Edmunds, Kendall, en Silins (2008:463) en Van der Merwe (2011:775), word met die volgende eienskappe geassosieer: sterk skoolhoofleierskap, gedeelde visie en doelwitte, hoë verwagtinge ten opsigte van leerderprestasie, hoë professionele standaard onder opvoeders, gesonde leeromgewing, hantering van 'n beplande en doelgerigte kurrikulum, uitstekende fasiliteite en voldoende fondse.

1.2 LITERATUURSTUDIE

In hierdie afdeling is die volgende leierskapstyle bespreek: die transformerende leierskapstyl, die transaksionele leierskapstyl en die laissez-faire leierskapstyl. Die beïnvloeding van volgelinge en die bereiking van organisatoriese doelwitte (vir die doel van hierdie studie word na die skool as die organisasie verwys) hang af van hoe effektief die leier van daardie organisasie is. Nanjundeswaraswamy en Swamy (2014:57) is van mening dat verskillende skoolhoofleierskapstyle 'n definitiewe invloed op die organisatoriese effektiwiteit en prestasie van die skool het. Vervolgens word 'n kort beskrywing van elk van die eersgenoemde leierskapstyle voorgehou.

1.2.1 Transformerende leierskapstyl

Die eerste styl in die Full Range Leadership-model (FRLM) is die transformerende styl. Die konsep *transformerende leierskapstyl* het sy oorsprong in die seminale werke van Burns (1978:4) en Bass (1985). Oor die transformerende leierskapstyl dokumenteer Jamal (2014:1296) die volgende: "transformational leadership focuses on the process by which leaders can affect performance and achievement". Hieruit is afgelei dat hierdie leierskapstyl positiewe verandering, bemagtiging en selfevaluering ten opsigte van vordering meebring. Volgens Bass et al. (2003:207-208) en Nanjundeswaraswamy en Swamy (2014:58) konsentreer die transformerende leierskapstyl daarop om die volgelinge as leiers te laat ontwikkel.

1.2.2 Transaksionele leierskapstyl

Die transaksionele leierskapstyl is die tweede styl in die FRLM. Volgens Burns (1978:4) kom die transaksionele leierskapstyl voor wanneer een persoon die inisiatief neem om kontak met 'n ander op te neem met die doel om iets waardevols te verruil vir iets anders. Die omvattende idee wat hieruit gehuldig kan word, is dat daar 'n tipe uitruiltransaksie plaasvind

(Van Jaarsveld, 2016:69). Oğuz (2010:1189) en Selesho en Ntisa (2014:212) is van mening dat die volgelinge beloon sal word vir hul pogings, produktiwiteit en lojaliteit.

1.2.3 Laissez-faire leierskapstyl

Die derde styl in die FRLM is die laissez-faire leierskapstyl. Adeyemi (2011:85), Kotur en Anbazhagan (2014:113) en Amanchukwu, Stanley en Ololube (2015:10), klassifiseer die laissez-faire leierskapstyl as 'n styl waar daar min of geen verantwoordelikheid van die leier is en wat oppervlakkige prestasies oplewer. Volgens Martin (2012:55) word hierdie leierskapstyl gekenmerk deur onbetrokkenheid van die leier in die uitvoering van pligte en verantwoordelikhede. Besluitneming word aan die onderwysers (volgelinge) oorgelaat, en die skoolhoof (leier) gee min of geen aandag aan die volgelinge. Martin (2012) is ook van mening dat dié leierskapstyl negatief verband hou met effektiwiteit en dus tot 'n negatiewe leerkultuur in die skool lei.

1.3 PROBLEEMSTELLING EN VRAE

Vele studies belig dat skoolleierskap 'n belangrike rol in die verbetering van skool-effektiwiteit en die bereiking van die skool se organisatoriese doelwitte speel (Mestry, 2017a). Mestry (2017a) wys ook daarop dat goeie skole goeie leiers benodig. Daarom is die leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende asook ekonomies agtergehoue, presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing in hierdie navorsing ondersoek. Volgens Le Cordeur (2010:524) is dit belangrik dat die bestuur en die leiding van skole moet verander ten einde positiewe veranderinge teweeg te bring. Volgens Van der Berg (2008:145), Beckmann (2011:509-513) en Spaul (2013:436-438) is die onderwys in Suid-Afrika voorheen deur 'n onderwysdepartement bestuur as 'n stelsel wat gekenmerk was deur skole vir elkeen van die vier bevolkingsgroepe (wit, bruin, Indiër en swart) wat in die land teenwoordig was. Spaul (2013) maak ook melding van duidelike ongelykhede binne die vier onderwysdepartemente. Die ongelykhede het betrekking gehad op aspekte soos onderwyserskwalifikasies, onderwyser-leerderratio, befondsing per leerder, geboue, toerusting, fasiliteite, handboeke en skryfbehoeftes. Skoolbywoning was verpligtend vir die "wit, bruin en Indiërleerling", maar nie soseer vir die swart leerder nie (Van der Berg, 2008).

Die politieke veranderinge na 1994 het die onderwys nie onaangeraak gelaat nie. Diepgaande sosio-politieke en sosio-ekonomiese veranderinge het ingetree. Disfunktionaliteit onder skole, swak leierskap en ekonomiese agterstande wat gelei het tot

die ontstaan van onderpresterende skole word as redes voorgehou vir die veranderinge (Le Cordeur, 2010; Spaull, 2013). Die gaping wat ontstaan het tussen onderpresterende en presterende skole in ekonomies agtergehoude gemeenskappe het al hoe groter en onafwendbaar geword. Badenhorst en Koalepe (2014:243-244) is van mening dat die gapings tussen skole nie net as gevolg van 'n rasseverdeling ontstaan het nie, maar ook op grond van geografiese en sosio-ekonomiese verdelings. Die beginsel van apartheid, volgens Spaull (2013), was die oorsaak vir die ontstaan van ekonomiese ongelykhede tussen die rassegroepe in Suid-Afrika. Inspirerende en visioenêre leierskap om die veranderinge effektief te bestuur is nodig. 'n Gepaste leierskapstyl is nodig om skole as organisasies hul doelwitte ten opsigte van onderrig en leer te laat bereik (Le Cordeur, 2010).

Adeyemi (2011), Igwe en Odike (2016) en Moorosi en Bantwini (2016) is daarvan oortuig dat leierskap 'n proses is waarby die volgelinge beïnvloed word om sekere doelwitte te bereik. Gesien teen hierdie agtergrond ontwikkel 'n suksesvolle leier 'n visie vir sy of haar skool wat op persoonlike en professionele waardes gebou is. Aggarwal-Gupta en Vohra (2010:2), Balyer (2014:26) en Pina, Cabral en Alves (2015:949-950) reken voorts dat skoolhoofleierskap 'n indirekte, dog positiewe effek op leerderprestasies toon. Prodanciuc (2012:206) argumenteer dat leierskap en leierskapstyle in enige leerorganisasie (skool) beide kollektief en individueel is.

Volgens Maforah en Schulze (2012:227) het veranderinge in die onderwysstelsel, soos veranderinge aan die kurrikulum, onderwysbeleide, wetgewing, departementele beleide en geweld in skole, meegebring dat die leierskapstyl van die skoolhoof moet verander om aan te pas by die nuwe transformasie van die onderwysstelsel. Balyer (2014:24-26) wys daarop dat dit die skoolhoof se plig is om seker te maak dat effektiewe onderrig en leer plaasvind. Almal wat betrokke is by die skool soos leerders, opvoeders, nie-dosende personeel en ouers moet help om die visie van die skool uit te bou. Skole kan akademies goed vaar ten opsigte van die sosiale omstandighede waarin die skool of leerders hulle bevind. Daarom is Ibrahim en Al-Taneiji (2013) van mening dat die skoolhoof se leierskapstyl en gedrag 'n direkte invloed op die skool het.

Shamaki (2015:202) wys daarop dat skoolhoofde wat die outokratiese leierskapstyl beoefen, tot swakker leerderprestasie lei. Daarteenoor wys ander studies (Adeyemi & Bolarinwa, 2013:193) dat skoolhoofde wat die outokratiese leierskapstyl volg beter akademiese prestasies lewer. By skoolhoofde wat 'n laissez-faire leierskapstyl beoefen, is daar 'n negatiewe korrelasie tussen die leierskapstyl en leerderprestasie. Verder argumenteer Nazim en Mahmood (2016:20-21) dat skoolhoofde met 'n transformerende leierskapstyl beter

prestasies toon. Betreffende 'n projek wat geloods is in Nieu-Seeland, naamlik die New Zealand International Successful School Principalship Project (ISSPP), is Notman (2015:43) van mening dat leiers met 'n sterk visie van onderrig en leer grootliks daarop gefokus is om verskillende vlakke van leerderprestasie te verhoog. In 'n artikel deur Taylor (2008:17) word melding gemaak dat gesonde leierskap, hoë werksetiek van die opvoeders en leerders en 'n kultuur van leer 'n onderpresterende skool in 'n ekonomies agtergehoue gebied beter prestasie kan laat oplewer. Volgens 'n studie wat in Engeland gedoen is deur Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin en Fullen (2004: 65-69) is die sukses van Engeland se National Literacy Strategy (NLS) en National Numeracy Strategy (NNS) toe te skryf aan die kwaliteit van skoolhoofleierskap.

Veranderinge in die nuwe bestuur van skole het veroorsaak dat skoolhoofde nie voorbereid is vir hul nuwe rolle nie, en kan beredeneer word dat meer opleidingsgeleenthede geskep moet word om skoolhoofde toe te rus (Department of Basic Education, 1996:18; Mathibe, 2007:523-524; Le Cordeur, 2010:524;). Volgens Msila (2013:95) word gebrekkige skoolhoofleierskap en bestuur as een van die redes aangevoer vir disfunksionele skole. Le Cordeur (2010:524) is van mening dat Suid-Afrikaanse skole inspirerende en visioenêre leierskap nodig. Volgens Ramphela (2008) is dit leierskap wat die aktiwiteit van 'n skool en sy opvoeders in die rigting van bepaalde doelwitte stuur. Landman (2008) argumenteer dat daar talle voorbeelde is van skole in arm gemeenskappe wat met visioenêre leierskap bewys het dat disfunksionele skole getransformeer kan word. Volgens Mestry en Singh (2007) en Mestry en Schmidt (2013:50-51) ontbreek die basiese beginsels van leierskap en bestuur nog by baie skoolhoofde.

Martin (2009:17-18) is van mening dat skoolhoofde onder meer druk werk en die daaglikse uitdagings van die skool al hoe meer veeleisend geword het. Die aanname wat deur November, Alexander en Van Wyk (2010:789-790) gemaak word, en aansluiting vind by Martin (2009) dat die hedendaagse skoolhoof nie net die skool moet verander nie, maar proaktief met liggame binne en buite die skool moet saamwerk ten einde die skool te verander na 'n instansie van suksesvolle onderrig en leer, word as vertrekpunt gesien wat deur goeie skoolhoofleierskap onderlê word. Volgens Mestry (2017a) beteken dit dat skoolhoofde effektiewe skoolhoofleierskapstyle, wat aspekte soos effektiewe onderrig en leer, kurrikulumbestuur, die uitbouing van die visie en missie van die skool en die bou van gesonde verhoudinge met die gemeenskap insluit, moet aankweek. Spaul (2013:436-437) noem dat die swak akademiese standaarde op skoolvlak toegeskryf kan word aan swak leierskap en bestuur in skole. Tog is daar skoolhoofde wat hulself bekwaam vir goeie

leierskap en personeelontwikkeling, wat 'n beduidende invloed op die prestasie van die skool het (Mestry, 2017b:258-259)

Vanuit die internasionale literatuur is dit duidelik waarneembaar dat skoolbestuur en skoolhoofleierskap 'n beduidende veranderde rol kan speel in die vooruitgang van 'n skool (Pina et al., 2015:950). Eissa, Brown en Wiseman (2014) het in hul navorsingstudie bevind dat 60% van 183 skole in die Verenigde State van Amerika 'n positiewe uitkoms tot onderwyserdeelname en leerderprestasie getoon het. Aspekte soos motivering, uitstekende leierskap, mentorskap, aanvaarding van leerders en individuele ondersteuning is van die faktore wat bygedra het tot uitstekende leerderprestasies. Die literatuur wat die grondslag vir hierdie studie vorm, belig vele studies rondom skoolhoofleierskapstyle en die uitwerking daarvan op opvoeders en die skool (vgl. Akarele, 2007; Kowalsky, 2010; Oğuz, 2010; Adeyemi & Bolarinwa, 2013; Akan, 2013; Ryan & Tipu, 2013; Spaul, 2013; Veysel, 2014; Olufemi, 2015; Igwe & Odike, 2016; Moorosi & Bantwini, 2016). Volgens die bevindinge uit data-ontledings van Suid-Afrikaanse skole in 'n studie wat geloods is deur Spaul (2013:6-7) kom daar twee tipes skoolstelsels in Suid-Afrika voor, naamlik die kleiner, beter presterende skole, wat ongeveer 20 tot 25% van die topleerders huisves, teenoor die groter stelsel wat 75 tot 80% van die armer leerders huisves. Daar kan egter waargeneem word dat individuele leerders wat in onderpresterende skole is, steeds goeie akademiese prestasie toon.

Dit is 'n onbetwisbare feit dat die invloed van skoolhoofleierskapstyle 'n definitiewe uitwerking op die prestasie van leerders het. Daarom is die doel van hierdie studie om ondersoek in te stel na watter leierskapstyl skoolhoofde tans gebruik vir die effektiewe vooruitgang van die betrokke presterende skool. Ten tye van die bekendmaking van hierdie navorsing was daar nog nie so 'n studie geloods oor die vergelyking van skoolhoofleierskapstyle in onderskeidelik onderpresterende en presterende primêre skole in sosio-ekonomies agtergehoue gebiede van die Paarl-Oos-omgewing nie. Die doel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na die verskillende skoolhoofleierskapstyle en watter verband bestaan tussen die besondere skoolhoofleierskapstyle binne dieselfde konteks wat verandering met betrekking tot leerderprestasie teweeg kan bring.

Die motivering vir die studie word geplaas teen die agtergrond dat die skoolhoof die essensiële element is tot die sukses van die skool en die daarstelling van effektiewe onderrig en leer. Gevolglik kan die aanname gemaak word dat die skoolhoof sentraal staan tot die sukses van die skool. As skoolhoof is hy of sy ook in die strategiese posisie om die ontwikkeling van effektiewe onderrig en leer te bevorder, eerder as om dit minimaal toe te

pas (Kowalsky, 2010). In 'n artikel deur die vorige Minister van Onderwys, Minister Naledi Pandor (2004-2009), som sy die stand van die leierskap in Suid-Afrikaanse skole soos volg op (*Business Day*, 30 November 2004): “we have a school leadership that cannot analyse, cannot problem-solve, cannot devise strategic interventions and plans and cannot formulate perspectives that are directed at achieving success”. Die navorser is van mening dat hierdie stelling 'n ernstige aanklag teen die leierskap in skole maak. Die motivering tot hierdie studie word ook sterk belig deur Khaki (2006:206) en Heystek (2014:889-890) deur hul beklemtoning dat skoolhoofde, as professionele leiers van die skool, grootliks verantwoordelik is vir die kwaliteit van onderwys in die skool. Die voordeel van hierdie ondersoek is dat daar intensief gekyk word na die verskillende leierskapstyle van skoolhoofde in onderskeidelik onderpresterende en presterende primêre skole, omdat daar binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n groot aantal onderpresterende skole aanwesig is. Heystek (2014) meld dat ongeveer 70% uit 'n totaal van 25 000 skole in Suid-Afrika as onderpresterende skole beskou kan word. Prodanciuc (2012:206) is daarvan oortuig dat die verbetering van die organisasie (skool) slegs kan plaasvind as die leierskapstyl effektief bydra tot positiewe vooruitgang ten opsigte van onderrig en leer. Akan (2013:1) stem in hierdie verband saam met Prodanciuc deur te bevestig dat skole die grondslag vorm vir die onderwysstelsel, wat afhanklik is van leierskapstyle om volgelinge positief te beïnvloed. Prodanciuc (2012), Akan (2013) en Heystek (2014) se fokus op die verbetering van die skoolhoofleierskapstyl in hierdie verband impliseer dat 'n verbeterde en positiewe leierskapstyl tot voordeel kan wees vir die prestasie van die betrokke skool.

Aggarwal-Gupta en Vohra (2010), Balyer (2014) en Pina et al. (2015) is die mening toegedaan dat suksesvolle leerderprestasie grotendeels afhang van, eerstens, die leierskapstyl van die skoolhoof en opvoeders en, tweedens, die betrokkenheid van opvoeders by effektiewe onderrig en leer. Om hierdie aanname te bevestig argumenteer Carmon (2009:150) dat die sukses wat leerders in hul akademie behaal toegeskryf kan word aan die skoolhoofleierskapstyl. Outeurs soos Mulford et al. (2008:463-465) en Mead (2012:5-6) redeneer dat daar 'n duidelike korrelasie tussen leerders se sosio-ekonomiese omstandighede en hul akademiese prestasie is. In Van de Griff en Houtveen (2006:255) se studie oor leerderprestasie in Nederlandse primêre skole maak hulle melding dat, in sommige primêre skole, die prestasie van leerders veel laer is as die gemiddelde prestasie. Wanneer 50% van 'n skool se leerders laer as 40% in hul akademiese prestasie behaal, word die skool as 'n onderpresterende skool geklassifiseer (Louw et al., 2011; Modisaotsile, 2012; Van der Berg, 2015). Hierdie fenomeen word toegeskryf aan verskeie teorieë en staan bekend as “onderprestering”. As deel van die motivering tot hierdie studie sluit dit aan by die navorsingsvraag. Mafisa (2008:145) is voorts van mening dat leerders in arm sosio-

ekonomiese gebiede swakker prestasie toon vergeleke met hul portuurgroep wat in gebiede van sosio-ekonomiese vooruitgang woonagtig is.

Die navorser is van mening dat daar meer werksinkels deur die Department van Onderwys aangebied moet word om skoolhoofde in die bestuur en leiding van die skool te ondersteun. Die ondersteuning wat skoolhoofde kry met betrekking tot effektiewe bestuurstyle verskil van onderwysgebied tot onderwysgebied. Die navorser is van mening dat dit in die Paarl-Oos-gebied 'n leemte is. Kursusse wat deur die Cape Teaching and Leadership Institute (CTLI) aangebied word, fokus op die ontwikkeling van die onderwyser in die verskillende onderrigfases, eerder as op die bestuur en leiding van die skool (WCED, Cape Teaching and Learning Institute, 2018). Die aanname wat hieruit gemaak word, is dat daar minimaal op die opleiding van skoolhoofde gefokus word. Die uniekheid van hierdie navorsing is daarin gesetel dat dit ondersoek instel na leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende asook presterende primêre skole en daarom is die volgende primêre navorsingsvraag verwoord: *Hoe vergelyk die leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing met mekaar?*

1.4 NAVORSINGSVRAE

Die antwoord op bogenoemde primêre navorsingsvraag is afhanklik van die antwoorde op die onderstaande sekondêre vrae (subnavorsingsvrae):

- Wat is die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik? (cf 4.6.3; 4.7.1 & 4.7.2).
- Wat is die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik? (cf 4.6.3; 4.7.1 & 4.7.2).
- Hoe vergelyk die leierskapstyle van skoolhoofde in bogenoemde twee tipes skole? (cf 4.6.3; 4.7.1 & 4.7.2).

1.5 NAVORSINGSDOELWITTE

Inaggenome die primêre navorsingsvraag van dié studie was die volgende navorsingsdoelwitte geformuleer:

- Om vas te stel wat die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is.
- Om vas te stel wat die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is.
- Om vas te stel hoe die leierskapstyle van skoolhoofde in bogenoemde twee tipe skole met mekaar vergelyk.

1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METOLOGIE

1.6.1 Literatuuroorsig

Die volgende sleutelbegrippe is breedvoerig in hoofstuk 2 verduidelik: transformerende, transaksionele, laissez-faire, outokratiese, demokratiese, distributiewe, kulturele en instruksionele leierskapstyle, ekonomies agtergehoue gemeenskappe, onderpresterende (swak) presterende skole en presterende skole. Die volgende databasisse is geraadpleeg vir die verkryging van die literatuur: EBSCOhost, NEXUS, Proquest, ERIC, JSTOR, Emerald, SA ePublications, Google Scholar, South African National ETD (e-theses and dissertations) en Sabinet.

1.6.2 Navorsingsmetodologie

Die literatuur wat die grondslag vir hierdie studie vorm, belig verskeie studies oor skoolhoofleierskapstyle en die uitwerking daarvan op opvoeders en die skool as sodanig (vgl. Akarele, 2007; Kowalsky, 2010; Oğuz, 2010; Adeyemi & Bolarinwa, 2013; Akan, 2013; Ryan & Tipu, 2013; Spaul, 2013; Veysel, 2014; Olufemi, 2015; Igwe & Odi, 2016; Moorosi & Bantwini, 2016).

In hierdie studie is 'n kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik (cf 3.6.3). Kwantitatiewe navorsing beskryf fenomene in getalle in plaas van woorde en ondersteun die data in die vorm van numeriese skale. Volgens Creswell (2014:27-28) en Maree en Pietersen (2016:162) is kwantitatiewe navorsing 'n sistematiese en objektiewe proses wat gebruik maak van numeriese data deur middel van 'n steekproef. Volgens Leedy en Ormrod (2008) word beskrywende statistiek (lees: deskriptiewe statistieke) gebruik om die data te organiseer. Hierdie kwantitatiewe navorsingsmetode fokus objektief op die meting en

beskrywing van 'n verskynsel. In hierdie studie het die navorser syfers, statistiese verwerkings en strukture gebruik om die verskynsel te bestudeer (cf 3.6.2 & 3.6.4).

Vir die doel van hierdie studie is 'n nie-eksperimentele ontwerp in die vorm van 'n deursnee-opname-ontwerp gevolg (cf 3.6.2 & 3.6.4). Hierdeur is die verskynsel beskryf en die verhouding tussen verskillende verskynsels, sonder 'n direkte manipulasie van toestande, word ondersoek (Davis, 2014b:75) (cf 3.6.2). Leedy en Ormrod (2008:183) en Du Plooy-Cilliers en Cronje (2014:148-149) en argumenteer dat die opname-ontwerp vraelyste gebruik om groot getalle deelnemers te akkommodeer om die nodige data in te samel (3.6.2). Die data word op hierdie wyse op die mees effektiewe en koste-effektiewe wyse versamel (cf 3.6.2). In hierdie kwantitatiewe navorsing het die navorser die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) as meetinstrument gebruik (cf 3.6.3). Die doel vir die gebruik van hierdie meetinstrument is om relevante en betroubare inligting te bekom (cf 3.6.2) van 'n spektrum van deelnemers met betrekking tot hul sienswyses van hul eie leierskapstyle.

1.6.3 Navorsingsparadigma

Volgens Mertens (2010:469), De Vos, Strydom, Fouche en Delpont (2011:40-41) en Du Plooy-Cilliers (2014a:19) dien 'n paradigma as 'n teoretiese raamwerk om navorsers te lei om hul sienswyses en beginsels te struktureer in terme van etiek, realiteit, kennis en metodologie en ook hul resultate te interpreteer.

Hierdie studie word binne 'n post-positivistiese paradigma uitgevoer (cf 3.5.2). Volgens De Vos et al. (2011) is die post-positivisme gebaseer op die aanname dat realiteit nie binne 'n vakuum bestaan nie, maar afhanklik is van, en beïnvloed word deur, kontekstuele en situasionele faktore (cf 3.5.2). Anders as die positivisme wat slegs 'n objektiewe fokus het, wys De Vos et al., (2011:7) en Nieuwenhuis (2016:59) daarop dat die post-positivisme die subjektiewe aard van navorsing erken (cf 3.5.2). In hierdie studie bied die post-positivistiese benadering vir die navorser die geleentheid om die objektiewe realiteit, sowel as die subjektiewe verstaan daarvan, deurtastend te ondersoek (cf 3.5.2). Volgens De Vos et al. (2011) en Nieuwenhuis (2016) is dit 'n gepaste benadering vir navorsers wat geïnteresseerd is in sekere aspekte van die positivisme, soos kwantitatiewe metodes, maar wat steeds sekere interpretivistiese aspekte, soos subjektiewe betekenis, wil insluit.

Vir die doel van hierdie navorsing is *leierskapstyle van skoolhoofde* as die seminale begrip en *leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende skole en presterende skole* as fenomeen ondersoek en beskryf.

1.6.4 Studiepopulasie en steekproef

Die studiepopulasie het bestaan uit skoolhoofde en opvoeders van 22 primêre skole van ekonomies agtergehoue, onderpresterende en ekonomies agtergehoue, presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik. Die steekproef het bestaan uit die 22 skoolhoofde, asook twee lede van die dagbestuur, vier opvoeders van elke skool; dus was daar 154 respondente teenwoordig (n=154) (cf 3.8).

Die navorser het beskikbaarheidsteekproefneming gebruik waarby 'n verteenwoordigende deel van 'n populasie geselekteer is (cf 3.8) oor wie die navorser gevolgtrekkings wou maak (Pascoe, 2014:142) Die keuse van hierdie studiepopulasie was doelgerig geselekteer om 'n vergelyking te tref oor verskillende leierskapstyle van skoolhoofde (cf 3.8). In hierdie kwantitatiewe navorsingstudie was skoolhoofde die beste deelnemers met betrekking tot die bestudering van die fenomeen rakende leierskapstyle van skoolhoofde. Twee-en-twintig primêre skole was gekies om aan hierdie studie deel te neem (cf 3.8).

1.6.5 Loodsondersoek

Die loodsondersoek het dit vir die navorser moontlik gemaak om onduidelikhede binne die meetinstrument vas te stel (Koonin, 2014:257). McMillan en Schumaker (2006:202) argumenteer dat dit belangrik is om 'n vraelysloodsondersoek te doen met respondente wat soortgelyke eienskappe toon as die respondente wat aan die studie sou deelneem ten einde die betroubaarheid van die vraelys te bevorder. Vir die loodsondersoek is 'n kleiner groep respondente (n=9) gekies. Hierdie respondente vorm nie deel van die werklike steekproef nie. Die doel van hierdie loodsondersoek was om vas te stel of die skoolhoof as respondent die vrae tydens beantwoording van die vraelys duidelik kon verstaan. Die deelnemers in die loodsondersoek is op dieselfde wyse as die deelnemers in die steekproef gekies. Duidelikheid en verstaanbaarheid van die vrae is getoets en enige onduidelikhede is reggestel. Anonimiteit van die deelnemers in die loodsondersoek asook die vertroulike hantering van inligting is verseker.

1.6.6 Data-insamelingstrategieë

1.6.6.1 Vraelyste

Vir die doel van hierdie studie is die vraelys as kwantitatiewe data-insamelingsmetode gebruik (De Vos et al., 2011:171); dus is hierdie inligting geïnterpreteer en ontleed. Die

gebruik van 'n gestruktureerde vraelys, soos in die geval van hierdie navorsing, het dit moontlik gemaak om die feite te ontleed en te verifieer (Leedy & Ormrod, 2008:2-3). In hierdie kwantitatiewe navorsing het die navorser die Multifactor Leadership Questionnaire-vraelys as meetinstrument gebruik. Die vraelys is gebruik om gepaste inligting vanaf die betrokke deelnemers te verkry. Vraelyste wat goed ondersteun en geadministreer word, kan navorsers ondersteun deur die korrekte inligting te versamel. Stieger en Reips (2010:1488-1489) is van mening dat vraelyste baie eenvoudig is om te gebruik en dat 'n groot hoeveelheid inligting van 'n groot aantal deelnemers ingewin kan word sonder enige groot koste-uitgawe. Die vraelyste is elektronies aan die betrokke skole gestuur. Ná beantwoording van die vraelyste, is dit ook elektronies teruggestuur, waar 'n gebruikersnaam (*username*) en wagwoord (*password*) geskep is ten einde vertroulikheid te verseker.

1.6.6.1.1 Die Multifactor Leadership Questionnaire

Vir die doel van hierdie navorsing is die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) gebruik (Bass, 1997:130-133). Kolesnikova (2012:27-28) maak in haar navorsing melding dat die MLQ al vir meer as 25 jaar in werking is en grootliks in openbare en privaat organisasies, soos banke, onderwysinrigtings, inligtingstegnologiese firmas, versekeringsmaatskappye, hospitale en militêre eenhede, gebruik word. Volgens Ryan en Tipu (2013:2117) word die MLQ gebruik om leierskapstyle, met spesifieke verwysing na leierskapeffektiwiteit, te ondersoek. Volgens Oberfield (2012:409) word Addendum A en B van die MLQ gebruik om leierskapstyle van nader te ondersoek. Hierdie ondersoek het te make met die leierskapsoptrede wat lei tot leierskapeffektiwiteit. Omdat die studiepopulasie groter gemaak is deur die byvoeging van skooldagbestuurslede en opvoeders, is Addendum B toepaslik ten opsigte van die meting van die skoolhoof se leierskapstyl (Hinken & Schriesheim, 2008:502; Martin, 2012:57).

Die MLQ bestaan uit twee dele, naamlik die biografiese inligting van die deelnemer en beskrywingindicators van die skoolhoofleierskapstyl soos deur die deelnemer waargeneem (cf 3.7.2 & 3.10.4). Die eerste gedeelte van die vraelys, naamlik die biografiese inligting, sluit aspekte in soos die volgende: [1] Ouderdom, [2] Geslag, [3] Ras, [4] Hoogste onderwyskwalifikasie, [5] Huidige posvlak, [6] Jare ondervinding as prinsipaal, [7] Meerderheid rassegroep by skool, [8] Aantal opvoeders by skool, [9] Kwintielstatus van die skool, en [10] Mobiliteit van leerders.

Die skaal wat vir hierdie vraelys gebruik word is, is 'n vierpunt-Likert-skaal, wat soos volg voorgestel word: 0 = Glad nie, 1 = Af en toe, 2 = Somtyds, 3 = Redelik dikwels, en 4 = Dikwels, indien nie altyd nie. Volgens Leedy en Ormrod (2008:185-186) is hierdie skaal in

1930 deur Rensis Likert ontwerp. Die algemeenste gebruik van die skaal is om vas te stel of die deelnemer met 'n stelling saamstem of nie saamstem nie. Die navorser het hierdie skaal gebruik om 'n sekere konstruk met betrekking tot die leierskapstyl van die skoolhoof te meet (Du Plooy-Cilliers & Cronje, 2014:159-160; Maree & Pietersen, 2016:186-188). Dié vraelys (MLQ-5x) het ook ten doel om die beoefende leierskapstyl van die skoolhoof vas te stel. Die vraelys het bestaan uit 45 items (cf 3.7.2) (die eerste 36 items ondersoek verskillende leierskapstyle en die laaste nege items meet die skoolhoof se effektiwiteit). Die deelnemers moes deur die vierpunt-Likert-tipe skaal hul keuse by elke item uitoefen. Dit was nie nodig dat die navorser tydens die beantwoording van die vraelys teenwoordig was nie. Hierdie vraelys het geslote vrae gebruik, aangesien dit algemeen in kwantitatiewe navorsing bekend is dat data wat vanaf geslote vrae verkry word, makliker ontleed word as in die geval van oop vrae (Maree & Pietersen, 2016:180-181).

1.6.6.1.2 Hantering van die vraelys

Toestemming vanaf die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en etiese klaring van die Noordwes-Universiteit se etiekomitee is verkry. Hierna is die betrokke skoolhoofde telefonies gekontak om afsprake te bevestig (cf 3.10.3). Hierdie afsprake het ook ten doel om die deelnemers (skoolhoofde) in te lig oor die gebruik van die vraelys. Etiese aspekte, soos anonimiteit en vertroulikheid, is aan respondente verseker. Die navorser het nie administratiewe beamptes gebruik om vraelyste te versprei nie.

1.6.6.1.3 Voor- en nadele van die vraelys

Creswell (2003:361) en Leedy en Ormrod (2013:191) voer verskeie redes aan oor die voordele en nadele van 'n vraelys as metingsinstrument:

Voordele:

- Vraelyste kan na groot hoeveelhede mense versprei word.
- Deelnemers word nie deur die vraelys herken nie.

Nadele:

- Terugvoering kan swak wees.
- Ander moontlike vrae word uitgesluit en vrae is beperk.

Om goeie terugvoer te verseker is daar gereeld opgevolg en skole is weer besoek. Sou vraelyste nie op die inhandigingsdatum beskikbaar wees nie, is skoolhoofde gekontak vir 'n tweede datum van inhandiging.

1.6.7 Ontleding van data

Volgens Creswell (2014:195) behels kwantitatiewe data-ontleding die toekenning van numeriese waardes aan die data en die assessering daarvan, asook die selektering van 'n statistiese program vir die verwerking van die data en om gevolgtrekkings te maak vanuit die bevindinge (cf 3.11). Vir die verwerking van die statistiese data is die data na die Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus gestuur. Die sagteware wat vir die statistiese ontleding gebruik is, is die Statistical Package for the Social Sciences, Uitgawe 25 (SPSS), AMOS Uitgawe 25 en die Statistical Analysis System (SAS).

Die volgende statistiese tegnieke is tydens die ontleding van die data toegepas (cf 3.11.2.1):

- Beskrywende statistiek (SPSS-program): Dit dui op die berekening van gemiddeldes, standaardafwyking, frekwensies en persentasies van die response op die vraelys (cf 4.2 & 4.3).
- Faktorontleding: Ten einde die geldigheid van die MLQ as meetinstrument te bepaal is 'n faktorontleding uitgevoer (cf 4.6.1). Die vraelys bestaan uit 45 items, waarvan die eerste 36 items die verskillende leierskapstyle ondersoek en die laaste nege items die skoolhoof se effektiwiteit meet (Kolesnikova, 2012:27-28).
- Cronbach Alpha-koëffisiënte: Dit word ook die "betroubaarheidskoëffisiënte" genoem en is aangewend om die interne konsekwenheid van die items wat bydra tot konstrakte in die MLQ as meetinstrument te bepaal en te bevestig of dit ooreenstem met die implementering daarvan in ander kontekste (cf 4.7.1).
- Hiërargiese lineêre modelle (HLM) is gebruik waar afhanklikheid van data op skoolvlak in ag geneem is om te bepaal of presterende en onderpresterende skole se leierskapstyle verskil (cf 4.9)
- HLM: Daar is bepaal of verskille ten opsigte van die faktortellings vir die verskillende biografiese veranderlikes voorkom.

1.6.8 Die navorser se rol

Die rol van die navorser was om 'n samewerkende verhouding met die deelnemers te bewerkstellig (vgl. Maree, 2016:44). 'n Aansoek vir toestemming om die navorsing te doen en vir die verspreiding van die vraelyste is vanaf die Onderwyshef van die Wes Kaapse Onderwysdepartement verkry omdat die deelnemende skole onder dié onderwysdepartement ressorteer. Etiese klaring is vanaf die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, en toestemming vanaf die deelnemers (skoolhoofde) is verkry. Ten slotte is daar nie bevooroordeel tydens die generering van data opgetree nie, maar die data is met die hoogste etiese waardes en integriteit hanteer om sodoende 'n effektiewe en sinvolle, dog akademiese studie voor te lê.

1.6.9 Geldigheid en betroubaarheid

1.6.9.1 Geldigheid

Geldigheid verwys na die totale omvang van die instrument wat moet meet wat dit veronderstel is om te meet (Leedy & Ormrod, 2004:31; Vogt, 2007:117-119; Koonin, 2014:256; Pietersen & Maree, 2016:239-240) (cf 3.12.1). Die geldigheidsaspek van die meetinstrument moet die realiteit van die konstrakte wat gemeet word, reflekteer. Die betekenisvolheid van statistiese gegewens in data-ontleding is nie uitgesluit nie omdat die vraelys uit die vierpunt-Likert-skaal bestaan wat verskillende numeriese variasies bevat. Verskillende soorte geldigheid (Pietersen & Maree, 2016:240) word vervolgens beskryf.

1.6.9.1.1 Konstruktgeldigheid

Die geldigheid van hierdie meetinstrument is bepaal deur bevestigende faktorontledings om die korrelasie tussen 'n aantal veranderlikes te ondersoek en te identifiseer. Die veranderlikes word saam gegroep om sodoende onderliggende temas, patrone of faktore vas te stel (Leedy & Ormrod, 2013:301) (cf 3.12.1).

1.6.9.1.2 Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid verwys na die mate waartoe die metingsinstrument die algehele inhoud van die konstrak meet (cf 3.12.1). Om die inhoudsgeldigheid van die metingsinstrument te

meet word dit aan respondente gegee om onduidelikhede binne die metingsinstrument vas te stel en uit te wys (Koonin, 2014:257).

1.6.9.1.3 Voorspellingsgeldigheid

Voorspellingsgeldigheid verwys na hoe die metingsinstrument geldig lyk, met ander woorde of die instrument opgestel is vir wat dit moet toets (Pietersen & Maree, 2016:240) (cf 3.12.1).

1.6.9.1.4 Kriteriumgeldigheid

Volgens Pietersen en Maree (2016:240) verwys hierdie tipe geldigheid na die verskillende kriteria wat getoets moet word (cf 3.12.1). Om die graad van die kriteriumgeldigheid van die metingsinstrument te meet moet gevolgtrekkings uit die metingsinstrument gemaak kan word. Die eksterne geldigheid van die instrument, volgens Pietersen en Maree (2016:240), verwys na die toepassings van hierdie gevolgtrekkings op 'n wyer omgewing en of dit veralgemeen kan word (Koonin, 2014:257).

Die MLQ is oorspronklik in die Verenigde State van Amerika gebruik en daar is onduidelikheid of daar enige ooreenstemming ten opsigte van die resultate in die Suid-Afrikaanse konteks is. Weens hierdie rede is 'n eksploratiewe faktorontleding uitgevoer ten einde die geldigheid van die MLQ te bepaal. Gay, Mills en Airasian, (2011:391) is van mening dat geldigheid verwys na die vermoë van die navorser om betekenisvolle en akkurate gevolgtrekkings te maak met betrekking tot al die inligting in die navorsingsituasie.

1.6.9.2 Betroubaarheid

Betroubaarheid verwys na die akkuraatheid en presiesheid van die data en of, indien die navorsing herhaal sou word, die meetinstrument dieselfde resultate sou lewer binne dieselfde konteks van die studie (Gay et al., 2011:633; Koonin, 2014:254). Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik dat die navorsing op so 'n wyse uitgevoer word dat dit die onderwerp akkuraat en konsekwent identifiseer en beskryf (cf 3.12.2). Die betroubaarheid van die meetinstrument wat in hierdie studie gebruik word, word deur middel van die Cronbach Alpha-koëffisiënt bepaal (SAS Institute Inc., 1999). Die navorser is van mening dat, sou dieselfde instrument op ander respondente van dieselfde populasie gebruik word, die bevindinge dieselfde sou wees; met ander woorde, iemand anders wat die data hertoets, sou dieselfde bevindinge kry (Koonin, 2014). Die navorser heg waarde aan die gebruik van die MLQ omdat dit al verskeie kere, volgens studies beskikbaar in die literatuur, getoets is vir

geldigheid en betroubaarheid rakende beoefende leierskapstyle. Die aspekte van geldigheid en betroubaarheid word breedvoerig in hoofstuk 3 bespreek.

1.6.10 Moontlike probleme tydens die insameling van die data

Die volgende probleme kon moontlik tydens die insameling van data voorkom.

- Daar kon 'n vertraging wees tydens die voltooiing van die vraelyste.
- Onvoltooide vraelyste kon ingehandig word.
- Skoolhoofde kon versuim om vraelyste te voltooi weens 'n gebrek aan belangstelling.
- Vraelyste kon verlore raak.

Die navorser het gepoog om alle vertraging te voorkom deur vooraf met die deelnemers te skakel.

1.7 ETIESE ASPEKTE

Vir die doel van hierdie navorsing is daar seker gemaak dat alle etiese riglyne gevestig is voor daar met die ondersoek begin sou word. Hoë etiese standaarde is in hierdie studie gevolg.

1.7.1 Aansoek om etiese toestemming

Toestemming om navorsing te doen binne kring 5 en 6 van die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry. Die nodige etiese klaring is deur die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit met die volgende etieknommer verskaf: **NWU-00786-18-A2** (cf 3.13).

1.7.2 Deelname en toestemming van deelnemers

'n Aansoek om toestemming vir die navorsing en die verspreiding van die vraelyste is by die Onderwyshef van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement ingehandig. Toestemming is ook vanaf die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus verkry. Die navorser het onderneem om die identiteit en goeie naam van die universiteit te beskerm. Nadat toestemming vir die navorsing verkry is, is die respondente (skoolhoofde) telefonies en per elektroniese pos gekontak, waarby hulle oor die doel van die navorsing en die toestemmingsbriewe wat hulle vanaf die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en die

Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit ontvang, ingelig is (cf 3.13). Die inhoud en versending van die vraelys is ook aan die respondente verduidelik. Die navorser het 'n kundige gebruik, wat 'n onafhanklike persoon is, om aan die respondente te verduidelik dat hul deelname aan die navorsing vrywillig is en dat hulle enige tyd aan die navorsing kon onttrek sonder enige nadelige gevolge (cf 3.13). In die skriftelike toestemmingsbrief is die respondente verseker van anonimiteit en die vertroulike hantering van die data. Die respondente is ook ingelig dat die data vir akademiese navorsingsdoeleindes gebruik sal word en dat enige vorm van bevoordeling of benadeling ten sterkste vermy sal word. Die respondente is ook ingelig oor die inhandiging van die vraelys.

1.7.3 Vertroulikheid

Die data is as vertroulik hanteer. Alle inligting is met sensitiwiteit, absolute vertroulikheid en goeie oordeel hanteer.

1.7.4 Bewaring van data

Die veilige bewaring van die data is van kardinale belang. Die geskrewe data is veilig deur die navorser geberg. Die elektroniese data word deur wagwoorde beskerm.

1.7.5 Vlak van risiko

'n Lae vlak van risiko kom voor aangesien slegs volwasse skoolgebonde respondente gebruik is.

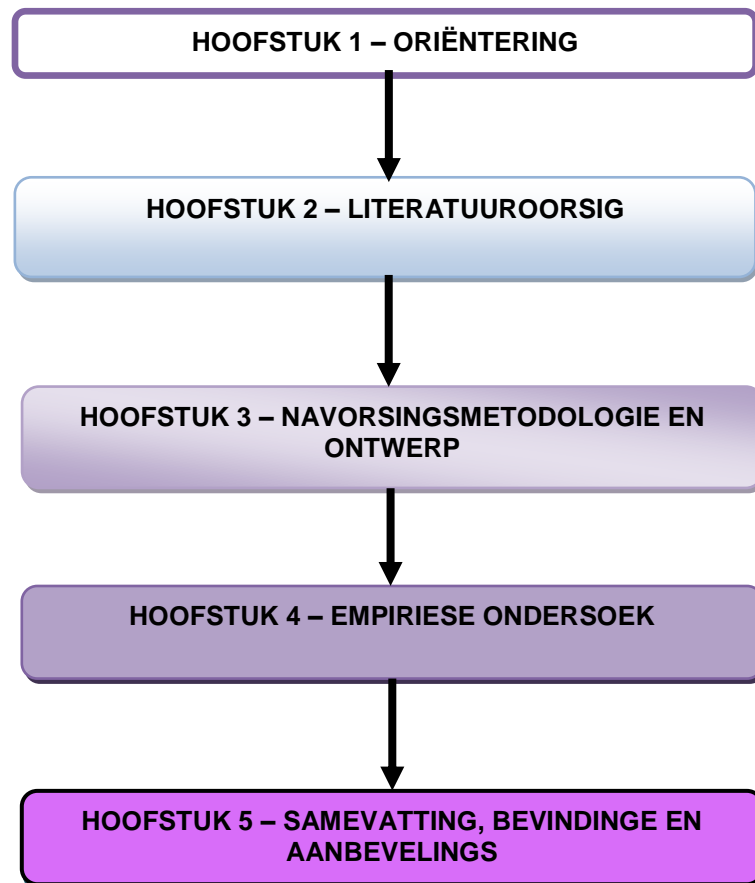
1.8 BYDRAE VAN DIE NAVORSING

Die studie poog om 'n positiewe bydrae tot die praktyk van onderwysbestuur te lewer. Resultate uit hierdie navorsing gee 'n beter perspektief op die leierskapstyle wat gekoppel is aan onderpresterende en presterende skole in ekonomies agtergehoue gemeenskappe. Gesien teen hierdie agtergrond maak hierdie studie inligting bekend aan die betrokke onderwysdepartement oor die beoefende skoolhoofleierskapstyle. Die bevindinge van hierdie studie poog ook om skoolhoofde te motiveer om 'n meer effektiewe leierskapstyl te beoefen, wat 'n positiewe uitwerking op die skool se algehele prestasie het. Die bevindinge van die studie dui die toonaangewende skoolhoofleierskapstyl aan, asook die bydrae wat dit tot die funksionaliteit van die skool lewer. Ten slotte kan die studie ook 'n bydrae tot die doeltreffende funksionering van die meeste disfunkionele en onderpresterende skole in

Suid-Afrika lewer deurdat dit aandui wat die gepaste leierskapstyle is wat prestasie verseker, wat skoolhoofde kan volg.

1.9 HOOFSTUKINDELING

Die volgende hoofstukke is in die verhandeling ingesluit.



Figuur 1.1: Hoofstukindeling

1.10 SAMEVATTING

Hierdie studie is gedryf deur die navorsingsvraag en die subvrae daaraan verbonde. Binne die konteks van hierdie studie is die probleem van hierdie navorsing sterk belang. Uit die beskikbare navorsing en literatuur is dit duidelik dat daar 'n definitiewe probleem is betreffende die skoolhoofleierskapstyle in sekere skole binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Uit die literatuur is dit ook duidelik dat daar onderskeid getref word tussen

onderpresterende en presterende skole binne ekonomies agtergehoue gemeenskappe. Die prestasie van hierdie skole, al dan nie, word ten sterkste beïnvloed deur die leierskapstyl wat by die twee tipes skole toegepas word. Uit hierdie studie is geïdentifiseer watter leierskapstyl oorwegend verantwoordelik is vir die algehele vooruitgang van 'n skool. In die volgende hoofstuk word die generiese literatuur ten opsigte van leierskap, leierskapstyle, leierskapteorieë en leerderprestasie as fokuspunte belig.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk se doel is om die studie in verband te bring met die literatuur en 'n basis vas te stel wat verband hou met die studie se tema: "Hoe vergelyk die leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik?". Hierdie hoofstuk begin met die konseptualisering van leierskap. Dit word gevolg deur die teoretiese konseptualisering van verskillende leierskapsteorieë. Die empiriese navorsing wat in hierdie studie gevolg gaan word verleen dit tot die gebruik van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) wat die drie leierskapstyle soos vervat in die Full Range Leadership-model (FRLM), naamlik die transformerende, transaksionele en laissez-faire styl, toets. Die literatuurstudie stel die navorser in staat om aspekte te identifiseer van wat in die literatuur beskikbaar is en wat nie in die literatuur beskikbaar is nie. Dit voorsien die teoretiese fondasie van die navorsingsonderwerp, en evalueer en assesseeer die beskikbare literatuur in die gekose veld van die studie.

2.2 KONSEPTUALISERING VAN LEIERSKAP

In hierdie hoofstuk word 'n literatuurstudie voorgehou wat op die sentrale tema van die studie fokus, naamlik, skoolhoofleierskapstyle in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole, belig.

Die hoofstuk word soos volg ingedeel: Eerstens word die kernkonsep van leierskap bespreek gevolg deur die beginsels van leierskap en faktore wat leierskap beïnvloed. Dit word gevolg deur die teoretiese kontekstualisering van leierskapsteorieë waaronder die transaksionele en transformerende leierskapsteorieë ook bespreek word. Dit word gevolg deur die bespreking van verskillende leierskapstyle soos wat dit in verskillende situasies toegepas word. 'n Kort bespreking van die Full Range Leadership-model volg.

Die drie style, naamlik die transaksionele, transformerende en laissez-faire, wat die basis van die FRLM vorm, word indringend bespreek. Die laaste gedeelte van die hoofstuk handel skoolhoofleierskapstyle gevolg deur 'n bespreking oor die nuwe dimensie van die Suid-Afrikaanse skoolhoof. Die hoofstuk word met 'n samevatting afgesluit.

2.2.1 Leierskap

Leierskap is belangrik vir elke organisasie. Vir die navorser blyk dit duidelik uit die literatuur oor leierskap dat navorsers aanvanklik hul fokus primêr op die ontwikkeling van operasionele definisies van wat "leierskap" is, plaas (Kotter, 2012:1). Verskeie studies belig dat leierskap 'n belangrike rol in die verbetering van effektiwiteit en die bereiking van die organisasie se organisatoriese doelwitte speel (Kotter & Anbazhagan, 2014). Heaven en Bourne (2016:1) wys daarop dat suksesvolle leiers 'n visie vir die organisasie moet ontwikkel wat op persoonlike en professionele waardes gebou is.

Kotter (2012:1) haal die volgende oor leierskap aan:

Leadership is, most fundamentally, about changes. What leaders do is to create the systems and organizations that managers need, and eventually elevate them up to a whole new level orchange in some basic ways to take advantage of new opportunities.

Adeyemi en Bolarinwa (2013:187) definieer leierskap as 'n proses waardeur ander beïnvloed word om gesamentlike doelwitte te bereik. Binne die konteks van die verduideliking oor hoe Adeyemi en Bolarinwa (2013) leierskap sien, wys Avci (2015) daarop dat leierskap 'n sosiale en verwante proses is – hierdie proses is afhanklik van die leier, volgelinge en die situasie. Binne hierdie studie se konteks is die navorser dus van mening dat leierskap handel oor interaksies wat beïnvloedbaar moet wees en ander positief beïnvloed. Volgelinge moet verstaan wat van hulle verwag word; dit wil sê hulle moet weet wat om te doen en hoe dit gedoen moet word (Avci, 2015).

Omdat leierskap 'n proses is waardeur ander beïnvloed word om sodoende gesamentlike doelwitte te bereik (Avci, 2015), moet suksesvolle leiers 'n visie vorm wat op die vooruitgang en effektiwiteit van die organisasie gebaseer is. Hierdie visie word gereeld by elke geleentheid versterk waardeur die volgelinge ook beïnvloed moet word (Shamaki, 2015). Gewoonlik volg mense 'n leier en hierdeur is Shamaki (2015) van mening dat leierskap 'n verhouding tussen leiers en volgelinge in verskillende kontekste plaas. Soos wat daar 'n leier met sy eie leierskapstyl binne elke organisasie aanwesig is, is die skoolhoof binne die skoolkonteks die belangrikste leier met sy eie leierskapstyl (Avci, 2015). Uitstekende skole is die resultaat van uitstekende leierskap. Leierskap kan as die hart van enige organisasie (i.c. die skool) beskou word, daarom is Shamaki (2015:200) van mening dat leierskap die sukses of agteruitgang van elke organisasie kan bewerkstellig.

Verskeie navorsers, soos Yukl (2006:8), Bush (2011:5), Aritz en Walker (2014:73-75), Kotur en Anbazhagan (2014:111), Machumu en Kaitila (2014:53-54), Nanjundeswaraswamy en Swamy (2014:57-58), Shamaki (2015:200), en Igwe en Odike (2016:4) sien leierskap as 'n proses van beïnvloeding. 'n Breër persektief is deur Duignan (2015:144) aan die lig gebring dat leierskap nie net 'n proses van beïnvloeding is nie. In die proses moet ook verhoudings beïnvloed word. Die kompleksiteit van die leierskapproses sluit aspekte soos positiewe verandering wat moet plaasvind in. Volgens Duignan (2015) moet hierdie veranderinge op waardes, ideale en 'n daarstelling van 'n visie gebaseer wees (cf 3.7.2 items 6, 9, 23). Na aanleiding van sekere aspekte soos “proses van beïnvloeding” en “beïnvloeding van verhoudings”, blyk dit dat leierskap 'n proses is waarby persone betrokke is.

Na aanleiding van bogenoemde literatuur oor die begrip “leierskap”, kan 'n gevolgtrekking oor wat leierskap suggereer, bereik word. Die definisies rakende leierskap suggereer verskillende sienswyses wat sentraal tot die fenomeen van leierskap is. Van die definisies is sentraal tot die volgende:

- leierskap is 'n proses
- leierskap beïnvloed ander
- leierskap vind plaas binne die konteks van 'n groep
- leierskap betrek doelbereiking
- die doelwitte word deur die leier en volgelingen gedeel

Omdat daar so 'n breë spektrum bestaan oor wat leierskap is, word daar in die volgende twee afdelings na die beginsels van leierskap en na die faktore wat leierskap beïnvloed gekyk.

2.2.2 Beginsels van leierskap

Gegewe binne die konteks van die studie oor die vergelyking van skoolhoofleierskapstyle binne onderpresterende en presterende skole, is dit ook die doel van hierdie studie om so veel moontlik literatuur voor te hou wat die fenominale konsep van leierskap beklemtoon. In samewerking met die verskillende leierskapsteorieë, soos wat dit in die literatuur na vore kom, is dit van belang dat die beginsels van leierskap binne die konteks van die studie geplaas word. Die navorser is van mening dat dit vir die leser 'n beter begrip oor die konseptualisering van leierskap kan inhou en terselfdertyd die leser meer van fundamentele kennis en 'n raamwerk kan voorsien wanneer daar intense studies oor die fenomeen gedoen word.

Volgens Long en Thean (2011), Dansereau, Seitz, Chui, Shaughnessy en Yammarino (2013), Van Niekerk en Van Niekerk (2013), Jamal (2014) en Okoji (2015) is leierskap in organisasies teenwoordig en waar daar nie 'n definitiewe konsep oor leierskap bestaan nie, bevestig Igwe en Odike (2016) dat daar alreeds meer fokus op die bestudering van leierskap geplaas is. Gegewe teen hierdie agtergrond is Igwe en Odike (2016) van mening dat daar nog nie juis klarigheid oor die onderskeid tussen leiers en nie-leiers, en oor die verskil tussen effektiewe en oneffektiewe leiers verkry is nie. Daar kan dus beredeneer word dat die bogenoemde stelling juis die fondasie vir die bestudering van leierskap vorm. Gevolglik het dit 'n sine-qua-non in verskillende organisasies geword. Omdat leierskap in organisasies teenwoordig is en daar nie 'n definitiewe konsep oor leierskap bestaan nie, het die militêre vleuel van die Verenigde State van Amerika (1983) die volgende basiese beginsels van leierskap geïdentifiseer:

- wees tegnies bekwaam met betrekking tot jou volgelinge se verantwoordelikhede en verpligtinge
- ontwikkel 'n mate van verantwoordelikheid in jou volgelinge
- verseker dat opdragte duidelik en verstaanbaar is
- stel 'n goeie voorbeeld; wees 'n goeie rolmodel vir jou volgelinge
- hou jou volgelinge ten alle tye ingelig
- ken jouself as leier
- weet waartoe jy in staat is en streef na selfverbetering
- neem kernagtige en definitiewe besluite
- streef na verantwoordelikheid en neem verantwoordelikheid vir jou optredes en besluite
- wees opleidingsgerig en opleidingsgeoriënteerd
- ontwikkel 'n goeie spangees, spandeelname waar die volle kapasiteit van die organisasie optimaal gebruik word

Na aanleiding van bogenoemde leierskapbeginsels is dit ook belangrik om die teoretiese begroning oor faktore wat leierskap kan beïnvloed te skep. Die volgende faktore word voorgehou.

2.2.3 Faktore wat leierskap beïnvloed

Daar bestaan 'n aantal faktore wat kan help om te bepaal watter tipe leierskapstyl die effektiwste is en om te kyk watter leierskapstyle met mekaar vergelyk of verskil. Ibara (2010:74-76) lys die volgende faktore wat leierskap beïnvloed:

2.2.3.1 Grootte van die organisasie

Verskillende probleme tree in met die groeiproses van baie organisasies. Besluitneming kan nie alleen geneem word nie, alhoewel die organisasie groei. Daar kan beredeneer word dat besluitneming gesentraliseerd moet wees, maar tog bly die erkenning van die volgelinge as dit kom by besluitneming ook belangrik.

2.2.3.2 Aard van kommunikasie

Kommunikasie moet van so 'n aard wees dat die benadering tussen twee of meer individue strewe na die bereiking van die organisatoriese doelwitte. Skoolhoofde moet by die opvoeders betrokke wees. Op so 'n manier kan skoolhoofde op belangrike aangeleenthede fokus en verseker dat onderrig en leer plaasvind.

2.2.3.3 Persoonlikheid van die volgelinge

Die persoonlikheidseienskappe van die skoolhoof en die opvoeders kan die sukses van die skool beïnvloed. Dit is van belang dat die skoolhoof die persoonlikhede van die opvoeders ken. Diegene met 'n sterk persoonlikheid neig om gewoonlik pro-aktief op te tree, deel te neem in besluitneming en gevolglik behoort die skoolhoof diegene se vermoëns en vaardighede te gebruik. Waar volgelinge teruggetrokke is, word dit van die skoolhoof verwag om by sulke situasies aan te pas en meer leiding aan sulke opvoeders te gee wat by hul persoonlikhede aanpas en dit nie skaad nie.

2.2.3.4 Ingesteldheid teenoor die bereiking van doelwitte

Binne die skool moet die skoolhoof seker maak dat alle doelwitte wat daar binne elke departement van die skool gestel is, bereik word. Omdat die skool uit losstaande verwante sisteme bestaan, is dit noodsaaklik dat hierdie losstaande verwante sisteme as een organisasie funksioneer.

2.2.3.5 Vlak van besluitneming

Effektiewe leiers moet goeddeurdagte besluite maak. Die skoolhoof moet ook geleentheid skep sodat opvoeders hul eie verantwoordelike besluite kan maak met die grootste verantwoordelikheid en toerekenbaarheid vir die bereiking van die skool se algemene doelwitstelling.

2.2.4 Slotopmerking

In hierdie afdeling is daar gekyk na die verskillende konsepte wat deur verskeie outeurs oor die term "leierskap" voorgehou word. Daar is ook gekyk na die beginsels van leierskap en

hoe hierdie beginsels by die faktore wat leierskap beïnvloed aansluit. Vervolgens word gekyk na die teoretiese kontekstualisering van verskeie leierskapsteorieë.

2.3 'n TEORETIESE KONTEKTUALISERING VAN LEIERSKAPSTEORIEË

In die literatuur oor leierskap blyk dit dat leierskap altyd baie moeilik is om te definieer. Die argument wat hieruit ontwikkel is: "Wat is leierskap?". Na aanleiding van die vraag oor wat leierskap werklik is, het daar baie teorieë en konseptuele begrondings ontstaan en ontwikkel oor hoe "leierskap" gekonseptualiseer moet word. Soos wat dit algemeen in die literatuur bekend is, het leiers 'n enorme taak om te verrig. Gevolglik is dit dat leiers 'n magdom rolle moet vervul en daaglikse vele take moet verrig.

Leierskap het oor die afgelope tyd verskillende vorme aangeneem en verskeie veranderinge teweeggebring. Laasgenoemde het tot gevolg dat sienswyses oor leierskapsteorieë ook oor die jare verander het. Vroeë literatuur wat daarop gemik was om leierskapsteorieë te identifiseer en te klassifiseer het sterk gefokus op persoonlike aspekte wat leiers en volgelinge gedefinieer het. Volgens Bolden, Gosling, Marturano, Dennison (2003:2) het die eerste ernstige besprekings oor leierskapsteorieë vanaf die middel neëntigerjare begin plaasvind. Bolden (2003) wys ook daarop dat daar verskillende denkrigtings oor leierskapsteorieë gekonstrueer was. Hierdie verskillende denkrigtings het ontstaan vanaf die "Grootman-teorie" (1840's) tot en met die transformerende leierskapsteorie (1970's). Die bestudering van die volgende leierskapsteorieë verskaf 'n teoretiese agtergrond en kontekstualiseringsbasis vir hierdie empiriese navorsing. Dit sal ook immers 'n vlak van kennisname aan skoolhoofde bekendstel sodat skoolhoofde ook verandering teweeg kan bring in terme van leierskap om te help om die potensiële agterstand in Suid-Afrikaanse onderwys uit die weg te ruim (Naicker & Mestry, 2015:1-2). Gevolglik word daar 'n bespreking geloods oor die verskillende leierskapsteorieë, naamlik die "Grootman-teorie", eienskapsteorie, gedragsteorie, situasie- en gebeurlikheidsteorie, transaksionele leierskapsteorie en die transformerende leierskapsteorie.

2.3.1 Die "grootman-teorie" (1840's)

Oor baie jare het verskeie kulture gestreef om eienskappe van leierskap in hul leiers te identifiseer. Hierdie identifikasie het bloot aanklank gevind in die leier se sukses of mislukking. In 1847 het Thomas Carlyle reeds die idee gehuldig dat leiers uitsonderlike mense is en oor aangebore eienskappe beskik. In sy argument beklemtoon hy die idee dat

leiers gebore word. Ter versterking van sy argument noem hy ook dat hierdie leiers oor daardie heroïese potensialiteite beskik wat hul anders as ander leiers maak (Amanchukwu et al., 2014:8; Khan, Nawaz & Khan, 2016:1). Daar word vanaf dié standpunt uitgegaan dat slegs mans die eienskap van leiers kan hê (Khan et al., 2016).

Die idee dat leiers na vore kom wanneer sekere situasies opduik (Day & Antonakis, 2012:7) en wanneer hulle as leiers sou optree, is daar na hulle as leiers verwys. Binne die konteks van die “grootman-teorie” het daar immers progressie ten opsigte van denke plaasgevind deurdat leiers nou uitgeken word ook na aanleiding van sekere eienskappe. Hierdie denkverskuiwing en nuwe denkrigting het tot die “eienskapsteorie” gelei (Day & Antonakis, 2012).

2.3.2 Die eienskapsteorie (1920's – 1940's)

Volgens Igwe en Odike (2016:4) was hierdie vroeë teorie oor leierskap meer gebaseer op “wat” is ‘n effektiewe leier, eerder as op “hoe” om effektief leierskap toe te pas.

Die eienskapsteorie verskil van die “grootman-teorie” in die sin dat leiers nie net gebore word nie, maar dat leiers gevorm kan word indien hulle oor sekere eienskappe beskik (Day & Antonakis, 2012:7-8; Amanchukwu et al., 2015:8; Khan et al., 2016:2). Om die eerste gedagte van die teorie gestand te doen, soos in die eerste paragraaf genoem, fokus hierdie persoonlikheidseienskappe, volgens Khan et al. (2016), op die onderskeid tussen “leiers” en “nie-leiers”. Na aanleiding van bogenoemde kan geargumenteer word dat die eienskapsteorie van die standpunt uitgaan dat karaktereienskappe onder volgelinge voorkom en hulle dan hulself as leiers kan identifiseer (cf 3.7.2 items 6, 10, 21).

2.3.3 Die gedragsteorie (1940's – 1950's)

Vir die doel van hierdie navorsing word hierdie teorie ook tot die literatuur gevoeg omdat Ololube (2015:8) van mening is dat ‘n gedragsteorie-studie binne die sosiale wetenskappe in verskillende gevallestudies en kwantitatiewe benaderings aangewend word om die gedrag van leiers in verskillende situasies op verskillende tye te bestudeer.

Die nuwe perspektief wat die gedragsteorie handhaaf is in direkte teenstelling met dié van die eienskapsteorie, deurdat die gedragsteorie op die gedrag van leiers fokus na mate hulle karakter sekere eienskappe openbaar (Amanchukwu et al., 2015; Khan et al., 2016).

Amanchukwu et al. (2015) wys verder daarop dat die gedragsteorie as 'n opeenvolging van optredes beskou kan word. Die leier se gedrag is 'n aanduiding van wat die volgelinge se gedrag gaan wees. Binne die konteks van die gedragsteorie word die leier bepaal wanneer hy taakgeoriënteerd of mensgeoriënteerd, of beide, optree. Leiers wat taakgeoriënteerd (cf 3.7.2 items 8, 11, 15, 16, 32) is, sal daarop fokus dat die volgelinge die taak voltooi, terwyl die mensgeoriënteerde leiers daarop fokus om die volgelinge te motiveer om die taak te voltooi (cf 3.7.2 items 18, 19, 23, 30, 31) (Amanchukwu et al., 2015).

2.3.4 Die situasie- en gebeurlikheidsleierskapsteorie (1960's)

Day en Antonakis (2012:8) voer aan dat die situasieleierskapsteorie nuwe denke ten opsigte van leierskapsteorieë gekonstrueer het. Amanchukwu et al. (2015) dui daarop dat die gebeurlikheidsteorieë vanuit die volgende vraag ontstaan: Wanneer en onder watter omstandighede is 'n spesifieke leierskapstyl verkiesbaar bo 'n ander?

Volgens Day en Antonakis (2012:8), Jamal (2014:1268), Amanchukwu et al. (2015:8) en Khan et al. (2016:2) is die primêre persepsie van die teorie dat leiers hul leierskapstyl na aanleiding van die situasie aanpas; dit wil sê dat geen leierskapstyl uitsluitlik vir elke situasie gepas is nie. Die uitgangspunt wat deur Bolden et al. (2003:6), Day en Antonakis (2012:9) en Amanchukwu et al. (2015:8) geopper word, is dat die gepaste leierskapstyl gevolg kan word in die gegewe situasie of gebeure wat plaasvind. Amanchukwu et al. (2015) wys daarop dat die afleiding gemaak kan word dat die situasie- en gebeurlikheidsteorie van toepassing kan wees waar skoolhoofde hul leierskapstyle na aanleiding van die situasie aanpas. Wanneer daar dringend aandag aan 'n saak gegee moet word, sal die skoolhoof byvoorbeeld die outokratiese leierskapstyl volg om die taak af te handel. In die geval waar 'n besluit geneem moet word, sal die skoolhoof die demokratiese en/of gedeelde leierskapstyl volg wat dalk meer effektief sal wees (Amanchukwu et al., 2015:8; Van Jaarsveld, 2016:37). Vervolgens word daar nou aansluiting by die kontemporêre leierskapsteorieë naamlik, die transaksionele, transformerende en laissez-faire leierskapsteorieë gevind.

2.3.5 Kontemporêre leierskapsteorieë

Die literatuur blyk duidelik dat 'n aantal kontemporêre leierskapsteorieë (1970's) hul oorsprong in die tradisionele, gedrags- en gebeurlikheidsleierskapsteorie het.

Amanchukwu et al. (2015) en Khan et al. (2016) is die mening toegedaan dat die nuwe kontemporêre leierskapsteorieë die volgende insluit:

- leiers skep die basis tot 'n sterk karakter wat by die volgelinge ontwikkel word
- volgelinge het 'n impak op die leier
- leiers het sekere persoonlikheidsienskappe maar het ook sekere gedragspatrone wat ontwikkel kan word

Vir die doel van hierdie studie en die hantering van die Full Range Leadership-model word daar op die transaksionele en die transformerende leierskapsteorieë, wat die basis vir die empiriese ondersoek van hierdie studie vorm, gefokus. Vervolgens word daar op die transaksionele leierskapsteorie gefokus.

2.3.5.1 Transaksionele leierskapsteorie

In die laaste twintig jaar het vele empiriese studies op die waarde van die transaksionele en transformerende leierskapsteorieë gefokus (Bass, 1985; Judge & Piccolo, 2004:755-756; Day & Antonakis, 2012:9; Odumeru & Ifeanyi, 2013:358 en Amanchukwu et al., 2015).

Dit het aan die lig gekom dat die transaksionele leierskapsteorie op twee aspekte fokus, naamlik dat die volgelinge vergoed word vir sy/haar bydrae en vir sy/haar mislukkinge gestraf word. Die beduidende verband wat tussen die leier en volgelinge is dat daar assosiatiewe ooreenkomste tussen hierdie twee betrokke partye bestaan (Khan et al., 2016). Volgens Burns (1978) en later verfyn deur Bass (1985), was die transaksionele leierskapsteorie gebaseer op "vergoeding" waar leiers nie net alleenlik die volgelinge beïnvloed nie, maar waar die volgelinge ook onder die leier se invloed is (Van Niekerk & Van Niekerk, 2013; Khan et al., 2016). Volgens Long en Thean (2011:93) en Kesting, Uihøi, Song en Niu (2015:29) is die basiese benadering tot die teorie onderlê in kommunikasie en afhandeling van take, belonings vir goeie werk en strafmaatreëls wat toegepas word indien die doel nie bereik is nie (cf 3.7.2).

Amanchukwu et al. (2015:8) bejeen die gedagte dat die transaksionele leierskapsteorie (ook bekend as die bestuursteorie) op die belangrikheid van toesighouding, organisering, groepprestasie en die verandering tussen leiers en volgelinge fokus. Verskeie studies belig die gedagte dat wanneer volgelinge suksesvol is, hulle vergoed word (cf 3.7.2 items 1, 11, 16, 35).

In die bestudering van hierdie leierskapsteorie het dit aan die lig gekom dat leiers baie effektief is wanneer hulle 'n "wedersydse uitruilomgewing" skep waarin die volgelinge en die

organisasie se doelwitte sinchroniseer, dit wil sê, geslaagdheid in die volgelinge komplimenteer die bereiking van die doelwit (cf 3.7.2 items 16, 27, 35). Dit sluit aan by McGuffin (2011:17) dat wanneer doelwitte deur die volgelinge bereik word, hulle vir hul sukses beloon word. Khan et al. (2016:3) wys daarop dat die leier die volgelinge mag beïnvloed met bonusse soos vir goeie werkverrigting, prestasieverhogings en samewerking tot kollegialiteit (cf 3.7.2). Wanneer swak prestasie gelever word en uitkomste nie bereik word nie, kan dit daartoe lei dat die uitruilproses negatief beïnvloed word (Lin & Chuang, 2014:3).

2.3.5.2 Transformerende leierskapsteorie

Hierdie transformerende leierskapsteorie/model was oorspronklik deur Burns (1978) bekendgestel en is verder deur Bass (1985) ontwikkel (Kesting et al., 2015:29). Verdere studies, veral deur Yukl (2006), toon aan dat die hoofmotivering van die transformerende leierskapsnavorsing die rede vir die konseptualisering van 'n gepaste leierskapstyl is en sy oorsprong vind binne die teorie om organisasies te transformeer. Omdat hierdie teorie oor die motivering van die volgelinge en om beter te doen met die oog op die bereiking van die daargestelde doelwit handel, fokus hierdie leierskapsteorie/model op die skoolhoof se verhouding tussen hom, die opvoeders en die leerders in 'n poging om hulle te motiveer en te lei sodat die skool suksesvol en effektief bestuur en gelei kan word (Van Niekerk & Van Niekerk, 2013).

Binne die konteks van die transformerende leierskapsteorie word die leier en volgelinge aan selfuitbreiding blootgestel (Khan et al., 2016). Daar word gesuggereer dat daar interaksie tussen die leier en die volgelinge bestaan wat op algemene waardes, beginsels en doelwitte gebaseer is (cf 3.7.2 items 6, 10, 14). Hierdie interaksie het 'n positiewe uitwerking op die bereiking van die doelwit met die oog op positiewe verandering, bemagtiging van die volgelinge en selfevaluering ten opsigte van vordering (cf 3.7.1). Wanneer daar 'n duidelike visie deur die leier gestel word waarin die volgelinge kan glo, het dit die gevolg dat die volgelinge hul gedrag positief teenoor die leier sal verander vir die bereiking van daardie visie (cf 3.7.2 items 26, 31, 34). Avci (2015:2760) is van mening dat die transformerende leierskapsteorie van die transaksionele teorie verskil. Die verskil wat intree is dat die leierskapsteorie nie net op die leier fokus nie, maar wel ook op die belangrikheid van die leier en die volgelinge; dus is Amanchukwu et al. (2015) van mening dat dit op die konneksies wat tussen leier en volgelinge gevorm word fokus. Die fokusverstelling wat plaasvind vanaf transaksioneel na transformerend is dat leiers en volgelinge hulle persoonlike belangstellings ter syde moet skuif vir die vooruitgang van die groep (cf 3.7.2 item 18). Die

visie wat gevorm word moet direk op die volgelinge inwerk om sy gedrag en houding jeens die leierskapstyl te verander, wat uiteindelik positiewe gevolge sal vergestalt (Dansereau et al., 2013:811). Veysel (2014) gaan dit vooraf deur te bevestig dat die volgelinge maklik met hul leiers kan identifiseer want hulle voel dat hulle êrens behoort en van waarde tot die uitvoering van die doel is (cf 3.7.2 items 9, 10).

Binne die konteks van die Suid-Afrikaanse onderwys fokus die transformerende styl op die belangrikheid van spanwerk (cf 3.7.2 item 18). Khan et al. (2016:3) maak dit duidelik dat hierdie teorie leiers kan aanspoor tot bemagtiging van 'n toekomsvisie (cf 3.7.2 item 9, 26).

Avci (2015) beweer dat leiers wat die transformerende leierskapsteorie volg, gedurig op soek is na nuwe maniere om probleme op te los (cf 3.7.2 item 8). Terselfdertyd oorreed hulle ook ander om dié leierskapsmodel te volg. Die kwaliteite wat in hierdie teorie ingebed is, is visie, inspirasie, vertroue, omgee, passie en betrokkenheid. Beleidmakers, onderwysleiers, onderwysers en selfs ouers is gedurig op soek na beter leerderprestasies en verantwoordbaarheid tot hul suksesse deur beter bestuurspraktyke, hantering van professionele standaarde, onderwyserbetrokkenheid en die toepassing van demokratiese prosesse in die klaskamer sowel as in die globale opset van die onderwys (Avci, 2015).

Ten slotte blyk dit dat leiers wat hierdie model volg baie meer effektief na vore kom deurdat hulle in veranderde omgewings goed funksioneer (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010:219-222). Dansereau et al. (2013) vestig ons aandag op resultate van studies wat in Taiwan en die Verenigde State van Amerika gedoen is waar die transformerende leierskapstyl 'n positiewe invloed op aspekte soos werkstevredenheid van die volgelinge (die opvoeders), die akademiese prestasie van die leerders asook die algehele vooruitgang van die organisasie (die skool) het.

2.3.6 Slotopmerking

In die teoretisering van skoolhoofleierskap is daar relevante leierskapsteorieë geïdentifiseer en omskryf. Vir die doel van hierdie studie is aangetoon dat leierskap wat 'n direkte uitvloeisel van die leierskapsteorie is, as 'n ontologiese gegewe beskou kan word. Daaruit word ook getoon dat hierdie ontologiese gegewe deur ontologiese kenmerke uitgewys word.

Aangesien dit die doel van die studie is om ondersoek in te stel na die verskillende leierskapstyle en watter verband daar tussen die besondere skoolhoofleierskapstyle bestaan, is die verskillende leierskapsteorieë (transformerende, transaksionele, laissez-faire

leierskapstyl) bespreek. Wanneer bogenoemde teorieë in die konteks van skoolhoofleierskap geplaas word, is dit duidelik dat dit ook op die skool van toepassing is. Dit is ook belangrik om te weet dat hierdie verskeie leierskapsteorieë elkeen hul eie veronderstellings en bevooroordeelings het.

Aangesien daar 'n aantal losse verwante sisteme, soos byvoorbeeld die leerkultuur, ouers, nuwe opvoeders, akademiese bestuur van die skool, vakaanbiedings en indiensopleiding van departementshoofde, in plek is, kan dit bestempel word as die omgewings en konteks waarin die skoolhoof, opvoeders en leerders moet fungeer. Die manifestering en beoefening van 'n gesonde en toepaslike leierskapstyl van die skoolhoof en opvoeders binne die skoolkonteks, kan verskeie voordele vir die skool inhou. Ofskoon daar verskeie leierskapsteorieë is, soos wat dit in hierdie deel van die literatuur uitgebeeld word, is dit die doel van die studie om op die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapsteorieë te fokus. Gesien teen hierdie agtergrond is dit van kardinale belang om vas te stel watter leierskapstyl, wat die Full Range Leadership-model bou, die geskikste is vir gesonde skoolhoofleierskap. Vervolgens word verskeie leierskapstyle geïdentifiseer en bespreek.

2.4 SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYLE

Verskeie leierskapstyle word in verskillende situasies toegepas. Ali, Sidow en Guleid (2013:2) definieer die konsep "leierskapstyle" as 'n gedragspatroon wat leiers openbaar gedurende hulle werk en deur ander; andersom openbaar dit 'n patroon van interaksies tussen leiers en volgelinge (Shamaki, 2015:200). Verder wys Amanchukwu et al. (2015:9) daarop dat leierskapstyle te doen het met benaderings wat die volgelinge motiveer. Eerstens moet hierdie motivering positief van aard wees en tweedens moet daar toegesien word dat die doel van die organisasie bereik word. Te midde van hierdie benadering gebruik die leier 'n styl wat hom/haar en vir die organisasie die beste pas. Deur middel van hierdie betrokkenheid van die volgelinge vind daar groei en selfbemaagtiging by die leier, sowel as die volgelinge plaas. In samewerking hiermee is dit ook van kardinale belang dat die organisasie se doelwitte bereik word.

Gesien teen die agtergrond waarin die Suid-Afrikaanse onderwys dit self bevind ten opsigte van leierskap, is dit nodig dat skole visionêre leiers benodig (Le Cordeur, 2010). 'n Gepaste en gesonde leierskapstyl wat by 'n skool beoefen word, kan die werksbevrediging by die skool bevorder. Dit sal meebring dat die opvoeders alles in hul vermoë sal doen om die visie en missie van die skool te bevorder. Gevolglik wys Nanjundeswaraswamy en Swamy

(2014:57) daarop dat verskillende skoolhoofleierskapstyle 'n definitiewe invloed op die organisatoriese effektiwiteit en prestasie van die skool het.

Ofskoon daar verskillende leierskapstyle voorkom, word daar eers kortliks klem gelê op die outokratiese, deelnemende, distributiewe, kulturele en instruksionele leierskapstyl wat tog binne die konteks van die skool geopenbaar word.

2.4.1 Outokratiese leierskapstyl

Soos wat die konsep "outokraties" aandui, verwys die outokratiese leierskapstyl na 'n benadering waar die leier alleenreg oor die bestuur van die organisasie het (Adeyemi, 2011:85). Die leier verwag dat hy/sy die laaste sê het en dat daar nie vir die volgelinge enige ruimte vir aanbevelings of suggesties bestaan nie. Senior en Swailles (2010:236-237); Kotur (2014:11); Amanchukwu et al. (2015:10); Shamaki (2015:200-201) en Igwe en Odike (2016:4-5) se studies fokus op die mag by die outokratiese leiers; dit wil sê dat alle interaksies binne die groep in die rigting van die leier beweeg. Amanchukwu et al. (2015:10) is van mening dat die outokratiese leierskapstyl 'n versterkte vorm van die transaksionele leierskapstyl is waar die leiers volkome volmag oor die volgelinge het. Dit beteken ook dat leiers huiwer om verantwoordelikhede aan volgelinge oor te dra. Volgens Kotur en Anbazhagan (2014), Amanchukwu et al. (2015) en Okoji (2015) is hierdie leierskapstyl nadelig in terme van die skool se basiese funksionaliteit omdat daar geen duidelike kommunikasiekanaal tussen die leier en die volgelinge is nie, mag word nie gedelegeer nie en die volgelinge word nie toegelaat om aan die besluitnemingsproses deel te neem nie. Volgens Amanchukwu et al. (2015) is hierdie leierskapstyl direkief en hoogs effektief wanneer 'n leier onmiddellik 'n besluit moet neem om dinge gedoen te kry.

2.4.2 Demokratiese leierskapstyl (Deelnemende leierskapstyl)

Volgens Adeyemi (2011:85) en Kotur en Anbazhagan (2014:111-112) word die personeel by die beoefening van hierdie leierskapstyl in die besluitnemingsproses geken. Idees word tussen die leier en die volgelinge uitgeruil. Die gevolgtrekking wat hier gemaak word vanuit 'n studie deur Igwe en Odike (2016:6), is dat die leier hier aktief by die kommunikasie met die volgelinge (skoolhoof en die opvoeders) betrokke is. Volgens Kotur en Anbazhagan (2014) word die groep toegelaat om hul eie besluite te neem. Okoji (2015:134) wys daarop dat elke individu van die groep waardevol vir die organisasie (skool) voel. Okoji (2015) gaan

verder deur te sê dat kommunikasie wedersyds is en dat idees ten opsigte van verandering en verbetering tussen lede uitgeruil word.

Die voordeel van hierdie leierskapstyl is dat leiers wat hierdie leierskapstyl volg nie net leiding aan die volgelinge gee nie, maar ook toelaat dat volgelinge hulle standpunte lig ten opsigte van funksionaliteit en vooruitgang van die organisasie (Oyugi & Gogo, 2018:23). Oyugi en Gogo (2018) wys daarop dat volgelinge meer bevredig in hul werksplek sal voorkom. Volgens Amanchukwu et al. (2015) is die volgelinge meer produktief omdat hulle meer betrokke is. Amanchukwu et al. (2015:10) impliseer dat die demokratiese leierskapstyl ook nadele vir die organisasie kan inhou. Besluitneming en 'n verkwisting van tyd vind plaas wanneer daar met verskeie mense geraadpleeg moet word. 'n Ander potensiële gevaar volgens Amanchukwu et al. (2015:10) is waar onervare volgelinge nie 'n betekenisvolle bydrae tot besluitneming kan maak nie.

2.4.3 Distributiewe leierskapstyl

Kotur en Anbazhagan (2014) is van mening dat sommige leiers te veel verantwoordelikheid op hulself plaas. Hierdie tipe leiers sien hulself as die beste persone om die taak te verrig en deleger nie graag hul opdragte nie.

Volgens Kiliç (2014:70-71) lê die distributiewe leierskapstyl klem op die verantwoordelikhede wat deur die organisasie verdeel moet word. Alhoewel die senior bestuurspan van 'n skool verantwoordelik is vir die daaglikse bestuur van die skool, moet hulle ook geleenthede bied waar ander volgelinge (opvoeders) deel van die deelnemende leierskap is (Department of Basic Education, 2000:2). Die primêre doel van effektiewe leierskap is om die skool te verbeter. Gevolglik gaan dit nie net om verantwoordelikhede en geleenthede na die res van die personeel te versprei nie. Volgelinge behoort ook in die proses hulle rol as verantwoordbare persone te kan besef.

Williams (2011) wys daarop dat hierdie leierskapstyl aspekte soos die karaktereenskappe van die volgelinge, doelgerigtheid tot hul werk, die vermoë om inisiatief te toon en om risiko's aan te durf, te versterk. Hierdie styl is nie net gemik op die algehele prestasie van die organisasie nie, maar eerder ook om die vermoë en vaardighede van die volgelinge te ontwikkel; dit wil sê volgelinge word ook verantwoordelik gehou vir hul bydrae tot die kollektiewe resultaat van die organisasie (Kiliç, 2014:70-71).

2.4.4 Kulturele leierskapstyl

Elke leier van 'n organisasie het die verantwoordelikheid om die kultuur van die organisasie te ontwikkel. Tesame met die ontwikkeling van die organisasie het studies oor leierskap meer fokus op die kultuur van die organisasie begin plaas. Die skool word as 'n organisasie beskou, wat uit verskillende rolspelers bestaan. Elkeen van hierdie rolspelers het 'n gemeenskaplike doel om die organisasie suksesvol te laat verloop (Van Der Westhuizen & Mentz, 2007:66-79). Aspekte soos menings, denkrigtings, emosies, gevoelens en belewenisse bestaan binne die organisasie wat 'n bepaalde klimaat binne die organisasie skep. Hiçyilmaz en Firat (2016:2462-2463) dui daarop dat die leier wat die kulturele leierskapstyl volg, vorm aan die organisatoriese kultuur van die organisasie verleen. Na aanleiding van laasgenoemde aanname word 'n verskil in die definisies tussen skoolkultuur en skoolklimaat uitgewys.

Ibrahim en Al-Taneiji (2013) wys daarop dat skoolkultuur moeilik is om te definieer en verskeie outeurs verskaf hulle sienings. Skole wat 'n sterk skoolkultuur handhaaf, is skole waar leerders en opvoeders tot beter onderrig en beter akademiese prestasies gemotiveer word (Karadağ & Özdemir, 2015:262-263). Aspekte soos die skool se tradisies, waardes en houdings word as die skoolkultuur se boustene nagestreef (Kartal, 2016:152-154). Bipath en Moyo (2016:4) is dit eens dat hierdie doelwitte en aktiwiteite 'n direkte invloed op die gedrag en houdings van die opvoeders het. Vroeër was die verduideliking rondom skoolkultuur deur Guthrie en Schuermann (2011:21) voorafgegaan deur te noem dat skoolkultuur eintlik die "struktuur" van die skool is. Volgens Guthrie en Schuermann (2011) verwys skoolkultuur na "hoe dinge hier gedoen word".

Vervolgens word die definisie van skoolklimaat binne konteks geplaas. Volgens Hoy en Miskel (2008:185) is skoolklimaat 'n samestelling van interne eienskappe wat een skool van 'n ander onderskei. Hieruit kan afgelei word dat skoolklimaat 'n positiewe omgewing voorstel waar onderrig en leer plaasvind (Barkley, 2013:11,20). Klimaat is dus die gehalte en eienskap van die skoollewe en word op die beleving van leerders, ouers en onderwysers gebaseer (Van Jaarsveld, 2016:109). Vos (2010:10) noem in sy studie dat skoolklimaat 'n effek op die algehele prestasie van leerders toon. Geneem uit 'n studie deur Mentz (2013:146-147) kan afgelei word dat 'n gesonde skoolklimaat tot 'n gesonde leeromgewing bydra.

Binne die internasionale konteks van die kulturele leierskapstyl, is Hiçyilmaz en Firat (2016:2462-2463) van mening dat die leier (skoolhoof) vorm gee aan die organisatoriese

kultuur van die organisasie (die skool). Volgelinge wat die kulturele leierskapstyl van die skoolhoof volg, word geïnspireer om hulself voor te berei tot kulturele veranderinge as gevolg van die veranderinge binne die opvoedkundige omgewing. Die volgelinge word ook geïnspireer tot 'n kultuur van uitnemendheid binne die onderwysopset en binne die skool.

2.4.5 Instruksionele leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl word ook die leergerigte leierskapstyl genoem. Volgens Bush (2011:17), Kowalsky (2011:59) en Pietsch en Tulowitsky (2017:630) is hierdie leierskapstyl minder gerig op die leier en fokus meer op leer en onderrig. Die leiers wat hierdie leierskapstyl beoefen, fokus meer op die gedrag van die opvoeder en hoe die opvoeder leer en onderrig met die leerders bewerkstellig. Volgens Heaven en Bourne (2016:3) behels die vroeë konseptualisering van instruksionele leierskap die volgende drie dimensies:

- ontwikkeling van die skool se missie,
- bestuur van die skool se instruksionele program, en
- bevordering van 'n positiewe klimaat sodat onderrig en leer kan plaasvind.

Volgens Kowalsky (2010) en Bush (2011) beïnvloed die leiers die leerproses met die volgende drie strategieë:

- dat leiers 'n rolmodel moet wees,
- om vordering te monitor deur middel van klasbesoeke, en
- deur dialoog sodat daar positief oor leer en onderrig gekommunikeer kan word.

In 'n oorsig van die literatuur op instruksionele leierskap word daar van 'n ooreenstemmende verband tussen die transformerende leierskapstyl en die instruksionele leierskapstyl melding gemaak (Day et al., 2016:224; Pietsch & Tulowitzki, 2017:630-631). Laasgenoemde outeurs gebruik die term "Integreerde leierskap" omdat transformerende en instruksionele leierskap te doen het met die prestasie van die organisasie. Die rede vir Day et al. (2016) se aanname is dat die transformerende leierskapstyl op die ontwikkeling van die organisasie se kapasiteit fokus, terwyl die instruksionele leierskapstyl op die individuele en kollektiewe bevoegdhede van die volgelinge fokus (cf 2.6.1.2e). Ibrahim en Al-Taneiji (2013:44-45) wys daarop dat die geïntegreerde leierskapstyl veel meer impak as die transformerende leierskapstyl het.

2.4.6 Slotopmerking

In hierdie afdeling is verskeie leierskapstyle bespreek. Hierdie leierskapstyle word in verskillende situasies binne die skoolkonteks toegepas, daarom gebruik die leier 'n styl wat hom/haar die beste pas.

By elke leierskapstyl is gekyk na hoe hierdie style van mekaar verskil. Ook is klem gelê op die voordele en nadele van elke leierskapstyl en hoe die style binne die skoolkonteks met mekaar verband hou. Vervolgens word elkeen van hierdie leierskapstyle kortliks in hierdie afdeling saamgevat. Die outokratiese leierskapstyl verwys na 'n situasie waar die leier (skoolhoof) alleenreg vir die bestuur van die skool het of alleen besluite neem. Die demokratiese leierskapstyl fokus op die deelname van die volgelinge (opvoeders) in die besluitnemingsproses. By die distributiewe leierskapstyl word verantwoordelikhede ook aan die opvoeders versprei. Die opvoeders se vaardighede word ontwikkel en word ook verantwoordelik gehou vir hul bydrae tot die sukses van die skool. Die kulturele leierskapstyl fokus op die invloed wat die volgelinge op die organisasie het. Hieruit word afgelei dat die opvoeder die kultuur van die skool moet uitleef en daarbenewens die doelwitte van die skool moet bereik. Die instruksionele leierskap van die skoolhoof is meer gefokus op die leer en onderrig binne die skoolkonteks. Instruksionele leiers is daarop ingestel om skole tot leerorganisasies te ontwikkel. Ibrahim en Taneiji (2013) kom tot die slotsom dat die probleem met instruksionele leierskap in baie skole die skoolhoof en nie die opvoedkundige deskundige is nie. Dit kom voor dat baie skoolhoofde hul rol as administratiewe beamptes sien en nie noodwendig so aktief in die klaskamer is nie.

Vervolgens word gefokus op 'n bespreking van die Full Range Leadership-model (FRLM) waarin die transaksionele, transformerende en laissez-faire leierskapstyle kortliks bespreek word.

2.5 DIE FULL RANGE LEADERSHIP-MODEL

In verskillende leierskapsteorieë is dit duidelik dat leierskap 'n proses is waar 'n verhouding tussen leier en volgelinge gevorm word. Tans beweeg organisasies, onder andere ook skole, weg van die tradisionele beoefening en toepassing van leierskap. Nuwe omgewings word geskep waar leier en volgelinge intensief bemagtig word om uitstekende leiers te wees en die organisasie te herkonstrueer om doeltreffend en effektief te funksioneer. Volgens Bass en Avolio (2004) benodig hierdie organisasies uitstekende leierskap wat die beste vir die organisasie is en nie net ten bate van die individu nie.

2.5.1 Die gebruik van die FRLM in hierdie studie

'n Algehele wegbeweeg van die tradisionele leierskapstyle, soos die outokratiese, demokratiese en deelnemende leierskapstyl, het na vore gekom. 'n Nuwe paradigma oor leierskap het ontstaan as gevolg van die Full Range Leadership-model (Bass & Avolio, 2004). Hierdie model, die FRLM, het sy ontstaan direk uit die werke van James McGregor Burns. Die argument wat Burns (1978) voorgehou het, is dat leierskap eerder transaksioneel of transformerend is (Oberfield, 2012). Volgens Furtner, Baldegger en Rauthmann (2013:437) is die transaksionele, transformerende en laissez-faire leierskapstyl die bekendste leierskapstyle wat in organisasies in die privaatsektor en in onderwyssektor globaal ondersoek word. Hierdie drie style word in die Full Range Leadership-model vervat (cf 3.7.1). Vir die doel van hierdie studie word die Full Range Leadership-model as die teoretiese raamwerk gebruik om leierskap te konseptualiseer en die effektiwiteit van die leierskapstyl suksesvol te identifiseer.

2.5.2 Die samestelling van die FRLM

Volgens Khan et al. (2016:6) bestaan die samestelling van die FRLM (Bass & Avolio, 2004) uit nege leierskapsfaktore. Die eerste vyf faktore hou direk verband met die transformerende leierskapstyl, naamlik, geïdealiseerde invloed (eienskap), geïdealiseerde invloed (gedrag), inspirerende motivering, intellektuele stimulering en oorweging van individuele behoeftes. Volgens Ibrahim en Al-Taneiji (2013) hou die transformerende leierskapstyl verband met die hoër prestasies deur die ontwikkeling van positiewe organisatoriese uitkomst (cf 3.7.2). Die transformerende leierskapstyl is primêr geskoei om volgelinge in leiers te verander met positiewe beïnvloeding en selfbemagtiging (cf 3.7.2). Faktore soos voorwaardelike vergoeding, bestuur-by-uitsondering (aktief) en bestuur-by-uitsondering (passief) hou verband met die transaksionele leierskapstyl. 'n Beloning- en vergoedingstelsel is kenmerkend aan hierdie leierskapstyl (cf 3.7.2). Die mees onaktiewe en algemeen bekende leierskapstyl waaraan die minste effektiwiteit toegestaan word is die laissez-faire leierskapstyl. Ibrahim & Al-Taneiji (2013) en Ryan en Tipu (2013) wys daarop dat by hierdie leierskapstyl 'n gebrek aan leierskap teenwoordig is (cf 3.7.2). Die mees bekende opname-instrument wat die nege faktore in die FRLM meet is die Multifactor Leadership Questionnaire, kortweg die MLQ-5x (Bass & Avolio, 2004) (cf 3.7.2). Vervolgens word die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle, wat die FRLM onderlê, bespreek.

2.6 LEIERSKAPSTYLE

2.6.1 Die transformerende leierskapstyl

Gedurende die laaste dertig jaar is die transformerende leierskapteorie “the single most studied and debated idea with the field of leadership.” (McCleskey, 2014:120). Die transformerende leierskapstyl is die eerste styl soos vervat in die Full Range Leadership-model. Die transformerende leierskapstyl wat deur die leier beoefen word, is daarop ingestel om die volgelinge positief te beïnvloed en te motiveer. Hierdie motivering en stimulering is daarop gemik om die organisasie se doelwitte te bereik. Daar word vervolgens op die transformerende leierskapstyl gefokus.

2.6.1.1 Impak van die transformerende leierskapstyl

Hierdie studie is gegrond in die transformerende leierskap se teoretiese raamwerk wat op die seminale werke van Burns (1978) en Bass (1985) gebaseer is. Die transformerende leier stel hoë standaarde en doelwitte, gee betekenis aan sekere aspekte en bemagtig die volgelinge tot beter prestasies en ontwikkel geleenthede vir intrinsieke motivering (Amanchukwu et al., 2015).

Op grond van reeds gedane navorsing, fokus die transformerende leierskapstyl op die “transformering” van die volgelinge. Hierdie transformering van die volgelinge berus op die feit dat die volgelinge tot beter in staat moet wees, op die bereiking van organisatoriese doelwitte gefokus moet wees en dat die leier ‘n groot rol in die vorming van die volgelinge moet speel. Gedurende die laaste dertig jaar is veel meer literatuur oor die transformerende leierskapstyl beskikbaar gestel (Bass et al., 2004).

Balyer (2012:581) stel dit in die eenvoudigste vorm dat die transformerende leierskapstyl daarop gemik is om die volgelinge positief te help verander, te verbeter en die vermoë sal hê om in sekere situasies die leiding te kan neem en sodoende sy potensiaal te kan ontwikkel. Dit beteken dat die leier elke individu se verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies moet ken. Northouse (2010:179) wys vroeër daarop dat die opvoeders deur die transformerende leier toegelaat moet word om sy/haar eie idees te ontwikkel en ook kreatief te dink. Te midde van Northouse (2010) se argument moet die skoolhoof ook so optree dat die opvoeders respek vir hom moet ontwikkel. Smith (2016:67-68) wys daarop dat die leier, wat die transformerende leierskapstyl volg, ander (die volgelinge) inspireer om beter te doen. Die volgelinge moet dus homself/haarself bemagtig tot deelname en betrokkenheid binne die organisasie (die skool). Uit voorafgaande argumente toon Botha (2012:42) dat hierdie tipe

bemagtigde opvoeders as kritiese denkers die algehele prestasie van die skool en die akademiese prestasie van die leerders verhoog.

Ten opsigte van hierdie persepsie van die skoolhoof wat op vooruitgang gefokus is, is daar gewoonlik 'n risiko aan verbonde. In die proses sal daar foute gemaak word, maar hierdie foute veroorsaak dat die opvoeder meer gemotiveerd tot nuwe aanpassings en nuwe bevindinge is. Bass (1985) argumenteer dat die transformerende leierskapstyl die leier sien as iemand wat sy volgelinge motiveer om meer te doen as wat van hulle verwag word. Wat Bush (2011:4) dan hieromtrent argumenteer is dat die skoolhoof oor aspekte wat vir hom belangrik is moet praat ten einde die skooldoelwitte te kan bereik.

Veysel (2014:2166) wys daarop dat die skoolhoof, wat die transformerende leierskapstyl uitoefen, ook duidelik die leier van 'n "demokratiese skool" is. Volgens McCleskey (2014:120) strewe dié leierskapstyl na die daarstelling van 'n visie vir die organisasie (skool), bemagtiging van opvoeders, skep van 'n kultuur van onderrig en leer en die persoonlike ontwikkeling van volgelinge wat tot maksimum produktiwiteit sal lei. Amanchukwu et al. (2015:8-9) is ook van mening dat hierdie leierskapstyl ingestel is en verband hou met die algehele prestasie van die skool. Vanuit 'n onlangse studie deur Cruickshank (2017:117) wys dié outeur daarop dat die verband wat tussen dié leierskapstyl en die basiese funksionaliteit van die skool bestaan, gefokus is op die belangrikheid van die skool se doelwitte en die algehele vooruitgang van die opvoeders.

Die transformerende leierskapstyl moet positiewe verandering ten opsigte van bemagtiging, groepleierskap, ontwikkeling, leer en visie (Odumeru & Ifeanyi, 2013) in 'n skool teweeg kan bring. Ondersteunend tot die argument is dat Acvi (2015) hierdie leierskapstyl duidelik ondersteun deurdat opvoeders effektiewe leierskap, effektiewe toesighouding, monitoring van leerders se werk, motivering en klaskontrolle as prioriteit beskou. Balyer (2012) wys daarop dat hierdie teorie die volgelinge ten opsigte van sy eie kennis en ervaringe verbeter; dus moet die leier van so 'n aard optree dat die volgelinge met hom geassosieër wil word. Skole moet nie meer op die ou tradisionele manier gelei word nie. Skoolhoofde was gesien as bestuurders. Die skep van 'n sterk leierskapstylverandering in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is nodig, wat tot gevolg moet hê dat skoolhoofde meer kreatief en visionêr moet dink (Mestry, 2017a:1-3).

Gevolgtrek beweer Kouni, Koutsokos en Panta (2018:159-161) dat die transformerende leierskapstyl uit sewe dimensies bestaan wat die vooruitgang van die skool sal bevorder naamlik: (i) die bou van 'n skoolvisie en ontwikkeling van skooldoelwitte, (ii) voorsiening van

individuele ondersteuning, (iii) voorsiening van intellektuele stimulasie, (iv) hantering van gesonde werkspraktyke en organisatoriese waardes, (v) daarstelling van hoë akademiese standaarde, (vi) ontwikkeling van 'n produktiewe skoolklimaat, en (vii) om opvoeders aan te moedig om aan besluitneming deel te hê.

Na aanleiding van bogenoemde faktore is dit van kardinale belang dat die skoolhoof 'n kultuur van leer in die skool bewerkstellig. Alhoewel die Suid-Afrikaanse onderwystelsel deur 'n "kultuur van stilte" in die kurrikulum gekenmerk was (Steyn et al., 2004) is dit van belang dat die transformerende skoolhoof 'n stelsel van demokratiese onderwys moet ondersteun. Die stelsel waar leeders afhanklik was deur net te luister is nie meer aanvaarbaar nie. Dit het belangrik geword dat die transformerende skoolhoof 'n "kultuur van leer" moet ondersteun (Steyn et al., 2004; Northouse, 2010:179) sodat dit die opvoeder en leerders sal inspireer tot beter maniere om te presteer. Een van die mees belangrike verantwoordelikhede van 'n transformerende skoolhoof is om verantwoordelikheid onder die opvoeders te verdeel; gevolglik is dit nodig dat die opvoeders deel word van die skool se bestuurspan (Avci, 2015). Positiewe waardes en oortuigings van die skoolhoof saal deel vorm van die bevordering van die professionele etiek onder opvoeders. Van die skoolhoof wat die transformerende leierskapstyl volg word ook verwag om die opvoeders aan te moedig om risiko's te neem en om sekere aannames in heroënskou te neem.

Day et al. (2016:25) is van mening dat die skoolhoof openlik in sy besluitneming moet wees. Die effektiwiteit van die skoolhoof se besluitneming speel 'n groot rol in die suksesvolle beplanningsproses en die eliminerings van probleme (Van Deventer, 2008:96). Ten einde al hierdie aspekte ten opsigte van transformerende leierskap te bewerkstellig, word die transformerende leierskapstyl in vyf faktore verdeel naamlik (Avolio & Bass, 2004):

(a) Geïdealiseerde invloed (eienskap)

Odumeru en Ifeanyi (2013:356) is van mening dat geïdealiseerde invloed op die charisma van die leier berus. Die leier word gerespekteer en daar bestaan 'n groot vertrouensverhouding tussen leier en volgeling. Riaz (2012:14) is die mening toegedaan dat die transformerende leierskapstyl as 'n veranderingsproses gesien kan word. In hierdie proses berus die verandering ook op die volgeling. Die leier stel gewoonlik ander se belange eerste bo sy eie.

(b) Geïdealiseerde invloed (gedrag)

Die leier maak aanspraak daarop om die beginsels en waarde van die groep eerste te stel en ten goede te bespreek. Dit is ook belangrik dat die etiese implikasie van die leier se optrede die volgelinge tevrede stel (Finnbjörnsdóttir, 2014:31).

(c) Inspirerende motivering

Die volgelinge word deur die leier gemotiveer en aangemoedig in lyn met doelwitte van die organisasie (Avci, 2015:2760). Dit gaan gepaard met die ontwikkeling van merkbare spangees, entoesiasme en volgehoue ondersteuning van die volgelinge. Na aanleiding van hierdie voorafgaande kenmerke probeer die leier altyd om die werksomgewing te verbeter.

(d) Intellektuele stimulering

By hierdie faktor word die volgelinge deur die leier gestimuleer om sy fokus op innovasie en kreatiwiteit te rig. Die volgelinge moet die probleme analiseer en oplos wat weer die vooruitgang van die organisasie sal beïnvloed. Volgelinge word deurgaans tot die skepping van nuwe idees en strategieë aangemoedig (Balyer, 2012:581; Khan et al., 2016).

(e) Oorweging van individuele behoeftes

Hierdie faktor manifesteer wanneer die leier die volgelinge as 'n individu sien. Die leier tree ook as mentor vir die volgelinge op om sy volle potensiaal verder te ontwikkel. Daar word sterk op individuele leer gekonsentreer (Balyer, 2012). Die belangstelling in die volgelinge se behoeftes lei tot selfbemaagtiging wat 'n verskil in die organisasie kan maak.

2.6.1.2 Slotopmerking

Skole word ervaar as die veranderingsagent binne die gemeenskap wat hulle bedien. Ten einde die organisasie (skool) 'n beter werksplek te maak en die skoolgemeenskap beter te bedien, word die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof as van kardinale belang gesien. Hoe ook al, is dit van uiterste belang hoeveel van hierdie eienskappe (i – vii) in die skoolhoof se daaglikse werkspraktyke gedemonstreer word. In hierdie verband is dit die doel van die studie om deur middel van die empiriese navorsing (hoofstuk 3) vas te stel of hierdie genoemde leierskapstyl tot sy reg kom en binne skole gedemonstreer word.

2.6.2 Die transaksionele leierskapstyl

Hierdie styl is kenmerkend aan 'n uitruilproses. Die volgelinge moet aan die leier se versoeke voldoen. Sou die volgelinge nie geslaagd wees in die leier se standaard nie, word die volgelinge daarvoor gestraf (Veysel, 2014:2164).

2.6.2.1 Impak van die transaksionele leierskapstyl

Daar bestaan noemenswaardige konsensus onder verskeie outeurs, soos Oğuz (2010), Veysel (2014) en Avci (2015) oor die konseptuele verklaring van wat die transaksionele leierskapstyl behels, naamlik, dat dit net bloot eenvoudig 'n "ruiltransaksie" tussen die leier en die volgeling is. Volgens 'n studie deur Veysel (2014:2164) wil dit voorkom asof die leier (skoolhoof) wat hierdie leierskapstyl volg, die verwagtinge en verwagte prestasie van sy/haar volgelinge (opvoeders) besef. Oğuz (2010:1189) en Selesho en Ntisa (2014:212) is van mening dat die volgelinge vir hul pogings, produktiwiteit en lojaliteit beloon sal word. 'n Breër perspektief van die transaksionele leierskapstyl was deur Avci (2015:2759) aangeneem; gevolglik argumenteer hy dat die transaksionele leierskapstyl die volgende bevestig:

...the transactional leadership style guides and motivates employees and clearly defines the organizational goals as well as the roles and duties of the employees; the leader motivates the employees with rewards, they promise authority, status and money for their success.

McCleskey (2014) en Avci (2015) wys daarop dat leiers wat hierdie styl volg, slegs op die afhandeling van die taak gerig is, met ander woorde taakgeoriënteerdheid is hier van belang.

Odumeru en Ifeanyi (2013:358) wys daarop dat die transaksionele leierskapstyl op toesig, organisasie en groepprestasies fokus. Gevolglik is die doel van die transaksionele leier om toe te sien dat die volgeling sy/haar doelwitte bereik. Anders as die transformerende leierskapstyl waar die volgeling tot beter prestasies bemagtig word, spandeer hierdie tipe leiers aandag aan die volgeling se foute en afwykings in die bereiking van sy/haar doelwitte.

Binne die konteks van die skool is Veysel (2014:2164) ook van mening dat die volgeling *beloon* word vir sy/haar positiewe bedrae tot die organisasie (skool) en *gestraf* word vir negatiewe gedrag en lae prestasies behaal, terwyl Khan et al. (2016) argumenteer dat die leier vanuit 'n "**magsbasis**" optree waaruit belonings aan die volgelinge voorgehou word. Baie min persoonlike betrokkenheid en toegewydheid is op die voltooiing van die taak gerig; gevolglik is die opvoeder nie werklikwaar verbind tot die leerproses nie (Van Jaarsveld, 2016:72). Gesien teen die agtergrond van hierdie perspektief is die skoolhoof meer gerig op die kurrikulum, onderwysstrategieë en sy eie bereiking van sy doelwitte (Khan et al. 2016). Meer aandag word spandeer aan die afhandeling van aktiwiteite waar foute kon insleep, ontstaan van klagtes en mislukings en nie soseer aan die ontwikkeling van personeellede nie.

Smit, Cronje, Brevis en Vrba (2013:323) huldig die idee dat die transaksionele leierskapstyl slegs aktief toegepas word wanneer daar aan die vereistes van die leier voldoen word. Die verband wat tussen dié leierskapstyl en die basiese funksionaliteit van die skool bestaan, word deur Jamal (2014:1269-1270) as bestuur eerder as leierskap gesien. Die afleiding wat hieruit gemaak word, is dat die leier met dié leierskapstyl die organisasie se daaglikse aktiwiteite aan die gang wil hou, eerder as om die organisasie te laat groei. Dit is duidelik dat administrasie en bestuur van die skool as afsonderlik opereer en nie as gesonde praktyk vir die skool bestempel word nie (Amanchukwu et al., 2015:8). Die afleiding wat uit bogenoemde literatuur gemaak kan word, is dat daar min of geen vernuwing by die transaksionele leier plaasvind nie.

Volgens Rowe en Guerrero (2013:218) en Avci (2015:2760) is daar 'n verskil tussen die transaksionele en transformerende leierskapstyl met betrekking tot die verwagte uitkomst. Daar is geen aandag aan die behoeftes of persoonlike ontwikkeling van die leier se kant af met betrekking tot die volgelinge nie. In sekere gevalle gebeur dit dat die skoolhoof ook sy volle aandag aan situasies moet spandeer ter wille van die vooruitgang van die skool. Gevolglik onderskei Rowe en Guerrero (2013:218); Van Niekerk en Van Niekerk (2013:286); Avci (2015); Khan et al. (2016:3) sekere faktore wat verband hou met die transaksionele leierskapstyl:

a) Voorwaardelike vergoeding

Volgens Bodla en Nawaz (2010:210) toon die leier wat hierdie subskaal volg dat hy tevrede is wanneer die volgelinge aan sy verwagting voldoen het. Hierdie verwagting is dat die skooldoelwitte bereik moet word. Die aanname wat die navorser uit hierdie stelling maak, is dat die leier die proses bestuur deur korrektiewe aksie te neem om probleme te vermy.

Hierdie aspek beskryf 'n proses waardeur leiers volgelinge beloon vir sekere take wat uitgevoer is. Aan die volgelinge wat pogings aanwend sodat die skooldoelwitte bereik kan word, word daar bystand van die skoolhoof aangebied. Avolio en Bass (2004) beklemtoon dat hierdie proses 'n ooreenkoms tussen leier en volgelinge impliseer oor wat bereik moet word en wat elke persoon in die proses sal ontvang – hierdie belonings word alreeds vooraf bepaal.

b) Bestuur-by-uitsondering

Hierdie aspek het twee vorme, naamlik aktief en passief (Bass & Avolio, 1997). In kort, behels eersgenoemde korrektiewe kritiek, terwyl laasgenoemde negatiewe terugvoer en negatiewe versterking behels.

Die toepassing van hierdie bestuur-by-uitsondering (aktief) beteken dat leiers hul volgelinge monitor om vas te stel of hulle die reëls oortree of foute begaan. Deur die hulp wat die skoolhoof aanbied om foute reg te stel doen hy dit so dat die volgelinge ook altyd respek vir hom toon en sorg die skoolhoof dat hy met respek teenoor sy volgelinge optree. Die verband tussen hierdie twee leierskapsteorieë veral binne skoolverband is dat sommige skoolhoofde hul volgelinge motiveer om tot beter in staat te wees (transformerend), terwyl ander skoolhoofde 'n beloningstelsel volg waar hulle die opvoeders beloon wanneer hulle sekere doelwitte bereik het (transaksioneel) (Avci, 2015).

Die skoolhoof wat die passiewe bestuur-by-uitsondering leierskapstyl volg, is by uitstek nie daar wanneer hy benodig word nie. Hy vermy ook om sy ondersteuning te bied wanneer situasies verkeerd loop. Een item wat sterk na vore kom is veral waarin die skoolhoof glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie”. Dit dui op passiewe bestuur deur die skoolhoof (Avci, 2015).

2.6.2.2 Slotopmerking

In die literatuur is dit duidelik dat daar 'n ooreenkoms tussen die leier en volgelinge bestaan ten einde 'n taak te voltooi. Daar word geen aandag aan die behoeftes of persoonlike ontwikkeling van die leier se kant af met betrekking tot die volgelinge geskenk nie – gevolglik is die afhandeling van die taak vir die skoolhoof belangrik.

2.6.3 Die Laissez-faire leierskapstyl

Die derde styl in die FRLM is die laissez-faire leierskapstyl. Die term “laissez-faire” is 'n teerm van Franse afkoms wat beteken: “allow to do” (Britannica, 2018). Prinsloo (2003:143), Adeyemi (2011:85), Kotur en Anbazhagan (2014:113) en Amanchukwu et al. (2015:10) klassifiseer die laissez-faire leierskapstyl as 'n styl waar daar min of geen verantwoordelikheid van die leier is nie en wat oppervlakkige prestasies oplewer.

2.6.3.1 Impak van die laissez-faire leierskapstyl

Volgens Martin (2012:55) word hierdie leierskapstyl deur onbetrokkenheid van die leier in die uitvoering van pligte en verantwoordelikhede gekenmerk. 'n Verdere afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat daar 'n situasie toegelaat word sonder enige rigtinggewing. Besluitneming word aan die onderwysers (volgelinge) oorgelaat, en die skoolhoof (leier) gee

min of geen aandag aan die volgelinge nie. Martin (2012) is ook van mening dat dié leierskapstyl negatief verband hou met effektiwiteit en dus tot 'n negatiewe leerkultuur in die skool lei. Nadelig tot hierdie leierskapstyl is dat daar verkeerde besluite geneem kan word wat verkeerde resultate tot gevolg het. In so 'n geval is dit duidelik dat die leier nie die verantwoordelikheid vir die besluit of aksie sal neem nie. Avci (2015) wys daarop dat so 'n leierskapstyl en gedrag patroon van die leier dikwels tot lae produktiwiteit en lae werksbevreëding en ontevredenheid van die volgelinge lei. Navorsers is die mening toegedaan dat leerders wat hulle onder sulke omstandighede binne die klaskamer bevind minder deelname sal toon en ook swakker akademiese prestasie tot gevolg sal hê.

Ook kan beredeneer word dat hierdie leierskapstyl in sommige gevalle voordelig kan wees. Die volgelinge word toegelaat om sy eie inisiatief te gebruik, sy eie besluite te neem en ook sy eie oordeel te vel, dit wil sê dat die leier sy volgelinge in volle vertroue neem (Dansereau et al., 2013:814). Khan et al. (2016) bou voort op die argument dat delegering groter probleme kan veroorsaak omdat die leier nie opvolg oor watter aangeleenthede wel afgehandel is nie. Hieruit kan afgelei word dat daar geen definitiewe direkteif aan die volgelinge gebied was nie. As gevolg van hierdie gedrag patroon wat die leier in sy leierskapstyl ten toon stel, is dit baie meer gerieflik vir die leier om verantwoordelikhede te ontduik (Khan et al., 2016).

Skoolhoofde wat die laissez-faire leierskapstyl volg, demonstreer beperkte deelname wanneer belangrike organisatoriese aangeleenthede aandag moet geniet. Gevolglik sal hulle ook belangrike response tot kritiese aangeleenthede wat onmiddellike aandag nodig het, agteruit skuif (Khan et al., 2016; Oyugi & Gogo, 2019:26-27). Die uitwerking van so 'n leierskapstyl kan tot frustrasie onder die volgelinge lei – dikwels het dit die ontstaan van 'n lae selfbeeld tot gevolg.

Volgens verskeie faktore wat in die MLQ oor die spesifieke leierskap na vore kom, is dat die leier afwesig is en daar word nie aandag aan belangrike aspekte gegee nie (cf 3.7.2 items 5, 7). Dit sluit aan by die mening van Adeyemi (2011:85) waar hy sê dat daar min of geen verantwoordelikheid van die leier te bespeur is nie. Volgens Martin (2012:56) gebeur dit dat die leier nie sy volle aandag aan projekte wy nie. Die gevolg hiervan is dat projekte op 'n negatiewe uitkoms afstuur. Gevolglik sal die skoolhoof ook nie in die doen en late van die opvoeders inmeng nie. Dit beteken dat die opvoeders op sy eie moet aangaan (Cemaloğlu et al. 2012:60). Kotur en Anbazhagan (2014:113) bou verder op die argument voort dat die skoolhoof ook eers sal wag tot probleme ernstig raak voordat hy sal optree.

2.6.3.2 Slotopmerking

Die grootste eienskap van die laissez-faire leierskapstyl is seker dat die skoolhoof afwesig is wanneer hy benodig word. Daar is geen positiewe optrede wat bespeur word nie. Volgelingen word nie gemotiveer nie en gevolglik kan ons die afleiding maak dat daar min persoonlike ontwikkeling by die volgelinge plaasvind; dus word hierdie styl nie aanbeveel om by skole beoefen te word nie. Die navorser is van mening dat die bevindinge van hierdie studie lig sal werp wanneer dit kom by die keuse en aanstelling van skoolhoofde en ook opvoedkundige en onderwysbeleidmakers sal inlig oor opleidingsontwerpe vir beginnerskoolhoofde. Vervolgens word daar in die volgende afdeling op presterende en onderpresterende skole gefokus.

2.7 PRESTERENDE SKOLE

Die proses oor die evaluering van die effektiwiteit van opvoeders het oor die afgelope jare verander deur die aandag op leerderprestasie te vestig (Iroegbu & Etudor-Ego, 2016:99). Ibrahim en Taneiji (2013:44) beklemtoon dat die skoolhoof leiding aan die opvoeders moet verskaf, motiveer en gesamentlik die skool se onderrig en leer moet verbeter. Gesien teen hierdie agtergrond is Iroegbu en Etudor-Eyo (2016:100) se siening ook die mening toegedaan dat die skoolhoof vir die effektiwiteit en die prestasie van die skool verantwoordelik is.

Presterende skole is die tipe skool wat elke ouer en gemeenskap vir hul kinders wil hê. Hierdie skole is skole met effektiewe leiers met 'n visie van vooruitgang, verbetering en ontwikkeling en wat die deelname van elke kind en hul akademiese prestasies hoog aanskryf (Ayub & Othman, 2013). Die opvoeders, leerders, skoolhoofde, administratiewe personele en skoolvertegenwoordigers speel almal 'n rol in die groei van die gemeenskap (Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010). Volgens Ayub en Othman (2013) kan die skool se visie effektief bereik word deur die leeraktiwiteite wat daar gestel word; daarom is dit van belang dat die doel van presterende skole effektiewe onderrig en leer moet verseker. Gevolglik bly dit ook die verantwoordelikheid van die skoolleierskap om 'n atmosfeer van positiewe onderrig en leer te skep (Chen, Cheng & Sato, 2017:147-150). Binne die konteks van die Suid-Afrikaanse skole is die Departement van Onderwys (2004) van mening dat presterende skole gemeenskappe van onderrig en leer is wat 'n gesamentlike kultuur van verantwoordelikheid en samehangendheid nastreef om leerderprestasie te verbeter. Die aanname kan gesuggereer word dat leerdergroei en leerderprestasie die resultate van effektiewe skoolleierskap in effektiewe skole is, want volgens Ayub en Othman (2013:70)

word presterende skole aan sterk, professionele en effektiewe skoolhoofleierskap gemeet. Pretorius (2014:350) wys daarop dat uitstekende skoolhoofleierskap die motivering tot die totstandkoming en groei van 'n presterende skool is. Die volgende kan beredeneer word dat leiers in presterende skole nie net entoesiasies oor hulle werk of oor die potensialiteit en die prestasies van die skool moet wees nie. Daar word van hulle verwag om die skool na hoër vlakke te lei.

Om die voorafgaande stelling te beklemtoon, argumenteer Al Ahbadi (2018:55-56) dat die effektiwiteit van die skoolhoof en opvoeders tot 'n presterende skool lei. Gebaseer op die voorafgaande aanname, is Van Jaarsveld, Challens en Wolhuter (2018:1048) eens dat faktore soos 'n uitstekende leierskapstyl, fokus op die onderrig- en leerproses, die skep van 'n positiewe skoolklimaat, die skep van 'n veilige skoolomgewing, hoë verwagtinge van leerders en die motivering en gesindheid van die opvoeders bydra tot die skep van 'n presterende skool wat weer op sy beurt tot positiewe leerderprestasie lei.

2.8 ONDERPRESTERENDE SKOLE

Vir die doel van hierdie studie gebruik die navorser die term “disfunksionele skole” wat sinoniem aan onderpresterende skole is. Binne die Suid-Afrikaanse konteks word primêre skole as onderpresterende skole geklassifiseer wanneer 50% van 'n skool se leerders laer as 40% in hul akademiese prestasie behaal (Louw et al., 2011; Modisaotsile, 2012; Van der Berg, 2015).

Bhengu en Myende (2016:1-2) wys uit dat skole wat ons as disfunksionele en onderpresterende skole ken, grootliks in verarmde gebiede voorkom en faktore soos swak lewensomstandighede, hongerte, ongeletterdheid, misdaad en werkloosheid in die gesig staar (Spaull, 2015:35-38). Volgens Bush en Glover (2016:3-4) hou hierdie faktore in die voorafgaande paragraaf ernstige implikasies vir die kwaliteit van skoolleierskap in hoogs verarmde gebiede in. In die literatuur is dit ook duidelik dat daar tog skole en leerders is wat presteer ten spyte van bogenoemde sosio-ekonomiese omstandighede (Taylor & Muller, 2014:245). Volgens Ramphona (2014) wys hierdie toestande daarop dat hierdie skole in hierdie gebiede dieselfde resultate moet lewer as skole in meer vooruitstrewende gebiede ten spyte van die probleme waaronder hulle in die skoolgemeenskap gebuk gaan. In 'n omvattende studie vele jare later, wys Steyn en Heystek (2018:364-368) daarop dat skoolhoofleierskap in hierdie tipe skole swak is en dat swak akademiese prestasies die gevolg van swak leierskap is.

Dit is immers duidelik dat hierdie resultate van die leerders grootliks ook deur hierdie faktore beïnvloed sou word, soos wat dit deur Meyer en Le Cordeur (2019) verder uitgewys is. Hierdie sosio-ekonomiese probleme in die vorm van gedepriveerdheid, staan direk in lyn met die effektiewe en gelyke voorsiening van onderwys in Suid-Afrika (Wolhuter & Van der Walt, 2018). Day et al. (2016) is daarvan oortuig dat ten spyte van sommige skole se fisiese ligging, hierdie skole tog kan uitstaan en ook goeie akademiese prestasies lewer. Dit is ook bekend dat die meeste leerders wat in hierdie areas woonagtig is, hierdie skole bywoon as gevolg van finansiële tekortkominge (Bower, 2014:115,119-121). Opvoeders by hierdie tipe skole kan eerder help dat die leerder sy akademiese prestasie verbeter deur aktief betrokke te wees in die leerder se onderrigprogram (Machumu & Kaitila, 2014:60). Faktore soos onderwysbenaderings en onderwysstrategieë kan bydra tot die vooruitgang of agteruitgang van die leerderprestasie. In onderpresterende of verarmde skole, soos wat dit vir die doel van die studie gebruik word, is die opvoeders gewoonlik onervare, swak gekwalifiseerd vir die vakgebied wat aangebied moet word of die opvoeders ervaar 'n hoë vorm van mobiliteit, dit wil sê dat opvoeders van skool tot skool beweeg (Steyn & Heystek:2018).

Skoolhoofde word hier gekonfronteer met skoolgeboue wat in haglike omstandighede verkeer, 'n skoolomgewing wat nie vir onderrig en leer geskik is nie en swak higiëniese omstandighede (Badenhorst & Koalepe, 2014:244; Bush & Glover, 2016:4-5;). Voorafgenoemde outeurs is ook van mening dat die oorbevolking van die spesifieke gebiede waarin dié skole geleë is, bydra tot die oorgrote klasse waarmee hierdie tipe skole te kampe het. Dit dra by tot baie min individuele aandag en die proses van differensiering vind moeilik plaas. Daarom spreek hierdie omstandighede in dié skole die vordering van leerders grootliks as swak- of onderpresterende vordering aan. Gesien teen hierdie agtergrond vind skoolhoofde dit moeilik om hierdie tipe skole te lei (Badenhorst & Koalepe, 2014; Day et al., 2016; Steyn & Heystek, 2018:365).

Deurdat skoolhoofde van hierdie tipe skole dit moeilik vind om hierdie skole te lei is dit van kardinale belang dat suksesvolle skoolhoofleierskap drasties toegepas moet word (Day et al., 2016) Veranderinge binne die gemeenskap plaas ook baie druk op die leierskap van die skool. Ten spyte van hierdie gemeenskapsveranderinge word druk op die skool geplaas deur leerderprestasies te verhoog (Day et al., 2016). Leerders word dikwels in die proses benadeel deurdat hulle blootgestel word aan kontekstuele faktore soos armoede, werkloosheid en ouerbetrokkenheid (Wolhuter & Van Der Walt, 2018:479) waarvan swak akademiese prestasie die resultaat is.

Ten spyte van hierdie agtergrond en omstandighede wat geskep was ten opsigte van Suid-Afrikaanse primêre skole, is dit die belang van die primêre navorsingsvraag om ook die leierskap in beide die twee tipe skole ten opsigte van skoolhoofleierskap te vergelyk. In hoofstuk 4 sal 'n empiriese ondersoek gedoen word waar die verskillende skoolhoofleierskapstyle binne primêre skole getoets word.

2.9 DIE NUWE DIMENSIE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE SKOOLHOOF

Balyer (2014:24-27) wys daarop dat die algehele vooruitgang van die skool afhang van die rol wat die skoolhoof speel. Daarom is dit belangrik dat skoolhoofde 'n effektiewe leierskapstyl moet beoefen om positiewe vooruitgang tot die skool moontlik te maak. Volgens Wachira, Gitumu en Mbugua (2017:72) sal die opvoeders, leerders en ouers 'n positiewe gevoel koester en tevrede wees met hul leerders se algemene vordering op skool, mits die skoolhoof 'n effektiewe leierskapstyl handhaaf.

2.9.1 Die rol en funksie van suksesvolle skoolhoofleierskap

Gebaseer op die versamelde informasie wat tot dusver in die literatuur na vore kom, kom ons agter dat die skoolhoof die spil is waarom alle sukses van die skool draai.

Hiçyilmaz en Firat (2016:2462-2463) en Van Jaarsveld, Challens en Wolhuter (2018) wys daarop dat skoolhoofde 'n kultuur van leer moet skep. In samewerking met hierdie stelling het Hsiao, Lee en Tu (2012:422) dit vooraf gegaan deur uit te lig dat skoolhoofde wat effektief wil wees oor die nodige bevoegdhede moet beskik om skole effektief te kan lei. Aspekte soos doelwitstelling ten einde die vooruitgang van die skool te kan bewerkstellig, sterk aanvoeling vir onderrig en leer, stel van hoë verwagtinge en sterk leierskapeienskappe is bekend gemaak in 'n Wes-Australiese studie deur Gillett, Clarke en O'Donoghue (2016:594) wat direk in verband staan met die effektiewe leierskap van die skoolhoof.

Soos wat die skoolhoof bestempel word as die mees ervare opvoeder op die skool (Mestry, 2017a), het die verantwoordelikhede van die skoolhoof ook meer kompleks geword. Volgens Heaven en Bourne (2016:1-2) het skoolhoofde 'n groot impak op die belewenisse van opvoeders by 'n skool wat tevredenheid aanspoor en tweedens, 'n impak op die akademiese prestasie van leerders. Gebaseer op Heaven en Bourne (2016) se aanname is die rolvertolking by die skoolhoof legio. In die verlede was die skoolhoof primêr gekonseptualiseer as iemand wat verantwoordelik is vir die veilige bewaring van bronne, om beleid te voltrek en ook om toesig te hou oor opvoeders (Balyer, 2014). In teenstelling met

wat Balyer (2014) voltrek, argumenteer Akkary (2014:726–727) dat die skoolhoof nou verskillende rolle as leier, bestuurder en administrateur moet vertolk.

Die swak akademiese prestasies van Suid-Afrikaanse leerders op nasionale en internasionale vlak van toetsing het navorsers genoop om die fokus te verskuif na die rol van die prinsipaal in die skool (Van Jaarsveld, Challens & Wolhuter, 2018). Tog is daar skoolhoofde wat hulself bekwaam vir goeie leierskap en personeelontwikkeling, wat 'n beduidende invloed op die prestasie van die skool het (Mestry, 2017b:258-259).

Die algemene tendens onder Suid-Afrikaanse skoolhoofde is dat daar baie skoolhoofde is by wie die vaardighede om skole effektief te bestuur en lei, ontbreek (Mestry & Singh, 2007:8; Ramphela, 2008:184; Taylor, 2009; Van Der Merwe, 2011 en Spaul, 2013). Gesien teen die agtergrond soos wat Bush en Glover (2016) dit tereg opmerk, is daar 'n bekommernis oor die stand van Suid-Afrikaanse skole en dat van die skole nie effektief funksioneer nie, bly dit die rol en verantwoordelikheid van die skoolhoof om die akademiese prestasie van leerders te verhoog en die ontwikkeling van die opvoeders te verbeter (Steyn & Heystek, 2018:364-365).

Gesien die voorafgaande word die MLQ as geskikte instrument beskou en in die studie gebruik aangesien die instrument leierskapsaspekte effektief verreken wat in dié hoofstuk bespreek is.

2.9.2 Rol van die skoolhoof

Veranderinge sedert 1994 binne die Suid-Afrikaanse onderwys het skielik plaasgevind. Nuwe stelsels en sisteme moes gou in plek gesit word (Mestry:2017a). Dit het ook meegebring dat skoolhoofde ook vinnig aanpassing moet vind tot die nuwe veranderinge (Departement of Basic Education, 1996:18). Gebaseer op hierdie skielike veranderinge wat in die onderwys plaasgevind het moes skoolhoofde getuig van goeie leierskap. Dit is ook van kardinale belang dat skoolhoofde tot die besef moet kom dat leierskap 'n proses is waaronder volgelinge positief beïnvloed word. Hierdie positiewe beïnvloeding moet resulteer in effektiewe skoolvoortgang en positiewe akademiese prestasies (Mestry:2017a).

Shava en Heystek (2018:2) wys daarop dat die skoolhoof 'n enorme taak het. Hierdie taak spruit daaruit dat die skoolhoofde byvoorbeeld die lae akademiese prestasies moet verbeter. Van Jaarsveld, Challens en Wolhuter (2018) wys daarop dat sommige publieke skole binne die Suid-Afrikaanse onderwys nie goeie akademiese prestasies lewer nie. Ten spyte van

Van Jaarsveld, Challens en Wolhuter (2018) se aanname soos in die vorige sin, is dit lank vooraf gegaan dat skoolhoofde kreatief en visioenêr moet dink om skole te kan lei (Le Cordeur, 2010; Botha, 2013:318).

Gebaseer op voorafgaande inligting en veral binne die demokratiese bestel van die Suid-Afrikaanse onderwystelsel vertolk die skoolhoof 'n verskeidenheid rolle. Hy of sy beklee 'n leierskapsposisie binne die onderwys asook by die skool. Daarom is dit van kardinale belang dat hierdie posisie met die grootste verantwoordelikheid uitgeleef word. Na aanleiding van die Standards for Principals (Department of Basic Education: 2019) [vertaal: Standaard vir Prinsipale] word daar van die skoolhoofde verwag, en word aangehaal: "om met integriteit teenoor alle kulture binne die onderwyskonteks op te tree". Skoolhoofde moet ook volgens die Standaard vir Prinsipale (Department of Basic Education: 2019) etiese en positiewe waardes by beide opvoeders en leerders aankweek. Daar moet 'n kultuur binne die skool geskep word waar ander kulture deur die opvoeders en leeders waardeer word. Seker een van die belangrikste rolle van die skoolhoof is om negatiewe insette, waar dit wel voorkom, uit die weg te ruim en te fokus op beter werkseffektiwiteit en werksverrigting van die opvoeders (Department of Basic Education: 2019).

In 'n studie deur Shava en Tlou (2018:8) word die volgende rolle van die skoolhoof belig:

- daerstelling van 'n visie vir professionele ontwikkeling,
- gedurige kommunikasie met ouers en opvoeders,
- gedurig ondersteunend wees tot opvoeder-onderrig en leiding bied,
- die skep van 'n veilige omgewing waar opvoeders en leeders kan bydra tot die ontwikkeling van die skool,
- monitering van leerderprestasie,
- ondersteunend wees tot skoolverbetering en vooruitgang en
- moniteer en kontroleer opvoeder – onderrigbekwaamheid deur gereelde klasbesoeke en leidinggewend wees.

Ten slotte is dit van kardinale belang dat daar 'n goeie verhouding tussen die skoolhoof en die opvoeders moet bestaan. Dit versterk die skoolomgewing en daarom is Van Jaarsveld, Challens en Wolhuter (2018:1037) van mening dat suksesvolle skoolhoofde die skoolleeromgewing moet skep wat ondersteunend, goedgeorganiseer en professioneel vir beide die opvoeders en leeders is.

2.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aangetoon dat skoolhoofde oor die nodige bekwaamhede moet beskik om skole te kan lei. Skoolhoofde moet sekere rolle tot die skool kan vervul. Hierdie rolle moet positief hanteer word sodat daar 'n definitiewe groei in die skool, die opvoeders en die leerders is. Deur eie bestuur en leiding moet skoolhoofde ook die persepsies van ander deelnemers tot die skool in oënskou neem. Om dié rede moet skoolhoofde op hul optrede ingestel wees. Skoolhoofde word deur middel van beleide en standarde ondersteun. Om dié rede is dit die doel van die studie om vas te stel watter leierskapstyl die beste tot effektiewe skoolhoofleierskap sal bydra.

In die teoretisering van die leierskapstyl van skoolhoofde is eerstens op die operasionele definisies van wat "leierskap" is, gekonsentreer. Ofskoon leierskap 'n ontologiese gegewe is wat deur bepaalde beginsels en kenmerke onderleg word, is daar ook gebruik gemaak van 'n teoretiese kontekstualisering van verskeie leierskapsteorieë. Die ontologie van hierdie studie fokus op die leierskapstyle van skoolhoofde deur die MLQ-5x te gebruik, daarom volg daar 'n bespreking oor verskillende leierskapstyle net kort ná die kontekstualisering van verskeie leierskapsteorieë. 'n Kort bespreking oor die Full Range Leadership-model volg op die kontekstualisering van verskeie leierskapsteorieë. Skoolhoofleierskapstyle, onder andere die transaksionele, transformerende en die laissez-faire leierskapstyl, is hierna bespreek. 'n Kort bespreking volg oor die verskille tussen onderpresterende en presterende skole wat die agtergrond skep oor waar hierdie drie skoolhoofleierskapstyle beoefen word. Hierdie hoofstuk sluit af met 'n bondige bespreking oor die nuwe dimensie van die Suid-Afrikaanse skoolhoof waarop daar op die rol en funksie van die skoolhoof gelet word.

In hoofstuk 3 word aandag aan die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie van die studie geskenk.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN ONTWERP

3.1 INLEIDING

Hierdie studie is gebaseer op die vergelyking van skoolhoofleierskapstyle van ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik. Gesien teen hierdie agtergrond, is hierdie navorsing empiries van aard. Ook binne die raamwerk van die studie, is hierdie hoofstuk se doel om aan die eerste en tweede navorsingsdoelwitte te voldoen, naamlik om eerstens vas te stel wat die skoolhoofleierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende primêre skole in kring 5 en 6 is, en tweedens om vas te stel wat die skoolhoofleierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, presterende primêre skole in kring 5 en 6 is (cf.1.5). Hoofstuk 2 voorsien die literatuur wat dien as die agtergrond tot hierdie studie. Die literatuuroorsig verleen eerstens die raamwerk en tweedens is dit die impetus tot hierdie studie se empiriese ondersoek.

Om hierdie navorsingsdoelwitte te bereik, is 'n spesifieke navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie gevolg. Die navorsingsontwerp en -metodologie word egter voorafgegaan deur sekere epistemologiese sieninge en voorveronderstellings. Daarna volg die navorsingsontwerp en die navorsingsinstrument. Dit word gevolg deur 'n bespreking oor die studiepulasie en steekproef. Die data-insamelingsproses fokus op die gebruik van die Multifactor Leadership Questionnaire. Hierdie afdeling word gevolg deur die data-analise. 'n Bespreking oor die etiese aspekte van die studie volg op die afdeling oor data-analise.

3.2 NAVORSINGSMETODOLOGIE

In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie van die studie beskryf. Die teoretiese en empiriese oorsig in hoofstuk 2, spreek die doelwitte van die huidige studie aan. Hierdie doelwitte word in hoofstuk 1 aangetref (cf 1.5):

1. om vas te stel wat die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is,
2. om vas te stel wat die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is, en

3. om vas te stel hoe die leierskapstyle van skoolhoofde in bogenoemde twee tipe skole met mekaar vergelyk.

Volgens Scotland (2012:9) en Du Plooy-Cilliers (2014b:289) word “navorsingsmetodologie” gedefinieer as die tegniek wat aandui hoe die navorsing sistematies gedoen sal word, terwyl Gelo, Braakmann en Benetka (2008:5) dit vooraf bespreek het dat veronderstellings, beginsels en prosedures wat op ’n spesifieke manier in die navorsing gebruik word, daarenteen geanaliseer word. Hierdie veronderstellings, ook bekend as die filosofiese uitgangspunt of wêreldbeskouing, word later in die hoofstuk na verwys as die navorsingsparadigma, wat die spesifieke studie onderlê (cf. 3.4.4).

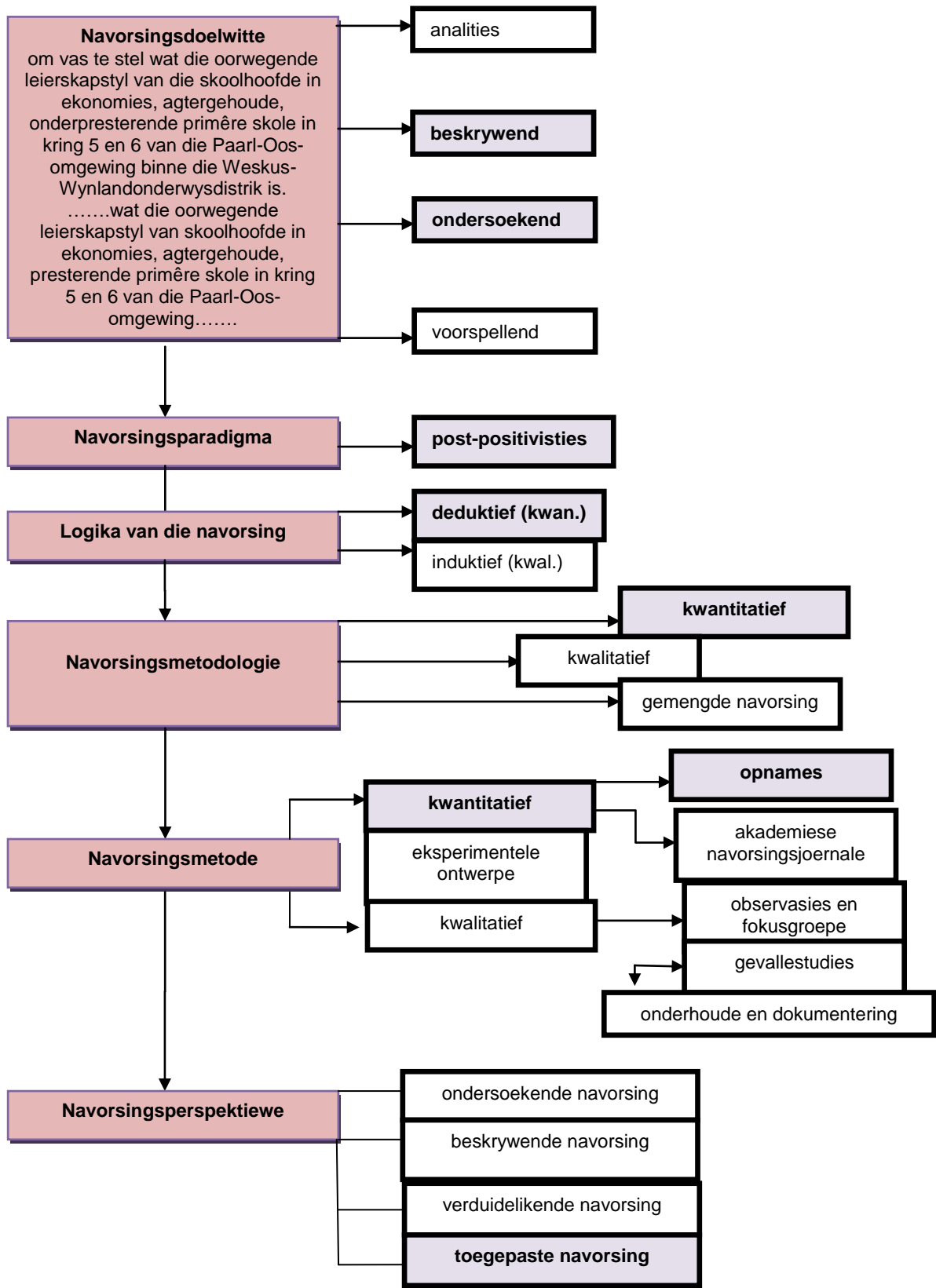
Hierdie hoofstuk stel die navorsingsmetodologie wat verband hou met die navorsingsontwerp, steekproefbepaling, data-insamelingsinstrumente, die tipe data-insamelingstegnieke wat die navorser gebruik het en die besluite rakende die analise en interpretering van data voor. Die hoofstuk verduidelik ook hoe die data georganiseer, geanaliseer en geïnterpreteer word deur statistiese metodes te gebruik. Hierdie hoofstuk fokus ook op die bespreking van die studie se geldigheid en betroubaarheid en die etiese kwessies rondom die inwin van die data. Kortweg maak Lombard (2016:3) die aanname dat “navorsing” ’n manier of wyse is om antwoorde op vrae te vind. De Vos et al. (2011:42) Creswell (2012:3), en Leedy en Omrod (2013:2) is dit eens dat “navorsing” die sistematiese proses van insameling en analisering van data is – hierdie insameling van data het ten doel om ons begrip oor ’n bestaande fenomeen waarin ons geïnteresseerd is, te vermeerder – bloot eenvoudig: die mens moet die verskynsel of onderwerp wat bestudeer word, beter verstaan. ’n Duideliker uiteensetting van die redes vir navorsing word later in die hoofstuk (cf. 3.2.2) voorgehou.

Die probleem se betekenis word duideliker aan die hand van die resultate wat uit die navorsing verkry word (Khan, 2014:205-208). Uit die vorige paragraaf blyk dit duidelik dat daar vordering binne die navorsingsproses moet plaasvind. Gevolglik is die navorser van mening dat vordering en navorsing sinoniem is, en dat ons nie uitdagings kan oorkom as ons dit nie met navorsing aanpak nie. Deur middel van navorsing bereik ons nuwe idees, antwoorde en oplossings wat ’n totale verandering tot ons huidige wêreld kan maak en ook nuwe beskouinge tot ons daaglikse situasies rig om realiteit daaraan te verleen. Alhoewel navorsing ’n proses is waar vrae gevra en antwoorde gevind word, moet ons hierdeur ons eie “verstaan” ontwikkel (De Vos et al., 2011).

Die metodologiese benadering wat in hierdie studie gevolg is, is ’n kwantitatiewe benadering gebaseer op die post-positivistiese navorsingsparadigma wat kwantitatiewe navorsing

onderlê. Die literatuur wat die grondslag vir hierdie studie gevorm het, belig verskeie studies oor skoolhoofleierskapstyle en die uitwerking daarvan op opvoeders en die skool as sodanig (Adeyemi & Bolarinwa, 2013; Akan, 2013; Spaul, 2013; Ryan & Tipu, 2013, Veysel, 2014, Olufemi, 2015; Igwe & Odike, 2016; Moorosi & Bantwini, 2016).

Volgens Grosser (2016:245-246) volg navorsers bepaalde stappe wanneer 'n navorsingstudie gedoen word. Hierdie hoofstuk se doel is om die navorsingsproses te bespreek, na aanleiding van die verskillende stappe wat gevolg moet word om die navorsing te doen. 'n Grafiese afbakening van die navorsingsmetodologie word in Figuur 3.1 voorgestel. Die navorser het dit ten doel om 'n raamwerk oor die uitleg van die navorsing aan die leser te verskaf. Die teks in swart vetgedruk dui op die raamwerk van hierdie navorsingsontwerp..



Figuur. 3.1: Grafiese voorstelling van navorsingsmetodologie (Verwerking uit Kruger, 2012)

3.2.1 Drie benaderings tot navorsing

Daar bestaan drie bekende benaderings tot navorsing: kwantitatiewe, kwalitatiewe en die gemengde navorsingsmetodebenadering (Ivankova, Creswell & Clark, 2016:306-307). Die keuse van 'n navorsingsbenadering hang af van die navorser se filosofiese oriëntasie, (positivisme, post-positivisme, konstruktivisme, pragmatisme), tipe kennis waarna gesoek word (objektief, subjektief, persoonlike ervaringe) en metodes en strategieë hoe die navorser sy kennis/data gaan inwin. Elke benadering het sy eie doelwitte, ondersoekmetodes en strategieë van hoe data ingesamel en geanaliseer gaan word (Ivankova et al. 2016).

3.2.2 Redes vir navorsing

Creswell (2015) voer breedvoerig vier redes aan hoekom navorsing belangrik is en hoe dit navorsers se kennisbasis kan verbreed. Navorsers doen navorsing omdat hulle:

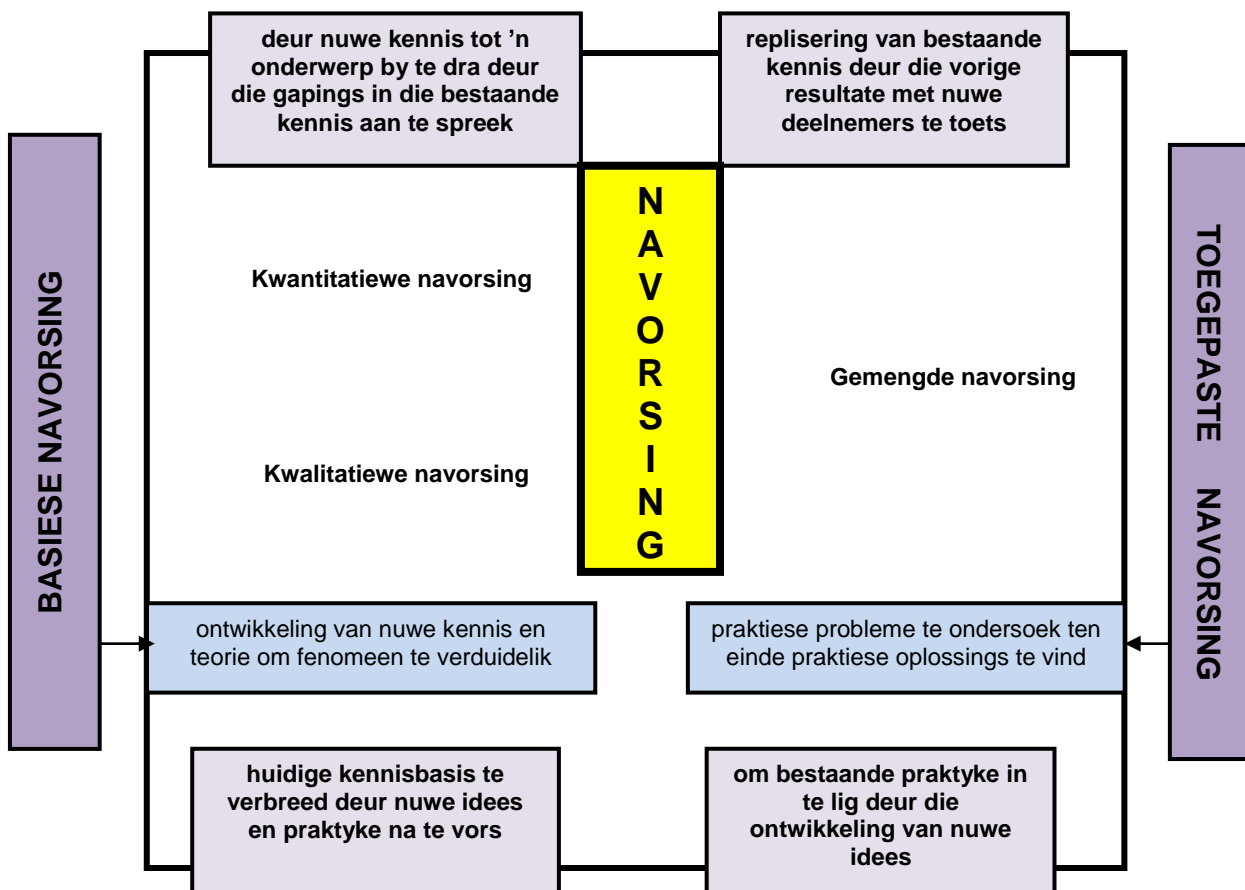
- nuwe kennis tot 'n onderwerp bydra deur die gapings in die bestaande kennis aan te spreek,
- die bestaande kennis wil repliseer deur die vorige resultate met die deelnemers te toets,
- die huidige kennisbasis wil verbreed deur nuwe idees en praktyke na te vors, en
- bestaande praktyke wil inlig deur die ontwikkeling van nuwe idees.

Aangesien daar in dié studie mense en hul gedrag bestudeer word, is hierdie studie deel van sosiaal-wetenskaplike navorsing (De Vos et al. 2011:42). Daarom argumenteer De Vos et al. (2011) dat sosiaal-wetenskaplike navorsing nie net die sistematiese, gekontroleerde, empiriese en kritiese ondersoek van sosiale fenomene is nie, maar ook die studie van mense behels gebaseer op hul oortuigings, interaksies en gedrag. Du Plooy-Cilliers (2014b:289) is daarvan oortuig dat sosiale navorsing dus in, onder andere, basiese navorsing en toegepaste navorsing opgebreek is.

Vir die doel van hierdie studie tref die navorser 'n duidelike onderskeid tussen basiese navorsing en toegepaste navorsing – die rede hiervoor is omdat die leser presies moet weet watter navorsingsperspektief die studie gebruik (cf. fig.3.2). Basiese navorsing, volgens Davis (2014a:12), Du Plooy-Cilliers (2014b:289) en Johnson en Christensen (2017:9-10), word uitsluitlik gebruik vir die ontwikkeling van fundamentele kennis en om 'n teorie te ontwikkel om 'n spesifieke fenomeen te verduidelik. Hierdie studie gebruik toegepaste navorsing omdat toegepaste navorsing (Davis, 2014a, Du Plooy-Cillers, 2014b: Johnson & Christensen, 2017) praktiese probleme ondersoek ten einde oplossings te vind wat in die praktyk toegepas kan word, aldus dit die doel van die studie is om oplossings te vind vir probleme wat waarskynlik in die proses van skoolhoofleierskap te vinde mag wees.

Bezuidenhout (2014:47) wys daarop dat besluitnemers die geleentheid het om afleidings oor die spesifieke probleem waarmee hulle te kampe het, te maak.

Na gelang van bogenoemde verduideliking is die navorser daarvan oortuig dat hierdie studie binne die raamwerk van toegepaste navorsing gesetel is omdat toegepaste navorsing, volgens De Vos et al. (2011:42), in verskeie dissiplines, soos onderwys, toegepas word en gevolglik word die onderwys as 'n "menslike profesie" gesien. Deur 'n beter begrip aan die twee bogenoemde afdelings, naamlik die drie benaderings tot navorsing en die redes vir navorsing, te verleen, is die volgende diagram (figuur 3.2) 'n opsomming van die voorafgaande paragraaf en hoe dit die studie se empiriese ondersoek sal rig. Figuur 3.2 stel die drie navorsingsbenaderings (kwantitatief, kwalitatief, gemengde navorsingsmetodes) en die vier redes vir navorsing voor, en hoe hierdie redes die twee navorsingsperspektiewe (basiese navorsing en toegepaste navorsing) komplimenteer en 'n mate van interaktiwiteit bewerkstellig. In die volgende diagram word die redes tot navorsing saamgevat.



Figuur 3.2: Die redes vir navorsing: 'n Samevatting (De Vos et al., 2011)

In konklusie, voordat enige studie of navorsing beplan word, is dit belangrik om te weet hoe die ondersoek die navorsingsvraag die beste sal kan beantwoord. Daarom is dit vir die navorser belangrik om te weet deur watter lens hy die studie moet benader. Creswell (2009:6) beskryf hierdie lens as 'n wêreldbeskouing deur die volgende aanhaling: "a general

orientation about the world and the nature of research that the researcher holds.” Gesien teen hierdie agtergrond word die navorsingsbenadering van hierdie studie bespreek.

3.3 NAVORSINGSBENADERING

Volgens Davis (2014a:8) is formele navorsing afhanklik van die inligting wat beskikbaar is tesame met die inligting wat alreeds verkry is uit vorige navorsing en nuwe bevindinge wat beskikbaar gaan word. Die besluit oor watter inligting geselekteer gaan word, hang volgens Du Plooy-Cilliers (2014a:20) af van die verskillende veronderstellings, menings en oortuiginge wat nog ongestaafd, ewemin reg of verkeerd, is. Hierdie veronderstellings sal ook die besluitnemingsproses ten opsigte van die navorsing bepaal. Du Plooy-Cilliers (2014a:23-26) verwys, byvoorbeeld, na die navorsingsbenadering as ’n “navorsingstradisie of wêreldbeskouing”, Gelo, Braakmann en Benetka (2008:4) verwys na ’n filosofiese grondslag, terwyl Creswell (2009:6; 2012:537) na ’n “paradigma” verwys. Die aanname wat deur die navorser gemaak word, is dat navorsers “verskille” toon ten opsigte van die begrippe wat in navorsing gebruik word.

De Vos et al. (2011:40) Bryman (2012:630), Creswell (2012:537) is van mening dat die filosofiese wêreldbeskouing / paradigma die benadering in navorsing beïnvloed. Die relevansie tot die bestudering van ’n fenomeen, volgens Du Plooy-Cilliers (2014a:19), is afhanklik van hoe die navorser die fenomeen bestudeer en die spesifieke manier waarop die fenomeen bestudeer gaan word. As gevolg hiervan is De Vos et al. (2011:40) die mening toegedaan dat die ondersoekmetode, hetsy kwantitatief, kwalitatief of gemengde navorsingsmetodes, die paradigma sal beïnvloed. Vervolgens word daar op die komponente van ’n paradigma gefokus.

3.4 KOMPONENTE VAN ’N PARADIGMA

Scotland (2012:9) verklaar dat ’n paradigma uit die volgende komponente bestaan, naamlik: ontologie, epistemologie en metodologie. Vir die doel van hierdie studie, word elke komponent bondig verduidelik. Hierdie filosofiese aannames rig hoe die navorser sy studie sal volg en in watter navorsingsparadigma die studie sal setel. Ons ontwerp en hantering van navorsing word deur ons verstandelike modelle of verwysingsraamwerke, wat ons gebruik om ons observasies en beredenerings te organiseer, gevorm (Scotland, 2012). Hierdie verstandelike of geestelike raamwerke word deur Bhattacharjee (2012:17) as paradigmas beskou. Gevolglik kan ons argumenteer dat paradigmas, volgens Makombe (2017:3367), die breë raamwerk vir die doel van die navorsing verskaf. Vervolgens word die verskillende komponente, naamlik: ontologie, epistemologie en metodologie van ’n paradigma kortliks bespreek.

3.4.1 Ontologie

Volgens Du Plooy-Cilliers (2014a:23) en Nieuwenhuis (2016:55-58) verwys ontologie na die aard van die werklikheid of van 'n fenomeen. Ontologie het ook te doen met die realiteit, met wat bestaan, waaruit die realiteite bestaan en hoe hierdie eenhede binne die realiteit met mekaar verband hou (Du Plooy-Cilliers, 2014a:23-24). Die ontologie van hierdie studie fokus op die leierskapstyle van skoolhoofde deur die Multifactor Leadership Questionnaire (cf 1.6.6.1.1) te gebruik. Daarom is dit vir die navorser van kardinale belang om eers vas te stel hoe skoolhoofde in hul leierskapsposisies optree. Dit is belangrik vir die navorser om te wil weet “wat” bestaan, want volgens Scotland (2012:9) bestaan ontologie uit 'n verskeidenheid persepsies oor die aard van die werklikheid. Die navorser argumenteer dat hierdie persepsies belangrik is, want dit is een van die maniere hoe navorsers meer te wete kom.

3.4.2 Epistemologie

Epistemologie is afkomstig van die Griekse woord “episteme” wat “kennis” beteken; dus gebruik ons epistemologie om te beskryf hoe ons iets wil weet en hoe ons die realiteit weet (Du Plooy-Cilliers, 2014a:25; Kivunja & Kuyini, 2017:27). Alle navorsing gaan oor kennis, die verstaan van kennis en die generering van nuwe kennis (Du Plooy-Cilliers, 2014a:23). Gevolglik is die fundamentele doel van navorsing om nuwe kennis by te dra tot dit wat alreeds verworwe kennis is. Volgens Bhattacharjee (2012:18) verwys epistemologie na ons veronderstellings oor die beste manier om die wêreld te bestudeer en waar Blaikie (2007:4) dit voorafgegaan het deur epistemologie te definieer as 'n verhouding tussen die navorser en die realiteit – dit maak sin as hy sê dat dit 'n verhouding is, want die navorser is interaktief met realiteite, anders sou daar nie nuwe kennis gekonstrueer kon word nie.

In hierdie studie is dit duidelik watter verhouding die navorser met die deelnemers sal hê; dus is die navorser ingelig oor bestaande kennis oor leierskap in die vorm van teorie, konsepte en vorige navorsingsbevindinge, wat deur 'n intensiewe literatuursoektog verbreed is. Hieruit kan afgelei word dat epistemologie na die waarheid en geldigheid van 'n fenomeen verwys. Nieuwenhuis (2016:67-68) is dit eens dat epistemologie die kern van navorsing is. Alle navorsers vra vrae oor kennis, daarom is die einddoel van die soektog na kennis om die werklikheid te beskryf (Van Jaarsveld, 2016:178).

3.4.3 Metodologie

Du Plooy-Cilliers (2014a:23-24) beweer dat metodologie verwys na hoe die navorser die fenomeen navors. Voorafgaande outeur beskryf metodologie as volg: “Methodology is a guiding system for solving problems.” Volgens Cohen, Manion & Morrison (2011) kom die

navorser deur paradigmas, metodes en tegnieke nader aan die verstaan van die waarheid. Gevolglik is die kwessie oor metodologie dus die “waarom”, “waar” en “wanneer” data gekollekteer en geanaliseer word. Deur strategieë en metodes word kennis oor die verskynsel gekonstrueer en ingesamel (Van Jaarsveld, 2016:178).

Volgens Scotland (2012:10) word die ontologie en epistemologie deur die metodologie, wat deur die navorser gevolg word, beïnvloed. Die aanname wat Scotland (2012) hieruit maak, is dat dit onmoontlik is om navorsing te doen sonder die ontologiese en epistemologiese beginsels. As kenmerk van die kwantitatiewe ondersoekmetode, het die navorser as buitestaander opgetree om die fenomeen oor skoolhoofleierskapstyle te bestudeer (Leedy & Omrod, 2008:94-95), uitsluitlik om noulettend te wees en om nie bevooroordeelde konklusies te maak nie. Alhoewel die navorser kennis oor die praktyk en een skool het, is dit nie toepaslik om enige gevolgtrekkings te tref oor enige ander skool binne die groter natuurlike omgewing nie. Metodologie is dus gebaseer op die kritiese denke oor die aard van die realiteit en hoe dit verstaan word. Vervolgens word daar verskillende konseptuele begrondings vir die begrip “paradigma” voorgehou.

3.4.4 Konseptuele begrondings vir die begrip “paradigma”

Volgens Bhattacharjee (2012:17) word die begrip “paradigma” gesien as ’n komplekse en baie breë begrip, wat in die sosiale wetenskappe gebruik word – hy sien dit as ’n verwysingsraamwerk, ’n perspektief van hoe navorsers hulle navorsing sal benader. Omdat hierdie studie in die sosiaal-wetenskaplike navorsing gesetel is, het die navorser dit ook goedgeag om dié begrip te gebruik. Genoegsame rede vir die gebruik van die begrip “paradigma” is omdat ’n aansienlike volume literatuur dit gebruik (De Vos et al., 2011; Bhattacharjee, 2012:18). Die navorser argumenteer dat die gebruik van die begrip “paradigma” makliker deur ander lesers en navorsers verstaan sal word. Vervolgens word ’n konseptuele raamwerk van die begrip “paradigma” voorgehou.

Volgens De Vos et al. (2011) word ’n paradigma beskou as die voorveronderstellings van realiteit. Hierdie realiteit gee aanleiding tot ’n spesifieke wêreldbeskouing. Die navorser is van mening dat hierdie beskouing eintlik kan dien as ’n model waarvolgens die navorser na die fenomeen kyk. Gevolglik is hierdie wêreldbeskouing of siening die fundamentele raamwerk waarin die studie onderleg is.

De Vos et al. (2011:513) argumenteer dat die navorsingsmateriaal in die sosiale wetenskapnavorsing individue of ’n groep individue is wat verskillend in verskillende paradigmas geobserveer word.

Huitt (2011:1) definieer 'n paradigma as 'n patroon of model van hoe iets gestruktureer is – gevolglik word navorsing deur sekere gedagtes, keuses en aksies onderleg.

Volgens Kafle (2011:193), is 'n paradigma die boustene van navorsing en dit bestaan uit ontologie (die realiteit, die “wat” is), epistemologie (hoe die navorser kennis sien) en metodologie (hoe die fenomeen nagevors word). Die navorser meen dat na gelang van die verskillende dimensies (ontologie, epistemologie, metodologie) in navorsing, die einddoel slegs die soeke na kennis is.

Bhattacharjee (2012) definieer 'n paradigma as 'n patroon wat 'n aantal verklaarbare veronderstellings bevat. 'n Paradigma bevat ook die ontwerp vir data-kollektering en data-analisering. 'n Paradigma is dus 'n raamwerk, 'n standpunt of 'n mening gebaseer op mense filosofieë en veronderstellings, wat weer gebaseer is op die sosiale wêreld en die aard van kennis waaraan daar betekenis verleen moet word.

Die argument wat hier na vore kom, is dat daar aan realiteite sin gegee moet word en gevolglik beweer Babbie (2013:57) dat daar gewoonlik meer as een manier is om sin van dinge in die wêreld te maak. Dit impliseer dat daar baie maniere is om na die wêreld van sosiale kennis te kyk (Babbie, 2013). Hieruit kan afgelei word dat navorsing nie in 'n vakuum plaasvind nie (cf 1.6.3) (De Vos et al., 2011); dit moet binne 'n fundamentele model of verwysingsraamwerk volgens Babbie (2013:58), of anders gestel, binne 'n bepaalde oriëntasie of paradigma uitgevoer word.

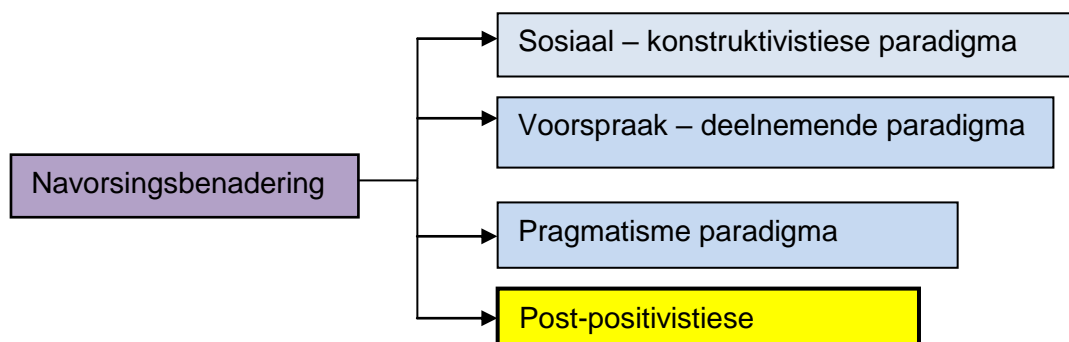
Vooraf argumenteer Creswell (2009:6) die volgende beskrywing oor watter betekenis aan 'n “wêreldbeskouing” voorgehou word: “a philosophical world view is a general orientation about the world and the nature of research that the researcher holds ...” Outeurs soos Mertens (2010:7) sien 'n paradigma as 'n manier om na die wêreld te kyk, terwyl Creswell (2009:6) dit sien as 'n lens waardeur die navorsing bestudeer word. Creswell (2009) wys ook daarop dat die spesifieke wêreldbeskouing die navorser in sy ondersoek lei. Die verskillende realiteite wat binne die wêreld bestaan, moet “sin” maak, met ander woorde dit behoort werklik te wees (Creswell:2009).

Die volgende tabel 3.1 dien as samevatting van verskillende perspektiewe op die rol van 'n paradigma in navorsing en dien as konseptuele raamwerk om die rol van paradigma in hierdie studie te verklaar.

Tabel 3.1: Konseptualisering van 'n paradigma vir doeleindes van hierdie studie

Outeurs	Konseptualisering van 'n paradigma
Barker (2003:312)	'n Paradigma is 'n patroon wat 'n aantal verklaarbare veronderstellings bevat.
Babbie (2007:43)	... is 'n raamwerk , 'n standpunt of mening gebaseer op mense se filosofieë en veronderstellings wat gebaseer is op die sosiale wêreld. Aan kennis moet betekenis verleen word.
Creswell (2007:19)	Sien dit as 'n lens waardeur navorsing bestudeer word.
Huitt (2011:1)	... is 'n patroon of model hoe iets gestruktureerd is. Navorsing word deur sekere gedagtes, keuses en aksies onderlê.
Kafle (2011:193)	... is die boustene van navorsing wat onderlê is in ontologie, epistemologie en metodologie
Mertens (2010:7)	Sien 'n paradigma as 'n manier om na die wêreld te kyk
Punch (2005:27)	... is 'n komplekse beskouing, is 'n wêreldbeskouing is 'n manier om na die wêreld te kyk .

Omdat hierdie studie in een van die vier wêreldbeskouings genader word, het die navorser die begrip “paradigma” gebruik. Vervolgens is daar op die vier paradigmas gefokus. Om die vier paradigmas beter te verstaan, word dit as volg in figuur 3.3 geïllustreer:



Figuur 3.3: Die vier verskillende navorsingsparadigmas (Verwerking uit Kruger, 2012)

Gelo et al. (2008) verwys na die navorsingsbenadering as 'n “filosofiese grondslag”, terwyl Creswell (2009) en Nieuwenhuis (2016) na die navorsingsbenadering as 'n “paradigma” verwys. Hoe daar na verskynsels gekyk word, is afhanklik van die oortuigings van die individu. Hierdie oortuigings en ervaringe van die individu sal bepaal of 'n kwalitatiewe, kwantitatiewe of gemengde benadering gevolg sal word. Gesien teen hierdie agtergrond, word die onderskeidende kenmerke van die vier verskillende paradigmas kortliks in tabel 3.2 bespreek waarna daar op die positivistiese- en post-positivistiese benaderings gefokus is.

Tabel 3.2: Onderskeidende kenmerke van die vier navorsingsparadigmas (Verwerking uit Kruger, 2012)

Paradigma	Onderskeidende kenmerke / aannames	Outeurs
Sosiaal-konstruktivisme	Deelnemers is op soek na die begrip van die wêreld waarin hulle woon of werk.	Creswell (2009:8)
	Hierdie paradigma word tipies beskou as benadering tot kwantitatiewe navorsing.	Scotland (2012:11)
	Situasies word gekonstrueer deur die handeling en kommunikasie van die individu waar te neem – realiteit word individueel gekonstrueer.	Creswell (2009:8)
Voorspraak-deelnemende paradigma	'n Studie wat in hierdie paradigma onderleg is, is aspekte soos bemagtiging, ongelykheid, onderdrukking, verdrukking, oorheersing pertinent.	Creswell (2009:9)
	Hierdie paradigma moet aansluiting vind by politiek en 'n politieke agenda.	https://www.blogs.baruch
	Hierdie paradigma is geskoei op hervorming en verandering.	https://www.blogs.baruch
Pragmatiese paradigma	Pragmatisme spruit voort uit aksies, situasies en gevolge.	Creswell (2009:10)
	Maak gebruik van beide kwalitatiewe- en kwantitatiewe navorsingsmetodes. Gemoeid met toepassing wat werk en wil oplossings vir probleme bied.	Davis (2014b:78)
	Pragmatisme gaan vanuit die veronderstelling dat objektiewe realiteit nie akkuraat verteenwoordig word nie.	Davis (2014b:79);
Post-positivisme	Is gebaseer op die aanname dat realiteit nie binne 'n vakuum bestaan nie.	De Vos et al., (2011); Ryan (2006:22-24)
	Idees word gereduseer tot 'n klein afsonderlike stel idees wat getoets kan word.	Creswell (2009:6)
	Word ook verwys na die “wetenskaplike metode”.	Scotland (2012:10-11)
	Word beskou as benadering tot kwantitatiewe navorsing.	Creswell (2009:6); Scotland (2012:10)

3.5 DIE POSITIVISTIESE EN POST-POSITIVISTIESE PARADIGMAS

Hierdie afdeling fokus op die twee verskillende perspektiewe waarvolgens die studie benader kan word, naamlik, 'n positivistiese benadering of 'n post-positivistiese benadering. Vir dié studie se doel en om die navorsingsdoelwitte te bereik, word hierdie studie gesetel in 'n post-positivistiese benadering as grondige paradigma. Post-positivistiese navorsers sien hulself as navorsers wat saam met ander individue die navorsing uitvoer deur by hulle te leer, eerder as om navorsing op hulle te doen (Nieuwenhuis, 2016:59-60). Vervolgens word die positivistiese benadering bespreek, waarna die post-positivistiese benadering volg.

3.5.1 Positivistiese benadering

Wanneer daar na die teoretiese perspektiewe wat op navorsing gebaseer is gekyk word, is positivismes volgens Gray (2009:18) baie invloedryk. Positivismes het 'n direkte invloed op die navorsingsmetodologie van navorsers. Vanaf 1930 tot 1960 was positivismes volgens Gray (2009:18) die aanvegbare dominante paradigma – die dominante paradigma wat bekend gestaan het as die “epistemologiese paradigma” in die sosiale wetenskapnavorsing. Omdat epistemologiese handel oor die bestudering van kennis (cf 3.4.2), is die navorser van mening dat alle navorsing te make het met die inwin van kennis, maar dat alle navorsing ook beïnvloed word deur die navorser se filosofiese uitgangspunt op dit wat hy wil navors en waarvoor hy kennis wil inwin (Scotland, 2012).

Denscombe (2008:14) argumenteer die volgende oor positivismes: “Positivism is an approach to social research that seeks to apply the natural sciences model of research to investigations of social phenomena of the social world”, terwyl Du Plooy-Cilliers (2014a:24) van mening is dat positivismes gedefinieer kan word as 'n benadering tot die natuurwetenskappe. Die literatuur volgens Scotland (2012) en Du Plooy-Cilliers (2014a) blyk duidelik dat positivismes streng aanspraak maak op die feit dat die sosiale wêreld uitsluitlik aan die navorser behoort. Verder argumenteer hierdie twee outeurs dat die kennis wat gegeneer word slegs afkomstig is van 'n verklaarbare bron. Gray (2009) het dit vooraf gemotiveer dat die inskappe van daardie sosiale wêreld deur middel van observasie gemeet kan word. Feite word geskep deur die bestudering van die sosiale fenomeen, dit wil sê dat die positivistiese aanslag se doel is om uitsluitlik 'n teorie te toets, en 'n ondervinding deur observasie te beskryf (Scotland, 2012). Daarom is Du Plooy-Cilliers (2014a) van mening dat positivismes glo dat realiteit gemeet kan word. Hierdie argument sluit direk aan by De Vos, Strydom, Schulze en Patel (2011:6) wat argumenteer dat fenomene eerder deur ervaring of direkte waarneming bestudeer kan word. Na gelang van hierdie argumente deur verskillende outeurs (soos in hierdie paragraaf), is die navorser van mening dat daar 'n definitiewe verloop van hierdie positivistiese benadering ook deur ander outeurs, soos

Johnson en Christensen (2017:422), tot 'n aanvegbare uitvloeisel tot stand gekom het. Die idee dat die belangrikheid van positivisme opgesluit in empiriese observasie lê, is Johnson en Christensen (2017) van mening dat “wetenskap” binne die positivistiese benadering die enigste bron van kennis is. Waar post-positivisme die aanname maak dat navorsing baie breër voorkom, huldig positivisme die idee dat realiteit slegs bestaan deur wat op daardie oomblik beskikbaar is (Gray, 2009:19; Johnson & Christensen: 2017).

Volgens Johnson en Christensen (2017) is positivistiese navorsers daarop gerig om oorsakende verhoudings te ontdek sodat hulle die bestudering van fenomene kan voorspel en beheer, veral in die natuurlike en sosiale wêreld. Tussen hierdie twee filosofiese uitgangspunte kan ons tot die volgende gevolgtrekking kom, naamlik dat post-positivisme gegrond is in die bestudering van waardes, houdings en gedrag, terwyl positivisme die aanname maak dat kennis die resultaat van empiriese observasies is (De Vos et al., 2011). Gevolglik maak hierdie twee tipes navorsers die aanname dat hulle 'n duidelike verskil tussen dit wat “wetenskap” en “nie-wetenskap” is, kan sien (Du Plooy-Cilliers, 2014a:25). Die kwantitatiewe data wat verkry word, is hoofsaaklik gebaseer op die kennis wat tydens die navorsing opgedoen is. Die positivistiese benadering, volgens Creswell (2009) en Du Plooy-Cilliers (2014), word dan hipoteses teen die feite getoets; dus is dit 'n aanvaarbare stelling dat alle wetenskaplike stellings op feite gebaseer is. Vervolgens word daar gekyk na die post-positivistiese benadering as paradigma vir hierdie kwantitatiewe studie.

3.5.2 Die post-positivistiese benadering as grondige paradigma vir dié kwantitatiewe studie

In hierdie studie is die post-positivistiese paradigma as benadering gekies. Johnson en Christensen (2017) wys daarop dat kwantitatiewe navorsing in die post-positivistiese paradigma ingebed is. Sentraal tot hierdie navorsing is die post-positivistiese paradigma gekies omdat hierdie paradigma die aanname aanspreek dat realiteit nie binne 'n vakuum bestaan nie. Volgens De Vos et al. (2011) is die post-positivistiese paradigma gebaseer op die aanname dat realiteit nie binne 'n vakuum bestaan nie, maar afhanklik is van, en beïnvloed word deur kontekstuele en situasionele faktore (cf 1.6.3).

Navorsers soos Gelo et al. (2008:4-5) en Creswell (2009:6) verwys ook na die post-positivistiese paradigma as die “scientific method” (wetenskaplike-metode), daarom word die post-positivistiese navorsing empiriese wetenskap of post-positivisme genoem. Ook word hierdie post-positivistiese benadering gesien as 'n meer gebruiklike metode tot kwantitatiewe navorsing (Creswell, 2009:145-146).

Die historiese ontstaan van post-positivisme is afkomstig van die vorige paradigma, naamlik positivisme wat nog die dominante paradigma was tot die tweede helfte van die twintigste eeu (Bhattacharjee, 2012). Die volgende argument bestaan dat ons nie positivisme kan vervang met post-positivisme nie, maar dat post-positivisme 'n uitvloeisel van positivisme is wat nog steeds 'n kardinale rol in kwantitatiewe navorsing speel (Bhattacharjee, 2012).

Omdat die post-positivistiese paradigma die idee eerbiedig dat kennisontwikkeling volgens Bhattacharjee (2012:18) onderworpe moet wees aan faktore soos meting en observasie, erken die post-positivistiese navorsing dat die verwantskap tussen veranderlikes wel deur sekere faktore waaroor die navorser geen beheer het nie, beïnvloed kan word (Bhattacharjee, 2012:18). Volgens Bhattacharjee (2012) is kennis uitsluitlik afkomstig van teorieë wat direk getoets kan word, daarom argumenteer die navorser dat positivisme net op die beskikbare kennis klem lê – dus bestaan daar geen verwysingsraamwerk buite die kennis wat alreeds ingewin is nie. Gevolglik kan ons tot die gevolgtrekking kom dat post-positivisme die aanname maak dat kennis nie in 'n vakuum bestaan nie (cf 1.6.3). Uiteraard het hierdie frustrasies van kennisafbakening ook binne die empiriese aard van die positivistiese filosofie gelei tot die ontwikkeling van post-positivisme gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu (Bhattacharjee, 2012). Anders as positivisme wat slegs 'n objektiewe fokus het (cf 1.6.3), erken die post-positivisme die subjektiewe aard van navorsing (De Vos et al., 2011:7; Nieuwenhuis, 2016:59). In hierdie studie bied die post-positivistiese benadering die navorser die geleentheid om die objektiewe realiteit, sowel as die subjektiewe verstaan daarvan deurtastend te ondersoek (cf 1.6.3).

Een duidelike verskil tussen positivisme en post-positivisme is dat positivisme glo dat kennis alleenlik die resultaat van empiriese observasies is (Du Plooy-Cilliers, 2014a:25), terwyl post-positivisme argumenteer dat daar verklaarbare konklusies oor 'n fenomeen gemaak kan word. Hierdie verklaarbare konklusies soos deur Bhattacharjee (2012) voorgehou, word gemaak deur empiriese observasies met logiese beredenering. Gesien teen hierdie agtergrond is dit hierdie studie se doel om hierdie post-positivistiese-paradigma te gebruik om die leierskapstyle van skoolhoofde in onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 binne die Paarl-Oos-omgewing te vergelyk. Hierdie empiriese ondersoek is onderworpe aan die gebruik van 'n vraelys, die MLQ as data-insamelingsinstrument (cf 3.7.1) Na gelang van die statistiese bevindinge is logiese afleidings gemaak wat aan kwantitatiewe navorsing grens (De Vos et al., 2011; Du Plooy-Cilliers, 2014; Nieuwenhuis, 2016). Vir navorsers is dit 'n gepaste benadering volgens Nieuwenhuis (2016), wat geïnteresseerd is in sekere aspekte van positivisme soos kwantitatiewe metodes, maar wat steeds interpretivistiese aspekte soos subjektiewe betekenis wil insluit. Laasgenoemde lê klem daarop dat navorsers in die post-positivistiese paradigma tot subjektiviste

gefragmenteer het wat die wêreld as 'n subjektiewe konstruksie van hul denke sien, eerder as 'n objektiewe realiteit (Bhattacharjee, 2012:18).

Volgens Nieuwenhuis (2016:59) kan faktore soos sosiale status, kultuur, godsdiens, geslag en politieke tendense die sienswyse van die individu waaruit die kennis afkomstig is, beïnvloed. Vir hierdie rede erken post-positiviste dat die objektiewe realiteit soos voorgehou deur die positivistiese filosofie gesien word as 'n dimensie van realiteit. Dit beteken dat realiteit nie 'n bepaalde geheel is nie maar in 'n mate deur die individu voortgebring word (Van Jaarsveld, 2016:180). Daar bestaan 'n konsensus onder sosiale wetenskapnavorsers dat die volume navorsing wat ten opsigte van post-positivisme gedoen is, Creswell (2009) en De Vos et al. (2011) se bevindinge is dat binne die post-positivistiese benadering numeriese waardes toegeken word aan die gedrag van individue om sodoende die objektiewe realiteit wat daar buite in die wêreld bestaan, te meet.

In die literatuur, volgens De Vos et al. (2011) maak post-positivisme staat op vele metodes om soveel as moontlik realiteite vas te lê. Een van die mees betekenisvolle karaktereienskappe van hierdie paradigma is dat dit baie meer aandag plaas op die ontdekking en verifikasie van teorieë. Hoe ook al, baie navorsers wat hul studies doen wat gesetel is in die post-positivistiese paradigma, onderwerp hulself aan die veelvoudige perspektiewe van deelnemers, eerder as aan die enkele realiteit soos wat dit deel van positivisme is (Creswell, 2009). Baie van die literatuur wat bestudeer is, soos De Vos et al. (2011) en Nieuwenhuis (2016), skenk spesifieke aandag aan die navorsers wat relevant in verhouding staan met die deelnemers deurdat daar van subjektiewe maatstawwe tot insameling in hierdie paradigma gebruik word. Die leser moet in gedagte hou dat hierdie studie gebaseer is op die post-positivistiese paradigma; daarom berus hierdie paradigma op die wêreldbeskouing dat die meeste navorsing op menslike gedrag tipies binne die konteks van opvoedkundige navorsing is (Kivunja & Kuyini, 2017:32).

Die slotsom is dat daar tot onlangs baie studies oor leierskapstyle van skoolhoofde in ander streke of ander lande gedoen is en waar daardie studies in die post-positivistiese paradigma gesetel is. Geen vorige studie is in die Paarl-Oos-omgewing gedoen waar die menslike gedrag in terme van leierskap bestudeer is nie, en dus is hierdie studie se doel om eerstehandse kennis in te win oor skoolhoofleierskapstyle binne ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing. Daar bestaan 'n geweldige bekommernis oor effektiewe skoolhoofleierskap, volgens Bush, Kiggundu en Moorosi (2011:31-33); Mestry (2017a:1-2); Van Jaarsveld, Challens en Wolhuter (2018:1044, 1047-1048); Naidoo (2019:1-3), en Sepuru en

Mohlakwana (2020:1-2), daarom word die studie geloods gesetel in die post-positivistiese paradigma en om informasie wat hieruit verkry is, te kwantifiseer.

3.6 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp moenie net altyd ooreenstemmend met die navorsingsbenadering wees nie, maar moet ook die mees toepaslike informasie genereer wat die navorsingsvraag aanspreek (De Vos et al., 2011). Menige navorsers het hulle eie opvatting oor wat 'n navorsingsontwerp is. Die beplanning van die studie deur navorsers moet die filosofiese wêreldbeskouing wat na die studie gebring word, die ondersoekstrategie wat verband hou met die spesifieke wêreldbeskouing en die navorsingsmetodes, wat die benadering omskakel sodat dit in die praktyk gebruik kan word, in ag neem (Creswell, 2009:5). Daarom is Creswell (2009:5) van mening dat die navorsingsontwerp na die strategie van ondersoek verwys, na die plan of voorlegging van hoe die navorsing gedoen sal word.

Punch en Oancea (2014:264) is dit eens dat om die navorsingsvraag te beantwoord, navorsingsdata ingesamel en geanaliseer moet word. Gegewe uit literatuur deur Kelly (2016:24) word die konseptuele perspektief verder verbreed deurdat Kelly (2016) noem dat dié raamwerk die volgende drie dimensies insluit, naamlik, (i) die grootte van data-kollektering, (ii) die tydspek vir die kollektoring van data, en (iii) die gebruikmaking van vergelykende groepe, onder andere, 'n behandelde groep en 'n toetsgroep soos gebruik by eksperimentele navorsing. Gray (2018:132) vestig die aandag daarop dat 'n navorsingsontwerp tipies ook die doel van die navorsing beskryf, die tipe vrae wat beantwoord moet word bekendstel, die beskrywing van die tegnieke vir data-insameling en die metodes wat gevolg gaan word vir die analisering van data, voorhou.

Dit is duidelik dat wanneer daar na 'n navorsingsontwerp gekyk word, die navorser duidelik ingelig moet wees of die doel van die navorsing uitsluitlik verduidelikend, ondersoekend of beskrywend is (De Vos et al., 2011). Vervolgens word verskeie konseptualiserings van verskeie outeurs oor 'n termyn van meer as 'n dekade voorgehou rakende die konsep "navorsingsontwerp" sodat die leser 'n omvattende betekenisraamwerk van die konsep "navorsingsontwerp" kan visualiseer. Daarna volg figuur 3.4 om die samevatting van die navorsingsontwerp te voorsien waarin hierdie studie gesetel is. Die keuse van 'n navorsingsontwerp wat toekomstige beginner-navorsers sal help, berus op sekere funksies; gevolglik het die navorser dit nodig geag om hierdie twee funksies as deel van hierdie studie voor te hou wat onmiddellik na die figuur 3.4 volg (Van Wyk & Taole, 2015:165).

Babbie en Mouton (2009:74) definieer die navorsingsontwerp as volg: "dit is 'n bloudruk of gedetailleerde plan van hoe die navorsingstudie sal plaasvind, die beskikbaarstelling van

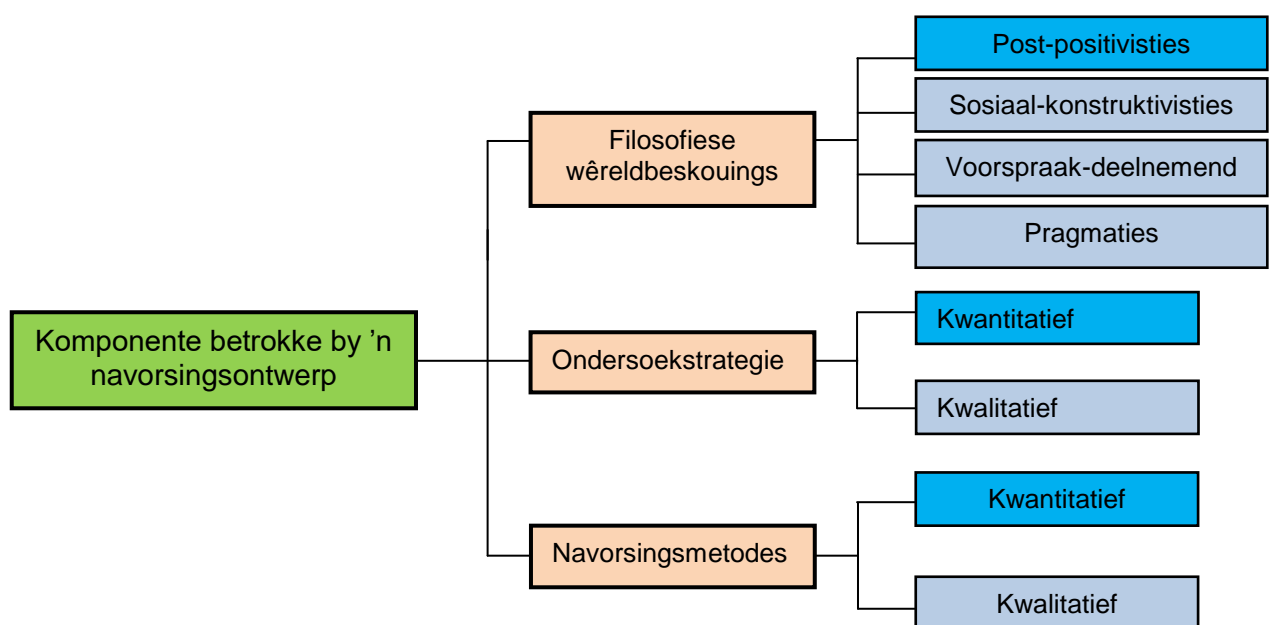
verskillende veranderlikes, keuse van 'n steekproef met betrekking tot die studie, die kollektering van data, data-insamelingsinstrumente wat gebruik gaan word en hoe die data geanaliseer en vertolk sal word.”

Navorsers soos McMillan en Schumacher (2010:490) het die konseptualisering van 'n navorsingsontwerp vroeër (2010) voorafgegaan deur te noem dat die navorsingsontwerp 'n plan is wat gebruik word om die metodes en prosedures, wat gebruik word om data in te samel en te analiseer, bekend te stel.

Kumar (2014:122) beskryf die navorsingsontwerp as 'n gestruktureerde plan, 'n raamwerk of volledige uiteensetting van hoe die voorgenome ondersoek onderneem sal word en hoe die sistematiese verloop daarna sal uitsien.

Nieuwenhuis (2016:72) beskryf die navorsingsontwerp as die benadering, strategie en tegnieke wat gebruik word om data in te samel. Die navorsingsontwerp is die algehele plan vir die volle navorsing.

Na gelang van die verskillende konseptuele beskrywings van die konsep “navorsingsontwerp”, gebruik navorser die volgende figuur 3.4 om die samevatting van 'n navorsingsontwerp uit te beeld.



Figuur 3.4 Figuurlike samevatting van 'n navorsingsontwerp (Verwerking uit Kruger, 2012)

3.6.1 Die funksies van die navorsingsontwerp

Omdat 'n navorsingsontwerp 'n spesifieke raamwerk is waarvolgens die navorsing gaan plaasvind, is dit nodig vir enige navorser om te weet wat die spesifieke funksies van sy navorsingsontwerp is. Volgens Van Wyk en Taole (2015:165) moet enige navorsingsontwerp onderhewig wees aan die volgende twee funksies, eerstens, dat die spesifieke prosedures en prosesse van die navorsingsplan wat die navorsing dryf geïdentifiseer en ontwikkel moet word en tweedens, dat die geldigheid van die navorsing verseker moet word en die spesifieke navorsingsontwerp toesien dat die navorsingsdoelwitte bereik word. Vervolgens word daar gekyk na die navorsingsontwerp wat in die studie gevolg is naamlik, die kwantitatiewe navorsingsontwerp.

3.6.2 Die kwantitatiewe navorsingsontwerp

Hierdie studie het 'n kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik. Kwantitatiewe navorsing beskryf fenomene in getalle in plaas van woorde en ondersteun die data in die vorm van numeriese skale. Volgens Creswell (2014:27-28) en Maree (2016:162) is kwantitatiewe navorsing 'n sistematiese en objektiewe proses wat numeriese data deur middel van 'n steekproef gebruik. Volgens Leedy en Ormrod (2008) word beskrywende statistiek gebruik om die data te organiseer. Hierdie kwantitatiewe navorsingsmetode fokus objektief op die meting en beskrywing van 'n verskynsel. In hierdie studie gebruik die navorser syfers, statistiese verwerkings en strukture om die verskynsel te bestudeer (cf 1.6.2).

Om regverdigheid, doeltreffendheid, waarde en verantwoordelikheid aan die navorsingsvraag en doelwitte van die studie te laat geskied, word 'n nie-eksperimentele ontwerp in die vorm van 'n deursnee-opname-ontwerp gevolg (Maree & Pietersen, 2016a:171) (cf 1.6.2). Nie-eksperimentele ontwerpe word hoofsaaklik gebruik in beskrywende studies volgens (De Vos et al. 2011). Soveelso dat die deelnemers wat geselekteer is om deel te neem, gemeet is aan al die relevante veranderlikes op daardie gegewe tydstop (De Vos et al., 2011:156). Volgens Maree en Pietersen (2016a:171) is die deursnee-opname-ontwerp die algemeenste navorsingsontwerp in die sosiale wetenskappe, veral in kwantitatiewe studies. Omdat die deursnee-opname-ontwerp die algemeenste navorsingsontwerp is, volgens Creswell (2015:379), het die navorser die volgende besluit: (a) die identifisering van die studiepopulasie, (b) wat die navorser wil uitvind, (c) selektering van die steekproef, en (d) kontak maak met die deelnemers oor sekere informasie deur 'n vraelys te voorsien.

Hierdie vraelysopname-ontwerp verskaf 'n kwantitatiewe of numeriese beskrywing van tendense, houdings of opinies van 'n populasie, deur 'n steekproef van daardie populasie te

bestudeer. Die navorser veralgemeen en maak bewerings omtrent die populasie (Maree & Pietersen, 2016a). Ten einde ook ander vorme van nie-eksperimentele ontwerpe te verstaan, klassifiseer Maree (2016:36) nie-eksperimentele kwantitatiewe studies as vergelykend, beskrywend en korrelerend. Omdat hierdie kwantitatiewe navorsing gesetel is in 'n nie-eksperimentele ontwerp, poog hierdie studie om sekere navorsingsvrae te beantwoord oor die huidige stand van sake in terme van skoolhoofleierskapstyle, identifisering van faktore en verhoudings tussen hulle, ten einde 'n kwantitatiewe beskrywing van die fenomeen te verkry (Davis, 2014b:75). Volgens Creswell (2014) en Maree (2016) fokus nie-eksperimentele ontwerpe op die kwantitatiewe identifisering van kenmerke, persepsies en menings deur middel van numeriese data of ondersoek verbande sonder direkte manipulasie (cf 1.6.2).

Dit is ook belangrik om te weet dat die deursnee-opname-ontwerp geassosieer word met 'n sekere groep mense op 'n gegewe tydstip. Gevolglik kollekteer die navorser net data van deelnemers en geen herhalings vind plaas ten opsigte van die kollektering van data nie (Du Plooy-Cilliers & Cronje, 2014:149). Wat ons weet van skoolhoofleierskapstyle in hierdie spesifieke omgewing het op hierdie stadium geen waarde nie omdat so 'n studie nog nie in hierdie omgewing uitgevoer is nie. Waarde is nou toegevoeg tot die beantwoording van die navorsingsvraag en doelwitte deurdat so 'n empiriese studie uitgevoer is met betrekking tot die gegewe geografiese gebied. Die doel van die deursnee-opname-ontwerp, volgens Du Plooy-Cilliers en Cronje (2014:149), is om 'n algehele geheelbeeld van die fenomeen in 'n gegewe tydstip te verkry.

Leedy en Ormrod (2008:183) en Du Plooy-Cilliers en Cronje (2014:148-149) argumenteer dat die opname-ontwerpvraelyste gebruik word om groot getalle deelnemers te akkommodeer om die nodige data in te samel (cf 1.6.2). Die data word op hierdie wyse op die mees effektiewe en koste-effektiewe wyse ingesamel (cf 1.6.2). In hierdie kwantitatiewe navorsing gebruik die navorser die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) as meetinstrument (Mind Garden:1995; Avolio & Bass:2004). Die doel waarom hierdie meetinstrument gebruik word, is om relevante en betroubare inligting van 'n spektrum van deelnemers te bekom (cf 1.6.2) en om die gaping wat in die literatuur ten opsigte van skoolhoofleierskapstyle in kring 5 en 6 in die Paarl-Oos-omgewing bestaan, te vernou. Ten slotte is dit die doel van die studie om deur middel van die vraelysopname 'n bydrae te lewer wat ons kennis ten opsigte van skoolhoofleierskapstyle in hierdie twee genoemde kringe uit te brei.

3.6.3 Die keuse van die kwantitatiewe navorsingsmetode

Hierdie studie is gesetel in die kwantitatiewe navorsingsmetode (cf 1.6.2). Hierdie studie ondersoek hoofsaaklik die vergelyking van skoolhoofleierskapstyle in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in Paarl-Oos, en hoe hierdie leierskapstyle met mekaar vergelyk. Gevolglik is 'n kwantitatiewe benadering meer geskik. Die data-insamelingsproses gebruik 'n vraelys, naamlik die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) (cf 1.6.2). Die navorser het onderneem om beskrywende statistiek te gebruik om die verskille in skoolhoofleierskapstyle (transaksioneel, transformerend en laissez-faire) te verduidelik. 'n Kwantitatiewe studie dra ook by tot meer objektiewe en betekenisvolle data. Gevolglik is 'n kwantitatiewe ontwerp gebruik. 'n Meningsopname is gebruik. 'n Meningsopname vereis getalle wat weereens statistieke genereer. Numeriese data is deur middel van 'n steekproef ingewin. Hierdie kwantitatiewe ondersoekmetode fokus objektief op die meting en beskrywing van 'n verskynsel (Creswell, 2012:13).

Ten slotte is die kwantitatiewe navorsingsmetode weens die volgende redes gebruik: Die doel van die kwantitatiewe ondersoekmetode is om die verhouding tussen veranderlikes voor te stel. Hierdie veranderlikes kan gemeet of geobserveer word. Die studiepopulasie wat geskik is vir hierdie studie is 'n verteenwoordigende steekproef van die groter populasie. Gevolglik kan die resultate tot die groter populasie veralgemeen word. 'n Gestandaardiseerde instrument, naamlik 'n vraelys, is gebruik om die inligting te genereer wat vir die bepaling van resultate benodig word.

3.6.4 Kwantitatiewe ondersoekmetode

Vir die doel van hierdie studie is 'n opname-navorsingsontwerp gebruik. Dit is ook bekend dat opname-ontwerpe verband hou met deursnee-opnamenavorsing (cf 1.6.2). Volgens Leedy en Omrod (2010:187) en Creswell (2015:379) en is 'n opname-ontwerp 'n strategie wat in kwantitatiewe navorsing gebruik word. Vir die doel van hierdie studie sal 'n vraelysopname aan 'n steekproef van die populasie beskikbaar gestel word. Deur middel van hierdie opname word die houdings, gedrag en karaktereienskappe wat 'n invloed het op die leierskapstyl van die deelnemers beskryf.

Gray (2009) en Creswell (2015) dui aan dat gedurende hierdie opnameprosedure, kollekteer die navorser kwantitatiewe data. Data word dan statisties verwerk en bevindinge word oor die studie beskikbaar gestel (cf 1.6.2). Vir die doel van hierdie studie is 'n vraelys gebruik om kwantitatiewe data in te win oor die beoefende leierskapstyl van skoolhoofde in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing. Die data is verwerk en die bevindinge is beskikbaar gestel.

3.7 NAVORSINGSINSTRUMENT

Om die leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 in die Paarl-Oos-omgewing te identifiseer, is die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) gebruik. Eerstens gebruik die navorser 'n deursnee-opname-ontwerp om 'n algehele beeld van die bestudeerde fenomeen op een spesifieke oomblik te verkry, dit wil sê dat inligting op een spesifieke tydperk vasgevang word. Gedurende hierdie meningsopname is 'n vraelys aan die respondente beskikbaar gestel. Hierdie vraelys gebruik geslote vrae en die response van die respondente kan gekwantifiseer word. Verskeie studies, onder andere Kolesnikova (2012), Akan (2013), Ibrahim en Al-Taneiji (2013), Finnbjörnsdottir (2014), Veysel (2014), Van Jaarsveld (2016) en Kok (2017) het hierdie vraelys met sukses gebruik. Vervolgens word die MLQ as die vraelys bespreek.

3.7.1 Die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x)

Die MLQ-5x is 'n gestandaardiseerde vraelys en word gebruik om die verskillende leierskapstyle te identifiseer (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003:262-264; Avolio & Bass, 2004). Hierdie verskillende leierskapstyle is bekend as die transformerende-, transaksionele- en laissez-faire leierskapstyle soos in die Full Range Leadership-model vervat (cf. 2.5.1). Die vraelys is beskikbaar gestel en gepubliseer deur Mind Garden (Avolio & Bass, 2004). Die voordeel van 'n vraelys lê daarin opgesluit dat dit inligting op 'n praktiese uitvoerbare en ekonomiese haalbare wyse kan insamel vir die doel van die navorsing (Vos, 2010:114, Creswell, 2012:382).

Die MLQ meet die komponente van die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyl. Transformerende leierskap (cf 2.6.1) dui op die positiewe verandering, bemagtiging en selfevaluering ten opsigte van vordering (cf. 2.5.2). Hierdie leierskapstyl is daarop gemik om volgelinge as leiers te laat ontwikkel en deel te hê in die gedeelde visie van die organisasie (cf. 2.5.2). Transaksionele leierskap (cf 2.6.2) dui op die uitruilproses tussen leier en volgelinge. Belonings word vir goeie werk aangebied terwyl strafmaatreëls voorgelê word vir mislukkinge of onsuksesvolheid. Volgelinge word nie juis aangespoor tot beter prestasie nie (cf. 2.5.2). Laissez-faire leierskap (cf 2.6.3) word beskryf as 'n styl waar min of geen verantwoordelikheid van die leier teenwoordig is. Ontwikkeling en selfbemagtiging van volgelinge is intens minimaal (Avolio & Bass, 2004; Kolesnikova, 2012; Ryan & Tipu, 2013) (cf. 2.5.2).

Volgens Kolesnikova (2012) word die volgende uitkomstige van leierskap ook in die MLQ getoets, naamlik, effektiwiteit, bevrediging en die aanwending van ekstra pogings. Omdat

hierdie studie op die vergelyking van skoolhoofleierskapstyle in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in twee onderwyskringe in die Paarl fokus, sal die data wel aandui of daar 'n noemenswaardige korrelasie tussen die skoolhoofleierskapstyl en die akademiese prestasie van leerders in hierdie skole is.

Die MLQ-5x word al meer as 25 jaar gebruik (Kolesnikova, 2012). Oor die laaste paar dekades het verskeie navorsers soos Antonakis et al. (2003); Alsayed, Mothagi en Osman (2012); Ibrahim en Al-Taneiji (2013); Ryan en Tipu (2013) en Van Jaarsveld (2016) die MLQ gebruik om leierskapstyle te ondersoek met spesifieke verwysing na leierskapsoptrede wat tot leierskapseffektiwiteit lei. Die MLQ is telkens bevind om 'n betroubare instrument te wees (Alsayed et al., 2012:4, Cemaloğlu et al., 2012:56, Ryan & Tipu, 2013, Van Jaarsveld, 2016). Om die betroubaarheid van die MLQ te bevestig, het navorser bogenoemde outeurs se studies gebruik om hul aanname tot betroubaarheid te bevestig. Vervolgens het die navorser die volgende aangehaal: Alsayed (2012): "the MLQ-5x was found to be of a highly reliable scale. The reliability was carried out using the Cronbach's Alpha consistency coefficient which was found to be 0.95. The higher Cronbach's Alpha coefficient is (close to 1) responds to higher constancy." Die geldigheid van die MLQ is bewys in studies geloods deur Alsayed et al. (2012:4), Kolesnikova (2012), Akan (2013), Ibrahim en Al-Taneiji (2013), Finnbjörnsdóttir (2014), Veysel (2014), Van Jaarsveld (2016) en Kok (2017).

3.7.2 Samestelling van die vraelys

Die MLQ-5x bestaan uit twee dele, naamlik een vir die skoolhoof en een vir die deelnemers (opvoeders). Die MLQ (Avolio & Bass, 2004) is die enigste weergawe wat in hierdie studie gebruik is. Voorts bestaan die vraelys uit 45 items wat die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyl identifiseer (cf 1.5.6.1.1).

Hieronder volg 'n uiteensetting van die samestelling van die 45 items in die MLQ: (i) die eerste 36 vrae beskryf die drie leierskapstyle wat opgebreek is in nege subskale volgens die FRLM. Elke subskaal het 'n totaal van vier items; en (ii) die oorblywende nege vrae meet die drie uitkomst van leierskap (Avolio & Bass, 1995, 2004). In tabel 3.3 word die drie verskillende leierskapskomponente, elk met eie faktornaam en toepaslike items tot die faktornaam geïdentifiseer (Mind Garden, 1995; Avolio & Bass, 2004).

Tabel 3.3 Die drie leierskapskomponente met hul faktorname en toepaslike items
(Aangepas uit: Avolio & Bass, 1995; Martin, 2009; Van Jaarsveld, 2016)

Leierskapskomponent	Faktornaam	Verwysende item
Transformerend	Geïdealiseerde optrede	6, 14, 23, 34
Transformerend	Geïdealiseerde eienskappe	10, 18, 21, 25
Transformerend	Inspirerende motivering	9, 13, 26, 36
Transformerend	Intellectuele stimulering	2, 8, 30, 32
Transformerend	Individuele oorweging	15, 19, 29, 31
Transaksioneel	Voorwaardelike vergoeding	1, 11, 16, 35
Transaksioneel	Bestuur-by-uitsondering (aktief)	4, 22, 24, 27
Passief - vermydend	Bestuur-by-uitsondering (passief)	3, 12, 17, 20
Passief - vermydend	Laissez-faire	5, 7, 28, 33

3.7.3 Die uitleg van die vraelys

Die vraelys bestaan uit die volgende addenda:

AFDELING A: Die dekbrieff wat aan die skoolhoof gerig word. In hierdie brieff word die rede vir die vraelyste, die etiese nommer van die studie, asook die etiese kwessies uiteengesit.

AFDELING B: Biografiese inligting van die skoolhoof.

AFDELING C: Die toepaslike MLQ-vrae wat deur die skoolhoof ingevul word.

AFDELING D: Die bladsy bevat die dekbrieff wat aan die opvoeder gerig word. In hierdie brieff word die rede vir die vraelyste, die etiese nommer van die studie, asook die etiese kwessies uiteengesit.

AFDELING E: Biografiese inligting van die opvoeder.

AFDELING F: Die toepaslike MLQ-vrae wat deur die opvoeder ingevul word.

3.7.4 Skaal

Hierdie studie gebruik 'n vierpunt-Likert-skaal wat aangewend word om veranderlikes te meet. In dié geval, volgens Maree en Pietersen (2016b:186), is dit 'n ordinale skaal. Hierdie skaal is soos volg saamgestel:

0 – glad nie; 1 – af en toe; 2 – somtyds, 3 – redelik dikwels, 4 – dikwels, indien nie altyd nie

3.7.5 Redes vir die vraelys se gebruik

Hierdie vraelys gebruik geslote vrae. Volgens Kolesnikova (2012) word die MLQ-5x vir meer as 25 jaar gebruik. Omdat die instrument in verskeie studies gebruik is, word dit as geldig en betroubaar beskou (Kolesnikova, 2012:37-38, Heissenberger & Heilbronner, 2018:86, Ndlovu, Ngirande, Setati & Zhuwao, 2018:4).

- Data kan makliker ontleed word as die van oop vrae.
- Die vraelys is goedkoop om te hanteer en te versprei.
- Dis minder tydrowend.
- Die vraelys kan anoniem ingevul word en deelnemers sou meer gewillig wees om sensitiewe vrae te beantwoord.
- 'n Groot aantal data kan gekollekteer en gestandaardiseer word.

3.8 STUDIEPOPULASIE EN STEEKPROEF

Volgens Creswell (2015:140) verwys die populasie na die groep individue wat dieselfde karaktereienskappe het en van wie daar inligting bekom moet word (Pascoe, 2014:132). Die studiepopulasie bestaan uit skoolhoofde en opvoeders van twee-en-twintig primêre skole van ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik. Die steekproef sal bestaan uit die twee-en-twintig skoolhoofde, asook twee lede van elke skool se dagbestuur (adjunk-hoof en departmentshoof – n=44) en vier opvoeders van elke skool (n=88); dus sal daar 154 respondente teenwoordig wees (n=154) (cf 1.6.4).

Die totale aantal primêre skole binne kring 5 en 6 beloop altesaam agt-en-twintig (n=28). Hoërskole en pre-primêre sentrums is nie in hierdie steekproef ingesluit nie. Die aantal primêre skole in die Paarl-Oos-gebied in kring 5 is twaalf primêre skole en in kring 6 is daar dertien primêre skole. Vir die doel van hierdie studie is twee-en-twintig primêre skole gekies wat in die Paarl-Oos-omgewing geleë is (cf 1.6.4). Hierdie steekproef van skole is nie ewekansig gekies nie. Die oorblywende ses skole resorteer onder die blanke skole wat nie

deel is van hierdie studiepopulasie nie en wat almal geklassifiseer word as kwintiel 5-skole. Die rede vir die uitsluiting van hierdie ses blanke skole is omdat hierdie ses skole nie in die ekonomies agtergehoue gebiede van Paarl aangetref word nie. Die insluiting van die een kwintiel 5 skool is omdat hierdie skool wel in die ekonomies agtergehoue gebied van Paarl voorkom; aldus dit die doel van die studie is om op primêre skole in ekonomies agtergehoue gebiede van Paarl te fokus. Die navorser gebruik beskikbaarheidssteekproefneming waarby 'n verteenwoordigende deel van 'n populasie geselekteer word oor wie die navorser gevolgtrekkings wil maak (Pascoe, 2014:135, 142) Die keuse van hierdie studiepopulasie is doelgerig geselekteer om 'n vergelyking te tref tussen verskillende leierskapstyle van skoolhoofde van onderpresterende en presterende primêre skole (cf 1.6.4).

3.9 EENHEID VAN ANALISE

Volgens Gray (2009:252) behoort die eenheid van analise by die studie se navorsingsdoelwitte (cf 1.5) aansluiting te vind. In navorsing verwys die eenheid van analise na persone, objekte of gebeurtenisse (Gray, 2009). Vanaf hierdie objekte word data gekollekteer vanwaar daar op 'n latere tydstip bevindinge afgelei word (Du Plooy-Cilliers & Cronje, 2014). Gevolglik in hierdie studie, is die eenheid van analise die leierskapstyle soos deur skoolhoofde gepraktiseer in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing.

Die eenheid van analise is nie verteenwoordigend van 'n groot groep nie en gevolglik is die bevindinge nie aangewend vir breë veralgemenings soos in die geval van meningsopnames nie. Die primêre doel van die navorsing was om vas te stel watter leierskapstyle of elemente daarvan, soos beoefen deur die betrokke skoolhoofde daar nuwe bevindinge gemaak kan word (Fouché & De Vos 2011:93-94). Hierdie bevindinge kan ons kennis en begrip van die uitdagings en problematiek rondom die bestuur van primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik verdiep. Daar was gevolglik na beide ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole in die navorsing gekyk.

Die doel van die studie was om 'n bydrae te lewer deur 'n beter verstaan van skoolleierskap binne die betrokke kontekste te ontwikkel ten einde beste praktyke te deel en beskikbaar te stel.

3.10 DATA-INSAMELINGSPROSEDURES

3.10.1 Aard en omvang van data-insameling

Data-kollektering is een van die belangrikste aspekte van enige navorsingstudie en daarom word dit deur navorsers as 'n fundamentele en beslissende faktor tot die studie beskou (Du Plooy-Cilliers & Cronje, 2014:147).

Daar bestaan vele maniere hoe data vanaf die respondent verkry kan word. Elke manier het voordele en nadele; sommige maniere van data-kollektering kan beter wees as ander. Daarom is dit van groot belang dat 'n werkbare metode deur die navorser gekies word wat die beste resultate en bevindinge tot gevolg sal hê.

3.10.2 Verkryging van toestemming deur Mind Garden

Mind Garden Incorporated is gekontak [sien par.2] oor die verkryging van toestemming om die Multifactor Leadership Questionnaire (Avolio & Bass, 1995; 2004; Mind Garden, 1995) te gebruik. Die MLQ blyk besonder geskik te wees ten einde die navorsingsdoelwitte van die studie te bereik (cf. 1.5).

'n Skrywe in die vorm van 'n elektroniese posstuk is op Maandag, 13 Augustus 2018, aan Mind Garden Inc. California (info@mindgarden.com) gerig ten einde toestemming te verkry om die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) as meetinstrument in hierdie studie te gebruik. Vorige studies waar die MLQ gebruik is, is ook geraadpleeg. Positiewe terugvoer om die MLQ te gebruik, is op 24 September 2018 vanaf Mind Garden ontvang.

3.10.3 Verkryging van toestemming deur betrokke departemente (Wes-Kaapse Onderwysdepartement; Noordwes Universiteit Etiekkomitee)

Nadat etiese klaring deur die Noordwes Universiteit toegestaan is, is daar by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) aansoek gedoen om toestemming vir die navorsing en die verspreiding van die vraelyste te verkry. Skriftelike toestemming is deur die WKOD gegee sodat die navorsing in die betrokke ekonomies agtergehoude, primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing onderneem kon word. Respondente (skoolhoofde) is telefonies en per e-pos gekontak waarvolgens hulle oor die doel van die navorsing en die toestemmingsbriewe ingelig is. Die inhoud en versending is ook aan hulle verduidelik (cf 1.6.6.1.2).

3.10.4 Uiteensetting van die vraelyste

Omdat die MLQ-5x uit twee dele bestaan, naamlik (i) die verkryging van biografiese inligting (skoolhoof en opvoeder) en (ii) die vraelyste (skoolhoof en opvoeder), is die volgende uitkenningsprosedure gebruik om verwarring uit te skakel (cf 1.6.6.1.1). Die vraelyste aan die skoolhoofde is op blou papier gedruk, terwyl die vraelyste vir die opvoeders op geel papier gedruk is. Die vraelys is vergesel van 'n dekbrief wat aan die voorkant van die vraelys aangeheg is. Hierdie dekbrief is om die respondent in te lig oor die doel van die navorsing en die etiese aspekte uiteen te sit.

Die vraelyste is per skool in 'n koevert geplaas en per hand deur 'n onafhanklike veldwerker by elke skool afgelewer. Aan die skoolhoof is verduidelik wat van alle respondente verwag word en hulle is ook ingelig oor wanneer die vraelyste weer gekollekteer sou word. Gefrankeerde koeverte het die vraelyste vergesel waarin respondente hul vraelyste kon plaas en verseël.

3.11 DATA-ANALISE

Nadat alle inligting met behulp van die MLQ-5x ingewin is, is daar met die analisering van die data begin. Volgens Fouche en Bartley (2011:248) en Khan (2014) behels kwantitatiewe data-analise die verskillende tegnieke wat deur navorsers gebruik word om data tot 'n numeriese vorm te genereer. Die kontinuum wat geskep is rakende die argument oor data-analise oor 'n tydperk vanaf Fouche en Bartley (2011) en Creswell (2014:195), is laasgenoemde outeur dit eens dat kwantitatiewe data-analise die toekenning van numeriese waardes aan die data toeskryf asook die selektering van 'n statistiese program vir die verwerking van die data en om gevolgtrekkings vanuit die bevindinge te maak – hierdie generering van data is onderhewig aan statistiese analise (cf 1.6.7).

Die doel van hierdie kwantitatiewe data-analise, volgens Fouche en Bartley (2011:248), is om die data te reduceer en te ontwikkel tot 'n meer interpreteerbare vorm wat onderhewig is aan die logika van die navorsing. Gevolglik kan beredeneer word en is die navorser van mening dat sodra die data geanaliseer is, die moontlikheid bestaan dat daar waargeneem kan word tot watter mate die navorsingsvraag beantwoord kan word (Leedy & Omrod: 2010). Daar word aanvaar dat die data-analise binne die kwantitatiewe paradigma (Fouche & Bartley, 2011) nie die antwoorde tot die navorsingsvraag bied nie, maar eerder dat die antwoorde tot die navorsingsvraag gevind word deur die wyse waarop die data en resultate geïnterpreteer word.

In hierdie studie is daar twee hoofgroepe statistiese analyses gebruik, naamlik, beskrywende statistiek en inferensiële statistiek. Die doel van hierdie wiskundige dataverwerking is om akkurate en objektiewe interpretasies van die data te verseker (Khan, 2014:206). Dit het ook ten doel om na gelang van die data-analising en die bevindinge, ingeligte besluite te kon neem rakende die studie (Khan, 2014). Die lees van die data en die statistiese verwerking is vergemaklik deur die kodering van die items in die vraelys. Vir die statistiese dataverwerking is die data deur die navorser na die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes Universiteit geneem. Vir die data-analising is die volgende statistiese sagtewarepakkette (cf 3.11.1) en statistiese tegnieke (cf 3.11.2) toegepas. Vervolgens word die statistiese sagtewarepakkette en statistiese tegnieke in die volgende afdelings bespreek.

3.11.1 Gebruik van sagtewarepakkette

Die sagtewarepakkette wat vir die statistiese ontleding gebruik is, is die Statistical Package for the Social Sciences, Uitgawe 25 (SPSS), AMOS Uitgawe 25 en die Statistical Analysis System (SAS).

3.11.2 Gebruik van statistiese tegnieke

Die volgende statistiese tegnieke was met die ontleding van die data toegepas.

3.11.2.1 Beskrywende statistiek (SPSS-program):

- Volgens Babbie en Mouton (2009:459-461) en Pietersen en Maree (2016:204) is beskrywende statistiek die samestelling van 'n aantal statistiese metodes wat gebruik word om data te organiseer, te beskryf, te karakteriseer en op 'n betekenisvolle wyse saam te vat. Na gelang van eersgenoemde stelling kan ons tot die slotsom kom dat beskrywende statistiek op datastelle dui (Johnson & Christensen, 2017:498). Die datastelle wat deur die navorser verkry word, word op 'n meer verklaarbare manier voorgestel deur middel van frekwensie-verspreidings en die generering van grafiese voorstellings (Johnson & Christensen, 2017). Dit dui ook op die berekening van gemiddeldes, standaardafwyking, frekwensies en persentasies van die response op die vraelys (Pietersen & Maree, 2016:204). Vir die doel van hierdie statistiese tegniek is die MLQ-5x gebruik. Beskrywende statistiek is in hierdie studie ook geïdentifiseer deur grafiese voorstellings en numeriese voorstellings te gebruik. Die volgende statistiese ontledings is as beskrywende statistiese ontledings gebruik (cf 1.6.7):
- Bevestigende faktorontleding: Ten einde die geldigheid van die MLQ-5x as meetinstrument te bepaal, is 'n bevestigende faktorontleding uitgevoer (cf 4.6.1). Die vraelys het bestaan uit 45 items, waarvan die eerste 36 items die verskillende

leierskapstyle ondersoek en die laaste nege items die skoolhoof se effektiwiteit meet (Bass & Avolio: 2004, Kolesnikova, 2012:27-28).

- Cronbach Alpha-koëffisiënte: Dit word ook die betroubaarheidskoëffisiënte genoem en is aangewend om die interne konsekwentheid van die items, wat bydra tot konstrakte in die MLQ as meetinstrument, te bepaal en te bevestig of dit met die implementering daarvan in ander kontekste ooreenstem. Meetinstrumente vir die gebruik van 'n deursnee-opname-ontwerp moet onderworpe wees aan hoë vlakke van geldigheid en betroubaarheid (cf 4.7.1)
- Hiërargiese lineêre modelle (HLM) is gebruik om afhanklikheid van data op skoolvlak in ag te neem en om te bepaal of presterende en onderpresterende skole se leierskapstyle verskil (cf 4.9).
- HLM: Daar is bepaal of verskille ten opsigte van die faktortellings vir die verskillende biografiese veranderlikes voorgekom het.
- Frekwensie-analise is gebruik om te bepaal hoeveel respondente elke vraag beantwoord het. Frekwensieverspreiding is ook op die studie toegepas om enkele veranderlikes in tabelle en/of grafieke voor te stel.

3.11.2.2 Inferensiële Statistiek

Waar numeriese karaktereienskappe in beskrywende statistiek gebruik is om data te beskryf, volgens Johnson en Christensen (2017:530), gebruik navorsers inferensiële statistiek om buite die data raamwerk te beweeg (Bakkabulindi, 2015:415). Inferensiële statistiek is gebruik om resultate in die vorm van voorstellings oor die moontlike ooreenkomste van 'n steekproef van die populasie te rapporteer (Khan, 2014; Johnson & Christensen, 2017:530). Sou ons die populasie bestudeer het, sou ons konklusies verkeerd wees. Daarom voorsien inferensiële statistieke die oplossing dat ons waarskynlikhede tot ons bevindinge kan maak en terselfdertyd konklusies kan tref wat korrek kan wees. Volgens Bakkabulindi (2015:414-415) voorsien inferensiële statistiek die instrumente vir inferensiële data-analise. Gevolgtrekkings en veralgemenings word gemaak (Bakkabulindi, 2015).

- Spearman-rangordekorrelasie: Die Spearman-rangordekorrelasie (cf 4.8.1.1) is gebruik om vas te stel of daar 'n verhouding tussen sekere biografiese veranderlikes en die skoolhoofleierskapstyl bestaan (Pietersen & Maree, 2016:267). Die Spearman-korrelasies kan wissel tussen -1,0 en +1,0 en 0,0 in die geval waar daar nie 'n verhouding tussen twee veranderlikes is nie. +1,0 as 'n korrelasie dui op die perfekte positiewe korrelasie, terwyl -1,0 op 'n perfekte negatiewe korrelasie dui.

- **t-toetse:** Volgens Johnson en Christensen (2017:629) is die t-toets gebruik om vas te stel of daar statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van die twee groepe is(4.8.1.3).

3.12 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

3.12.1 Geldigheid

Hierdie studie het die MLQ as meetinstrument gebruik, daarom is dit belangrik vir die navorser om te weet of die meetinstrument gemeet het wat dit veronderstel is om te meet. Gesien teen hierdie agtergrond, is die outeurs, Vogt (2007:117-119); Koonin (2014:256); Punch en Oancea (2014:297-298) en Pietersen en Maree (2016:239) van mening dat geldigheid na die meetbaarheid van die instrument verwys (cf 1.6.9.1 & 4.6.1).

Ten einde die geldigheid van die meetinstrument vir skoolhoofde en opvoeders te bepaal, is faktor-analises uitgevoer. Pietersen en Maree (2016) wys daarop dat die doel van die faktor-analise is om te bepaal watter konstrunkte bymekaar pas (cf 4.6.1). Volgens Punch en Oancea (2014:297-298), Pietersen en Maree (2016:240) en Johnson en Christensen (2017:171) bestaan daar vier soorte geldigheid, naamlik konstruktgeldigheid, inhoudsgeldigheid, voorspellings- of gesigsgeldigheid en kriteriumgeldigheid. Die verskillende waardes ten opsigte van inhoudsgeldigheid, gesigsgeldigheid en kriteriumgeldigheid is alreeds bepaal deurdat die MLQ 'n gestandaardiseerde meetinstrument is (Koonin, 2014).

Volgens Pietersen en Maree (2016:240) verwys konstruktgeldigheid na die mate waarin die konstrunkte wat deur die instrument aangespreek word (Johnson & Christensen, 2017:170-171), gemeet word deur die verskillende items wat korrelerend met mekaar is (cf 1.6.9.1.1).

Volgens Koonin (2014:257) en Pietersen en Maree (2016:240) verwys inhoudsgeldigheid na die mate waartoe die meetinstrument die algehele inhoud van die konstrunkte meet (cf 1.6.9.1.2). Voorspellings- of gesigsgeldigheid (Pietersen & Maree, 2016:240) verwys na hoe geldig die meetinstrument lyk (cf 1.6.9.1.3). Daar is kritiese kommentaar oor die gesigsgeldigheid van die meetinstrument deur kundiges gelewer. Volgens Pietersen en Maree (2016:240) verwys kriteriumgeldigheid na die verskillende kriteria van die vraelys wat getoets moet word (cf 1.6.9.1.4).

Die navorser het dit belangrik geag om die konstruktgeldigheid van die MLQ te bepaal. Daar bestaan 'n groot volume van verskeie internasionale - en nasionale studies, onder andere,

Martin (2009); Alsayed et al. (2012); Cemaloğlu et al. (2012); Furtner, Baldegger en Rauthmann (2013); Ibrahim en Taneiji (2013); Van Jaarsveld (2016) en Kok (2017) waar die MLQ as meetinstrument gebruik is. Die statistiese pakket, AMOS-weergawe 25, is gebruik om die konstruegeldigheid van die MLQ te bepaal. Gesamentlik onderleg hierdie studies 'n kritiese rol van hoe suksesvol die MLQ gebruik is.

3.12.2 Betroubaarheid

Dit is belangrik vir enige navorser om te wil weet of die meetinstrument wat gebruik is, dieselfde resultate sal oplewer as die navorsing deur 'n ander navorser op 'n ander tydstep gedoen word. As gevolg hiervan is Koonin (2014:254) van mening dat betroubaarheid die kredietwaardigheid van die studie aanspreek en daarvoor is deurlopendheid belangrik.

Gay et al. (2011:633); Koonin (2014:254); Punch en Oancea (2014:295-296); Pietersen en Maree (2016:238) en Gray (2018:155) en en is van mening dat die betroubaarheid na die akkuraatheid en presiesheid van die data verwys. Volgens Gray (2018:155) moet die instrument konstante resultate oplewer om die kwessie van betroubaarheid te verseker (cf 1.5.9.2). Die mate van ooreenkoms tussen die items wat 'n bepaalde konstrue meet, dui op die interne betroubaarheid of konsekwentheid van die instrument (Punch & Oancea, 2014:296; Pietersen & Maree, 2016:239) (cf 1.6.9.2). Clarke en Watson (1995:15-16) is van mening dat 'n waarde van 0,15 tot 0,55 vir die interitem-korrelasies as aanvaarbaar beskou kan word.

Om die interne konsekwentheid van die vraelysitems te bepaal, is Cronbach's Alpha-koëffisient bereken (cf 1.6.9.2). Pietersen en Maree (2016:239) maak melding dat wanneer daar 'n sterk korrelasie met die vraelysitems is, hul interne konstantheid hoog is – die Alpha-korrelasie-koëffisient sal na aan 1,0 wees. Die Alpha-korrelasie-koëffisient sal na aan 0 wees indien daar nie 'n sterk korrelasie tussen die items is nie (Johnson & Christensen, 2017:165).

Kline (2009) wys daarop dat hoewel die algemeen aanvaarde waarde van 0,8 geskik is vir kognitiewe toetse, die afsnypunt van 0,7 vir die vermoëtoets meer geskik is. Kline (2009) gaan voort deur te sê dat wanneer 'n mens met sielkundige konstrue werk, waardes selfs onder 0,7 realisties verwag kan word as gevolg van die diversiteit van die konstrue wat gemeet word. In hierdie studie is die waardes van Kline (2009) gevolg.

Die volgende interpretasies van die Cronbach's Alpha-koëffisient word deur navorsers voorgestel (Pietersen & Maree, 2016:239; SAS Institute Inc, 2019):

- 0,90 – hoë vlak van betroubaarheid
- 0,80 – gemiddelde vlak van betroubaarheid
- 0,70 – lae vlak van betroubaarheid

In hierdie studie is die betroubaarheid van die vraelysitems statisties gedoen deur die Cronbach's Alpha-korrelasie-koëffisient wat verder in hoofstuk 4 bespreek word (cf 4.7.1).

3.13 ETIESE ASPEKTE

Vir elke navorser is dit belangrik dat die korrekte etiese standaard gehandhaaf word. Verantwoordelikheid en integriteit behoort die fundamentele boustene van enige navorsing te wees (Du Plessis, 2016:73-75). Volgens Louw (2014:263) is die hantering van die etiese aspekte die morele en professionele kode wat 'n standaard vir houding en gedrag stel.

Volgens Babbie en Mouton (2009:520-522) en Gray (2018:75-82) behels etiese aspekte die volgende vier belangrike fokuspunte, naamlik, beskerming van die deelnemers, vrywillige en ingeligte deelnemers, die reg tot privaatheid en die reg tot interiteit en professionele waardigheid. Hoe daar met die data omgegaan word, is ook uiters belangrik. Daar word van die navorser verwag om eerlik met die deelnemers te wees; en gevolglik moet vrae eerlik beantwoord word (Strydom, 2011:114; Du Plessis, 2016:73-75). Die navorser het deurgaans deur die studie gehoor gegee aan die etiese riglyne soos deur die Noordwes Universiteit bepaal. Toestemming om navorsing te doen binne kring 5 en 6 van die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is vanaf die Wes-Kaap Onderwysdepartement verkry. Etiese klaring is vanaf die etiekkomitee van die Noordwes Universiteit, Potchefstroomkampus verkry (cf 1.7.1). Nadat toestemming verkry is, is die respondente in kennis gestel van die navorsing. Skoolhoofde is telefonies en per e-pos gekontak. Respondente is ingelig oor die navorsing, asook oor die inhoud van die vraelys. Anonimiteit van skole en respondente is in die vraelys verseker en deelname aan die studie geskied op 'n vrywillige basis (cf 1.7.2). Die data is vertroulik geanaliseer en verwerk deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes Universiteit, Potchefstroomkampus.

Die studie is deur die etiekkomitee van die Noordwes Universiteit goedgekeur met die volgende besonderhede:

Titel van die studie: 'n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing

Etieknommer : **NWU-00786-18-A2**

3.14 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag geskenk an die empiriese ondersoek van die studie. Die post-positivistiese paradigma is gebruik om meer lig te werp op die navorsingsbenadering wat in hierdie studie gebruik is. Die navorsingstrategie en ontwerp is ook voorgehou. Hierdie studie is uitgevoer vanuit 'n post-positivistiese paradigma. 'n Nie-eksperimentele kwantitatiewe opname-metode is gebruik waartydens 'n vraelys, die Multifactor Leadership Questionnaire, aan die respondente voorgehou is. Dié spesifieke vraelys wat die skoolhoofleierskapstyle meet, is beskryf. Aandag is aan die steekproef, asook die data-insamelingsprosedures en data-analiseprosedures geskenk. Die beskrywing van die data-analiseringsproses is gevolg deur die etiese riglyne wat in die studie toegepas is. Ten einde 'n wetenskaplike en sinvolle rapportering moontlik te maak, is verskeie statistiese tegnieke gebruik om die data te verwerk en te analiseer.

In hoofstuk 4 word die analise en die interpretasie van die data, wat tydens die studie ingesamel is, hanteer. Hoofstuk 5 handel oor die bevindinge en aanbevelings van die studie.

HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 was 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsbenadering, navorsingsmetode en navorsingsontwerp bespreek. Aandag was ook geskenk aan die navorsingsinstrument, studiepopulasie, data-analiseringsprosedures en die etiese aspekte waarna die hoofstuk afgesluit is met 'n kort samevatting.

In hoofstuk 4 is 'n analise van die data wat ingesamel is deur die aanwending van verskillende statistiese tegnieke gemaak. Die empiriese ondersoek van hierdie studie word ondersteun deur die gebruikmaking van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x). Die MLQ-5x is 'n gestandaardiseerde vraelys en word gebruik om die verskillende leierskapstyle (transformerend, transaksioneel, laissez-faire) te ondersoek wat die sentrale tema van hierdie studie is. Die vraelys is in hoofstuk 3 bespreek (cf 3.7.1). In hierdie hoofstuk word gefokus op die data-analise van die volgende subvrae met betrekking tot die volgende:

- wat is die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies, agtergehoue onderpresterende primêre skole in kring 5 en 6?
- wat is die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies, agtergehoue presterende primêre skole in kring 5 en 6?
- hoe vergelyk die leierskapstyle van skoolhoofde in bogenoemde tipe skole met mekaar?

Die empiriese gedeelte van die studie word ook in die hoofstuk bespreek. Ten einde die empiriese ondersoek te kon voltooi is 154 vraelyste uitgestuur na 22 primêre skole waarvan daar 'n 100% responskoers was, dit wil sê alle vraelyste is terug ontvang. Die uitleg van die hoofstuk is in twee dele verdeel naamlik Afdeling A (cf 4.2) waar die skoolhoofde bespreek word en Afdeling B (cf 4.3) waar die opvoeders bespreek word. In beide afdelings is die biografiese inligting bespreek. Die analise en die interpretasie van die biografiese inligting word aan die hand van beskrywende statistiek (frekwensies en persentasie) bespreek. Die bespreking van die biografiese inligting word gevolg deur die beskrywende analise van die MLQ, die eksploratiewe faktorontleding van die MLQ-data en die bevestigende faktorontleding van die MLQ-data. Hierna volg die bespreking van die geldigheid en die betroubaarheid van die vraelys.

4.2 AFDELING A: DATA-ANALISE VAN DIE SKOOLHOOFDE:

4.2.1 Analise van die biografiese- en demografiese inligting rakende die respondente: skoolhoofde (Items 1 – 10)

In hierdie afdeling word die biografiese inligting van die skoolhoofde voorgehou. Relevante deskriptiewe statistieke word gebruik om dit voor te stel. Die doel vir die gebruik van die biografiese inligting, tesame met die gebruik van deskriptiewe statistieke is om 'n beeld van die profiel van die respondente te kan verkry of vorm.

Om die biografiese inligting van die respondente uit te beeld word nominale – en ordinale skale gebruik. Volgens Maree en Pietersen (2016b:164-165) dui nominale skale kategorieë aan. Volgens du Plooy – Cilliers en Cronje (2014:147) word hierdie skale gebruik om aspekte soos ouderdom, geslag, rassegroep en ander veranderlikes se inligting te bekom. Die biografiese inligting van respondente word in tabelle 4.1a tot 4.1j voorgehou. Die orde van die tabelle word verteenwoordig soos dit op die vraelys verskyn.

Tabel 4.1a Ouderdom van skoolhoofde (item 1)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: 30 jaar en jonger	0	0,00	
2: 31 – 40 jaar	0	0,00	
3: 41 – 50 jaar	4	18,2	18,2
4: 51 – 60 jaar	12	54,5	72,7
5: 60 en ouer	6	27,3	100,0
Totaal	22	100,00	

Meer as die helfte van die skoolhoofde in hierdie steekproef naamlik 54,5% is tussen die ouderdomme 51 – 60 jaar oud. Hieruit kan ons aflei dat die responente in hierdie steekproef oor goeie onderwyservaring beskik. Slegs 18,2 % van die respondente grens aan hierdie steekproef tussen die ouderdomme van 41 – 50 jaar oud en dui ook op die minimum getal skoolhoofde.

Tabel 4.1b: Geslag van skoolhoofde (item 2)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Vroulik	3	13,7	13,7
2: Manlik	19	86,3	100,0
Totaal	22	100,00	

Die verskil tussen mans (86,3%) en vroue (13,7%) in hierdie senior posisie is beduidend groot. 'n Gaping van 72,6% is tussen die persentasie mans en vroue as skoolhoofde in hierdie twee kringe naamlik kring 5 en kring 6 waarneembaar.

Tabel 4.1c: Etniesegroep van skoolhoofde (item 3)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Swart	3	13,6	13,6
2: Wit	1	4,5	18,2
3: Kleurling	18	81,8	100,0
4: Indiër	0	0,00	
5: Ander	0	0,00	
Totaal	22	100,0	

Gesien in die lig van die feit dat die Paarl-Oos-omgewing oorheersend Afrikaanssprekend is en die bruinbevolking die grootste gedeelte van die bevolking uitmaak, is dit nie verbasend dat die hoogste persentasie (81,8%) skoolhoofde onder die bruinbevolking groepeer nie. Baie min swart skoolhoofde (13,6%) en wit skoolhoofde (4,5%) kom in hierdie afbakening voor. Slegs 3 swart skole en 1 ex-model C – skool word in hierdie geografiese gebied aangetref.

Tabel 4.1d: Onderwyskwalifikasie van skoolhoofde (item 4)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Onderwysertifikaat	0	0	0
2: Onderwysdiploma	4	18,2	18,2
3: Graad	5	22,7	40,9
4: Graad plus onderwysdiploma	5	22,7	63,6
5:Nagraadse onderwyskwalifikasie	8	36,4	100,0
Totaal	22	100,0	

Dit wil voorkom asof die skoolhoofde goed gekwalifiseerd is, aangesien 36,4% van die skoolhoofde oor nagraadse kwalifikasies beskik. 81,8% van die skoolhoofde beskik oor 'n graad. Ongeveer 18,2% beskik oor 'n onderwysdiploma. Die afleiding wat vanuit die 81,8% gemaak kan word is dat hierdie steekproef baie goed gekwalifiseerd is. Dit kan ook toegeskryf word tot die aanbeveling van die Wes-Kaap Onderwysdepartement in samewerking met Universiteit Stellenbosch dat skoolhoofde hulself moet bemagtig tot effektiewe skoolleierskap en bestuur. Gevolglik kon dit gelei word dat skoolhoofde die Gevorderde Onderwysertifikaat (Onderwysbestuur en Leierskap) aan verskeie universiteite gevolg het (Bush, 2007:392; Bush, Kiggundu & Moorosi, 2011:31-41; Mestry, 2017a:1-3).

Tabel 4.1e: Huidige posvlak van skoolhoofde (item 5)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Posvlak 2	1	4,5	4,5
2: Posvlak 3	5	22,7	27,3
3: Posvlak 4	16	72,7	100,0
Totaal	22	100,0	

Gesien teen die agtergrond van die hoogste onderwyskwalifikasie (tabel 4.1d – 36,4%) is dit moontlik dat 72,7% van die skoolhoofde op posvlak 4 en 22,7% op posvlak 3 aangestel is. Slegs 4,5% is op posvlak 2 aangestel.

Tabel 4.1f: Jare ondervinding as skoolhoof (item 6)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: 0 – 3 jaar	6	27,9	27,3
2: 4 – 10 jaar	7	31,8	59,1
3: 11 – 15 jaar	3	13,6	72,7
4: 16 – 20 jaar	0	0	0
5: 20 en meer	6	27,3	100
Totaal	22	100,0	

Item 6 , die jare ondervinding dui op 'n interessante steekproef. Skoolhoofde tussen 0 – 3 jaar ondervinding en 20 jaar en meer ondervinding, beskik oor dieselfde persentasie van ongeveer 27,3%. 'n Verdere afleiding wat uit hierdie steekproef gemaak word is dat daar in die laaste dekade 'n groot getal nuwe en beginnerskoolhoofde aangestel is (59,1% as kumulatiewe persentasie). Slegs 27,3% van skoolhoofde met 20 en meer jare ondervinding kom voor. Die volgende twee kriteria naamlik ouer as 60 jaar oud (27,3%) en 20 jaar en meer ondervinding as skoolhoof (27,3%) korreleer baie goed met mekaar. Wat baie opvallend is, is dat daar geen skoolhoofde tussen 16 – 20 jaar ondervinding aangeteken is nie. Slegs 13,6% het tussen 11 – 15 jaar ondervinding as skoolhoof.

Tabel 4.1g: Oorgrote rassegroep van opvoeders skool (item 7)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Swart	4	18,2	18,2
2: Wit	1	4,5	22,7
3: Bruin	16	72,7	95,5
4: Indiër	0	0	0
5: Ander	1	4,5	100,0
Totaal	22	100,0	

Omdat die Wes-Kaap 'n groot Bruinbevolking (81,8%) het is dit vanselfsprekend dat die aantal skoolhoofde in die bruingemeenskappe (72,7%) die grootste steekproef sal wees.

Slegs Swart (18,2%), Wit (4,5%) en Ander (4,5%) wat nie gespesifiseer is nie, is aangeteken.

Tabel 4.1h: Aantal opvoeders by skool (item 8)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: 0 – 5	0	0	0
2: 6 – 10	3	13,6	13,6
3: 11 – 15	3	13,6	27,3
4: 16 – 20	3	13,6	40,9
5: 21 en meer	13	59,1	100,0
Totaal	22	100,0	

Daar is 'n definitiewe aanduiding dat 40,9% (kumulatiewe persentasie) van die skole tussen 5 en 20 opvoeders het. Van die skole het aangedui dat hulle meer as 21 opvoeders (59,1%) het.

Tabel 4.1i: Kwintielstatus van skole (item 9)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Kwintiel 1	7	31,81	31,8
2: Kwintiel 2	7	31,81	63,6
3: Kwintiel 3	6	27,3	90,9
4: Kwintiel 4	1	4,45	95,5
5: Kwintiel 5	1	4,45	100,0
Totaal	22	100,0	

Kwintiel 1 en kwintiel 2 skole behaal die hoogste persentasie van 31,8% elk ten opsigte van die kwintielstatus van die respondenteskole. Hierdie skole word geklassifiseer as skole binne 'n lae sosio-ekonomiese omgewing (Badenhorst & Koalepe, 2014). 'n Betekenisvolle lae persentasie van kwintiel 4 en kwintiel 5 skole maak ook deel van hierdie steekproef uit (4,45% elk). Al hierdie kwintiel 1 tot kwintiel 5 skole word in die ekonomies, agtergehoue

gebiede gevind. Tog is daar 'n verskil wat die ekonomiese status tussen kwintiel 1 tot 4 en kwintiel 5 betref. Bloch (2009:59) is van mening dat kwintiel 4 en kwintiel 5, waaronder die meeste ex-model C skole is beter presteer as die benadeelde skole wat gewoonlik geklassifiseer word as kwintiel 1 tot kwintiel 3 skole. Slegs 27,3% word geklassifiseer as kwintiel 3 skole.

Tabel 4.1j: Hoe kom die grootste getal leerders by die skool? (item 10)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Loop minder as 5 km	16	72,7	72,7
2: Loop meer as 5 km	0	0	0
3: Per motor (afgelaai)	1	4,45	77,3
4: Bus	3	13,6	90,9
5: Taxi	2	9,1	100,0
6: Per fiets	0	0	
Totaal	22	100,0	

Gemeet per middelpunt in hierdie geografiese gebied is hierdie skole se reikwydte tussen 2 – 6km radius van mekaar. Die meerderheid van die skole kom binne 'n 2 km radius van mekaar voor. Opmerklik is dat 72,7% van die leerders stap minder as 5 km skool toe. Die sosio-ekonomiese toestande van Paarl – Oos-sentraal veroorsaak dat primêre skole baie naby mekaar geleë is. Uit hierdie steekproef stap geen leerders meer as 5 km skool toe nie. 13,6% van die skole se leerders word per bus vervoer omdat van die leerders buite die Paarl – Oos omgewing woonagtig is, byvoorbeeld op nabygeleë plase en leerders wat afkomstig is van ouers wat werksaam is by die Departement Korrektiewe Dienste. Slegs 9,1% van die leerders word per taxi by primêre skole afgelaai.

4.2.2 Gevolgtrekking: biografiese inligting

Die resultate van die eerste deel van die empiriese ondersoek (biografiese inligting van skoolhoofde) dui op die volgende gevolgtrekkings. Die aantal skoolhoofde is oorwegend manlik en is tussen die ouderdomme van tussen 51 tot 60 jaar oud. Die meeste van hierdie skoolhoofde is afkomstig uit die bruingemeenskappe van die dorp (cf 4.2.1). Hierdie steekproef van skoolhoofde beskik oor goeie onderwyskwalifikasies wat 'n aanduiding van professionele ontwikkeling is. Meer as 'n kwart van hierdie steekproef het 20 jaar en meer ondervinding as skoolhoof wat ook in korrelasie staan met vele jare onderwyservaring dalk

by dieselfde skool of by verskillende skole. Die meerderheid van die skoolhoofde staan aan die hoof van sosio-ekonomiese skole binne die ekonomies, agtergehoue gebiede van Paarl-Oos. 70 % van die leerders loop skool toe waaruit afgelei kan word dat hierdie skole naby hulle, of in hulle hulle woongebiede geleë is.

4.3 AFDELING B: DATA-ANALISE VAN DIE OPVOEDERS:

4.3.1 Analise van die biografiese- en demografiese inligting rakende die respondente : opvoeders (items 1 – 8)

In hierdie afdeling word die biografiese inligting van die opvoeders voorgehou. Relevante deskriptiewe statistieke word gebruik om dit voor te stel. Die doel vir die gebruik van die biografiese inligting, tesame met die gebruik van deskriptiewe statistieke is om 'n beeld van die profiel van die respondente te kan verkry of vorm.

Om die biografiese inligting van die respondente uit te beeld word nominale – en ordinale skale gebruik. Volgens Maree en Pietersen (2016:164-165) dui nominale skale kategorieë aan. Hierdie skale word gebruik om aspekte soos ouderdom, geslag, rassegroep en ander veranderlikes se inligting te bekom. Die biografiese inligting van respondente word in tabelle 4.2a tot 4.2h aangedui. Hierdie tabelle voorsien die opsommende statistieke van die inligting wat rondom die kriteria ingewin is. Die orde van die tabelle word verteenwoordig soos wat dit op die vraelys verskyn.

Tabel 4.2a Ouderdom van opvoeders (item 1)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: 25 – 30	16	12,1	12,1
2: 31 – 40	27	20,5	32,6
3: 41 – 50	40	30,3	62,9
4: 51 – 60	43	32,6	95,5
5: 60 en ouer	6	4,5	100,0
Totaal	132	100,0	

32,6 % van die opvoeders in hierdie steekproef is tussen 51 en 60 jaar oud. Hieruit kan ons aflei dat hierdie steekproef ook goeie onderwyservaring toon. Slegs 4,5% is ouer as 60 jaar en ouer. Die rede hiervoor kan wees dat baie van die opvoeders in hierdie steekproef met die ouderdom van 60 en ouer alreeds uit diens getree het. Slegs 62,9 % van die opvoeders is tussen 25 en 50 jaar oud.

Tabel 4.2b Geslag van opvoeders (item 2)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Vroulik	85	64,4	64,4
2: Manlik	47	35,6	100,0
Totaal	132	100,0	

Tabel 4.2b gee ons 'n aanduiding dat daar 'n groter verteenwoordiging vroulike opvoeders (64,4%) is. Manlike opvoeders behaal 35,6%. Dit blyk kommerwekkend te wees dat daar so 'n betekenisvolle diskrepansie tussen vroulike en manlike opvoeders is. Dit is algemeen bekend dat daar wel meer vroulike opvoeders as mans binne die globale onderwysnetwerk is.

Tabel 4.2c Rassegroep van opvoeders (item 3)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Swart	18	13,6	13,6
2: Wit	15	11,4	25,0
3: Bruin	99	75,0	100,0
4: Indiër	0	0	0
5: Ander	0	0	0
Totaal	132	100,0	

Die hoogste persentasie, 75% van die onderwyskorps in Paarl- Oos is die bruin deelnemers teenoor die wit deelnemers 11,4% en die swart deelnemers 13,6%. Die rede vir die hoë persentasie bruin deelnemers is omdat die meeste skole in hierdie gebied bruin skole is.

Tabel 4.2d Onderwyskwalifikasie van opvoeders (item 4)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Onderwysertifikaat	7	5,3	5,3
2: Onderwysdiploma	40	30,3	35,6
3: Graad	60	45,5	81,1
4: Graad plus onderwysdiploma	16	12,1	93,2
5: Nagraadse onderwyskwalifikasie	9	6,8	100,0
Totaal	132	100,0	

Tabel 4.2d voorsien die opsommende statistiek van die kwalifikasies van die opvoeders. Opmerklik uit hierdie opsommende statistiek is die verspreiding van die kwalifikasies van die opvoeders. In hierdie tabel beskik 45,5% oor 'n graad. Slegs 'n klein hoeveelheid (5,3%) van die opvoeders besit 'n onderwysertifikaat. 6,8 % van die opvoeders is in besit van 'n nagraadse onderwyskwalifikasie wat moontlik dalk 'n nagraadse onderwysertifikaat, 'n meestersgraad of 'n doktorsgraad kan wees. Opvoeders in hierdie steekproef is dan goed gekwalifiseerd. In terme van die nagraadse onderwyskwalifikasie (6,8%) beteken dit dat hierdie opvoeders sterk gemotiveerd is tot verdere studie en professionele ontwikkeling wat in hierdie geval beskou kan word as 'n motiveringsmaatstaf. 12,1% van die opvoeders beskik oor 'n graad plus onderwysdiploma. Die moontlikheid van verdere studie na die verkryging van 'n onderwysdiploma by die oorblywende 12,1% is nie uitgesluit nie. Die literatuur wys daarop dat die opleiding van onderwysers van uiterste belang is veral in terme van selfbemagtiging, synde die aansoek tot 'n bevorderingspos.

Tabel 4.2e Huidige posvlak van opvoeders (item 5)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Posvlak 1	92	69,7	69,7
2: Posvlak 2	31	23,5	93,2
3: Posvlak 3	9	6,8	100,0
4: Posvlak 4 en hoër	0	0	
Totaal	132	100,0	

Tabel 4.2e illustreer die indeling oor watter posvlak die opvoeders beklee. Ongeveer driekwart van die opvoeders beklee posvlak 1 (69,7%) terwyl 23,5% van die opvoeders posvlak 2 beklee en 6,8% posvlak 3 beklee. Geen posvlak 4 opvoeders en hoër word in hierdie steekproef aangedui nie, aangesien dit onder die biografiese inligting van die skoolhoofde ressorteer.

Tabel 4.2f Jare onderwyservaring van opvoeders (item 6)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: 0 – 5 jaar	15	11,4	11,4
2: 6 – 10 jaar	17	12,9	24,2
3: 11 – 15 jaar	19	14,4	38,6
4: 16 – 20 jaar	10	7,6	46,2
5: 21 – 25 jaar	24	18,2	64,4
6: 26 – 30 jaar	26	19,7	84,1
7: meer as 30 jaar	21	15,9	100,0
Totaal	132	100,0	

Tabel 4.2f voorsien die resultate van die jare onderwyservaring van die opvoeders maar 'n noemenswaardige verandering word bespeur. Kriteria 4 : 16 – 20 jaar onderwyservaring het die laagste persentasie behaal van 7,6%. Moontlike vroeë diensverlating en die aanvaarding van ander uitdagings kan van die redes wees waarom daar so 'n lae persentasie opvoeders in hierdie steekproef is. Nog 'n moontlike verduideliking vir hierdie fenomeen is die implementering van Kurrikulum 2005 waartydens baie opvoeders gedemotiveerd was en tweedens, dalk nie volle samewerking van hul onderwysdepartement en skoolhoofde ontvang het nie. Siende dat die skoolhoof in daardie periode (2000-2004) ook nie voorbereid was vir die nuwe veranderinge in die onderwys nie (Mestry, 2017a:1) kon dit 'n negatiewe uitwerking op die opvoeders gehad het. Gevolglik kon dit gelei het na die demotivering van opvoeders (Letseka, 2014:4864 - 4865). Ander verslae dui op die lae moraal van opvoeders (Mentz, 2007). Dit was ook die tweede "exodus" van opvoeders uit die onderwys as gevolg van rasionalisering binne die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Hierdie fluktuasie kan waarskynlik toegeskryf word aan verskeie intervensies, kurrikulumveranderings en ander pogings om uitslae te verbeter (Beckman, 2011:519). Tussen die onderwyservaring vanaf 0 – 15 jaar is 38,7% van die opvoeders in diens. 'n Persentasie van 18,2% dui aan dat

opvoeders tussen 21 – 25 jaar goeie onderwyservaring het. Opvoeders tussen 26 – 30 en meer onderwyservaring dui op 'n kumulatiewe persentasie van 35,6%. Dit wil voorkom of die grootste groep opvoeders redelike tot goeie onderwyservaring het.

Tabel 4.2g Werknemerstatus van opvoeders (item 7)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Voltyds	120	90,9	90,9
2: Deeltyds	1	0,8	91,7
3: Aanstelling deur SBL	8	6,1	97,7
4: Tydelik	3	2,3	100,0
Totaal	132	100,0	

'n Groot hoeveelheid opvoeders (90,9%) het aangedui dat hulle voltyds in diens van die Wes-Kaap Onderwysdepartement is. 6,1% is deur skole se beheerliggame aangestel wat ook deur hulle befonds word. Een positiewe bydrae van die SBL is dat hulle ekstra opvoeders kan aanstel veral wanneer skole die status van kwintiel 4 en kwintiel 5 behaal (Beckmann, 2011:527). Deeltydse aanstellings en tydelike aanstellings behartig gesamentlik 'n persentasie van 3,10%.

Tabel 4.2h Verskillende vlakke van vakonderrig (item 8)

Kriteria	Frekwensie f	Persentasie %	Kumulatiewe persentasie
1: Mindere omvang	5	3,8	3,8
2: Selde	12	9,1	12,9
3: Matige omvang	49	37,1	50,0
4: Groot omvang	60	50,0	100,0
Totaal	132	100,0	

Tabel 4.2h voorsien ons van die resultate van die verskille intensiteitsvlakke ten opsigte van vakonderrig. 50% van die opvoeders bied die vak of vakke aan waarvoor hulle gekwalifiseer is. Dikwels op 'n primêre skool is die tendens dat opvoeders nie altyd hul spesialiteitsvakke aanbied nie. Dit is waargeneem dat by hierdie primêre skole

spesialiteitsvakke slegs in die senior fase van die skool aangebied word. 3,8% van die opvoeders bied in 'n mindere mate hul spesialiteitsvakke aan. Daarteenoor bied slegs 9,1% selde hul vakke aan waarin hulle gespesialiseer is. Persentasies soos 3,8% en 9,1% kan dalk die resultaat wees van klasonderrig teenoor die 50% se vakonderrig deur vakspesialiste.

4.3.2 GEVOLGTREKKING

Die resultate van die tweede deel van die empiriese ondersoek (biografiese inligting van opvoeders) dui op die volgende gevolgtrekkings. Die aantal opvoeders is oorwegend vroulik (64.4%) tussen die ouderdomme van tussen 51 tot 60 jaar oud. Die meeste van hierdie opvoeders is afkomstig uit die bruingemeenskappe van die dorp (cf 4.3.1).

Hierdie steekproef van opvoeders beskik oor goeie onderwyskwalifikasies wat 'n aanduiding van professionele ontwikkeling is. 19,70% van hierdie steekproef het 26 – 30 onderwyservaring jaar as opvoeder wat ook in korrelasie staan met vele jare onderwyservaring dalk by dieselfde skool of by verskillende skole. Die meerderheid van die opvoeders kom voor by skole wat in die ekonomies, agtergehoue gebiede van Paarl aangetref word. 'n Groot persentasie (90,9%) van hierdie opvoeders is voltyds in diens van die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Alhoewel 69,7% van die opvoeders binne kring 5 en 6 in die Paarl-Oos-gebied van die Weskus – Wynlandstreek in voltydse betrekkings aangetref word, dui dit daarop dat vele van hierdie opvoeders nog nie na ander kringe in die Weskus – Wynlandstreek beweeg het nie ten einde 'n bevorderingspos daar te aanvaar nie.

4.4 BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: SKOOLHOOFDE

In hierdie afdeling word die mening van die skoolhoofde getoets ten opsigte van hulle beleving van die leierskapstyl wat hulle volg. Drie hoofstyle, naamlik die transformerende, transaksionele en passief-vermydende style is onderskeidelik voorgehou aan die skoolhoofde. Dieselfde items wat aan die onderwysers voorgehou is, is aan die skoolhoofde voorgehou.

Die deelnemers moes die keuse deur middel van 'n vyfpuntskaal uitoefen:

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd nie.

Die resultate word deur middel van frekwensies (f), persentasies (%), gemiddelde tellings en standaard afwykings aangedui. Rangorde-keuses soos “glad nie” en “af en toe” word aan die een kant saamgevoeg en “redelik dikwels” en “dikwels” aan die ander kant saamgevoeg om 'n beter beeld te kry van die menings wat weerspieël is. Die resultate het

ooreengestem soos die drie style in die vraelys en literatuur aangedui is, naamlik die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle.

4.4.1 Transformerende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde

Twintig items is in die transformerende leierskapstyl ter sprake naamlik, items 6, 14, 23, 26 meet geïdealiseerde optrede, items 10, 18, 21, 25 meet geïdealiseerde eienskappe, items 9, 13, 26, 36 meet inspirerende motivering, items 2, 8, 30, 32 meet intellektuele stimulering en items 15, 19, 29, 31 meet individuele oorweging (cf 2.6.1.1). Tabel 4.3 toon die frekwensies (f), persentasies (%), gemiddelde tellings en standaardafwykings ook aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 4.3: Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl

Beskrywende statistiek van die Transformerende Leierskapstyl van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)													
Skoolhoof-respondent		0		1		2		3		4			
0 - Glad nie, 1 - Af en toe, 2 - Somtyds, 3 - Redelik dikwels, 4 - Dikwels, indien nie altyd													
Nr.	Kriteria	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afw.
18	Ek praat entoesiasies oor wat bereik moet word	0	0	0	0	2	9,1	8	36,4	12	54,5	3,45	0,671
21	Ek tree so op dat ander respek vir my ontwikkel	0	0	0	0	0	0	3	31,8	4	68,2	3,68	0,477
25	Ek vertoon 'n gevoel van mag en selfvertroue	0	0	0	0	3	13,6	10	45,5	9	40,9	3,27	0,703
10	Ek wek trots in ander om met my geassosieer te word	1	4,5	1	4,5	1	4,5	11	50,0	8	36,4	3,09	1,019
6	Ek praat oor my belangrikste waardes en oortuigings	3	13,6	0	0	2	9,1	10	45,5	7	31,8	2,82	1,296
14	Ek wys op die belangrikheid van 'n sterk sin vir doelwitte	0	0	0	0	1	4,5	7	31,8	14	63,6	3,59	0,590
23	Ek oorweeg die morele en etiese gevolge van besluite	0	0	0	0	0	0	10	45,5	12	54,5	3,55	0,510
34	Ek beklemtoon die belangrikheid van 'n missie	0	0	0	0	0	0	9	40,9	13	59,1	3,59	0,503
13	Ek praat entoesiasies oor wat bereik moet word	0	0	0	0	0	0	9	40,9	13	59,1	3,59	0,503
26	Ek formuleer 'n dwingende visie vir die toekoms	0	0	0	0	1	4,5	9	40,9	12	54,5	3,50	0,598
36	Ek spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word	0	0	0	0	0	0	9	40,9	13	59,1	3,59	0,503
9	Ek praat optimisties oor die toekoms	0	0	0	0	1	4,5	8	36,4	13	59,1	3,55	0,596
2	Ek herondersoek kritieke aannames om te bevraagteken of dit geskik is	0	0	1	4,5	3	13,6	11	50,0	7	31,8	3,09	0,811
8	Ek soek verskillende perspektiewe om probleme op te los	0	0	0	0	1	4,5	13	59,1	8	36,4	3,32	0,568
30	Ek kry ander om probleme uit verskillende hoeke te bekyk	0	0	1	4,5	3	13,6	8	36,4	10	45,5	3,23	0,869
32	Ek stel voor dat daar op nuwe maniere na die voltooiing van opdragte gekyk word	1	4,5	0	0	3	13,6	7	31,8	11	50,0	3,23	1,020
15	Ek bestee tyd aan onderrig en afrigting	0	0	1	4,5	2	9,1	9	40,9	10	45,5	3,27	0,827
19	Ek behandel ander as individue eerder as bloot 'n lid van 'n groep	1	4,5	0	0	2	9,1	10	45,5	9	40,9	3,18	0,958
29	Ek erken individue se verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies	0	0	0	0	0	0	7	31,8	15	68,2	3,68	0,477
31	Ek help ander om hulle sterkpunte te ontwikkel	0	0	0	0	1	4,5	8	36,4	13	59,1	3,55	0,596

Faktorname
Geïdealiseerde eienskappe
Geïdealiseerde optrede
Inspirerende motivering
Intellektuele stimulering
Individuele oorweging

Hoogste gemiddelde tellings:

Item 29: Ek erken individue se verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies

In hierdie item word die individue se behoeftes, vermoëns en aspirasies deur die skoolhoof erken. Die skoolhooffokus op elke opvoeder ten einde die beste resultate uit die betrokke opvoeder te verkry. Item 29 behaal 'n gemiddelde telling van 3,68 op die vyfpuntskaal. Al die skoolhoofde (100%) het aangedui dat hulle die individue se behoeftes, vermoëns en aspirasies as dikwels, indien nie altyd raaksien. Uit die literatuur blyk dit dat die transformerende leier die potensiaal van die volgelinge raaksien en graag aan hulle behoeftes wil voldoen. Item 21 sluit ook baie goed aan by item 29 met 'n gemiddelde telling van 3.68. By item 21 was daar 'n 100% responskoers van die skoolhoofde deurdat hulle optree sodat ander respek vir hulle kan ontwikkel. Alhoewel hierdie twee items (item 29 – individuele oorweging as subskaal en item 21 – geïdealiseerde eienskappe as subskaal) dieselfde gemiddelde aandui, dui dit sterk daarop dat die transformerende leier individue se behoeftes, vermoëns en aspirasies raaksien en terselfdertyd optree dat ander respek vir hulle ontwikkel (cf 2.6.1.1).

Item 13: Ek praat entoesiasies oor wat bereik moet word

Die skoolhoof maak dit aan die opvoeders duidelik oor watter skooldoelwitte bereik moet word. 'n Mate van opgewondenheid word aan die opvoeders oorgedra, sodat hulle daarop ingestel is om sukses te behaal. Item 13 behaal 'n gemiddelde telling van 3.59 aan op die vyfpuntskaal. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoof positief is en glo dat doelwitte bereik kan word. Al die skoolhoofrespondente stem saam dat hulle redelik tot baie dikwels entoesiasies praat oor wat hulle wil bereik. Om iets positief te wil bereik beteken dit dat die skoolhoof sy volgelinge goed moet motiveer (cf 2.6.1.1).

Laagste gemiddelde tellings:

Item 2: Ek herondersoek kritiese aannames om te bevraagteken of dit geskik is

Die skoolhoof aanvaar nie net enige aanvaarding van enige situasie nie. Hy besluit eers en kyk krities daarna of dit bevorderlik vir die hele skool is.

Item 2 toon het 'n gemiddelde telling van 3,09 behaal. In hierdie item het 81.8% van die skoolhoofde aangedui dat hulle dit baie dikwels heroorweeg wanneer aannames gemaak word. Slegs 4.5% van die skoolhoofde steur hulle af-en-toe aan die aannames wat gemaak word. Item 10 word ook saamgevat met item 2. Item 10 dui op 'n gemiddelde telling van

3,09. In hierdie subskaal stem 86.4% van die skoolhoofde saam dat hulle 'n gevoel van trotsheid in ander wek om met hulle geassosieër te word, terwyl dit 'n eienskap van die skoolhoof is om te sorg dat opvoeders met hulle geassosieër word (cf 2.6.1.1).

Item 6: Ek praat oor my belangrikste waardes en oortuigings

Vir die transformerende leier is 'n waardesisteem van belang. Vir die bereiking van die skooldoelwitte word sekere waardes en oortuigings bekend gemaak wat vir die hele skool van belang is. Item 6 het die laagste gemiddelde telling op die vyfpuntskaal behaal. Dit dui op 'n gemiddelde telling van 2,82. Van die skoolhoofresponente stem 77,3% saam deurdadig oor hulle belangrikste waardes en oortuigings praat, terwyl 13,6% van die skoolhoofde glad nie oor hulle waardes en oortuigings wat vir hulle belangrik is, praat nie (cf 2.6.1.1).

4.4.2 Gevolgtrekking: Transformerende leierskapstyl

Die verband wat in hierdie vyfpuntskaal veral by sekere items na vore kom dui daarop dat sekere faktore hand-aan-hand gaan. Van die twee items (items 29 & 21) wat die hoogste responskoers (100%) aandui, dui dit sterk daarop dat die skoolhoofde die individuele behoeftes, vermoëns en aspirasies raaksien en terselfdertyd ook so optree dat die opvoeders respek vir hulle ontwikkel. Items 2, 10 en 6 wat die laagste gemiddelde tellings in die tabel behaal het, het meer as die helfte van die skoolhoofresponente aangedui dat hulle aannames bevraagteken en oor hulle waardes en oortuigings praat. Items 2 en 10 was saamgevoeg omdat albei dieselfde gemiddelde tellings behaal het en onder verskillende subskale van die transformerende leierskapstyl ressorteer. Vervolgens word daar nou gekyk na die beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl van die skoolhoof en die resultate daarvan.

4.4.3 Transaksionele leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde

Daar is 8 items (1, 11, 16, 35, 4, 22, 24, 27) in die transaksionele leierskapstyl wat die skoolhoof verduidelik (cf 2.6.2.1). Die respondent moes die keuse aan die hand van 'n vyfpuntskaal uitoefen. Die resultate word deur frekwensies (f), persentasies (%), gemiddeldes en standaard afwykings aangedui. In tabel 4,4 volg 'n kort beskrywing van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 4.4: Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl

Beskrywende statistiek van die Transaksionele Leierskapstyl van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)													
Skoolhoof-respondent		0		1		2		3		4			
0 - Glad nie, 1 - Af en toe, 2 - Somtyds, 3 - Redelik dikwels, 4 - Dikwels, indien nie altyd													
Nr.	Kriteria	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afw.
1	Ek bied my bystand aan ander in ruil vir hulle pogings	0	0	0	4,5	3	13,6	9	40,9	10	45,5	3,32	0,716
11	Ek bespreek in spesifieke terme wie verantwoordelik is vir die bereiking van prestasietekens	2	0	0	4,5	2	13,6	10	50	8	31,8	3,00	1,155
16	Ek maak dit duidelik wat verwag kan word om te ontvang wanneer prestasiedoelwitte bereik word	1	4,5	0	0	0	0	15	68,2	6	27,3	3,14	0,834
35	Ek spreek my tevredenheid uit teenoor ander wanneer aan die verwagting voldoen word	0	0	0	0	3	0	10	18,2	9	81,8	3,82	0,395
4	Ek fokus my aandag op ongerymdhede, foute en afwykings van standarde	3	13,6	1	4,5	5	22,7	4	18,2	9	40,9	2,68	1,427
22	Ek vestig my volle aandag op die hantering van foute, klagtes en mislukkings	1	4,5	0	0	5	22,7	4	36,4	9	36,4	3,00	1,024
24	Ek hou rekord van die foute	1	4,5	1	4,5	6	27,3	7	31,8	7	31,8	2,82	1,097
27	Ek rig my aandag op die versuim om aan standarde te voldoen	2	9,1	1	4,5	5	22,7	10	45,5	4	18,2	2,59	1,141

Faktorname
Voorwaardelike vergoeding
Bestuur-by-uitsondering (aktief)

Hoogste gemiddelde tellings:

Item 35: Ek spreek my tevredenheid uit teenoor ander wanneer aan die verwagting voldoen word

Die bereiking van skooldoelwitte is vir die skoolhoof belangrik. Hieruit kan hy vasstel of die opvoeder suksesvol of onsuksesvol met betrekking tot die bereiking van die skooldoelwit was. Item 35 het die hoogste telling op die vyfpuntskaal behaal. Dit toon 'n gemiddelde telling van 3,82. In hierdie item het 81,8% van die skoolhoofde aangedui dat hulle baie dikwels erkenning aan die opvoeders gee wanneer die opvoeder aan die verwagtinge voldoen. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde die pogings van die opvoeders raaksien en hulle vordering dophou. Ongeveer 84,9% van die opvoeders het met item 35 saamgestem (cf 2.6.2.1).

Item 1: Ek bied my bystand aan in ruil vir hulle pogings

Wanneer die opvoeder geslaagd in die uitvoering van sy pligte is sal die skoolhoof 'n mate van vergoeding aanbied. Hierdie mate van vergoeding is eintlik 'n aansporingsmeganisme om meer ekstrasiek gemotiveerd te wees en op te tree. Item 1 is die tweede meeste met 'n gemiddelde van 3,32. Slegs 86,4% van die skoolhoofde stem saam dat hulle baie dikwels bystand aan ander vir hulle pogings bied (cf 2.6.2.1-a). Slegs 3 van die skoolhoofde (13,6%) stem somtyds saam dat hulle bystand bied.

Laagste gemiddelde tellings:

Item 4: Ek fokus my aandag op ongerymdhede, foute en afwykings van standarde

Hierdie item het gefokus op die regstelling van foute wat deur die opvoeders begaan word.

Dit is duidelik dat item 4 direk verband hou met items 22 en 24 in terme van die hantering van foute. 'n Gemiddelde telling van 2,68 dui daarop dat meer as die helfte van die skoolhoofde van mening is dat hulle nie op ongerymdhede, foute en afwykings van standarde fokus nie – en tog doen 40.9% van hulle dit baie dikwels. Hieruit kan afgelei word dat hoofde nie tyd het vir sulke situasies nie (cf 2.6.2.1).

Item 27: Ek versuim om aan standarde te voldoen.

Hierdie beskrywing dui daarop dat die skoolhoof ten alle tye sy aandag op die voltooiing van standarde vestig. Vir die skoolhoof is dit belangrik dat werksituasies korrek uitgevoer

word. Item 27 behaal 'n gemiddelde telling van 2,59 op die vyfpuntskaal. Minder as die helfte van die skoolhoofde (45.5%+18.2%) het aangedui dat hulle hulle aandag dikwels of baie dikwels op mislukking vestig met die oog op verbetering van standaarde (cf 2.6.2.1). Slegs 9.1% van die skoolhoofde het aangedui dat hulle nie met die stelling saamstem nie.

4.4.4 Gevolgtrekking: Transaksionele leierskapstyl

Items 35 en 1 wat die hoogste gemiddelde tellings onderskeidelik behaal, dui op voorwaardelike vergoeding. Vanuit hierdie resultate is agtergekom dat die skoolhoofde 'n ruiltransaksie toepas wat kenmerkend van die transaksionele leierskapstyl is. Items 4 en 27 wat die laagste gemiddeld op die vyfpuntskaal behaal, dui albei daarop dat aandag op aspekte wat negatief op die bereiking van die skoolhoof se doelwitte mag inwerk, gefokus word. Dit blyk ook dat die respondent met die stellings saamstem dat aandag aan foute en die afwyking van standaarde gegee word.

4.4.5 Passief-vermydende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde

Daar is agt items in die passief-vermydende leierskapstyl ter sprake, naamlik items 3, 12, 17, 20, 5, 7, 28, 33 (cf 2.6.3.1). Hierdie stellings is in die oorspronklike MLQ negatief gestel. Die deelnemers moes die keuse deur middel van 'n vyfpuntskaal uitoefen. Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. In tabel 4,5 word ook die gemiddelde tellings en standaardafwykings aangedui. Die bespreking bevat die twee hoogste items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het, en die twee laagste items wat die laagste gemiddelde tellings behaal het.

Tabel 4.5: Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl

Beskrywende statistiek van die Passief-vermydende Leierskapstyl van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)													
Skoolhoof-respondent		0		1		2		3		4			
0 - Glad nie, 1 - Af en toe, 2 - Somtyds, 3 - Redelik dikwels, 4 - Dikwels, indien nie altyd													
Nr.	Kriteria	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afw.
3	Ek misluk om in te meng totdat probleme ernstig word	8	36,4	9	40,9	1	4,5	3	13,6	1	4,5	1,09	1,192
12	Ek wag vir dinge om verkeerd te loop voordat ek tot aksie oorgaan	18	81,8	2	9,1	0	0	2	9,1	0	0	0,36	0,902
17	Ek wys dat ek sterk daarin glo dat "as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie"	5	22,7	2	9,1	9	40,9	4	18,2	2	9,1	1,82	1,259
20	Ek toon aan dat 'n probleem chronies moet word voordat ek stappe doen	12	54,5	4	18,2	2	9,1	2	9,1	2	9,1	1,00	1,380
5	Ek vermy dit om betrokke te raak wanneer belangrike sake na vore kom	17	77,3	1	4,5	0	0	2	9,1	2	9,1	0,68	1,393
7	Ek is afwesig wanneer ek benodig word	19	86,4	1	4,5	0	0	2	9,1	0	0	0,32	0,894
28	Ek vermy dit om besluite te neem	17	77,3	4	18,2	0	0	0	0	1	4,5	0,36	0,902
33	Ek laat na om op dringende vrae te reageer	13	59,1	4	18,2	1	4,5	2	9,1	2	9,1	0,91	1,377

Faktorname
Geïdealiseerde optrede
Laissez-faire

Hoogste gemiddelde tellings:

Item 17: Ek wys dat ek sterk daarin glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie.

Die item dui daarop dat die skoolhoof eers sal wag vir situasies om verkeerd te loop. Onmiddellike optrede van die skoolhoof is nie van belang nie. Hierdie item dui ook op die passiewe houding van die skoolhoof in terme van die algehele vordering en vooruitgang van die skool. 'n Situasië van agteruitgang moet eers beleef en ervaar word voordat daar daadwerklik deur die skoolhoof opgetree word (cf 2.6.3.1). Item 17 behaal 'n gemiddelde telling van 1,82 op die vyfpuntskaal en hieruit word afgelei dat 27 % van die skoolhoofde dit nie nodig ag om op te tree voordat dit werklik nodig is nie. 'n Verdere afleiding wat gemaak kan word is dat die meerderheid skoolhoofde die instandhouding van die skool onnodig ag.

Item 3: Ek misluk om in te meng totdat probleme ernstig word.

Hierdie item verduidelik dat die skoolhoof nie sal inmeng in die daaglikse probleme wat by die skool opduik nie. Hy sal eers wag tot situasies hand-uit geruk het voordat hy sal intree om die situasië te beredder. Item 3 resorteer onder die subskaal van bestuur-by-uitsondering. Die skoolhoof tree passief op. Daar word geen positiewe bestuur en leiding van die skoolhoof opgemerk nie (cf 2.6.3.1). Item 3 behaal 'n gemiddelde telling van 1,09 op die vyfpuntskaal. Slegs 18 % van die skoolhoofde stem saam met hierdie stelling. Uit hierdie telling kan afgelei word dat hierdie skoolhoofde passief teenoor so 'n situasië optree.

Laagste gemiddelde tellings:

Item 12: Ek wag vir dinge om verkeerd te loop voordat ek tot aksie oorgaan.

Daar is 'n baie geringe verskil tussen item 3 en item 12. In beide situasies wag die skoolhoof eers voordat hy daadwerklik sal optree. Die totale situasië of probleem sal eers heeltemal buite beheer wees voordat die skoolhoof sal intree. Dit dui op passiewe bestuur wat nie voordelig vir enige organisasie is nie. Item 12 behaal 'n gemiddelde telling van 0,36 op die vyfpuntskaal. Slegs 9,1% van die skoolhoofde het aangedui dat hulle nie-voorkomend optree voordat hulle tot aksie oorgaan, dit wil sê dat hulle eers sal wag tot situasies verkeerd loop voordat hulle positief sal optree. In kontras met voorafgaande stelling stem 90% van die skoolhoofde dat hulle voorkomend sal optree met ander woorde hulle skenk onmiddellike aandag aan verkeerde optredes. Item 12 en item 28 behaal dieselfde gemiddelde telling as 0,36 op die vyfpuntskaal. Item 28 wat aandui dat die skoolhoof dit vermy om besluite te neem behaal 'n gemiddelde persentasie van 95,5%, wat beteken dat die meeste van die skoolhoofde nie met hierdie stelling saamstem nie (cf 2.6.3.1).

Item 7: Ek is afwesig wanneer ek benodig word

Hierdie item dui daarop dat die skoolhoof totaal afwesig is wanneer hy benodig word. Daar is geen belangstelling van die skoolhoof om na belangrike sake te luister nie (cf 2.6.3.1). Item 7 behaal 'n gemiddelde telling van 0,32 op die vyfpuntskaal aan en 9,1% van die skoolhoofde het aangedui dat hulle met die stelling saamstem dat hulle afwesig is wanneer hulle benodig word. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat skoolhoofde moontlik ander verpligtinge moes nakom of aandag skenk aan ander probleme wat by die skool opduik.

4.4.6 Gevolgtrekking: Passief-vermydende leierskapstyl

Die resultate wat uit hierdie items verkry word is dat die meeste skoolhoofresponente onmiddellik sal optree voordat daar werklikwaar iets verkeerd sal loop of 'n situasie buite beheer raak. Hulle is ook beskikbaar wanneer hulle benodig word. Wat kenmerkend van hierdie resultate is, is dat die resultate van die opvoederresponente min of meer ooreenstem met die items in die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoofresponent.

4.5 BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: OPVOEDERS

In hierdie afdeling word die mening van die opvoeders getoets ten opsigte van hulle beleving van die leierskapstyl wat die skoolhoof (cf 3.7.2) volg. Drie hoofstyle, naamlik die transformerende, transaksionele en passief-vermydende style is onderskeidelik voorgehou aan die opvoeders. Dieselfde items wat aan die skoolhoofde voorgehou is, is ook aan die opvoeders voorgehou.

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd nie.

Die resultate word deur middel van frekwensies (f), persentasies (%), gemiddelde tellings en standaard afwykings aangedui. Rangorde-keuses soos "glad nie" en "af en toe" word aan die een kant saamgevoeg en "redelik dikwels" en "dikwels" aan die ander kant saamgevoeg om 'n beter beeld te kry van die menings wat weerspieël is. Die resultate het ooreengestem soos die drie style in die vraelys en literatuur aangedui is, naamlik die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle.

4.5.1 Transformerende leierskapstyl: resultate van die opvoeders

In Paragraaf 2.6.1.2 is daar twintig items naamlik, items 6, 14, 23, 34 (geïdealiseerde optrede), items 10, 18, 21, 25 (geïdealiseerde eienskappe), items 9, 13, 26, 36 (inspirerende motivering), items 2, 8, 30, 32 (intellektuele stimulering) en items 15, 19, 29, 31 (individuele oorweging) wat die transformerende leierskapstyl meet. In tabel 4.6 word die gemiddelde tellings en standaardafwykings aangedui. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddelde tellings behaal het.

Tabel 4.6: Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl

Beskrywende statistiek van die Transformerende Leierskapstyl van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)													
Opvoeder-respondent		0		1		2		3		4			
0 - Glad nie, 1 - Af en toe, 2 - Somtyds, 3 - Redelik dikwels, 4 - Dikwels, indien nie altyd													
Nr.	Kriteria	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afw.
18	Gaan verder as self-belang tot voordeel van die groep	3	2,3	3	2,3	22	16,7	51	38,6	53	40,2	3,12	0,925
21	Tree so op dat ander respek vir my ontwikkel	3	2,3	0	0	19	14,4	61	46,2	49	37,1	3,16	0,836
25	Vertoon 'n gevoel van mag en selfvertroue	4	3	2	1,5	13	9,8	64	48,5	49	37,1	3,15	0,887
10	Wek trots in ander om met hom/haar geassosieer te word	2	1,5	3	2,3	19	14,4	57	43,2	51	38,6	3,15	0,860
6	Praat oor sy/haar belangrikste waardes en oortuigings	5	3,8	5	3,8	14	10,6	58	43,9	5	37,9	3,08	0,989
14	Wys op die belangrikheid van 'n sterk sin vir doelwitte	1	0,8	5	3,8	13	9,8	57	43,2	56	42,4	3,23	0,834
23	Oorweeg die morele en etiese gevolge van besluite	3	2,3	0	0	21	15,9	61	46,2	47	35,6	3,13	0,842
34	Beklemtoon die belangrikheid van 'n gedeelde missie	4	3,0	1	0,8	14	10,6	63	47,7	5	37,9	3,17	0,875
13	Praat entoesiasies oor wat bereik moet word	4	3	5	3,8	10	7,6	53	40,2	59	44,7	3,21	0,959
26	Verwoord 'n dwingende visie vir die toekoms	2	1,5	1	0,8	17	12,9	54	40,9	58	43,9	3,25	0,823
36	Spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word	1	0,8	1	0,8	15	11,4	57	43,2	58	43,9	3,29	0,757
9	Praat optimisties oor die toekoms	2	1,5	2	1,5	15	11,4	47	35,6	65	49,2	3,53	2,720
2	Herondersoek kritieke aannames om te bevraagteken of dit geskik is	2	1,5	2	1,5	21	15,9	82	62,1	25	18,9	2,95	0,740
8	Soek verskillende perspektiewe om probleme op te los	5	3,8	2	1,5	22	16,7	60	45,5	43	32,6	3,02	0,949
30	Oorreed my om probleme uit verskillende hoeke te benader	2	1,5	4	3	23	17,4	68	51,5	35	26,5	2,98	0,838
32	Stel voor dat daar op nuwe maniere na die voltooiing van opdragte gekyk word	3	2,3	4	3	23	17,4	68	51,5	34	25,8	2,95	0,873
15	Bestee tyd aan onderrig en afrigting	4	3	12	9,1	27	20,5	54	40,9	35	26,5	2,79	1,034
19	Behandel my as individu eerder as bloot 'n lid van 'n groep	6	4,5	3	2,3	18	13,6	53	40,2	52	39,4	3,08	1,016
29	Beskou my as iemand met verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies vir ander	11	8,3	7	5,3	17	12,9	67	50,8	30	22,7	2,74	1,123
31	Help ander om hulle sterkpunte te ontwikkel	1	0,8	3	2,3	15	11,4	60	45,5	53	40,2	3,22	0,794

Faktorname
Geïdealiseerde eienskappe
Geïdealiseerde optrede
Inspirerende motivering
Intellektuele stimulering
Individuele oorweging

Hoogste gemiddelde tellings:

Item 9: Praat optimisties oor die toekoms

Hierdie item dui op die belangstelling wat die skoolhoof toon ten opsigte van die vooruitgang van die skool. Item 9 het die hoogste gemiddelde telling van 3,53 behaal. Die meerderheid opvoeders (84,8%) dui aan dat die skoolhoofde optimisties oor die toekoms praat. Die leier tree met selfvertroue op. In hierdie opsig help die leier om die volgelinge se potensiaal te ontwikkel. Gevolglik is die volgelinge meer gemotiveerd om hulle prestasie te verbeter. As gevolg van die inspirasie wat die volgelinge van die leier ontvang, streef albei partye na die bereiking van die gesamentlike doelwit met entoesiasme en optimisme. Hierdie item korreleer baie sterk ook met item 26 oor die bereiking van 'n toekomsvisie omdat hierdie twee items aanvullend tot mekaar is (cf 2.6.1.2).

Item 36: Spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word

Die skoolhoof stel belang in die bereiking van die skooldoelwitte en dat almal deel sal hê aan die suksesvolle bereiking van die doelwitte. Item 36 het die tweede hoogste gemiddelde telling van 3,29 behaal. Die meerderheid opvoeders (87,1%) dui aan dat die skoolhoofde in hulleself glo om die doelwitte van die skool te bereik. Volgens die literatuur is bevestig dat dit vir leiers belangrik is om die vertroue van die volgelinge te wen, sodat daar 'n gemeenskaplike doel bereik kan word (cf 2.6.1.2). Hierdie doel kan slegs optimaal bereik en benut word indien daar doelgerigte motivering van die leier is.

Laagste gemiddelde tellings:

Item 15: Bestee tyd aan onderrig en afrigting

In hierdie item word die tyd wat die skoolhoof aan onderrig en afrigting aan die opvoeder bestee. By die mentorskap van beginner-opvoeders speel hierdie bydrae van die skoolhoof 'n kardinale rol. Item 15 behaal 'n gemiddelde telling van 2,79 op die vyfpuntskaal. Slegs 67,4% van die opvoeders dui aan dat die skoolhoof tyd aan onderrig en afrigting bestee (cf 2.6.1.2). Finnigin (2012:184-185) beredeneer dat skoolhoofde beheer oor personeelontwikkeling moet neem deur middel van klasbesoek, leiding en onderrig. Hierdie resultaat word verder ondersteun dat slegs 9,4% van die opvoeder-respondente nie saam met hierdie stelling stem nie. Onderrig en tydsbenutting moet so aangepas word dat effektiewe onderwys kan plaasvind. Binne die konteks van hierdie studie is dit van kardinale belang dat bogenoemde stelling van Finnigin (2012) in sommige Suid-Afrikaanse primêre skole beklemtoon moet word.

Item 29: Beskou my as iemand met verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies

Die skoolhoof sien die opvoeder as iemand met sy eie behoeftes wat aangespreek moet word. Deur die opvoeder te ken weet die skoolhoof watter take aan daardie opvoeder toegedien kan word vir die suksesvolle afhandeling van die taak. Item 29 behaal 'n gemiddelde telling van 2,74 op die vyfpunt skaal. Slegs 73,5% van die opvoeders het aangedui dat die skoolhoof hulle as individue met verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies beskou, terwyl al die skoolhoofde (100%) aangetoon het dat hulle aan die opvoeders se behoeftes, vermoëns en aspirasies erkenning gee. Slegs 13,6% van die opvoeders het aangedui dat hulle behoeftes, vermoëns en aspirasies minder erken word. Dit is belangrik dat die skoolhoof die behoeftes, vermoëns en aspirasies van die opvoeder kan identifiseer en daaraan erkenning te kan gee (cf 2.6.1.2).

4.5.2 Gevolgtrekking: Transformerende leierskapstyl

Uit bogenoemde statistiese verwerkings het die meerderheid van die opvoeder-respondente die meeste saamgestem dat die skoolhoof optimisties oor die toekoms praat en die vertrouwe uitspreek dat doelwitte bereik sal word. Hieruit kan ook afgelei word dat die skoolhoof op inspirerende motivering gefokus is. Van die items wat die laagste gemiddelde tellings op die vyfpunt skaal behaal het is items 15 en 29. Meer as die helfte van die opvoeder-respondente het met die stellings saamgestem dat skoolhoofde tyd aan onderrig en afrigting spandeer en aan elke individu met sy eie behoeftes, vermoëns en aspirasies erkenning gee.

4.5.3 Transaksionele leierskapstyl: resultate van die opvoeder

In Paragraaf 2.6.2.1 is daar 8 items naamlik (1, 11, 16, 35, 4, 22, 24, 27) wat die transaksionele leierskapstyl wat die opvoeder verduidelik. Die respondent moes die keuse aan die hand van 'n vyfpunt skaal uitoefen. Die resultate word deur frekwensies (f), persentasies (%), gemiddelde tellings en standaard afwykings aangedui. In tabel 4.7 word die beskrywende statistiek aangedui en gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddelde tellings behaal het.

Tabel 4.7: Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl

Beskrywende statistiek van die Transaksionele Leierskapstyl van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)													
Opvoeder-respondent		0		1		2		3		4			
0 - Glad nie, 1 - Af en toe, 2 - Somtyds, 3 - Redelik dikwels, 4 - Dikwels, indien nie altyd													
Nr.	Kriteria	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afw.
1	Bied aan my bystand in ruil vir my pogings	2	1,5	3	2,3	17	12,9	67	50,8	43	32,6	3,11	0,822
11	Bespreek in spesifieke terme wie verantwoordelik is vir die bereiking van prestasietekens	5	3,8	2	1,5	14	10,6	76	57,6	35	26,5	3,02	0,882
16	Maak dit duidelik wat 'n mens kan verwag om te ontvang wanneer prestasiedoelwitte bereik word	4	3,0	5	3,8	28	21,2	61	46,2	34	25,8	2,88	0,941
35	Spreek tevredenheid uit wanneer ek aan die verwagtinge voldoen	2	1,5	1	0,8	17	12,9	60	45,5	52	39,4	3,20	0,808
4	Fokus sy/haar aandag op ongerymdhede, foute en afwykings van standarde	10	7,6	9	6,8	26	19,7	58	43,9	29	22,0	2,66	1,125
22	Vestig sy/haar volle aandag op die hantering van foute, klagtes en mislukkings	4	3,0	2	1,5	25	18,9	67	50,8	34	25,8	2,95	0,885
24	Hou rekord van die foute	14	10,6	17	12,9	26	19,7	51	38,6	24	18,2	2,41	1,229
27	Rig my aandag op die versuim om aan standarde te voldoen	12	9,1	8	6,1	39	29,5	55	41,7	18	13,6	2,45	1,093

Faktorname
Voorwaardelike vergoeding
Bestuur-by-uitsondering (aktief)

Hoogste gemiddelde tellings

Item 35: Spreek my tevredenheid teenoor ander uit wanneer aan die verwagting voldoen word

Die skoolhoof is tevrede as die opvoeder die skooldoelwitte bereik het. Item 35 het die hoogste gemiddelde telling van 3,20 behaal. In hierdie item het 84,9% van die opvoeders aangedui dat die skoolhoofde hulle tevredenheid uitspreek indien die opvoeder aan die skoolhoof se verwagtinge voldoen het in terme van die skool se doelwitte bereik het. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde erkenning aan die pogings van die opvoeders bied en hulle vordering moniteer. Die skoolhoofde (100%) het ook aangedui dat hulle erkenning aan die opvoeders gee wanneer hulle aan die verwagtinge voldoen het. Uit hierdie gegewens kan daar afgelei word dat daar 'n beduidende korrelasie van dieselfde item (35) by skoolhoofde en opvoeders bestaan (cf 2.6.2.1).

Item 1: Bied my bystand aan in ruil vir hulle pogings

Item 1 het die tweede meeste gemiddelde telling (3,11) behaal. Streng gesproke vind by hierdie item 'n ruiltransaksie plaas. Meer as driekwart (83,4%) van die opvoeders dui aan dat hulle vergoed sal word as hulle die skooldoelwitte bereik wat deur die skoolhoof aan hulle gestel is. Die res van die opvoeders (16,6%) is van mening dat hulle nie deur die skoolhoof gehelp word nie om hulle doelwitte te bereik nie (cf 2.6.2.1).

Laagste gemiddelde tellings

Item 27: Versuim om aan standaard te voldoen.

In hierdie item word aangedui dat die skoolhoof nie tevrede is met die handhawing van lae standaard nie. Vir die skoolhoof is dit belangrik dat werkstake korrek uitgevoer moet word. Item 27 het die laagste gemiddelde telling (2,41) behaal. Slegs 55,3% van die opvoeders het met hierdie stelling saamgestem waar die skoolhoof hulle daarop wys dat daar spesifieke vergoedings en belonings beskikbaar is na die afhandeling van 'n taak wat aan hulle opgedra is terwyl 44,7% nie met die stelling saamgestem het nie. Standaard dui daarop dat die opvoeder moet weet wat hom verwag word. Sodra die opvoeder weet wat van hom verwag word kan die skooldoelwit positief bereik word. Vir die skoolhoof is dit belangrik dat hy moet weet of die opvoeder die taak wat aan hom opgedra is, begryp. Volgens die literatuur sal die transaksionele leier foute waarneem en regstel (cf 2.6.2.1)

Item 24: Hou rekord van die foute

Die beïnvloeding van die opvoeder op 'n positiewe manier is vir die skoolhoof belangrik, In hierdie item word aangedui dat die skoolhoof rekord hou van foute wat begaan word. Hierdie item behaal die laagste gemiddelde telling van 2,41. Die meerderheid opvoeders (56,8%) het aangedui dat die skoolhoofde hulle foute monitor, terwyl 43,2% nie met hierdie stelling saamstem nie; gevolglik dui hierdie laasgenoemde persentasie op 'n situasie waar skoolhoofde nie opvoeders se foute monitor nie. Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde strenger is in sekere skole ten opsigte van foute wat begaan word asook om dit deeglik te monitor (cf 2.6.2.1).

4.5.4 Gevolgtrekking: Transaksionele leierskapstyl

Volgens die vyfpuntskaal het die meerderheid van die opvoeder-respondente die meeste saamgestem dat die skoolhoof sy tevredenheid uitspreek wanneer aan die verwagtinge voldoen word en sy bystand bied in ruil vir pogings. Die afleiding wat hieruit gemaak word is dat die skoolhoof se leierskapstyl as 'n "ruiltransaksie" ervaar word. Die literatuur stel dit duidelik dat 'n voorwaarde vasgestel word en daarvoor word daar 'n vergoedingsaspek aangebied sodra die doelwitte bereik is. Laasgenoemde is 'n tipiese kenmerk van die transaksionele leierskapstyl. Van die items wat die laagste gemiddelde tellings op die vyfpuntskaal behaal het is items 27 en 24 wat onderskeidelik te doen het met die rekordhouding van foute en om onmiddellike aandag te skenk aan foute.

4.5.5 Passief-vermydende (laissez-faire) leierskapstyl: resultate van die opvoeders

Daar is agt items in die passief-vermydende leierskapstyl ter sprake naamlik, items 3, 12, 17, 20, 5, 7, 28, 33 (cf 2.6.3.1). Hierdie stellings is in die oorspronklike MLQ negatief gestel. Die deelnemers moes die keuse deur middel van 'n vyfpuntskaal uitoefen. Die resultate word deur middel van frekwensies (f), persentasies (%), gemiddelde tellings en standaard afwykings aangedui. Die bespreking bevat die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddelde tellings behaal het.

Tabel 4.8: Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl

Beskrywende statistiek van die Passief-vermydende Leierskapstyl van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)													
Opvoeder-respondent		0		1		2		3		4			
0 - Glad nie, 1 - Af en toe, 2 - Somtyds, 3 - Redelik dikwels, 4 - Dikwels, indien nie altyd													
Nr.	Kriteria	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afw.
3	Misluk om in te meng totdat probleme ernstig word	52	39,4	23	17,4	28	21,2	26	19,7	3	2,3	1,28	1,238
12	Wag vir dinge om verkeerd te loop voordat hy / sy tot aksie oorgaan	74	56,1	25	18,9	14	10,6	13	9,8	6	4,5	0,88	1,211
17	Wys dat hy / sy sterk daarin glo dat "as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie"	45	34,1	14	10,6	23	17,4	35	26,5	15	11,4	1,7	1,455
20	Toon aan dat probleme chronies word voordat stappe gedoen word	54	40,9	22	16,7	24	18,2	24	18,2	8	6,1	1,32	1,333
5	Vermy dit om betrokke te word wanneer belangrike sake na vore kom	64	48,5	15	11,4	21	15,9	23	17,4	9	6,8	1,23	1,385
7	Is afwesig wanneer hy / sy benodig word	76	57,6	22	16,7	12	9,1	14	10,6	8	6,1	0,91	1,281
28	Vermy dit om besluite te neem	67	50,8	21	15,9	15	11,4	27	20,5	2	1,5	1,06	1,259
33	Laat na om op dringende vrae te reageer	46	34,1	15	11,4	21	15,9	43	32,6	7	5,3	1,62	1,384

Faktorname
Bestuur-by-uitsondering (passief)
Laissez-faire

Hoogste gemiddelde tellings

Item 17: Wys dat hy sterk daaraan glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie”

In hierdie item word aangedui dat die skoolhoof eers sal wag vir situasies om verkeerd te loop. Onmiddellike optrede van die skoolhoof is nie van belang nie.

Item 17 resorteer onder die subskaal Bestuur-by-uitsondering (passief) as deel van die Laissez-faire leierskapstyl. Hierdie item het 'n gemiddelde telling van 1,70 op die vyfpuntskaal behaal en dui ook op die passiewe houding van die skoolhoof ten opsigte van interaksie tussen die skoolhoof en die personeel. Die gevolgtrekking wat hier gemaak kan word is dat hierdie leierskapstyl kan lei tot lae produktiwiteit. Wanneer die leier benodig word is hy afwesig en geen terugvoering in terme van belangrike aangeleenthede word gegee nie. Hierdie houding is nie gunstig en bevorderlik vir enige organisasie (ic. skool) nie. Ongeveer 37,9% van die opvoeders het aangedui dat die skoolhoofde nie voorstaanders is vir instandhouding nie, met ander woorde dat skoolhoofde dit nie nodig ag om op te tree voordat dit werklik nodig is nie. Hieruit kan ook afgelei word dat 44,7% van die opvoeders wel van mening is dat skoolhoofde voorstaanders vir instandhouding is (cf 2.6.3.1).

Item 33: Laat na om op dringende vrae te reageer

Vir die opvoeder tree die skoolhoof in so 'n situasie baie passief op. Die skoolhoof tree ontwykend op om na belangrike aangeleenthede om te sien. Met 'n gemiddelde telling van 1,62 dui 37,9% van die opvoeders aan dat skoolhoofde nalaat om op dringende vrae te reageer. Die leier in wat hierdie styl toepas is gedurig afwesig wanneer daar terugvoering gegee moet word oor belangrike aangeleenthede. As gevolg hiervan word 'n besluitnemingsproses vertraag. Geen pogings word ook aangewend om die volgeling te bevredig nie (cf 2.6.3.1).

Laagste gemiddelde tellings

Item 7: Is afwesig wanneer benodig word

Hierdie item behaal 'n gemiddelde telling van 0,91. Slegs 'n klein persentasie (16,7%) het aangedui dat die skoolhoofde afwesig is wanneer hulle deur die opvoeders benodig word. Wanneer daar antwoorde gegee moet word oor belangrike aangeleenthede is die leier nie beskikbaar nie. Die skoolhoof wat die leierskapstyl volg sal ook nie in die werk van die opvoeders inmeng nie veral wanneer daar leiding deur die opvoeder verlang word. Ondersteuning en bemagtiging wat deur die skoolhoof aangebied moet word, is in so 'n situasie afwesig (cf 2.6.3.1).

Item 12: Wag vir dinge om verkeerd te loop voordat hy/sy tot aksie oorgaan

Daar is 'n baie geringe verskil tussen item 3 en item 12. In beide situasies wag die skoolhoof eers voordat hy daadwerklik sal optree. Die totale situasie of probleem sal eers heeltemal buite orde wees voordat die skoolhoof sal intree. Dit dui op passiewe bestuur wat nie voordelig vir enige organisasie is nie. Item 12 het die laagste gemiddelde telling van 0.88 op die vyfpuntskaal behaal. Die persentasie wat aandui dat hoofde huiwer om tot aksie oor te gaan is 14,3%. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat 85,6% pro-aktief optree. Gevolglik stem meer skoolhoofde nie saam stem met hierdie stelling nie. Die skoolhoof afwesig wanneer hy benodig word. As gevolg van die lae produktiwiteit wat die skoolhoof hanteer sal hy nie onmiddellik optree wanneer situasies verkeerd loop nie. Veral waar volgelinge onkundig is in die afhandeling van 'n taak sal die skoolhoof nie dadelik sy hulp en motivering aanbied nie (cf 2.6.3.1).

4.5.6 Gevolgtrekking: Passief-vermydende leierskapstyl

Volgens die vyfpuntskaal kan afgelei word dat 'n klein persentasie van die opvoeder-respondente aangedui het dat die skoolhoofde passief is en dit nalaat om op dringende vrae te reageer. Op dieselfde vyfpuntskaal het die items soos dat die skoolhoof afwesig is wanneer hy benodig word en dat hy wag vir dinge om verkeerd te loop voordat daar tot aksie oorgegaan word, die laagste gemiddelde tellings behaal. Dit is duidelik dat daar nog by sekere skole 'n passiewe-vermydende leierskapstyl toegepas word. Vervolgens word daar in die volgende afdeling die geldigheid van die MLQ- vraelys ten opsigte van die bespreek.

4.6 GELDIGHEID VAN DIE MLQ – VRAELYS

Om die geldigheid van die MLQ-5x te bepaal word 'n bevestigende faktoranalise op die MLQ-5x uitgevoer.

4.6.1 Bevestigende faktoranalise van die MLQ

Die doel met die bevestigende faktorontleding is om vas te stel in watter mate die resultate van die Suid-Afrikaanse data die oorspronklike struktuur van die MLQ bevestig (cf 3.11.2.1). Twee studies wat in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks gebruik was onder andere Van Jaarsveld (2016) en Kok (2017), het die faktorstruktuur van die MLQ bewys. Nogtans is dit deur die navorser belangrik geag om so 'n gepaste bevestigende faktoranalise toe te pas om te bepaal of die faktorstruktuur dieselfde waarde toevoeg binne hierdie huidige studie (cf 3.12.1). Die moontlike redes om hierdie gepaste bevestigende faktor-analise toe te pas, met inaggenome die twee vorige studies (Kok:2017 en Van Jaarsveld:2016), is omdat hierdie studies ander studiepopulasies gehad het, in 'n ander geografiese streek uitgevoer was en omdat daar primêre en sekondêre skole aan die studie deelgeneem het.

In figuur 4.1 volg die struktuur van die drie hoofkategorieë met hul onderskeie subskale soos dit in hierdie studie voorkom naamlik, die transformerende leierskapstyl met vyf subskale, die transaksionele leierskapstyl met twee subskale en die passief-vermydende leierskapstyl met twee subskale. Vir die doel van hierdie studie sal die afkortings van die subskaalname in Engels in al die tabelle aangedui word, omdat die oorspronklike vraelys is in Engels geformuleer. Daarna volg 'n bespreking van die gestandaardiseerde regressie-gewigte, gevolg deur die korrelasie tussen die drie leierskapstyle asook 'n bespreking oor die passingsmaatstawwe en 'n gevolgtrekking.

Transformerende leierskapstyl:

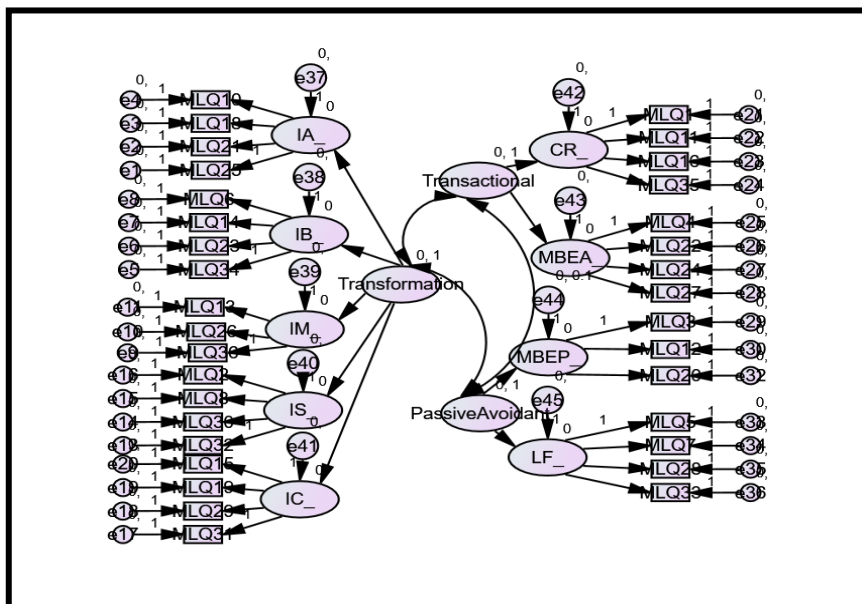
- IA: Geïdealiseerde invloed (eienskap) - Idealized influence (Attributed)
- IB: Geïdealiseerde invloed (gedrag) - Idealized influence (Behaviour)
- IM: Inspirerende motivering - Inspirational motivation
- IS: Intellektuele stimulasie - Intellectual stimulation
- IC: Individuele oorweging - Individual consideration

Transaksionele leierskapstyl:

- CR: Voorwaardelike vergoeding - Contingent reward
- MBEA: Bestuur-by-uitsondering (aktief) - (Management-by-Exception (Active)

Passief-vermydend leierskapstyl

- MBEP: Bestuur-by-uitsondering (passief) - (Management-by-Exception (Passive)
- LF: Laissez-faire



Figuur: 4.1: Bevestigende faktorontleding van die oorspronklike drie faktore van die MLQ-5x

Daar is gekyk na hoe die items onder die verskillende faktore groepeer. Al die items laai statisties betekenisvol op die faktore soos in die model gespesifiseer. Die doel van die bevestigende faktor-

analises is om die geldigheid van die meetinstrumente te toets (cf 3.12.1). Hieronder volg die gestandaardiseerde gewigte van bogenoemde model in terme van die drie hoofleierskapstyle.

4.6.2 Gestandaardiseerde regressie-gewigte

Gestandaardiseerde regressie-gewigte kan vergelyk word met die beladings wat deur die bevestigende faktor-analise verkry word. Hierdie waardes wat verkry is dui aan in watter mate die items ten opsigte van die leierskapstyl gelaai het. Die interpretasie van die gestandaardiseerde regressie-gewigte (β) is soos die interpretasie van korrelasie-koëffisiënte, aangesien die waardes na aan 1,0 op 'n positiewe verwantskap dui. Waardes nader aan -1,0 dui op 'n negatiewe verwantskap. Tabel 4.9 rapporteer die gestandaardiseerde regressie-gewigte vir die verskillende items van die MLQ. Alle items het betekenisvol op die faktore soos deur die literatuur bepaal, gelaai.

Tabel 4.9: Gestandaardiseerde regressie-gewigte van die drie hoofkategorie

Factor			Standardised Regression weight β
IA	<---	Transformation	.991
IB	<---	Transformation	.960
IM	<---	Transformation	1.024
IS	<---	Transformation	.940
IC	<---	Transformation	.970
CR	<---	Transactional	.916
MBEA	<---	Transactional	.516
MBEP	<---	PassiveAvoidant	.855
LF	<---	PassiveAvoidant	1.199
MLQ25	<---	IA_	.639
MLQ21	<---	IA_	.724
MLQ18	<---	IA_	.696
MLQ10	<---	IA_	.715
MLQ34	<---	IB_	.605
MLQ23	<---	IB_	.730
MLQ14	<---	IB_	.804
MLQ6	<---	IB_	.435
MLQ36	<---	IM_	.784
MLQ26	<---	IM_	.743
MLQ13	<---	IM_	.572
MLQ32	<---	IS_	.674
MLQ30	<---	IS_	.791
MLQ8	<---	IS_	.605
MLQ2	<---	IS_	.617
MLQ31	<---	IC_	.863
MLQ29	<---	IC_	.512
MLQ19	<---	IC_	.530
MLQ15	<---	IC_	.526
MLQ1	<---	CR_	.600
MLQ11	<---	CR_	.468
MLQ16	<---	CR_	.656
MLQ35	<---	CR_	.710
MLQ4	<---	MBEA_	.540
MLQ22	<---	MBEA_	.808
MLQ24	<---	MBEA_	.485
MLQ27	<---	MBEA_	.497
MLQ3	<---	MBEP_	.494
MLQ12	<---	MBEP_	.604
MLQ20	<---	MBEP_	.725
MLQ5	<---	LF_	.717
MLQ7	<---	LF_	.522
MLQ28	<---	LF_	.610
MLQ33	<---	LF_	.606

4.6.3 Korrelasies tussen die drie hoofkategorie

In hierdie afdeling word die korrelasie tussen die drie hoofkategorie naamlik, die transformerende-, die transaksionele- en die passief-vermydende leierskapstyl kortliks bespreek. In tabel 4.10 word die korrelasies soos volg angedui. Vanuit hierdie tabel is dit duidelik dat die korrelasies tussen die drie hoofkategorie van die MLQ-5x statisties betekenisvol is.

Tabel 4.10: Korrelasie tussen die drie hoofkategorieë van die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x)

Leierskapskategorieë			Korrelasie	p-waarde
Transformierend	<-->	Transaksioneel	1.095	***
Passief-vermydend	<-->	Transformierend	-.301	***
Passief-vermydend	<-->	Transaksioneel	-.269	***

*** = $p < 0.001$

Korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl

Die korrelasie tussen die drie hoofkategorieë is statisties betekenisvol ($p < 0.001$). Daar is 'n hoë positiewe korrelasie tussen die transformerende- en transaksionele leierskapstyl ($r = 1.095$, $p < 0.001$). Die gevolgtrekking en die afleiding is dat die Suid-Afrikaanse respondente in hierdie studie die metings van die transformerende en transaksionele leierskapstyle op dieselfde wyse ervaar. Die transformerende- en die transaksionele leierskapstyle korreleer positief. Die resultate wat hier verkry is, is dat hierdie twee leierskapstyle aansluiting vind by die uitkomst wat binne die organisasie gestel wat grootliks op vooruitgang dui (cf 2.6.1) Die passief-vermydende leierskapstyl korreleer negatief met die transformerende- en transaksionele leierskapstyle.

Korrelasie tussen die passief-vermydende- en transformerende leierskapstyl

Daar bestaan 'n negatiewe korrelasie tussen die passief-vermydende- en transformerende leierskapstyl ($r = -.301$, $p < 0.001$). Die negatiewe korrelasie kan dalk 'n gevolgtrekking wees dat skoolhoof wat die transformerende leierskapstyl volg meer 'n optrede handhaaf sodat ander respek vir hom ontwikkel en die volging nie net bloot as 'n lid van 'n groep behandel nie maar as 'n individu (cf item 21), teenoor die onaktiewe leierskap van die passief-vermydende styl (cf 2.6.3) waar die skoolhoof afwesig is wanneer hy benodig word en eers wag tot dinge verkeerd loop voordat hy tot aksie sal oorgaan (cf item 12).

Korrelasie tussen die passief-vermydende- en transaksionele leierskapstyl

Daar bestaan 'n negatiewe korrelasie tussen die passief-vermydende- en die transaksionele leierskapstyl ($r = -0.269$, $p < 0.005$) (cf 1.3). Dit beteken dat die respondente wat transformierend is saamstem ook met dié wat transaksioneel is, maar beteken ook dat transformierend en transaksioneel wat saamstem, nie saamstem met die passief-vermydend nie. Tipiese stellings ten opsigte van die transaksionele leierskapstyl is dat die skoolhoof aan die opvoeders bystand bied (cf 2.6.2) in ruil vir hulle pogings as hulle die doelwitte van die organisasie bereik het (cf item 1). In teenstelling hiermee is daar items wat die laissez-faire leierskapstyl meet veral wanneer die skoolhoof afwesig is wanneer hy benodig word en nie tot besluitneming kan kom oor belangrike

aangeleenthede nie (cf item 7). Antonakis *et al.*, (2003:277) dui ook op 'n studie waar 'n negatiewe korrelasie tussen die passief-vermydend- en laissez-faire leierskapstyl gevind was.

4.6.4 Passingsmaatstawwe

Om vas te stel hoe goed die data in die studie by die teoretiese model van Avolio en Bass (2004) inpas, is drie passingsmaatstaf-modelle gebruik, naamlik die Chi-kwadraat Statistiek (CMIN/DF), Vergelykende Passingsindeks (CFI) en die Gemiddelde Kwadraat Beramingsfout (RMSEA) modelle. Tabel 4.11 dui op die resultate soos uit die modelle verkry.

Tabel 4.11: Passingsmaatstawwe

Model	CMIN/DF	CFI	RMSEA	LO 90	HI 90
Verstekmodel	1.585	.856	.062	.054	.070

Hancock en Mueller (2010) is dit eens dat wanneer die Chi-kwadraat/vryheidsgrade van 'n model 'n waarde lewer van 1,59 maak hierdie model aanspraak dat dit goed is. Die Chi-kwadraat/vryheidsgrade (CMIN/DF) van hierdie model lewer 'n waarde van 2,74 wat op 'n goeie passing tussen die empiriese- en teoretiese model dui (Hancock & Mueller). Die Vergelykende Passingsindeks (CFI) moet verkieslik meer as 0,9 wees en in hierdie studie is 'n waarde van .865 gevind wat hierdie passing aanvaarbaar maak (Blunch, 2008:110-118). Volgens Blunch (2008:110-118) moet die Gemiddelde Kwadraat Beramingsfout (RMSEA) verkieslik onder 0,06 wees om 'n goeie passing te verseker, maar as dit onder 0,08 ook val word dit ook as aanvaarbaar beskou. Modelle waar die gemiddelde kwadraat beramingsfout 0,10 en hoër is moet glad nie aanvaar word nie (Blunch:2008). Die Gemiddelde Kwadraat beramingsfout wat in hierdie studie bereik is, is .062 met 'n 90% VI van (.054 en .070) wat daarop dui dat die model goed pas – dit moet nie groter as .1 wees nie (hoe kleiner die waarde, hoe beter dui dit op 'n passing). Uit die studie is dit duidelik dat al drie die passingsmaatstawwe goed is en dit dui op die betroubaarheid van die MLQ-5x.

4.6.5 Gevolgtrekking

In hierdie studie is daar bevind dat die meeste items van die MLQ statisties betekenisvol ten opsigte van die subskale in die vraelys is. Wat verbasend is uit die resultate van die bevindinge is dat die beskrywings van item 9 (praat optimisties oor die toekoms) en item 17 (as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie) verwyder is omdat hulle nie genoegsame korrelasie met die konstrakte Inspirerende Motivering (IM – item 9) en Bestuur-by-uitsondering [passief] (MBEP – item 17) gehad het nie. Uit twee vorige studies onder andere Kok (2017) en Van Jaarsveld (2016) word dieselfde bevinding gerapporteer, naamlik dat item 17 nie statisties betekenisvol binne die Suid-Afrikaanse konteks gelaai het nie.

Daar bestaan 'n hoë korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyle terwyl die passief-vermydende leierskapstyl 'n negatiewe korrelasie met die twee eersgenoemde style toon. Na aanleiding van die toepassing en die resultate wat deur die passingsmaatstawwe verkry is, kan tot gevolgtrekking gekom word dat die MLQ konstrugeldigheid binne die Suid-Afrikaanse konteks het. Vervolgens word die betroubaarheid van die MLQ –vraelys bespreek.

4.7 BETROUBAARHEID VAN DIE MLQ – VRAELYS: CRONBACH ALPHA

Die betroubaarheid van die MLQ is in die Suid-Afrikaanse konteks bepaal. In tabel 4.12 word die subskale van die MLQ as gesamentlike faktore gegroepeer. Die Cronbach Alpha-koëffisiënt, interitem-korrelasiewaardes, gemiddeldes en standaardafwykings word ook aangedui.

4.7.1 Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes

Betroubaarheid reflekteer 'n waarde tussen 0 en 1. Wanneer die waarde nader aan 1 is, is die konstrug meer betroubaar. Onder .5 word nie as betroubaar aanvaar nie. Kline (2009) wys daarop dat hoewel die algemeen aanvaarde waarde van 0,8 geskik is vir kognitiewe toetse, die afsnypunt van 0,7 vir die vermoëtoets meer geskik is. Kline (2009) gaan voort deur te sê dat wanneer 'n mens met sielkundige konstrugte werk waardes self onder 0,7 realisties verwag kan word as gevolg van die diversiteit van die konstrugte wat gemeet word. In hierdie studie word die riglyne van Kline (2009) gevolg (cf 3.12.2).

Pallant (2010:100) stel voor dat vir skale wat kleiner getal items (kleiner / minder as 10) is dit somtyds moeilik om 'n betroubare Cronbach-alpha te verkry. Dit kan dan beter wees om die gemiddelde interitem korrelasiewaarde te rapporteer. Wat die gemiddelde interitem korrelasiewaarde betref is dit aanvaarbaar indien die waardes tussen 0,15 en 0,55 is ten einde die meetinstrument as betroubaar te verklaar (Clark & Watson, 1995:15-16).

Die betroubaarheid van die MLQ-5x binne die Suid-Afrikaanse konteks was bereken om te bepaal of die vraelys dieselfde interpretasie het. Die Cronbach Alpha-waardes met dieselfde gemiddelde interitem korrelasiewaardes, gemiddelde, standaardafwyking is bepaal.

Tabel 4.12: Betroubaarheid van die drie hoofkategorie van die MLQ

Faktornaam	Cronbach Alpha	Gemiddelde interitem korrelasiewaardes	Gemiddeld	Standaard afwyking
Transformerende IA	0.79	0.48	3.18	0.68
Transformerende IB	0.72	0.41	3.19	0.65
Transformerende IM	0.75*	0.51	3.29	0.66
Transformerende IS	0.75	0.43	3.01	0.64
Transformerende IC	0.69	0.37	3.02	0.71
Transaksioneel CR	0.71	0.38	3.09	0.66
Transaksioneel MBEA	0.68	0.35	2.64	0.78
Passief-vermydend MBEP	0.62*	0.35	1.11	0.94
Passief-vermydend LF	0.70	0.36	1.11	0.98

* Items 9 en 17 is verwyder omdat hulle nie genoegsame korrelasie met die konstruksie IM en MBEP gehad het nie

Wanneer daar afsonderlik na die subskale van die MLQ gekyk word, wissel die Cronbach Alpha-waardes van 0,62 (bestuur-by-uitsondering-passief) tot 0,79 (geïdealiseerde eienskappe). Die Cronbach Alpha-waardes vir die drie hoofkategorie wissel van 0,485 (transaksionele leierskapstyl) tot 0,923 (transformerende leierskapstyl).

Die gemiddelde interitem korrelasiewaardes (GIK) vir die subskale wissel van 0,35 (bestuur-by-uitsondering [aktief] en bestuur-by-uitsondering- [passief]) tot 0,51 (inspirerende motivering). Die gemiddelde interitem korrelasiewaardes (GIK) vir die drie hoofkategorie wissel van 0,327 (transaksionele leierskapstyl) tot 0,708 (transformerende- en passief-vermydende leierskapstyl) wat effens hoër as die aanvaarbare 0,15 en 0,55 is.

In tabel 4.12 word die verskillende subskale – gemiddeldes van die verskillende hoofkategorie van die MLQ aangedui wat wissel tussen 1,11 en 3,29. Wanneer die subskale van die transformerende leierskapstyl met mekaar vergelyk word behaal die IM-skaal die hoogste subskale-gemiddelde van 3,29 en dui daarop dat die opvoeders deur die skoolhoof gemotiveer en aangemoedig word om die doelwitte van die skool te bereik. Hieruit kan ons aflei dat die opvoeders geneig is om met die skoolhoof saam te stem dat die skoolhoof transformierend optree (cf 2.6.1.2-b).

Wanneer die subskale-gemiddeldes van die transaksionele leierskapstyl met mekaar vergelyk word behaal die CR-skaal die hoogste subskale-gemiddelde van 3.09 en dui daarop dat die

opvoeders deur die skoolhoof vergoed word indien hulle opdragte na wense uitvoer (cf 2.6.2.2-a). Wanneer die subskaal-gemiddeldes van die passief-vermydende leierskapstyl met mekaar vergelyk word, behaal albei die subskale naamlik die MBEP-skaal en die LF-skaal die laagste gemiddelde telling van 1,11. Hierdie telling kan die gevolg wees dat die opvoeders nie saamstem dat hulle skoolhoofde passiewe hoofde is nie.

Wanneer die gemiddelde tellings van die drie leierskapstyle vergelyk word, wil dit voorkom of die transformerende leierskapstyl die hoogste gemiddelde telling van 3,13 op die vyfpuntskaal behaal het. Die transaksionele leierskapstyl het 'n gemiddelde telling van 2,86 behaal, terwyl die passief-vermydende leierskapstyl die laagste gemiddelde telling van 1,11 behaal het.

Ten opsigte van die bogenoemde analise blyk dit dat die transformerende leierskapstyl in skole beoefen word. Die verskil in gemiddelde wat tussen die transformerende- en passief-vermydende leierskapstyl bestaan is kommerwekkend in terme van die algehele vooruitgang van die skool. Daar is ook 'n duidelike korrelasie tussen die beoefening van die transformerende leierskapstyl met 'n gemiddelde telling van 3,14 en die transaksionele leierskapstyle met 'n gemiddelde telling van 2.86. Dit beteken dat hierdie twee style redelik oor die spektrum van hierdie twee tipe skole naamlik onderpresterende – en presterende primêre skole beoefen word.

4.7.2 Gevolgtrekking

Na aanleiding van bogenoemde analyses blyk dit asof die transformerende leierskapstyl die meeste oor die algemeen beoefen word. Dit word ook duidelik geïllustreer dat die MLQ-5x wat in hierdie studie gebruik is as 'n betroubare en geldige vraelys wat die skoolhoofleierskapstyle meet, beskou kan word (cf 3.7.1).

4.8 VERBAND VAN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES MET DIE SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL

Ons gaan in hierdie afdeling die inferensiële statistieke doen. Daar is 22 primêre skole uit dieselfde gebied gekies. Hierdie steekproef van skole is nie ewekansig gekies nie, terwyl die opvoeders doelgerig gekies is. Die opvoeder-respondente is gekies wat aan sekere kriteria moes voldoen het. Die aanbevole kriteria vir die keuse van die opvoeders was dat opvoeders gekies word wat ten minste 10 tot 15 jaar onderwyservaring het. Hulle kon ook meer oor die skoolhoof se leierskapstyl uitbrei as dié wat minder as 10 jaar onderwyservaring het. Hierdie kriteria sou onderworpe wees aan die skool se behoeftes en die keuse wat die skoolhoof sal uitoefen by die keuse van die opvoeders.

Omdat hier nie 'n ewekansige steekproef is nie, is inferensie en p-waardes nie ter sake nie, maar vir volledigheid gaan die p-waardes gerapporteer word. Meer klem word geplaas op die interpretasie van die effek-groottes. 'n Manier om te kommentaar te lewer op die praktiese betekenis van inferensiële statistieke is om gebruik te maak van die gestandaardiseerde verskille tussen die twee populasies, dit wil sê die verskil tussen die twee gemiddeldes te deel deur die maksimum van die standaardafwyking.

Die biografiese data word in twee groepe geplaas naamlik data wat orde (byvoorbeeld ouderdom) het en data wat nie het nie (byvoorbeeld geslag). Op data wat orde het word Spearman – rangorde korrelasies gedoen ten einde te bepaal of daar statisties betekenisvolle verbande tussen die veranderlikes is.

Op data wat nie orde het nie word *t*-toetse of Hiërargiese Liniêre Modelle (HLM) gedoen. Die *t*-toetse word uitgevoer om statisties betekenisvolle verskille tussen twee groepe te ondersoek. HLM word gebruik om statisties betekenisvolle verskille tussen twee of meer groepe waarin data-afhanklikheid voorkom (soos tussen onderwysers van dieselfde skool) te analiseer. Die effekgrootte vir die verskil tussen twee gemiddeldes word deur Cohen se *d*-waarde gegee. Cohen (1988) hou die volgende riglyne vir die interpretasie van die effek grootte (bepaling van *d*-waardes) voor naamlik:

(a) die met 'n klein effek : $d=0.2$ (b) die met 'n medium effek : $d=0.5$ en (c) die met 'n groot effek: $d=0.8$. Hieruit kan ons die volgende afleiding maak dat data met 'n *d*-waarde van ongeveer 0.5 en groter as prakties betekenisvol beskou kan word omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek.

4.8.1 Skoolhoofde

Omdat daar net een (1) skoolhoof in elke skool is, en omdat skoolhoofde onafhanklik van mekaar is gaan ons hier van *t*-toetse en korrelasies gebruik maak om verbande met biografiese gegewens te ondersoek. Ten einde die bespreking van die skoolhoofde se korrelasies te bespreek gaan daar van die volgende ordinale biografiese veranderlikes gebruik gemaak word naamlik: [1] Ouderdom, [4] hoogste onderwyskwalifikasie [5] huidige posvlak, [6] jare ondervinding as skoolhoof [8] getal opvoeders in die skool en [9] kwintielstatus van die skool. Bogenoemde faktore is gebruik om Spearman rangordekorrelasies te bepaal ten opsigte van die verband tussen die biografiese veranderlikes en die skoolhoofleierskapstyl. Daar volg ook 'n kort verduideliking oor wat elkeen van hierdie statistiese toetse behels:

4.8.1.1 Spearman rangordekorrelasies

Korrelasies stel die navorser in staat om vas te stel of en in watter mate die graad die verband tussen die veranderlikes is. Die koëffisiënt van korrelasie verskaf inligting oor die verband tussen die twee veranderlikes (Cohen et al., 2011:613,635,655). Nie-parametriese toetse word gebruik vir kontinue veranderlikes en/of ordinale veranderlikes. Spearman rangordekorrelasie (cf 3.11.2.2) verwys na die statistiek om die graad van assosiasie tussen twee ordinale veranderlikes te meet (Cohen et al., 2011:701; Pietersen & Maree, 2016:267;). In hierdie studie is die Spearman rangordekorrelasie gebruik tussen die faktore en akademiese prestasie om verbande tussen die veranderlikes te ondersoek. Volgens Cohen et al., (2011:614) word 'n perfekte positiewe of negatiewe korrelasie selde aangetref; daarom lê korrelasies gewoonlik tussen -1 en +1 waar 0 geen korrelasie aandui. Die volgende tabel dui op die biografiese faktore wat orde aantoon.

Tabel 4.13: Resultate van Spearman rangordekorrelasies vir skoolhoofleierskapstyl en die biografiese gegewens

Faktor		A1 Ouderdom	A4 Hoogste kwalifikasie	A5 Huidige posvlak	A6 Jare ervaring as skoolhoof	A8 Opvoeders in skool	A9 Kwintielstat us
IA	Korrelasie koëffisiënt	0	-0,15	0,104	-0,17	0,194	0,324
	p-waarde	1	0,51	0,646	0,451	0,386	0,142
	N	22	22	22	22	22	22
IB	Korrelasie koëffisiënt	-0,19	-0,05	-0,099	0,325	-0,125	0,237
	p-waarde	0,4	0,82	0,66	0,141	0,579	0,287
	N	22	22	22	22	22	22
IM	Korrelasie koëffisiënt	-0,2	0,08	0,236	0,143	0,351	0,237
	p-waarde	0,36	0,73	0,29	0,525	0,109	0,289
	N	22	22	22	22	22	22
IS	Korrelasie koëffisiënt	-0,15	0,04	0,193	0,23	0,134	-0,191
	p-waarde	0,51	0,88	0,389	0,304	0,551	0,395
	N	22	22	22	22	22	22
IC	Korrelasie koëffisiënt	-0,37*	-0,28	0,079	-0,286	-0,092	0,018
	p-waarde	0,09	0,21	0,728	0,197	0,684	0,936
	N	22	22	22	22	22	22
CR	Korrelasie koëffisiënt	-0,03	0,21	-0,124	0,309	0,147	0,051
	p-waarde	0,91	0,36	0,581	0,162	0,515	0,823
	N	22	22	22	22	22	22
MBEA	Korrelasie koëffisiënt	-0,09	0,04	-0,144	-0,131	-0,189	0,303
	p-waarde	0,68	0,86	0,524	0,562	0,4	0,17
	N	22	22	22	22	22	22
MBEP	Korrelasie koëffisiënt	-0,06	-0,18	-0,253	-0,08	-0,298	0,077
	p-waarde	0,79	0,42	0,257	0,724	0,179	0,732
	N	22	22	22	22	22	22
LF	Korrelasie koëffisiënt	0,34	-0,34	-0,125	-0,165	-0,137	0,079
	p-waarde	0,12	0,12	0,579	0,464	0,544	0,727
	N	22	22	22	22	22	22
TRANS	Korrelasie koëffisiënt	-0,25	-0,01	0,18	0,131	0,198	0,119
	p-waarde	0,26	0,98	0,423	0,561	0,378	0,598
	N	22	22	22	22	22	22
PA	Korrelasie koëffisiënt	0,05	-0,22	-0,254	-0,122	-0,26	0,042
	p-waarde	0,83	0,33	0,253	0,589	0,243	0,854
	N	22	22	22	22	22	22
EE	Korrelasie koëffisiënt	-0,16	0,07	0,1	-0,045	457**	0,113
	p-waarde	0,47	0,74	0,659	0,842	0,032	0,616
	N	22	22	22	22	22	22
EFF	Korrelasie koëffisiënt	0,01	0,23	0,029	0,143	0,409*	0,318
	p-waarde	0,97	0,31	0,898	0,524	0,059	0,149
	N	22	22	22	22	22	22
SAT	Korrelasie koëffisiënt	0,1	0,31	0,232	0,342	0,417*	0,273
	p-waarde	0,65	0,16	0,3	0,12	0,054	0,22
	N	22	22	22	22	22	22

* . Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.10 (2-tailed)

* * . Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05(2-tailed)

Interpretasie van r: r=0.1 klein; r=0.3 medium; r=0.5 groot prakties betekenisvol

Uit die bostaande tabel word beskrywings voorgehou van die verskillende faktore ten opsigte van die biografiese gegewens van die skoolhoofde

Korrelasie tussen die IC-skaal (individuele oorweging) en die ouderdom van die skoolhoofde

Daar bestaan 'n statisties betekenisvolle negatiewe korrelasie op 'n 10% peil van -0,37 tussen die IC skaal (individuele oorweging) en die ouderdom van die skoolhoofde. Hierdie IC-faktor meet die persepsie van leier om as mentor vir sy volgelinge optree om hulle volle potensiaal verder te ontwikkel (items 15, 19, 29, 31). Die negatiewe korrelasie beteken hoe ouer die skoolhoof-respondente is, hoe minder is hulle van mening dat hulle oor die potensiaal beskik om as mentor vir die opvoeders op te tree.

Korrelasie tussen die uitkomst EE en die getal opvoeders in die skool ten opsigte van die skoolhoof.

Daar bestaan 'n statisties betekenisvolle positiewe korrelasie van 0,46 op 'n 5 % peil tussen die uitkoms EE en die getal opvoeders in die skool ten opsigte van die skoolhoof. Baie skoolhoofde hanteer ekstra pogings tot die vlot verloop van die skool. Dit beteken dan ook hoe groter die skool (hoe meer opvoeders) is sal die skoolhoof meer ekstra pogings aanwend tot effektiwiteit.

Korrelasie tussen die uitkomst EFF en die getal opvoeders in die skool ten opsigte van die skoolhoof.

Daar bestaan 'n statisties betekenisvolle positiewe korrelasie van 0,41 op 'n 10 % peil tussen die uitkoms EFF en die getal opvoeders in die skool ten opsigte van die skoolhoof. Dit dui op die effektiwiteit van hierdie leierskapsfaktor wat deur die skoolhoof hanteer word naamlik die transformerende leierskapstyl. Hoe groter die skool (hoe meer opvoeders) sal die skoolhoof meer effektief wees tot die organisasie (skool) sodat die einddoel van die skool positief bereik word.

Korrelasie tussen die SAT-skaal (tevredenheid) en die aantal opvoeders

Daar bestaan 'n statisties betekenisvolle positiewe korrelasie van 0.42 op 'n peil van 10% tussen die uitkoms van die SAT en die aantal opvoeders van die skool. Die SAT – subskaal handel oor die bevredigende optredes van die leier. Dit beteken dat hoe groter die skool (hoe meer opvoeders) sal die skoolhoof meer bevredigend optree sodat die einddoel van die skool positief bereik word.

4.8.1.2 Statistiese inferensie

Die doel van enige studie is nie alleen om data in te samel nie, maar ook om die data te analiseer en om sekere bevindinge te kan maak. Daarom is dit die doel van hierdie studie om resultate wat verkry is van die steekproef te veralgemeen en om sekere gevolgtrekkinge te kan maak. Volgens Pietersen en Maree (2016:220) word dit statistiese inferensie genoem. Vir die doel van hierdie studie is daar van nie-parametriese statistiek gebruik gemaak. Nie-parametriese statistiek word gebruik wanneer die data nie 'n interval of verhouding het nie en ook nie normaal verspreid is nie (Cohen et al., 2011). Vir die doel van hierdie studie is gebruik gemaak van *t*-toetse, Spearman – rangordekorrelasies en Hiërargiese Liniêre Modelle.

4.8.1.3 *t*-toetse

Volgens Cohen et al. (2011:642) word die *t*-toets gebruik om vas te stel of daar statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeld van twee groepe is. Leedy en Ormrod (2013:301) wys daarop dat 'n *t*-toets effens verskillende vorms aanneem na gelang daarvan of die twee gemiddeldes dié van verskillende, onafhanklike groepe of van 'n enkele groep of twee onderlinge groepe is. Omdat sekere biografiese veranderlikes, byvoorbeeld die geslag-veranderlike, die populasie van hierdie studie in twee groepe verdeel synde manlike – en vroulike respondente word die *t*-toets gebruik. Die *p*-waarde ($p < 0.05$) word gebruik om die statistiese betekenisvolle verskille te identifiseer. Wanneer die *p*-waarde kleiner as 0,05 is, dui dit op die statistiese betekenisvolle verskille tussen die groepe. (Ellis & Steyn, 2003:51). Na gelang van die skoolhoofde en opvoeders se response is die statistiese en praktiese betekenisvolheid bereken. Die effekgroottes wat gebruik word om die verskille in die gemiddeldes uit te wys is 'n eenvoudige manier om die verskil tussen twee groepe te kwantifiseer. Die praktiese betekenisvolheid word as *d*-waardes aangedui. Die effekgroottes is in hierdie studie gebruik om vas te stel of twee biografiese groepe se gemiddeldes in die praktyk betekenisvol verskil (Pietersen & Maree, 2016:233-234). Vir die doel van hierdie studie word die effekgroottes met 'n medium tot groot effek hieronder bespreek. Tabelle 4.14 tot 4.17 bespreek die resultate van die onafhanklike *t*-toetse onderskeidelik vir die geslag van die skoolhoofde, etnisiteit van skoolhoofde, oorgrote rassegroep van opvoeders by skool en die wyse waarop leerders by die skool opdaag.

Tabel 4.14: Resultate van onafhanklike t-toets vir skoolhoofleierskap en die geslag van skoolhoofde

Geslag van skoolhoofde		N	Gemiddeld	Standaard afwyking	p -waarde	Effek grootte
IA	Vroulik	3	3,58	0,29	0,291	0,53
	Manlik	19	3,34	0,46		
IB	Vroulik	3	2,92	0,29	0,060	1,57
	Manlik	19	3,46	0,35		
IM	Vroulik	3	3,44	0,38	0,617	0,35
	Manlik	19	3,58	0,38		
IS	Vroulik	3	2,92	0,52	0,373	0,60
	Manlik	19	3,26	0,57		
IC	Vroulik	3	3,92	0,14	0,001	1,23
	Manlik	19	3,34	0,47		
CR	Vroulik	3	2,58	0,63	0,138	1,35
	Manlik	19	3,43	0,34		
MBEA	Vroulik	3	2,83	0,14	0,763	0,08
	Manlik	19	2,76	0,93		
MBEP	Vroulik	3	1,11	1,17	0,670	0,29
	Manlik	19	0,77	0,75		
LF	Vroulik	3	1,67	1,76	0,336	0,72
	Manlik	19	0,39	0,59		
Transformational	Vroulik	3	3,36	0,09	0,668	0,12
	Manlik	19	3,40	0,34		
Passive_Avoidant	Vroulik	3	1,39	1,46	0,442	0,55
	Manlik	19	0,58	0,62		
Outcomes_EE	Vroulik	3	3,22	0,69	0,512	0,46
	Manlik	19	3,54	0,56		
Outcomes_EFF	Vroulik	3	3,00	0,25	0,027	1,10
	Manlik	19	3,57	0,51		
Outcomes_SAT	Vroulik	3	3,33	0,29	0,280	0,59
	Manlik	19	3,58	0,42		

*Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Uit tabel 4.14 blyk dit dat daar wel statisties betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) tussen die geslag van die skoolhoofde en skoolhoofleierskap is. In hierdie studie is die nominale skaal gebruik om tussen onder andere geslag te onderskei. Twee van hierdie subskale het statisties betekenisvol gelaai. Nege van hierdie subskale word as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek. Die p-waardes wissel tussen 0.001 en 0.763. Effekgroottes wissel tussen 0,08 en 1,57.

IA-skaal: (Geïdealiseerde eienskappe)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Dit beklemtoon hoe die leier deur sy volgelinge gerespekteer word en watter eienskappe van die skoolhoof aanvaarbaar is vir

die opvoeders. Die verhouding wat tussen die leier en volgelinge ontstaan moet op vertroue en geloofwaardigheid in die leier gebaseer wees.

Alhoewel hierdie subskaal nie 'n statisties betekenisvolle verskil toon nie, word hierdie skaal as prakties betekenisvol beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek ($d=0.53$, $p=.219$). Uit die tabel is dit duidelik dat die vroulike skoolhoofrespondente 'n hoër gemiddelde telling van 3,58 as die manlike skoolhoofrespondente met 'n gemiddelde telling van 3,34 behaal het. Wanneer die response van die vroulike - en manlike skoolhoofrespondente ten opsigte van geïdealiseerde eienskappe met mekaar vergelyk word, word die afleiding gemaak dat die vroulike skoolhoofrespondente sterker voel oor geïdealiseerde eienskappe as die manlike skoolhoofrespondente.

IB-skaal: (Geïdealiseerde gedrag)

Hierdie subskaal meet in hoe 'n mate die leier daarop staatmaak om die groep se waardes eerste te stel. Dit dui ook op morele en etiese besluitname wat gemik is op die ontwikkeling van 'n sterk toekomsvisie en missie vir die organisasie. Doelwitstelling is hier van belang sodat die organisasie vooruitgang kan toon.

'n Effekgrootte van 1,57 is verkry wanneer die sienswyses van die vroulike skoolhoofrespondente met dié van die manlike respondente oor geïdealiseerde gedrag vergelyk word. Hierdie skaal word ook as prakties betekenisvol. Die manlike skoolhoofrespondente het 'n gemiddelde telling van 3,46 behaal, terwyl die vroulike skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 2,92 behaal het. Dit wil voorkom of die manlike skoolhoofrespondente meer gefokus is op die daarstel van 'n visie en die bereiking van doelwitte deur die beklemtoning van die belangrikste waardes en oortuigings as die vroue skoolhoofde.

IM-skaal: (Inspirerende motivering)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. 'n Effekgrootte van 0,35 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die vroulike- en manlike skoolhoofrespondente oor inspirerende motivering. Hierdie skaal het ook nie statisties betekenisvol ($p<0.05$) gelaai nie. 'n Gemiddelde telling van 3,58 is verkry by die manlike skoolhoofde en 'n gemiddelde telling van 3,44 by die vroulike skoolhoofde. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die manlike skoolhoofrespondente inspirerende motivering van die skoolhoof nie betekenisvol verskillend aanbied as dié van die vroulike skoolhoofrespondente.

IS-skaal: (Intellektuele stimulering)

Hierdie subskaal is ook deel van die transformerende leierskapstyl. Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge blootgestel word aan voortdurende intellektuele stimulasie. Alhoewel hierdie skaal nie statisties betekenisvol ($p < 0,05$) verskil het nie, dui hierdie skaal op 'n medium effekgrootte van 0,60 wat die praktiese betekenisvolheid ($d > 0,5$) regverdig.

In hierdie tabel behaal die manlike skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 3,26 teenoor die gemiddelde telling van die vroulike skoolhoofrespondente van 2,92, dit wil sê dat manlike skoolhoofde stem meer saam as vroulike skoolhoofde oor intellektuele stimulering. Die afleiding wat hieruit gemaak word is dat manlike skoolhoofrespondente intellektuele stimulasie sterker en meer positief as vroulike skoolhoofrespondente toepas.

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie skaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en die leier erkenning aan die volgelinge as 'n individu skenk. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0,05$) is hier gevind naamlik $< 0,001$. Hierdie skaal word ook as prakties betekenisvol ($d > 0,5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek ($d = 1,23$, $p = .000$).

Daar bestaan ook 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van vroulike- en manlike skoolhoofrespondente. Vroulike respondente behaal 'n gemiddelde telling van 3,92 teenoor die manlike skoolhoofrespondente wat 'n gemiddelde telling van 3,34 behaal het. Dit wil voorkom dat die vroulike skoolhoofrespondente stem meer saam as die manlike skoolhoofrespondente in terme van individuele oorweging.

CR-skaal (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. In hierdie leierskapstyl word daar vergoeding aan die volgelinge aangebied sodra hy aan die vereistes van die leier voldoen het. Daar moet ook aan die organisatoriese doelwitte van die organisasie voldoen word. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 1,35 wat aandui dat dit 'n groot effek is.

In hierdie skaal behaal die manlike skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 3,43, terwyl die vroulike skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 2,58 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die manlike skoolhoofde betekenisvol meer saam stem met die toepassing van voorwaardelike vergoeding as dié van die vroulike skoolhoofrespondente. Dit beteken dat manlike skoolhoofde 'n meer positiewe invloed op hulle volgelinge het.

Laissez-faire

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volgelinge gegee word nie. 'n Groot sigbare verskil kom in die praktyk ($d=0,72$) voor tussen die sienswyses van die vroulike – en manlike skoolhoofrespondente ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl.

Die vroulike skoolhoofrespondente het 'n gemiddelde telling van 1,67 behaal, terwyl die manlike skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 0,39 behaal het. Alhoewel hierdie skaal nie statisties betekenisvol ($p<0,05$) verskil het nie, maar wel as prakties betekenisvol ($d>0,5$) beskou kan word, stem die vroulike skoolhoofrespondente meer saam met die laissez-faire leierskapstyl as dié van die manlike skoolhoofrespondente. Gevolglik beteken dit dat die vroulike skoolhoofrespondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof betekenisvol meer openbaar as dié van die manlike skoolhoofrespondente.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie skaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommer nie. Die leier sal eers wag tot situasies verkeerd loop voordat daar enige optredes sal plaasvind. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,55 wat 'n medium grootte effek is. Hierdie skaal word dus as prakties betekenisvol beskou ($d=0,55$, $p=,442$). Vroue skoolhoofrespondente behaal 'n gemiddelde telling van 1,36 terwyl manlike skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 0,58 behaal het. Vroue skoolhoofde stem betekenisvol meer saam as die manlike skoolhoofde oor die beoefening en toepassing van die laissez-faire leierskapstyl.

EE-skaal (Effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings)

Hier word die effektiwiteit van die leier sterk na vore gebring. Dit is duidelik dat die leier sy volgelinge positief beïnvloed en die leier bied ekstra pogings aan om sy volgelinge positief te verander. Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p<0,05$) is nie by hierdie skaal gevind nie.

Daar bestaan ook 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van manlike – en vroulike skoolhoofrespondente. Vir die manlike respondente is 'n gemiddelde telling van 3,54 behaal en vir die vroulike respondente 'n gemiddelde telling van 3,22. 'n Effekgrootte van 'n medium aard van 0.46 is verkry wanneer die praktiese betekenisvolheid van die manlike – en vroulike skoolhoofrespondente bereken was ($d=0.46$, $p=.512$). Hieruit kan ons aflei dat die manlike skoolhoofrespondente se aanbiedinge van die toepassing van effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings meer aanvaar word as die vroulike skoolhoofrespondente.

EFF-skaal (Effektiwiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. Alhoewel hierdie skaal statisties betekenisvol ($p < 0.05$) verskil het dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 1,10 wat op 'n groot effek dui. Hierdie skaal word dus as prakties betekenisvol beskou ($d = 1.10$, $p = .027$).

Daar bestaan ook 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van manlike – en vroulike skoolhoofrespondente. Die manlike skoolhoofrespondente behaal 'n gemiddelde telling van 3,57 terwyl die vroulike skoolhoofrespondente op 'n gemiddelde telling van 3,00 behaal het. Die verdere afleiding wat gemaak is, is dat die manlike skoolhoofrespondente meer betekenisvol gefokus is op die hantering van effektiwiteit onder die volgelinge as die vroulike skoolhoofrespondente.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl wat die bevredigende optredes van die skoolhoof weerspieël. Alhoewel hierdie skaal nie statisties betekenisvol verskil het nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,59 wat as prakties betekenisvol beskou ($d = 0,59$, $p = ,280$) kan word. Vervolgens word daar gekyk na die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response van die manlike – en vroulike skoolhoofrespondente met mekaar vergelyk word toon die manlike skoolhoofrespondente 'n hoër gemiddelde telling van 3,58 as die vroulike skoolhoofrespondente met 'n gemiddelde telling van 3,33. Dit wil voorkom asof die manlike skoolhoofrespondente stem betekenisvol meer saam met die bevredigende optredes wat handhaaf word as die vroulike skoolhoofrespondente.

Tabel 4.15: Resultate van onafhanklike t –toets vir skoolhoofleierskap en die etnisiteit van skoolhoofde

Etnisiteit van skoolhoofde		N	Gemiddeld	Std. Afwyking	p-waarde	Effek grootte
IA	Swart	3	3,33	0,38	0,836	0,12
	Bruin	18	3,39	0,47		
IB	Swart	3	3,42	0,38	0,833	0,14
	Bruin	18	3,36	0,40		
IM	Swart	3	3,89	0,19	0,040	1,01
	Bruin	18	3,50	0,38		
IS	Swart	3	3,83	0,29	0,019	1,30
	Bruin	18	3,11	0,56		
IC	Swart	3	3,75	0,25	0,080	0,82
	Bruin	18	3,35	0,49		
CR	Swart	3	3,75	0,25	0,035	1,13
	Bruin	18	3,22	0,47		
MBEA	Swart	3	1,83	1,04	0,219	1,00
	Bruin	18	2,88	0,76		
MBEP	Swart	3	0,22	0,38	0,051	0,89
	Bruin	18	0,94	0,81		
LF	Swart	3	0,00	0,00	0,006	0,74
	Bruin	18	0,69	0,94		
Transformational	Swart	3	3,64	0,08	0,005	0,92
	Bruin	18	3,34	0,33		
Passive_Avoidant	Swart	3	0,11	0,19	0,006	0,87
	Bruin	18	0,82	0,81		
Outcomes_EE	Swart	3	3,89	0,19	0,027	0,77
	Bruin	18	3,43	0,60		
Outcomes_EFF	Swart	3	3,83	0,14	0,017	0,76
	Bruin	18	3,42	0,55		
Outcomes_SAT	Swart	3	3,83	0,29	0,168	0,79
	Bruin	18	3,50	0,42		

*Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Uit tabel 4.15 blyk dit dat daar wel statistiese betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) tussen die etnisiteit van skoolhoofde en skoolhoofleierskap is. Agt subskale het statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gelaai. Twaalf van hierdie subskale word as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die

resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Effekgroottes wissel tussen 0,12 en 1,30. Die p-waardes wissel tussen 0,005 en 0,836.

IM-skaal: (Inspirerende motivering)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Dit beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind met 'n waarde van 0,040.

Die effekgrootte van die verskil tussen swart en bruin skoolhoofrespondente dui op 'n effekgrootte van 1,01. Hierdie skaal word as prakties betekenisvol beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Swart skoolhoofrespondente behaal 'n gemiddelde telling van 3,89 teenoor bruin skoolhoofrespondente van 3,50. Die gevolgtrekking wat gemaak word is dat swart skoolhoofrespondente stem meer betekenisvol saam, en is meer gemotiveerd as bruin skoolhoofrespondente ten opsigte van inspirerende motivering van die opvoeder.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge blootgestel word aan voortdurende intellektuele stimulasie. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind naamlik 0.019 wat ook praktiese betekenisvolheid regverdig ($d = 1,30$, $p = .019$) Daar bestaan ook 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van swart – en bruin skoolhoofrespondente.

Swart skoolhoofrespondente behaal 'n gemiddelde telling van 3,83 teenoor bruin skoolhoofrespondente se gemiddelde telling van 3,11. Dit is dus duidelik dat swart skoolhoofrespondente stem meer betekenisvol saam as bruin skoolhoofrespondente. Swart skoolhoofrespondente voel meer sterker oor die toepassing van intellektuele stimulasie as bruin skoolhoofrespondente.

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie skaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en die leier erkenning aan die volgelinge as 'n individu skenk. Alhoewel hierdie subskaal nie statisties betekenisvol is nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,82 wat aandui dat dit 'n groot effekgrootte is. In hierdie subskaal behaal die swart skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 3,75, terwyl bruin skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 3,35 behaal het. Dit wil voorkom asof die swart skoolhoofrespondente stem meer betekenisvol saam met die individuele oorweging wat hulle aan die opvoeders bied as die bruin skoolhoofrespondente.

CR-skaal (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. In hierdie styl word daar vergoeding aan die volgelinge aangebied sodra hy aan die vereiste van die leier voldoen het. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) naamlik < 0.035 is hier gevind wat ook praktiese betekenisvolheid regverdig ($d = 1.13$, $p = .035$).

In hierdie skaal stem swart skoolhoofrespondente (3,75) meer betekenisvol saam met die aanbieding van vergoeding as die bruin skoolhoofrespondente (3,22). Skoolhoofde van swart skole voel dat hulle meer ingestel is om vergoeding aan te bied en dat hulle gevolglik 'n positiewe invloed op hul opvoeders uitoefen. Gevolglik kan afgelei word dat opvoeders by skole waar hulle vergoed word, sterker voel oor voorwaardelike vergoeding as opvoeders waar hierdie tipe vergoeding nie deur die skoolhoof aangebied word nie.

MBEA-skaal (Bestuur-by-uitsondering –aktief)

Hierdie subskaal is deel van die transaksionele leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier aktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle ($p < 0.05$) verskil nie. Die skaal dui op praktiese betekenisvolheid ($d = 1.00$, $p = .219$). In hierdie subskaal behaal die bruin skoolhoofde 'n gemiddelde telling van 2,88 teenoor die swart skoolhoofde se gemiddelde telling van 1,83. Dit is dus duidelik dat bruin skoolhoofde die proses van bestuur-by-uitsondering (aktief) meer betekenisvol toepas as dié van die swart skoolhoofde.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering –passief)

In hierdie skaal word daar nie 'n statistiese betekenisvolle ($p < 0.05$) verskil opgemerk nie. By skole waar bruin skoolhoofrespondente is word 'n gemiddelde telling van 0,94 behaal. By skole waar swart skoolhoofrespondente is word 'n gemiddelde telling van 0,22 behaal. Die effekgrootte van die verskil tussen swart en bruin skoolhoofrespondente is 0,89 wat as prakties betekenisvol beskou kan word. Die afleiding wat ons kan maak is dat bruin skoolhoofrespondente stem meer betekenisvol saam as swart skoolhoofrespondente in terme van bestuur-by-uitsondering wat 'n passiewe agtergrond toon. 'n Verdere afleiding is dat bruin skoolhoofrespondente eerder sal wag vir dinge om verkeerd te loop voordat hulle daadwerklik sal begin optree.

LF-skaal (Laissez-faire)

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volgelinge gegee word nie. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) naamlik 0,006 is hier gevind.

Vir swart skoolhoofrespondente is 'n gemiddelde telling van 0,00 behaal en vir bruin skoolhoofrespondente 'n telling van 0,69. Die effekgrootte ($d = 0.74$) tussen die swart en bruin skoolhoofrespondente kan as redelik groot beskou. Gevolglik beteken dit dat die bruin skoolhoofrespondente meer saamstem met die beoefening van die laissez-faire leierskapstyl as dié van die swart skoolhoofrespondente.

Transformerende leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl het betrekking op die ontwikkeling van die volgelinge. Die leier stel hoë standaarde en doelwitte. Betekenis word aan sekere aspekte gegee om 'n positiewe uitkoms te hanteer. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind van 0,005.

Die effekgrootte van die verskil tussen swart- en bruin skoolhoofrespondente word as 'n groot effek beskou ($d = 0.92$) wat beteken dat hierdie subskaal 'n prakties betekenisvol verskil het. Swart skoolhoofde behaal 'n gemiddelde telling van 3,64 en bruin skoolhoofrespondente behaal 'n gemiddelde telling 3,34. Dit is duidelik dat swart respondente stem meer betekenisvol saam as bruin respondente met die beoefening van die transformerende leierskapstyl. Na aanleiding van bogenoemde tellings beskou die swart skoolhoofrespondente hulle ook as beter transformerende leiers.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie skaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommer nie. Die leier sal eerder wag tot dinge verkeerd loop voordat daar enige optredes sal plaasvind. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind van 0,006. Hierdie skaal dui op 'n effekgrootte van 0,87 wat as 'n groot effek beskou kan word. Die gemiddeldes toon aan dat bruin skoolhoofrespondente met 'n gemiddelde telling van 0,82 stem meer betekenisvol saam as swart respondente met 'n gemiddelde telling van 0,11 oor die passief-vermydende – skaal, dit wil sê dat bruin respondente pas die passief-vermydende styl meer toe as die swart skoolhoofrespondente.

EE-skaal (Effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings)

Hier word op die effektiwiteit van die leier gefokus. Die volgelinge word positief beïnvloed en ekstra pogings word deur die leier aangebied om die volgelinge positief te veander. Hierdie subskaal

vorm deel van die transformerende leierskapstyl. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is gevind van 0,027. Die skaal word ook as prakties betekenisvol beskou ($d = 0.77$, $p = .027$).

Swart skoolhoofrespondente behaal 'n gemiddelde telling van 3,89 terwyl die bruin skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 3,43 behaal het. Uit bogenoemde tellings kan ons aflei dat die swart skoolhoofrespondente stem meer saam met die toepassing van effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings as die bruin skoolhoofrespondente. 'n Verdere afleiding is dat by swart skole die skoolhoof meer effektief ingestel is oor die aanwending van ekstra pogings aan die opvoeders as by bruin skole.

EFF-skaal (Effektiwiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind van 0.017. Hierdie skaal het ook prakties betekenisvol ($d > 0.5$) gelaai.

Vir swart skoolhoofrespondente is 'n gemiddelde telling van 3,83 behaal, terwyl daar vir bruin skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 3,42 behaal is. Die effekgrootte ($d = 0.76$) tussen die swart en bruin skoolhoofrespondente word as groot beskou. Dit is dus duidelik dat die swart skoolhoofrespondente meer betekenisvol op die hantering van effektiwiteit onder die volgelinge as bruin skoolhoofrespondente gefokus is.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal ressorteer onder die transformerende leierskapstyl. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,79 wat beteken dat hierdie skaal prakties betekenisvol ($d > 0.5$) verskil het. Swart skoolhoofrespondente behaal 'n gemiddelde telling van 3,83 en bruin skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 3,50. Dit beteken dat die swart skoolhoofrespondente stem meer betekenisvol saam met die handhawing van bevredigende optredes onder die opvoeders.

Tabel 4.16: Resultate van onafhanklike t –toets vir skoolhoofleierskap en die oorgrote rassegroep van opvoeders in skool

Ras van opvoeders in skool		N	Gemiddeld	Std. Afwyking	p-waarde	Effek grootte
IA	Swart	4	3,31	0,31	0,600	0,22
	Bruin	16	3,42	0,49		
IB	Swart	4	3,25	0,46	0,639	0,27
	Bruin	16	3,38	0,38		
IM	Swart	4	3,67	0,47	0,649	0,27
	Bruin	16	3,54	0,38		
IS	Swart	4	3,75	0,29	0,009	1,12
	Bruin	16	3,09	0,58		
IC	Swart	4	3,75	0,20	0,023	0,82
	Bruin	16	3,33	0,51		
CR	Swart	4	3,44	0,66	0,620	0,29
	Bruin	16	3,25	0,46		
MBEA	Swart	4	2,13	1,03	0,216	0,79
	Bruin	16	2,94	0,75		
MBEP	Swart	4	0,42	0,50	0,195	0,56
	Bruin	16	0,88	0,82		
LF	Swart	4	0,38	0,75	0,532	0,31
	Bruin	16	0,67	0,97		
Transformational	Swart	4	3,55	0,21	0,192	0,56
	Bruin	16	3,35	0,35		
Passive_Avoidant	Swart	4	0,40	0,59	0,337	0,44
	Bruin	16	0,77	0,85		
Outcomes_EE	Swart	4	3,92	0,17	0,011	0,81
	Bruin	16	3,42	0,61		
Outcomes_EFF	Swart	4	3,69	0,31	0,299	0,41
	Bruin	16	3,45	0,57		
Outcomes_SAT	Swart	4	3,75	0,29	0,264	0,51
	Bruin	16	3,53	0,43		

***Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol**

Uit tabel 4.16 blyk dit dat daar by drie faktore statistiese betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) is op grond van die ras van die opvoeders in die skool teenoor skoolhoofleierskapstyle. Sewe van hierdie skale word as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil van 'n medium tot groot effek. Die p-waardes wissel tussen 0,009 en 0,649. Effekgroottes wissel tussen 0,22 en 1,12.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge blootgestel word aan voortdurende intellektuele stimulasie. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind naamlik 0.009. Hierdie skaal word ook as prakties betekenisvol ($d > 0.5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek ($d = 1.12$). Hierdie effekgrootte beteken dat daar 'n sigbaar prakties betekenisvolle verskil voorkom tussen die sienswyse van genoemde twee bevolkingsgroepe. Vir swart skoolhoofresponente is 'n gemiddelde telling van 3,75 behaal en vir bruin skoolhoofresponente 3,09. Hieruit kan ons aflei dat swart responente meer intellektueel gestimuleerd is as bruin responente en intellektuele stimulasie veel sterker en positief toepas.

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie skaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en die leier erkenning aan die volgelinge as 'n individu skenk. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind naamlik 0,023. Hierdie skaal word ook as prakties betekenisvol ($d < 0.5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek ($d = 0.82$). Vir swart responente is 'n gemiddelde telling van 3,75 behaal en vir bruin responente 3,33. Hieruit kan ons aflei dat swart responente individuele oorweging betekenisvol meer ervaar as bruin responente.

MBEA-skaal (Bestuur-by-uitsondering –aktief)

Hierdie subskaal is deel van die transaksionele leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier aktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,216. Hierdie skaal word wel as prakties betekenisvol ($d > 0.5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek ($d = 0.79$). Vir bruin skoolhoofresponente is 'n gemiddelde telling van 2,94 behaal en vir swart skoolhoofresponente 2,13. Hieruit kan ons aflei dat die Bruin skoolhoofresponente die proses van bestuur-by-uitsondering (aktief) meer betekenisvol toepas as die Swart skoolhoofresponente.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering -passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier onaktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,195. Hierdie skaal word wel as prakties betekenisvol ($d < 0.5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek ($d = 0.56$). Daar bestaan ook 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van swart en bruin skoolhoofrespondente. Vir bruin skoolhoofrespondente is 'n gemiddelde telling van 0,88 behaal en vir swart skoolhoofrespondente 'n gemiddelde telling van 0,42. Die afleiding wat gemaak kan word is dat die bruin skoolhoofrespondente stem meer betekenisvol saam as swart skoolhoofrespondente ten opsigte van bestuur-by-uitsondering.

Transformerende leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl het te doen met die ontwikkeling van die volgelinge. Die leier stel hoë standaarde en doelwitte. Betekenis word aan sekere aspekte gegee om 'n positiewe uitkoms te verseker. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,192. Hierdie skaal word wel as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$).

'n Effekgrootte van 0,56 is verkry wanneer die praktiese betekenisvolheid van die swart- en bruin skoolhoofrespondente bereken was. Hierdie medium effekgrootte dui daarop dat die groepe wel van mekaar verskil. Vir swart respondente is 'n gemiddelde telling van 3,55 behaal en vir bruin respondente 3,35. Dit is duidelik dat swart respondente stem meer saam oor die beoefening van die transformerende leierskapstyl as die bruin respondente, dit wil sê dat die swart respondente die transformerende leierskapstyl meer toepas as die bruin skoolhoofrespondente.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie skaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommerd is nie. Die daaglikse bestuur en verloop van die skool word aan die volgelinge oorgelaat. Die leier sal eers wag tot probleme opduik voordat daar enige optredes sal plaasvind. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,337. Hierdie skaal word ook nie as prakties betekenisvol beskou nie ($d < 0.5$). Die passief-vermydende leierskapstyl toon 'n klein tot mediumeffekgrootte ($d = 0.44$, $p = .337$). Hierdie medium effekgrootte dui daarop dat die groepe wel van mekaar verskil. Vir swart respondente is 'n gemiddelde telling van 0,40 behaal en vir bruin respondente 0,77. Dit is duidelik dat bruin respondente die passief-vermydende leierskapstyl meer toepas en beoefen as die swart skoolhoofrespondente.

EE-skaal (Effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings)

Hier word op die effektiwiteit van die leier gefokus. Die volgelinge word positief beïnvloed en ekstra pogings word deur die leier aangebied om die volgelinge positief te veander. Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind naamlik 0,011. Hierdie skaal word ook as prakties betekenisvol ($d > 0.5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek ($d = 0.81$). Vir swart respondente is 'n gemiddelde telling van 3,92 behaal en vir bruin respondente 3,42. Hierdie effekgrootte dui daarop dat die groepe wel van mekaar in die praktyk verskil. Hieruit kan ons aflei dat swart respondente meer ingestel is oor die aanwending van ekstra pogings as die bruin respondente.

EFF-skaal (Effektiwiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,41. Vir swart respondente is 'n gemiddelde telling van 3,69 behaal, terwyl daar vir bruin respondente 'n gemiddelde telling van 3,45 behaal is. Dit is dus duidelik dat die swart respondente meer gefokus is op die hantering van effektiwiteit onder die volgelinge as bruin respondente.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl. Die volgelinge ervaar hierdie uitkoms as die leier bevredigende optredes handhaaf, dit wil sê die leier is ook grotendeels tevrede met die volgelinge se vordering en ontwikkeling. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,51. wat verkry is by die vergelyking van die sienswyses van die swart skoolhoofrespondente met 'n gemiddelde telling van 3,75 met dié van die bruin skoolhoofrespondente met 'n gemiddelde telling van 3,53 oor die bevredigende optredes as uitkoms van die transformerende leierskapstyl. Swart respondente stem meer betekenisvol saam met die handhawing van bevredigende optredes, gevolglik is hulle ervaring ook meer positief en gefokus as die bruin skoolhoofrespondente.

Tabel 4.17: Resultate van onafhanklike t –toets vir skoolhoofleierskap en wyse waarop leerders by skool opdaag

Hoe leerders daaglik by die skool kom (vervoermiddel)	N	Gemiddeld	Std Afwyking	p-waarde	Effekgrootte	
IA	Stap<5 km	16	3,39	0,50	0,730	0,11
	Afgelaai – ander	6	3,33	0,26		
IB	Stap<5 km	16	3,38	0,39	0,834	0,10
	Afgelaai – ander	6	3,42	0,41		
IM	Stap<5 km	16	3,63	0,40	0,121	0,59
	Afgelaai – ander	6	3,39	0,25		
IS	Stap<5 km	16	3,30	0,58	0,278	0,51
	Afgelaai – ander	6	3,00	0,52		
IC	Stap<5 km	16	3,36	0,51	0,283	0,44
	Afgelaai – ander	6	3,58	0,38		
CR	Stap<5 km	16	3,38	0,49	0,359	0,42
	Afgelaai – ander	6	3,17	0,44		
MBEA	Stap<5 km	16	2,84	0,87	0,563	0,28
	Afgelaai – ander	6	2,58	0,92		
MBEP	Stap<5 km	16	0,90	0,80	0,465	0,35
	Afgelaai – ander	6	0,61	0,77		
LF	Stap<5 km	16	0,66	0,98	0,359	0,33
	Afgelaai – ander	6	0,33	0,58		
Transformational	Stap<5 km	16	3,41	0,37	0,541	0,18
	Afgelaai – ander	6	3,34	0,12		
Passive_Avoidant	Stap<5 km	16	0,78	0,85	0,351	0,36
	Afgelaai – ander	6	0,47	0,57		
Outcomes_EE	Stap<5 km	16	3,56	0,59	0,394	0,39
	Afgelaai – ander	6	3,33	0,52		
Outcomes_EFF	Stap<5 km	16	3,61	0,43	0,165	0,69
	Afgelaai – ander	6	3,17	0,65		
Outcomes_SAT	Stap<5 km	16	3,59	0,42	0,363	0,42
	Afgelaai – ander	6	3,42	0,38		

*Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Skole waar kinders na die skool gestap het is 16 en skole waar kinders afgelaai is deur middel van busse, voertuie en taxi's was te min om alleen te analiseer en hulle is bymekaar gevoeg. Hulle word nou in twee groepe aangedui.

Uit tabel 4,17 blyk dit dat daar geen faktore statisties betekenissvol ($p < 0.05$) gelaai het op grond van hoe leerders by die skool opdaag teenoor skoolhoofleierskapstyle nie. Drie van hierdie skale word as prakties betekenissvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek. Effekgroottes wissel tussen 0,10 en 0,69. Die p-waardes wissel tussen 0,121 en 0,834.

IM-skaal: (Inspirerende motivering)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Dit beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. Hierdie skaal word as prakties betekenissvol ($d = 0.59$, $p = .121$) beskou en dit dui op 'n medium effek en beteken dat daar 'n sigbare verskil tussen hierdie twee groepe voorkom. Die gemiddelde telling by skole waarheen kinders stap is 3,63 terwyl by skole waar kinders afgelaai word die gemiddelde telling 3,39 is. Skoolhoofde by skole waar die meeste kinders skool toe stap is van mening dat hulle in staat is tot die motivering van die opvoeders, terwyl skoolhoofde by skole waar kinders afgelaai word minder van mening is dat hulle opvoeders motiveer.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie subskaal is ook deel van die transformerende leierskapstyl. Die faktor fokus op stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge blootgestel word aan voortdurende intellektuele stimulasie. Alhoewel hierdie skaal nie statisties betekenissvol ($p < 0.05$) verskil het nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,51 wat die praktiese betekenissvolheid ($d > 0.5$) regverdig. Die gemiddelde telling by skole waarheen kinders stap is 3,30 terwyl by skole waar kinders afgelaai word 3,00 is. Skoolhoofde by skole waarheen die meeste kinders stap voel hulle is instaat tot die motivering van die opvoeders, terwyl skoolhoofde by skole waar kinders afgelaai word minder voel dat hulle opvoeders motiveer. Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde by skole waarheen kinders stap meer op intellektuele stimulasie fokus as by skole waar kinders afgelaai word.

IC-skaal (individuele oorweging)

Hierdie subskaal is ook deel van die transformerende leierskapstyl. Hierdie IC-skaal het te doen met individuele oorweging wat beteken dat die skoolhoof die volgelinge as 'n individue beskou. Alhoewel hierdie skaal nie statisties betekenissvol ($p < 0.05$) verskil het nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,44 wat beteken dat hierdie skaal nie as prakties betekenissvol beskou kan word nie. Die gemiddelde telling by skole waarheen kinders stap is 3,36 terwyl by skole waar kinders afgelaai word 3,58 is. Skoolhoofde by skole waarheen die meeste kinders is van mening dat hulle minder in staat tot die motivering van die opvoeders is, terwyl skoolhoofde by skole waar kinders

afgelaai word van mening is dat hulle meer in staat is tot die ervaring en beleving van individuele oorweging.

CR-skaal (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. In hierdie leierskapstyl word daar vergoeding aan die volgelinge aangebied sodra hy aan die vereiste van die leier voldoen het. Ook moet daar aan die organisatoriese doelwitte van die organisasie voldoen word. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,42 wat op 'n klein effek dui. By skole waarheen kinders stap is 'n hoër gemiddelde telling van (3,38) behaal, teenoor (3,17) waar kinders afgelaai word. Skoolhoofde van skole met 'n hoër gemiddelde telling tree op deur vergoeding aan opvoeders te bied. Opvoeders by hierdie skole ervaar dat vir hul pogings wat hulle aanwend word hulle voor vergoed teenoor skole waar kinders afgelaai word. Dit kan ook 'n verdere negatief korrelasie impliseer veral waar opvoeders ervaar dat daar nie vir hulle pogings vergoeding aangebied word nie.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering - passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier onaktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die MBEP-skaal toon 'n effekgrootte van 0,35 wat as 'n klein effek ($d = 0.35$, $p = .465$) beskou kan word. By skole waarheen kinders stap was 'n gemiddelde telling van 0.90 behaal, terwyl by skole waar kinders afgelaai word 'n gemiddelde van 0,61 hanteer. Dit beteken dat skoolhoofde by skole waar kinders afgelaai word wag dat probleme eers opduik. Die afleiding wat gemaak kan word is dat skoolhoofde sal eers wag vir dinge wat verkeerd loop voordat hulle optree wat tot 'n oneffektiewe leierskapstyl lei. Daar kan ook aanvaar word dat standarde veral van die skoolhoof by skole waar kinders afgelaai word baie laer is as by skole waarheen kinders stap.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie skaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommerd is nie. Die leier sal eers wag tot probleme opduik voordat daar enige optredes sal plaasvind. Alhoewel nie statisties betekenisvol nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,36 wat op 'n klein effek dui. Skole wat 'n gemiddelde telling van 0,78 behaal het waarheen kinders stap is die resultaat dat die skoolhoof intens onaktief is met betrekking tot sy leierskapstyl. By skole waar kinders afgelaai word is die gemiddelde telling veel laer (0,47). Skoolhoofde by hierdie tipe skole vermy dit om verantwoordelikheid te aanvaar vir probleme wat by die skool opduik. Vorme van min of geen leierskap is te bespeur by skole waar kinders veral afgelaai word met 'n gemiddelde telling van 0,47.

EE-skaal (Effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings)

Hier word gefokus op die effektiwiteit van die leier. Dit is duidelik dat die leier sy volgelinge positief beïnvloed en die leier bied ekstra pogings aan om sy volgelinge positief te verander. Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is nie by hierdie skaal gevind nie. 'n Effekgrootte van 'n klein aard van 0,39 is verkry wanneer die praktiese betekenisvolheid van die skoolhoofde waarheen kinders minder as 5 km stap, en waar kinders afgelaai word. Skoolhoofde van skole waarheen kinders minder as 5 km stap behaal 'n gemiddelde telling van 3,56, ervaar dat hulle meer effektief is ten opsigte van hul opvoeders se sienings oor hulle, teenoor skole waar kinders afgelaai word wat 'n gemiddelde telling van 3,33 behaal het.

EFF-skaal (Effektiwiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. 'n Statisties betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is wel nie hier gevind nie, maar die skaal dui daarop dat dit as prakties betekenisvol ($d > 0.5$) beskou kan word. Die skaal dui op 'n effekgrootte van 0.69 wat as 'n medium effek beskou kan word. 'n Gemiddelde telling van 3,61 word by skole aangetref waar kinders minder as 5km skooltoe stap. Hierdie skoolhoofde by die skole met 'n hoër gemiddelde voel dat hulle meer effektief teenoor hul volgelinge staan teenoor skole waar leerdes afgelaai word. Skole waar leerders afgelaai word, is 'n gemiddelde telling van 3,17 behaal. Dit beteken dat skoolhoofde minder effektief teenoor hulle opvoeders voorkom.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl wat die bevredigende optredes van die skoolhoof weerspieël. Alhoewel hierdie skaal statisties betekenisvol verskil het, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,42 wat 'n medium effekgrootte is. Waar kinders minder as 5 km skooltoe stap was 'n gemiddelde van 3,59 handhaaf teenoor 'n gemiddelde van 3,42 by skole waar kinders afgelaai word. Skole met 'n hoër gemiddelde telling tree meer bevredigend op teenoor opvoeders wat die resultaat kan wees van beter leierskap. Skoolhoofde by hierdie tipe skole voel dat hulle meer kan verrig as hulle kan bespeur dat hul optredes lei tot bevredigendheid onder hul opvoeders. Skole met 'n laer gemiddelde telling van 3,42 voel skoolhoofde dat hulle dalk nie genoeg vorendag kom om bevredigend teenoor opvoeders te wees nie. Dit kan die gevolg wees van effektiewe leierskap in 'n mindere mate.

4.9 VERBAND VAN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES MET DIE SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL

4.9.1 Opvoeders

Omdat daar meer as een opvoeder in elke skool oor die leierskapstyle van die skoolhoof gerespondeer het, kan daar nie soos in die vorige afdeling van *t*-toetse gebruik maak nie omdat opvoeders in dieselfde skool se response afhanklik is van die skoolhoof oor wie hulle respondeer. Hier gaan daar van hiërgiese liniêre modelle (HLM) gebruik gemaak word om te bepaal of die biografiese veranderlikes 'n statisties en prakties betekenisvolle effek op opvoeders se persepsies van die leierskapstyle van die skoolhoof het. In hierdie HLM word die skool as primêre eenheid van meting beskou en die ko-variensie struktuur van die ko-variensie-matriks word as ongestruktureerd gespesifiseer. Die bespreking van die opvoeders se verbande gaan van die volgende biografiese veranderlikes gebruik maak naamlik: [1] Ouderdom, [2] geslag [3] etnisiteit [4] hoogste onderwyskwalifikasie [5] huidige posvlak [6] jare ondervinding as skoolhoof [7] werksstatus [8] gespesialiseerde vakonderrig. Tabelle 4.18 tot 4.25 bespreek die resultate van die Hiërgiese Liniêre modelle ten opsigte van bogenoemde biografiese veranderlikes. Vervolgens word die resultate van die hiërgiese liniêre modelle vir hierdie studie voorgehou.

Tabel 4.18: Resultate van hiërgiese liniêre modelle (HLM) vir effek van ouderdom op skoolhoofleierskap

Faktor	Ouderdom	GKF-Gemiddelde kwadraat fout				Effekgroottes		
		Gem.	Variensie			25 tot 30 jaar met	31 tot 40 jaar met	41 tot 50 jaar met
			GKF	Skool	p-waarde			
IA	25 tot 30 jaar oud	3,24	0,36	0,14	0,451			
	31 tot 40 jaar oud	2,97				0,38		
	41 tot 50 jaar oud	3,20				0,06	0,32	
	51 tot 60 jaar oud	3,15				0,13	0,25	0,07
IB	25 tot 30 jaar oud	3,19	0,34	0,13	0,782			
	31 tot 40 jaar oud	3,06				0,20		
	41 tot 50 jaar oud	3,20				0,02	0,22	
	51 tot 60 jaar oud	3,13				0,09	0,10	0,11
IM	25 tot 30 jaar oud	3,36	0,31	0,17	0,689			
	31 tot 40 jaar oud	3,14				0,33		
	41 tot 50 jaar oud	3,25				0,17	0,16	
	51 tot 60 jaar oud	3,23				0,19	0,14	0,02
IS	25 tot 30 jaar oud	3,13	0,31	0,11	0,231			
	31 tot 40 jaar oud	2,91				0,34		
	41 tot 50 jaar oud	3,09				0,06	0,28	
	51 tot 60 jaar oud	2,88				0,39	0,05	0,33

IC	25 tot 30 jaar oud	2,76	0,45	0,07	0,612			
	31 tot 40 jaar oud	2,98				0,30		
	41 tot 50 jaar oud	3,04				0,38	0,08	
	51 tot 60 jaar oud	2,94				0,25	0,05	0,13
CR	25 tot 30 jaar oud	2,92	0,30	0,12	0,216			
	31 tot 40 jaar oud	2,91				0,01		
	41 tot 50 jaar oud	3,17				0,40	0,41	
	51 tot 60 jaar oud	3,06				0,23	0,24	0,18
MBEA	25 tot 30 jaar oud	2,47	0,43	0,17	0,847			
	31 tot 40 jaar oud	2,65				0,22		
	41 tot 50 jaar oud	2,65				0,22	0,00	
	51 tot 60 jaar oud	2,63				0,20	0,02	0,03
MBEP	25 tot 30 jaar oud	1,24	0,79	0,17	0,803			
	31 tot 40 jaar oud	1,17				0,08		
	41 tot 50 jaar oud	1,29				0,05	0,13	
	51 tot 60 jaar oud	1,10				0,14	0,07	0,19
LF	25 tot 30 jaar oud	0,89	0,78	0,08	0,068			
	31 tot 40 jaar oud	1,48				0,63		
	41 tot 50 jaar oud	1,39				0,54	0,09	
	51 tot 60 jaar oud	1,05				0,17	0,46	0,37
TRANSF	25 tot 30 jaar oud	3,13	0,26	0,11	0,719			
	31 tot 40 jaar oud	3,01				0,20		
	41 tot 50 jaar oud	3,15				0,03	0,23	
	51 tot 60 jaar oud	3,07				0,11	0,09	0,14
PA	25 tot 30 jaar oud	1,06	0,66	0,12	0,384			
	31 tot 40 jaar oud	1,32				0,29		
	41 tot 50 jaar oud	1,35				0,33	0,03	
	51 tot 60 jaar oud	1,08				0,02	0,27	0,30
EE	25 tot 30 jaar oud	3,12	0,42	0,16	0,547			
	31 tot 40 jaar oud	3,04				0,10		
	41 tot 50 jaar oud	3,28				0,21	0,31	
	51 tot 60 jaar oud	3,18				0,07	0,18	0,14
EFF	25 tot 30 jaar oud	3,13	0,29	0,12	0,306			
	31 tot 40 jaar oud	2,96				0,26		
	41 tot 50 jaar oud	3,21				0,12	0,39	
	51 tot 60 jaar oud	3,19				0,09	0,36	0,03
SAT	25 tot 30 jaar oud	3,39	0,42	0,15	0,484			
	31 tot 40 jaar oud	3,08				0,40		
	41 tot 50 jaar oud	3,29				0,12	0,28	
	51 tot 60 jaar oud	3,21				0,23	0,17	0,10

$p < 0.05$ = statisties betekenisvolle verskille

$d = 0.2$ (klein effek); $d = 0.5$ (medium effek); $d = 0.8$ (groot effek)

Tabel 4.18 verteenwoordig die HLM in terme van die verhouding tussen die ouderdom van die respondente en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wat wissel tussen 0.068 en 0.847. is bekend gemaak om die statistiese betekenisvolle verskille aan te toon. Om die praktiese

betekenisvolheid aan te dui word Cohen se effekgrootte (d -waardes) voorgehou. Slegs een van hierdie skale word as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Die grootste effek ($d = 0.63$) is gerapporteer by die leierskapsfaktor naamlik, laissez-faire. Die tabel toon dat daar nie statisties betekenisvolle verskille tussen die skoolhoofleierskap en die geslag van opvoeders by die skool is nie. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes van die respondente in die verskillende ouderdomsgroepe gerapporteer wat verband hou met die drie leierskapstyle, hulle nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal. Vervolgens is daar gekyk na die verskillende subskale.

IA-skaal: (Geïdealiseerde eienskappe)

Hierdie skaal is 'n subskaal van die transformerende leierskapstyl. Hierdie skaal dui daarop dat die leier deur die volgelinge gerespekteer word. Uit die gegewens in die tabel is dit duidelik dat die 31 tot 40 jarige groep die laagste gemiddelde telling van 2,97 behaal het teenoor die 25 tot 30 jarige groep wat die hoogste gemiddelde telling van 3,24 behaal het. 'n P -waarde van 0,451 word aangedui met ander woorde hierdie skaal het nie statisties betekenisvol verskil nie.

Alhoewel hierdie skaal nie prakties betekenisvol ($d > 0.5$) beskou kan word nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte ($d = 0.38$) wat as 'n klein effek beskou kan word. Hierdie klein effekgrootte wat verkry is tussen die sienswyse van die 31 tot 40 jarige groep met dié van die 25 tot 30 jarige groep oor die toepassing van geïdealiseerde eienskappe as subskaal van die transformerende leierskapstyl, dui daarop dat dié twee groepe nie van mekaar in die praktyk verskil ten opsigte van geïdealiseerde eienskappe nie.

Opvoeders met ouderdomme tussen 25 tot 30 jaar oud met 'n gemiddelde telling van 3,24 stem meer saam met geïdealiseerde eienskappe as opvoeders tussen die ouderdomme van 31 tot 40 jaar oud met 'n gemiddelde telling van 2,97 wat ook die laagste gemiddelde is. Opvoeders in die 41 tot 50 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 3,20 stem meer saam as opvoeders in die 51 tot 60 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 3,15. Hieruit kan ons aflei dat opvoeders in die 41 tot 50 jarige groep geïdealiseerde eienskappe meer ervaar en beleef as opvoeders in die 51 tot 60 jarige ouderdomsgroep asook in die 31 to 40 jarige ouderdomsgroep.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor is 'n subskaal van die transformerende leierskapstyl. Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge aan gedurige innovasie en stimulasie blootgestel word. Uit die tabel is dit duidelik dat die 51 tot 60 jarige groep die laagste gemiddelde telling van 2,88 behaal het teenoor die 25 tot 30 jarige groep wat die hoogste gemiddelde telling van 3,13 behaal het. Die statistiese betekenisvolheid ($p < 0.05$) van hierdie

subskaal word nie geregverdig nie. 'n *P*-waarde van 0,231 word aangedui met ander woorde hierdie skaal het nie statisties betekenisvol verskil nie. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte intellektuele stimulasie van die 51 tot 60 jarige groep met dié van die 25 tot 30 jarige groep met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,39 verkry. Hierdie effekgrootte dui op 'n klein effek ($d=0.39$, $p=.231$). Hierdie telling wys daarop dat die groepe nie in die praktyk van mekaar verskil nie. Opvoeders in die ouderdomsgroep van 41 tot 50 jaar met 'n gemiddelde telling van 3,09 ervaar en beleef intellektuele stimulasie meer as opvoeders in die 31 tot 40 jaar ouderdomsgroep met 'n gemiddelde telling van 2,91.

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie subskaal word aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en dat die leier die volgelinge as 'n individu hanteer. Uit die tabel is dit duidelik dat die 25 tot 30 jarige groep die laagste gemiddelde telling van 2,76 behaal het teenoor die 41 tot 50 jarige groep wat die hoogste gemiddelde telling van 3,04 behaal het. 'n *P*-waarde van 0,612 word aangedui met ander woorde hierdie skaal het nie statisties betekenisvol verskil nie. Vervolgens word daar gekyk na die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response van die 41 tot 50 jarige groep met die van die 25 tot 30 jarige groep met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,38 verkry. Hierdie effekgrootte is van 'n klein effek ($d=0.38$, $p=.612$). Hierdie effekgrootte beteken dat daar nie 'n sigbaar prakties betekenisvolle verskil voorkom tussen die sienswyse van genoemde twee ouderdomsgroepe. Opvoeders in die 41 tot 50 jarige groep (3,04) stem meer saam met individuele oorweging as opvoeders in die 25 tot 30 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 2,76. Opvoeders in die 31 tot 40 jarige groep (2,98) stem meer saam as opvoeders in die 51 tot 60 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 2,94.

CR-skaal (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. In hierdie leierskapstyl word daar vergoeding aan die volgelinge aangebied sodra hy aan die vereiste van die leier voldoen het. Ook moet daar aan die organisatoriese doelwitte van die organisasie voldoen word. Die *p*-waarde van hierdie skaal dui op 0,216 met ander woorde hierdie skaal het nie statisties betekenisvol verskil nie. Vervolgens word daar gekyk na die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal ten einde hierdie verskille te ontleed. Uit die tabel is dit duidelik dat die 31 tot 40 jarige groep die laagste gemiddelde telling van 2,91 behaal het teenoor die 41 tot 50 jarige groep wat die hoogste gemiddelde telling van 3,17 behaal het.

Wanneer die response van die 41 to 50 jarige groep (3,17) opvoeders met dié van die 25 tot 30 jarige groep (2,92) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,40 aangedui. Hierdie effekgrootte dui op 'n klein na medium effek ($d=0.40$, $p=.216$). Opvoeders in die 41 tot 50 jarige ouderdomsgroep ervaar voorwaardelike vergoeding meer as opvoeders in die 25 tot 30 jarige ouderdomsgroep.

Ongeveer dieselfde effekgrootte ($d=0.41$) is verkry waar die 41 tot 50 jarige ouderdomsgroep met 'n gemiddelde telling van 3,17 se response met die 31 tot 40 jarige ouderdomsgroep met 'n gemiddelde telling van 2,91 met mekaar vergelyk was. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n sigbare verskil tussen die sienswyses van die twee ouderdomsgroepe rakende hul skoolhoof se voorwaardelike vergoeding voorkom. Dit is voor-die-handliggend dat die 41 tot 50 jarige ouderdomsgroep die skoolhoof se aanbieding van vergoeding meer ervaar en beleef as die 31 to 40 jarige ouderdomsgroep.

Opvoeders in die ouderdomsgroep 41 tot 50 jaar (3,17) verskil van opvoeders in die ouderdomsgroep 25 to 30 jaar (2,92) en van opvoeders in die ouderdomsgroep 31 to 40 jaar (2,91). Die afleiding wat uit hierdie skaal gemaak kan word is dat opvoeders tussen die ouderdom van 41 tot 50 jaar oud meer vergoed word vir die bereiking van hulle doelwitte.

Die opvoeders in die 51 tot 60 jaar groep (3,06). stem meer saam as die 31 tot 40 jarige groep (2,91). Die 41 tot 50 jaar groep (3,17) stem meer saam as die 51 tot 60 jaar groep (3,06). Die 25 tot 30 jaar groep (2,92) stem meer saam as die 31 tot 40 jaar groep (2,91), terwyl die 41 tot 50 jaar groep (3,17) meer saam stem as die 25 tot 30 jaar oud groep met 'n gemiddelde telling van 2,92 oor vergoeding wat deur die hoof aangebied word as die doelwitte bereik is. Uit die tabel kan ook afgelei word dat die 51 to 60 jarige groep (3,06) voorwaardelike vergoeding van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die 25 to 30 jarige ouderdomsgroep (2,92).

LF-skaal (Laissez-faire)

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volgelinge gegee word nie. Uit die tabel is dit duidelik dat die 25 tot 30 jarige groep die laagste gemiddelde telling van 0.89 behaal het teenoor die 31 tot 40 jarige groep wat die hoogste gemiddelde telling van 1.48 behaal het. Die statistiese betekenisvolheid ($p<0.05$) is nie beduidend genoeg nie. 'n P -waarde van 0.068 word aangedui met ander woorde hierdie skaal het nie statisties betekenisvol gelaai nie.

'n Effekgrootte van 0,63 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die 31 tot 40 jarige groep met dié van die 25 tot 30 jarige groep oor die laissez-faire leierskapstyl. Die 31 tot 40 jarige groep behaal 'n gemiddelde telling van 1,48 terwyl die 25 tot 30 jarige groep 'n gemiddelde telling van 0,89 behaal het. Hieruit kan afgelei word dat die 31 tot 40 jarige groep meer saam stem as die 25 tot 30 jarige groep en die 51 tot 60 jarige groep

oor die beleving van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof . Hieruit kan ook afgelei word dat daar 'n praktiese betekenisvolle verskil tussen die 31 tot 40 jarige groep met dié van die 25 tot 30 jarige groep oor die beleving van die laissez-faire leierskapstyl bestaan. Verder meer stem die 41 tot 50 jarige groep ook meer (1,39) saam as die 51 tot 60 jarige groep (1,05). Die effekgrootte ($d=0.37$) tussen hierdie twee ouderdomsgroepe is klein wat beteken dat daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die sienswyses van die twee ouderdomsgroepe voorkom nie. Die 31 tot 40 jarige groep stem meer saam (1,48) as die 25 tot 30 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 0,89. Die 41 tot 50 jarige groep stem ook meer saam (1,39) as die 25 tot 30 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 0,89 oor die beleving van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof.

Tussen die 51 tot 60 en 31 tot 40 jarige groep word 'n effekgrootte van 0,46 behaal wat as 'n mediumeffek beskou word. Die prakties betekenisvolle verskil is dat hierdie twee groepe sigbaar van mekaar verskil. Die 41 tot 50 jarige groep stem meer saam (1,39) as die 51 tot 60 jarige groep oor die beleving van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof.

Redelike klein effekgroottes is verkry by die vergelyking van die sienswyses van die 51 tot 60 met die 25 tot 30 jarige groep ($d=0.17$), en die 41 tot 50 met die 31 tot 40 jarige groep ($d=0.09$). Hieruit word afgelei dat daar nie 'n praktiese betekenisvolle verskil tussen die ouderdomsgroepe voorkom nie. Die verdere afleiding is dat die 51 tot 60 jarige groep stem meer saam (1,05) as die 25 tot 30 jarige groep (0,89) en dat die 31 to 40 jarige groep stem meer saam (1,48) met die laissez-faire leierskapstyl as die 41 tot 50 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 1,39.

EFF-skaal (Effektiwiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en fokus op die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge bied.

Wanneer die respondente van die 41 tot 50 jaar groep met die respondente van die 31 tot 40 jaar groep met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,39 verkry. Die 41 tot 50 jarige groep ervaar die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof meer met 'n gemiddelde telling van 3,21 as die 31 tot 40 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 2,96. Die 41 tot 50 jarige groep ervaar die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof meer met 'n gemiddelde telling van 3,21 as die 25 tot 30 jarige met 'n gemiddelde telling van 3,13.

Respondente in die 51 tot 60 jarige groep ervaar effektiwiteitsaanbieding meer met 'n gemiddelde telling van 3,19 as die 31 tot 40 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 2,96. Uit laasgenoemde tellings word afgelei dat die 51 tot 60 jarige groep meer saamstem met die EFF-skaal as die 31 tot 40 jarige groep. Redelik klein effekgroottes is verkry by die vergelyking van die sienswyses van die 51 tot 60 jarige groep met die 31 tot 40 jarige groep (0,36) en dié van die 41 to 50 jarige groep met

die 31 tot 40 jarige groep (0,39). Hieruit word afgelei dat daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die voorafgenoemde ouderdomsgroepe voorkom nie. As gevolg van hierdie lae effektellings kan ons aanvaar dat hierdie skaal nie prakties betekenisvol verskil het nie. Om die aanname vir 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal te kan maak, kan nie geregverdig word nie, omdat dié p-waarde van hierdie skaal 0.306 ($p > 0.05$) is.

SAT (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl wat die bevredigende optredes van die skoolhoof weerspieël.

Wanneer die response van die 31 to 40 jarige groep met die van die 25 tot 30 jarige groep vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,40 verkry. Hierdie effekgrootte dui daarop dat hierdie twee groepe se verskille wel sigbaar is, maar dat hierdie skaal nie as prakties betekenisvol beskou kan word nie. Die 31 tot 40 jarige groep behaal 'n gemiddelde telling van 3,08 en die 25 tot 30 jarige groep 'n gemiddelde telling van 3,39. Hieruit kan afgelei word dat die 25 tot 30 jarige groep die effektiewe aanbieding van die skoolhoof meer beleef as die 31 tot 40 jarige groep.

Die 41 tot 50 jarige groep dui op 'n hoër gemiddelde telling van 3,29 as die 51 tot 60 jarige groep met 'n gemiddelde telling van 3,21. Die 25 tot 30 jarige groep dui op die hoogste gemiddelde telling van 3,39, terwyl die 31 tot 40 jarige groep die laagste gemiddelde telling van 3,08 aandui. Hieruit kan ons aflei dat die 25 tot 30 jarige groep die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof die meeste ervaar en beleef as die ander ouderdomsgroepe.

Die klein effekgrootte van 0,12 tussen die 41 to 50 jarige groep met die 25 tot 30 jarige groep, en die 41 tot 50 jaar met die 31 tot 40 jaar met 'n effekgrootte van 0,28, dui daarop dat daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die belewing en sienswyses van die ouderdomsgroepe rakende die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof voorkom nie.

Dieselfde verduideliking kan ook aan die hand gedoen word by die 51 tot 60 jarige groep met die 25 tot 30 en die 31 tot 40 jarige groep. 'n Klein effekgrootte van 0,23 tussen die 51 tot 60 jarige groep met die 25 tot 30 jarige groep, en die 51 to 60 jarige groep met die 31 tot 40 jarige groep met 'n effekgrootte van 0,17 dui daarop dat daar nie 'n praktiese betekenisvolle verskil tussen die belewing en sienswyses van die drie ouderdomsgroepe rakende die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof voorkom nie. Om die aanname vir 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal te kan maak kan nie geregverdig word nie, omdat dié p-waarde van hierdie skaal 0.484 is.

Tabel 4.19: Resultate van hiërgiese liniëre modelle (HLM) vir effek van geslag op skoolhoofleierskap

Faktor	Geslag	GKF-Gemiddelde kwadraat fout				Effekgrootte
		Gem.	Variansie		p-waarde	
			GKF	Skool		
IA	Vroulik	3,17	0,36	0,14	0,362	0,15
	Manlik	3,07				
IB	Vroulik	3,20	0,33	0,13	0,117	0,26
	Manlik	3,03				
IM	Vroulik	3,28	0,31	0,17	0,221	0,19
	Manlik	3,15				
IS	Vroulik	3,03	0,32	0,10	0,198	0,22
	Manlik	2,89				
IC	Vroulik	3,03	0,44	0,06	0,098	0,30
	Manlik	2,82				
CR	Vroulik	3,11	0,29	0,12	0,070	0,30
	Manlik	2,92				
MBEA	Vroulik	2,60	0,42	0,18	0,709	0,06
	Manlik	2,65				
MBEP	Vroulik	1,22	0,78	0,17	0,650	0,08
	Manlik	1,14				
LF	Vroulik	1,25	0,80	0,09	0,660	0,08
	Manlik	1,18				
TRANSF	Vroulik	3,14	0,25	0,11	0,129	0,25
	Manlik	2,99				
PA	Vroulik	1,24	1,24	1,16	0,618	0,09
	Manlik	1,16				
EE	Vroulik	3,20	0,42	0,16	0,460	0,12
	Manlik	3,11				
EFF	Vroulik	3,18	0,29	0,12	0,283	0,18
	Manlik	3,07				
SAT	Vroulik	3,25	0,42	0,16	0,625	0,08
	Manlik	3,19				

p<0.05 = statisties betekenisvolle verskille

d = 0.2 (klein effek); d = 0.5 (medium effek); d = 0.8 (groot effek)

Tabel 4.19 verteenwoordig die HLM in terme van die verhouding tussen die geslag van die respondente en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wat wissel tussen 0.070 en 0.709 is bekend gemaak om die statistiese betekenisvolle verskille aan te toon. Om die praktiese betekenisvolheid aan te dui word Cohen se effekgrootte (d-waardes) voorgehou. Nie een van die

skale word as prakties betekenisvol beskou nie ($d < 0.5$). Die grootste effek ($d = 0.30$) is by die onderskeie subskale Individuele oorweging en Voorwaardelike vergoeding gerapporteer. Die tabel toon dat daar nie statisties betekenisvolle verskille tussen die skoolhoofleierskap en die geslag van opvoeders by die skool is nie. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes vir vroulike- en manlike respondente gerapporteer wat verband hou met die drie leierskapstyle, hul nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal. Vervolgens word die volgende subskale bespreek.

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie subskaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en dat die leier die volgelinge as 'n individu erken. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Daar bestaan 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van vroulike – en manlike respondente. Vir vroulike respondente is 'n gemiddelde telling van 3,03 behaal en vir manlike respondente 2,82. Hieruit kan ons aflei dat die vroulike respondente meer intellektueel gestimuleerd is as manlike respondente. Wanneer die response van die vroulike- en die manlike respondente met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,30 verkry wat op 'n klein effek ($d = 0.30$, $p = .098$) dui. Hierdie effekgrootte beteken dat daar nie 'n sigbaar prakties betekenisvolle verskil tussen die sienswyse van genoemde twee geslagsgroepe voorkom nie.

CR-skaal (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. Sodra die volgelinge aan die vereiste van die skoolhoof voldoen ten opsigte van die skooldoelwitte word 'n mate van vergoeding deur die skoolhoof aangebied. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 0.30 word verkry wanneer die sienswyses van die vroulike respondente met dié van die manlike respondente vergelyk word. Hierdie effekgrootte dui op 'n klein effek wat beteken dat daar nie 'n betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee geslagte voorkom nie. Die vroulike respondente het 'n gemiddelde telling van 3,11 behaal, terwyl die manlike respondente 'n gemiddelde telling van 2,92 behaal het. Alhoewel hierdie skaal nie statisties betekenisvol ($p < 0.05$) verskil het nie, en ook nie praktiese betekenisvol ($d > 0.5$) beskou kan word nie, ervaar die vroulike respondente voorwaardelike vergoeding meer as dié van die manlike respondente.

Tabel 4.20: Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van etniese groepe op skoolhoofleierskap

Faktor	Gemiddeld			Variansie		p-waarde	Effekgrootte		
	Etniese groepe			GKF	Skool		Swart met Wit	Swart met Bruin	Wit met Bruin
	Swart	Wit	Bruin						
IA	2,81	3,33	3,16	0,36	0,13	0,279	0,76	0,51	0,24
IB	2,81	3,33	3,17	0,33	0,12	0,260	0,57	0,46	0,11
IM	2,94	3,34	3,26	0,31	0,17	0,494	0,57	0,46	0,11
IS	2,65	3,12	3,01	0,32	0,10	0,273	0,72	0,56	0,16
IC	2,64	3,02	3,00	0,45	0,06	0,284	0,54	0,51	0,03
CR	2,81	3,05	3,08	0,30	0,12	0,567	0,38	0,43	0,05
MBEA	1,72	2,65	2,77	0,42	0,05	0,000	1,35	1,52	0,17
MBEP	0,63	1,60	1,22	0,77	0,12	0,064	1,02	0,62	0,40
LF	0,92	0,99	1,32	0,79	0,10	0,258	0,08	0,43	0,35
TRANSF	2,77	3,23	3,12	0,26	0,11	0,272	0,76	0,59	0,17
PA	0,77	1,29	1,28	0,65	0,12	0,248	0,59	0,57	0,02
EE	2,74	3,31	3,23	0,42	0,14	0,215	0,75	0,65	0,11
EFF	2,63	3,32	3,20	0,29	0,09	0,036	1,14	0,94	0,20
SAT	2,89	3,30	3,28	0,42	0,15	0,414	0,54	0,52	0,02

p<0.05 = statisties betekenisvolle verskill

d = 0.2 (klein effek); d = 0.5 (medium effek); d = 0.8 (groot effek)

Tabel 4.20 verteenwoordig die HLM in terme van die verhouding tussen die etniese groepe van die respondente en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wissel tussen 0.000 en 0,567, met effekgroottes (d-waardes) wat wissel tussen 0,02 en 1,52 om statistiese en/of praktiese betekenisvolle verskille uit te lig. Twaalf van hierdie skale word as prakties betekenisvol beskou ($d>0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek. Die grootste effek ($d=1.52$) is by die subskaal Bestuur-by-uitsondering (aktief) gerapporteer. Die tabel toon dat daar twee faktore statisties betekenisvol ($p<0.05$) verskil het en dat daar 'n verskil tussen die skoolhoofleierskap en die rassegroep van opvoeders by die skool is. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes vir swart, wit en bruin respondente gerapporteer wat verband hou met die drie leierskapstyle, hul nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal gerapporteer. Vervolgens word die verskillende subskale bespreek.

IA-skaal: (Geïdealiseerde eienskappe)

Geïdealiseerde eienskappe is 'n subskaal van die transformerende leierskapstyl. Hierdie skaal dui aan of die leier deur sy volgelinge gerespekteer word. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van ras op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.76$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Vervolgens word die gemiddelde tellings en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof van die swart en wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,76 verkry. Hierdie hoë telling wys daarop dat daar 'n groot betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee rasse-groepe voorkom. Die swart respondente het 'n gemiddelde telling van 2,81, terwyl die wit respondente 'n gemiddelde telling van 3,33 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die swart en die bruin respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,51 wat op 'n mediumeffek dui. Hierdie hoë telling wys daarop dat daar 'n betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee rasse-groepe voorkom. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,16 teenoor die swart respondente van 2,81 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook geïdealiseerde eienskappe meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die wit respondente met die bruin respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,24 verkry wat op 'n klein effek dui ($d = 0.24$, $p = .279$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen wit en bruin respondente se beleving van IA (geïdealiseerde eienskappe) nie. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente geïdealiseerde eienskappe meer ervaar en beleef as die swart respondente.

IB-skaal: (Geïdealiseerde gedrag)

In hierdie subskaal maak die leier ook daarop staat om die groep se waardes eerste te stel. Daar word ook morele en etiese besluite geneem wat aan die einde 'n sterk toekomsvisie en missie vir die organisasie inhou. Doelwitstelling is hier van belang, sodat die organisasie vooruitgang kan toon. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Vervolgens word die gemiddelde tellings en effekgroottes bespreek.

'n Effekgrootte van 0,57 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die swart en wit respondente. 'n Gemiddelde telling van 3,33 is verkry by die wit respondente en 'n gemiddelde telling van 2,81 by die swart respondente. Uit bogenoemde

tellings word afgelei dat die wit respondente geïdealiseerde gedrag meer ervaar as die swart respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die swart en die bruin respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,46 wat op 'n mediumeffek dui. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,17 teenoor die swart respondente van 2,81 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook geïdealiseerde gedrag meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die wit respondente (gemiddeld = 3,33) met die bruin respondente (gemiddeld = 3,17) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,11 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.11$, $p=.260$). Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente geïdealiseerde gedrag meer ervaar en beleef as die swart respondente. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen wit en bruin respondente se belewing van IB (geïdealiseerde gedrag).

IM-skaal: (Inspirerende motivering)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Dit beklemtoon die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee. Hierdie subskaal is nie statisties betekenissvol ($p<0.05$) gevind nie. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

'n Effekgrootte van 0,57 is verkry by die berekening van die praktiese betekenissvolheid ten opsigte van die sienswyse van die swart en wit respondente. Uit laasgenoemde telling word afgelei dat daar 'n sigbaar praktiese betekenisvolle verskil tussen die sienswyses van hierdie twee bevolkingsgroepe voorkom in terme van die skoolhoof se inspirerende motivering. 'n Gemiddelde telling van 3,34 is verkry by die wit respondente en 'n gemiddelde telling van 2,94 by die swart respondente. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente inspirerende motivering van die skoolhoof meer as dié van die swart respondente ervaar.

'n Medium effekgrootte van 0,46 ($d=0.46$, $p=.494$) is verkry in die vergelyking tussen die swart - en die bruin respondente ten opsigte van die ervaring van intellektuele motivering. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,26 teenoor die swart respondente van 2,4 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook inspirerende motivering meer ervaar en beleef as die swart respondente.

'n Klein effekgrootte van 0,12 ($d=0.12$, $p=.494$) is verkry in die vergelyking tussen die response van die wit respondente met die bruin ten opsigte van die ervaring en belewing van inspirerende motivering. Na aanleiding van die effekgrootte ($d=0.11$, $p=.494$) word afgelei dat daar geen verskil

in die sienswyses van hierdie twee rassegroepe voorkom nie. Uit verdere afleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente motivering meer ervaar en beleef as die swart respondente.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgeling wat beteken dat die volgeling blootgestel word aan gedurende innovasie en stimulasie. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

'n Groot sigbare verskil kom in die praktyk (0,72) tussen die sienswyses van die wit en die swart respondente ten opsigte intellektuele stimulasie voor. Die wit respondente het 'n gemiddelde telling van 3,12 behaal en die swart respondente 'n gemiddelde telling van 2,65. Uit laasgenoemde bevindinge word afgelei dat die wit respondente intellektuele stimulasie van hulle skoolhoof veel sterker en meer positief ervaar as wat die geval by die swart respondente is.

'n Medium effekgrootte van 0,56 ($d=0.56$, $p=.273$) is verkry in die vergelyking tussen die swart - en die bruin respondente ten opsigte van die ervaring van intellektuele stimulasie. Hieruit kan ook afgelei word dat daar 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die twee rassegroepe se sienswyses voorkom in terme van die skoolhoof se intellektuele stimulasie. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,01 teenoor die swart respondente van 2,65 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook intellektuele stimulasie meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die wit respondente met die bruin respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,16 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.16$, $p=.273$). Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente intellektuele stimulasie meer ervaar en beleef die swart respondente.

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie subskaal word daar aan die volgeling se behoeftes aandag gegee en dat die leier die volgeling as 'n individu sien. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Medium effekgrootte van 0,54 is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van die wit en die swart respondente ten opsigte individuele oorweging. Die wit respondente het 'n gemiddelde telling van 3,02 behaal en die swart respondente 'n gemiddelde telling van 2,64. Uit laasgenoemde bevindinge word afgelei dat die wit respondente individuele oorweging van hulle skoolhoof meer ervaar as wat die geval by die swart respondente is.

'n Medium effekgrootte van 0,51 is verkry in die vergelyking tussen die swart - en die bruin respondente ten opsigte van die ervaring van individuele oorweging. Hieruit kan ook afgelei word dat daar 'n prakties betekenisvolle verskil ($d=0.51$, $p=.284$) tussen die twee rassegroepe se sienswyses voorkom. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,00 teenoor die swart respondente van 2,64 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook individuele oorweging meer ervaar en beleef as die swart respondente. Wanneer die response van die bruin respondente met die wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,03 verkry. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente individuele oorweging meer ervaar en beleef as die swart respondente.

CR-skaal: (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. In hierdie styl word daar vergoeding aan die volgeling aangebied sodra hy aan die vereiste van die leier voldoen het. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 0,38 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die swart - en wit respondente. Uit laasgenoemde telling word afgelei dat daar 'n praktiese betekenisvolle verskil in die sienswyses van hierdie twee bevolkingsgroepe voorkom oor die toepassing van voorwaardelike vergoeding vanaf die skoolhoof. 'n Gemiddelde telling van 3,05 is verkry by die wit respondente en 'n gemiddelde telling van 2,81 by die swart respondente. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente voorwaardelike vergoeding van die skoolhoof meer as dié van die swart respondente ervaar.

'n Medium effekgrootte van 0,43 is verkry in die vergelyking tussen die swart - en die bruin respondente ten opsigte van die ervaring van voorwaardelike vergoeding. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,08 teenoor die swart respondente van 2,81 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook voorwaardelike vergoeding meer ervaar en beleef as die swart respondente.

'n Klein effekgrootte van 0,05 is verkry in die vergelyking tussen die response van die wit respondente met die bruin ten opsigte van die ervaring en belewing van voorwaardelike vergoeding. Na aanleiding van die effekgrootte ($d=0.05$, $p=.494$) word afgelei dat daar geen verskil in die sienswyses van hierdie twee rassegroepe voorkom met betrekking tot die aanbieding en toepassing van voorwaardelike vergoeding vanaf die skoolhoof nie. Uit verdere afleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente voorwaardelike vergoeding meer ervaar en beleef as die swart respondente.

MBEA-skaal (Bestuur-by-uitsondering –aktief)

Hierdie subskaal is deel van die transaksionele leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier aktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling.

Daar bestaan 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,00. Hierdie subskaal word wel as prakties betekenisvol ($d > 0.5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 1,35 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die swart en wit respondente. 'n Gemiddelde telling van 2,65 is verkry by die wit respondente en 'n gemiddelde telling van 1,72 by die swart respondente. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente die proses van bestuur-by-uitsondering (aktief) meer ervaar as dié van die swart respondente.

'n Medium effekgrootte van 1,52 is verkry in die vergelyking tussen die swart - en die bruin respondente. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 2,77 teenoor die swart respondente van 1,72 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook die proses van bestuur-by-uitsondering (aktief) meer ervaar en beleef as die swart respondente.

'n Klein effekgrootte van 0,17 is verkry in die vergelyking tussen die response van die wit respondente met dié van die bruin respondente ten opsigte ten opsigte oor die proses van bestuur-by-uitsondering (aktief). Na aanleiding van die effekgrootte ($d = 0.17$, $p = 0.000$) word afgelei dat daar geen verskil in die sienswyses van hierdie twee rassegroepe voorkom nie rakende die proses van bestuur-by-uitsondering (aktief) vanaf die skoolhoof nie. Verder word uit bogenoemde tellings afgelei dat die wit en bruin respondente die aktiewe bestuur-by-uitsonderingstyl meer ervaar en beleef as in die geval by swart respondente.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering -passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier onaktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Verdere afleidings wat uit hierdie styl gemaak kan word is dat die leier eers wag tot probleme opduik voordat daar opgetree sal word.

Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,064. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van 'n passiewe bestuur van die skoolhoof van die swart - en wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 1,02 verkry. Hierdie hoë telling wys daarop dat daar 'n groot betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee rassegroepe voorkom ten opsigte van die passiewe bestuur van die skoolhoof. Die swart respondente het 'n gemiddelde telling van 0,63, terwyl die wit respondente 'n gemiddelde telling van 1,60 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente die passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die swart en die bruin respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,62 wat op 'n mediumeffek dui ($d=0.62$, $p=.064$) Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 1,22 teenoor die swart respondente van 0,63 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die wit respondente met die bruin respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,40 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.40$, $p=.064$). Hieruit word afgelei dat daar feitlik geen verskil in die sienswyses van die twee rassegroepe voorkom ten opsigte van hulle ervaring van hul hoofde se toepassing van passiewe bestuur nie. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente die toepassing van passiewe bestuur meer ervaar en beleef as die swart respondente.

LF-skaal (Laissez-faire)

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volgelinge gegee word nie. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,258.

Wanneer die response ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof van die swart en wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,08 verkry. Hierdie lae telling wys daarop dat daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die twee rassegroepe voorkom ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof nie. Die swart respondente het 'n gemiddelde telling van 0,92, terwyl die wit respondente 'n gemiddelde telling van 0,99 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die swart en die bruin respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,43 wat op 'n mediumeffek dui ($d=0.43$, $p=.258$) Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 1,32 teenoor die swart respondente van 0,92 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof

meer ervaar en beleef as die swart respondente. Wanneer die response van die wit respondente met die bruin respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,35 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.35, p=.258$). Hieruit word afgelei dat daar feitlik geen verskil in die sienswyses van die twee rassegroepe voorkom ten opsigte van hulle ervaring van hul hoofde se laissez-faire leierskapstyl nie. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en swart respondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof minder ervaar en beleef as die bruin respondente.

Transformerende leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl het te doen met die ontwikkeling van die volgeling. Die leier stel hoë standaarde en doelwitte. Betekenis word aan sekere aspekte gegee om 'n positiewe uitkoms te hanteer.

Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) gevind is nie, word die effek van ras op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d>0.76$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof van die swart en wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,76 verkry. Hierdie hoë telling wys daarop dat daar 'n groot betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee rassegroepe voorkom. Die swart respondente het 'n gemiddelde telling van 2,77, terwyl die wit respondente 'n gemiddelde telling van 3,23 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die swart en die bruin respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,59 wat op 'n mediumeffek dui. Hierdie hoë telling wys daarop dat daar 'n betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee rassegroepe voorkom. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,12 teenoor die swart respondente van 2,77 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die wit respondente met die bruin respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,17 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.17, p=.272$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen wit – en bruin respondente se belewing van die transformerende leierskapstyl. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente die transformerende leierskapstyl meer ervaar en beleef as die swart respondente.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie skaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommer nie. Die daaglikse bestuur en verloop van die skool word aan die volgelinge oorgelaat. Die leier sal eers wag tot probleme opduik voordat daar enige optredes sal plaasvind.

Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van rasse-groepe op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.59$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof van die swart en wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,59 verkry. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil in die praktyk tussen die twee rasse-groepe sigbaar is. Die swart respondente het 'n gemiddelde telling van 0,77, terwyl die wit respondente 'n gemiddelde telling van 1,29 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die swart en die bruin respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,57 wat op 'n mediumeffek dui. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil in die praktyk tussen die twee rasse-groepe sigbaar is. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 1,28 teenoor die swart respondente van 0,77 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die wit respondente met die bruin respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,02 verkry wat op 'n klein effek dui ($d = 0.02$, $p = .248$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen wit – en bruin respondente se belewing van die passief-vermydende leierskapstyl. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente die passief-vermydende leierskapstyl meer ervaar en beleef as die swart respondente.

EE-skaal (Effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings)

Hier word die effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings deur die leier sterk na vore gebring. Die volgelinge word positief beïnvloed en ekstra pogings word deur die leier aangebied om die volgelinge positief te verander. Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Geen statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind nie. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van die effektiwiteit en die aanbieding van ekstra pogings van die skoolhoof van die swart en wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,75 wat op 'n medium na 'n groter effek aandui ($d=0.75$, $p=.215$). Hierdie hoë telling wys daarop dat daar wel 'n duidelik sigbare verskil in die praktyk tussen die sienswyses van die respondente rakende hul persepsie oor die skoolhoof se effektiwiteit voorkom. Die swart respondente het 'n gemiddelde telling van 2,74 terwyl die wit respondente 'n gemiddelde telling van 3,31 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die wit respondente die effektiwiteit van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die swart en die bruin respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,65 wat op 'n mediemeffek dui ($d=0.65$, $p=.215$). Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,23 teenoor die swart respondente van 2,74 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente die effektiwiteit van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die wit respondente met die bruin respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 1,11 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.11$, $p=.215$). Hieruit word afgelei dat daar feitlik geen verskil in die sienswyses van die twee rassegroepe voorkom ten opsigte van hulle persepsie van hul hoofde se effektiwiteit en aanbieding van ekstra pogings nie. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente die effektiwiteit en aanbieding van ekstra pogings van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

EFF-skaal (Effektiwiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die mate van hoe die leier deur die volgelinge as effektief beskou word wanneer interaksie met die volgelinge op verskillende vlakke van die organisasie plaasvind.

Daar bestaan 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) by hierdie skaal. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,036. Hierdie subskaal word wel as prakties betekenisvol ($d>0.5$) beskou omdat hierdie hoë telling wel daarop wys dat daar wel 'n duidelik sigbare verskil in die praktyk tussen die sienswyses van die respondente rakende hul persepsie oor die skoolhoof se effektiwiteitsaanbieding voorkom. Vervolgens word daar gekyk na die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 'n groter aard ($d=1.14$, $p=.036$) is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van die wit en die swart respondente ten opsigte effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof. Die wit respondente het 'n gemiddelde telling van 3,32 behaal en die swart respondente

'n gemiddelde telling van 2,63. Gebaseer op die gemiddeldes van die twee groepe (wit = 3.32 en swart = 2.63) is dit dus duidelik dat die wit respondente baie sterker as die swart respondente voel oor die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof.

'n Groot effek van 0,94 is verkry in die vergelyking tussen die swart - en die bruin respondente ten opsigte effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof. Hieruit kan ook afgelei word dat daar 'n prakties betekenisvolle verskil ($d > 0.5$) tussen die twee rassegroepe se sienswyses voorkom. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,20 teenoor die swart respondente van 2,63 behaal. Hieruit word afgelei dat die bruin respondente ook die effektiewe aanbieding van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

Wanneer die response van die bruin respondente met die wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,20 verkry wat op 'n klein effekgrootte aandui. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente die effektiewe aanbieding van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die swart respondente.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl. Die volgelinge ervaar hierdie uitkoms as die leier bevredigende optredes handhaaf, dit wil sê die leier is ook grotendeels tevrede met die volgelinge se vordering en ontwikkeling. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,414. Hierdie subskaal word wel as prakties betekenisvol ($d > 0.5$) beskou. Hierdie praktiese betekenisvolheid word daaraan toegeskryf omdat daar 'n sigbare praktiese verskil tussen die sienswyses van die genoemde twee rassegroepe voorkom. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 'n medium aard ($d = 0.54$, $p = .414$) is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van die wit en die swart respondente ten opsigte van die bevredigende optredes van die skoolhoof. Die wit respondente het 'n gemiddelde telling van 3,30 behaal en die swart respondente 'n gemiddelde telling van 2,89. Uit laasgenoemde bevindinge word afgelei dat die wit respondente meer tevrede is met die bevredigende optredes van die skoolhoof as wat die geval by die swart respondente is.

'n Medium effekgrootte van 0,52 is verkry in die vergelyking tussen die swart en die bruin respondente ten opsigte van die bevredigende optredes van die skoolhoof. Hieruit kan ook afgelei word dat daar 'n prakties betekenisvolle verskil ($d = 0.52$, $p = .414$) tussen die twee rassegroepe se sienswyses oor die bevredigende optredes van die skoolhoof voorkom. Die bruin respondente het 'n gemiddelde telling van 3,28 teenoor die swart respondente van 2,89 behaal. Hieruit word

afgelei dat die bruin respondente meer tevrede is met die bevredigende optredes van die skoolhoof as die swart respondente.

Wanneer die response van die bruin respondente met die wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,02 verkry wat 'n klein effekgrootte aandui. Na aanleiding van bogenoemde tellings kom ons agter dat die wit en bruin respondente meer tevrede is met die bevredigende optredes van die skoolhoof as die swart respondente.

Tabel 4.21: Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die hoogste kwalifikasie van opvoeders op skoolhoofleierskap

Faktor	Hoogste Onderwyskwalifikasie	GKF-Gemiddelde kwadraat fout				Effekgroottes			
		Gem.	Variansie		p-waarde	1 met	2 met	3 met	4 met
			GKF	Skool					
IA	Onderwyssertifikaat	2,99	0,36	0,12	0,219				
	Onderwysdiploma	3,24				0,37			
	Graad	3,14				0,22	0,16		
	Graad en onderwysdiploma	2,84				0,22	0,59	0,43	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,33				0,49	0,12	0,28	0,71
IB	Onderwyssertifikaat	3,01	0,34	0,12	0,639				
	Onderwysdiploma	3,24				0,33			
	Graad	3,12				0,16	0,18		
	Graad en onderwysdiploma	3,00				0,02	0,35	0,18	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,26				0,36	0,03	0,21	0,38
IM	Onderwyssertifikaat	2,95	0,31	0,15	0,216				
	Onderwysdiploma	3,37				0,62			
	Graad	3,20				0,38	0,25		
	Graad en onderwysdiploma	3,06				0,16	0,46	0,21	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,37				0,62	0,01	0,24	0,46
IS	Onderwyssertifikaat	3,35	0,31	0,10	0,139				
	Onderwysdiploma	2,99				0,56			

	Graad	3,00				0,54	0,01		
	Graad en onderwysdiploma	2,67				1,07	0,51	0,52	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	2,99				0,56	0,01	0,02	0,50
IC	Onderwysertifikaat	3,18	0,45	0,06	0,230				
	Onderwysdiploma	3,05				0,18			
	Graad	2,96				0,31	0,13		
	Graad en onderwysdiploma	2,60				0,83	0,64	0,52	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	2,93				0,35	0,17	0,05	0,47
CR	Onderwysertifikaat	3,15	0,31	0,10	0,289				
	Onderwysdiploma	3,18				0,04			
	Graad	2,97				0,28	0,33		
	Graad en onderwysdiploma	2,86				0,46	0,50	0,18	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,18				0,05	0,00	0,33	0,51
MBEA	Onderwysertifikaat	3,10	0,41	0,15	0,064				
	Onderwysdiploma	2,78				0,44			
	Graad	2,56				0,73	0,29		
	Graad en onderwysdiploma	2,30				1,07	0,63	0,34	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	2,53				0,76	0,32	0,03	0,30
MBEP	Onderwysertifikaat	1,66	0,77	0,17	0,317				
	Onderwysdiploma	1,22				0,45			
	Graad	1,18				0,49	0,04		
	Graad en onderwysdiploma	1,25				0,42	0,03	0,07	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	0,67				1,01	0,56	0,52	0,59
LF	Onderwysertifikaat	0,93	0,82	0,08	0,816				
	Onderwysdiploma	1,26				0,35			
	Graad	1,27				0,36	0,02		
	Graad en onderwysdiploma	1,22				0,31	0,04	0,06	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	0,98				0,06	0,29	0,30	0,25

TRANSF	Onderwysertifikaat	3,10	0,26	0,10	0,339				
	Onderwysdiploma	3,18				0,14			
	Graad	3,08				0,02	0,16		
	Graad en onderwysdiploma	2,84				0,43	0,57	0,42	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,17				0,12	0,02	0,14	0,55
PA	Onderwysertifikaat	1,30	0,66	0,13	0,752				
	Onderwysdiploma	1,25				0,06			
	Graad	1,22				0,09	0,04		
	Graad en onderwysdiploma	1,24				0,07	0,01	0,03	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	0,84				0,51	0,46	0,42	0,45
EE	Onderwysertifikaat	3,35	0,43	0,13	0,257				
	Onderwysdiploma	3,32				0,03			
	Graad	3,13				0,30	0,26		
	Graad en onderwysdiploma	2,87				0,64	0,61	0,34	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,20				0,19	0,16	0,10	0,45
EFF	Onderwysertifikaat	3,43	0,29	0,11	0,232				
	Onderwysdiploma	3,26				0,27			
	Graad	3,04				0,62	0,35		
	Graad en onderwysdiploma	3,05				0,60	0,33	0,01	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,26				0,26	0,01	0,36	0,34
SAT	Onderwysertifikaat	3,62	0,41	0,13	0,108				
	Onderwysdiploma	3,33				0,40			
	Graad	3,17				0,61	0,21		
	Graad en onderwysdiploma	2,93				0,94	0,54	0,33	
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	3,48				0,20	0,20	0,42	0,75

$p < 0.05$ = statisties betekenisvolle verskille

$d = 0.2$ (klein effek); $d = 0.5$ (medium effek); $d = 0.8$ (groot effek)

Die volgende afkortings word voorgehou wat die totale beskrywing van die verskillende onderwyskwalifikasie-groepe vervang:

OS – Onderwysertifikaat, OD – Onderwysdiploma, Gr – graad, GrOD – Graad en Onderwysdiploma, NGO – Nagraadse onderwyskwalifikasie

Tabel 4.21 verteenwoordig die HLM in terme van die effek van die hoogste onderwyskwalifikasie van die opvoeder-respondente en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wissel tussen 0,064 en 0,816, met effekgroottes (d-waardes) wat wissel tussen 0,00 en 1,07 om statistiese en/of praktiese betekenisvolle verskille uit te lig. Twaalf van hierdie subskale word as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek. Die grootste effekgrootte ($d = 1.07$) is by die onderskeie subskale Intellektuele Stimulasie en Bestuurby-uitsondering(aktief) gerapporteer. Die tabel toon dat daar nie statisties betekenisvolle verskille tussen die onderwyskwalifikasie van opvoeders en skoolhoofleierskap by die skool is nie. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes en effekgroottes vir die verskillende onderwyskwalifikasiegroepe wat verband hou met die drie leierskapstyle, hul nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal gerapporteer. Vervolgens is daar gekyk na die verskillende subskale.

IA-skaal: (Geïdealiseerde eienskappe)

Hierdie skaal is 'n subskaal van die transformerende leierskapstyl. Hierdie skaal dui ook aan of die leier word deur sy volgelinge gerespekteer word. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.71$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Die Graadgroep behaal 'n hoër gemiddelde telling (3,14) as die van die Graad en onderwysdiploma-groep (2,84), terwyl die Nagraadse onderwyskwalifikasie-groep 'n hoër gemiddelde telling (3,33) bo dié van die GrOD-groep (2,84) behaal. Die Onderwysdiploma-groep behaal 'n hoër gemiddelde telling (3,24) bo dié van die Onderwyscertifikaat-groep (2,99) en die Gr-groep (3,14). Uit die tabel is dit duidelik dat die GrOD-groep die laagste gemiddelde telling van 2,84, en die NOG-groep die hoogste gemiddelde telling van 3,33 behaal het. Vervolgens word die gemiddeldes en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof van die OS-groep (2,99) met die van die OD-groep (3,24) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,37 verkry. Hieruit kan afgelei word dat die OD-groep geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die OS-groep. 'n Effekgrootte ($d = 0.49$) wat 'n mediumeffek is, is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die OS-groep (2,99) met dié van die NGO-groep (3,33) oor die toepassing van geïdealiseerde eienskappe as subskaal van die transformerende leierskapstyl. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die NGO-groep stem meer saam as die OS-groep oor geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof; daarom ervaar en beleef die NGO-groep hierdie subskaal ook sterker as die OS-groep. Opvoeders met die onderwysdiploma-kwalifikasie (3,24) stem meer saam as opvoeders met die Graad en onderwysdiploma (2,84) oor die ervaring en bewing van die geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof.

Wanneer die response van die Gr- groep met dié van die GrOD- groep met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,43 verkry. Die Gr- groep met 'n gemiddelde telling van 3,14 stem meer saam met die geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof as die GrOD- groep met 'n gemiddelde telling van 2,84. 'n Groot sigbare verskil kom in die praktyk (0,71) voor tussen die sienswyses van die GrOD- groep (2,84) met dié van die NGO- groep (3,33). Die NGO- groep ervaar geïdealiseerde eienskappe van hul skoolhoof veel sterker en meer positief as wat die geval by die GrOD- groep is.

IB-skaal: (Geïdealiseerde gedrag)

In hierdie subskaal maak die leier ook daarop staat om die groep se waardes eerste te stel. Daar word ook morele en etiese besluite geneem wat aan die einde 'n sterk toekomsvisie en missie vir die organisasie inhou. Doelwitstelling is hier van belang sodat die organisasie vooruitgang kan toon. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Uit die tabel is dit duidelik dat die Nagraadse onderwyskwalifikasie- groep die hoogste gemiddelde telling van 3,26, teenoor die Graad en onderwysdiploma- groep (3,00) wat die laagste gemiddelde telling is, behaal het. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

'n Effekgrootte van 0,36 ($d = 0.36$, $p = .639$) is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse oor die geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof tussen die OS- groep en die NGO- groep. 'n Gemiddelde telling van 3,01 is verkry by die OS- groep en 'n gemiddelde telling van 3,26 by die NGO- groep. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die NGO- groep stem meer saam oor geïdealiseerde eienskappe as die OS- groep. Opvoeder-respondente met die onderwysdiploma-kwalifikasie stem meer saam as die respondente met die Graad en onderwysdiploma- kwalifikasie met 'n gemiddelde telling van 3,00. Wanneer die response van die NGO- groep (3,26) met dié van die GrOD- groep (3,00) met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,38 verkry. Hierdie telling wys daarop dat die twee groepe nie in die praktyk vanmekaar verskil nie. Opvoeder-respondente met die Nagraadse onderwyskwalifikasie stem meer saam met geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof as opvoeder-respondente met die Graad en onderwysdiploma-kwalifikasie.

IM-skaal: (Inspirerende motivering)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Die motivering wat die skoolhoof aan sy volgelinge gee word hier beklemtoon. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.62$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium tot groot effek. Die p-waarde van die skaal dui op 0,216. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 0,62 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van inspirerende motivering van die OS-groep met dié van die OD- groep en die NGO- groep. Die OS- groep behaal 'n gemiddelde telling van 2,95, die OD- groep 'n gemiddelde telling van 3,37 en die NGO- groep 'n gemiddelde telling van 3,37. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die OD- groep en die NGO- groep stem meer saam met die inspirerende motivering van die skoolhoof as die OS- groep. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen die OD- groep en die NGO- groep se beleving van IM (inspirerende motivering). Ten opsigte van die OS- groep met die Gr – groep behaal die Gr- groep 'n hoër gemiddelde telling (3,20) as die OS- groep (2,95). Opvoeders in die Gr- groep (3,20) stem meer saam as opvoeders in die OS- groep (2,95) in terme van inspirerende motivering. 'n Medium effekgrootte van 0,46 ($d=0.46$) is verkry in die vergelyking tussen die OD- groep en die GrOD- groep. Die OD- groep behaal 'n gemiddelde telling van 3,37 teenoor die GrOD- groep se gemiddelde telling van 3,06. Die OD- groep stem meer saam as die GrOD- groep ten opsigte van inspirerende motivering; daarom ervaar die opvoeder-respondente in die GrOD- groep inspirerende motivering meer as dié van die OD- groep. Ten opsigte van die sienswyses van die GrOD- groep (3,06) met dié van die NGO- groep (3,37) is daar in die praktyk geen verskil tussen hierdie twee groepe se sienswyses van IS (inspirerende motivering).

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor is 'n subskaal van die transformerende leierskapstyl. Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge aan gedurige innovasie en stimulasie blootgestel word. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d>1.07$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Die p-waarde van die skaal dui op 0,139. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Groot sigbare verskil kom in die praktyk (0.56) voor tussen die sienswyses van die OS- groep met dié van die OD- groep en die NGO- groep ten opsigte intellektuele stimulasie. Die OS- groep het 'n gemiddelde telling van 3,35 behaal en die OD- groep en die NGO- groep het albei 'n gemiddelde telling van 2,99 behaal. Uit laasgenoemde bevindinge word afgelei dat die OS- groep intellektuele stimulasie van hulle skoolhoof veel sterker en meer positief ervaar as wat die geval by die OD- en die NGO- groep is. Wat die resultaat van die OS- groep (3,35) met dié van die Gr- groep (3,00) is, stem die OS- groep meer saam as die Gr- groep in terme van intellektuele stimulering.

'n Effekgrootte van 1,07 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyses van die OS- groep (3,35) en die Gr- groep (3,00). Ten opsigte van die sienswyses van die OS- groep met dié van die Gr- groep is daar in die praktyk geen verskil tussen hierdie twee groepe se sienswyses van IS (intellektuele stimulasie).

'n Redelik beduidende effekgrootte van 0,51 word verkry wanneer die sienswyses van die OD-groep en die GrOD-groep met mekaar vergelyk word. Hieruit word afgelei dat die OD-groep met 'n gemiddelde telling van 2,99 die skoolhoof se intellektuele stimulasie meer positief beleef as wat die geval by die GrOD-groep (2,67) is. Die Gr-groep met 'n gemiddelde telling van 3,00 ervaar die skoolhoof se intellektuele stimulasie meer as die GrOD-groep met 'n gemiddelde telling van 2,67. Tussen die sienswyses van die GrOD-groep (2,67) met dié van die NGO-groep (2,99) is daar dus geen verskil in die praktyk tussen GrOD-groep en die NGO-groep se belewing van IS (Intellektuele stimulasie).

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie subskaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en dat die leier die volgelinge as 'n individu sien. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.83$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Die p-waarde van die skaal dui op 0,230. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die vergelyking van die sienswyses van die OS-groep (3,18) met dié van die GrOD-groep (2,60) getref word, word 'n effekgrootte van 0,83 verkry. Na aanleiding van die effekgrootte word daar 'n groot verskil tussen hierdie twee groepe se sienswyses getref. Uit die resultaat word daar agtergekom dat die OS-groep stem meer saam as die GrOD-groep oor die individuele oorweging van die skoolhoof en dus beleef en ervaar hierdie OS-groep dit meer as die GrOD-groep. Die OS-groep ervaar individuele oorweging ook meer as die NGO-groep (2,93). Tussen die sienswyses van die OD-groep met 'n gemiddelde telling van 3,05 ervaar hierdie groep individuele oorweging ook meer as die GrOD-groep met 'n gemiddelde telling van 2,60. Tussen die GR-groep (2,96) en die GrOD-groep (2,60) bestaan daar geen verskil tussen hulle sienswyses oor individuele oorweging wat deur die skoolhoof aangebied word nie. Ten opsigte van die vergelyking tussen die GrOD-groep (2,60) en die NGO-groep (2,93) stem die NGO-groep meer saam met individuele oorweging van die skoolhoof as die GrOD-groep. Hierdie groep behaal 'n effekgrootte van 0,47 wat op 'n medium effek dui.

CR-skaal: (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. In hierdie styl word daar vergoeding aan die volgelinge aangebied sodra hulle aan die vereiste van die leier voldoen het. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.51$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 0,46 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die OS- groep en die GrOD- groep. Die OS- groep behaal 'n gemiddelde telling van 3,15 terwyl die GrOD- groep 'n gemiddelde telling van 2,86 behaal. Hieruit word afgelei dat die OS- groep voorwaardelike vergoeding meer ervaar en beleef as die GrOD- groep. Die OD- groep met 'n gemiddelde telling van 3,18 beleef en ervaar die voorwaardelike vergoeding van die skoolhoof meer as dié van die GrOD- groep (2,86). By die berekening van die praktiese betekenisvolheid tussen die GrOD- groep en die NGO- groep is 'n medium effek verkry ($d=0.51$, $p=.289$). Die NGO- groep (2,93) ervaar voorwaardelike vergoeding van die skoolhoof meer as die GrOD- groep (2,86).

MBEA-skaal (Bestuur-by-uitsondering –aktief)

Hierdie subskaal is deel van die transaksionele leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier aktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,064. Hierdie subskaal word wel as prakties betekenisvol ($d<0.5$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Die OD- groep (2,78) stem meer saam as die Gr- groep (2,56) met die eienskap van die transaksionele leierskapstyl van die skoolhoof. Die Gr- groep (2,56) stem meer saam as die GrOD- groep (2,30) en die NGO- groep (2,53) oor hierdie bestuurseienskap van die skoolhoof.

'n Effekgrootte van 1,07 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die OS- groep (3,10) en die GrOD- groep (2,30). Hieruit word afgelei dat die OS- groep stem meer saam as die GrOD- groep ten opsigte van hierdie bestuurseienskap. Verder word ook opgelet dat die OS- groep (3,10) stem meer saam as die NGO- groep (2,53). Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die opvoeder-respondente met die Onderwysertifikaat – kwalifikasie stem meer saam met die ervaring van hierdie betrokke bestuurseienskap van die skoolhoof.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering -passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier onaktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Verdere afleidings wat uit hierdie styl gemaak kan word is dat die leier eers wag tot probleme opduik voordat daar opgetree sal word. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d>1.01$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,317.

Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van 'n passiewe bestuur van die skoolhoof van die OS- groep (1,66) en dié van die OD- groep (1,22), die Gr- groep (1,18) en die GrOD- groep (1,25) met mekaar vergelyk word, word afgelei dat daar geen verskil tussen hierdie groepe se beleving van MBEP (passiewe bestuur) in die praktyk is nie. Ten opsigte van die vergelyking tussen die OS- groep (1,66) en die NGO- groep (0,67) behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 1,01 wat as 'n groot effek beskou word. Hieruit word afgelei dat die OS- groep die passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die NGO- groep. Tussen die OD- groep (1,22) en die NGO- groep (0,67) word 'n effekgrootte van 0,56 verkry. Volgens die tellings beleef die OD- groep passiewe bestuur meer as die NGO- groep. Die Gr- groep (1,18) stem meer saam met die passiewe bestuur van die skoolhoof as die NGO- groep (0,67). Die GrOD- groep (1,25) stem meer saam met die passiewe bestuur van die skoolhoof as die NGO- groep (0,67) met 'n effekgrootte van 0,59 wat 'n medium effek aandui.

LF-skaal (Laissez-faire)

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volgelinge gegee word nie. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,816. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van die Laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof van die OD- groep (1,26) en dié van die Gr- groep (1,27), die GrOD- groep (1,22) met mekaar vergelyk word, word afgelei dat daar in die praktyk geen verskil tussen hierdie groepe se beleving van die Laissez-faire leierskapstyl is nie. Ten opsigte van die vergelyking tussen die OS- groep (0,93) en die OD- groep (1,26) behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,35 wat as 'n klein effek beskou word. Ten opsigte van die vergelyking tussen die OS- groep (0,93) en die Gr- groep (1,27) word 'n effekgrootte van 0,36 aangedui wat ook 'n klein effek is. Die Gr- groep het 'n hoër telling van 1,27 as die GrOD- groep (1,22) wat beteken dat die Gr- groep die Laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer beleef en ervaar as die OD- groep (1,26) en die NGO- groep (0,98).

Transformerende leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl het te doen met die ontwikkeling van die volgelinge. Die leier stel hoë standaarde en doelwitte. Betekenis word aan sekere aspekte gegee om 'n positiewe uitkoms te hanteer. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.57$) beskou omdat dit die

resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Opvoeder-respondente in die OS- groep ervaar die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer betekenisvol met 'n gemiddelde telling van 3,10 as die GrOD- groep met 'n gemiddelde telling van 2,84. Uit laasgenoemde tellings word afgelei dat die OS- groep meer saamstem met die transformerende leierskapstyl GrOD- groep. Ten opsigte van die OD- groep met 'n gemiddelde telling van 3,18 ervaar hierdie groep die tasformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer as dié van die GrOD- groep (2,84). 'n Effekgrootte van 0,57 is by hierdie groep verkry wat op 'n sigbaar prakties betekenisvolle verskil tussen die twee groepe se sienswyses dui.

Met die vergelyking van die Gr- groep met 'n gemiddelde telling van 3,08 met dié van die GrOD- groep (2,84) word 'n effekgrootte van 0,42 verkry. Hieruit word afgelei dat die Gr- groep die transformerernde leierskapstyl van die skoolhoof meer betekenisvol ervaar en beleef as die GrOD- groep. Met die vergelyking van die GrOD- groep (2,84) en die NGO- groep (3,17) word 'n effekgrootte van 0,55 verkry wat daarop dui dat daar 'n sigbaar praktiese verskil tussen die sienswyses van hierdie twee kwalifikasiegroepe voorkom. Die afleiding wat gemaak word is dat die NGO- groep dié leierskapstyl van die skoolhoof meer beleef en ervaar as die GrOD- groep.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie skaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommer nie. Die daaglikse bestuur en verloop van die skool word aan die volgeling oorgelaat. Die leier sal eers wag tot probleme opduik voordat daar enige oplossings sal aangebied sal word. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.51$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof van die OS- groep met dié van die NGO- groep vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,51 verkry. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil in die praktyk tussen die twee kwalifikasiegroepe sigbaar is. Die OS- groep het 'n gemiddelde telling van 1,30, terwyl die NGO - groep 'n gemiddelde telling van 3,20 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die NGO - groep die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die OS- groep.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die OD- groep en die NGO- groep behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,46. Hierdie telling wys daarop dat daar nie juis 'n verskil in die praktyk tussen die twee rassegroepe sigbaar is. Die OD- groep het 'n gemiddelde telling van 1,25 teenoor die NGO- groep van 0,84 behaal. Hieruit word afgelei dat die OD- groep ook die passief-vermydende

leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die NGO- groep (0,84). Verdere afleidings wat gemaak word is dat die Gr- groep (1,22) die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die NGO- groep (0,84). Die GrOD- groep (1,24) beleef en ervaar ook die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer as die NGO- groep (0,84).

EE-skaal (Effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings)

Hier word gefokus op die effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings deur die leier. Die volgelinge word positief beïnvloed en ekstra pogings word deur die leier aangebied om die volgelinge positief te verander. Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal word as prakties betekenisvol ($d > 0.64$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Geen statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind nie. *P*-waarde van die skaal dui op 0,257. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Die OS- groep met 'n gemiddelde telling van 3,35 ervaar en beleef hierdie uitkoms van die transformerende leierskapstyl meer as die GrOD- groep met 'n gemiddelde telling van 2,87. Die OS- groep toon 'n hoër gemiddelde telling van 3,35 as die OD- groep van 3,32. Die NGO – groep behaal 'n hoër gemiddelde telling van 3,20 as die GrOD- groep met 'n gemiddelde telling van 2,87, dit wil sê dat die NGO- groep ervaar en beleef hierdie uitkoms meer as die GrOD- groep. Die Gr- groep met 'n gemiddelde telling van 3,13 stem meer saam as die GrOD- groep (2,87). Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die OS- groep die effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die res van die onderwyserkwalifikasiegroepe.

EFF-skaal (Effektiwiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die mate van hoe die leier deur die volgelinge as effektief beskou word wanneer interaksie met die volgelinge op verskillende vlakke van die organisasie plaasvind. Alhoewel hierdie skaal nie statisties betekenisvol ($p < 0.05$) is nie, dui hierdie skaal op 'n effekgrootte van 0,62 wat as prakties betekenisvol beskou kan word. Vervolgens word die gemiddeldes van die respondente in hierdie skaal bespreek.

Die OS- groep behaal 'n gemiddelde telling van 3,43 teenoor die gemiddelde telling van die Gr- groep (3,04). Hieruit kan ons aflei dat die OS- groep die uitkoms van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die Gr- groep. Die OS- groep (3,43) stem meer saam as die GrOD- groep (3,05) in terme van effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof.

Redelike klein effekgroottes word verkry tussen die OD- groep met die Gr- groep (0.35), en die Gr- groep met die NGO- groep (0.36). Hieruit kan afgelei word dat daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die twee opvoederkwalifikasie-groepe voorkom nie.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl. Die volgelinge ervaar hierdie uitkoms as die leier bevredigende optredes handhaaf, dit wil sê die leier is ook grotendeels tevrede met die volgelinge se vordering en ontwikkeling. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyskwalifikasie op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.94$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Die p -waarde van hierdie skaal dui op 0,108. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Uit die tabel is dit duidelik dat die OS- groep met 'n gemiddelde telling van 3,62 die bevredigende optredes van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die OD- groep met 'n telling van 3,33. 'n Effekgrootte van 'n klein tot medium aard ($d = 0.40$, $p = .108$) is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van hierdie twee bogenoemde onderwyserkwalifikasie-groepe ten opsigte van die bevredigende optredes van die skoolhoof. 'n Medium effekgrootte van 0,61 is verkry in die vergelyking tussen die OS- groep (3,62) en die Gr- groep (3,17) ten opsigte van die bevredigende optredes van die skoolhoof. Hieruit word afgelei dat die OS- groep stem meer saam en is meer tevrede met die bevredigende optredes van die skoolhoof as Gr- groep. Wanneer die response van die OS- groep met dié van die GrOD- groep vergelyk word, word 'n hoë effekgrootte van 0,94 verkry. 'n Groot praktiese betekenisvolle verskil kom tussen hierdie twee groepe voor.

Die OD- groep (3,33) stem meer saam as die GrOD- groep (2,93) ten opsigte van die bevredigende optredes van die skoolhoof. Die NGO groep (3,48) stem meer saam as die Gr- groep (3,17) met 'n effekgrootte van 0,42 oor die bevredigende optredes van die skoolhoof. Wanneer die response van die GrOD- groep (2,93) met dié van die NGO- groep (3,48) vergelyk word, word 'n hoë effekgrootte van 0,75 verkry waaruit afgelei kan word dat 'n groot praktiese betekenisvolle verskil tussen hierdie twee laasgenoemde groepe voorkom. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die NGO- groep stem meer saam as die GrOD- groep oor die bevredigende optredes van die skoolhoof.

Tabel 4.22: Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die huidige posvlak op skoolhoofleierskap

Faktor	Huidige posvlak	GKF-Gemiddelde kwadraat fout			p-waarde	Effekgroottes	
		Gemiddeld	Variansie			1 met	2 met
			GKF	Skool			
IA	Posvlak 1	3,21	0,36	0,12	0,157		
	Posvlak 2	2,96				0,35	
	Posvlak 3	3,01				0,28	0,07
IB	Posvlak 1	3,18	0,34	0,13	0,466		
	Posvlak 2	3,11				0,10	
	Posvlak 3	2,92				0,37	0,27
IM	Posvlak 1	3,28	0,31	0,16	0,331		
	Posvlak 2	3,12				0,24	
	Posvlak 3	3,10				0,26	0,02
IS	Posvlak 1	3,06	0,31	0,09	0,049		
	Posvlak 2	2,81				0,39	
	Posvlak 3	2,70				0,58	0,19
IC	Posvlak 1	3,03	0,45	0,06	0,130		
	Posvlak 2	2,78				0,35	
	Posvlak 3	2,77				0,38	0,02
CR	Posvlak 1	3,06	0,30	0,12	0,856		
	Posvlak 2	3,00				0,10	
	Posvlak 3	3,03				0,06	0,05
MBEA	Posvlak 1	2,67	0,43	0,17	0,474		
	Posvlak 2	2,49				0,23	
	Posvlak 3	2,58				0,11	0,12
MBEP	Posvlak 1	1,19	0,78	0,17	0,479		
	Posvlak 2	1,28				0,10	
	Posvlak 3	0,87				0,33	0,43

LF	Posvlak 1	1,19	0,79	0,09	0,202		
	Posvlak 2	1,44				0,26	
	Posvlak 3	0,86				0,34	0,61
TRANSF	Posvlak 1	3,15	0,26	0,1	0,148		
	Posvlak 2	2,96				0,32	
	Posvlak 3	2,91				0,40	0,09
PA	Posvlak 1	1,19	0,64	0,13	0,274		
	Posvlak 2	1,36				0,19	
	Posvlak 3	0,87				0,37	0,56
EE	Posvlak 1	3,21	0,43	0,14	0,355		
	Posvlak 2	3,14				0,09	
	Posvlak 3	2,87				0,45	0,35
EFF	Posvlak 1	3,16	0,29	0,12	0,510		
	Posvlak 2	3,04				0,18	
	Posvlak 3	3,24				0,13	0,31
SAT	Posvlak 1	3,31	0,41	0,14	0,145		
	Posvlak 2	3,03				0,37	
	Posvlak 3	3,15				0,21	0,16

$p < 0.05$ = statisties betekenisvolle verskille

$d = 0.2$ (Klein effek); $d = 0.5$ (medium effek); $d = 0.8$ (groot effek)

Tabel 4.22 verteenwoordig die HLM in terme van die verhouding tussen die verskillende posvlakke van die respondente en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wat wissel tussen 0,049 en 0,856 is bekend gemaak om die statistiese betekenisvolle verskille aan te toon. Om die praktiese betekenisvolheid aan te dui word Cohen se effekgrootte (d-waardes) voorgehou. Drie van hierdie skale word as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil wat by die verskillende posvlakgroepe sigbaar is. Die grootste effek ($d = 0.61$) is by die subskaal naamlik laissez-faire gerapporteer. Die tabel toon dat daar wel een faktor statisties betekenisvol gelaai het en dat daar 'n verskil tussen die skoolhoofleierskap en die posvlak van opvoeders by die skool is. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes en effekgroottes vir Posvlak 1, 2 en 3 respondente gerapporteer wat verband hou met die drie leierskapstyle, hul nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal. Vervolgens word die verskillende subskale bespreek.

IA-skaal: (Geïdealiseerde eienskappe)

Hierdie skaal is 'n subskaal van die transformerende leierskapstyl en dui ook aan of die leier deur sy volgelinge gerespekteer word. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof van posvlak 1 en posvlak 2- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,35 verkry wat dui op 'n klein effek. 'n Gemiddelde telling van 3,21 is by posvlak 1- respondente verkry, terwyl 'n telling van 2,96 by posvlak 2- respondente verkry is. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1- respondente geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof meer ervaar en beleef as posvlak 2- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen posvlak 1 (3,21) - en posvlak 3- respondente behaal die posvlak 3- respondente 'n gemiddelde telling van 3,01. 'n Effekgrootte van 0,28 is verkry ($d=0.28$, $p=.157$). Hieruit kan ons aflei dat die posvlak 1- respondente geïdealiseerde eienskappe meer ervaar en beleef as dié van die posvlak 3 - respondente. Wanneer die response van die posvlak 2 met posvlak 3- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,07 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.07$, $p=.279$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 2 en posvlak 3 - respondente se beleving van IA (geïdealiseerde eienskappe). In hierdie studie is daar agtergekom dat posvlak 1 en posvlak 3- respondente geïdealiseerde eienskappe as subskaal van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 2- respondente.

IB-skaal: (Geïdealiseerde gedrag)

In hierdie subskaal gee die leier erkenning aan die waardes van die volgelinge. Daar word ook morele en etiese besluite geneem wat aan die einde 'n sterk toekomsvisie en missie vir die organisasie inhou. Doelwitstelling is hier van belang sodat die organisasie vooruitgang kan toon. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

'n Effekgrootte van 0,10 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die posvlak 1 met die posvlak 2- respondente wat aandui dat 'n klein effekgrootte is ($d=0.10$, $p=.466$). 'n Gemiddelde telling van 3,18 is verkry by die posvlak 1- respondente en 'n gemiddelde telling van 3,11 by die posvlak 2- respondente. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat posvlak 1- respondente geïdealiseerde gedrag meer ervaar as die posvlak 2- respondente.

Wanneer die response ten opsigte van geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof van posvlak 1 en posvlak 3 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,37 verkry wat dui op 'n klein effek. 'n Gemiddelde telling van 3,18 is by posvlak 1 – respondente verkry, terwyl 'n gemiddelde telling van 2,92 by posvlak 3- respondente verkry is. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1- respondente geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof meer ervaar en beleef as posvlak 3- respondente.

Wanneer die response van die posvlak 2 met posvlak 3 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,27 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.27$, $p=.466$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 1 en posvlak 2 - respondente se beleving van IB (geïdealiseerde gedrag). In hierdie studie is daar agtergekom dat posvlak 1 en posvlak 2 – respondente geïdealiseerde gedrag as subskaal van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge blootgestel word aan gereelde intellektuele stimulasie. Alhoewel by hierdie skaal 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) gevind is naamlik 0,049, word die effek van verskillende posvlakke op hierdie skaal as praktiese betekenisvol beskou omdat dit die resultaat is van 'n sigbare verskil met 'n medium effek ($d=0.58$, $p=.049$). Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Daar bestaan ook 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van posvlak 1 en posvlak 2- respondente. Posvlak 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 3,06 en posvlak 2- respondente 'n gemiddelde telling van 2,81. 'n Effekgrootte van 0,39 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van posvlak 1 met die posvlak 2- respondente in terme van intellektuele stimulasie van die skoolhoof. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1- respondente intellektuele stimulasie van die skoolhoof meer as dié van posvlak 2- respondente ervaar en beleef.

Wanneer die response ten opsigte van intellektuele stimulasie van die skoolhoof van posvlak 1 en posvlak 3 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,58 verkry wat 'n medium effek aandui. 'n Gemiddelde telling van 3,06 is by posvlak 1 – respondente verkry, terwyl 'n gemiddelde telling van 2,70 by posvlak 3- respondente verkry is. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1- respondente intellektuele stimulasie van die skoolhoof meer ervaar en beleef as posvlak 3- respondente.

Wanneer die response van die posvlak 2 met posvlak 3 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,19 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.19$, $p=.049$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 2 en posvlak 3- respondente se beleving van IC (intellektuele stimulasie). In hierdie studie is daar agtergekom dat posvlak 2 en posvlak 3 – respondente intellektuele stimulasie as subskaal van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof minder ervaar en beleef as die posvlak 1- respondente. Posvlak 1- respondente toon die hoogste telling, terwyl posvlak 3- respondente die laagste telling behaal het.

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie subskaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en dat die leier die volgelinge as 'n individu sien. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Klein effekgrootte van 0,35 is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van die posvlak 1 en posvlak 2- respondente ten opsigte individuele oorweging. Die posvlak 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 3,03 behaal en die posvlak 2- respondente 'n gemiddelde telling van 2,78. Uit laasgenoemde bevindinge word afgelei dat die posvlak 1- respondente individuele oorweging van hulle skoolhoof meer ervaar as wat die geval by die posvlak 2- respondente is.

'n Klein effekgrootte ($d=0.38$, $p=.130$) kom voor wanneer die sienswyse rakende individuele oorweging van die skoolhoof van posvlak 1 (3,03) met die posvlak 3 – respondente (2,77) met mekaar vergelyk word wat nie betekenisvol is nie. Hieruit word afgelei dat die posvlak 1- respondente ook individuele oorweging meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente. In hierdie studie is daar agtergekom dat posvlak 2 en posvlak 3 – respondente individuele oorweging as subskaal van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof minder ervaar en beleef as die posvlak 1- respondente. Posvlak 1- respondente behaal die hoogste gemiddelde telling (3,03), terwyl posvlak 3- respondente die laagste gemiddelde telling (2,77) behaal het.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering -passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl en beteken dat die leier onaktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling is. Verdere afleidings wat uit hierdie styl gemaak kan word is dat die leier eers wag tot situasies verkeerd loop voordat daar opgetree sal word. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,479. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van 'n passiewe bestuur van die skoolhoof van die swart - en wit respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0.10 verkry. Hierdie lae telling wys daarop

dat daar nie 'n groot betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee posvlakgroepe voorkom ten opsigte van die passiewe bestuur van die skoolhoof nie. Die posvlak 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 1,19, terwyl die posvlak 2- respondente 'n gemiddelde telling van 1,28 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 2- respondente die passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 1- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die posvlak 1- en die posvlak 3- respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,33 wat op 'n klein effek dui ($d=0.62$, $p=.479$) Die posvlak 1 respondente (1,19) het 'n hoër gemiddelde telling as die posvlak 3- respondente van 0,87 behaal. Hieruit word afgelei dat die posvlak 1- respondente ook passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente.

Wanneer die response van die posvlak 2 met posvlak 3 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,43 verkry wat op 'n klein tot mediumeffek dui ($d=0.43$, $p=.479$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 2 en posvlak 3- respondente se beleving van MBEP - bestuur-by-uitsondering (passief). In hierdie studie is daar agtergekom dat posvlak 1 en posvlak 2 – respondente bestuur-by-uitsondering (passief) as subskaal van die passief-vermydende leierskapstyl leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente.

LF-skaal (Laissez-faire)

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volging gegee word nie. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) gevind is nie, word die effek van verskillende posvlakgroepe op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d>0.61$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof van die posvlak 1 en posvlak 2- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,26 verkry wat op 'n klein effekgrootte dui ($d=.26$, $p=.202$). In die praktyk is daar dus geen verskil tussen die posvlak 1 (1,19) en posvlak 2 (1,44) se beleving van die laissez-faire leierskapstyl nie. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1- respondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 2- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen posvlak 1 en posvlak 3 respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,34 wat op 'n klein na mediumeffek dui. Posvlak 3- respondente het 'n gemiddelde telling van 0,86 behaal. Hieruit word afgelei dat posvlak 3- respondente ook

laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof minder ervaar en beleef as die posvlak 1-respondente.

Wanneer die response van die posvlak 2-respondente met die posvlak 3-respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0.61 verkry wat 'n groot effek aandui ($d=0.61$, $p=.202$). Hierdie subskaal word as prakties betekenisvol ($d>0.5$) beskou. Na gelang van bogenoemde tellings kom ons agter dat die posvlak 1 en posvlak 2 – respondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die bruin respondente.

Transformerende leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl fokus op die ontwikkeling van die volgelinge. Die leier stel hoë standaarde en doelwitte. Betekenis word aan sekere aspekte soos doelwitstelling, effektiese onderrig en standaardstelling gegee om 'n positiewe uitkoms te hanteer. By hierdie subskaal word daar nie 'n statistiese betekenisvolle ($p<0.05$) verskil gevind nie. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof van posvlak 1 en posvlak 2-respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,35 verkry wat dui op 'n klein effek. 'n Gemiddelde telling van 3,21 is by posvlak 1-respondente verkry, terwyl 'n gemiddelde telling van 2,96 by posvlak 2-respondente verkry is. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1-respondente geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof meer ervaar en beleef as posvlak 2-respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen posvlak 1 (3,21) - en posvlak 3-respondente behaal die posvlak 3-respondente 'n gemiddelde telling van 3,01. 'n Effekgrootte van 0,28 is verkry ($d=0.28$, $p=.157$). Hieruit kan ons aflei dat die posvlak 1-respondente geïdealiseerde eienskappe meer ervaar en beleef as dié van die posvlak 3-respondente. Wanneer die response van die posvlak 2 met posvlak 3-respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,07 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.07$, $p=.279$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 2 en posvlak 3-respondente se belewing van IA (geïdealiseerde eienskappe). In hierdie studie is daar agtergekom dat posvlak 1 en posvlak 3-respondente geïdealiseerde eienskappe as subskaal van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 2-respondente.

Wanneer die response ten opsigte van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof van die posvlak 1 en posvlak 2-respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,32 verkry wat 'n medium effek aandui. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil by die groepe in die praktyk sigbaar is ten opsigte hul sienswyse van die skoolhoof se transformerende leierskapstyl. Die

posvlak 1-respondente het 'n gemiddelde telling van 3,15, terwyl die posvlak 2- respondente 'n gemiddelde telling van 2,96 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1-respondente die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 2- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die posvlak 1 en die posvlak 3- respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,40 wat op 'n mediumeffek dui. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil by die groepe in die praktyk sigbaar is ten opsigte hul sienswyse van die skoolhoof se transformerende leierskapstyl. Die posvlak 1- respondente het 'n hoër telling van 3,15 teenoor die posvlak 3- respondente van 2,91 behaal. Hieruit word afgelei dat die posvlak 1-respondente ook die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente.

'n Klein effekgrootte van 0,09 is verkry in die vergelyking tussen die response van die posvlak 2-respondente met die posvlak 3- respondente ten opsigte van die ervaring en belewing van transformerende leierskapstyl van die skoolhoof. Na gelang van die effekgrootte ($d=0.09$, $p=.148$) word afgelei dat daar geen verskil in die sienswyses van hierdie twee posvlakgroepe voorkom rakende die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof nie. Uit verdere afleiding van bogenoemde tellings ervaar en beleef die posvlak 2 en 3 respondente die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof meer as die posvlak 1- respondente.

PA-skaal (Passief-vermydend)

In hierdie skaal word aangedui dat die leier nie veel oor die skool bekommerd is nie en die daaglikse bestuur en verloop van die skool word aan die volging oorgelaat. Die leier sal eers wag tot situasies verkeerd loop voordat daar enige optredes sal plaasvind. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) gevind is nie, word die effek van posvlakgroepe op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d>0.56$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof van die posvlak 1 en posvlak 2- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,19 verkry wat op 'n klein effek dui. ($d=0.19$, $p=.274$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 1 en posvlak 2- respondente se belewing van die passief-vermydende leierskapstyl. Die posvlak 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 1,19 terwyl die posvlak 2-respondente 'n gemiddelde telling van 1,36 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 2- respondente die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 1- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die posvlak 1 en die posvlak 3- respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,37 wat op 'n klein effek dui. Die posvlak 3- respondente het 'n telling van 0,87 teenoor die swart respondente van 1,19 behaal. Hieruit word afgelei dat die posvlak 1- respondente ook die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente.

Wanneer die response van die posvlak 2- respondente met die posvlak 3- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,56 verkry wat 'n medium effek dui ($d=0.56$, $p=.274$) wat as prakties betekenisvol in die praktyk aanvaar kan word. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil by die groepe in die praktyk sigbaar is ten opsigte van hul sienswyse van die skoolhoof se passief-vermydende leierskapstyl. Na aanleiding van bogenoemde tellings word afgelei dat die posvlak 1 en posvlak 2- respondente die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente.

EE-skaal (Effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings)

Hier word op die effektiwiteit en die aanwending van ekstra pogings deur die leier gefokus. Die volgelinge word positief beïnvloed en ekstra pogings word deur die leier aangebied om die volgelinge positief te verander. Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl. Geen statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) is hier gevind nie. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van die effektiwiteit en die aanbieding van ekstra pogings van die skoolhoof van die posvlak 1 en posvlak 2- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0.09 verkry wat op 'n klein effek aandui ($d=0.09$, $p=.355$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 1 en posvlak 2- respondente se belewing en ervaring van die effektiwiteit en aanbieding van ekstra pogings van die skoolhoof nie. Posvlak 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 3,21 terwyl die posvlak 2- respondente 'n gemiddelde telling van 1,36 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat posvlak 1- respondente die effektiwiteit van die skoolhoof en die aanbieding van ekstra pogings meer ervaar en beleef as die posvlak 2- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen posvlak 1 en posvlak 3- respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,45 wat op 'n mediumeffek dui ($d=0.45$, $p=.355$) Die posvlak 3- respondente het 'n gemiddelde telling van 2,87 teenoor die posvlak 1- respondente van 3.21 behaal. Hieruit word afgelei dat die posvlak 1- respondente die effektiwiteit van die skoolhoof en die aanbieding van ekstra pogings meer ervaar en beleef as die posvlak 3- respondente.

Wanneer die response van die posvlak 2- respondente met die posvlak 3- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,35 verkry wat op 'n klein effek dui ($d=0.35$). Hieruit word afgelei dat die twee posvlakgroepe nie vanmekaar in die praktyk verskil nie. Na gelang van bogenoemde tellings word die afleiding gemaak dat die posvlak 1 en 2 - respondente die effektiwiteit - en die aanbieding van ekstra pogings van die skoolhoof meer ervaar en beleef as posvlak 3- respondente.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl. Die optredes van die skoolhoof moet van so 'n aard wees dat die opvoeders daarmee tevrede is.

Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p<0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,145. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal ontleed.

'n Effekgrootte van 'n klein aard ($d=0.37$, $p=.145$) is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van posvlak 1 en posvlak 2- respondente ten opsigte van die bevredigende optredes van die skoolhoof. Die posvlak 1 respondente het 'n gemiddelde telling van 3,31 behaal en die posvlak 2- respondente 'n gemiddelde telling van 3,03. Uit laasgenoemde bevindinge word afgelei dat die posvlak 1- respondente meer tevrede is met die bevredigende optredes van die skoolhoof as wat die geval by die posvlak 2- respondente is.

'n Klein effekgrootte van 0,21 is verkry in die vergelyking tussen posvlak 1 en posvlak 3- respondente ten opsigte van die bevredigende optredes van die skoolhoof. Die posvlak 1 respondente (3,31) se gemiddelde telling is hoër as dié van die posvlak 3- respondente (3,15). Hieruit word afgelei dat die posvlak 1- respondente meer tevrede is met die bevredigende optredes van die skoolhoof as die van die posvlak 3- respondente.

Wanneer die response van posvlak 2- respondente met die posvlak 3- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,16 verkry wat 'n klein effekgrootte aandui wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen posvlak 2 en posvlak 3 - respondente se belewing van SAT (bevredigende optredes). In hierdie subskaal is daar agtergekom dat posvlak 1 (3,31) 'n hoër gemiddelde telling as posvlak 3 (3,15) behaal het, terwyl posvlak 2 (3,03) die laagste gemiddelde telling behaal het. Na gelang van bogenoemde tellings word afgelei dat posvlak 1 en posvlak 3- respondente meer tevrede is met die bevredigende optredes van die skoolhoof as posvlak 2- respondente.

Tabel 4.23: Resultate van hiërgiese liniëre modelle (HLM) vir effek van die onderwyservaring van opvoeder op skoolhoofleierskap

Faktor	Onderwys ervaring	GKF-Gemiddelde kwadraat fout				Effekgroottes					
		Gem.	Variansie	Skool	p- waarde	1 met	2 met	3 met	4 met	5 met	6 met
IA	0 - 5 jaar	3,27	0,37	0,13	0,787						
	6 - 10 jaar	3,02				0,11					
	11 - 15 jaar	3,10				0,30	0,18				
	16 - 20 jaar	3,04				0,31	0,20	0,01			
	21 - 25 jaar	3,15				0,19	0,08	0,11	0,12		
	26 - 30 jaar	3,08				0,26	0,15	0,04	0,05	0,07	
	Meer as 30 jaar	3,31				0,10	0,22	0,40	0,42	0,29	0,37
IB	0 - 5 jaar	3,27	0,34	0,12	0,755						
	6 - 10 jaar	3,02				0,37					
	11 - 15 jaar	3,10				0,24	0,13				
	16 - 20 jaar	3,04				0,34	0,03	0,09			
	21 - 25 jaar	3,15				0,17	0,20	0,08	0,17		
	26 - 30 jaar	3,08				0,27	0,10	0,03	0,06	0,11	
	Meer as 30 jaar	3,31				0,06	0,43	0,31	0,40	0,23	0,34
IM	0 - 5 jaar	3,33	0,32	0,17	0,910						
	6 - 10 jaar	3,20				0,18					
	11 - 15 jaar	3,12				0,30	0,12				
	16 - 20 jaar	3,21				0,16	0,02	0,14			
	21 - 25 jaar	3,16				0,24	0,06	0,06	0,08		
	26 - 30 jaar	3,33				0,00	0,18	0,30	0,16	0,24	
	Meer as 30 jaar	3,28				0,06	0,12	0,23	0,10	0,18	0,06
IS	0 - 5 jaar	3,19	0,32	0,09	0,238						
	6 - 10 jaar	2,97				0,34					
	11 - 15 jaar	2,92				0,43	0,09				
	16 - 20 jaar	3,16				0,05	0,29	0,37			

	21 - 25 jaar	2,90				0,46	0,12	0,04	0,41		
	26 - 30 jaar	2,78				0,65	0,31	0,22	0,60	0,19	
	Meer as 30 jaar	3,15				0,07	0,27	0,35	0,02	0,39	0,58
IC	0 - 5 jaar	2,88	0,46	0,06	0,694						
	6 - 10 jaar	3,08				0,28					
	11 - 15 jaar	3,00				0,17	0,11				
	16 - 20 jaar	3,02				0,19	0,09	0,02			
	21 - 25 jaar	2,79				0,12	0,39	0,29	0,31		
	26 - 30 jaar	2,87				0,01	0,28	0,18	0,20	0,11	
	Meer as 30 jaar	3,14				0,36	0,08	0,19	0,17	0,48	0,37
CR	0 - 5 jaar	3,00	0,30	0,12	0,495						
	6 - 10 jaar	2,89				0,16					
	11 - 15 jaar	2,97				0,04	0,12				
	16 - 20 jaar	3,32				0,50	0,66	0,54			
	21 - 25 jaar	2,96				0,05	0,11	0,01	0,55		
	26 - 30 jaar	3,13				0,20	0,36	0,24	0,30	0,25	
	Meer as 30 jaar	3,15				0,24	0,40	0,28	0,26	0,29	0,04
MBEA	0 - 5 jaar	2,48	0,43	0,17	0,647						
	6 - 10 jaar	2,56				0,11					
	11 - 15 jaar	2,52				0,05	0,06				
	16 - 20 jaar	2,81				0,44	0,33	0,38			
	21 - 25 jaar	2,55				0,09	0,02	0,04	0,34		
	26 - 30 jaar	2,64				0,21	0,10	0,16	0,23	0,12	
	Meer as 30 jaar	2,85				0,48	0,37	0,43	0,04	0,38	0,27
MBEP	0 - 5 jaar	1,05	0,78	0,17	0,634						
	6 - 10 jaar	1,03				0,02					
	11 - 15 jaar	1,32				0,28	0,30				
	16 - 20 jaar	1,25				0,20	0,23	0,07			
	21 - 25 jaar	1,46				0,41	0,44	0,13	0,21		
	26 - 30 jaar	0,99				0,07	0,04	0,34	0,27	0,48	
	Meer as 30 jaar	1,19				0,14	0,16	0,14	0,07	0,27	0,20
LF	0 - 5 jaar	0,85	0,76	0,04	0,007						
	6 - 10 jaar	0,96				0,12					

	11 - 15 jaar	1,74				1,00	0,88				
	16 - 20 jaar	1,75				1,01	0,89	0,01			
	21 - 25 jaar	1,43				0,65	0,53	0,35	0,36		
	26 - 30 jaar	1,05				0,22	0,11	0,77	0,78	0,42	
	Meer as 30 jaar	0,90				0,05	0,07	0,95	0,96	0,59	0,17
TRANSF	0 - 5 jaar	3,17	0,27	0,11	0,864						
	6 - 10 jaar	3,09				0,15					
	11 - 15 jaar	3,04				0,23	0,08				
	16 - 20 jaar	3,09				0,13	0,01	0,09			
	21 - 25 jaar	3,02				0,25	0,10	0,02	0,11		
	26 - 30 jaar	3,03				0,24	0,09	0,01	0,10	0,01	
	Meer as 30 jaar	3,23				0,10	0,24	0,32	0,23	0,34	0,33
PA	0 - 5 jaar	0,95	0,65	0,10	0,137						
	6 - 10 jaar	0,99				0,05					
	11 - 15 jaar	1,53				0,68	0,63				
	16 - 20 jaar	1,50				0,64	0,59	0,04			
	21 - 25 jaar	1,45				0,58	0,53	0,10	0,06		
	26 - 30 jaar	1,03				0,09	0,04	0,59	0,55	0,49	
	Meer as 30 jaar	1,05				0,12	0,07	0,56	0,52	0,46	0,03
EE	0 - 5 jaar	3,30	0,44	0,15	0,868						
	6 - 10 jaar	3,11				0,25					
	11 - 15 jaar	3,08				0,28	0,03				
	16 - 20 jaar	3,31				0,02	0,27	0,30			
	21 - 25 jaar	3,07				0,31	0,05	0,02	0,32		
	26 - 30 jaar	3,16				0,18	0,07	0,10	0,20	0,12	
	Meer as 30 jaar	3,30				0,01	0,24	0,28	0,02	0,30	0,17
EFF	0 - 5 jaar	3,17	0,29	0,13	0,637						
	6 - 10 jaar	2,97				0,32					
	11 - 15 jaar	3,00				0,27	0,05				
	16 - 20 jaar	3,12				0,09	0,23	0,18			
	21 - 25 jaar	3,25				0,12	0,44	0,39	0,21		
	26 - 30 jaar	3,16				0,02	0,29	0,25	0,06	0,14	
	Meer as 30 jaar	3,25				0,12	0,43	0,39	0,21	0,00	0,14

SAT	0 -5 jaar	3,46	0,43	0,14	0,691						
	6 - 10 jaar	3,21				0,34					
	11 - 15 jaar	3,13				0,44	0,10				
	16 - 20 jaar	3,34				0,16	0,18	0,28			
	21 - 25 jaar	3,20				0,35	0,01	0,09	0,19		
	26 - 30 jaar	3,10				0,48	0,14	0,04	0,32	0,13	
	Meer as 30 jaar	3,34				0,16	0,18	0,28	0,00	0,19	0,32

p<0.05 = statisties betekenisvolle verskille

d = 0.2 (klein effek); d = 0.5 (medium effek); d = 0.8 (groot effek)

Tabel 4.23 verteenwoordig die HLM in terme van die effek van die onderwyservaring van die opvoeder-respondente en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wissel tussen 0.007 en 0.910, met effekgroottes (d-waardes) wat wissel tussen 0,00 en 1,01 om statistiese en/of praktiese betekenisvolle verskille uit te lig. Vier van hierdie subskale word as prakties betekenisvol beskou ($d>0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek. Die grootste effekgrootte ($d=1.01$) word by die laissez-faire leierskapstyl gerapporteer. In die tabel word aangedui dat daar wel een statisties betekenisvolle verskil ($p<0.05$) tussen die onderwyservaring van die opvoeders en skoolhoofleierskap aangetref word. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes en effekgroottes vir die verskillende onderwyskwalifikasiegroepe wat verband hou met die drie leierskapstyle, hul nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal gerapporteer. Vervolgens is daar gekyk na die verskillende subskale.

IA-skaal: (Geïdealiseerde eienskappe)

Hierdie skaal is 'n subskaal van die transformerende leierskapstyl en dui aan of die leier word deur sy volgelinge gerespekteer word. As gevolg van die p-waarde (0.787) wat hierdie skaal behaal het, word hierdie skaal nie as statisties betekenisvol beskou nie. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Uit tabel 4,23 is dit duidelik dat die groep wat 6 tot 10 jaar onderwyservaring het die laagste telling van 3,02 behaal het teenoor die groep wat meer as dertig jaar onderwyservaring het met 'n gemiddelde telling van 3,31. 'n Effekgrootte van 0,40 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van groep wat 11 tot 15 onderwyservaring het met die van die groep wat meer as dertig jaar onderwyservaring het. Die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep behaal 'n gemiddelde telling van 3,10, terwyl die groep wat meer as 30 jaar onderwyservaring het 'n gemiddelde telling van 3,31 behaal het. Hieruit kan afgelei word dat die 30 jaar onderwyservaring geïdealiseerde gedrag meer ervaar as die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep. Ten opsigte van die vergelyking tussen die 16 tot 20 jaar

onderwyservaringsgroep (3,04) en die meer as 30 jaar groep (3,31) stem die laasgenoemde groep meer saam as die groep wat 16 tot 20 onderwyservaring het oor die ervaring en belewing van geïdealiseerde eienskappe van die skoolhoof. Opvoeders met meer as 30 jaar onderwyservaring (3,31) stem meer saam as opvoeders met 26 tot 30 jaar onderwyservaring (3,08). Verdere afleidings wat gemaak word is dat die groep met 0 tot 5 jaar onderwyservaring (3,27) 'n hoër gemiddelde telling behaal het as die groep wat 6 tot 10 jaar (3,02) onderwyservaring het. Die groep wat 11 tot 15 jaar onderwyservaring het, het 'n hoër gemiddelde telling (3,10) as die 16 tot 20 jaar groep met 'n gemiddelde telling van 3,04.

IB-skaal: (Geïdealiseerde gedrag)

In hierdie subskaal maak die leier ook daarop staat om die groep se waardes eerste te stel. Daar word ook morele en etiese besluite geneem wat aan die einde 'n sterk toekomsvisie en missie vir die organisasie inhou. Doelwitstelling is hier van belang sodat die organisasie vooruitgang kan toon. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. By hierdie subskaal het die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep die laagste gemiddelde telling (3,02) behaal teenoor die groep wat meer as 30 jaar ervaring het van 3,31. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response ten opsigte van geïdealiseerde gedrag van die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep (3,27) met dié van die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep (3,02) met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,37 verkry. Hierdie telling wys daarop dat die groepe nie in die praktyk van mekaar verskil nie. Die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep stem meer saam met die geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof; dus ervaar en beleef laasgenoemde groep die meer en sterker as die groep wat 6 tot 10 jaar onderwyservaring het. Opvoeders met meer as 30 jaar onderwyservaring (3,31) ervaar en beleef die geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof meer en sterker as die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep met 'n gemiddelde telling van 3,02.

Die 16 tot 20 onderwyservaringsgroep (3,04) stem minder saam met die geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof as die groep met meer as 30 jaar ondervinding (3,31). Uit bogenoemde tabel word afgelei dat die groep met meer as 30 jaar onderwyservaring (3,31) meer saam stem as die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep (3,15), die 11 tot 15 jaar groep (3,10) en die 26 tot 30 jaar groep (3,08) ten opsigte van die geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge blootgestel word aan gereelde intellektuele stimulasie. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyservaring van die

opvoeders op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.65$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n mediumeffek. In die tabel word aangedui dat dat die 26 tot 30 jaar onderwyservaringsgroep die laagste gemiddelde telling van 2,78 teenoor die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep met die hoogste gemiddelde telling van 3,19 behaal het. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response van die 0 tot 5 jaar groep (3,19) met dié van die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep (2,92) met mekaar vergelyk word, word 'n effekgrootte ($d = 0.43$) verkry. Hierdie telling wys daarop dat dié twee groep nie van mekaar in die praktyk verskil nie. Opvoeders met 0 tot 5 jaar ervaring stem meer saam as opvoeders met 11 tot 15 jaar onderwyservaring. Wanneer die response van die 0 tot 5 jaar groep met dié van die 26 tot 30 jaar onderwyservaringsgroep (2,78) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,65 verkry. Die 0 tot 5 jaar groep stem meer saam as die 26 tot 30 jaar groep met die aanbieding van intellektuele stimulasie van die skoolhoof.

'n Gemiddelde telling van 2,92 is verkry by die 11 tot 15 jaar onderwyservarings groep teenoor die gemiddelde telling van 3,16 by die groep wat 16 tot 20 jaar onderwyservaring het en die meer as 30 jaar groep met 'n gemiddelde telling van 3,15. Dit blyk dat die 16 tot 20 jaar groep stem meer saam as die 11 tot 15 jaar groep en die groep met meer as 30 jaar onderwyservaring.

Die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep (3,16) stem meer saam as die 21 tot 25 jaar groep (2,90) en die 26 tot 30 jaar groep (2,78) ten opsigte van intellektuele stimulasie van die skoolhoof. Ten opsigte van die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep (2,90) en die 26 tot 30 jaar groep (2,78) met die meer as 30 jaar groep (3,15), stem die 30 jaar en meer groep meer saam met die aanbieding van gereelde intellektuele stimulasie as die 21 tot 25 – en die 26 tot 30 jaar onderwyservaringsgroep oor die ervaring en beleving van intellektuele stimulasie. Uit die tabel kan ook verder afgelei word dat die 0 tot 5 jaar groep (3,19), die 16 tot 20 jaar groep (3,16) en die meer as 30 jaar groep (3,15) intellektuele stimulasie sterker ervaar en beleef as die 6 tot 10 jaar groep (2,97), die 11 tot 15 jaar groep (2,92) die 21 tot 25 jaar groep (2,90) en die 26 tot 30 jaar onderwyservaringsgroepe (2,78).

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie subskaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee endie leier erkenning aan die volgelinge as 'n individu skenk. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. By hierdie subskaal het die opvoeders met meer as 30 jaar onderwyservaring die hoogste gemiddelde telling van 3,14 behaal. Die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep het die laagste gemiddelde telling van 2,79 behaal. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

Wanneer die response van die groep wat 0 tot 5 jaar onderwyservaring het (2,88) met die meer as 30 jaar groep (3,14) vergelyk word, stem die meer as 30 jaar groep meer saam met die individuele oorweging van die skoolhoof. Hieruit word afgelei dat die opvoeders wat meer as 30 jaar onderwyservaring het individuele oorweging meer ervaar en beleef as die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep. 'n Gemiddelde telling van 2,79 is behaal by die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep teenoor die gemiddelde telling van 3,14 van die groep wat meer as 30 jaar onderwyservaring het. Opvoeders met meer as 30 jaar ervaring beleef en ervaar individuele oorweging sterker as die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep. Die 26 tot 30 jaar onderwyservaringsgroep het 'n gemiddelde telling van 2,87 behaal. Opvoeders met meer as 30 jaar ervaring (3,14) beleef en ervaar individuele oorweging sterker as die groep wat 26 tot onderwyservaring het.

CR-skaal: (Voorwaardelike vergoeding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transaksionele leierskapstyl. In hierdie styl word daar vergoeding aan die volgelinge aangebied sodra hulle aan die vereiste van die leier voldoen het. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van onderwyservaring van die opvoeders op hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.66$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n mediumeffek. Uit die tabel is dit duidelik dat die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep die laagste gemiddelde telling van 2,89, teenoor die 16 tot 20 jarige onderwyservaringsgroep wat die hoogste gemiddelde telling van 3,32 behaal het. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

'n Effekgrootte van 0,50 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep (3,00) met dié van die groep wat tussen 16 tot 20 jaar (3,32) onderwyservaring het. Uit laasgenoemde telling word afgelei dat daar 'n praktiese betekenisvolle verskil in die sienswyses van hierdie twee groepe sigbaar is oor die toepassing van voorwaardelike vergoeding vanaf die skoolhoof. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep voorwaardelike vergoeding van die skoolhoof meer as dié wat 0 tot 5 jaar onderwyservaring het, ervaar.

'n Medium effekgrootte van 0.66 is verkry in die vergelyking tussen die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep en die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep ten opsigte van die ervaring van voorwaardelike vergoeding. Die groep wat 6 tot 10 jaar onderwyservaring het, het 'n gemiddelde telling van 2,89 teenoor die 16 tot 20 jaar groep van 3,32 behaal. Hieruit word afgelei dat die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep voorwaardelike vergoeding meer ervaar en beleef as die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep. Die 26 tot 30 jaar groep met 'n gemiddelde telling van 3,13 stem meer saam as die 6 tot 10 jaar groep (2,89) ten opsigte van voorwaardelike vergoeding.

Ten opsigte van die groep met meer as 30 jaar ervaring en die groep wat 6 tot 10 ervaring toon, stem die 30 jaar en meer groep meer saam met voorwaardelike vergoeding as die groep wat 6 tot 10 ervaring toon. (2,89). Die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep met 'n gemiddelde telling van 2,97 stem minder saam met voorwaardelike vergoeding as die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep (3,32). Die groep wat 16 tot 20 jaar ervaring het (3,32) stem meer saam as die groep wat 21 tot 25 jaar ervaring het (2,96) oor die aanbieding van voorwaardelike vergoeding van die skoolhoof.

MBEA-skaal (Bestuur-by-uitsondering –aktief)

Hierdie subskaal is deel van die transaksionele leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier aktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Hierdie skaal is nie statisties betekenisvol gevind nie. Uit die tabel kan afgelei word dat die groep met meer as 30 jaar ervaring die hoogste gemiddelde telling van 2,85 behaal het. Die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep het die laagste gemiddelde telling van 2,48 behaal. Redelike effekgroottes tussen 0,37 en 0,48 word verkry wanneer die sienswyses van die verskillende onderwyservaringsgroepe met mekaar vergelyk word. Die afleiding wat hieruit gemaak word is dat daar tog sigbare verskille by die groepe teenwoordig is.

Die 0 tot 5 jaar groep behaal 'n gemiddelde telling van 2,48 teenoor die 16 tot 20 jaar groep van 2,81 wat beteken dat die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep stem meer saam met die aktiewe leierskapstyl van die skoolhoof. Die 30 jaar en meer groep met 'n gemiddelde telling van 2,85 stem meer saam as die 0 tot 5 jaar groep (2,48). By die berekening van die groep wat 6 tot 10 jaar onderwyservaring het (2,56) stem die 30 jaar en meer groep (2,85) meer saam as die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep. Die groep wat 16 tot 20 jaar ervaring het (2,81) stem meer saam as die groep wat 11 tot 15 jaar onderwyservaring het oor die toepassing van die aktiewe leierskapstyl van die skoolhoof. Die 30 jaar en meer groep (2,85) stem meer saam as die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep (2,52). Die 30 jaar en meer groep (2,85) stem meer saam met die aktiewe bestuur-by-uitsondering leierskapstyl van die skoolhoof as die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep (2,55). Na aanleiding van die tellings ervaar en beleef die groep wat meer as 30 jaar onderwyservaring het die aktiewe bestuur van die skoolhoof meer as die res van die ander groepe.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering -passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier onaktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Verdere afleidings wat uit hierdie styl gemaak kan word is dat die leier eers wag tot situasies verkeerd loop voordat daar opgetree sal word. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal

nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0.634. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response van die groep wat 0 tot 5 jaar onderwyservaring het met 'n gemiddelde telling van 1,05 met dié van die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep (1,46) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,41 verkry wat beteken dat die groepe nie in die praktyk van mekaar verskil nie. Die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep ervaar en beleef die passiewe leierskapstyl van die skoolhoof meer as die van groep wat 0 tot 5 jaar onderwyservaring het. 'n Redelike sigbare effekgrootte van 0,44 word verkry wanneer die sienswyses van die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep met dié van die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep vergelyk word. Hieruit word afgelei dat die groep wat 21 tot 25 jaar onderwyservaring het die passiewe styl veel sterker en meer positief ervaar as wat die geval by die 6 tot 10 jaar groep is. Die 21 tot 25 jaar groep (1,46) stem meer saam met die passiewe styl van die skoolhoof as die 26 tot 30 jaar groep met 'n gemiddelde telling van 0,99.

LF-skaal (Laissez-faire)

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volgelinge gegee word nie. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,00. Die effek van onderwyservaring van die opvoeders op hierdie skaal word as prakties betekenisvol ($d > 1.01$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Uit tabel 4.23 blyk dit dat die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep die laagste gemiddelde telling van 0.85 teenoor die 16 tot 20 jarige groep wat die hoogste gemiddelde telling van 1,75 behaal het. Vervolgens word die gemiddelde en effekgroottes bespreek.

'n Effekgrootte van 1,00 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep (0,85) met dié van die groep wat tussen 11 tot 15 jaar (1,74) onderwyservaring het. Uit laasgenoemde telling word afgelei dat die twee groepe wel in die praktyk van mekaar verskil ten opsigte van hulle sienswyses oor die beoefening van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof en dat die 11 tot 15 jaar groep die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer as dié van die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep ervaar. Wanneer die response ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof van die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep met dié van die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep vergelyk word, word 'n effekgrootte van 1,01 verkry. Hierdie hoë telling wys daarop dat daar 'n groot verskil in die praktyk tussen die twee onderwyservaringsgroepe voorkom. Die 16 tot 20 jaar groep stem meer saam as die 0 tot 5 jaar groep oor die beoefening van die laissez-faire leierskapstyl. Die 21 tot 25 jaar groep ervaar en beleef die laissez-faire styl meer as die 0 tot 5 jaar groep.

'n Effekgrootte van 0,88 is verkry in die vergelyking tussen die 6 tot 10 jaar groep en die 11 tot 15 jaar groep ten opsigte oor die beoefening van die laissez-faire leierskapstyl. Die 6 tot 10 jaar het 'n gemiddelde telling van 0,96 teenoor die 11 tot 15 jaar groep van 1,74 behaal. Hieruit word afgelei dat die groep wat 11 tot 15 jaar ervaring het die laissez-faire leierskapstyl meer ervaar en beleef as die groep wat 6 tot 10 jaar ervaring het. Die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep met 'n gemiddelde telling van 1,75 stem meer saam as die 6 tot 10 jaar groep (0,96) ten opsigte van die leierskapstyl. Die 21 tot 25 jaar groep (1,43) stem ook meer saam as die 6 tot 10 jaar groep ten opsigte van hierdie leierskapstyl van die skoolhoof.

'n Effekgrootte van 0,35 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die 11 tot 15 jaar groep met 'n gemiddelde telling van 1,74 en die 21 tot 25 jaar groep met 'n gemiddelde telling van 1,43. Dit blyk dat die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep hierdie leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep wat 21 tot 25 jaar ervaring het. 'n Effek van 'n groter aard ($d=0.77$) is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid tussen die 11 tot 15 jaar groep (1,74) en die 26 tot 30 jaar groep (1,05). Die 11 tot 15 jaar groep stem meer saam as die 25 tot 30 jaar groep oor die toepassing van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof. 'n Groot effek van 0.95 is verkry in die vergelyking tussen die 11 tot 15 jaar groep (1,74) en die groep wat meer as 30 jaar onderwyservaring het (0,90). Hieruit kan ook afgelei word dat daar 'n praktiese betekenisvolle verskil ($d>0.5$) tussen die twee onderwyservaringsgroepe se sienswyses voorkom.

Die 16 tot 20 jaar groep (1,75) stem meer saam as die 21 tot 25 jaar groep (1,43), die 26 tot 30 jaar groep (1,05) en die groep wat meer as 30 jaar onderwyservaring (0,90) het oor die beoefening van die leierskapstyl. Redelik beduidende effekgroottes word verkry by die 26 tot 30 jaar groep en die groep wat meer as 30 jaar ervaring het. Hieruit kan afgelei word dat daar 'n praktiese betekenisvolle verskil ($d>0.5$) tussen laasgenoemde twee groepe en die 16 tot 20 jaarg groep voorkom ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl. Die 21 tot 25 jaar groep (1,43) stem meer saam as die 26 tot 30 jaar groep (1,05) en die 30 jaar en meer groep (,90) oor die leierskapstyl.

Na gelang van bogenoemde tellings blyk dit dat die 11 tot 15 jaar groep (1,74), die 16 tot 20 jaar groep (1,75) en die 21 tot 25 jaar groep (1,43) nie veel van mekaar verskil nie, dit wil sê dat hierdie drie groepe stem meer saam oor die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof en dat hulle ervaring en beleving van die styl veel sterker is as die ander oorblywende groepe.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie skaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommerd is nie. Die daaglikse bestuur en verloop van die skool word aan die volgelinge oorgelaat. Die leier sal eers wag tot dinge verkeerd loop voordat daar enige optredes sal plaasvind. Die skaal het nie statisties betekenisvol gelaai nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,137. Die effek van onderwyservaring van

opvoeders by die skool op hierdie skaal word as prakties betekenisvol ($d > 0.68$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Uit die tabel is dit duidelik dat die 0 tot 5 jaar onderwyservaringsgroep die laagste gemiddelde telling van 0.95 teenoor die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep behaal het. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response van die 0 tot 5 jaar ervaringsgroep met 'n gemiddelde telling van 0,95 met dié van die 11 tot 15 jaar ervaringsgroep (1,53) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,68 verkry wat beteken dat daar 'n verskil by die groepe sigbaar is. Hieruit kan afgelei word dat die groep wat 11 tot 15 jaar onderwyservaring het die passiewe leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die 0 tot 5 jaar ervaringsgroep. Die 16 tot 20 jaar ervaringsgroep (1,50) en die 21 tot 25 jaar ervaringsgroep (1,45) stem meer saam as die 0 tot 5 jaar groep (0,65) oor dié leierskapstyl van die skoolhoof. Redelike beduidende effekgroottes word verkry by 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep ($d = 0.63$), die 16 tot 20 jaar ervaringsgroep ($d = 1.50$) en die 21 tot 25 jaar ervaringsgroep ($d = 1.45$). Tussen laasgenoemde groepe en die 6 tot 10 jaar ervaringsgroep bestaan daar praktiese betekenisvolle verskille van 'n medium aard. Hierdie drie groepe stem meer saam oor die passiewe leierskapstyl van die skoolhoof as die groep wat 6 tot 10 jaar onderwyservaring het.

Die 11 tot 15 jaar ervaringsgroep (1,53) stem meer saam met die passiewe leierskapstyl van die skoolhoof as die 26 tot 30 jaar ervaringsgroep (1,03) en die groep met meer as 30 jaar ervaring (1,05); gevolglik ervaar die 11 tot 15 jaar ervaringsgroep die toepassing van hierdie leierskapstyl meer as dié van die 26 tot 30 jaar ervaringsgroep en die 30 jaar en meer groep.

Die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep (1,50) stem meer saam met die passiewe leierskapstyl van die skoolhoof as die 26 tot 30 jaar onderwyservaringsgroep (1,03) en die groep met meer as 30 jaar ervaring (1,05); gevolglik ervaar die 16 tot 20 jaar onderwyservaringsgroep die toepassing van hierdie leierskapstyl meer as dié van die 26 tot 30 jaar onderwyservaringsgroep en die 30 jaar en meer groep.

Die 21 tot 25 jaar ervaringsgroep (1,45) stem meer saam met die passiewe leierskapstyl van die skoolhoof as die 26 tot 30 jaar ervaringsgroep (1,03) en die groep met meer as 30 jaar ervaring (1,05); gevolglik ervaar die 21 tot 25 jaar ervaringsgroep die toepassing van hierdie leierskapstyl meer as dié van die 26 tot 30 jaar ervaringsgroep en die 30 jaar en meer groep.

EFF-skaal (Effektiewiteitsaanbieding)

Hierdie subskaal vorm deel van die transformerende leierskapstyl en beklemtoon die mate van hoe die leier deur die volgelinge as effektief beskou word wanneer interaksie met die volgelinge op verskillende vlakke van die organisasie plaasvind. 'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$)

word nie by hierdie skaal gevind nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,637. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Effekgrootte van 0,44 is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van die 6 tot 10 jaar onderwyservaringsgroep en die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep oor die effektiwiteit en die aanbieding van ekstra pogings deur die skoolhoof. Die 6 tot 10 jaar ervaringsgroep behaal 'n gemiddelde telling van 2,97 en die 21 tot 25 jaar onderwyservaringsgroep 'n gemiddelde telling van 3,25. Uit laasgenoemde bevindinge word afgelei dat die groep wat 21 tot 25 jaar onderwyservaring het die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die 6 tot 10 jaar ervaringsgroep. Die groep met 30 jaar en meer onderwyservaring behaal ook 'n gemiddelde telling van 3,25 teenoor die 6 tot 10 jaar ervaringsgroep; gevolglik ervaar en beleef die 30 jaar en meer groep ook die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof meer sterker en positief. Wanneer die response van die 11 tot 15 jaar ervaringsgroep (3,00) met die van die 21 tot 25 jaar ervaringsgroep (3,25) en die 30 jaar en meer groep (3,25) vergelyk word, blyk dit dat die laasgenoemde twee groepe die effektiwiteitsaanbieding van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die 11 tot 15 jaar onderwyservaringsgroep.

SAT-skaal (Bevredigende optredes)

Hierdie subskaal resorteer onder die transformerende leierskapstyl. Die volgelinge ervaar hierdie uitkoms as die leier bevredigende optredes handhaaf, dit wil sê die leier is tevrede met die volgelinge se vordering en ontwikkeling. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,691. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response van die 0 tot 5 jaar ervaringsgroep (3,46) met die van die 11 tot 15 jaar ervaringsgroep (3,13), die 21 tot 25 jaar ervaringsgroep (0,35) en die 26 tot 30 jaar ervaringsgroep (3,10) vergelyk word, word afgelei dat daar in die praktyk geen verskil tussen die 11 tot 15 jaar groep, die 21 tot 25 jaar groep en die 26 tot 30 jaar groep se belewing en ervaring van die skoolhoof se bevredigende optredes nie.

Tabel 4.24: Resultate van hiërargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die werkstatus van opvoeder op skoolhoofleierskap

Faktor	Werkstatus van opvoeders	GKF-Gemiddelde kwadraat fout				Effekgroottes
		Gemiddeld	Variansie		p-waarde	
			GKF	Skool		
IA	Voltyds	3,13	0,36	0,14	0,928	0,03
	Deeltyds	3,15				
IB	Voltyds	3,13	0,33	0,13	0,363	0,25
	Deeltyds	3,30				
IM	Voltyds	3,23	0,31	0,17	0,940	0,02
	Deeltyds	3,24				
IS	Voltyds	2,96	0,32	0,10	0,204	0,36
	Deeltyds	3,19				
IC	Voltyds	2,94	0,45	0,06	0,336	0,29
	Deeltyds	3,14				
CR	Voltyds	3,05	0,30	0,13	0,781	0,08
	Deeltyds	3,00				
MBEA	Voltyds	2,61	0,42	0,17	0,693	0,11
	Deeltyds	2,69				
MBEP	Voltyds	1,16	0,77	0,16	0,188	0,39
	Deeltyds	1,53				
LF	Voltyds	1,23	0,81	0,00	0,805	0,07
	Deeltyds	1,16				
TRANSF	Voltyds	3,08	0,26	0,11	0,485	0,26
	Deeltyds	3,19				
PA	Voltyds	1,20	0,66	0,13	0,564	0,17
	Deeltyds	1,35				
EE	Voltyds	3,15	0,42	0,15	0,358	0,26
	Deeltyds	3,35				
EFF	Voltyds	3,12	0,29	0,12	0,293	0,29
	Deeltyds	3,31				
SAT	Voltyds	3,21	0,41	0,15	0,227	0,34
	Deeltyds	3,46				

p<0.05 = statisties betekenisvolle verskille
d = 0.2 (klein effek); d = 0.5 (medium effek); d = 0.8 (groot effek)

Tabel 4.24 verteenwoordig die HLM in terme van die effek van die werkstatus van die respondente en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wissel tussen 0,188 en 0,940. Die grootste effek (d=0.39) is gerapporteer by die subskaal Bestuur-by-Uitsondering (passief) soos waargeneem

deur die opvoeders. Geen faktore het statisties betekenisvol ($p < 0.05$) gelaai nie. Geen prakties betekenisvolle verskille ($d > 0.5$) op grond van die werkstatus van die opvoeders teenoor skoolhoofleierskapstyle is gevind nie. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes vir voltydse en deeltydse opvoeder-respondente wat verband hou met die drie leierskapstyle, hul nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal gerapporteer. Vervolgens is daar gekyk na die verskillende subskale.

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie subskaal fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgeling wat beteken dat die volgeling blootgestel word aan gedurende innovasie en stimulasie. Die gemiddelde telling van 3,19 van die deeltydse respondente en dié van die voltydse respondente naamlik 2,96, wys daarop dat die deeltydse respondente se persepsie van die skoolhoof se intellektuele stimulasie sterker is as dié van die voltydse respondente. By die vergelyking tussen die deeltydse respondente (3,19) en die voltydse respondente (2,96) is die effekgrootte klein ($d = 0.36$, $p = .204$), wat beteken dat daar nie 'n prakties betekenisvolle verskil tussen die betrokke sienswyses van die respondente voorkom nie.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering -passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier onaktief betrokke by die volgeling se ontwikkeling. Verdere afleidings wat uit hierdie styl gemaak kan word is dat die leier eers wag tot situasies verkeerd loop voordat daar opgetree sal word. Daar bestaan nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal nie. Die p -waarde van hierdie skaal dui op 0,188. Vervolgens word die effekgrootte en die gemiddeldes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van 'n passiewe bestuur van die skoolhoof van die voltydse- en deeltydse respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,39 verkry wat op 'n klein effek dui. Hierdie lae telling wys daarop dat daar nie 'n groot betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee groepe voorkom ten opsigte van die passiewe bestuur van die skoolhoof nie. Die deeltydse respondente behaal 'n gemiddelde telling van 1,53, terwyl die voltydse respondente 'n gemiddelde telling van 1,16 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die deeltydse respondente die passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die voltydse respondente.

Tabel 4.25: Resultate van hiërgargiese liniêre modelle (HLM) vir effek van die aanbieding van gespesialiseerde vakonderrig

Faktor	Gespesialiseerde vakonderrig van opvoeders by skool	GKF-Gemiddelde kwadraat fout				Effekgroottes	
		Gemiddeld	Variansie		p-waarde	1 met	2 met
			GKF	Skool			
IA	Mindere mate	3,19	0,30	0,14	0,945		
	Meerdere mate	3,13				0,08	
	Groot mate	3,13				0,08	0,01
IB	Mindere mate	2,94	0,33	0,14	0,299		
	Meerdere mate	3,21				0,40	
	Groot mate	3,14				0,30	0,11
IM	Mindere mate	3,14	0,31	0,17	0,797		
	Meerdere mate	3,24				0,14	
	Groot mate	3,25				0,16	0,02
IS	Mindere mate	2,83	0,32	0,11	0,366		
	Meerdere mate	3,06				0,36	
	Groot mate	2,95				0,20	0,16
IC	Mindere mate	2,75	0,45	0,07	0,397		
	Meerdere mate	2,95				0,28	
	Groot mate	3,01				0,36	0,08
CR	Mindere mate	3,07	0,30	0,13	0,780		
	Meerdere mate	2,94				0,19	
	Groot mate	3,12				0,07	0,27
MBEA	Mindere mate	2,46	0,42	0,18	0,542		
	Meerdere mate	2,61				0,20	
	Groot mate	2,67				0,27	0,07
MBEP	Mindere mate	0,61	0,73	0,15	0,008		
	Meerdere mate	1,43				0,86	
	Groot mate	1,15				0,57	0,29
LF	Mindere mate	0,90	0,81	0,06	0,156		
	Meerdere mate	1,39				0,52	
	Groot mate	1,17				0,29	0,23
TRANSF	Mindere mate	2,97	0,26	0,12	0,608		
	Meerdere mate	3,12				0,25	
	Groot mate	3,10				0,21	0,04
PA	Mindere mate	0,77	0,64	0,10	0,029		
	Meerdere mate	1,40				0,73	
	Groot mate	1,17				0,47	0,27
EE	Mindere mate	3,19	0,43	0,16	0,954		
	Meerdere mate	3,15				0,06	

	Groot mate	3,19				0,01	0,05
EFF	Mindere mate	3,01	0,29	0,12	0,412		
	Meerdere mate	3,10				0,14	
	Groot mate	3,20				0,29	0,15
SAT	Mindere mate	3,34	0,42	0,16	0,399		
	Meerdere mate	3,13				0,28	
	Groot mate	3,28				0,08	0,20

$p < 0.05$ = statisties betekenisvolle verskille

$d = 0.2$ (klein effek); $d = 0.5$ (medium effek); $d = 0.8$ (groot effek)

Die volgende woordkeuses word voorgedra wat die totale beskrywing van die aanbieding van vakgespesialiseerdheid aandui: Vakgespesialiseerdheid in 'n mindere mate – Groep 1; vakgespesialiseerdheid in 'n meerdere mate- Groep 2; vakgespesialiseerdheid in 'n groot mate – Groep 3

Tabel 4.25 verteenwoordig die HLM in terme van die gespesialiseerdheid van vakaanbieding tussen die aantal opvoeders by die skool en die skoolhoofleierskapstyl. Die p-waardes wat wissel van 0,008 tot 0,954 is bekend gemaak om die statistiese betekenisvolle verskille aan te toon. Om die praktiese betekenisvolheid aan te dui word Cohen se effekgrootte (d-waardes) voorgedra met effekgroottes wat wissel van 0,01 tot 0,86. Twee van hierdie subskale dui statistiese betekenisvolheid ($p < 0.05$) aan. Drie van hierdie skale word as prakties betekenisvol beskou ($d > 0.5$) omdat dit die resultaat is van 'n verskil wat by die verskillende groepe sigbaar is ten opsigte van hul persepsie van die skoolhoofleierskapstyl. Die grootste effek ($d = 0.86$) is gerapporteer by die subskaal Bestuur-by-uitsondering (passief) soos waargeneem deur die opvoeders. Vir verdere interpretasie word die gemiddeldes vir die aantal opvoeder-respondente gerapporteer wat verband hou met die drie leierskapstyle, hul nege subskale en die drie addisionele transformerende skale gebaseer op die 5 punt Likert-skaal. Vervolgens is daar gekyk na die verskillende subskale.

IB-skaal: (Geïdealiseerde gedrag)

In hierdie subskaal fokus die leier op die groep se waardes. Daar word ook morele en etiese besluite geneem wat aan die einde 'n sterk toekomsvisie en missie vir die organisasie inhou. Doelwitstelling is hier van belang sodat die organisasie vooruitgang kan toon. Hierdie subskaal is nie statistiese betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Vervolgens word die effekgroottes en gemiddeldes bespreek.

'n Effekgrootte van 0,40 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van groep 1- respondente met groep 2- respondente. 'n Gemiddelde telling van 2,94 is verkry by groep 1- respondente en 'n gemiddelde telling van 3,21 by groep 2- respondente. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat groep 2- respondente (3,21) geïdealiseerde gedrag meer ervaar groep 1- respondente (2,94)

Wanneer die response ten opsigte van geïdealiseerde gedrag groep 1- respondente in (2,94) en groep 3- respondente (3,14) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,30 verkry wat dui op 'n klein effek. Groep 2- respondente (3,21), het 'n hoër gemiddelde telling as groep 3- respondente (3,14). Uit bogenoemde tellings word afgelei groep 2- respondente geïdealiseerde gedrag van die skoolhoof meer ervaar en beleef as groep 3- respondente. Wanneer die response van groep 2- respondente (3,21) met dié van groep 3- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0.11 verkry wat op 'n klein effek dui wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen opvoeders wat vakke in 'n meerdere mate, en opvoeders wat vakke in 'n groot mate aanbied se belewing van IB (geïdealiseerde gedrag).

IS-skaal: (Intellektuele stimulasie)

Hierdie faktor fokus hoofsaaklik op die stimulering van die volgelinge wat beteken dat die volgelinge blootgestel word aan voortdurende intellektuele stimulasie. Hierdie subskaal is nie statisties betekenisvol ($p < 0.05$) gevind nie. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Daar bestaan ook 'n betekenisvolle verskil tussen die gemiddeldes van groep 1 – respondente en groep 2- respondente. Groep 1 – respondente het 'n gemiddelde telling van 2,83 en groep 2 – respondente 'n gemiddelde telling van 3,06. 'n Effekgrootte van 0,36 is verkry by die berekening van die praktiese betekenisvolheid ten opsigte van die sienswyse van groep 1 en groep 2- respondente ten opsigte van intellektuele stimulasie van die skoolhoof. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat groep 2 respondente (3,06) 'n hoër telling as groep 1 – respondente (2,83) het, wat beteken dat groep 2- respondente intellektuele stimulasie van die skoolhoof meer ervaar en beleef as groep 1- respondente.

Wanneer die response ten opsigte van intellektuele stimulasie van die skoolhoof van groep 1 en groep 3 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0.20 verkry wat n klein effek aandui ($d=0.20$, $p=.366$). Groep 3- respondente het 'n hoër gemiddelde telling (2,95) as groep 1- respondente (2,83), terwyl groep 2- respondente die hoogste gemiddelde telling (3,06) toon. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die groep 1- en groep 3- respondente voortdurende intellektuele stimulasie van die skoolhoof minder ervaar en beleef as groep 2- respondente. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen groep 1 en groep 3- respondente se belewing van IC (intellektuele stimulasie).

IC-skaal: (Individuele oorweging)

In hierdie subskaal word daar aan die volgelinge se behoeftes aandag gegee en die leier gee erkenning aan die volgelinge as 'n individu. Vervolgens word daar gekyk na die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal ten einde hierdie verskille te ontleed.

'n Klein effekgrootte van 0,28 is verkry in die vergelyking tussen die sienswyses van die groep 1 en groep 2- respondente ten opsigte individuele oorweging. Die groep 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 2,75 behaal en die groep 2- respondente 'n gemiddelde telling van 2,95. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen groep 1 en groep 2- respondente se belewing van IC (Individuele oorweging). Na aanleiding van bogenoemde tellings blyk dit dat groep 1 en groep 2- respondente individuele oorweging minder ervaar en beleef as groep 3- respondente met 'n gemiddelde telling van 3,01.

MBEP-skaal (Bestuur-by-uitsondering -passief)

Hierdie subskaal is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. By die toepassing van hierdie styl is die leier onaktief betrokke by die volgelinge se ontwikkeling. Verdere afleidings wat uit hierdie styl gemaak kan word is dat die leier eers wag tot situasies verkeerd loop voordat daar opgetree sal word. Daar bestaan 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,008. Die effek van gespesialiseerde vakonderrig van opvoeders by die skool op hierdie skaal word as prakties betekenisvol ($d > 0.86$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groot effek. Vervolgens word daar gekyk na die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van 'n passiewe bestuur van die skoolhoof van die groep 1- respondente en groep 2 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0.86 verkry. Hierdie hoë telling wys daarop dat daar 'n groot betekenisvolle verskil in die praktyk tussen die twee groepe voorkom ten opsigte van die passiewe bestuur van die skoolhoof. Groep 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 0,61, terwyl groep 2- respondente 'n gemiddelde telling van 1,43 behaal het. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die groep 2- respondente die passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die groep 1- respondente en die groep 3 - respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,57 wat op 'n mediumeffek dui ($d = 0.57$, $p = .008$) Die groep 3- respondente het 'n hoër telling van 1,15 teenoor die groep 1- respondente (0.61) behaal. Hieruit word afgelei dat die groep 3- respondente ook passiewe bestuur van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

Wanneer die response van die groep 2- respondente met dié van die groep 3- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,29 verkry wat op 'n klein effek dui. Hieruit word afgelei dat daar feitlik geen verskil in die sienswyses van die twee groepe voorkom ten opsigte van hulle ervaring van hul hoofde se toepassing van passiewe bestuur nie. Na aanleiding van bogenoemde tellings blyk dit dat groep 2 en 3- respondente die toepassing van passiewe bestuur meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

LF-skaal (Laissez-faire)

Wat kenmerkend van hierdie styl is, is dat daar nie veel aandag aan die vooruitgang van die volgelinge gegee word nie. Alhoewel hier nie 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) gevind is nie, word die effek van gespesialiseerde vakonderrig van opvoeders by hierdie skaal as prakties betekenisvol ($d > 0.52$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n medium effek. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof van die groep 1 en groep 2 - respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0.52 verkry. Hierdie effekgrootte dui op 'n sigbaar praktiese betekenisvolle verskil tussen die twee groepe se persepsie ten opsigte van die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof. Die groep 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 0,90, terwyl die groep 2- respondente 'n gemiddelde telling van 1.39 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat die groep 2- respondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die groep 1- en groep 3- respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,29 wat op klein effek aandui ($d = 0.29$, $p = .156$) Die groep 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 0,90 teenoor die groep 3- respondente van 1,17 behaal. Hieruit word afgelei dat die groep 3- respondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

Wanneer die response van die groep 2- respondente met dié van die groep 3- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,23 verkry wat op 'n klein effek dui ($d = 0.23$, $p = .156$). Hieruit word afgelei dat daar feitlik geen verskil in die sienswyses van die twee groepe voorkom ten opsigte van hulle ervaring van hul hoofde se laissez-faire leierskapstyl nie. Na aanleiding van bogenoemde tellings blyk dit dat groep 2 en 3- respondente die laissez-faire leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

PA-skaal (Passief-vermydend)

Hierdie subskaal dui daarop dat die leier nie veel oor die skool bekommerd is nie. Die daaglikse bestuur en verloop van die skool word aan die volgelinge oorgelaat. Die leier sal eers wag tot

situasies verkeerd loop voordat daar enige optredes sal plaasvind. Daar bestaan 'n statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by hierdie skaal. Die p-waarde van hierdie skaal dui op 0,029. Die effek van gespesialiseerde vakonderrig van opvoeders by die skool op hierdie skaal word as prakties betekenisvol ($d > 0.73$) beskou omdat dit die resultaat is van 'n verskil met 'n groter effek. Vervolgens word die gemiddeldes en die effekgroottes van hierdie subskaal bespreek ten einde hierdie verskille te ontleed.

Wanneer die response ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof van die groep 1 en groep 2- respondente vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,73 verkry. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil in die praktyk tussen die twee groepe sigbaar is. Die groep 1- respondente het 'n gemiddelde telling van 0,77, terwyl die groep 2- respondente 'n gemiddelde telling van 1,40 behaal. Uit bogenoemde tellings word afgelei dat groep 2- respondente die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

Ten opsigte van die vergelyking tussen die tussen die groep 1- en groep 3- respondente behaal hierdie groep 'n effekgrootte van 0,47 wat op 'n mediumeffek dui. Hierdie telling wys daarop dat daar 'n verskil in die praktyk tussen die twee groepe sigbaar is. Groep 3- respondente behaal 'n gemiddelde telling van 1,17 teenoor die groep 1- respondente van 0,77. Hieruit word afgelei dat die groep 3- respondente ook die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof meer ervaar en beleef as die groep 1-respondente.

Wanneer die response van die groep 2- respondente (1,40) met die groep 3- respondente (1,17) vergelyk word, word 'n effekgrootte van 0,27 verkry wat op 'n klein effek dui ($d = 0.27$) wat nie betekenisvol is nie. In die praktyk is daar dus geen verskil tussen groep 2 en groep 3- respondente se beleving van die passief-vermydende leierskapstyl. Na aanleiding van bogenoemde tellings blyk dit dat groep 2 en groep 3- respondente die passief-vermydende leierskapstyl meer ervaar en beleef as die groep 1- respondente.

Hierdie afdeling sluit die verband van die biografiese veranderlikes met die skoolhoofleierskapstyl en die resultate van HLM af en vervolgens word die samevatting van hoofstuk 4 aangebied.

4.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die resultate soos verkry deur die toepassing van verskillende statistiese tegnieke bespreek. Daar is ook 'n deeglike data-analise en interpretasie van die vraelys (MLQ) gedoen.

Met hierdie studie is verskeie insiggewende resultate gelewer. Die biografiese inligting van die skoolhoofde en die opvoeders stem goed ooreen. Die studiepulasie van hierdie ondersoek was goed verteenwoordigend veral ten opsigte van die geografiese gebied en die ouderdomme van die respondente. 'n Interessante feit wat sterk na vore kom is dat 'n groot aantal van die leerders skool toe stap. Hierdie aanname kan toegeskryf word aan die feit dat baie van die leerders naby die skole woonagtig is.

Die biografiese inligting van die skoolhoofrespondente en die opvoeder-respondente is aan die hand van frekwensies en persentasies bespreek. Die kwessie rondom frekwensies en persentasies was gevolg deur 'n bespreking van die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument (MLQ). Om die geldigheid van die MLQ te bepaal was 'n bevestigende faktor-analise uitgevoer en om die Cronbach Alpha-koëffisiënte te bereken en sodoende om vas te stel in watter mate die resultate van die Suid-Afrikaanse data die oorspronklike struktuur van die MLQ bevestig. Siende dat die MLQ alreeds in die Suid-Afrikaanse konteks gebruik was om die skoolhoofleierskapstyle te meet en as geldig bevind was, was die bevestigende faktor-analise ondersteun deur die toepassing van passingsmaatstawwe. By die korrelasie van die skoolhoofleierskapstyle is bevind dat die transformerende – en transaksionele leierskapstyle positief korreleer. 'n Groot beduidende verskil tussen die transformerende en passief-vermydende leierskapstyl is waargeneem.

Data voortspruitend vanuit die B-afdeling van die vraelys is deur middel van beskrywende sowel as inferensiële statistiek geanaliseer deur die gebruikmaking van *t*-toetse en hiërargiese liniêre modelle (HLM). Die deskriptiewe statistieke was deur middel van frekwensies, persentasies, gemiddeldes en standaardafwykings gerapporteer gebaseer op 'n vyfpunt Likert-skaal. Die hiërargiese liniêre modelle was gebruik om statisties betekenisvolle verskille tussen twee of meer groepe waarin data-afhanklikheid voorkom (soos tussen onderwysers van dieselfde skool) te analiseer. Die effekgrootte vir die verskil tussen twee gemiddeldes was deur Cohen se *d*-waardes aangedui.

Daar is in die studie gepoog om die navorsingsvraag te beantwoord. Volgens statistieke van hierdie studie is die transformerende leierskapstyl die geskikste om die algehele prestasie van die skool te bevorder. 'n Verdere afleiding wat ook gemaak kan word is dat die passief-vermydende leierskapstyl nie 'n positiewe uitkoms tot die algehele prestasie van die skool tot gevolg sal hê nie.

In hoofstuk 5 volg 'n bespreking oor die belangrikste bevindinge en aanbevelings vir toekomstige navorsing.

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n samevattende oorsig van die studie se voorafgaande hoofstukke gegee. Na aanleiding van die navorsingsdoelwitte word klem op die empiriese ondersoek geplaas. Ná die bespreking van die empiriese ondersoek word aanbevelings gemaak wat 'n positiewe bydrae tot die mees effektiewe skoolhoofleierskapstyl kan lewer ten einde die algehele prestasie van skole te verbeter. Hierdie studie was gebaseer op die vergelyking van skoolhoofleierskapstyle van ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik. Die hoofstuk word gevolglik met aanbevelings vir moontlike toekomstige navorsing en met 'n slotopmerking afgesluit.

5.2 SAMEVATTING

In **hoofstuk 1** is die aard van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel met betrekking tot skoolhoofleierskapstyle in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in konteks geplaas (cf 1.1). Hierna het 'n kort beskrywing, wat die sleutelbegrippe van die studie onderlê, gevolg. In die literatuuroorsig is die drie skoolhoofleierskapstyle (transformerend, transaksioneel, laissez-faire) soos in die Full Range Leadership-model (FRLM) vervat, aangebied. (cf 1.2). Verdere bespreking van die probleemstelling en navorsingsvrae het daarop gevolg. (cf 1.3). Die doel van die navorsing was deur middel van die drie navorsingsdoelwitte uiteengesit (cf 1.4). Die navorsingsontwerp en metodologie is in breë trekke bespreek. Die metodologie in hierdie studie is 'n nie-eksperimentele, kwantitatiewe opname-ontwerp (cf 1.6.2) wat in die post-positivistiese paradigma gesetel is (cf 1.6.3). Die studiepulasie (cf 1.6.4) en data-insamelingstrategieë (cf 1.6.6) is ook verduidelik. Aspekte soos betroubaarheid en geldigheid (cf 1.6.9) in terme van die vraelys is ook bespreek. Etiese aspekte verbonde aan die studie is ook verduidelik (cf 1.9) waarna die studie deur die hoofstukindeling van die verhandeling (cf 1.9) en 'n kort samevatting (cf 1.10) afgesluit is.

In **hoofstuk 2** is daar op die intensiewe literatuuroorsig van die leierskap, met spesifieke verwysing na leierskapstyle wat in skole beoefen word, gefokus. Eerstens is die hoofstuk deur die konseptualisering van die begrip "leierskap" deur verskeie outeurs ingelei (cf 2.2.1). 'n Kort bespreking oor die beginsels van leierskap (cf 2.2.2) en die faktore wat leierskap beïnvloed (cf 2.2.3) het op bogenoemde afdeling gevolg. Dit is opgevolg deur 'n breedvoerige bespreking van die verskillende leierskapsteorieë (cf 2.3) wat in konteks geplaas is met die drie verskillende skoolhoofleierskapstyle wat die Full Range Leadership-model onderlê. Die hoofstuk is ook toegelig met verskeie teoretiese perspektiewe van verskillende leierskapstyle (outokratiese, demokratiese,

distributiewe, kulturele, en instruksionele leierskapstyl) wat in skole beoefen word (cf 2.4). Hierna volg 'n kort bespreking oor die FRLM (cf 2.5) wat as teoretiese model in hierdie studie gebruik is om die drie hoofleierskapstyle te konseptualiseer en die effektiwiteit van die drie leierskapstyle suksesvol te identifiseer. 'n Gedetailleerde bespreking oor die drie hoofleierskapstyle (transformerend, transaksioneel en laissez-faire) is ook aangeraak (cf 2.6). Die belangrikheid van presterende (cf 2.7) en onderpresterende skole (cf 2.8) is ook bespreek. Hierdie hoofstuk is deur 'n bespreking oor die nuwe dimensie van die Suid-Afrikaanse skoolhoof afgesluit (cf 2.9) met spesifieke verwysing na die rol en funksie van suksesvolle skoolhoofleierskap (cf 2.9.1) en die rol van die skoolhoof (cf 2.9.2).

Die fokus in **hoofstuk 3** is op die navorsingsmetodologie (cf 3.2) en navorsingsontwerp (cf 3.6). Eerstens is daar in hierdie hoofstuk aan die drie benaderings tot navorsing (cf 3.2.1) asook redes vir navorsing (cf 3.2.2) aandag geskenk. Ook was daar gelet op die teoretiese grondings vir die begrip "paradigma" gevolg deur die komponente van 'n paradigma (cf 3.4). Fokus was geplaas op die bespreking van die navorsingsbenadering (cf 3.5) waar klem op die bespreking van die positivistiese en die post-positivistiese paradigma gelê is. In hierdie navorsing is 'n post-positivistiese perspektief as die navorsingsparadigma gebruik (cf 3.5.2). 'n Indringende bespreking van die navorsingsinstrument (cf 3.7), naamlik die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), volg die navorsingsontwerp-afdeling. Die studiepopulasie en die steekproef (cf 3.8), eenheid van analise (cf 3.9), data-insamelingsprosedures (cf 3.10) en die data-analise (cf 3.11) is breedvoerig bespreek. In hierdie afdeling is die bespreking van statistiese tegnieke (cf 3.11.2) die fokusarea. Determinante, onder andere geldigheid en betroubaarheid wat gedoen was deur 'n bevestigende faktor-analise, is ook bespreek (cf 3.12). Die hoofstuk is deur 'n bespreking van enkele etiese aspekte (cf 3.13) afgesluit, wat pertinent tot hierdie studie is.

Hoofstuk 4 het doelwit 3 beantwoord, naamlik, om vas te stel hoe die leierskapstyle van skoolhoofde in onderpresterende en presterende primêre skole met mekaar vergelyk. Hoofstuk 4 het hoofsaaklik op die statistiese ontleding van die data en die interpretasie daarvan gefokus. Om onderskeiding tussen die data-stelle te tref, is dié hoofstuk in twee dele verdeel naamlik, Afdeling A (cf 4.2) wat die biografiese en demografiese inligting van die skoolhoofde bespreek, en Afdeling B (cf 4.3) waarin die resultate van die biografiese- en demografiese inligting van die opvoeders bespreek is. Die biografiese data van die skoolhoofde en die opvoeders is deur middel van frekwensie-analises ontleed en bespreek. Daarna is die beskrywende analise van die MLQ van die skoolhoofde en die opvoeders aangebied (cf 4.4 & 4.5). Die geldigheid en betroubaarheid van die MLQ is deur middel van bevestigende faktor-analise (cf 4.6.1), gestandaardiseerde regressiegewigte (cf 4.6.2), korrelasie tussen die drie hoof faktore (cf 4.6.3), passingsmaatstawwe (cf 4.6.4) en die berekening van Cronbach se Alphakoëffisiënte (cf 4.7.1) bepaal. Items 9 en 17 is op grond van die interitem-korrelasiewaardes verwyder omdat hierdie twee items nie genoegsame

korrelasie met konstruksie Inspirerende Motivering [item 9] en Bestuur-by-uitsondering (passief) gehad het nie [item 17]. Na aanleiding van die verwydering van die twee items is die bevestigende faktor-analise herhaal en Cronbach se Alphakoëffisiënte herbereken. Die meetinstrument is as geldig en betroubaar bevind vir die konteks waarin dit gebruik is om die drie verskillende skoolhoofleierskapstyle, naamlik, die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyl te meet.

Daarna is 'n bespreking oor die verband van die biografiese gegewens met die skoolhoofleierskapstyl voorgehou (cf 4.8). Die praktiese betekenisvolheid van die data is bespreek deur die toepassing van gepaarde t-toetse (cf 4.8.1.3). Hierna is Hiërgiesse Liniëre Modelle (HLM) gebruik om te bepaal of prakties betekenisvolle verbande tussen die biografiese gegewens en die skoolhoofleierskapstyl voorkom (cf 4.9). Dié hoofstuk is met 'n kort samevatting afgesluit.

Hoofstuk 5 fokus op 'n samevattende opsomming van elke hoofstuk van hierdie studie. Hierdie hoofstuk het op die bevindinge van die literatuurstudie sowel as die bevindinge van die empiriese ondersoek gefokus. Hierna het aanbevelings gevolg wat gerig is aan die Departement van Basiese Onderwys, Wes-Kaapse Onderwysdepartement en wat afgewentel is tot op skoolvlak. Aanbevelings ten opsigte van toekomstige navorsing is ook voorsien. 'n Omvattende paragraaf oor die beperkinge wat uit die studie gerealiseer het, is ook voorgehou. Daar is ook op enkele bevindinge en aanbevelings gebaseer op die doelwitte, wat vir die studie gestel is, gefokus.

5.3 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

Die bevindinge van hierdie studie is gedoen in ooreenstemming met die probleemvraag en die navorsingsdoelwitte wat gestel is. Die probleemvraag is as volg: "Hoe vergelyk die leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende primêre skole met dié van ekonomies agtergehoude, presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik?" Ten einde hierdie probleemvraag te beantwoord, is 'n intensiewe literatuurstudie gebruik waaruit die volgende bevindinge ten opsigte van die gestelde doelwitte gemaak.

5.3.1 Bevindinge en gevolgtrekkings met betrekking tot doelwit 1

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 1, naamlik om vas te stel wat die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is (cf 1.4 & hoofstuk 2), word die volgende bevindinge gemaak:

- **ten opsigte van leierskap**

Leierskap is 'n doelwitgedrewe proses waardeur die volgelinge deur die leier positief beïnvloed word om die organisasie se gesamentlike doelwitte te bereik. Leierskap behoort as 'n geïntegreerde en dinamiese toepassing beklemtoon te word (cf 1.1). Binne die konteks van die skool moet die skoolhoof die opvoeders so beïnvloed dat die algehele visie en missie van die skool bereik word, opvoeders verder bemagtig word tot beter prestasies, leerderprestasies verhoog word en dat die organisatoriese doelwitte van die skool bereik word. Hierdie beïnvloeding van die leier sluit integriteit en visie in, sodat daar 'n algehele vertrouensverhouding tussen die leier en die volgelinge geskep kan word (cf 2.2.1). Gesien teen hierdie agtergrond is dit duidelik dat die transformerende leierskapstyl die oorwegende leierskapstyl behoort te wees.

- **ten opsigte van onderpresterende skole**

Onderpresterende skole was die gevolg van die apartheids-ideologie wat binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voorgekom het. Disfunktionaliteit onder skole, swak leierskap en ekonomiese agterstande word as redes vir die ontstaan van onderpresterende skole voorgehou (cf 1.3 & 2.8). Binne die konteks van skoolhoofleierskap in Suid-Afrikaanse primêre skole, soos in hierdie studie afgebaken, is bevind dat daar 'n sterk kousale verband tussen die leierskapstyl van die skoolhoof en die tipe skool bestaan (cf 2.8). Vorige studies wat die belangrikheid van onderpresterende skole identifiseer, is van mening dat die tipe leierskapstyl 'n beduidende rol speel. Literatuur dui ook daarop dat hierdie tipe skole in ekonomies agtergehoue gebiede met swak ekonomiese omstandighede voorkom (cf 2.8).

- **ten opsigte van die funksionaliteit van onderpresterende skole**

Daar word van onderpresterende skole verwag om dieselfde resultate as presterende skole te lewer. Opvoeders by sulke skole bied gewoonlik die vakke aan waarvoor hulle nie gekwalifiseer is nie. In die proses word leerders benadeel deurdat hulle blootgestel word aan faktore, soos leerstoornisse en leergebreke, wat tot swak akademiese prestasies lei (cf 2.8).

5.3.2 Bevindinge en gevolgtrekkinge met betrekking tot doelwit 2

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 2, naamlik om vas te stel wat die oorwegende leierskapstyl van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, presterende primêre skole in kring 5 en 6 van die Paarl-Oos-omgewing binne die Weskus-Wynlandonderwysdistrik is (cf 1.4 & hoofstuk 2), word die volgende bevindinge gemaak:

- **ten opsigte van skoolhoofleierskap**

Doelwit 2 is positief bevestig deurdat daar bevind is dat die meeste skoolhoofde die transformerende leierskapstyl volg. Aangesien hierdie studie 'n vergelykende studie is deur vas te

stel watter leierskapstyl (transformerende, transaksionele of laissez-faire leierskapstyl) deur skoolhoofde gebruik word, is deur die statistiese data wat deur hierdie studie voorgehou word bevind dat daar 'n sterk korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl is.

In terme van die literatuurstudie, veral leierskap binne die konteks van die skool, word dit bevestig dat presterende skole sterk aan sterk leierskap onderworpe is. Na aanleiding van die bevindinge is dit bevestig dat die transformerende leierskapstyl die mees oorwegende leierskapstyl is wat deur skoolhoofde beoefen word en wat deels die navorsingsvraag van hierdie studie beantwoord. Die gevolgtrekking wat hier gemaak word, is dat die leier wat hierdie leierskapstyl volg sterk gefokus is op die transformering van die volgelinge deurdat hulle tot beter in staat moet wees. Daar word van die volgelinge verwag om die organisasie se doelwitte te bereik (cf 2.6.1.1).

- **ten opsigte van presterende skole**

Een van die afleidings wat in hierdie studie gemaak is, is dat wanneer 'n skool 'n presterende skool is, daar uitmuntende leierskap deur die skoolhoof beoefen word. Die meeste skole wat deel van hierdie steekproef is (cf 3.8), se bevinding is dat die transformerende styl die mees aanvaarbare leierskapstyl (cf 2.6) is wat deur die meeste skoolhoofde beoefen word.

Die begrip “presterende skool” verwys na skole wat deurgaans funksioneel is en waar die transformerende leierskapstyl beoefen word (cf 1.4 & 2.7). Hierdie skole is skole met effektiewe leiers. Hierdie skole is ook verbind tot hoë leerderprestasies asook die algehele vooruitgang van die skool (cf 2.7). Aangesien daar volgens hierdie studie 'n sterk korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl is, kan die afleiding gemaak word dat sommige skoolhoofde die transaksionele leierskapstyl sterk toepas. Hierdie laasgenoemde aanname onderstreep dat skoolhoofde in ruil vir die volgelinge se sukses 'n mate van beloning aanbied ten einde die skool se doelwitte te bereik (cf 2.6.2).

- **ten opsigte van die funksionaliteit van presterende skole**

Presterende skole word aan positiewe leierskap gekenmerk. By hierdie skole kan die skoolhoof eerder die transformerende of transaksionele leierskapstyl beoefen. Die aanname wat deur die voorafgaande stelling gemaak word, is dat daar geen korrekte leierskapstyl is nie, maar dat die leierskapstyl tot die situasie aangepas word (cf 2.3.4). Dit is die doel van hierdie studie om vas te stel watter van die drie skoolhoofleierskapstyle die gepaste styl is tot die vooruitgang van die skool en die ontwikkeling van die volgelinge wat lei tot beter akademiese prestasies soos wat dit kenmerkend van presterende skole is (cf 1.1.1.5 & 2.7). Die idee wat gehuldig word dat daar nie effektiewe leierskap en presterende skole in ekonomies agtergehoude gebiede kan bestaan nie, word deur middel van hierdie studie verkeerd bewys. Nieteenstaande die feit dat skole in ekonomies agtergehoude gebiede van die Paarl-Oos-omgewing voorkom, is hierdie skole

presterend as gevolg van 'n uitstekende leierskapstyl wat deur die betrokke skoolhoof beoefen word.

5.3.3 Bevindinge en gevolgtrekkinge met betrekking tot doelwit 3

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 3, naamlik om vas te stel hoe die leierskapstyle van skoolhoofde in bogenoemde skole met mekaar vergelyk. (cf 1.4). word bevindinge vanuit die literatuurstudie (hoofstuk 2) en bevindinge vanuit die empiriese ondersoek voorgehou. 'n Sterk kousale verband tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl word in die studie uitgewys. Met betrekking tot doelwit 1 en doelwit 2 is daar gefokus op die leierskapstyl wat oorwegend in hierdie twee tipe skole (cf 2.7 & 2.8) aangetref word, maar deur middel van die literatuurstudie word daar uitgewys hoe die leierskapstyle van skoolhoofde in bogenoemde skole met mekaar vergelyk word. Daarna volg bevindinge uit die literatuurstudie. Bevindinge uit die empiriese studie volg kort op hierdie afdeling.

5.3.3.1 vergelyking tussen onderpresterende skole en presterende skole

- Dit is belangrik dat die bestuur en die leiding van skole moet verander ten einde positiewe veranderinge teweeg te bring (cf 1.3).
- Onderpresterende skole word deur disfunksionaliteit onder skole, swak leierskap en ekonomiese agterstande gekenmerk (cf 2.8).
- Die leierskapstyl van die skoolhoof van onderpresterende skole is dikwels oneffektief (cf 2.8).
- Skoolhoofde van onderpresterende skole grens normaalweg aan die passief-vermydende (laissez-faire) leierskapstyl wat negatief met die effektiwiteit van die skool verband hou. Die beoefening van genoemde leierskapstyl lei gewoonlik tot 'n negatiewe leerkultuur (cf 2.6.3).
- Gebrekkige skoolhoofleierskap en bestuur word as een van die redes vir disfunksionele skole aangevoer (cf 2.8).
- Swak akademiese standaarde op skoolvlak kan toegeskryf word aan swak leierskap en bestuur in skole, en opvoeders wat gewoonlik onervare of swak gekwalifiseerd is vir die betrokke vakke wat aangebied word (cf 2.8).
- Skoolhoofde van presterende skole ontwikkel 'n leierskapstyl wat positief inwerk op die opvoeders om die skooldoelwitte te bereik (cf 2.7).
- Leerdergroei en leerderprestasie is die resultaat van presterende skole (cf 2.7).
- Presterende skole streef 'n kultuur van onderrig en leer na (cf 2.7).
- Skoolhoofde van presterende skole (cf 2.7) wat die transformerende leierskapstyl beoefen toon beter prestasies (cf 2.6.1).
- Skole en skoolhoofde met gesonde leierskap, hoë werksetiek van die opvoeders en leerders en 'n kultuur van leer, is in staat om 'n onderpresterende skool in 'n ekonomies agtergehoue gebied tot beter prestasie kan laat lei (cf 1.3).

- Aspekte soos motivering, uitstekende leierskap, mentorskap, aanvaarding van leerders en individuele ondersteuning is van die faktore wat bydra tot uitstekende leerderprestasies wat kenmerkend van die transformerende leierskapstyl is (cf 2.6.1.1).

5.3.4 Empiriese bevindinge

Die laaste doelwit, naamlik om vas te stel hoe die leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole met mekaar vergelyk, is empiries ondersoek deur die bespreking van die empiriese ondersoek en die data-analise en interpretasie in hoofstuk 4. Die volgende bevindinge is gemaak:

Bevinding 1

Vanuit die deskriptiewe statistieke (cf 3.11.3.1) wat uit die MLQ-5x verkry is en ook in die empiriese ondersoek gerapporteer is (cf 4.6.3 – tabel 4.10), is dit duidelik dat die respondente in die steekproef die skoolhoof se praktiserende leierskapstyl (cf 3.9) as transformerend aandui. Die resultate van die empiriese ondersoek wys daarop dat die transformerende leierskapstyl deur die transaksionele leierskapstyl gevolg word (cf 4.6.3). Een van die mees betekenisvolle bevindings van hierdie studie is dat daar 'n hoë positiewe korrelasie tussen die transformerende leierskapstyl en die transaksionele leierskapstyl bestaan (cf 4.6.3).

Die doel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole (cf 1.3 & 3.2). Om hierdie doel te kan bereik moet daar 'n vergelyking tussen die drie hoofleierskapstyle naamlik, die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyl getref word; dus voorsien hierdie huidige studie daardie inligting om tot die volgende gevolgtrekking te kom. Gebaseer op inligting (cf 1.3 & 2.9) dat onderpresterende skole in ekonomies agtergehoue gebiede voorkom word daar 'n vergelyking teen presterende skole in ekonomies agtergehoue gebiede getref. Ten spyte van waar skole geografies aangetref word het hierdie studie se empiriese ondersoek bewys dat skole in ekonomies agtergehoue gebiede ook kan presteer. Deurdat daar 'n sterk positiewe korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl voorkom (cf 4.6.3), is daar tot die volgende gevolgtrekking gekom: Skole wat in arm sosio-ekonomiese gebiede voorkom kan ook as presterend (cf 2.8) bestempel word deur die leierskapstyl wat deur die skoolhoof beoefen word. Die resultate van hierdie studie kan nou vergelyk word met die studies van Van Jaarsveld (2016) en Kok (2017) wat konsekwent is ten opsigte van die positiewe korrelasie tussen die transformerende - en transaksionele leierskapstyle. Die resultate wat hier verkry is, is dat hierdie twee leierskapstyle aansluiting vind by die uitkomst wat binne die organisasie gestel word, grootliks op vooruitgang dui (cf 3.7.2). Die gevolgtrekking en die afleiding is dat die Suid-

Afrikaanse respondente in hierdie studie en dié van Van Jaarsveld (2016) en Kok (2017) die metings van die transformerende en transaksionele leierskapstyl op dieselfde wyse ervaar (cf 4.6.3).

Bevinding 2

In hierdie studie is bevind dat die korrelasie tussen die drie hoofkategorie statisties betekenisvol is, tog bestaan daar 'n negatiewe korrelasie tussen die transformerende en passief-vermydende leierskapstyl (cf 4.6.3). Die afleiding wat hier gemaak is, is dat die skoolhoof wat die transformerende leierskapstyl volg 'n beter en sinvoller optrede teenoor sy volgelinge handhaaf. Die aanname wat hier gemaak is, is dat die volgelinge hom of haar nie net sien as 'n individu nie maar as deel van 'n groter groep wat gesamentlik die doelwitte van die organisasie wil bereik (cf 2.6.1 & 3.7.2 item 21).

'n Moontlike verduideliking vir hierdie negatiewe korrelasie is die feit dat die skoolhoof onaktiewe leierskap praktiseer wat nie aanvaarbaar vir die volgelinge is nie. Die verskil in gemiddelde tussen die transformerende leierskapstyl en die passief-vermydende styl kan 'n kommerwekkende uitwerking op die vooruitgang van die skool hê (cf 4.7.1). Dit kan dus aanvaar word dat die skoolhoof 'n gebrek aan effektiewe leierskap toon wat nie voordelig is vir enige skool binne die Suid-Afrikaanse onderwys en globale konteks nie. Hierdie bevinding bevestig dat daar wel onderpresterende primêre skole voorkom (cf 1.3). Verder word hierdie bevinding nie as bevredigend beskou nie omdat daar tog wel by sommige skoolhoofde leiereienskappe ontbreek wat nadelig op die skool inwerk. Gebaseer op hierdie inligting word die onus direk op die Departement van Basiese Onderwys geplaas deur moontlike bestuurs- en leierskapspraktyke in plek te sit om aspirerende skoolhoofde beter op te lei.

Bevinding 3

In hierdie studie is bevind dat daar 'n negatiewe korrelasie tussen die transaksionele leierskapstyl en die passief-vermydende leierskapstyl bestaan (4.6.3). Hierdie negatiewe korrelasie beteken dat die respondente wat transformerend is saamstem ook met dié wat transaksioneel is, maar beteken ook dat transformerend en transaksioneel wat saamstem, nie saamstem met passief-vermydend nie (cf 4.6.3).

Heelwat studies onder andere Van Jaarsveld (2016) en Kok (2017) lewer dieselfde negatiewe korrelasie tussen die transaksionele leierskapstyl en die passief-vermydende leierskapstyl op. In hierdie studie is agtergekom dat tipiese stellings soos die skoolhoof wat aan die volgelinge bystand bied in ruil vir hulle pogings as hulle die doelwitte van die organisasie bereik het, voorkom (cf 3.7.2

item 1). In teenstelling hiermee is daar items wat die passief-vermydende leierskapstyl meet veral wanneer die skoolhoof afwesig is wanneer hy benodig word (cf 3.7.2 item 7). Na gelang van hierdie bevinding kan ons aflei dat die transformerende en transaksionele leierskapstyl die twee style is wat redelik in onderpresterende en presterende skole beoefen word.

Die studie het bevind dat die transformerende leierskapstyl oor die algemeen beoefen word. By implikasie kan aangevoer word dat by onderpresterende skole ook die transformerende of transaksionele leierskapstyl beoefen word, maar sosio-ekonomiese faktore kan negatiewe impak op die akademiese prestasie van die skool hê (cf 1.3).

5.4 AANBEVELINGS

Gesien teen die agtergrond dat skoolhoofleierskap 'n merkwaardige effek op onderwys en opvoeding behoort te hê, sal vervolgens aanbevelings gemaak word ten einde die bevindinge en gevolgtrekkinge van hierdie studie te laat verwesenlik. Soos reeds genoem is daar in hierdie studieveld nog min navorsing oor gedoen.

5.4.1 Aanbevelings ter verbetering van die onderwyspraktyk

Die aanbevelings van hierdie studie word sterk beïnvloed deur die bevindinge wat uit hierdie studie verkry is ten opsigte van skoolhoofleierskapstyle.

- By die opleiding van skoolhoofde en opvoeders behoort daar meer aandag geskenk te word aan die opleiding waar skoolhoofde en opvoeders bewus gemaak word van hulle bestuur- en leierskapstyle en leierskapspraktyke.

Motivering

By skole, veral onderpresterende skole sal die toepassing van die transformerende en transaksionele leierskapstyle en hoe dit in die skool tot uitvoering gebring word, 'n waardevolle bydrae lewer.

- Alhoewel hierdie studie 'n positiewe korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl toon, word dit belangrik geag dat hierdie twee genoemde leierskapstyle 'n positiewe uitwerking sal hê op die huidige onderwys en opvoedingstelsel van Suid-Afrika. Dit word sterk aanbeveel dat skoolhoofde en opvoeders intensief ingeskakel moet word by leierskapskursusse waarvan die basis transformerend van aard is.

Motivering

Gebaseer op die bevindinge van die hoofnavorsingsvraag id dit duidelik dat daar 'n duidelike korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl bestaan. Die aanname dat hoe meer skoolhoofde nie net op provinsiale vlak nie, maar ook op

nasionale vlak aan die eienskappe van die transformerende leierskapstyl blootgestel word, 'n totale besef gekweek sal word dat leierskap in skole transformerend van aard moet wees. Gebaseer op hierdie aanname kan hierdie leierskapstyl ook beter leerderprestasie en totale vooruitgang van die skool bewerkstellig.

- Ten einde die gehalte van die leierskap van opvoeders ook te verbeter behoort skole en departemente van onderwys opleiding aan opvoeders te bied. Hierdie opleiding behoort ag te slaan op die eie identifisering van leierskapstyle. Hoe vroeër opvoeders in sy onderwysloopbaan gepaste leierskapbeginsels beoefen behoort dit voordelig tot die vooruitgang van die skool. In sommige gevalle kan die leierskapstyl vanaf transformerend na transaksioneel beweeg om die beste uit die opvoeder te verkry. Effektiewe skoolhoofde word aan effektiewe kommunikasie, onmiddellike regstelling van foute en die onmiddellike beantwoording van vrae erken. In die geval waar skoolhoofde nie effektief na vore kom nie, is dit eens dat die opvoeder ook stagnerend sal optree. Hierdie negatieweiteit lei ook tot die onderprestering van 'n skool.

Motivering

Die verbetering van leierskap veral onder opvoeders kan funksioneel van toepassing wees deur 'n kombinasie van die transformerende en transaksionele leierskapstyle. Om navorsingsvraag 3 te beantwoord en te motiveer kan skoolhoofde wat hierdie karaktereienskappe van die twee leierskapstyle kombineer 'n positiewe impak op die werksbevrediging onder opvoeders tot gevolg hê. Besinning oor beter akademiese prestasies, vooruitgang van die skool en die bereiking van die skool se doelwitte is van kardinale belang as skoolhoofde transformerend optree.

5.4.2 Aanbevelings ter verbetering van die leierskap by die skool

- Werkswinkels met leiers uit die privaatsektor wat meer op doelstelling en doelwitbereiking ingestel is, reël.

Motivering

Werkswinkels wat op die funksionaliteit van die transformerende en transaksionele leierskapstyl gefokus is, kan bydra tot die positiewe aanslag van skoolhoofde en opvoeders synde die vooruitgang van die skool.

- Skoolhoofde moet delegeringsbeginsels begin nastreef. Dit is algemeen bekend dat pligte gedelegeer kan word maar nie verantwoordelikhede nie. Aangesien daar nog skole in die studie voorkom waar die skoolhoof die passief-vermydende leierskapstyl beoefen word dit sterk aanbeveel dat skoolhoofde hierdie leierskapstyl moet vermy wat totale delegering van verantwoordelikhede aan opvoeders oorlaat. Behalwe die skoolbestuurspan kan delegering

van pligte na opvoeders plaasvind sodat opvoeders die belangrikheid en verantwoordelikheid van hulle pligte kan besef.

Motivering

In hierdie studie is bevind dat die passief-vermydende leierskapstyl negatief met die transformerende en transaksionele leierskapstyle korreleer. Daar behoort meer op die karaktereienskappe van die laasgenoemde twee leierskapstyle gefokus word. Algehele vooruitgang by 'n onderpresterende skool kan totaal agteruitgaan as gevolg van 'n leierskapstyl wat nie effektief is en 'n positiewe uitwerking op die opvoeders het nie. Wanneer opvoeders tot die besef van hul pligte kom deur die hulp van 'n gepaste leierskapstyl kan besluitneming en groei van die skool 'n positiewe impak hê (cf 4.7.1).

- Skoolhoofde van onderpresterende skole moet inskakel by skoolhoofde van ander skole wat suksesvolle leierskapspraktyke volg en hanteer.

Motivering

Die passief-vermydende leierskapstyl lei tot die onderprestering in en van skole. Skoolhoofde wat transformerend optree kan skoolhoofde van onderpresterende skole positief aanspoor. Hierdie aansporing vind aansluiting by die daargestelde uitkomste van die skool. Skoolhoofde wat aan suksesvolle leierskapspraktyke onderworpe is, kan 'n ommeswaai van 'n onderpresterende primêre skool na 'n presterende primêre skool bewerkstellig.

- Skoolhoofde van onderpresterende skole moet 'n effektiewe en doeltreffende leierskapstyl as veranderingsagent aanneem ter verbetering van die skool se algehele prestasie, professionele ontwikkeling van die opvoeder en algehele prestasie van die leerder (cf 2.7 & 2.8).

Motivering

Die transformerende en transaksionele leierskapstyl bied die geleentheid aan leiers om effektief op te tree wanneer hierdie leierskapstyle se karaktereienskappe nagestreef word. Die instelling van die skoolhoof om transformerend of transaksioneel, of beide op te tree afhangend van die situasie, kan voordelig vir die skool wees.

- Skoolhoofde moet hulle self bemagtig deur op hoogte te bly van nuwe tendense en bestuurspraktyke deur leierskapskongresse en leierskapskonferensies by te woon.

Motivering

Ter beantwoording van navorsingsvraag 2 en 3 plaas die transformerende leierskapstyl sterk klem op selfbemagtiging sodat die skoolhoof sy eie doelwitte asook die doelwitte van die skool kan bereik.

- Vroeër in die studie (hoofstuk1) word genoem dat daar meer gelet moet word op die opleiding van skoolhoofde wat leiding en bestuur aanbetref. Onderwysdepartemente kan aan skoolhoofde meer in- diepte kursusse aanbied aangaande die beter leiding van skole deur opvolgessies voor te hou. Monitering van kursusse wat aangebied word, kan van stapel gestuur word om die effektiwiteit van die skoolhoof se leiding te bepaal. Deur hierdie kursusse kan bepaal word of die skoolhoof beginsels van transformerende leierskap uitoefen.

Motivering

Gebaseer op die bevindinge van die hoofnavorsingsvraag is dit duidelik dat daar 'n kousale verband tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl bestaan. Hierdie twee leierskapstyle korreleer positief met mekaar (cf 4.6.3). Voorts vind hierdie twee leierskapstyle aansluiting by die uitkomst van die skool wat op vooruitgang gefokus is. Die gebruik van die style kan oorhoofs verantwoordelik wees om 'n onderpresterende primêre skool in 'n ekonomies agtergehoude gemeenskap na 'n presterende skool in 'n ekonomies agtergehoude gemeenskap te laat omswaai. Die literatuur wys daarop dat die transformerende leierskapstyl meer op die vooruitgang en bereiking van die skool se doelwitte aanspraak maak (2.6.1).

5.5 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Na aanleiding van die gegewe inligting oor voorgestelde aanbevelings tot die studie kan die volgende punte as deel van voorstelle tot toekomstige navorsing op ag geslaan word:

- Navorsing kan fokus op die verfyning van skoolhoofleierskapstyle binne die totale Weskus-Wynlandonderwysdistrik. Die Weskus-Wynland onderwysdistrik bestaan uit ongeveer 9 onderwyskringe. Om onderwys binne 'n bepaalde provinsie te verbeter ten opsigte van skoolhoofleierskapstyle en bestuurspraktyke van skoolhoofde in primêre skole kan soortgelyke kwantitatiewe studies eerstens, in al die kringe van die onderwysdistrik van stapel gestuur word en tweedens, 'n kwantitatiewe studie binne al die onderwysdistrikte van die Wes Kaapprovinsie onderneem word. Soortgelyke studies kan ook in ander dele van die land uitgevoer word. Hierdie studie sal dan gepaste resultate genereer wat die aanduiding sal wees oor toekomstige kursusse en opleidingsessies aan opvoeders en skoolhoofde (insluitend departementshoofde en adjunkhoofde) van primêre skole. As finale motivering tot hierdie voorstel vir toekomstige navorsing is bloot om uit te vind, of om vas te stel of die bevindinge van 'n soortgelyke studie tot alle primêre skole binne die volmag van die Departement van Basiese Onderwys veralgemeen kan word na gelang van die kwantitatiewe resultate wat verkry is ongeag die rassegroep, geografiese ligging en kwintielstatus van die skool.

- Na aanleiding van bogenoemde aanbeveling tot toekomstige navorsing kan die toepassing van suksesvolle skoolhoofleierskapstyle op die onderwys ook op die internasionale arena toegepas en ondersoek word.
- Probleemareas binne leierskapspraktyke sal uitgewys word en dus daarop gereageer word. Soos alreeds genoem word opvoeders en skoolhoofde aan gepaste leierskapspraktyke wat geskik is vir die algehele vooruitgang van die skool, aan blootgestel.
- Alhoewel hierdie studie 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp gebruik waar bevind was dat die transformerende en transaksionele leierskapstyl positief met mekaar korreleer, kan daar in die toekoms van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak word. Die rede vir hierdie aanbeveling is bloot eenvoudig en behoort byval te vind tot navorsing binne die sosiale wetenskappe navorsingsarena. Semi-gestruktureerde onderhoudsvoering en oopvraagstelling kan van gebruik gemaak word om inligting te versamel oor hoekom en waarom skoolhoofde dink dat hulle die transformerende en transaksionele leierskapstyl volg, eerder as die passief-vermydende leierskapstyl.
- Toekomstige navorsing kan onderneem word om ondersoek in te stel of die positiewe korrelasie wat tussen die transformerende en transaksionele skoolhoofleierskapstyl gegenerer is 'n uitwerking sal hê tot veranderlikheidsfaktore soos onderwyserbetrokkenheid, leerderbetrokkenheid, leerderprestasie, skoolklimaat, ouerbetrokkenheid, effektiwiteit van die skoolbeheerraad, werkstevredenheid van die opvoeder, die algehele verantwoordbaarheid en verantwoordelikheid van die nie-doserende personeel.

Voorstelle om te toets of paragrawe 5.4.1 en 5.4.2 enige waardetoevoeging getoon het is om ook 'n longitudinale navorsingsontwerp (du Plooy & Cronje, 2014:149) te volg. Die uitsluitlike doel van hierdie navorsingsontwerp is om vas te stel of daar enige verbeteringe en nuwe ontwikkelinge ten opsigte van leierskapspraktyke en bestuurspraktyke plaasgevind het. 'n Gestruktureerde opleidingsprogram kan geloods word om swak leierskapseienskappe te identifiseer en sodoende die leierskapsgedrag van die individu te verbeter ten opsigte van leierskapstyle.

5.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die volgende beperkinge word as determinerend tot die studie beskou naamlik:

- Slegs primêre skole in ekonomies agtergehoue gebiede binne kring 5 en 6 van die Weskus-Wynlandonderwysdistrik maak deel uit van hierdie studie.

- Die navorser het nie beheer oor hoe ernstig die respondente met die beantwoording van die vraelys was nie.
- Slegs 'n beperkte getal van die skoolpersoneel het die vraelys voltooi wat dalk nie 'n ware weergawe van die skoolhoofleierskapstyl kan wees nie.

5.7 SLOTOPMERKING

In hierdie hoofstuk is die studie saamgevat. Die bevindinge is bespreek en aanbevelings is gemaak om eerstens, verbetering in die onderwyspraktyk en tweedens, ter verbetering van die leierskap by die skool uit te lig. Die bevindinge van die data-analise is bespreek. Voorstelle vir verdere navorsing is ook aangeraak. Beperkings met betrekking tot die studie is ook gedokumenteer.

Die doel van hierdie studie was om te bepaal en te vergelyk watter skoolhoofleierskapstyl in ekonomies agtergehoue, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-gebied beoefen word. In hierdie studie is bevind dat daar 'n positiewe korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl voorkom. Die skoolhoof se leierskapstyl speel 'n groot rol tot die skool se vooruitgang; daarom is dit van kardinale belang dat 'n kombinasie van transformerende en transaksionele leierskapstyl waarde tot die Suid-Afrikaanse onderwys kan rig. Skoolhoofde behoort hulleself ook te bemagtig tot beter insigte en as beter leiers na vore te tree wat 'n totale suksesvolle groei in alle skole van Suid-Afrika te kan vergestalt.

“I am, because we are; and since we are, therefore I am”. (Ek is, want ons is; en aangesien ons dus is, bestaan ek).

BIBLIOGRAFIE

Adeyemi, T.O. & Bolarinwa, R. 2013. Principals' leadership styles and student academic performance in Secondary Schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1):187-198.

Adeyemi, T.O. 2011. Principals' leadership styles and teacher job satisfaction in Senior Secondary Schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3):84-92.

Aggarwal-Gupta, M. & Vohra, N. 2010. Measuring effectiveness of schools in India: A multiple stakeholder framework. *eJournal of Organizational Learning and Leadership*, 8(2):1-13.

Akan, D. 2013. The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Academic Journals – Educational Research and Reviews*, 8(10):596-601.

Akerele, S.A. 2007. *Principal leadership styles and teachers' job performances in Lagos State Public Schools*. Nigeria: University of Ado-Ekiti,. (Dissertation – MEd).

Akkary, R.K. 2014. The role and role context of the Lebanese school principal: Towards a culturally grounded understanding of the principalship. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(5):718-742.

Al Ahbadi, N. 2018. Perceptions of school effectiveness and school improvement in Abu Dhabi, UAE. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(6):55-66.

Ali, Y., Sidow, M. & Guleid, H.S. 2013. Leadership styles and job satisfaction: Emperical evidence from Mogadishu Universities. *European Journal of Management Sciences*, 1(1):1-10.

Alsayed, A., Mothagi, M. & Osman, I. 2012. The use of the Multifactor Leadership Questionnaire and Communication Satisfaction Questionnaire in Palestine: A Research Note. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(11):1-9.

Amanchukwu, R., Stanley, G. & Ololube, N. 2015. A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Research Gate Management*, 5(1):6-14.

Antonakis, J., Avolio, B. & Sivasubramaniam, N. 2003. Context and leadership: an examination of the nine-factor Full Range Leadership Theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14:261-295.

- Aritz, J. & Walker, R.C. 2014. Leadership styles in multicultural groups: Americans and East Asians working together. *International Journal of Business Communication*, 51(1):72-92.
- Avci, A. 2015. Investigation of transformational and transactional leadership styles of school principals and evaluation of them in terms of educational administration. *Educational Research and Reviews*, 10(20):2758-2767.
- Avolio, B.J. & Bass, B.M. 1995. *Multifactor Leadership Questionnaire (Manual and Sample Set)*. Mind Garden.
- Avolio, B.J. & Bass, B.M. 2004. *Multifactor Leadership Questionnaire (Manual and Sample Set)*. 3^{de} uitgawe. Mind Garden.
- Ayub, D. & Othman, N. 2013. Entrepreneurship Management Practices in creating effective schools. *Asian Social Sciences*, 9(12):69-78).
- Babbie, E. 2007. *The practice of Social Research*. 13^{de} uitgawe. Belmont: Thomson Wadsworth Language Learning.
- Babbie, E. 2013. *The practice of Social Research*. 13^{de} uitgawe. Belmont: Thomson Wadsworth Language Learning.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2009. *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford Press.
- Badenhorst, J. & Koalepe, L. 2014. How do we manage? Determinants of effective leadership in high poverty schools. *Journal of Social Sciences*, 39(3):243-256.
- Bakkabulindi, F. 2015. Quantitative data analysis: Inferential statistics. *Educational Research: An African approach*. Kaapstad: Oxford University Press. pp. 413-433.
- Balyer, A. 2012. Transformational leadership behaviours of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3):581-591.
- Balyer, A. 2014. Schools principals' role priorities. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(1):24-40.

- Barker, R.L. 2003. *The Social Work Dictionary*. 5^{de} uitgawe. Washington DC. NASW Press.
- Barkley, P.B. 2013. *Teacher perception of school culture and school climate in the leader in ME schools and non-leader in ME schools*. Hattiesburg: University of Southern Mississippi. (Thesis-PhD).
- Bass, B.M. 1985. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. 1997. Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2):130-139.
- Bass, B.M. & Avolio, B. J. 1997. Full Range Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire, *Mind Garden*. California: Palo Alto.
- Bass B. & Avolio, B. 2004. Full Range Leadership Development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire, *Mind Garden*. California: Palo Alto.
- Beckmann, J. 2011. Onderwys in Suid-Afrika van 1961 tot 2011. Tussen twee paradigmas en ontwykende ideale. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(4):507-532.
- Bezuidenhout, R. 2014. Theory in research. In: Du-Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta. pp. 36-59.
- Bhattacharjee, A. 2012. Social Sciences Research: Principles, methods and Practices. 2^{de} uitgawe. *The Research Process*. pp. 17-24.
- Bhengu, T. & Myende, P. 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.
- Bipath, K. & Moyo, E. 2016. Principals shaping school culture for effectiveness in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 48(3):174-186.
- Blaikie, N. 2007. *Approaches to Social Enquiry*. 2^{de} uitgawe. Cambridge: Polity Press.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it?*. Kaapstad: Tafelberg.

- Blunch, N.J. 2008. *Introduction to structural equation modeling using SPSS and AMOS*. Londen: Sage Publications.
- Bodla, M. & Nawaz, M. 2010. Comparative study of Full Range Leadership Model among faculty members in public and private sector Higher Education Institutes and Universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4):208-214.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, J. & Dennison, P. 2003. A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks. Centre for Leadership Studies. University of Exeter.
- Botha, R.J. 2010. School effectiveness: Conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4):605-620.
- Botha, R.J. 2012. Evolving leadership required in South African schools. *Research in Education*, 8:40-49.
- Botha, R.J. 2013. The need for creative leadership in South African schools. *African Studies*, 72(2):307-320.
- Bower, C. 2014. The plight of women and children advancing South Africa's least privileged. *How do we manage leadership in high poverty schools, The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 652(1):106-126.
- Brittanica Academic. 2018
<https://www.brittanica.com/laissez-faire>. Date of access: 15 November 2020.
- Bryman, A. 2012. *Social Sciences Research*. 4^{de} uitgawe. New York: Oxford University Press.
- Burns, J.M. 1978. *Leadership*. New York: Harper Row Publishers.
- Bush, T. 2007. Educational Leadership and Management, Theory, Policy and Practice. *South African Journal of Education*, 27(3):391-406.
- Bush, T. 2008. From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2):271-288.
- Bush, T. 2011. *Theories of Educational Leadership and Management*. 4^{de} uitgawe. Londen: Sage Publications.

Bush, T. & Glover, D. 2016. School leadership and Management in South Africa: Findings from systematic literature review. *International Journal of Educational Management*:1-27

Bush, T., Kiggundu, E. & Moorosi, P. 2011. Preparing principals in South Africa: The ACE School Leadership programme. *South African Journal of Education*, 31:31-43.

Carmon, W.R. 2009. *High school principals in beating the odds schools using successful leadership practices to increase student achievement*. Chapel Hill, University of North Carolina. (Thesis – PhD).

Cemaloğlu, N., Sezgin, F. & Kiliç, A. 2012. Examining the relationship between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitments. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2):53-63.

Chen, Y., Cheng, J. & Sato, M. 2017. Effects of school principals' leadership behaviours: A Comparison between Taiwan and Japan. *Educational Sciences*, 17:145-173.

Clark, L. & Watson, D. 1995. Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3):309-319.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education*. 7^{de} uitgawe. Oxon: Routledge.

Creswell, J.W. 2003. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Creswell, J.W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Creswell, J.W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 3^{de} uitgawe. Londen: Sage Publications.

Creswell, J.W. 2012. *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4^{de} uitgawe. Boston: Pearson Education.

Creswell, J.W. 2014. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4^{de} uitgawe. Londen: Pearson Education Limited.

Creswell, J.W. 2015. *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 5^{de} uitgawe. New York: Pearson Education.

Cruickshank, V. 2017. The influence of school leadership on student outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5:115-123.

Dansereau, F., Seitz, S., Chui, C., Shaughnessy, B. & Yammarino, F. 2013. What makes leadership leadership? *The Leadership Quarterly*, 24:798-821.

Davis, C. 2014. What is research? In: Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta and Company Ltd. pp. 1-17.

Davis, C. 2014. The aims of research. In: Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta and Company Ltd. pp. 72-81.

Day, C., Gu, O., 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(2): 221-258.

Day, D.V. & Antonakis, J. 2012. *The nature of leadership*. 2^{de} uitgawe. California: Sage Publications.

De Vos, A., Strydom, H., Schulze, S. & Patel, L. 2011. The Sciences and the professions. In: De Vos, A., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C., eds. *Research at Grassroots*, 4^{de} uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 3-27.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011. *Research at grass roots*. 4^{de} uitgawe. Van Schaik: Pretoria.

Denscombe, M. 2008. *Ground rules for good research: A 10 – point guide for Social Researches*. Londen: Open University Press.

Department of Basic Education (South Africa). 1996. *Report of the Task Team on Education Management Development*. Pretoria: Department Of Basic Education.

Department of Basic Education (South Africa). 2000. *School Management Teams: Introductory guide*. Pretoria: Department Of Basic Education.

Department of Statistics (South Africa). 2011. *Census 2011. Statistical Release – P0301.4/* Statistics South Africa. Pretoria: Statistics South Africa.
<http://www.statssa.gov.za/publications/P03014.pdf>

Department of Basic Education (South Africa). 2019: *Standard for School Principals*.
<http://www.education.gov.za/Informationfor/Principals.aspx> Date of access: 17 Feb.2020

Du Plessis, E. 2016. Etiese aspekte in navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n Gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 73-81.

Du Plooy-Cilliers, F. & Cronje, J. 2014. Quantitative data collection. In: Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta and Company Ltd. pp. 147-172.

Du Plooy-Cilliers, F. 2014a. Research paradigms and traditions. In: Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta and Company Ltd. pp. 18-35.

Du Plooy-Cilliers, F. 2014b. The Research Proposal. In: Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta and Company Ltd. pp. 282-293.

Duignan, P. 2015. *Educational Leadership - together creating ethical learning environments*. 2^{de} uitgawe. Australië: Cambridge University Press.

Eissa, A., Brown, D. & Wiseman, A. 2014. The effect of principals' leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 22:10-32.

Ellis, S. & Steyn, H. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management Dynamics*, 12(4):51-53.

Finnbjörnsdóttir, H. 2014. *Organizational Behaviour and Management*. Reykjavik: Reykjavik University. (Thesis – MA).

Fouche, C.B. & Bartley, A. 2011. Quantitative data analysis and interpretation. In: De Vos, A., Strydom, H., Fouche, C. & Delport, C., eds. *Research at grassroots*. 4^{de} uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publisher. pp. 248-276.

Fouche, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Formal formulations. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.S.L., eds. *Research at grassroots*. 4^{de} uitgawe. Pretoria: Van Scaik Publishers. pp. 89-100.

- Furtner, M., Baldegger, U. & Rauthmann, J. 2013. Leading yourself and leading others: Linking self-leadership to transformational, transactional and laissez-faire leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(4):436-449.
- Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P.W. 2011. *Competencies for analysis and applications*. 10^{de} uitgawe. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Gelo, O., Braakmann, D. & Benetka, G. 2008. Quantitative and Qualitative Research: Beyond the Debate. *Integrated Psychological Behaviour*, pp. 1-25.
- Geier, M.T. 2016. Leadership in extreme contexts: Transformational leadership – performing beyond expectations. *Organisational Studies*, 23(3):234-247.
- Gillett, J. Clarke, S. & O' Donoghue, T. 2016. Leading schools facing challenging circumstances: Some insights from Western Australia. *Issues in Educational Research*, 26(4):592-603.
- Gray, D. 2009. *Doing research in the real world*. 2^{de} uitgawe. Los Angeles: Sage Publications.
- Gray, D. 2018. *Doing research in the real world*. 4^{de} uitgawe. Londen: Sage Publications.
- Grosser, M. 2016. Kwantitatiewe navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., red. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. pp. 245-269.
- Guthrie, J.W. & Schuermann, P.J. 2011. Components of high performing school culture. In: Guthrie, J. ed. *Leading schools to success: Constructing and sustaining high-performing schools*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. pp. 39-72.
- Hancock, G.R. & Mueller, R.O. 2010. *The reviewer's guide to quantitative methods in the Social Sciences*. New York, NY: Routledge.
- Heaven, G. & Bourne, P.A. 2016. Instructional leadership and its effects on students' academic performance. *Review of Public Administration and Management*, 4(30):1-20.
- Heissenberger, P. & Heilbronner, N. 2018. The influence of primary school principals' leadership styles on innovative practices. *Global Education Review*, 4(4):85-101.

Heystek, J. 2014. Principals' perceptions about performance agreements as motivational action: Evidence from South Africa. *Educational Management, Administration and Leadership*, 42(6):889-902.

Hiçyılmaz, Y & Firat, N. 2016. Cultural leadership behaviours of school principals regarding certain variables. *Journal of Human Sciences*, 13(2):2462-2474.

Hinkin, T. & Schriesheim, C. 2008. A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 19(5):501-513.

Hoy, W. & Miskel, C. 2013. Leadership in schools. In: Hoy, W. & Miskel, C. eds. *Educational Administration, Theory, Research and Practice*. 9^{de} uitgawe. Michigan: McGraw-Hill Education. pp. 426-467.

Hsiao, H., Lee, M. & Tu, Y. 2012. The effects of reform in principal selection on leadership behavior of general and vocational high school principals in Taiwan. *Educational Administration Quarterly*, 49(3):421-450.

Huitt, W. 2011. A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues and provide service. 12 International Conference, Athens, Greece. [Available:] <http://www.edpsycinteractive.org/papers/holistic-view-of-schooling-rev.pdf>

Ibara, E.C. 2010. Perspectives in educational administration. Nigeria: Rodi Printing and Publishing: p74-76.

Ibrahim, A. & Al-Taneiji, S. 2013. Principal leadership style, school performance and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1):41-54.

Igwe, N. & Odike, M. 2016. A survey of principals' leadership styles in public and missionary schools in Enugu State, Nigeria. *British Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 17(2):1-2.

Iroegbu, E. & Etudor-Eyo, E. 2016. Principals' instructional supervision and teachers' effectiveness. *British Journal of Education*, 4(7):99-109.

Ivankova, N., Creswell, J. & Clark, V. 2016. Foundations and approaches to Mixed Methods Research. In: Maree, K., ed. 2^{de} uitgawe. *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 306-332.

Jamal, A. 2014. Leadership styles and value systems of school principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12):1267-1276.

Johnson, R. & Christensen, L. 2017. *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. 6^{de} uitgawe. Londen: Sage Publications.

Judge, T. & Piccolo, R. 2004. Transformational and Transactional Leadership: A Meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5):755-768.

Kafle, N. 2011. Hermeneutic phenomenological research methods simplified. *Bodhi: Interdisciplinary Journal* 5:181-200.

Kartal, S.E. 2016. Determining schools administrators' perceptions on Institutional Culture: A Qualitative study. *Eduactional Process: International Journal*, 5(2):152-166.

Karadağ, N. & Özdemir, S. 2015. School principals' opinions regarding creating and development of school culture. *International Journal of Science, Culture and Sport*, 3(4):259-273.

Kelly, A.P. 2016. *Social Research Methods*. Londen: University of London Press.

Kesting, P., Ulhøi, J., Song, L. & Niu, H. 2015. The impact of leadership styles on innovation management – a review and synthesis. *Journal of Innovation Management*, 3(4):22-41.

Khaki, J. 2006. Effective school leadership: Can it lead to quality education? *Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times*, 1:206-217.

Khan, R. 2014. Quantitative data analysis. In: Du-Plooy – Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta. pp. 204-227.

Khan, Z., Nawaz, A. & Khan, I. 2016. Leadership theories and styles. *Journal of Resources Development and Management*, 16:1-7.

- Kilinç, A. 2014. A Quantitative study of the relationship between Distributed Leadership and Organizational Citizenship behavior: Perceptions of Turkish primary School teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2):69-78.
- Kivunja, C. & Kuyini, A. 2017. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5):26-41.
- Kline, P. 1999. *The handbook of psychological testing*. 2^{de} uitgawe. London: Routledge.
- Kok, T. 2017. *The relationship between the professional wellbeing of teachers and principals' leadership styles*. Potchefstroom: North-West University. (Thesis – Med).
- Kolesnikowa, Y. 2012. Effective hotel leadership: The MLQ and its predictive effects on LMX, extra effort, effectiveness, satisfaction, commitment, motivation and turnover intentions. Sweden: University of Stavenger. (Dissertation – MA).
- Koonin, M. 2014. Validity and reliability. In: Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta and Company Ltd. pp. 252-260.
- Kotter, J.P. 2012. Leadership: What is it? *Harvard School of Business Review*, 1-42.
- Kotur, B. & Anbazhagan, S. 2014. Influence of leadership on self-performance. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(5):111-119.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M. & Panta, D. 2018. Transformational Leadership and job satisfaction: The case of secondary education teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10):158-168.
- Kowalsky, T. 2010. *The school principal: Visionary leadership and competent management*. New York: Routledge.
- Kruger, J. 2012. *Inleiding tot Navorsingsmetodes*. Fakulteit Opvoedkunde. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Studiegids, NVMI 521).
- Kumar, R. 2014. *Research methodology: A Step-by-step guide for beginners*. 3^{de} uitgawe. Londen: Sage Publications.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. 2010. The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2):218-240.

Landman, W. 2008. Beter skole in ANC se morele plig. *Die Burger*: 28, 18 Augustus.

Le Cordeur, M. 2010. 'n Voorlopige ondersoek na die stand van onderwys in geselekteerde skole in die Wes Kaap na 1994. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 50(4):520-540.

Leedy, P. & Ormrod, J.E. 2004. *Practical research: Planning and design*. 7^{de} uitgawe. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Leedy, P. & Ormrod, J.E. 2008. *Practical research: Planning and design*. 8^{ste} uitgawe. New Jersey: Pearson Education Ltd.

Leedy, P. & Ormrod, J.E. 2010. *Practical research: Planning and design*. 9^{de} uitgawe. San Francisco: Pearson Education Ltd.

Leedy, P. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical research: Planning and design*. 10^{de} uitgawe. New Jersey: Pearson Education.

Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B. & Fullan, M. 2004. Strategic leadership for large scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategy. *School Leadership and Management*, 24(1):57-79.

Letsaka, M. 2014. The illusion of education in South Africa. *Social and Behavioral Sciences* 116. pp. 4864-4869. 5th World Conference on Educational Sciences – WCES 2013.

Lin, M. & Chuang, T. 2014. The effects of the leadership style on learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7:1-10.

Lombard, K. 2016. 'n Inleiding tot navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., red. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers. pp. 3-18.

Long, C. & Thean, L. 2011. Relationship between leadership styles, job satisfaction and employees turnover intention. *Research Journal of Business Management*, 5(3):91-100.

- Louw, M. 2014. Ethics in Research. In: Du-Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta. pp. 262-273.
- Louw, W., Bayat, A. & Eigelaar, M. 2011. A report on underperforming schools in the Western Cape. The impact of school level factors on educational performance. Institute for Social Development, University of Western Cape.
- Maccoby, M. & Scudder, T. 2011. Strategic intelligence: A conceptual system of leadership for change. *Performance Improvement*, 50(3):1-12.
- Machumu, H. & Kaitila, M. 2014. Influence of leadership styles on teachers' job performance in Songea and Morogora Districts, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4):53-61.
- Mafisa, P. 2008. Improving the teaching and learning of ESL in underperforming schools of the North-West province. Potchefstroom: North-West University. (Thesis – PhD).
- Maforah, T. & Schulze, S. 2012. The job satisfaction of principals of previously disadvantaged schools: A new light on an old issue. *South African Journal of Education*, 32:227-239.
- Makombe, G. 2017. An expose of the relationship between paradigm, method and design in research. *The Qualitative Report 2017*, 22(2):3363-3382.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2016. The quantitative research process. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 162-172.
- Maree, K. & Pietersen, J. 2016. Surveys and the use of questionnaires. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 174-189.
- Maree, K. 2016. Planning a research proposal. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 26-46.
- Martin, S. 2009. *Relation between the leadership styles of principals and school culture*. Georgia: Southern Georgia University. (Thesis – PhD).
- Martin, T.F. 2012. *An examination of principal leadership styles and their influence on school performance as measured by adequate yearly progress at selected title 1 elementary schools in South Carolina*. Orangeburg: South Carolina State University, South Carolina. (Thesis – PhD).

- Mathibe, I. 2007. The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3):523-540.
- McCleskey, J.A. 2014. Situational, Transformational and Transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4):117-130.
- McGuffin, S.R. 2011. *Exploring the direct and indirect effects of school leadership on student achievement in Kentucky High Schools*. Kentucky: Western Kentucky University. (Thesis – PhD).
- McMillan, J. & Schumaker, S. 2006. *Research in education: An evidence-based enquiry*. 6^{de} uitgawe. Boston: Pearson Education Inc.
- McMillan, J. & Schumaker, S. 2010. *Research in education: An evidence-based enquiry*. 7^{de} uitgawe. Boston: Pearson Education Inc.
- Mead, S. 2012. Turning around low-performing schools. A White Paper from Stand for Children Leadership Centre, June 2012.
- Mentz, P.J. 2013. Organisational climate in schools. In. Van Der Westhuizen, P.C. ed. *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik. pp.146-170.
- Mertens, D. 2010. Transformative mixed methods research. *Qualitative Inquiry*, 16(6):469-474.
- Mestry, R. & Schmidt, M. 2013. The instructional leadership role of primary school principals. *Education as Change*, 17(1):49-64.
- Mestry, R. & Singh, P. 2007. Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3):477-490.
- Mestry, R. 2017a. Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1):1-11.
- Mestry, R. 2017b. Principals' perspectives and experiences of their instructional leadership functions to enhance learner achievement in public schools. *South African Journal of Education*, 69:257-280.

Meyer, N. & Le Cordeur, M. 2019. Suid-Afrikaanse skole: hoe kan dit beter werk? <https://www.litnet.co.za/suid-afrikaanse-skole-hoe-kan-dit-beter-werk/> Datum van ondersoek: 15 Aug. 2019.

Modisaotsile, B. 2012. The failing standard of basic education in South Africa. *AISA Policy Brief*, 72:1-7.

Moorosi, P. & Bantwini, B. 2016. School district leadership styles and school improvement. *South African Journal of Education*, 36(4):1-9.

Msila, V. 2013. In search of liberating practice. Leadership teacher commitment and the struggle for effective schools in South Africa. *International Conference on the Modern Development of Humanities and Social Sciences*, 447-450.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. 2004. Improving schools in Socio-economically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2):149-175.

Mulford, B., Kendall, D., Ewington, J., Edmunds, B., Kendall, L. & Silins, H. 2008. Successful principalship of high-performance schools in high-poverty communities. *Journal of Educational Administration*, 46(4):461-480.

Naicker, S. & Mestry, R. 2015. Developing educational leaders: A partnership between two universities to bring about system – wide change. *South African Journal of Education*, 35(2):1-11.

Naidoo, P. 2019. Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public schools principals. *South African Journal of Education*, 39(2):1-14.

Nanjundeswaraswamy, T. & Swamy, D. 2014. Leadership styles. *Advances in Management*, 7(2):57-62.

Nazim, F. & Mahmood, A. 2016. Principals' Transformational And Transactional Leadership style and job satisfaction of college teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34):18-22.

Ndlovu, W., Ngirande, H., Setati, S & Zhuwao, S. 2018. Transformational leadership and employee organisational commitment in a rural-based higher education institution in South Africa. *South African Journal of Human Resource Management*, 16(0):1-7.
<https://sajhrm.co.za/index.php/sajhrm/article/view/984>

- Ng, D. & Nguyen, D. 2015. A review of Singapore principals' leadership qualities and roles. *Journal of Educational Administration*, 53(4):512-533.
- Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 50-68.
- Northouse, P.G. 2010. *Leadership Theory and Practice*. 3^{de} uitgawe. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Notman, R. 2015. Leadership in New Zealand's high-need schools: An exploratory study from the International School Leadership Development Network Project. *Scottish Educational Review*, 47(1):28-48.
- November, I., Alexander, G. & Van Wyk, M. 2010. "Do principal-educators have the ability to transform schools?": A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, No. 26:786-795.
- Nsubuga, Y.K.K. 2008. Developing teacher leadership. A Paper presented at the 5th ACP Conference. Kampala, Uganda.
- Oberfield, Z.W. 2012. Public management in time: A longitudinal examination of the Full Range Leadership Theory. *Journal of Public Administration, Research and Theory*, 24(2):407-429.
- Odumeru, J. & Ifeanyi, G. 2013. Transformational vs Transactional Leadership Theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2):355-361.
- Ogûz, E. 2010. The relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational citizenship behaviours of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(10):1183-1193.
- Okoji, O. 2015. Relationship between school principals' leadership styles and teachers' job performance in Ondo State, Nigeria. *Ife Psychology IA*, 23(2):133-138.
- Ololube, N. 2015. A Review of Leadership Theories, Principles and styles and their relevance to Educational Management. *Management 2015*, 5(1): 6-14.

- Oyugi, M. & Gogo, J. 2018. Influence of principals' leadership styles on students' academic performance in secondary schools in Awendo sub-county, Kenya. *African Educational Research Journal*, 7(1):1-28.
- Pallant, J. 2010. *SPSS Survival manual*. 4^{de} uitgawe. New York: McGraw-Hill.
- Pascoe, G. 2014. Sampling. In: Du Plooy-Cilliers, F., Davis, C. & Bezuidenhout, R., eds. *Research matters*. Kaapstad: Juta and Company Ltd. pp. 131-146.
- Pietersen, J. & Maree, K. 2016. Statistical analysis 1: Descriptive Statistics. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2^{de} uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Pietsch, M. & Tulowitski, P. 2017. Disentangling school leadership and its ties to instructional practices and emperical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4):629-649.
- Pina, R., Cabral, I. & Alves, J. 2015. Principals' leadership on students' outcome. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 197. 7th World Conference on Education Sciences (WCES 2015). pp. 949-954.
- Pretorius, S. 2014. Educators' perceptions of school effectiveness and dysfunctional schools in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 40(1):51-64.
- Prinsloo, I.J. 2003. Leadership and motivational skills. In: Van Deventer, I. & Kruger, A., eds. *An educators guide to school management skills*. Pretoria. Van Schaik Publishers. pp. 139-155.
- Prodanciuc, R. 2012. Social organizations. *Annals of the University of Petrosani, Economics*, 12(2):205-214.
- Punch, K.F. 2005. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. 2^{de} uitgawe. Los Angeles: Sage Publications.
- Punch, K. & Oncea, A. 2014. *Introduction to Research Methods in Education*. 2^{de} uitgawe. Londen: Sage Publications.
- Ramphele, M. 2008. *Laying ghosts to rest. Dilemmas of the transformation in South Africa*. Kaapstad: Tafelberg Publishers.

- Ramphona, S. 2014. Understanding poverty: Causes, effects and characteristics. *Interdisciplinary Journal*, 13(2):59-72.
- Riaz, O. 2012. *Spirituality and Transformational Leadership in Education*. Florida: Florida International University. (Thesis – PhD).
- Rowe, W.G. & Guerrero, L. 2013. *Cases in leadership*. 3^{de} uitgawe. California: Sage Publications.
- Ryan, J. & Tipu, S. 2013. Leadership effects on innovation propensity: A two-factor full range leadership model. *Journal of Business Research*, 66:2116-2129.
- 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.
- Selesho, J. & Ntisa, A. 2014. Impact on school principal leadership style and performance management – A schooling agenda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3):211-218.
- Senior, B. & Swailes, S. 2010. *Organizational change*. 4^{de} uitgawe. England: Prentice Hall.
- Sepuru, M. & Mohlakwana, M. 2020. The perspectives of beginner principals on their new roles in school leadership and management: A South African case study. *South African Journal of Education*, 40(2):1-11.
- Shamaki, E.B. 2015. Influence of leadership styles on teachers' job productivity in public secondary schools in Taraba State, Nigeria. *Journal of Education and Practica*, 6(10):200-204.
- Shava, G. & Tlou, F. 2018. Principal leadership and school improvement: Experiences from South African School Contexts. *International Journal of Innovative and Applied Research*, 6(12):1-11.
- Shava, G. & Heystek, J. 2018. Agency and structure: Principals' ability to bring about sustainable improvement in underperforming schools in South Africa. *Africa Education Review*. DOI:10.1080/18146627.2017.1340809
- Smit, P.J., Cronje, G.J., Brevis, T. & Vrba, M.J. 2013. Leadership. In: Smit, P.J., Cronje, G.J., Brevis, T. & Vrba, M.J., eds. *Management Principles – A Contemporary Edition for Africa*. 5^{de} uitgawe. Kaapstad: Juta & Company Ltd. pp. 307-333.

- Smith, B. 2016. The role of leadership style in creating a great school. *Saskatchewan Education Leadership Unit, Research Review Journal*, 1(1):65-78.
- Spaull, N. 2013. South Africa's education crisis: The quality of education in South Africa 1994-2011. Centre for Development and Enterprise.
- Spaull, N. 2015. Schooling in South Africa. How low quality education becomes a poverty trap. *Research on Socio – Economic Policy*, Stellenbosch Universiteit, 2015. pp. 34-41.
- Steyn, T. & Heystek, J. 2018. Kan die leierskorps van 'n onderpresterende Suid-Afrikaanse primêre skool ten spyte van 'n uitdagende skoolkonteks die skip van rigting laat verander? 'n Gevallestudie *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(2):361-375. doi.10.17159/2224-7912/2018/v58n2a10.
- Stieger, S. & Reips, U. 2010. What are participants doing while filling an online questionnaire: A paradata collection tool and an empirical study. *Computers in Human Behaviour*, 26(6):1488-1495.
- Strydom, H. 2011. Ethical aspects of research in the Social Sciences and human service. In: De Vos, A., Strydom, H., Fouche, C. & Delport, C., eds. *Research at grassroots*. 4^{de} uitgawe. Pretoria: Van Schaik Publisher. pp. 248-276.
- Taylor, N. 2009. The state of South African schools: Part 1- Time and the regulation of consciousness. *Journal of Education*, 46:1-24.
- Taylor, N. & Muller, J. 2014. Equity deferred: South African schooling two decades into democracy. In: Clark, J.V., ed. *Closing the achievement gap from an international perspective*. Chicago. Springer Science and Business Media. pp. 241-253.
- Taylor, S. 2008. *Modelling indicators of effective school management in South African education production function*. Departement Ekonomie, Stellenbosch Universiteit, Stellenbosch.
- Van de Grift, W. & Houtveen, A. 2006. Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3):255-273.
- Van der Berg, S. 2008. How effective are poor schools? Poverty and educational outcomes in South Africa. *Studies in Educational Evaluation*, 34:145-154.

Van der Berg, S. 2015. *What the ANA can tell us about learning deficits over the education system and the school career year*. Stellenbosch Economic Working Papers 18/15.

Van der Merwe, H. 2011. Education of quality to the poor. *Koers*, 76(4):771-787.

Van Deventer, I. 2008. Problem – solving and decision-making skills. In: Van Deventer, I. & Kruger, A.G., eds. *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp. 95-107.

Van Jaarsveld, M. 2016. *Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis - PhD).

Van Jaarsveld, L., Challens, B. & Wolhuter, C. 2018. Die leierskapstyle van akademies presterende skole se skoolhoofde en die trefkrag daarvan op skoolklimaat. *Litnet Akademies*, 15(3):1035-1064.

Van Niekerk, E.J. & Van Niekerk, P. 2013. Conscious leadership: A Conceptual Framework of Elements for Short-term and Long-term Effectiveness. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(13):283-293.

Van Wyk, M. & Toale, M. 2015. Research Design. In: Okeke, C. & Van Wyk, M., eds. *Educational Research – An African approach*. Kaapstad: Oxford University Press. pp. 164-185.

Veysel, O. 2014. Relation between secondary school administrators' transformational and transactional leadership style and skills to diversity management in school. *Educational Science: Theory and Practice*, 14(6):2162-2174.

Vogt, P.W. 2007. *Quantitative research methods*. New York: Pearson Education.

Vos, D. 2010. *Bestuurstrategieë vir die vestiging van 'n effektiewe organisasieklimaat in die primêre skool*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis - PhD).

Wachira, F., Gitumu, M. & Mbugua, Z. 2017. Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub-county. *International Journal of humanities and Social Sciences Invention*, 6(8):72-86.

Western Cape Education Department (WCED). 2018. Cape Teaching and Leadership Institute Courses. <https://www.wcedctli.co.za/courses> Date of access: 21 April 2018.

Williams, C.G. 2011. Distributed leadership in South Africa Schools: possibilities and constraints. *South African Journal of Education*, 31:191-200.

Wolhuter, C. & Van Der Walt, H. 2018. Wat is fout met Suid-Afrikaanse skole?. Geheelbeeld van, en leemte in die navorsing oor skoolleierskap as sleutelfaktor. *Litnet Akademies*, 15(2):463-485.

Yukl, G 2006. Chapter 1: Introduction – The nature of leadership. In: Yukl., ed. *Leadership in organizations*. 6th edition. Upper Saddle River: New Jersey: Pearson-Prentice.pp.1-21.

ADDENDA

ADDENDUM A: ETIEKSERTIFIKAAT



Private Bag X1290, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Fax: 018 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Research Ethics Regulatory Committee
Tel: 018 299-4849
Email: nkosinathi.machine@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY

Based on approval by the **Education Sciences Research Ethics Committee (ES-REC)** on 23/05/2019, the Education Sciences Research Ethics Committee hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC) 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: 'n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies gemarginaliseerde, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing
Study Leader/Supervisor (Principal Investigator)/Researcher: Prof PJ Mentz
Student: NAP Robain; Dr D Vos

Ethics number:

N	W	U	-	0	0	7	8	6	-	1	8	-	A	2
Institution			Study Number					Year		Status				

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

Application Type: Sing 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.

The ES-REC 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 ES-REC or the NWU-RERC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof Jako Olivier
Chairperson NWU Education Sciences Research Ethics Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY.docm
8 November 2018

Current details: (22351930) M:\DGS\18533\Monitoring and Reporting Cluster\Ethics\Certificates\Templates\Research Ethics Approval Letters\9.1.5.4.1 ES-REC Ethical Approval Letter.docm
5 December 2018

File reference: 9.1.5.4.2

ADDENDUM B: ETIESE GOEDKEURING NWU



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Fakulteit Opvoedkunde / Faculty Education
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: 018 299 4656
F: 086 661 8589
<http://www.nwu.ac.za>

24 May 2019

To Whom It May Concern

I hereby confirm that the ethics application, as stated below, was approved at the Ethics Committee meeting of the Faculty of Education of 23 May 2019.

Ethics number: NWU-00786-18-A2

Project head: Prof PJ Mentz

Project team: NAP Robain; Dr D Vos

Title: 'n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies gemarginaliseerde, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing

Period: 23 May 2019 – 23 May 2020

Clearance given for only one year. Extension can be requested after a year.

Risk level: Low

Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Prof Jako Olivier at 018 285 2078 or by email at Jako.Olivier@nwu.ac.za or Ms Erna Greyling at 018 299 4656 or by email at Erna.Greyling@nwu.ac.za.

Yours sincerely

Prof J Olivier
Chair Edu-REC

ADDENDUM C: ONDERSTEUNINGSBRIEF VAN NWU OM STUDIE UIT TE KAN VOER



Private Bag X05, Noordbrug
South Africa 2522

Tel: 018 299-2000
Fax: 018 299-2999
Web: <http://www.nwu.ac.za>

School of Professional Studies in Education
Tel: 018 299 4710
Email: Kobus.mentz@nwu.ac.za

29 May 2019

Dr Audrey Wyngaard

Directorate Research

WCED

Dear dr Wyngaard

LETTER OF SUPPORT: MR NAP ROBAIN

Mr NAP Robain (student no. 26855852) is registered for the MEd in Comparative Education at the North-West University under the supervision of myself and dr Deon Vos. The title of his dissertation is: *'n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende primêre- en presterende primêre skole*. As part of his empirical research he will need access to schools in the Paarl East area in order to distribute questionnaires to school principals.

The approval from the WCED to mr Robain in order to distribute the questionnaires will be highly appreciated. The study has been approved by the NWU and ethical clearance has been provided.

We trust that mr Robain's study will benefit not only himself, but that the WCED may also take note of the findings. We value our cooperation with departments of Education in order to take education in our country forward.

Regards

Prof PJ Mentz

ADDENDUM D: AANSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE UITVOERING VAN DIE STUDIE DEUR RESPONDENT



5 ECOLE STREET / STRAAT 5, KLEIN PARYS
PAARL, 7646
TEL: 021 862 9339 [H] TEL: 021 862 5593 [W]
EMAIL: naprobain@mweb.co.za/ MOBILE - 083 994 7014

30 Mei 2019

Dr Audrey Wyngaard
WKOD: Direkoraat: Navorsing
Privaatsak X 9114
Kaapstad
8000

Geagte Dr Wyngaard

AANSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE UITVOERING VAN VOORGENOME NAVORSINGSPROJEK VIR M.Ed.-STUDIE

Hiermee doen ek Nugent Ashley Paul Robain aansoek om toestemming om navorsing te doen in primêre skole in die Paarl-Oos -omgewing.

Ek is tans 'n deeltydse M.Ed – student aan die Noordwes -universiteit, Potchefstroom kampus. Ook is ek 'n opvoeder aan William Lloyd Primêre Skool in Paarl met persalnommer: 50379518. Vir die doel van my studie word primêre skole in die Paarl-Oos omgewing gekies. Die data sal verkry word deur die implementering van vraelyste naamlik die Multifactor Leadership Questionnaire. Die versekering word gegee dat op geen stadium sal skole of individue in my navorsingsverslag geïdentifiseer word nie.

* "nd asseblief aangeheg die aansoekvorm om toestemming tot navorsing en bevestigingskrywe van Noordwes-universiteit, Potchefstroomkampus rakende die goedkeuring van my etieseklaring.

My opregte dank vir u positiewe oorweging van hierdie aansoek.

ELEKTRONIES GETEKEN:

Die uwe

NAP Robain
Studentenommer: 26855852

ADDENDUM E: TOESTEMMING VAN WKOD VIR DIE UITVOERING VAN DIE STUDIE



Wes-Kaapse
Regering

Onderwys

DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel.: +27 21 467 9272 fax: 0865902282

Privaatsak X9114, Kaapstad 8000

wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20190604 -5416
NAVRAE: Dr A.T.Wyngaard

Mnr Nugent Robain
5 Ecole Straat
Klein Parys
Paarl
7646

Beste Mnr Nugent Robain

NAVORSINGSTITEL: 'N VERGELYKING VAN LEIERSKAPSTYLE VAN SKOOLHOOFDE IN EKONOMIES GEMARGINALISEERDE, ONDERPRESTERENDE EN PRESTERENDE PRIMÊRE SKOLE IN DIE PAARL-OOS OMGEWING

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te ondemeem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet ondemeem word vanaf **09 Julie 2019 tot 20 Augustus 2020**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal ondemeem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur. Onderwysnavorsing.

[Laer-parlementstraat, Kaapstad, 8001](#)

tel: +27 21 467 9272 fax: 0865902282

Veilige Skole: 0800 45 46 47

[Privaatsak X9114, Kaapstad, 8000](#)

Indiensneming- en salarisnavrae: 0861 92 33 22

www.westerncape.gov.za

ADDENDUM F: BIOGRAFIESE INLIGTING VAN SKOOLHOOF

For use by Nugent Ashley Paul Robain. Received from Mind Garden, Inc. on 24 September 2018

BIOGRAPHICAL INFORMATION OF PRINCIPAL

Please answer all items on this answer sheet by making an X next to the most appropriate respons

1. Age	30 years old and younger	1
	31 to 40 years old	2
	41 tot 50 years old	3
	51 to 60 years old	4
	Older than 60 years	5
2. Gender	Female	1
	Male	2
3. Ethnicity group	Black	1
	White	2
	Coloured	3
	Indian	4
	Other (specify)	5
4. Highest teaching qualification	Teaching certificate	1
	Teaching diploma	2
	Degree	3
	Degree plus teaching diploma	4
	Post graduate teaching qualification	5
5. Current post level	Post level 2	1
	Post level 3	2
	Post level 4 and higher	3
6. Years experience as principal	0 -3 years	1
	4 - 10 years	2
	11 - 15 years	3
	16 - 20 years	4
	More than 20 years	5
7. Majority race group of educators at school	Black	1
	White	2
	Coloured	3
	Indian	4
	Other (specify)	5
8. Number of educators at school	0 - 5 educators	1
	6 - 10 educators	2
	11 - 15 educators	3
	16 - 20 educators	4
	21 + educators	5
9. Quintile status of school	Quintile 1	1
	Quintile 2	2
	Quintile 3	3
	Quintile 4	4
	Quintile 5	5
10. How does majority of learners reach the school?	Walk less than 5 km	1
	Walk more than 5 km	2
	Dropped by car	3
	Bus	4
	Taxi	5
	Bicycle	6

ADDENDUM G 1: MLQ VIR SKOOLHOOFDE

For use by Nugent Ashley Paul Robain. Received from Mind Garden, Inc. on 24 September 2018

MULTIFACTOR LEADERSHIP QUESTIONNAIRE FOR PRINCIPALS

This questionnaire is to describe your leadership style as you perceive it.

Please answer all items on this sheet.

If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know, leave the answer blank.

Forty five (45) descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits you.

Please make use of the following rating scale.

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

1	I provide others with assistance in exchange for their efforts	0	1	2	3	4
2	I re-examine critical assumptions to question whether they are appropriate	0	1	2	3	4
3	I fail to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4	I focus attention on irregularities, mistakes, exceptions and deviations from standards	0	1	2	3	4
5	I avoid getting involved when important issues arise	0	1	2	3	4
6	I talk about my most important values and beliefs	0	1	2	3	4
7	I am absent when needed	0	1	2	3	4
8	I seek different perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9	I talk optimistically about the future	0	1	2	3	4
10	I instill pride in others for being associated with me	0	1	2	3	4
11	I discuss in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12	I wait for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13	I talk enthusiastically about what needs to be accomplished	0	1	2	3	4
14	I specify the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15	I spend time teaching and coaching	0	1	2	3	4
16	I make clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	0	1	2	3	4
17	I show that I am a firm believer in "If it ain't broken, don't fix it."	0	1	2	3	4
18	I go beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19	I treat others as individuals rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20	I demonstrate that problems must become chronic before I take action	0	1	2	3	4
21	I act in ways that build others' respect for me	0	1	2	3	4
22	I concentrate my full attention on dealing with mistakes, complaints and failures	0	1	2	3	4
23	I consider the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24	I keep track of all mistakes	0	1	2	3	4
25	I display a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26	I articulate a compelling vision of the future	0	1	2	3	4
27	I direct my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28	I avoid making decisions	0	1	2	3	4
29	I consider an individual as having different needs, abilities and aspirations from others	0	1	2	3	4
30	I get others to look at problems from many different angles.	0	1	2	3	4
31	I help others to develop their strengths	0	1	2	3	4
32	I suggest new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33	I delay responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34	I emphasize the importance of having a collective sense of mission	0	1	2	3	4
35	I express satisfaction when others meet expectations	0	1	2	3	4

ADDENDUM G 2: MLQ VIR SKOOLHOOFDE

For use by Nugent Ashley Paul Robain. Received from Mind Garden, Inc. on 24 September 2018

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

36	I express confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37	I am effective in meeting others' job-related needs	0	1	2	3	4
38	I use methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39	I get others to do more than they expected to do	0	1	2	3	4
40	I am effective in representing others to higher authority	0	1	2	3	4
41	I work with others in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42	I heighten others' desire to succeed	0	1	2	3	4
43	I am effective in meeting organizational requirements	0	1	2	3	4
44	I increase others' willingness to try harder	0	1	2	3	4
45	I lead a group that is effective	0	1	2	3	4

THANKS FOR YOUR PARTICIPATION

ADDENDUM H: BIOGRAFIESE INLIGTING VAN OPVOEDER

For use by Nugent Ashley Paul Robain. Received from Mind Garden, Inc. on 24 September 2018

BIOGRAPHICAL INFORMATION OF EDUCATOR

Please answer all items on this answer sheet by making an X next to the most appropriate respons

1. Age	25 to 30 years old	1
	31 to 40 years old	2
	41 tot 50 years old	3
	51 to 60 years old	4
	Older than 60 years	5
2. Gender	Female	1
	Male	2
3. Ethnicity group	Black	1
	White	2
	Coloured	3
	Indian	4
	Other (specify)	5
4. Highest teaching qualification	Teaching certificate	1
	Teaching diploma	2
	Degree	3
	Degree plus teaching diploma	4
	Post graduate teaching qualification	5
5. Current post level	Post level 1	1
	Post level 2	2
	Post level 3	3
	Post level 4 and higher	4
6. Years of teaching experience	0 - 5 years	1
	6 - 10 years	2
	11 - 15 years	3
	16 - 20 years	4
	21 - 25 years	5
	26 - 30 years	6
	More than 30 years	7
7. Employment status	Full time	1
	Part time	2
	School governing body appointment	3
	Temporary	4
8. To what level are you teaching subjects that you are qualified for?	Minor extent	1
	Some extent	2
	Moderate extent	3
	Great extent	4

ADDENDUM I 1: MLQ VIR OPVOEDER

For use by Nugent Ashley Paul Robain. Received from Mind Garden, Inc. on 24 September 2018

MULTIFACTOR LEADERSHIP QUESTIONNAIRE FOR EDUCATORS

This questionnaire is to describe the leadership style of the principal as you perceive it.

Please answer all items on this sheet.

If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know, leave the answer blank.

Forty five (45) descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits the person you are describing.

For your judgement, please make use of the following rating scale.

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

THE PERSON (MY PRINCIPAL) I AM RATING :

1	Provides me with assistance in exchange for my efforts	0	1	2	3	4
2	Re-examines critical assumptions to question whether they are appropriate	0	1	2	3	4
3	Fails to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4	Focuses attention on irregularities, mistakes, exceptions and deviations from standards	0	1	2	3	4
5	Avoids getting involved when important issues arise	0	1	2	3	4
6	Talks about their most important values and norms	0	1	2	3	4
7	Is absent when needed	0	1	2	3	4
8	Seeks different perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9	Talks optimistically about the future	0	1	2	3	4
10	Instills pride in me for being associated with him/her	0	1	2	3	4
11	Discusses in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12	Waits for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13	Talks enthusiastically about what needs to be accomplished	0	1	2	3	4
14	Specifies the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15	Spends time teaching and coaching	0	1	2	3	4
16	Makes clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	0	1	2	3	4
17	Shows that he/she is a firm believer in "If it ain't broken, don't fix it."	0	1	2	3	4
18	Goes beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19	Treats me as an individual rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20	Demonstrates that problems must become chronic before taking action	0	1	2	3	4
21	Acts in ways that builds my respect	0	1	2	3	4
22	Concentrates his/hers full attention on dealing with mistakes, complaints and failures	0	1	2	3	4
23	Considers the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24	Keeps track of all mistakes	0	1	2	3	4
25	Displays a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26	Articulates a compelling vision of the future	0	1	2	3	4
27	Directs my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28	Avoids making decisions	0	1	2	3	4
29	Considers me as having different needs, abilities and aspirations from others	0	1	2	3	4
30	Gets me to look at problems from many different angles.	0	1	2	3	4
31	Helps me to develop my strengths	0	1	2	3	4
32	Suggests new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33	Delays responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34	Emphasizes the importance of having a collective sense of mission	0	1	2	3	4
35	Expresses satisfaction when I meet expectations	0	1	2	3	4

ADDENDUM I 2: MLQ VIR OPVOEDER

For use by Nugent Ashley Paul Robaln. Received from Mind Garden, Inc. on 24 September 2018

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

36	Expresses confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37	Is effective in meeting my job-related needs	0	1	2	3	4
38	Uses methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39	Gets me to do more than I expected to do	0	1	2	3	4
40	Is effective in representing me to higher authority	0	1	2	3	4
41	Works with me in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42	Heightens my desire to succeed	0	1	2	3	4
43	Is effective in meeting organizational requirements	0	1	2	3	4
44	Increases my willingness to try harder	0	1	2	3	4
45	Leads a group that is effective	0	1	2	3	4

THANKS FOR YOUR PARTICIPATION

ADDENDUM J: INGELIGTE TOESTEMMING VAN DEELNEMERS TOT DEELNAME



Privaatsak X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika, 2520

Tel: 018 299- 4710 / 018 299 4743
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Fakulteit Opvoedkunde
Skool vir Professionele Studies in
Onderwys

09 Julie 2019

INGELIGTE TOESTEMMING VAN DEELNEMERS TOT DEELNAME

Geagte Deelnemer

Hiermee word u toestemming gevra om deel te neem aan die volgende navorsing wat primêre opvoeders van primêre skole insluit.

Hierdie studie word uitgevoer ter verkryging van my M-graad in Opvoedkunde, Onderwysbestuur en Leierskap. Ek is geregistreer met die Fakulteit Opvoedkunde aan die Noordwes Universiteit, Potchefstroomkampus. My studieleier is Professor Kobus Mentz, direkteur aan die Skool vir Professionele Studies in Onderwys en my mede-studieleier is Doktor Deon Vos, senior lektor aan die Fakulteit Opvoedkunde.

Die titel van my navorsing is die volgende: "*n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies gemarginaliseerde, onderpresterende – en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing.*" Die doel van hierdie kwantitatiewe studie is om data in te samel oor die tipe leierskapstyl wat skoolhoofde in hierdie tipe skole beoefen. U deelname sluit in die beantwoording van 'n gestandaardiseerde vraelys naamlik, die Multifactor Leadership Questionnaire. Die projek is ook deur die Etiekomitee van die Noordwes-Universiteit goedgekeur, Etieknommer: NWU-00786-18-A2. U respons sal met vertroulikheid hanteer word deur van 'n kodenommer gebruik te maak ten einde u anonimiteit te waarborg. U deelname is vrywillig en u mag ter enige tyd van die studie onttrek sonder enige nadelige gevolge.

Weereens bedank ek u graag vir u deelname aan hierdie studie. U samewerking word opreg waardeer.

Vriendelike groete,

Nugent Ashley Paul Robain

26855852

Kontak details: 083 994 7014

Epos: naprobain@mweb.co.za

ADDENDUM K: VERKLARING DEUR DEELNEMER

VERKLARING DEUR DEELNEMER

Ek(volle naam en van - deelnemer)
verklaar hiermee dat ek die inhoud van hierdie dokument en die aard van die navorsingsprojek
verstaan, en ek inwillig tot deelname aan hierdie navorsingsprojek.

Ek verklaar dat:

- Ek die informasie verstaan en weet wat van my verwag word gedurende die navorsing.
- Ek vrae aan die navorser kan stel en dat die navorser my vrae sal kan beantwoord.
- Ek verstaan dat die deelname aan hierdie navorsing vrywillig is en dat ek nie geforseer word om deel te neem nie.
- Ek my enige tyd aan hierdie studie mag onttrek en nie benadeel sal word nie.

Geteken te (plek) op (datum)

Handtekening van deelnemer :

Datum:

Handtekening van getuie:

Datum:

ADDENDUM L: BRIEF VAN STATISTIESE GOEDKEURING



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Statistical Consultation Services

Tel: +27 18 285 2016
Fax: +27 0 87 231 5294
Email: suria.ellis@nwu.ac.za

21 April 2020

Re: Dissertation, Mnr NAP Robain, student number 26855852

We hereby confirm that the Statistical Consultation Services of the North-West University analysed the data of the above-mentioned student and assisted with the interpretation of the results. However, any opinion, findings or recommendations contained in this document are those of the author, and the Statistical Consultation Services of the NWU (Potchefstroom Campus) do not accept responsibility for the statistical correctness of the data reported.

Kind regards

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'SM Ellis'.

Prof SM Ellis (Pr. Sci. Nat.)

Associate Professor: Statistical Consultation Services

ADDENDUM M: BEWYS VAN TAALVERSORGING

TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman

Kroonstad

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat die navorsingsvoorstel hieronder genoem, taal- en tegnies versorg is.

Titel van navorsingsvoorstel

'n Vergelyking van leierskapstyle van skoolhoofde in ekonomies agtergehoude, onderpresterende en presterende primêre skole in die Paarl-Oos-omgewing

Student

Nugent Ashley Paul Robain



Lariza Hoffman

Kroonstad

6 Julie 2018