

**Bestuurstrategieë vir die optimalisering van die  
sorgfunksie van die skoolhoof**

**C.P. van der Vyver**

**13267876**

**Proefskrif voorgelê vir die graad**

***Philosophiae Doctor***

**in**

**Onderwysbestuur**

**aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit**

**Promotor: Prof. P.C. van der Westhuizen**

**Medepromotor: Prof. L.W. Meyer**

**Mei 2011**

# DANKBETUIGINGS

---

Dankie Vader vir U groot genade in Jesus Christus. Vir wysheid, krag en deursettingsvermoë.

Ek betuig my opregte dank aan die volgende persone en instansies:

- My promotor en mentor, prof PC van der Westhuizen, vir bekwame leiding, aansporing, geduld en insig.
- My medepromotor, prof LW Meyer, vir kundige leiding en deeglikheid.
- Me L Boshoff en Dr SM Ellis van die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, vir die verwerking, hulp en advies ten opsigte van die data.
- Me Y Bucwa, van die Ferdinand Postma Biblioteek, vir hulp en ondersteuning met betrekking tot die opspoor van relevante bronne.
- Me C van der Walt vir die noukeurige taalversorging.
- Me S van Biljon vir die tegniese versorging.
- Me A Coetzee vir die versorging van die bibliografie.
- Me HC Sieberhagen vir hulp met die vertaling en redigering van die vraelyste.
- Mnre ER Gradwell en MA Seakamela vir toestemming om die navorsing te kon uitvoer.
- Mnr H. Coetzee vir die verspreiding en insameling van die vraelyste onder soms moeilike omstandighede.
- Die NWU vir finansiële ondersteuning in die uitvoer van hierdie navorsing.
- Die skoolhoofde en opvoeders van laerskole in die Noordwes-Provinsie wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie en bereid was om vraelyste in te vul.
- My gesin Corné, Nelco, Merwe en Carli, vir julle ondersteuning, liefde en geduld in die tydperk waarin ek die navorsing onderneem het.

Vir Corné, Nelco, Merwe en Carli.

# OPSOMMING

---

## **Bestuurstrategieë vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof**

**Sleutelwoorde:** *caring, care, duty care, management, leadership, caring principals, service leadership, pastoral role, support, client care, psychological contract, wellness.*

### Navorsingsprobleem

Die navorsing het gewentel om die probleem: *Watter bestuurstrategieë kan geformuleer en gebruik word met betrekking tot die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van opvoeders?*

### Navorsingsdoelwitte

Voortspruitend uit die probleem was die doel van die navorsing eerstens om die aard en determinante van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder te beskryf. Tweedens, om empiries te bepaal in watter mate skoolhoofde hulle sorgfunksie ten opsigte van opvoeders in primêre skole in die Noordwes-Provinsie uitvoer. Laastens was die doel om bestuurstrategieë te ontwikkel ten einde die sorgfunksie van die skoolhoof te optimaliseer. Om die doel van die navorsing onder die loep te neem is 'n omvattende literatuurondersoek gedoen, wat opgevolg is deur 'n empiriese ondersoek.

### Navorsingsmetodologie

In die empiriese ondersoek is gebruik gemaak van kwantitatiewe metodologie in die vorm van opnamenavorsing wat ingebed is in die post-positivistiese paradigma. Die data-insamelingsinstrument was 'n posvraelys wat gebaseer is op die literatuurondersoek. Die instrument se geldigheid en betroubaarheid is bepaal. Ingesamelde data is geanaliseer deur gebruik te maak van verskillende statistiese tegnieke wat ingesluit het: Frekwensie-analises, t-toetse, ANOVA's, post hoc t-toetse en gepaarde t-toetse. Met die bespreking van die resultate is gebruik gemaak van beskrywende en inferensiële statistiek.

### Ontwikkeling van bestuurstrategieë

Die resultate van die literatuur- en empiriese ondersoek is in ag geneem by die ontwikkeling van die bestuurstrategie. Afsonderlike bestuurstrategieë is ontwikkel vir die behandeling

van die drie verskillende hoofdeterminante van die sorgfunksie soos in die literatuurondersoek geïdentifiseer. In die bestuurstrategieë is die geïdentifiseerde probleme gefokus in bepaalde doelwitte wat dan ondervang is deur aksiestappe. Die sukses van die strategie is in spesifieke evalueringstappe bepaal.

#### Hoofbevindinge

- Bevinding met betrekking tot die uitbou van die teorie van sorg

Die sorgfunksie van die skoolhoof skep binne die mensekapitaal-teorie 'n bestuursleierskapsbenadering waarin die skoolhoof selfopofferend omgee vir die welstand van die opvoeder binne die skool as organisasie.

- Bevinding met betrekking tot die verbetering van die praktyk van sorg

Dat die vlakke van emosionele intelligensie van skoolhoofde ontwikkel moet word en dat hulle emosionele intelligensie ook in ag geneem moet word by die keuringsproses met die oog op moontlike aanstelling as skoolhoof.

- Bevinding met betrekking tot die optimalisering van die sorgverhouding tussen skoolhoof en opvoeder

Dat opvoeders in 'n groter mate wil hê dat skoolhoofde die professionele grens moet oorsteek na 'n meer persoonlike (werks-) verhouding met hulle.

#### Aanbevelings

Ten slotte is aanbeveel dat, by die aanstelling van nuwe skoolhoofde, benewens onderhoude ook psigologiese evaluering aangewend moet word deur toepaslik gekwalifiseerde bedryfsielkundiges daarvoor in te span. Ten opsigte van reeds dienende hoofde is aanbeveel dat hulle gebruik maak van selfevalueringsvraelyste wat deur hulleself en die personeel ingevul moet word. Hieruit kan dan, indien nodig, aksies volg soos verdere psigologiese intervensies of die bywoon van ontwikkelingsgeleenthede.

# SUMMARY

---

## Management strategies for optimising the caring role of the school principal

**Key words:** *caring, care, duty care, management, leadership, caring principals, service leadership, pastoral role, support, client care, psychological contract, and wellness.*

### Research problem

This research revolved around the problem: *Which management strategies could be formulated and used in the caring role of the principal with regard to the educators?*

### Research aims

Arising from the problem, the aim of the research was firstly to describe the nature and determinants of the caring role of the principal with regard to the educator. Secondly, to determine empirically to which extent school principals fulfil their caring role with regard to educators in primary schools of the North-West Province. Finally the aim was to develop management strategies in order to optimise the caring role of the principal. To address the aim of the research, a comprehensive literature review was undertaken, followed by an empirical investigation.

### Research methodology

In the empirical investigation, quantitative methodology was used in the format of survey research, which is embedded in the post positivist paradigm. The instrument used for data collection was a postal questionnaire, based on the literature review. The validity and reliability of the instrument was determined. Collected data was analysed by means of different statistical techniques, these techniques included frequency analysis, t-tests, ANOVA's, post hoc t-tests and paired t-tests. In the discussion of the results descriptive and inferential statistics were used.

### Development of management strategies

The results of the literature review as well as the empirical investigation were taken into account during the development of the management strategy. Separate management strategies were developed in addressing the three main determinants of the caring role, as

identified in the literature review. In the management strategies, the identified problems were focussed in specific aims, which were then addressed by action steps. The success of the strategy were then determined with specific evaluation measures.

### Main findings

- Finding with regard to the expansion of the theory

That the caring role of the principal establishes a managerial leadership approach within the human capital theory, where the principal cares in a self-sacrificing way about the well-being of the educator in the school as organisation.

- Finding with regard to the improvement of caring practice

That the levels of emotional intelligence of principals need to be developed and that emotional intelligence should be taken into account during the selection process with the aim of appointment of school principals.

- Finding with regard to optimising the caring relationship between the principal and the educator

That educators want principals to cross the professional line to a greater extent towards a more personal (work-) relationship with them.

### Recommendations

Finally the recommendation is when new principals are appointed, apart from the usual interviews, psychological evaluations by qualified industrial psychologists should also be used. With regard to current principals, the recommendation is that they use self-evaluation questionnaires which should be filled in by both themselves and the educators. From the results of these evaluations, actions such as further psychological interventions or attending development opportunities can follow.

# INHOUDSOPGAWE

---

<b>DANKBETUIGINGS</b>	.....	<b>ii</b>
<b>OPSOMMING</b>	.....	<b>iii</b>
<b>SUMMARY</b>	.....	<b>v</b>
<b>INHOUDSOPGAWE</b>	.....	<b>vii</b>
<b>LYS VAN TABELLE</b>	.....	<b>xv</b>
<b>LYS VAN FIGURE</b>	.....	<b>xvii</b>
<b>LYS VAN BYLAE</b>	.....	<b>xviii</b>
<b><u>HOOFSTUK 1</u></b>	<b>ORIËNTERING</b> .....	<b>1</b>
1.1	INLEIDING .....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING .....	1
1.2.1	Probleemvraag.....	1
1.2.2	Rasionaal en Motivering (Probleemberedenering).....	1
1.3	NAVORSINGSDOELWITTE.....	5
1.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE .....	5
1.4.1	Literatuurstudie .....	5
1.4.2	Empiriese ondersoek.....	6
1.5	HOOFSTUKINDELING .....	7
1.6	ETIESE ASPEKTE .....	7
1.7	BYDRAE VAN DIE STUDIE .....	8
1.8	SAMEVATTING .....	8
<b><u>HOOFSTUK 2</u></b>	<b>DIE AARD VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN OPVOEDERS</b> .....	<b>9</b>
2.1	INLEIDING .....	10
2.2	BEGRIPSOMSKRYWING .....	10
2.2.1	Sorg .....	10
2.2.2	Ondersteuning.....	12

2.2.3	Dienende leierskap (service leadership/servant leadership).....	13
2.2.4	Gevolgtrekking .....	15
2.3	TEORETIESE PERSPEKTIEWE OP SORG .....	15
2.3.1	Die sorgfunksie as ontologiese gegewe .....	15
2.3.2	Ontiese kenmerke van sorg.....	18
2.3.3	Gevolgtrekking .....	23
2.4	KONTEKSTUALISERING VAN DIE SORGFUNKSIE AS BESTUURSTAAK .....	23
2.4.1	Mensekapitaal-teorie (“Human Capital theory” of HCT) .....	23
2.4.2	Die sorgfunksie as bestuursaktiwiteit.....	28
2.4.3	Gevolgtrekking .....	38
2.5	DIE SORGPLIG VAN DIE SKOOLHOOF TEENoor DIE LEERDER, VANUIT 'N JURIDIESE PERSPEKTIEF. ....	39
2.5.1	Die gemenegereg.....	39
2.5.2	Statutêre riglyne rakende sorg aan leerders.....	40
2.5.3	Sintese .....	43
2.6	DIE SORGPLIG VAN DIE SKOOLHOOF TEENoor DIE OPVOEDER, VANUIT 'N JURIDIESE PERSPEKTIEF .....	43
2.6.1	Die gemenegereg.....	44
2.6.2	Statutêre riglyne ten opsigte van sorg ten opsigte van opvoeders .....	45
2.7	DIE DOEL VAN DIE SORGFUNKSIE IN DIE SKOOL .....	51
2.7.1	Algemene doel van die sorgfunksie.....	51
2.7.2	Spesifieke doel van die sorgfunksie .....	52
2.8	DIE BELANGRIKHEID EN VOORDELE VAN DIE SORGFUNKSIE VIR DIE SKOOL.....	53
2.9	RISIKO'S VERBONDE AAN DIE SORGFUNKSIE .....	55
2.10	GEVOLGE VAN DIE AFWESIGHEID VAN SORG .....	56
2.11	REDES WAAROM DIE SORGFUNKSIE NIE IN SKOLE MANIFESTEER NIE.....	58
2.12	SAMEVATTING .....	59



<b>HOOFSTUK 3</b>	<b>DIE DETERMINANTE VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN OPVOEDERS .....</b>	<b>60</b>
3.1	INLEIDING .....	60
3.2	DIE KONTEKS WAARBINNE DIE SORGFUNKSIE MANIFESTEER.....	61
3.2.1	Sorgsame verhoudings as voorvereiste vir die sorgfunksie .....	61
3.2.2	Die tot stand bring van 'n sorgsame gemeenskap as voorvereiste vir die sorgfunksie .....	63
3.2.3	Sintese .....	65
3.3	PSIGOLOGIESE DETERMINANTE VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF .....	66
3.3.1	Emosionele intelligensie as determinant van die sorgfunksie .....	66
3.3.2	Belangstelling in die opvoeder as mens .....	69
3.3.3	Voorsiening in die psigologiese behoeftes van ander as determinant van die sorgfunksie.....	74
3.3.4	Motivering as determinant van die sorgfunksie.....	76
3.3.5	Respek as determinant van die sorgfunksie .....	78
3.3.6	Sintese .....	79
3.4	DIE SKOOLHOOF SE SORGFUNKSIE EN ORGANISASIE-(WERKSPLEK-) DETERMINANTE .....	79
3.4.1	Die sorgfunksie en 'n veilige werksomgewing .....	79
3.4.2	Die sorgfunksie en geboue en terrein.....	81
3.4.3	Die sorgfunksie en werksekuriteit.....	82
3.4.4	Die sorgfunksie en optrede teenoor personeel (bv. billike arbeidspraktyke, regverdigheidsprosesse en -prosedures) .....	82
3.4.5	Die sorgfunksie en die skep van 'n geborge (positiewe) werksklimaat .....	83
3.4.6	Die sorgfunksie en voorsiening van hulpbronne .....	84
3.4.7	Sintese .....	85
3.5	DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF EN BESTUURSDETERMINANTE.....	85

3.5.1	Kontekstualisering.....	85
3.5.2	Vertroue as bestuursdeterminant van die sorgfunksie .....	86
3.5.3	Bemagtiging as bestuursdeterminant van die sorgfunksie .....	87
3.5.4	Erkenning as bestuursdeterminant van die sorgfunksie.....	90
3.5.5	Beskerming van die opvoeder se regte (menseregte) as bestuursdeterminant van die sorgfunksie van die skoolhoof.....	90
3.5.6	Regverdigheid as bestuursdeterminant van die sorgfunksie van die skoolhoof.....	91
3.5.7	Luister as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie .....	92
3.5.8	Diensbaarheid as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie.....	93
3.5.9	Toeganklikheid as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie.....	95
3.5.10	Leierskapseffektiwiteit as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie .....	96
3.5.11	Konsekwentheid as determinant van die sorgfunksie .....	96
3.5.12	Verbintenis (“Commitment”) as determinant van die sorgfunksie.....	97
3.5.13	Deelnemende besluitneming as determinant van die sorgfunksie .....	98
3.5.14	Ondersteuning as determinant van die sorgfunksie.....	99
3.5.15	Personeelontwikkeling as determinant van die sorgfunksie.....	100
3.6	DETERMINANTE VAN DIE SORGFUNKSIE SOOS DIT IN VERSKILLENDE MEETINSTRUMENTE VOORKOM .....	101
3.6.1	<i>Caring Dimensions Inventory (CDI)</i> .....	101
3.6.2	SERVANT LEADERSHIP BEHAVIOUR SCALE (SLBS) .....	102
3.6.3	Die Servant Leadership Assessment Instrument (SLAI) .....	104
3.6.4	Sintese.....	107
3.7	DETERMINANTE VAN SORG SOOS GEÏDENTIFISEER IN VERSKILLENDE SORGMODELLE .....	108
3.7.1	Die Watson versorgingsmodel (Rexroth & Davidhizar, 2003:298-299).....	108

3.7.2	Die Sorgmodel van Smith en Emigh vir onderwysersopleidingsprogramme (Smith & Emigh, 2006) .....	109
3.7.3	Die Sorgmodel van Tronto (Fine, 2007:35).....	111
3.7.4	Die Sorgmodel van Beck (Beck 1992:462-467, Beck & Murphy, 1993:12-19).....	112
3.7.5	Sintese.....	113
3.8	'N TEORETIESE RAAMWERK VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF .....	115
3.9.	SAMEVATTING .....	117
<b><u>HOOFSTUK 4</u></b>	<b>NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE .....</b>	<b>118</b>
4.1	INLEIDING .....	118
4.2	NAVORSINGSBENADERING .....	118
4.2.1	Navorsingsontwerp .....	118
4.2.2	Paradigmas en metodologie.....	119
4.2.3	Die post-positivistiese paradigma wat as vertrekpunt vir die ondersoek gedien het en die gepaardgaande navorsingsontwerp en kwantitatiewe metodologie .....	121
4.2.4	Die navorsingsontwerp.....	122
4.2.5	Die navorsingsmetodologie .....	123
4.2.6	Die data-insamelingsinstrument .....	124
4.3	LOODSONDERSOEK.....	129
4.4	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYS.....	131
4.4.1	Geldigheid van die vraelys .....	131
4.4.2	Betroubaarheid.....	133
4.5	STUDIEPOPULASIE EN STEEKPROEF .....	133
4.6	DATA-INSAMELINGSPROSEDURE.....	136
4.7	ANALISE VAN DATA .....	136
4.8	ETIESE ASPEKTE.....	139
4.9	SAMEVATTING .....	140

<b>HOOFSTUK 5</b>	<b>RESULTATE .....</b>	<b>141</b>
5.1	INLEIDING .....	141
5.2	BIOGRAFIESE INLIGTING RAKENDE DIE RESPONDENTE .....	141
5.2.1	Biografiese inligting rakende die skoolhoofde.....	142
5.2.2	Biografiese inligting rakende die opvoeders .....	146
5.3	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYS .....	151
5.3.1	Faktoranalise 1.....	151
5.3.2	Faktoranalise 2.....	160
5.3.3	Sintese.....	165
5.4	FREKWENSIE-ANALISES VAN VRAELYSTE (AFDELING B).....	166
5.4.1	Frekwensie-analise van skoolhoofde-vraelyste (Afdeling B).....	166
5.4.2	Frekwensie-analise van opvoeder-vraelyste (Afdeling B) .....	172
5.4.3	Gevolgtrekking voortspuitend uit die frekwensie-analises .....	179
5.5	ANALISE VAN DIE VERSKILLE TUSSEN OPVOEDERS SE ERVARING VAN SORG EN SKOOLHOOFDE SE GEE VAN SORG TEN OPSIGTE VAN DIE DRIE HOOFDETERMINANTE EN DIE SORGFUNKSIE IN DIE GEHEEL .....	179
5.6	VERSKILLE TUSSEN SKOOLHOOFDE EN OPVOEDERS SE ITEMRESPONSE TEN OPSIGTE VAN DIE VERSKILLENDE DETERMINANTE VAN SORG .....	181
5.6.1	Verskille tussen skoolhoofde en opvoeders se itemresponse ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg .....	182
5.6.2	Verskille tussen skoolhoofde en opvoeders se itemresponse ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg.....	192
5.6.3	Verskille tussen skoolhoofde en opvoeders se itemresponse ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg .....	197
5.6.4	Gevolgtrekking .....	209
5.7	DIE VERWANTSKAP TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES VAN SKOOLHOOFDE EN OPVOEDERS EN DIE SORGFUNKSIE .....	209

5.7.2	Die verwantskap tussen die biografiese veranderlikes van opvoeders en die sorgfunksie.....	218
5.7.3	Gevolgtrekking .....	224
5.8	SAMEVATTING .....	225
<b><u>HOOFSTUK 6</u></b>	<b>BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN DIE OPVOEDER .....</b>	<b>226</b>
6.1	INLEIDING .....	226
6.2	BEGRIPSOMSKRYWING .....	226
6.2.1	Strategiese bestuur/bepanning.....	226
6.2.2	Strategie.....	228
6.3	FASES IN DIE ONTWIKKELING VAN 'N STRATEGIE .....	230
6.3.1	Indeling .....	230
6.3.2	Fases .....	232
6.4	BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE OPTIMALISERING VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN DIE OPVOEDER.....	235
6.4.1	Motivering/Rasionaal vir die strategie.....	235
6.4.2	Struktuur van die strategie .....	236
6.4.3	Bestuurstrategie vir die psigologiese determinante van sorg .....	237
6.4.4	Bestuurstrategie ten opsigte van organisasie- /werksplekdeterminante .....	241
6.4.5	Bestuurstrategieë ten opsigte van bestuursdeterminante .....	245
6.5	SAMEVATTING .....	253
<b><u>HOOFSTUK 7</u></b>	<b>SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS .....</b>	<b>254</b>
7.1	INLEIDING .....	254
7.2	SAMEVATTING .....	254
7.3	BEVINDINGE .....	256
7.3.1	Hoofbevindinge .....	256
7.3.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwitte .....	257
7.4	AANBEVELINGS .....	262

7.4.1	Aanbevelings op Nasionale vlak: Opleidingsinstansies .....	262
7.4.2	Aanbevelings op Provinsiale vlak: Departement van Basiese Onderwys.....	263
7.4.3	Aanbevelings op Distriksvlak.....	263
7.4.4	Aanbevelings op skoolvlak .....	264
7.4.5	Aanbeveling vir verdere navorsing .....	265
7.5	SLOT .....	266
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>.....</b>	<b>267</b>

# LYS VAN TABELLE

---

Tabel 4.1:	Die steekproef en terugsendingsyfers .....	135
Tabel 5.1	Biografiese inligting rakende die skoolhoofde.....	142
Tabel 5.1 (vervolg):	Biografiese inligting rakende die skoolhoofde.....	143
Tabel 5.2	Biografiese inligting rakende die opvoeders .....	146
Tabel 5.2 (vervolg):	Biografiese inligting rakende die opvoeders .....	147
Tabel 5.2 (vervolg):	Biografiese inligting rakende die opvoeders .....	148
Tabel 5.3	KMO, Bartlett se toets & Korrelasiematriks.....	152
Tabel 5.4	Totale variansie.....	152
Tabel 5.5	Patroonmatriks 1 .....	153
Tabel 5.5 (vervolg):	Patroonmatriks 1 .....	154
Tabel 5.5 (vervolg)	Patroonmatriks 1 .....	155
Tabel 5.6	Cronbach Alfawaardes en Interitem-korrelasies (voordat items uit vraelyste verwyder is) .....	157
Tabel 5.7	Gemiddeldes en standaardafwykings van die drie faktore (1*) .....	158
Tabel 5.8	Korrelasiematriks: Gebaseer op Faktoranalise 1 .....	158
Tabel 5.9	Korrelasies tussen individuele items.....	159
Tabel 5.10	Patroonmatriks 2 gebaseer op Faktoranalise 2 .....	161
Tabel 5.10 (vervolg)	Patroonmatriks 2 gebaseer op Faktoranalise 2 .....	162
Tabel 5.11	Cronbach Alfawaardes en Interitem-korrelasies (nadat items verwyder is) .....	164
Tabel 5.12	Gemiddeldes en standaardafwykings van die drie faktore* .....	165
Tabel 5.13:	Psigologiese determinante (skoolhoofde-response) .....	167
Tabel 5.13: (vervolg)	Psigologiese determinante (skoolhoofde-response) .....	168
Tabel 5.14:	Organisasie-/Werkplekdeterminante (skoolhoofde-response).....	169

Tabel 5.15:	Bestuursdeterminante (skoolhoofde-response) .....	170
Tabel 5.15 (vervolg):	Bestuursdeterminante (skoolhoofde response) .....	171
Tabel 5.16:	Psigologiese determinante van sorg (opvoeder-response).....	173
Tabel 5.17:	Werkplek/Organisasiedeterminante van sorg (Opvoeder-response) .....	175
Tabel 5.18:	Bestuursdeterminante van sorg (Opvoeder-response) .....	176
Tabel 5.18 (vervolg)::	Bestuursdeterminante van sorg (Opvoeder-response) .....	177
Tabel 5.19	Verskille tussen die skoolhoof se evaluering van sy/haar sorgsaamheid en opvoeders se evaluering van hulle ervaring van sorg .....	180
Tabel 5.20	Verskille tussen opvoeder- en skoolhoof-response ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg .....	183
Tabel 5.20 (vervolg)	Verskille tussen opvoeder- en skoolhoof-response ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg .....	184
Tabel 5.21	Verskille tussen opvoeder- en skoolhoof-response ten opsigte van werkplek-/organisasiedeterminante van sorg .....	193
Tabel 5.22	Verskille tussen opvoeder en skoolhoof-response ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg .....	198
Tabel 5.23	Die verband tussen die skoolhoofde se ras en hulle evaluering van die versorging van opvoeders .....	212
Tabel 5.24	Verband tussen skoolhoofde se evaluering van hulle sorgsaamheid teenoor opvoeders van verskillende rasse .....	213
Tabel 5.25	Verband tussen skoolhoofde se kwalifikasies en die evaluering van hul sorgsaamheid teenoor opvoeders .....	216
Tabel 5.26	Verband tussen ras van opvoeders en die ervaring van sorg .....	218
Tabel 5.27	Verband tussen opvoeders se ervaring van sorg en die ras van die skoolhoof .....	220
Tabel 5.28	Verband tussen die opvoeders se ervaring van sorg volg en hul ouderdom .....	221



## LYS VAN FIGURE

---

FIGUUR 2.1.	Struktuur van Hoofstuk 2.....	9
FIGUUR 3.1.	Teoretiese raamwerk vir die sorgfunksie van die skoolhoof.....	116
FIGUUR 4.1:	Navorsingsparadigmas.....	119
FIGUUR 6.1	Diagrammatiese voorstelling van strategiese beplanning .....	227
FIGUUR 6.2:	Voorstelling van die verskillende fases in die opstel van 'n bestuurstrategie vir die sorgfunksie van die skoolhoof .....	231
FIGUUR 6.3:	Diagrammatiese voorstelling van die struktuur van 'n bestuurstrategie vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof .....	236
FIGUUR 6.4:	Diagrammatiese voorstelling van 'n bestuurstrategie vir die psigologiese determinante van sorg .....	237
FIGUUR 6.5:	Diagrammatiese voorstelling van 'n bestuurstrategie vir die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg.....	241
FIGUUR 6.6:	Diagrammatiese voorstelling van 'n bestuurstrategie vir die bestuursdeterminante van sorg .....	246

# LYS VAN BYLAE

---

<u>BYLAAG A</u>	Toestemmingsbrief van Mnr Gradwell .....	290
<u>BYLAAG B</u>	Toestemmingsbrief van Mnr Seakamela .....	291
<u>BYLAAG C</u>	Vraelys aan skoolhoofde (Afrikaanse weergawe) .....	292
<u>BYLAAG D</u>	Vraelys aan opvoeders (Afrikaanse weergawe) .....	296
<u>BYLAAG E</u>	Vraelys aan skoolhoofde (engelse weergawe) .....	300
<u>BYLAAG F</u>	Vraelys aan opvoeders (engelse weergawe).....	304
<u>BYLAAG G</u>	Selfevalueringsvraelys vir skoolhoofde (Afrikaanse weergawe) .....	308
<u>BYLAAG H</u>	Evalueringvraelyes vir invul deur opvoeders (Afrikaanse weergawe) .....	310
<u>BYLAAG I</u>	Selfevalueringsvraelys vir skoolhoofde (Engelse weergawe) .....	312
<u>BYLAAG J</u>	Evlueringsvraelys vir invul deur opvoeders (Engelse weergawe) .....	314
<u>BYLAAG K</u>	Brief van me I Boshoff (Statistiese konsultasiediens Noordwes-Universiteit Potchefstroomkampus).....	316
<u>BYLAAG L</u>	Brief van Me C van der Walt (taalversorger).....	317
<u>BYLAAG M</u>	Brief van me AGS Coetzee (Tegniese versorger : Bibliografie) .....	318

# **ORIËTERING**

---

## **1.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word die probleem beredeneer ten opsigte van watter bestuurstrategieë ontwikkel kan word ter optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeders. Nadat die probleemvraag gestel en die probleem beredeneer is, word die doel van die navorsing in die formulering van vier navorsingsdoelwitte gestel. Die navorsingsmetodologie, wat die literatuurstudie en die empiriese ondersoek insluit, word uiteengesit. Hierna word aandag geskenk aan die hoofstukindeling en die etiese aspekte. Laastens word die bydrae wat die navorsing tot onderwysbestuur lewer, uiteengesit.

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

### **1.2.1 Probleemvraag**

In hierdie navorsing is op die volgende probleem gefokus: *Watter bestuurstrategieë kan geformuleer en gebruik word ter optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van opvoeders?*

### **1.2.2 Rasionaal en Motivering (Probleemberedenering)**

Daar is voldoende bewyse in die literatuur dat effektiewe onderrig en leer direk beïnvloed word deur faktore in die klaskamer (Creemers *et al.*, 2000:286-287; Reynolds, 2000, 250-253). Daar is egter ook ander faktore, hoofsaaklik buite die klaskamer, wat effektiewe onderrig en leer indirek en selfs direk beïnvloed en gevolglik ook die opvoeder se belewing van die gehalte van werkslewe kan beïnvloed. Hierdie faktore speel 'n rol by die opvoeder se werksmotivering en die skep van 'n motiverende werksklimaat (Teddlie & Reynolds, 2000; Grobler *et al.*, 2002; Wallace, 2002; Glover & Law, 2004). Wallace (2002:164) is ook van mening dat "*if we are to maximise the difference that schooling can make to the quality of students' learning outcomes, we can ill afford to neglect leadership and management*".

Die optrede van die skoolhoof het 'n sterk invloed op die organisasieklimaat, en die skoolhoof is onlosmaaklik verbind aan die organisasieklimaat (Dinham *et al.*, 1995:51,56).

Faktore wat 'n rol speel by die opvoeder se gehalte van werkslewe kan ingedeel word in sistemiese en individuele faktore (Erasmus & Van der Westhuizen, 2007:269; Kotzé, 2005). So ver terug as 1975 het Cherns (1975:156) reeds gesê: “*QWL (quality of working life) owes its origins to the marriage of the structural, systems perspectives of organizational behaviour with the interpersonal, supervisory style perspective*”.

In die **National Education Policy Act** in die afdeling **Norms and Standards for Educators** (South Africa, 1996b; artikel 7; A-47; A50-A51) word na die verskillende rolle van die opvoeder verwys. Een van hierdie rolle is die sorgrol (“*pastoral role*”). Die rol fokus spesifiek op die ondersteuningsrol wat die opvoeder moet vervul.

In die *Report of the Task Team on Education Development* word telkens daarna verwys dat 'n “*nuwe benadering*” tot Onderwysbestuur nodig is. Hierdie benadering word soos volg verwoord (Department of Education, 1996:64): “*A whole new way of doing business: education management must be more supportive than directive*”. Hierdie benadering, wat dekades lank reeds in die bedryfsektor in gebruik is, kom duidelik na vore in die Algehele Gehaltebestuur (Total Quality Management) (De Bruyn & Van der Westhuizen, 2007). In hierdie nuwe benadering tot onderwysbestuur het 'n klemverskuiwing plaasgevind van die beplannings-, organiserings-, beheer- en kontrolefunksie van die skoolhoof (sy magfunksie) na sterker klem op sy ondersteuningsrol (De Bruyn & Van der Westhuizen, 2007). Pellicer (2003:22) wys daarop dat bestuursleierskap ook gekenmerk moet word deur hoë vlakke van sorg en omgee. Met betrekking tot die Algehele Gehaltebestuurstelsel word die bestuurstake van die skoolhoof met dieselfde terme aangedui as dié van die sorgrol van die onderwyser, byvoorbeeld: Ontwikkeling van 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing (*develop a supportive and empowering environment*); verbetering (*improvement*) en sorgsaamheid (*caring*) (National Policy Act, 1996: artikel 7; A-47; A50-A51; De Bruyn & Van der Westhuizen, 2007:287 – 337). Bemagtiging van onderwysers deur die skoolhoof dra by tot motivering en werksbevrediging (Maerhoff in Davis & Wilson, 2000:349,352; Dee *et al.*, 2003:258). Day (2004:429) sluit hierby aan as hy sê: “*Teachers and students alike work better when they are cared about*”. Leiers is daar om mense te dien en nie andersom nie (Schuitema, 2000:18). Ook Van der Walt (2003:148) wys op die verandering in die leierskapsbenadering en noem dat die leier eerstens 'n dienaar en ondersteuner moet wees (“*servant leaders*”).

Na aanleiding van die voorgaande kan aanvaar word dat dit 'n *sine qua non* in die moderne bestuurspraktyk is dat die skoolhoof se leierskaps- en bestuursfunksie ook 'n sorgfunksie insluit. Die probleem is egter dat hierdie rol van die skoolhoof nog nie nagevors en in enige dokumentasie uitgespel is soos wel die geval is ten opsigte van die opvoeder nie.

Die literatuur wys daarop dat opvoeders wat 'n groter mate van sorg en ondersteuning van die skoolhoof ontvang, ook 'n groter mate van werksbevrediging geniet (Beck, 1994:48). Ondersteuning deur die skoolhoof kan ook daartoe bydra dat die opvoeder 'n motiverende werksomgewing ervaar (Davis & Wilson, 2000:349,352). Voorgaande kan weer tot gevolg hê dat die opvoeders minder stres ervaar en meer werksbevrediging geniet (Beck, 1994:48, Kroth & Keeler, 2009:513). 'n Duidelike verband bestaan tussen sorg en werkverrigting of effektiwiteit. Beck (1994:40) toon aan dat 'n gebrek aan sorgsaamheid in die skool tot laer vlakke van effektiwiteit in die organisasie lei, asook tot 'n gebrek aan toewyding ("commitment"). Die skoolhoof het dus 'n sorgfunksie om te vervul en moet toesien dat personeel 'n groter mate van werksbevrediging en 'n geringer mate van stres en gepaardgaande uitbranding "*teacher burnout*" ervaar. Die sorgsaamheid van die skoolhoof sal waarskynlik ook die effektiwiteit en werkverrigting van onderwysers in die onderrig- en leersituasie verhoog, wat weer die effektiwiteit van die skool as organisasie kan verhoog (Rinehart & Short, 1994:579; Kroth & Keeler, 2009:513). Die probleem blyk weer eens te wees dat daar tans nie duidelike riglyne vir die skoolhoof neergelê is aan die hand waarvan hy sy sorgfunksie kan optimaliseer nie.

'n "Nuwe" benadering tot onderwysbestuur behoort die rol van die skoolhoof van voorskrywer na ondersteuner te verander en dus by implikasie die sorgfunksie wat hy behoort te vervul, te ondervang. Die probleem is egter dat die aard en positivering (praktykmaking) van die skoolhoof se sorgfunksie nog nie duidelik uiteengesit is nie.

Uit die voorgaande beredenering kan afgelei word dat, indien die skoolhoof sy sorgfunksie wil uitvoer, daar 'n verandering in die bestuurspraktyk moet intree. Verder, indien die skoolhoof sy sorgfunksie ten opsigte van die opvoeder uitvoer, kan die opvoeder se beleving van die gehalte van werkslewe meer positief wees omdat hy die werksomgewing ook meer motiverend sal vind. 'n Positiewe uitvloeisel hiervan kan weer wees dat meer effektiewe onderrig en leer in die klaskamer kan plaasvind.

Die sorgfunksie vind nie slegs oorsprong in 'n bepaalde bestuursfilosofie nie, maar die onderwysprofessie het regtens ook 'n etiese en morele verpligting, wat ook op die skoolhoof van toepassing is (Beck, 1994:8). Verskeie outeurs (Botha *et al.*, 2009:185-212; Joubert & Prinsloo, 2009:140) wys op die taak van die onderwyser as sorgsame toesighouer (duty

care/caring supervisor). Hierdie verpligting rus op die opvoeder vanweë sy/haar gesagsposisie, professionele status en besondere verhouding met die leerder (Joubert & Prinsloo, 2001:95). Dus, by die sorgfunksie (*caring*) van die skoolhoof is inbegrepe die sorgsame toesigrol (*duty care*). Verder vervul die onderwyser ook 'n *in loco parentis*-rol ten opsigte van die leerder (Beckmann, 1989:52-55; Botha *et al.*, 2009:186,187; Joubert & Prinsloo, 2009:140,145). Die opvoeder het daarom ook 'n sorgsaamheidsverpligting teenoor leerders wat aan hulle sorg toevertrou is. Opvoeders, ingeslote die skoolhoof, moet kinders op dieselfde wyse versorg en beskerm as 'n *diligens paterfamilias* (goeie vader van die familie) (Beckmann, 1989:59; Joubert & Prinsloo, 2009:147). As "vader" in die skool het die skoolhoof dus ook 'n sorgsame verpligting teenoor sy personeel (Lance, 2010:122).

Op grond van bogenoemde kan eweneens regtens aanvaar word dat dit ook 'n *sine qua non* is dat die hoof 'n sorgsame toesigfunksie ten opsigte van die opvoeder het om te vervul. Die probleem is egter dat in die uitvoering van die skoolhoof se sorgsame toesigrol ten opsigte van die opvoeder daar tans min of geen literatuur in Onderwysbestuur en Onderwysreg beskikbaar is nie. Dit laat die vraag ontstaan of skoolhoofde wel hulle sorgsame toesigfunksie ten opsigte van die opvoeder na behore uitvoer.

Navorsing is reeds internasionaal en nasionaal gedoen oor die sorgfunksie ten opsigte van die leerder (Arnstine, 1990; Teven & McCroskey, 1996; Baker, 1999; Beauboeuf-Lafontant, 2002; Pappamihel, 2004; Mendes, 2003; Kruger, 2003; De Guzman *et al.*, 2008; Ellerbrock & Kiefer, 2010). Uit 'n elektroniese databasissoektog (ebshost; sabinet; eric) het dit geblyk dat daar nog nie navorsing in die RSA gedoen is oor die skoolhoof se sorgfunksie ten opsigte van die opvoeder nie.

Indien die sorgfunksie van die skoolhoof verwaarloos word, kan dit lei tot verhoogde vlakke van onderwyserstres en kan die kwaliteit van die onderwysers se werkslewe negatief beïnvloed word. Hierdie aspekte werk negatief in op die werkverrigting van die onderwyser in die onderrig- en leersituasie. Die vraag wat uit bogenoemde ontstaan, is: *Wat is die verantwoordelikheid van die skoolhoof teenoor die personeel ten opsigte van sy/haar sorgfunksie?* Die vraag verwys nie alleen na 'n behoefte aan kennis en inligting rakende die sorgfunksie van die skoolhoof teenoor sy/haar personeel nie, maar ook die noodsaaklikheid van die formulering van bestuurstrategieë wat die skoolhoofde kan toepas in die uitvoering van sy/haar sorgfunksie.

## 1.3 NAVORSINGSDOELWITTE

Navorsingsdoelwit 1: Om die aard van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die personeel te bepaal.

Navorsingsdoelwit 2: Om die aard van die verskillende determinante van die skoolhoof se sorgfunksie te bepaal.

Navorsingsdoelwit 3: Om empiries te bepaal in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van personeel uitvoer.

Navorsingsdoelwit 3 word in die volgende sub-doelwitte geoperasionaliseer:

Subdoelwit 3.1: Om te bepaal of daar betekenisvolle verskille tussen skoolhoofde se gee van sorg en opvoeders se ervaring van sorg bestaan.

Subdoelwit 3.2: Om te bepaal of daar spesifieke determinante van sorg is waar ontoereikende sorg deur die skoolhoof gegee word en ook as ontoereikend deur opvoeders ervaar word.

Subdoelwit 3.3: Om te bepaal of daar spesifieke biografiese veranderlikes is wat 'n verwantskap toon met skoolhoofde se gee van sorg en die opvoeders se ervaring van sorg.

Navorsingsdoelwit 4: Om bestuurstrategieë daar te stel vir die sorgfunksie van skoolhoofde ten opsigte van die personeel.

## 1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

### 1.4.1 Literatuurstudie

Verskeie elektroniese databasisse (Sabinet, Emerald online & Ebscohost) sowel as internet-soekenjins (Google, Yahoo, webcrawler, Bitsjournal.com en Ananzi) is geraadpleeg om relevante literatuur te bekom. Die volgende sleutelwoorde is gebruik: *caring, care, duty care, management, leadership, caring principals, service leadership, pastoral role, support, client care, psychological contract.*

## **1.4.2 Empiriese ondersoek**

### **1.4.2.1 Meetinstrument**

Die *Servant Organizational Leadership Assessment-* (SOLA) Instrument (Laub, 1999) en die *Servant Leadership Assessment Instrument* (SLAI), gebaseer op die sewe konstrunkte van “*servant leadership*” van Patterson (Dennis & Bocarnea, 2005), is as basis vir die gestruktureerde posvraelys gebruik. Na ’n oorsig van die literatuur is die toepaslikheid van die instrumente bepaal. Die instrumente is na aanleiding van die literatuuroorsig geïntegreer, aangepas en uitgebrei.

Die doel met die vraelys was om te bepaal in watter mate die skoolhoof sy sorgfunksie ten opsigte van die personeel uitvoer. Vir hierdie doel is dieselfde vraelys aan sowel skoolhoofde as die opvoeders in die betrokke skole gegee om in te vul.

’n Loodsstudie is uitgevoer om die geldigheid en betroubaarheid van die (gewysigde) vraelys te bepaal. Die geldigheid en betroubaarheid van die instrument is statisties deur middel van ’n faktoranalise en Cronbach Alpha-koëffisiënt bepaal.

### **1.4.2.2 Populasie en steekproef**

In die Noordwes-Provinsie is daar 4 onderwysstreek met ’n totaal van 1 377 primêre skole. Uit hierdie populasie van primêre skole is ’n sistematies gestratifiseerde trossteekproef van 92 skole met ’n leerdertal van 500 en meer leerders getrek. Die feit dat die steekproef sistematies uit die 5 streke gekies is, waarin dit per streek en APO (Area Project Office) gerangskik is bring mee dat dit verteenwoordigend is van die streke. Al die skoolhoofde (n=92), sowel as opvoeders op posvlakke 1, 2 en 3 (n=1380) van hierdie skole, is as deelnemers by die navorsing betrek. Die rede vir hierdie seleksie van die studiepopulasie was dat skole met 500 en meer leerders, minstens 15 opvoeders in diens het. Gevolglik is skole met minder as 10 opvoeders uitgeskakel (bv. plaasskole en kleiner plattelandse skole).

### **1.4.2.3 Statistiese tegnieke**

Die volgende statistiese tegnieke is met die analise van die data toegepas:

- Beskrywende statistiek (SAS-program): berekening van gemiddeldes, standaardafwyking (SD), frekwensies en persentasies van die response op die vraelys.



- Faktoranalise: 'n Faktoranalise is uitgevoer ten einde die geldigheid van die meetinstrument vir hoofde van primêre skole in die Noordwes-Provinsie te bepaal.
- Betroubaarheidskoëffisiënte (Cronbach Alpha-koëffisiënt): Dit is aangewend om die interne konsekwentheid van die items van die bepaalde meetinstrument te bepaal.
- Statistiese betekenisvolheid (p-waardes) en effekgroottes (d-waardes) is bereken, ten einde vas te stel of die verskille tussen groepe in die studiepopulasie as prakties betekenisvol bestempel kan word.
- 'n Gepaarde t-toets is ook gebruik om die betekenisvolheid van die verskille tussen die respons van die skoolhoof en die gemiddelde respons van die skool se opvoeders te bepaal.

## 1.5 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1:	Oriëntering
Hoofstuk 2:	Die aard van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeders
Hoofstuk 3:	Die determinante van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van opvoeders
Hoofstuk 4:	Navorsingsontwerp en -metodologie
Hoofstuk 5:	Resultate
Hoofstuk 6:	Bestuurstrategieë vir die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder
Hoofstuk 7:	Samevatting, bevindinge en aanbevelings

## 1.6 ETIESE ASPEKTE

Toestemming om die navorsing uit te voer is eerstens van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry (vgl. par. 4.8). Verder is toestemming van die Noordwes Departement van Onderwys verkry. Die anonimiteit van die studiepopulasie is verseker.

Die studiepopulasie se deelname ter beantwoording van die vraelys was ook vrywillig, en alle voorskrifte soos vervat in die etiekklaring is nagekom.

## **1.7 BYDRAE VAN DIE STUDIE**

- Die ontwikkeling van 'n instrument om die sorgfunksie van skoolhoofde na te vors.
- Die ontwikkeling van bestuurstrategieë vir die skoolhoof vir die optimalisering van sy/haar sorgfunksie.

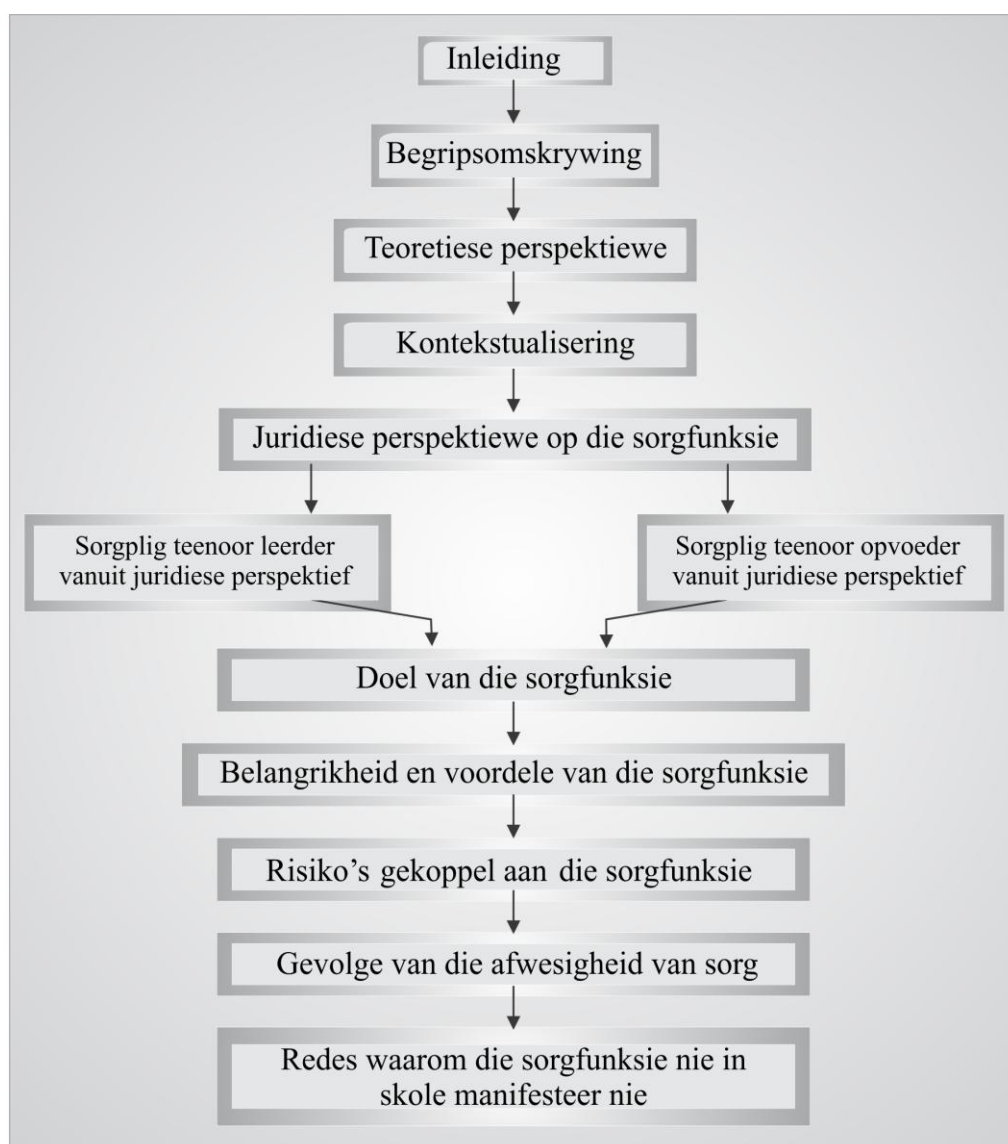
## **1.8 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is aangetoon dat 'n leemte in die literatuur aangaande die sorgfunksie van die skoolhoof voorkom en dat daar geen praktiese riglyne vir skoolhoofde rakende die uitvoer van hul sorgfunksie ten opsigte van die opvoeders bestaan nie. Die navorsing is gebou op 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek. In die empiriese ondersoek word bepaalde erkende statistiese tegnieke aangewend om die ingesamelde data te analiseer en te interpreteer. Hierdie data word in samehang met die literatuur gebruik om bestuurstrategieë uiteen te sit wat die sorgfunksie van die skoolhoof optimaliseer. In Hoofstuk 2 word die aard van die sorgfunksie vervolgens bespreek.

## HOOFSTUK 2

# DIE AARD VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN OPVOEDERS

Hierdie hoofstuk fokus op die eerste navorsingsdoelwit, naamlik om die aard van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die personeel te bepaal.



FIGUUR 2.1. STRUKTUUR VAN HOOFSTUK 2

## 2.1 INLEIDING

Om die aard van die sorgfunksie te bepaal en in detail te bespreek is dit nodig om die term, sowel as relevante verbandhoudende terme te definieer. Die sorgfunksie van die skoolhoof hang ten nouste saam met ondersteuning en dienende leierskap wat ook in hierdie hoofstuk gedefinieer word. Nadat die terme gedefinieer is, sal die sorgfunksie gekontekstualiseer word. Daar word verder ook gekyk na die juridiese fundering van die sorgfunksie. Die doel, kenmerke en belangrikheid van die sorgfunksie sal ook verder uitgelig word. Vervolgens sal daar aandag geskenk word aan die voordele van en risiko's gekoppel aan die sorgfunksie. Laastens sal daar aangetoon word wat die redes is waarom die sorgfunksie nie in skole manifesteer nie.

## 2.2 BEGRIPSOMSKRYWING

### 2.2.1 Sorg

“Care” word in Afrikaans weergegee as sorg en omgee (Bosman *et al.*, 1994:747; Du Plessis, 2005:383,539). Verskeie outeurs (Beck, 1994:5; Glenn, 2000:86-87; Noddings, 2002:21; Smith, 2004; Fine, 2007:32; Kroth & Keeler, 2009:508,520) lê klem op die verskil tussen “*caring about and caring for*”. Sorg sluit dus twee begrippe in, naamlik:

- om om te gee (“*caring about*”) en
- om te sorg of te versorg (“*caring for*” ook “*nurturing*”).

Omgee verwys na 'n gevoel of gewaarwording en daarteenoor verwys sorg na 'n handeling of optrede (Glenn, 2000:86). Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Labuschagne & Eksteen, 1993:822,823; Odendal & Gouws, 2007:1067; Odendal & Gouws, 2009) omskryf **sorg** as kommer, bemoeienis, bewaking, oppassing, toesig. Sorg bestee aan: Volle aandag skenk aan. Sorg dra, iets oppas. Iemand wat versorg en oppas. Onder die sorg van – onder die beskerming van. Sorgvuldige toewyding. Voorsien van die nodige. Verantwoordelik wees vir. **Omgee** word omskryf as “hou van” of “in ag neem” (Odendal & Gouws, 2007:773; Odendal & Gouws, 2009). Verder word omgee deur Petersen en Osman (2010:21) beskryf as 'n manier van doen en wees. Omgee en sorg is meer as net 'n houding; dit is deel van wie jy is.

Terry (1999:6) beskou 'n sorgsame persoon as iemand wat ander se gevoelens in ag neem, voorsien in die behoeftes van ander en respek betoon. Die term *omgee* word in dieselfde sin as sorg beskou. Omgee is die wil om 'n ander persoon te help groei en om hom/haar te aktualiseer (Lyman, 2000:6; Hawk & Lyons, 2008:319; Kroth & Keeler, 2009:508). Collins (2004:225) omskryf sorg as besorgdheid, om iemand te konsidereer, om in fisieke behoeftes te voorsien, om te help of te vertroetel, om empatie te betoon. Ciulla (2009:3) sien sorg en omgee as die belangstelling in ander en die bekommernis oor hul welstand.

Die sorgfunksie van die skoolhoof is volgens Blasé en Blasé (2001:103) sy werklike belangstelling in die opvoeder se professionele en persoonlike probleme en die sorgfunksie van die skoolhoof weerspieël begrip van die holistiese verweefdheid van die opvoeder se werk en persoonlike lewe. Marland (2001:25) sien sorg nie net as reaktief nie, naamlik die hantering van droefheid, probleme en swaarkry nie, maar ook as positief, naamlik 'n belonende ervaring van die lewe, die verstaan van ander en 'n sensitiewe ontdekking van die self.

Nog 'n perspektief is dat sorg 'n basiese ubuntu-benadering is wat insluit om geïnteresseerd te wees in ander mense en hul omstandighede. Hierdie benadering is gebaseer op die waardes van mense, sorg, mededeelsaamheid, deernis en soortgelyke waardes, wat 'n vreugdevolle en waardevolle menslike gemeenskapslewe in die gees van die familie meebring (Broodryk, 2006:2,4,14; Kirk & Bolden, 2006:14).

Smith (2004) beskryf sorg ook as om van iemand te hou, om simpatie en empatie te betoon. Om om te gee vir die welsyn van ander, behels 'n opofferende verbintenis ("*commitment*") om ander se behoeftes raak te sien. Sorg is verder volgens Harris (2007:135) 'n doelbewuste fokus op die ander. "Sorg is die gom wat mense saambind en die lewe sinvol maak".

Gesien in die lig van voorafgaande kan sorg (i.c. sorgfunksie) soos volg omskryf word:

*Die werklike belangstelling van die skoolhoof in die welsyn van die opvoeder, wat manifesteer in simpatie en empatie met en 'n verbintenis tot die opvoeder. Hierdie belangstelling sluit verder ook voorsiening in behoeftes in, naamlik fisieke, persoonlike, sosiale, emosionele, selfaktualiserende en professionele behoeftes van die opvoeder.*

## 2.2.2 Ondersteuning

Volgens die Concise Dictionary (Collins, 2004:225) word “*support*” omskryf as *om hulp of krag te gee, om sterkte te gee en dit te onderhou*. Die verklarende Afrikaanse Woordeboek (Labuschagne & Eksteen, 1993:822,823; Odendal & Gouws, 2007:786; Odendal & Gouws, 2009) omskryf ondersteuning as *van onder te steun, hulp te verleen, by te staan*.

Ondersteuning van opvoeders kan in twee kategorieë ingedeel word, naamlik

(Vandenberge, 1998:376):

- kollegiale ondersteuning van ander, en
- professionele ondersteuning deur die skoolhoof.

Richards (2003:14) omskryf ondersteuning van die skoolhoof as dat hy/sy alles aan die opvoeder gee wat nodig is om sy/haar werk doeltreffend te kan verrig. Hy wys ook daarop dat emosionele ondersteuning van opvoeders gekenmerk word deur 'n sensitiwiteit vir opvoeders as mense; 'n oopdeur-beleid; vertrouwe en opregtheid; respek vir opvoeders as professionele mense; en erkenning wat gegee word vir goeie werk. Die gebrek aan ondersteuning deur die skoolhoof is een van die belangrikste redes waarom jong opvoeders die beroep verlaat (Richards, 2003:3).

Rafferty en Griffin (2006:39) beskou 'n ondersteunende leier as een wat emosionele, informatiewe, instrumentele en evalueringsondersteuning aan personeel verskaf. Hulle beskou sosiale ondersteuning as emosionele ondersteuning wat insluit om simpatie te betoon, bewyse te lewer dat van die persoon gehou word, te sorg en te luister. Emosionele ondersteuning, in ondersteunende leierskap, word by leiers aangetref wat omgee oor en verantwoordelik is vir ondergeskiktes se behoeftes en voorkeure wanneer besluite geneem word.

Volgehoue ondersteuning deur die skoolhoof word beskou as die versekering dat hulp beskikbaar sal wees wanneer die opvoeder dit benodig sodat die werk effektief gedoen kan word, asook om stresvolle situasies te hanteer (Somech & Ron, 2007:42).

Ondersteuning kan dus omskryf word as:

*Die hulp of bystand van die skoolhoof aan die opvoeder in die vorm van vertrouwe, respek en opregtheid wat manifesteer in sy/haar betoning van sensitiwiteit vir hulle as mense, erkenning vir hulle goeie werk, en hulp aan hulle in stresvolle situasies.*

### **2.2.3 Dienende leierskap (service leadership/servant leadership)**

Tradisioneel outokratiese leierskap wat hiërargiese beginsels aanhang, is verplaas deur dienende leierskap (Sergiovanni, 1992:125). Dienende leierskap het 'n tweeledige doel, naamlik om persoonlike groei van werknemers te bevorder en ook om die kwaliteit van sorg in organisasies te verbeter. Hierdie doelwitte word bereik deur 'n kombinasie van spanwerk en gemeenskap, persoonlike betrokkenheid by besluitneming en etiese en sorgsame gedrag (April *et al.*, 2000:99).

Dienende leierskap word gekenmerk daardeur dat 'n leier die posisie van dienaar inneem in sy/haar verhouding met medewerkers (Russel & Stone, 2002:145; Barnabas *et al.*, 2010; McCrimmon, 2010). DePree (2003:17) meen dat, om 'n leier te wees, jy 'n dienaar (dienskneg) van jou personeel moet wees in die sin dat die leier vir hulle moet omgee en hulle moet ondersteun.

Die term dienende leierskap ("servant leadership") is vir die eerste keer in 1970 deur Robert Greenleaf gebruik (Sergiovanni, 1992:124; Lloyd, 1996:29; Barnabas *et al.*, 2010). Hierin word leierskap eerstens beskou as die voorsiening in ander se behoeftes (McCrimmon, 2010). Dienende leierskap hou by implikasie 'n groter mate van demokrasie by leierskap in, waar die leier nie alle besluite alleen neem en verantwoordelikheid aanvaar nie, maar die werker bemagtig om ook deel te hê aan besluitneming en aanvaarding van verantwoordelikheid met die skoolhoof te deel (Lloyd, 1996:29; Crippen, 2006:12). In dienende leierskap staan diens voorop; 'n mens is eers 'n diener en dan 'n leier (Spears, 1996:33). Daarom verwys Lloyd (1996:31) na die dienaar as leier en nie na die leier as dienaar nie. Dit beteken dus dat die dienaar as leier steeds die gesag het om die volgelinge te lei – hy/sy lei deur te dien. Hierdie diens beteken dat mense gehelp word om hul doelwitte te bereik.

Om aandag te skenk aan verhoudings is 'n fundamentele vereiste vir dienende leiers (Lloyd, 1996:31). Volgens Crippen (2006:12) vorm etiek en waardes die kern van dienende leierskap. Crippen (2006:12) gaan verder deur te beweer dat dienende leierskap begin by die natuurlike behoefte om te dien. Hierdie behoefte bring dan die aspirasie mee om te lei.

Dienende leierskap verskil van ander leierskap *deurdat in die sorgsaamheid van die dienaar seker gemaak word dat daar in ander mense se behoeftes voorsien word*. Crippen (2006:12) is van mening dat dienende leierskap nie daarom gaan om mense te beheer nie, maar om vir mense te sorg deur leiding te gee en vir hulle om te gee. In die voorbereiding van dienende leierskap moet die grondliggende beginsels van bestuur steeds gehandhaaf word, deur 'n houding van dienswilligheid. Dit is nie om die baas te wees nie, maar om beskikbaar te wees vir mense en om 'n gemeenskap by die werk te bou (Autry, 2001:20,38).

Verskillende outeurs het verskillende sieninge oor die aspekte van dienende leierskap. Spears (2002:146) en Barnabas *et al.* (2010) meen dat dienende leierskap verskillende kenmerke of eienskappe toon, naamlik luister, empatie (empatie is ook 'n kenmerk van sorg), gesondmaking ("healing"), bewustheid, oorreding, konseptualisering, voorsiening, rentmeesterskap, verbintenis tot die groei van mense, en gemeenskapsbou.

Joseph en Winston (2005:9) sien dienende leierskap as leierskap wat ondergeskiktes se welstand bo die selfbelange van die leier stel. Dienende leierskap gee om vir die welstand van elke individu asook van die organisasie in die geheel deur mense te ontwikkel mag te deel. Dienende leierskap word voorafgegaan deur 'n gevoel om te wil dien, gevolg deur 'n aspirasie om te lei.

Patterson (in Dennis & Bocarnea, 2005:602) beweer dat dienende leierskap uit sewe aspekte bestaan, naamlik (1) Agapao-liefde; (2) nederige optrede (3) onbaatsugtigheid (4) visioenêre leierskap vir die volgelinge (5) betroubaarheid (6) diensbaarheid en (7) bemagtiging van volgelinge.

Volgens Bowman (2005:257- 259) is die beginsels van dienende leierskap nederigheid, eerlikheid, vertrouwe, empatie, genesing, gemeenskap en diens. Dienende leierskap spreek tot die universeel menslike hunkering na erkenning, omgee en versorging. Om 'n dienende leier te wees begin by die natuurlike gevoel dat jy graag wil dien; dienende leierskap is persoonlik. Volgens Patterson in Dennis en Bocarnea (2005:601) is dienende leiers op die volgelinge gerig. Hiervolgens staan die volgelinge se belange voorop; dié van die organisasie staan ondergeskik daaraan.

Samevattend kan dienende leierskap omskryf word as:

*Daardie behoefte wat by 'n leier bestaan om te dien – die dienaar as leier. Hierdie diens beteken by implikasie om in 'n verhouding met mense te staan en na hul behoeftes om te sien, hulle te ontwikkel en vir hulle te sorg, om te gee en te lei.*



## 2.2.4 Gevolgtrekking

Uit voorafgaande begripsomskrywings word dit duidelik dat die sorgfunksie van die skoolhoof hand aan hand gaan met dienende leierskap. Die twee konsepte omsluit dieselfde manifestasies van leierskap, naamlik die opbou van verhoudings binne 'n werkgemeenskap wat deur vertroue gekenmerk word. Die skoolhoof wat dan tradisioneel bestuur deur middel van kontrole, beheer en delegering word nou 'n leier wat ondersteun as dienende leier en wat 'n sorgfunksie teenoor die opvoeders vervul.

## 2.3 TEORETIESE PERSPEKTIEWE OP SORG

### 2.3.1 Die sorgfunksie as ontologiese gegewe

Ontologie verwys na die bestaan van 'n verskynsel, hoe dit *WESE*-lik bestaan en wat die aard en wese van die verskynsel behels. Die basis van die ontologie is daarin geleë dat alle verskynsels in die realiteit onderskei word deur die feit dat elk 'n eie aard het (Taljaard, 1976:43; Van der Westhuizen, 2005a:12). Die wette wat geld en waaronder alle verskynsels bestaan, is ontiese wette (Taljaard, 1976:43).

Die ontisiteit van 'n verskynsel soos sorg vind sy begroning in die wyse waarop dit bestaan. In die realiteit is dit 'n *sine qua non* dat sorg 'n ontologiese gegewe is. In Latyn word sorg (*care*) aangedui deur die woord *caritas en cura*. *Caritas* beteken "*selfless love*" of liefde wat tot die ander gerig is en nie selfgesentreerd is nie, "*An unlimited loving kindness towards all others*" (Definition-of, 2010; Yourdictionary.com, 2010). *Cura* het volgens Fine (2007:28) verskeie betekenisse, die betekenis wat hier van toepassing is, is die opheffing en realisering van 'n persoon se potensiaal. Volgens Beck (1992:472) is een van die hoekstene van die etiek van sorg geleë in die opvatting dat die mens oor intrinsieke waarde beskik. Hierdie aspek verklaar ook die bestaan van organisasies wat die welstand van mense vooropstel.

Uit bostaande uiteensetting blyk dit dat die mens, onder andere getaak is om sorg te gee of te versorg. Mense het daarom 'n opdrag om vir die natuur te sorg (Taljaard, 1976:94). (Diere het ook 'n natuurlike, ingebore instink om vir hul kleintjies te sorg). Laastens het mense ook die taak om vir mekaar te sorg. Sorg word onder andere as 'n natuurlike menslike handeling beskou (Matthews, 1999:1). Sorg en omgee staan sentraal in menswees en die behoefte om versorg te word is 'n universele eienskap van mense (De Guzman *et al.*, 2008:487; Ellerbrock & Kiefer, 2010:394). Die wese van sorg is geleë in

selfopofferende liefde vir ander. Mense is van nature sosiaal ingestel en word getrek deur verhoudings wat gekenmerk word deur die etiek van sorg (Beck, 1994:28). Fine (2007:33) wys daarop dat sorg saamhang met omgee, met ander woorde 'n mens kan nie opreg versorg word as daar nie ook vir hom/haar omgee word nie. Na 'n geval van waar 'n persoon versorg word sonder dat daar vir hom/haar omgee word, verwys Fine as onpersoonlike sorg of "uncaring care". Die menslike sorgfunksie manifesteer in die sorghandeling. In hierdie sorghandeling kan onderskeid getref word tussen sorg vir die self (of intrapersoonlike sorg), en sorg vir ander (dus interpersoonlike sorg).

### **2.3.1.1 Intrapersoonlike sorg (Selfsorg)**

Liefde en sorg teenoor ander is slegs moontlik as jy jouself liefhet, versorg, respekteer en ken (Frick & Frick, 2010:123). Die betekenis hiervan is dat selfliefde en selfversorging net so belangrik is as my liefde en versorging van 'n ander persoon (Beck, 1992:457; Kroth & Keeler, 2009:508).

Harris (2007:133) beklemtoon dat emosionele selfsorg onlosmaaklik deel uitmaak van sorg vir ander. Die skoolhoof het volgens Harris (2007:137) ook die verantwoordelikheid om vir homself/haarself te sorg: "*a duty of care towards the self*". Selfsorg is die omsien na persoonlike gesondheid/welstand (Answers.com, 2010a; Dictionary.com, 2010a). Dit sluit in aktiwiteite wat gesondheid verbeter, herstel of behandel. Selfsorg handel egter oor veel meer as om net jou liggaam te versorg. Elke mens bestaan uit 'n siel, gees/psige en liggaam. Die belangrikheid van selfsorg is daarin geleë dat elk van hierdie komponente van die self versorg moet word. Versorging van die liggaam het te make met genoeg kos, water en skuiling teen die elemente asook die gesond hou van die liggaam deur byvoorbeeld genoeg oefening te kry, 'n gebalanseerde dieet te volg, voorsorg te tref teen siekte-toestande en mediese behandeling te ontvang wanneer dit nodig is (Gallos, 2008:361). Versorging van die gees/psige beteken dat die mens omsien na sy/haar psigiese welstand deur byvoorbeeld deel te neem aan ontspanningsaktiwiteite en 'n stabiele ondersteuningsnetwerk van mense wat tydens stresvolle situasies die nodige psigiese stukrag en ondersteuning kan bied, op te bou en in stand te hou. Emosies is deel van menswees en dit is belangrik om 'n gesonde emosionele balans te handhaaf. Verder het die mens ook 'n geestelike dimensie, wat verwys na godsdiens – dit waarin die mens glo, al sien hy/sy dit nie. 'n Mens raak soms so verstrengel in die versorging van andere dat jy vergeet om vir jouself te sorg. Die handhawing van 'n gesonde liggaam, siel en gees is net so belangrik as om vir 'n ander te sorg (University of Cincinnati, 2008).

Volgens Portnoy (2007) sluit selfsorg die volgende aspekte in: gesonde leefstylkeuses, selfdeernis, gesonde grense, om in voeling te wees met jou behoeftes en om verbind te leef tot jou waardes. Hy stel dit ook dat selfsorg jou weerstand en herstelvermoë (*resilience*) verbeter, wat die vatbaarheid vir uitbranding beperk.

### **2.3.1.2 Interpersoonlike sorg**

Interpersoonlike sorg behels dat:

- **Die man vir die vrou sorg**

Een aspek van die huwelik is dat die man vir die vrou sorg. Die man en vrou is mekaar se gelyke, maar in die huwelik is dit tradisioneel die taak van die man om vir die vrou te sorg (United States Conference of Catholic Bishops, 2003). Rainey (2007) toon aan dat die feit dat die man vir die vrou sorg, daar in haar behoeftes voorsien word. Volgens Rainey (2007) is die rol van die man in die huis om 'n dienende leier (*servant leader*) te wees. Hieruit kom die wese van sorg ook na vore; dat die man 'n selfopofferende liefde vir sy vrou openbaar.

- **Die vrou sorg vir die man**

Glenn (2000:84) en Fine (2007:10) wys daarop dat die vrou die tradisionele versorger by die huis is; sy versorg die man, kinders en die huishouding. Die rol van die vrou verander toenemend. Die man is tradisioneel as die broodwinner beskou. Oor die laaste dekade en selfs langer het daar 'n nuwe krisis ten opsigte van sorg ontstaan deur die uittog van vroue uit die huis na ander werksplekke (Glenn, 2000:84). Die feit dat vroue dus ook nou in baie gevalle as broodwinners optree, beteken dat die vrou ook nou finansieel vir die man sorg. Verskeie outeurs (Bolak, 1997:409-414; Fine, 2007:5) wys op die veranderende rol van die werkende vrou en dat daar in baie gemeenskappe vroue as broodwinners optree, wat beteken dat die man se rol in sommige gevalle die een van tuisteskepper word met die vrou wat die inkomste inbring.

- **Man en vrou vir mekaar sorg**

Die huwelik is 'n eksklusiewe, gelowige, lewenslange saamvoeging van 'n man en vrou in 'n intieme gemeenskap van lewe en liefde. Wanneer 'n man en vrou in die huwelik tree, beloof hulle om vir mekaar te sorg en verwag daardie sorg ook van mekaar (Harley, 2008). Die man en vrou verskil van mekaar en moet mekaar aanvul en vir mekaar sorg deur hierdie natuurlike verskil as pluspunt aan te wend (United States Conference of Catholic Bishops, 2003). In die huweliksverhouding van wedersydse sorg moet die een ook vir die ander

sorg. 'n Aspek van versorging binne die huwelik is die voorsiening in mekaar se emosionele behoeftes. Hierdie behoeftes sluit in bewondering, toegeneentheid, geselskap, huislike ondersteuning, familieverbintenis, finansiële ondersteuning, eerlikheid en openheid, fisiese aangetrokkenheid, ontspannende kameraadskap en seksuele vervulling (Harley, 2008). Noddings (2005:91) wys daarop dat sorg in langtermynverhoudings soos die huwelik gelyk is, dit beteken dat die rol van sorg-gewer en versorgde afgewissel word.

- **Die gesin as versorgende gemeenskap**

Die man en vrou het die voorreg en verantwoordelikheid om kinders in die wêreld te bring en vir hulle te sorg (United States Conference of Catholic Bishops, 2003).

- **Mense sorg vir mekaar**

Beck (1994:30-31) wys daarop dat 'n natuurlike behoefte by mense bestaan om sowel versorging te ontvang as om te versorg. In verskeie kulture waar daar in die bestaan van 'n hoër wese geglo word, kom die sorgfunksie ook duidelik na vore in 'n omgeefunksie. So 'n opperwese sorg en gee om vir die mense en verwag dat hulle op hulle beurt weer vir mekaar sal omgee en sorg (Beck, 1994:23; Matthews, 1999:2).

Die sorg is dus nie 'n nuwe taak nie. Sorg is ook relevant in sosiale strukture, wat organisasies insluit.

### **2.3.2 Ontiese kenmerke van sorg**

Dooyeweerd (1957) en Taljaard (1976) onderskei elk basiese kenmerke van 'n verskynsel. Vir die doel van die verdere bespreking van die aard van sorg word volstaan met die ses basiese eienskappe van die struktuuranalise van 'n verskynsel volgens Taljaard (1976). Die eienskappe, volgens hom (1976), is subjektiwiteit en objektiwiteit; tydsheid; universaliteit en individualiteit; genetisiteit; waarde bepaaldheid en modale kenmerke.

#### **2.3.2.1 Subjektiwiteit en objektiwiteit**

Volgens Taljaard (1976:73) is alles in die werklikheid ondergeskik aan 'n wet wat daarvoor geld. As daar verwys word na die subjektiwiteit van 'n entiteit, dui dit op die onderworpenheid van daardie spesifieke verskynsel aan die ontiese wette van die realiteit. Elke verskynsel in die realiteit het ook unieke kenmerke en eienskappe wat dit van ander dinge onderskei (objektiwiteit).

Sorg, as deel van die werklikheid is ook as verskynsel onderworpe aan die groter realiteit. Sorg dra ook unieke kenmerke en het spesifieke ontiese wette wat daarvoor geld en objektiwiteit daaraan gee. Die ontiese wette wat vir die sorgfunksie geld, is die morele verpligting wat rus op mense om te sorg en te versorg, met ander woorde kruisversorging. Dit beteken dat interpersoonlike verhoudings gebaseer moet wees op die beginsel van interpersoonlike sorg vir mekaar. Interpersoonlike sorgverhoudings kan net bestaan as daar ook sprake is van intrapersoonlike versorging of selfsorg. Indien intrapersoonlike sorg afwesig is, gaan dit noodwendig ook die kwaliteit van interpersoonlike sorg belemmer.

### **2.3.2.2 Tydsheid**

Alle verskynsels is ook tydgebonde (Taljaard, 1976:75). Sorg as fenomeen is ook tydgebonde. Hierdie stelling word duidelik wanneer daar gekyk word na die sorgfunksie van ouers ten opsigte van hulle kinders; wanneer die kind volwasse word, neem die sorgfunksie van die ouers af. Dit kan ook gebeur dat kinders die sorgfunksie van hul ouers oorneem namate hulle ouer word. In die skool as organisasie staan die opvoeder onder die sorg van die skoolhoof, solank die opvoeder aan die skool verbonde is. Die sorgfunksie van die skoolhoof moet die opvoeder ook in so 'n mate bemagtig dat die opvoeder later die verantwoordelikheid vir selfversorging kan aanvaar. Versorging ontwikkel tot selfsorg. Daar is dus 'n begin en einde aan die sorgfunksie van die skoolhoof. Sorg as verskynsel is daarom ook verbonde aan tydsheid.

### **2.3.2.3 Universaliteit en individualiteit**

'n Kenmerk van die werklikheid is die uniekheid van elke verskynsel, elkeen volgens sy eie soort. **Universaliteit** hou ook die eiesoortigheid van dinge in; dat entiteite tot 'n spesifieke soort behoort en dat entiteite binne een soort sekere gemeenskaplike kenmerke toon wat hulle tot hierdie soort klassifiseer. Die kenmerke wat 'n entiteit moet dra om dit as bv. boom, mens, gebou of voertuig te klassifiseer dui op die universaliteit daarvan. Die universaliteit verwys na hierdie "behoort tot 'n spesifieke (soort) entiteit" (Taljaard, 1976:80). Daar is in hierdie verband verskillende manifestasies van die verskynsel sorg wat onder die universele sambreel van sorg geplaas kan word, byvoorbeeld ouerlike sorg, versorging van pasiënte in hospitale, versorging van ou mense, versorging van diere, versorging van die self, die sorgfunksie van die leier en so meer. Die universaliteit van die sorgfunksie van die skoolhoof is dus daarin geleë dat dit eienskappe toon wat gedeel word met ander vorme en funksies van sorg.

Universaliteit van 'n entiteit word gevind in die ooreenkomste wat dit toon met ander entiteite van dieselfde soort. Hieruit is dit duidelik dat universaliteit nie alleen kan bestaan nie, maar in samehang met individualiteit. **Individualiteit** verwys na die uniekheid van elke individuele verskynsel. Alle verskynsels word onderskei van ander deur 'n eiesoortigheid of uniekheid. Hierin openbaar die sorgfunksie van die skoolhoof as verskynsel ook 'n bepaalde andersheid wat dit onderskei van ander vorme van sorg en kan dit nie as dieselfde beskou word as byvoorbeeld die sorgfunksie van 'n moeder nie.

Volgens Taljaard (1976:80) beteken dit dat daar onderskei moet word tussen universele en individuele aspekte van elke verskynsel wat aan 'n wet onderworpe is. Die tweeledige samehang tussen die universaliteit en individualiteit van 'n verskynsel is gelyk en is altyd waarneembaar. Volgens Taljaard (1976:80) is dit egter belangrik dat die individualiteit en universaliteit van 'n verskynsel nooit geskei mag word nie. Wanneer daar verwys word na die sorgfunksie van die skoolhoof is dit belangrik dat hierdie funksie nie verabsoluteer moet word nie, maar in samehang met ander funksies van die skoolhoof beoordeel moet word, asook met sorgfunksies van ander entiteite.

#### **2.3.2.4 Genetisiteit**

Genetisiteit dui daarop dat alle dinge uit reeds bestaande dinge ontwikkel (Taljaard (1976:87). Hierdie ontwikkeling geskied langs dieselfde lyn as die oorspronklike gegewe realiteit. Hierdie ontwikkeling beteken nie dat iets uit iets anders ontwikkel nie, maar slegs van vorm verander. Wanneer 'n boom groei en ontwikkel, bly dit altyd 'n boom, al word dit groter en verander dit van vorm. Die verskynsel sorg toon ook hierdie eienskap van genetisiteit. Soos aangetoon (vgl. par. 2.3.1.), is die aard van sorg geleë in die liefde van een mens vir 'n ander, sonder om iets in ruil te verwag - selfopofferende liefde vir 'n ander. As tydelike bewoner van die aarde het die mens 'n morele verpligting om te sorg vir die planeet wat aan ons toevertrou is. Mense het ook die morele verpligting om vir mekaar te sorg (vgl. par. 2.3.1). 'n Mens het ook 'n plig om na hom-/haarself om te sien: "jy moet jou naaste liefhê soos jouself". Indien jy nie jouself versorg nie, gaan jy nie die planeet en andere behoorlik versorg nie. Selfverwaarlosing gaan aanleiding gee tot 'n versteurde verhouding/dialog met die transendentale en kosmiese werklikheid/ realiteit.

Die genetisiteit van sorg word ook aangetoon deur die afhanklikheid van sorg wat ontwikkel in selfsorg. Hierdie verpligting om te sorg het gegroei en ontwikkel in verskillende manifestasies van sorg ten opsigte van 'n verskeidenheid dinge. Die ontwikkeling van die verskynsel *sorg* strek ook oor 'n verskeidenheid samelewingsverbande, naamlik die kerk, die gemeenskap, skole en ander organisasies.

### 2.3.2.5 Waardebepaaldheid

Waardebepaaldheid dui die waarde van 'n verskynsel aan. Die skeidslyn tussen goed en kwaad as 'n basiese eienskap van realiteit word deur waardevolheid aangedui (Taljaard, 1976:94). Waardes bestaan nie in 'n eie realiteit nie, maar as eienskap van geskape entiteite. Oral waar 'n verskynsel aan sy wese beantwoord of nie, word waarde gerealiseer of nie (Van der Westhuizen, 2005a:23). Waardes kan dus positief of negatief wees. In die verskynsel *sorg* word hierdie antitese van goed en kwaad in goeie versorging of swak versorging (afwesigheid van sorg) respektiewelik weerspieël. Sorg as 'n morele opdrag (liefde vir jouself en vir jou naaste) kan deur mense nagekom word, of dit kan geïgnoreer word, wat dan tot verwaarlosing lei. Die teenpool van sorg in hierdie antitese is dus verwaarlosing.

### 2.3.2.6 Modale kenmerke

Die woord *modus* beteken, volgens Taljaard (1976:98), hoe iets werk, asook die wyse waarop dit aanmekaargesit is. Daar is 'n verskeidenheid modaliteite wat in die realiteit onderskei word. Hierdie modaliteite toon ook die eienskap van universaliteit in die sin dat hulle modaliteite is, maar elke modaliteit verskil ook van die ander, wat dit 'n individuele karakter gee. Dooyeweerd (1957) sowel as Taljaard (1976) identifiseer verskillende modaliteite. Die modaliteite, soos deur Taljaard (1976:98-108) geïdentifiseer, word soos volg van toepassing gemaak op die verskynsel *sorg*:

Die ***aritmetiese aspek*** (getalsaspek) wat die sinskern van onderskeie hoeveelheid omsluit, manifesteer in die aantal dimensies van sorg en verskeidenheid in die tipes sorg wat waargeneem kan word, asook die hoeveelheid sorg wat voorsien word. 'n Eienskap van die ***ruimtelike aspek*** is kontinuïteit en meetbaarheid. In terme van die sorgfunksie kom die meetbaarheid van sorg na vore: Wat is genoegsame sorg? Wat is te veel sorg? Wat is te min sorg? Verskaf die sorg-gewer dus voldoende sorg?

Die ***kinematiese aspek*** (bewegingsaspek) van sorg dui aan dat sorg nie staties is nie, maar dinamies, in die sin dat dit ontwikkel en uitbrei. Daar moet ook beweging plaasvind aan die kant van die versorger om oor te gaan tot die aksie van die sorghandeling. Die ontvanger van sorg beweeg van versorgde tot selfversorger, wat ook groei en ontwikkeling beteken. Die ***fisieke*** modale aspek het te doen met fisieke energie, wat in die sorgfunksie na vore kom in die fisieke sorghandeling. Om te versorg beteken dat die eie energie gefokus word op die ander. Die ***organiese aspek*** (biotiese) het te doen met die organiese lewe. Hier kan verwys word na diere wat hulle kleintjies versorg. Die aspek dui ook op die

mens in die sorghandeling, die mens wat versorg asook die mens wat sorg ontvang en wat hom/haarself en ook andere (ingeslote die versorger) begin versorg. Sorg is dus 'n wederkerige handeling tussen twee mense. In die ware sin van die woord kan daar nie vir 'n lewelose ding gesorg word nie. Jy kan lewelose entiteite in stand hou, maar nie werklik daarvoor sorg nie, omdat daar geen reaksie op die versorgingshandeling is nie.

Die **logies-analitiese** aspek omvat analitiese denke oor sorg as verskynsel, hoe sorg moet plaasvind, wanneer sorg moet plaasvind, waar sorg moet plaasvind en waarom sorg moet plaasvind. Die **kultuur-historiese** aspek, toon verskillende manifestasies van die sorgfunksie in verskillende kulture – hoe sekere kulture dus byvoorbeeld baie waarde heg aan die versorging van kinders en ouer mense. In die **linguale** aspek speel kommunikasie 'n belangrike rol. In die geval van sorg is dit dikwels nieverbale kommunikasie in die vorm van die sorghandeling wat die linguale aspek illustreer. 'n Deel van sorg is ook om sorg op 'n verbale manier te realiseer deur waardering uit te spreek, erkenning te gee, simpatie en empatie te betoon en so meer. Sorg as verskynsel is wesenlik ingebed in die **sosiale** aspek, omdat sorg binne 'n gemeenskap plaasvind (vgl. par. 3.2.2) en gekenmerk word deur 'n bepaalde verhouding (vgl. par. 3.2.1) tussen die sorg-gewer en die ontvanger van sorg. Die **ekonomiese** aspek verwys na die balans wat gehandhaaf moet word. Wat sorg aan ander betref, moet daar nie suinig te werk gegaan word nie. Dit kan ook verwys na die koste verbonde aan sorg, byvoorbeeld die hoë koste verbonde aan intensiewe sorg in hospitale.

Die **estetiese** aspek verwys na die skone harmonie in die skepping. As sorg beskou word as 'n morele handeling is dit ook esteties. Dit is mooi om waar te neem wanneer mense in harmonie vir mekaar sorg en omgee. Die **juridiese** aspek van sorg manifesteer in sekere wetgewing waardeur mense verhoed word om mekaar leed aan te doen. Die juridiese aspek van sorg is ook duidelik in die *in loco parentis*-beginsel wat in die skool geld ten opsigte van die versorging en welsyn van leerders. Die **etiese** aspek fokus op die realisering van moraliteit, liefde en waardes in die geskape werklikheid. Sorg is wesenlik 'n morele handeling van liefde tot jousef en die naaste.

Die laaste modaliteit is die **pistiese**, of soos Dooyeweerd (1957) dit beskryf, die geloofsmodaliteit. Die opdrag om te sorg en die sorghandeling is waarneembaar in 'n verskeidenheid gelowe en godsdienste.



### **2.3.3 Gevolgtrekking**

In die voorafgaande gedeelte is aangetoon dat die mens 'n morele verpligting het ten opsigte van sorg. Die wese van sorg as fenomeen is aangetoon as selfopofferende liefde vir ander en liefde vir jouself. Sorg as verskynsel toon die eienskappe van subjektiwiteit en objektiwiteit, tydsheid, individualiteit en universaliteit, genetisiteit en waarde bepaaldheid. Ook in die toepassing van die verskillende modaliteite op die sorgverskynsel is die wese en ontologiese kenmerke van sorg aangetoon. Uit die voorafgaande gedeelte word dit duidelik dat sorg wel 'n ontologiese gegewe is en dat die gebrek aan sorg tot verwaarlosing aan die self en andere lei.

Die voorgaande struktuuranalise beskryf die basiese eienskappe van sorg as verskynsel. Vervolgens word ingegaan op enkele perspektiewe rakende die sorgfunksie van die skoolhoof ten einde die sorgfunksie te kontekstualiseer.

## **2.4 KONTEKSTUALISERING VAN DIE SORGFUNKSIE AS BESTUURSTAAK**

### **2.4.1 Mensekapitaal-teorie (“Human Capital theory” of HCT)**

#### **2.4.1.1 Opmerking**

In hierdie gedeelte word die teoretiese raamwerk vanuit die mensekapitaal-teorie geformuleer. Spesifieke aandag word geskenk aan:

- Wat is die mensekapitaal-teorie?
- Verskillende benaderings wat deur die mensekapitaal-teorie aangehang word
- Wat is die implikasies van die mensekapitaal-teorie?
- Ontwikkeling van mensekapitaal
- Die verband tussen die mensekapitaal-teorie en sorg/sorgfunksie

### 2.4.1.2 Wat is die Mensekapitaal-teorie?

Aanhangers van die mensekapitaal-teorie gaan van die voorveronderstelling uit dat 'n belegging in mense op dieselfde wyse geanaliseer kan word as 'n belegging in fisiese kapitaal (Van Loo & Rocco, 2004:99; Answers.com, 2010b). Schulz wat in 1961 een van die eerste outeurs was om te verwys na mensekapitaal, definieer mensekapitaal as die vaardighede wat mense verwerf, wat 'n vorm van kapitaal is – mensekapitaal. Dit word verwerf deur doelbewuste beleggings in opvoeding en opleiding. Vaardighede is die kapasiteit wat bydra tot ekonomiese produksie, die verdienste (inkomste) in die werksmag is die wyse waarop 'n persoon se produktiwiteit beloon word (Khandekar & Sherma, 2005:628). La Roche *et al.* (1999:89) voeg by dat mensekapitaal alle intellektuele, fisieke en psigologiese vermoëns insluit wat 'n persoon reeds by geboorte het, wat van persoon tot persoon verskil.

Verskeie outeurs is dit met mekaar eens dat 'n belegging in 'n mens se opleiding en onderrig later omgeskakel word in kapitaal wanneer 'n werkgewer bereid is om vir die verworwe vaardighede en toepassing van kennis in die werksomgewing te betaal (in die vorm van salaris of loon) (Baptiste, 2001:185; Van Loo & Rocco, 2004:99; Nafukho *et al.*, 2004:545; Graf, 2006:136). Volgens die mensekapitaal-teorie beteken dit ook dat 'n groter investering in opleiding en onderrig groter opbrengste lewer. Mense met beter kwalifikasies verdien groter salarisse.

Mensekapitaal kan dus beskou word as die waarde van die mens binne die organisasie met betrekking tot die kennis en vaardighede waaroor hy/sy beskik (Van Loo & Rocco, 2004:99). Die Weskaap Onderwysdepartement (2006:7) definieer mensekapitaal as daardie stel individuele en kollektiewe kapasiteit (opvoeding, kennis, vaardighede, ondervinding, gesondheid, motivering, entrepreneurskap en so meer) wat mense in staat stel om deel te neem aan en by te dra tot die algehele ontwikkeling van die samelewing.

### 2.4.1.3 Benaderings wat deur die mensekapitaal-teorie aangehang word

Die mensekapitaal-teorie sluit twee benaderings in (Fitzsimons, 1999; Baptiste 2001:185-186): In die **eerste benadering** word die verkreë kennis en vaardighede, en nie die mens as sodanig nie, as kapitaal beskou. Aanhangers van hierdie benadering voer aan dat mense binne die organisasie hoofsaaklik waardevol is weens hul ekonomiese produktiwiteitspotensiaal deur hul verworwe kennis, waardes en vaardighede. Die mens word hiervolgens beskou as “inkomstegenererende agente” (Baptiste, 2001:185-186). Die

ontwikkeling van mensekapitaal volgens hierdie benadering is gerig op die verbetering en ontwikkeling van spesifieke vaardighede en kennis (vgl. par. 2.4.1.4.).

In die **tweede benadering** wat deur die mensekapitaal-teorie aangehang word, word die mens self as kapitaal beskou (Fitzsimons, 1999; Baptiste, 2001:185-186). Sweetland (1996:344) meen dat dit te make het met die nuttigheid of diensbaarheid wat in die mens self voorkom. Nuttigheid of diensbaarheid van mense word deur die volgende voorbeelde aangetoon: In die onderwys is dit die suksesvolle verbetering van ander mense; in die gesondheidsdienste is dit die preserving van lewe asook fisieke en geestelike effektiwiteit. Die mens as werker word in 'n organisasie aangestel weens sy/haar kwaliteite wat hulle diensbaar maak vir hulleself, andere en die organisasie. Mensekapitaal is dus onlosmaaklik deel van 'n mens, en die eienaarskap daarvan is beperk tot die individu by wie dit voorkom (La Roche *et al.*, 1999:90). Die Weskaap Onderwysdepartement erken op die webbladsy van die Direkoraat: Interne Mensekapitaal- Ontwikkelingsdepartement dat die mens sy waardevolste hulpbron is (Weskaap Onderwysdepartement, 2007).

Uit bogenoemde twee benaderings wil dit voorkom of die sorgfunksie van die skoolhoof by die tweede benadering tuis hoort, waar die mens as waardevol beskou word. Hierdie twee benaderings het ook 'n spesifieke invloed op mensekapitaal- ontwikkeling of personeel-ontwikkeling, wat in 'n latere paragraaf bespreek word (vgl. par. 2.4.1.5). Vervolgens word daar gekyk na die implikasies van die mensekapitaal-teorie ten opsigte van die produktiwiteit van mense in die organisasie.

#### **2.4.1.4 Wat is die implikasies van die teorie?**

Verskeie outeurs is dit met mekaar eens dat daar 'n duidelike verband bestaan tussen kwalifikasies, geleerdheid enersyds en opvoeding en inkomste andersins (Strober, 1990:217; Vandenberghe, 1999:130; Van Loo & Rocco, 2004:99). Die probleem, volgens Strober (1990:217), is egter dat daar geen verband aangetoon kan word tussen die investering in mensekapitaal in die vorm van geleerdheid, kwalifikasies of opvoeding en die produktiwiteit van die werker nie. Die produktiwiteit van die werker is dus nie afhanklik van vaardighede wat op skool of in ander vorme van opleiding aangeleer is nie.

Om hierdie probleem te ondervang word die oplossing gesien in personeelontwikkeling of mensekapitaalontwikkeling. Strober (1990:218) koppel produktiwiteit aan indiensopleiding en beweer dat indiensopleiding en personeelontwikkeling produktiwiteit kan verhoog. Ook Nafukho *et al.* (2004:459) stem saam dat produktiwiteit slegs verhoog kan word deur die ontwikkeling van die beskikbare mensekapitaal in die vorm van personeelontwikkeling.

Hulle beweer dat die hoofuitkomst uit 'n belegging in mense die verandering is wat manifesteer op:

- individuele vlak in die vorm van verhoogde werkverrigting, en
- organisasievlak in die vorm van 'n toename in produktiwiteit.

#### 2.4.1.5 Hoe word mensekapitaal ontwikkel?

Soos reeds aangetoon (vgl. par. 2.4.1.3), is daar twee benaderings tot die mensekapitaal-teorie. Hierdie verskillende benaderings het ook 'n impak op die wyse waarop die ontwikkeling van mensekapitaal plaasvind. Veum (1999), aangehaal deur Van Loo en Rocco (2004:100), verwys na spesifieke opleiding (eerste benadering) in mensekapitaal-ontwikkeling en algemene opleiding (tweede benadering) in mensekapitaal-ontwikkeling. Spesifieke opleiding is meer gerig op die taak terwyl algemene opleiding meer gerig is op die mens. Volgens die eerste benadering kan die ontwikkeling van mensekapitaal gerig wees op die ontwikkeling van kennis en vaardighede (Kang & Stewart, 2007:532). Die ontwikkeling van kennis en vaardighede as deel van mensekapitaal-ontwikkeling kan geskied deur onder andere indiensopleiding en werkswinkels (Strober, 1990:214-215).

Volgens die tweede benadering fokus mensekapitaal-ontwikkeling op die mens self.

Die Weskaap Onderwysdepartement (2006) dui in hul "*Human Capital Development Strategy*" aan dat hulle daartoe verbind is om die mens voorop te stel. In hierdie dokument erken die departement dat die mens sy waardevolste hulpbron is. Daar word ook in die dokument aangetoon dat die mensekapitaal van die onderwysdepartement ontwikkel word deur onder andere (Weskaap onderwysdepartement, 2006):

- die ontwikkeling van personeel se kennis, vaardighede, houdings en waardes.
- 'n **versorgende werksomgewing** te skep waar diversiteit en deelname van hoë waarde geskat word.
- voortgesette professionele ontwikkeling vir besondere behoeftes, deur middel van vaardigheidontwikkelingsprogramme.

In voorafgaande gedeelte identifiseer die Weskaap Onderwysdepartement ook 'n versorgende werksomgewing as deel van die ontwikkeling van mensekapitaal. Die sorgfunksie van die skoolhoof blyk duidelik hierin dat hy/sy verantwoordelik is vir die skep

van 'n versorgende werksomgewing. Die skep van welstand onder werkers in hul werksomgewing is 'n belangrike aspek van die sorgfunksie. Coetsee (2003:45) toon aan dat werksbevrediging bydra tot 'n groter mate van produktiwiteit en werkverrigting, wat die effektiwiteit van die organisasie insgelyks positief beïnvloed.

#### **2.4.1.6 Die verband tussen die mensekapitaal-teorie en sorg/sorgfunksie**

Soos reeds vermeld (vgl. par. 2.4.1.3), is een van die benaderings wat die mensekapitaal-teorie aanhang dat die mens self – die persoon – as waardevol geag word (Sweetland, 1996:344; Fitzsimons, 1999; Baptiste, 2001:185-186). Die sorgfunksie van die skoolhoof het ten nouste verband met die persoon self (vgl. par. 2.2.1). Die skoolhoof kan dus nie sy/haar sorgfunksie uitvoer sonder dat hulle hulleself en andere as waardevol en as kapitaal beskou nie. Daar is verder aangetoon (vgl. par. 1.2.2) dat 'n versorgende of motiverende werksomgewing aanleiding kan gee tot die ervaring van 'n positiewe werksklimaat en dit op sy beurt weer aanleiding kan gee tot hoër vlakke van werksbevrediging wat weer lei tot hoër produktiwiteit. In die ontwikkeling van mensekapitaal sal die sorgfunksie van die skoolhoof ook 'n belangrike rol speel, waar daar nie net gekonsentreer moet word op die ontwikkeling van vaardighede en kennis van die mens nie, maar ook op die tot stand bring van 'n versorgende werksomgewing en klimaat.

#### **2.4.1.7 Sintese**

Die sorgfunksie van die skoolhoof val binne die raamwerk van die mensekapitaal-teorie. Om binne 'n organisasie soos die skool vir mense te sorg en om te gee is dit nodig om jouself en ander van waarde te ag, nie alleen met betrekking tot vaardighede en vermoëns nie. Hierdie aspek, naamlik om die mens self na waarde te ag word aangetoon deur die tweede benadering in die mensekapitaal-teorie (vgl. par. 2.4.1.3). Verder, om die produktiwiteit van die werkers te verbeter is dit nodig dat sorg binne mensekapitaal-ontwikkeling moet geskied. Een van die wyses waarop sorg in die ontwikkeling van mensekapitaal manifesteer, is die tot stand bring van 'n versorgende werksomgewing.

## **2.4.2 Die sorgfunksie as bestuursaktiwiteit**

### **2.4.2.1 Bestuurs-/leierskapbenaderings waar die mens-in-organisasie en sorg NIE beklemtoon word nie**

Om die sorgfunksie binne die skool tot sy reg te laat kom is dit nodig om 'n bestuurs/leierskapsbenadering te volg waar die mens belangrik geag word, en nie net die mens se kennis en vaardighede nie. Sekere bestuurs- en leierskapbenaderings bemoeilik die realisering van die sorgfunksie aangesien hierdie benaderings die belangrikheid van die mens as persoon ondergeskik stel. Volgens Basson en Smith (1991:261) sluit die sorgfunksie van die skoolhoof in dat 'n professionele werksruimte geskep moet word waarin roepingsvervulling, persoonlike outonomie en verantwoordelikheid tot uitdrukking kom. Die moontlikheid om so 'n werksruimte te skep word dikwels aan bande gelê deur die outokratiese optrede en eise van onderwysleiers.

Daniel Griffiths, 'n voorstaander van onpersoonlike hiërargiese strukture wat die skoolhoof van die organisasie skei, meen dat die skoolhoof met groepe werk en nie met mense as individue nie. Die hoof het volgens sy siening geen belang by die siening van die individu nie (Mentz & Xaba, 2007:40). Volgens hierdie wetenskaplike of meganistiese bestuursparadigmas word die mens slegs as ekonomiese wese gesien. Bestuurstyle onder hierdie paradigma is outoritêr (Covey, 1992:176).

- **Taylor se bestuursbenadering (Wetenskaplike bestuur)**

Taylor het reeds in 1911 probeer om die mens in die organisasie se produktiwiteit te verhoog deur wetenskaplike bestuursbeginsels toe te pas. Hy het die mens in die organisasie beskou as 'n masjien wat geprogrammeer kan word om sekere take te verrig (Bottery, 1992:22; Anon, 2010), en ook geglo dat meer druk op werkers van bestuurskant 'n groter mate van produktiwiteit sal meebring. Taylor het geglo dat effektiwiteit op sistematiese en ordelike bestuur berus (Van der Westhuizen, 2005b:65). Werknemers se taak is nie om oor die werk te dink nie, aangesien dit die werk van die bestuur is. Hierdie benadering het werkers nie aangespoor om te dink oor hoe hulle effektiewer en produktiewer te werk kan gaan nie (De Bruyn & Van der Westhuizen, 2007:294). Taylor sien die mens se waarde slegs as programmeerbare masjien en nie as 'n persoon nie; mense word nie met respek en ordentlikheid behandel nie. Taylor se eie woorde was dat dit nie die mens is wat voorop moet staan in die organisasie nie, maar die sisteem of organisasie self (Bottery, 1992:23). Daar is dus geen sprake van sorg binne hierdie bestuursbenadering nie.

- **Fayol se bestuursbenadering**

Ook in die benadering van Fayol (1925) word die sorgfunksie agter weë gelaat. Fayol sien weer die mens as 'n hulpbron in die organisasie. Die doelwitte van die mense word ondergeskik gestel aan die van die organisasie. Van die bestuursbeginsels wat Fayol as belangrik beskou het, was gesag en verantwoordelikheid; dissipline; eenheid van bevel; ondergeskiktheid van individuele doelwitte aan die van die organisasie; hiërargiese strukture en orde (Van der Westhuizen, 2005b:117).

- **Die Modernistiese benadering**

Volgens die modernistiese benadering tot die skool word die skoolhoof aan die bopunt van die hiërargie geplaas. Starratt (1996:40) verduidelik dat in die modernistiese siening, die leier/bestuurder sentraal staan in besluitneming; die bestuurder/leier as individu neem die besluite. In 'n hiërargie waar outokratiese besluitneming geskied, is daar nie sprake van sorg nie, aangesien die ondergeskikte se belange nie in ag geneem word nie.

Verskeie organisasietipes toon eienskappe van die modernistiese benadering. *Formele organisasies* het tot stand gekom om 'n sekere doel te bereik. Daarom is formele organisasies gekenmerk deur gesagskanale en 'n bepaalde hiërargie (Cooper, 2003:3; Theron, 2007:88-89). Rolle in *burokratiese organisasies* is baie spesifiek. Die skool as *burokratiese, professionele organisasie* vertoon ook 'n baie duidelike hiërargiese struktuur waarin die skoolhoof as toesighouer, evalueerder en kontroleerder optree. Daar bestaan vertikale kommunikasiekanale, geskrewe reëls en prosedures, skemas en werkskedules vir onderwysers, asook toesighoudende en administratiewe posisies in die hiërargie (Beck & Murphy, 1993:78; Van der Westhuizen, 2005b:90). In hierdie tipes organisasies waar die klem op hiërargie val, staan die hoof aan die punt van die hiërargiese piramide en vervul hy/sy nie 'n versorgende of ondersteunende rol nie.

Waar die skoolhoof in die modernistiese benadering 'n outokraat is, beteken dit dat daar nie sprake is van ondersteunende en versorgende verhoudings binne die skoolgemeenskap nie. Persoonlike verhoudings kan slegs in 'n versorgende gemeenskap opgebou word. Sernak (1998:14-15) staaf hierdie bewering deur op te merk dat persoonlike verhoudings in hiërargiese strukture van minder belang is. Verhoudings is kenmerke van en voorwaardes vir die sorgfunksie (vgl. par. 3.2.1 & par. 3.2.2); dus pas die sorgfunksie van die skoolhoof nie binne die raamwerk van die modernistiese benadering van hiërargie en outokrasie nie.

- **Bestuursleierskapsbenadering (managerial leadership)**

Volgens hierdie benadering is die sorgfunksie ook nie eksplisiet deel van die leier/bestuurder se funksies en take nie. Die rede hiervoor is dat die gedrag van organisasieledede grootliks rasideel is. Gesag en invloed word toegewys aan spesifieke formele posisies in die organisasiehiërargie. Burokrasie word vooropgestel in hierdie benadering. Die benadering word ook gelykgestel aan dié van Taylor (Bush, 2007:395).

- **Sintese**

Bogenoemde benaderings is besonder meganisties van aard en stel die mens ondergeskik aan die organisasie. Van der Westhuizen (2005b:115) merk op dat die skoolhoof nie te meganisties moet wees in sy/haar bestuursbenadering ten opsigte van die personeel nie. Die sorgfunksie is geensins in hierdie benaderings te bespeur nie, aangesien die klem op hiërargie en gesag val. Geen geleentheid bestaan vir die ontwikkeling van sorgsame verhoudings nie. Coetsee (2003:78) waarsku dat daar bestuurders daarteen moet waak om werkers deur middel van reëls en regulasies te wil beheer. Mense sal dikwels hierdie reëls en regulasies verbreek of ignoreer, aangesien hulle kreatief en innoverend is.

Die skoolhoof kan die mense met wie hy/sy moet saamwerk, nie ignoreer nie. Hy/sy moet nie so verstremgelyk raak in die bestuursaktiwiteite dat die personeel op so 'n wyse gebruik word dat hulle slegs die middele word deur wie sy/haar persoonlike doelwitte bereik moet word nie. Die mens kan nie bloot as 'n "produksie"-masjien beskou word, as gevolg waarvan net sy uitsette belangrik is en telkens gemeet word nie.

#### **2.4.2.2 Bestuurs-/leierskapsbenaderings waardeur die mens WEL in die organisasie voorop gestel word**

Volgens die **mens-in-organisasiebenadering** word die mens erken en word daar aan hom/haar 'n regmatige plek in die bestuur en in die organisasie toegesê. Die mens-in-organisasiebenadering kom die naaste aan erkenning van die sorgfunksie van die skoolhoof. Die mens word dus as kapitaal vir die organisasie beskou. Wanneer daar gekyk word na die mensekapitaal-teorie, maak die sorgfunksie deel uit van die ontwikkeling van mensekapitaal. Thomas Greenfield het in 1974 die rol van die mens as individu in die organisasie beklemtoon. Hy verwerp die idee dat organisasies verwyderd staan van handeling, gevoelens en doelstellings van mense. Mense word beskou as een van die hoofboustene van die organisasie. Hy sien die organisasie as 'n netwerk van verhoudings tussen mense, die doel van die bou van verhoudings is om die doelwitte van die



organisasie te bereik. Enige persepsie van die mens as deel van 'n stelsel is onaanvaarbaar (Mentz & Xaba, 2007:34-35).

- **Follett, Mayo en Roethlisberger se benadering**

In teenstelling met die vorige benaderings van Taylor en Fayol, was Mary Follet (1941) een van die eerste aanhangers van die mens-in-organisasiebenadering. Haar bewering was dat 'n werker in die werksplek deur dieselfde faktore gemotiveer word as dié wat aan hom/haar buite die werksplek plesier verskaf. Sy het veral klem gelê op die koördinerings van die groep (Van der Westhuizen, 2005b:72).

Mayo (1945) en Roethlisberger (1961) het ook Taylor se benadering gekritiseer en aangetoon dat die meganistiese benadering oneffektief was. Hulle beweer dat produktiwiteit verbeter word deur gesonde groepsverhoudings (Van der Westhuizen, 2005b:73).

- **Postmoderne leierskap**

Aanhangers van die postmoderne leierskapsmodel sien die organisasie slegs as 'n skepping van die mense in die organisasie. In die post-moderne model respekteer leiers die diversiteit en individuele perspektiewe van belanghebbendes. Hiërargie speel geen rol in die postmoderne organisasie nie. In hierdie organisasie het belanghebbendes die reg om aangehoor te word (Bush, 2007:399).

In die postmodernisme word die individu (die skoolhoof) nie as primêre bron van kennis beskou nie; individue is ingebed in en maak deel uit van kulture en gemeenskappe. Kennis word deur hierdie gemeenskappe gekonstrueer (Starratt, 1996:40). In 1975 reeds merk Sergiovanni op dat ons in 'n nuwe soort leierskap geïnteresseerd is wat aksie insluit en wat ingebed is in waardes van liefde en vryheid en wat die belange van leerders, onderwysers en die onderwys voorop stel (Sergiovanni & Elliot, 1975:15). In die postmodernisme het baie organisasies met opset die formele hiërargiese struktuur van die organisasie verander om 'n groter mate van buigsaamheid te bewerkstellig.

Gesien in die lig hiervan word sorg, teenoor verhoudings wat van mindere belang is in hiërargiese strukture, tans beskou as die basis vir skool herorganisering en leierskap (Sernak, 1998:14-15). Leierskap in organisasies wat sorg verwaarloos en nie erken nie, moet verander. Dit is nie meer moontlik om volgens 'n "top-down"-benadering te bestuur nie, vanweë die gebrek aan sorg en ondersteuning wat dit kenmerk. Sergiovanni (1996:58) merk op dat leierskap in skole as gemeenskappe getransformeer moet word. Burokratiese

leierskap moet vervang word met gedeelde leierskap. Daar is, wat die skoolhoof betref, 'n verhouding tussen mag en sorg (Sernak, 1998:44-45).

Portin (1998:388) huldig ook hierdie siening dat die bestuurder 'n medewerker is, en sê die skoolgemeenskap kan nie langer oorheers word deur outokratiese leierskap nie. Die sorgfunksie van die bestuurder beteken dat hy/sy 'n medewerker moet word naas ander lede van die organisasie. Volgens Sernak is skoolorganisasies wat gebaseer is op hiërargie van leierskap teenproduktief t.o.v. sorg. Hiërargiese organisasies ondersteun nie interafhanklikheid, wat nodig is vir samewerking nie. 'n Institusionele struktuur vereis dus verandering om persoonlikhede te akkommodeer wat afsonderlik of gesamentlik werk. So 'n klimaat en organisasiestruktuur bevorder versorging en omgee tussen lede (Sernak, 1998:14-15).

In die postmodernistiese organisasie is daar 'n groter behoefte aan buigsaamheid, wat manifesteer in gedeelde besluitneming saam met "afgeplatte" besluitnemingstrukture. Theron (2007:115) sien die skool in 'n postmoderne era as 'n organisasie met die volgende eienskappe: meer deurdringbare grense; minder senioriteit; meer leierskapsposisies oor die grense van departemente heen.

Die transformerende skoolleier ontvang nie meer alleen die krediet vir die skool se sukses nie. Alhoewel steeds verantwoordelik vir die meeste dinge wat daar plaasvind, tree hy/sy op as 'n samewerker met betrekking tot en sorgdraer van die sentrale doelstellings van die skool.

- **Transaksionele leierskap**

Kuhnert en Lewis (1987:649) sien transaksionele leiers as mense wat hul ondergeskiktes verbind tot 'n verhouding van mutualistiese/onderlinge afhanklikheid. In hierdie verhouding word die bydraes van beide partye (bestuur en werknemers) erken en beloon (Weinberger, 2009:749). Transaksionele leierskap word beskou as 'n proses van uitruiling, wat behels dit die uitruil van dienste met die oog op 'n verskeidenheid belonings (Harris *et al.*, 2003:16; Department of Education, 2008a:27; Rowold & Rohmann, 2009:271). Hierdie uitruiling beteken 'n verbintenis wat gewortel is in waardes soos respek en vertrouwe (Kuhnert & Lewis, 1987:649). Die sorgfunksie van die skoolhoof toon as kenmerk ook die verbintenis wat bestaan ten opsigte van die skoolhoof teenoor die onderwyser (vgl. par. 3.5.12). Die verhouding van die skoolhoof met die opvoeders is gebaseer op die uitruil van waardevolle hulpbronne. Dit kom daarop neer dat die skoolhoof die formele leier van die skool is, maar die skool nie effektief sonder die samewerking van die opvoeders kan bestuur nie. Die

nadeel is egter dat transaksionele leierskap nie langtermynverbintenisse meebring nie (Bush, 2007:398,399). Alhoewel transaksionele leierskap die mens in die organisasie erken en daar wel sprake van die sorgfunksie kan wees, blyk dit uit bogenoemde dat hierdie verhouding tussen die leier en die werknemer ook heel kunsmatig kan wees. Die leier se sorg kan ook hier kunsmatig oorkom wanneer sorg net 'n reaksie is op die dienste wat die werknemer gelewer het. Volgens Harris *et al.* (2003:16) lê transaksionele leierskap steeds die klem eerder op strukture en organisasie-doel as op mense.

- **Transformasie/Transformerende-leierskap**

In transformasieleierskap motiveer leiers die ondergeskiktes om hoë vlakke van werkverrigting te handhaaf deur hul houdings, voorveronderstellings en waardes te transformeer (Rafferty & Griffin, 2006:38; Harms & Credé, 2010:6). Van die beginsels vir transformerende bestuur/leierskap is individuele ondersteuning, organisatoriese waardes, intellektuele stimulering en deelnemende besluitneming. Transformerende leiers slaag daarin om verbintenis by personeel te bewerkstellig. 'n Transformerende leierskapsbenadering beskik oor die potensiaal om alle belanghebbendes in harmoniese verhoudings saam te snoer (Bush, 2007:396; Department of Education, 2008a:29 - 31). Een van die voorveronderstellings van sorg is verhoudings (vgl. par. 3.2.1.). Volgens Harris *et al.* (2003:117) lê transformasieleierskap ook klem op die verhouding tussen die leier en die volgers. Hierdie verhouding is hoofsaaklik 'n mutualistiese verhouding waarin die leier asook die volgelinge mekaar beïnvloed tot hoër motiverings- en moraliteitsvlakke (Department of Education, 2008a:29 – 31; Rowold & Rohmann, 2009:272).

Werkers kan alle verwagtinge oortref in hul prestasies omdat hulle nie alleen meer geïnspireerd en gemotiveerd is nie, maar omdat hulle vaardighede ook ontwikkel is (Rafferty & Griffin, 2006:38).

Volgens hierdie transformerende benadering tree die sorgfunksie van die skoolhoof na vore in die rol van ondersteuner asook bemagtiger (Miller, 2009:48). Rafferty en Griffin (2006:39) voeg ondersteunende leierskap by, as deel van transformasieleierskap. Hier word hoofsaaklik verwys na emosionele ondersteuning. Ondersteunende leierskap vind plaas wanneer die leier tydens besluitneming besorgdheid toon en verantwoordelikheid aanvaar vir ondergeskiktes se behoeftes en voorkeure tydens besluitneming.

Die transformerende leier moet daartoe in staat wees om elke situasie te lees en daarvolgens aan te pas (Covey, 1992:284). Dit sluit nou aan by die situasieleierskapsmodel. Die doel van transformasieleierskap is, volgens Covey (1992:287), om mense

en organisasies te verander of te “*transform*”. Voorbeelde van transformasieleierskap is onder andere situasieleierskap en ook dienende leierskap (Lennick & Kiel, 2005:7-8).

- **Situasieleierskap**

In die situasieleierskapsmodel van Hersey en Blanchard (1982) pas die leier/bestuurder sy/haar leierskapstyl aan vir die taakgereedheidsvlak van die personeel, wat tot die verdere ontwikkeling van die werker lei (Department of Education, 2008a:21-22). Situasieleierskap is 'n vorm van transformasieleierskap omdat die transformerende leier daartoe in staat moet wees om elke situasie op te som en daarvolgens aan te pas (Covey, 1992:284). Verder behels situasieleierskap eintlik die toepas van verskillende leierskapstyle in die ontwikkeling van die werkers tot gemotiveerdheid en effektiwiteit (Van der Westhuizen, 2005b:82; Department of Education, 2008a:21-22). Omdat situasieleierskap ook die klem lê op die mens en sy/haar ontwikkeling, sluit dit aan by die sorgfunksie van die skoolhoof, aangesien die ontwikkeling van die mens een van die doelwitte van die sorgfunksie is (vgl. par. 2.7).

- **Dienende leierskap**

Die konsepverduideliking van dienende leierskap is reeds behandel (vgl. par. 2.2.3). Dienende leierskap staan direk in teenstelling met die hiërargiese modelle van leierskap. In hiërargiese modelle word die mag van die leier deur die volgelinge erken en eerbiedig. In dienende leierskap ervaar die volgelinge die leier se mag wat hy deur middel van diens- en nederigheidstrategieë demonstreer, as leierskap tussen gelykes (Crippen, 2006:12; Barnabas *et al.*, 2010). Dienende leierskap draai die hiërargiese piramide onderstebo. Die leier is nog steeds aan die punt van die piramide. Die punt (leier) is egter nou net aan die onderkant en die werkers, of die volgelinge, aan die bokant. Lennick & Kiel (2005:8) beklemtoon hierdie posisie van die leier en wys daarop dat die leier eintlik die rol van die aanspoorder, die ondersteuner, inneem. Die dienende leier is nederig en besef dat leierskap nie om die self gaan nie (McCrimmon, 2010). Lennick & Kiel (2005:8) sien die uitdaging van leierskap as die weg beweeg van die volg van 'n selfdienendeleier-benadering na dié van 'n dienendeleier-benadering.

Dienende leierskap en die sorgfunksie van die skoolhoof toon verskeie oorvleuelende kenmerke, onder andere empatie, verbintenis tot groei, bou van gemeenskappe, vertroue, bemagtiging ens. (Russel, 2001:79; Russel & Stone, 2002:146; Crippen, 2006:13; Kroth & Keeler, 2009:516; Barnabas *et al.* 2010)(vgl. par. 3.2.2; par. 3.3.2.2; par. 3.5.2; & 3.5.3).

- **Deelnemende leierskap**

Hier word klem gelê op die besluitnemingsproses binne die groep (Scribner, & Bradley-Levine, 2010:495). Die voorveronderstellings van deelnemende leierskap is dat deelname skool-effektiwiteit sal bevorder, dat deelname onderlê word deur demokratiese beginsels en dat leierskap beskikbaar is vir enige belanghebbende, wat beteken dat enige persoon in 'n bepaalde situasie as 'n leier kan optree. Deelnemende leierskap snoer opvoeders saam en verlig die druk op die skoolhoof (Bush, 2007:397). Deelnemende leierskap maak ook deel uit van algehele kwaliteitsbestuur (De Bruyn & Van der Westhuizen, 2007:296), waar weggedoen word met sentralisasie en burokratiese denke oor organisasies en die mense daarbinne. Deelname in groepsverband spoor ook stil groeplede aan om kreatiewe oplossings vir probleme voor te stel. Deelnemende leierskap dra dus grootliks by tot die bemagtiging van mense. Bemagtiging van mense is een van die determinante van die sorgfunksie (vgl. par. 3.5.3).

- **Morele leierskap**

Tradisioneel outoritêre leierskap is gebaseer op burokratiese gesag van reëls, regulasies, taakomsrywings en verwagtinge. Morele leierskap is gebaseer op morele gesag, in die vorm van gedeelde waardes, idees en ideale (Sergiovanni, 1992:30-31; Harris, 2007:20). Volgens hierdie model val die klem op die waardes, oortuigings en etiek van die leiers self. Hier word afgewyk van gesag, hiërargie en invloed en die klem val op wat reg of goed is. Die voorwaarde vir morele leierskap in skole is ook die tot stand bring van 'n skoolgemeenskap. Die teenoorgestelde van organisasies wat deur reëls en regulasies beheer word, is waardegedrewe organisasies (Bush, 2007:400).

Sergiovanni (1992:31) beweer dat wanneer leierskap op morele gesag gebaseer is, opvoeders by implikasie op gedeelde verbintenis en 'n gevoel van interafhanklikheid reageer. Greenfield (2004:174) sluit hierby aan as hy noem dat die idee van morele leierskap die voordeel inhou dat skoolhoofde op so 'n wyse leiding neem dat dit die onderwysers help ontwikkel en hulle bemagtig om onderrig te gee en leiding te neem te midde van eksterne druk om skole te transformeer.

Volgens Coetsee (2003:79) is daar bewyse dat organisasies wat minder op reëls en regulasies ingestel is en meer op gedeelde waardes, beter in hul taak slaag as beheergeoriënteerde organisasies. Waardegedrewe bestuur sluit nou aan by die sorgfunksie van die skoolhoof deurdat dit oor dieselfde eienskappe beskik, naamlik: bemagtiging, deelnemende besluitneming, ontwikkeling van mense, erkenning en so meer.

Coetsee (2003:79) identifiseer die volgende elemente in verbintenisgeoriënteerde organisasies/bestuur:

- Werkerdeelname/betrokkenheid
- Waardegedrewe, uitdagende, motiverende werk
- Deelnemende besluitneming
- Buigbare strukture
- Werkers het die verantwoordelikheid om werkmetodes te verbeter
- Klem val op innovering
- Werkverrigting en innovering word beloon
- Bestuur deur bemagtiging en erkenning
- Doen die regte dinge reg
- Het leierskap/leiers

Volgens Greenfield (2004:174) is skoolleierskap wat klem lê op verhoudings tussen mense uiteraard 'n morele aktiwiteit. In die konteks van morele leierskap kan skoolleiers die opvoeders op so 'n wyse lei dat dit hulle ontwikkel en bemagtig word.

- **Algehele Kwaliteitsbestuur (Total Quality management of TQM)**

Die beginsel van algehele kwaliteitsbestuur is voortgesette verbetering. Mense en organisasies kan nie tevrede wees daarmee om te bly waar hulle is nie, al is hulle ook hoe suksesvol (Covey, 1992:250). Brinson en Miller (1995:2), asook Sergiovanni (1996:15) merk op dat die bestuurder/hoof in algehele kwaliteitsbestuur ook by die werkers aansluit in die deurlopende analise en verbetering van die werksproses. De Bruyn en Van der Westhuizen (2007:291) gaan verder deur aan te dui dat algehele kwaliteitsbestuur ook die bemagtiging van werkers/onderwysers insluit. Die werker/onderwyser word bemagtig deurdat hy/sy 'n mandaat ontvang om besluite te neem rakende kwaliteitsverbetering. Naidu *et al.* (2008:42-43) lê ook klem op deelnemende besluitneming as deel van algehele kwaliteitsbestuur, wat lei tot verbeterde personeelverbintenis. Dit ondersteun die siening binne die mensekapitaal-teorie (vgl. par. 2.4.1) dat die mens se talente, vaardighede en

kundigheid van kardinale belang is. Die mens word dus optimaal benut om verbetering te bewerkstellig. 'n Ander aspek wat Naidu *et al.* (2008:44) as noodsaaklik beskou vir algehele kwaliteitsbestuur, is positiewe verhoudings. Hier word veral klem gelê op die verhouding tussen die bestuur/-der/leier en die personeel. 'n Gesonde verhouding is noodsaaklik vir bemagtiging en is 'n voorvereiste vir sorg (vgl. par. 3.2.1).

Een van die determinante van die sorgfunksie van die skoolhoof is bemagtiging (vgl. par. 3.5.3); daarom sluit algehele kwaliteitsbestuur ook aan by die sorgfunksie van die skoolhoof. Berry (1997:52) identifiseer die ontwikkeling van kwaliteitswaardes as deel van algehele kwaliteitsbestuur. Hierdie kwaliteitswaardes sluit onder andere in volle betrokkenheid, intimiteit, integriteit, eenheid, konsensus en uitnemendheid. 'n Kwaliteitskultuur sluit volgens Berry (1997:52) komponente in soos gedeelde waardes, verbintenis volle betrokkenheid en 'n sensitiwiteit vir ander se behoeftes.

Uit die voorafgaande gedeelte is aangetoon dat algehele kwaliteitsbestuur beslis geleenthede skep vir die sorgfunksie van die skoolhoof. Verbintenis asook sensitiwiteit en voorsiening in behoeftes word as kenmerke van beide die sorgfunksie en algehele kwaliteitsbestuur beskou.

- **Ubuntuleierskap-benadering**

Ubuntu is 'n Afrosentriese bestuursbenadering. Ubuntu beteken gesamentlike mensheid en gesamentlike moraliteit. Ubuntu beteken in wese die onderlinge orde van samehang tussen mense (Department of Education, 2008b:56,58-59). Ubuntu is gebaseer op intense menslikheid, sorg, respek en mededeelsaamheid (Mentz & Xaba, 2007:62). 'n Ubuntu-leier funksioneer vanuit die basis van 'n natuurlike geloof in menslikheid, wat gee sonder om iets terug te verwag, wat luister sonder bevooroordeeldheid en 'n klimaat van vertrouwe opbou. Die basiese beginsel van ubuntu is dat die mens 'n gemeenskapswese is, wat sonder om sy/haar eie identiteit of moraliteit prys te gee, sy identiteit vind deur in verhoudings met ander mense te verkeer (Kirk & Bolden, 2006:14). Ook Mentz en Xaba (2007:62) sluit hierby aan deur aan te toon dat ubuntu 'n bestuursvorm binne 'n gemeenskap veronderstel waar die gemeenskap gebou is op interpersoonlike verhoudings en groepinteraksie. In die skoolgemeenskap verwys ubuntu dus daarna dat die onderwyser ook sy/haar identiteit vind in sy/haar omgang met die personeel. Ubuntu beteken egter ook dat diversiteit binne die gemeenskap geakkommodeer word (Kirk & Bolden, 2006:14). Ubuntu dwing ook ons as mense, om menslik op te tree en erkenning te gee aan die andersheid van ons medemens.

Karsten en Honorine (2001:105) merk op dat ubuntu as bestuurskonsep sal help om die bestuur van mense en verhoudings te verbeter. Ubuntu sal die weg van saamwerk aandui en 'n reënboogmentaliteit in organisasies tot stand bring wat gekenmerk word deur 'n hoë mate van kulturele, rasse- en politieke verdraagsaamheid. Karsten en Honorine (2001:105) sien ubuntu as bestuurskonsep as 'n Afrika-sinoniem van algehele kwaliteitsbestuur ("total quality management"). Mbigi en Maree (2005:4) noem dat ubuntu-leierskap samewerking as uitkoms het (Samewerkende mense, perspektiewe, prosesse, beleide, prosedures, waardes en instellings). Alle outeurs stem egter nie saam dat die ubuntuleierskapsbenadering oplossings in Suid-Afrika bied nie. Van der Walt (2008) redeneer dat die waardes wat in die ubuntu-filosofie opgesluit lê, nie na vore kom nie, veral gesien in die lig van maatskaplike en politieke probleme in Suid-Afrika. As voorbeelde word die hoë misdaadvlakke asook die xenofobiese aanvalle in 2008 uitgelig.

Aangesien ubuntu menseverhoudings voorop stel en binne 'n organisasiegemeenskap plaasvind (vgl. par. 3.2.2), kan dit as 'n wesenlike kenmerk van die sorgfunksie van die skoolhoof bestempel word.

#### **2.4.2.3 Sintese**

Wanneer mense as kapitaal binne die organisasie beskou word, is dit nodig dat die mens-in-die-organisasie-benadering tot bestuur gevolg moet word. Die mens in die organisasie se motivering, produktiwiteit en werkverrigting word onder andere bepaal deur die werksbevrediging wat hy/sy ervaar. Een van die faktore in die werksomgewing wat 'n besonder belangrike rol in hierdie werksbevrediging speel, is werkslewe-kwaliteit wat die onderwyser ervaar. Hierdie werkslewe-kwaliteit word direk beïnvloed deur die skoolhoof se bestuur-/leierskapstyl. By werkslewe-kwaliteit wat die opvoeder ervaar, speel die sorgfunksie van die skoolhoof 'n belangrike rol. Die sorgfunksie kan slegs manifesteer wanneer die mens-in-organisasiebenadering tot bestuur gevolg word.

#### **2.4.3 Gevolgtrekking**

Burokrasie ontindividualiseer organisasies en behandel mense as middele tot 'n doel. In die ideale skoolgemeenskap is die etiese ideaal dit dat mense as die doel self behandel moet word. In so 'n gemeenskap sal elke persoon as uniek beskou word (Bottery, 1992:51). Die skoolhoof se sorgfunksie moet binne die konteks van die mensekapitaal-teorie beoordeel word. Die mens is waardevol vir die organisasie en moet binne die organisasie versorg word. Die sorgfunksie van die skoolhoof kom nie tot uiting binne 'n



bestuursleierskapsbenadering waar die waarde van die mens-in-organisasie nie erkenning geniet nie. Hoe kan 'n mens versorg word as hy nie as waardevol erken word nie? Uit voorafgaande beredenering is dit 'n sine qua non dat die sorgfunksie van die skoolhoof slegs binne die konteks van 'n mens-in-organisasie-bestuursbenadering tot sy reg kan kom.

## **2.5 DIE SORGPLIG VAN DIE SKOOLHOOF TEENOR DIE LEERDER, VANUIT 'N JURIDIESE PERSPEKTIEF.**

Die sorgfunksie het nie slegs oorsprong uit 'n bepaalde bestuursfilosofie nie; die onderwysprofessie het regtens ook 'n etiese en morele verpligting, wat ook op die skoolhoof van toepassing is (Beck, 1994:8). Die sorgplig van die skoolhoof en ander opvoeders teenoor die leerder word eksplisiet in wetgewing uiteengesit. In hierdie gedeelte val die klem op spesifieke wetgewing en beleide waarin die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerder duidelik na vore kom. Die doel is om aan te toon dat daar direkte verwysing in wetgewing is na sorg ten opsigte van leerders, maar dat eksplisiete verwysing in wetgewing na die skoolhoof se sorg teenoor die opvoeder ontbreek.

Volgens Botha *et al.* (2009:188-190) bestaan daar 'n wettige sorgplig ("duty of care") wanneer daar 'n besondere verhouding of verwantskap tussen partye bestaan. Voorbeelde hiervan is die verhouding tussen werkgewer en werknemer asook die verhouding tussen die opvoeder en die leerder. Wetlik is die skoolhoof verplig tot sorg **ten opsigte van die leerders** vanuit die *in loco parentis*-beginsel (Roos *et al.*, 2009:125,126; Joubert & Prinsloo, 2009:145). Wetlik is die skoolhoof (asook ander opvoeders) verplig tot sorg ten opsigte van die leerders. Hierdie sorg beteken die omsien na die fisiese en geestelike welstand van die leerder (Oosthuizen *et al.*, 2004:3). Die verpligting van die skoolhoof en die opvoeder rakende sorg teenoor die leerder sal hier beredeneer word deur na die volgende aspekte te verwys:

- Die gemenerereg.
- Spesifieke wetgewing ten opsigte van sorg rakende leerders.

### **2.5.1 Die gemenerereg**

Die gemene reg word gedefinieer as die ongekodeerde regstradisie soos oorgelewer uit die Romeins-Nederlandse en Engelse reg, wat aangepas is vir die Suid-Afrikaanse regsagtergrond en kultuur (Roos *et al.*, 2009:105).

- **Die in loco parentis-beginsel**

Regtens het opvoeders die plig tot sorg (“duty of care”) teenoor die leerders (Botha *et al.*, 2009:186-187; Joubert & Prinsloo, 2009:145). Die plig met betrekking tot sorg beteken om na die fisiese en geestelike welstand van die leerling om te sien. Hierdie plig spruit voort uit die *in loco parentis*-beginsel (Oosthuizen *et al.*, 2004:66; Roos *et al.*, 2009:125,126). *In loco parentis* beteken letterlik “in die plek van die ouer”. Die funksie van die opvoeder (omdat die skoolhoof ook wetlik as ’n opvoeder gedefinieer word - SASA, *Chapter 1*, is hierdie plig ook op hom/haar van toepassing), in sy/haar *in loco parentis*-rol is tweeledig, naamlik (Roos *et al.*, 2009:126):

- i) Om gesag uit te oefen, wat beteken om ’n ordelike omgewing te skep waarbinne opvoeding en onderrig vrylik kan plaasvind.
- ii) Die verpligting om sorggewende toesig te handhaaf.

- **Audi alteram partem**

Hierdie term beteken letterlik “om die ander kant aan te hoor” (Joubert & Prinsloo, 2009:133; Roos *et al.*, 2009:52). As deel van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerder word aangedui dat die opvoeder as taak het om die regte van die leerder te beskerm (Botha *et al.*, 2009:189). Een van die regte van die leerder is die reg om sy/haar kant van die saak te stel. Die *audi alteram partem*-beginsel geld dus ook vir die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerder.

## **2.5.2 Statutêre riglyne rakende sorg aan leerders**

Die sorgsaamheidsplig van die skoolhoof ten opsigte van die leerders word op direkte en indirekte wyse in spesifieke wetgewing uitgespel. Dit is die taak van die skoolhoof om op sorgsame wyse toe te sien dat hierdie wette binne skoolverband nagekom word.

### **2.5.2.1 Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. no. 108 van 1996.**

- **Handves van menseregte (Hoofstuk 2 van die grondwet)**

In die handves van menseregte word sekere regte aan die individu toegeken. Volgens die *in loco parentis*-beginsel, asook die sorgplig van die onderwyser teenoor die leerder, moet die skoolhoof toesien dat hierdie regte van leerders beskerm word. Van hierdie regte wat direk betrekking het op die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerder sluit in:

- Die reg op menswaardigheid (par. 10)
- Die reg op lewe (par. 11)
- Die reg op vryheid en sekuriteit (par. 12)
- Die reg op privaatheid (par. 14)
- Die reg op vryheid van geloof en opinie (par.15)
- Die reg op vryheid van uitdrukking (par. 16)
- Die reg op opvoeding en onderrig (par. 29)
- Die reg op eie taal en kultuur (par. 30)

Die skoolhoof moet in die nakom van sy sorgplig teenoor die leerder kennis neem van hierdie regte en toesien dat hierdie regte van elke leerder beskerm word.

### **2.5.2.1 Nasionale Onderwysbeleidswet: Wet 27 van 1996**

Volgens paragraaf 4 van hierdie wet is, die wet gerig op die bevoordeling en beskerming van die fundamentele regte van elke persoon soos uiteengesit in Hoofstuk 3 van die konstitusie. In die vorige paragraaf is reeds aangetoon dat die sorgfunksie, van die skoolhoof ten opsigte van die leerder, die beskerming van sy/haar menseregte insluit.

Die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerder kan ook uitgelig word in die beleidstukke wat onder hierdie wet gepromulgeer is. Die volgende beleidstukke is ingevolge hierdie wet gepromulgeer:

- **Nasionale Beleid op HIV/VIGS vir Leerders en Opvoeders in staatskole, asook studente en opvoeders in verdere opvoedings- en opleidingsinstansies (gepromulgeer deur algemene kennisgewing 1926 in Staatskoerant 20372 van 10 Augustus 1999.)**

Hierdie beleid is deur die minister van onderwys, ingevolge artikel 3(4) van die Nasionale Onderwysbeleidswet, 1996 vasgestel. In die Nasionale Beleid op HIV/VIGS word verskeie regte van leerders wat met HIV besmet is of wat VIGS het, uitgespel. In paragraaf 3 van hierdie beleid kom dit kortliks daarop neer dat daar teenoor geen leerder wat met die HIV-virus besmet is of wat VIGS het, gediskrimineer mag word nie (par. 3.1). Daar moet op menslike wyse teenoor sulke leerders opgetree word (par. 3.2). Die skoolhoof moet toesien dat daar gewaak word teen diskriminasie teen sulke leerders. Geen leerder mag toegang of voortgesette teenwoordigheid by 'n skool geweier word op grond van sy/haar HIV/VIGS-

status nie (par. 4.1). Die sorgfunksie van die skoolhoof hou by implikasie in dat hy/sy ook leerders wat HIV of VIGS het, moet beskerm deur seker te maak dat bogenoemde wette in die skool toegepas word.

- **Norme en standaarde vir Opvoeders (soos gepromulgeer deur Staatskennisgewing 82 in Staatskoerant 20844 van 4 Februarie 2000)**

Die norme en standaarde vir opvoeders is deur die minister van onderwys in terme van artikel 3(4)(f) en (l) van die Nasionale Onderwysbeleidswet, 1996, neergelê. In die norme en standaarde vir opvoeders word die vyfde rol van die opvoeder aangedui as die pastorale rol. Hierdie rol behels by implikasie dat die opvoeder/skoolhoof 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing vir die leerder moet skep, en moet reageer op die opvoedings-, asook ander behoeftes van die leerder. Ondersteuning en bemagtiging word in hierdie studie aangetoon as determinante van die sorgfunksie van die skoolhoof (vgl. par. 3.5.3 & 3.5.14).

- **Nasionale Beleid: Onderwys-Witskrif 5 op vroeë kinderontwikkeling (soos gepromulgeer deur Staatskennisgewing 1043 in staatskoerant 22756, Oktober 2001)**

Witskrif 5 op vroeë kinderontwikkeling is in terme van artikel 3(4)(l) van die Nasionale Onderwysbeleidswet van 1996 neergelê. Die doel van hierdie witskrif is om leerders se regte op die ontwikkeling van hulle volle kognitiewe, emosionele, sosiale, en fisieke potensiaal te beskerm. In sy/haar sorgplig teenoor die leerder is dit ook die skoolhoof se plig om toe te sien dat hierdie reg beskerm word.

- **Nasionale Beleid in die Bestuur van Dwelmgewings deur leerders in staats-en privaat skole en verdere onderrig- en opleidingsinstellings (soos gepromulgeer deur Staatskennisgewing 3427 van 2002, gepubliseer in Staatskoerant 24172 op 13 Desember 2002)**

Hierdie beleid is deur die minister van onderwys gepromulgeer in terme van die onderwysbeleidswet artikel 3(4)(N). In hierdie wet word die skoolhoof 'n medewerker van die ministerie van onderwys se bedoeling dat alle Suid-Afrikaanse skole, tabak-, alkohol- en dwelmvrye areas moet word (1-192). Die skep van veilige en ondersteunende skoolomgewings wat menswaardigheid en onskuld bevorder, moet voorrang geniet. Die skep van veilige en ondersteunende skoolomgewings maak deel uit van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerders.

- **Nasionale Beleid oor Godsdienst en Opvoeding (soos gepromulgeer deur Staatskennisgewing 1307 in Staatskoerant 25459 van 12 September 2003)**

Hierdie beleid beskerm die regte van die leerder om binne 'n godsdienstvrye land die reg uit te oefen om sy/haar eie godsdienst/religie te beoefen sonder dat daar op enige wyse teen hom/haar gediskrimineer mag word. Die sorgplig van die skoolhoof teenoor die leerder dwing die skoolhoof ook om toe te sien dat hierdie reg van leerders beskerm word. Dit hou verder by implikasie in dat die skool/houf 'n roeping het om die kernwaardes van 'n demokratiese gemeenskap te bevorder. Hierdie waardes sluit in gelykheid, verdraagsaamheid, multitaligheid, openheid, verantwoordelikheid en sosiale eer.

### **2.5.2.3 Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996**

Die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerders word deur die volgende aspekte van hierdie wet ondervang.

- 5(1) Leerders moet tot 'n staatskool toegelaat word sonder dat daar op enige wyse teen hom/haar gediskrimineer word. In sy/haar rol as versorger moet die skoolhoof diskriminasie van enige aard teen 'n leerling verbied of onder die loep neem.
- 10(1) Leerders mag nie lyfstraf ontvang nie. In sy/haar *in loco parentis*-hoedanigheid is die skoolhoof wetlik verplig om toe te sien dat geen leerder lyfstraf ontvang nie.

### **2.5.3 Sintese**

In die voorafgaande bespreking word daar gestel dat, as deel van die sorgplig van die skoolhoof as opvoeder, teenoor die leerder, hy/sy moet toesien dat bepaalde regte van die leerder beskerm word. Hierdie regte wat ingevolge die gemene reg asook statutêre wetgewing aan die leerder toegeken word, moet die skoolhoof op sorgsame wyse hanteer en beskerm.

## **2.6 DIE SORGPLIG VAN DIE SKOOLHOOF TEENOR DIE OPVOEDER, VANUIT 'N JURIDIESE PERSPEKTIEF**

Die skoolhoof het egter ook 'n verpligting rakende sorg **ten opsigte van die opvoeder** vanweë die besondere verhouding van die skoolhoof as die verteenwoordiger van die

departement (werkgewer) teenoor die opvoeder as werknemer van die departement. Volgens Noddings (2002:23) word sorg beskou as weerhouding van skade (“*harm*”) van ander en self. Die reg konsentreer sterk op die weerhouding van fisieke en materiële skade. Mense word regtens verbied om mekaar skade aan te doen. Wetgewing kan egter niemand verplig om ’n ander te help nie. Die skoolhoof het nie net ’n verpligting teenoor die leerders nie, maar ook ten opsigte van die opvoeder. Binne die skoolgemeenskap tree die skoolhoof op as die *dillegens paterfamilias* “*caring head of the family*” of die sorggewende vader (Oosthuizen *et al.*, 2004:3; Joubert & Prinsloo, 2009:147).

Die skoolhoof word nie wetlik verplig tot sorg ten opsigte van die opvoeders nie, maar word wel op indirekte wyse om eties en moreel teenoor die opvoeder op te tree. ’n Sorgplig kan bestaan tussen individue wat geen direkte verwantskap (familiegewys of kontraktueel of andersins) met mekaar het nie, maar wat op die een of ander wyse verwant raak, soos deur die gemenerereg gedefinieer. Soos aangetoon deur Botha *et al.* (2009:90), lê daar ’n sorgplig op individue wanneer daar ’n spesiale verhouding tussen partye bestaan, soos in die geval van die werkgewer en werknemer. Die skoolhoof tree op as verteenwoordiger van die departement van onderwys (die werkgewer) (Department of Education, 1997:12-14) en staan dus in ’n verhouding tot die opvoeder as werknemer. Hierdie verhouding bring by implikasie mee die skoolhoof ’n sorgplig het teenoor die opvoeder.

Daar word gepoog om vanuit ’n juridiese oogpunt te redeneer dat die skoolhoof regtens ’n sorgplig het teenoor die opvoeder. Die sorgsaamheidsplig van die skoolhoof word op indirekte wyse ook in wetgewing vervat, soos in die volgende gedeelte uiteengesit. In die wette en beleide word inligting uitgelig wat betrekking het op die sorgfunksie van die skoolhoof. Die volgende aspekte sal aandag geniet ten einde die sorgplig van die skoolhoof uit te lig:

### **2.6.1 Die gemenerereg**

In die gemenerereg word geen melding, óf direk óf indirek, gemaak van die sorgplig van die skoolhoof teenoor die opvoeder nie. Die *in loco parentis*-beginsel geld slegs vir die onderwyser (skoolhoof) teenoor die leerder.

Wat in die gemenerereg wel ook vir die opvoeder geld, is die *audi alteram partem*-beginsel. Hy/sy het ook die reg om hulle kant van ’n saak te stel. Om toe te sien dat hierdie reg ten opsigte van die opvoeder geskied, geld dus ook vir die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder.

## 2.6.2 Statutêre riglyne ten opsigte van sorg ten opsigte van opvoeders

### 2.6.2.1 Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. No. 108 van 1996.

- **Handves van menseregte (Hoofstuk 2 van die grondwet)**

Gould (2004:145) wys daarop dat basiese menseregte gegrondves is in sorg. Menseregte bestaan op grond van gemeenskaplike behoeftes. Mense is gesamentlik verantwoordelik vir die basiese sorg van ander en dit plaas 'n fundamentele menseregte-verantwoordelikheid op ons. Daar is dus sin daarin om te praat van die reg van 'n mens om te versorg of om versorg te word.

Oosthuizen *et al.* (2004:10) merk verder op dat dit belangrik is dat Suid-Afrikaanse skole in ooreenstemming met fundamentele regte bestuur moet word. Hierdie regte sluit in die regte van die onderwyser. In die sorgfunksie van die skoolhoof teenoor die onderwyser is dit noodsaaklik dat die skoolhoof hierdie konstitusionele regte van die onderwyser moet beskerm en op die hart dra. Soos aangetoon in die determinante van die sorgfunksie (vgl. par. 3.5.12), moet die skoolhoof 'n verbintenis toon tot die opvoeder. Hierdie verbintenis beteken dat die skoolhoof ook die fundamentele regte van die opvoeder sal beskerm. Dit sluit ook aan by die kern van die sorgfunksie, naamlik liefde wat op ander gerig is (vgl. par. 2.3.1). Van hierdie regte, volgens die Handves van Menseregte, wat betrekking het op die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder, sluit in:

- Reg op gelykheid – geen diskriminasie teen persone op grond van verskeie aspekte soos ras, geslag ouderdom en so meer nie. Die skoolhoof moet in sy sorggewende hoedanigheid toesien dat daar nie diskriminasie teen personeel plaasvind nie.
- Reg op vryheid en sekuriteit. Die sorggewende hoof sal seker maak dat sy/haar personeel in 'n veilige en vrye werksomgewing funksioneer.
- Reg op privaatheid, met betrekking tot hul persoon, eiendom en kommunikasie.
- Reg op vryheid van geloof, religie en mening.
- Reg op vryheid van uitdrukking
- Reg op vryheid van assosiasie
- Reg op taal en kultuur.

- Reg op regverdige arbeidspraktyke,
- Reg op gesondheid en veiligheid.
- Die reg op menswaardigheid,

Die sorggewende skoolhoof moet vanuit sy sorgplig seker maak dat hierdie regte van opvoeders op sy/haar personeel beskerm word. Verskeie outeurs (Oosthuizen *et al.*, 2004:53; Joubert & Prinsloo, 2009:48) lê ook klem op die feit dat alle mense oor inherente waardigheid beskik. Dit is die plig van die skoolhoof om hierdie waardigheid van die onderwyser te erken en te beskerm. Hierdie plig word ook beklemtoon deur die National Policy Act 27 van 1996 waar die hantering van 'n personeellid wat HIV-positief is, uitgespel word, waarvolgens die skoolhoof ook verplig word om so 'n personeellid teen diskriminasie en optrede wat die persoon se waardigheid kan aantast, te beskerm.

#### **2.6.2.2 Die Nasionale Onderwysbeleidswet 27 van 1996**

- **Nasionale beleid op HIV/VIGS, vir leerders en opvoeders in staatskole, asook studente en opvoeders in verdere opvoeding en opleidingsinstellings (gepromulgeer deur algemene kennis 1926 in Staatskoerant 20372 van 10 Augustus 1999)**

Met die sneebaleffek van die VIGS-pandemie, is dit 'n realiteit dat daar duisende opvoeders in talle skole oor die hele Suid-Afrika is wat HIV-positief is of VIGS het. Die getal vigsbesmette opvoeders staan tans op 12.7% (Department of Education, 2008a:87). Die Nasionale Beleid oor HIV/VIGS beskerm die bekendmaking van 'n persoon (onderwyser) se HIV/VIGS-status. In sy/haar sorggewende hoedanigheid moet die skoolhoof ondersteuning gee aan opvoeders wat HIV/VIGS het deur middel van simpatie en empatie (determinante van sorg: vgl. par. 3.3.2.1 & 3.3.2.2) asook deur die vertroulikheid van die status van onderwysers te beskerm. Opvoeders met HIV/VIGS moet toegelaat word om 'n vol professionele lewe te lei, met dieselfde regte en geleenthede as ander opvoeders, sonder dat daar onregverdige diskriminasie teen hulle bedryf word (1-25, 1-29). Die konstitusionele reg van opvoeders, gepaard met die van leerders, moet op gelyke basis beskerm word, wat beteken dat wanneer 'n leerder, opvoeder of student 'n gesondheidsbedreiging vir ander inhou, die nodige maatreëls getref moet word (1-26).

Daar mag nie teen 'n opvoeder met HIV/VIGS gediskrimineer word nie. Daar moet op regverdige, menslike en waardige wyse teenoor opvoeders en ander personeel met



HIV/VIGS opgetree word (1-27). Geen opvoeder mag die reg om in 'n pos aangestel te word, ontsê word op grond daarvan dat hy/sy HIV/VIGS het nie. So ook mag die feit dat 'n opvoeder HIV/VIGS het, nie die rede wees vir sy/haar ontslag uit 'n pos nie.

Uit die determinante van die sorgfunksie (vgl. par. 3.3.2.1 & 3.3.2.2) kan afgelei word dat simpatie en empatie met opvoeders wat HIV/VIGS het, deel uitmaak van die sorgfunksie van die skoolhoof. Daardeur moet skoolhoofde verseker dat opvoeders wat HIV-positief is of VIGS het, se regte in die skoolopset beskerm word.

- **Norme and Standaarde vir Opvoeders (soos gepromulgeer deur Staatskennisgewing 82 in Staatskoerant 20844 van 4 Februarie 2000)**

Die “*Norms and Standards for Educators*” sit sewe rolle van die opvoeder uiteen. Een van hierdie rolle is die pastorale rol. Hierdie rol beskryf dat die opvoeder (wat die skoolhoof insluit) verbind moet wees tot 'n etiese houding en 'n sin vir respek en verantwoordelikheid teenoor ander. Verder beteken hierdie rol ook by implikasie die vooropstelling van demokratiese waardes en praktyke in die skool. Die opvoeder (skoolhoof) moet oor die vaardigheid beskik om 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing te skep en moet reageer op leerders en opvoeders se behoeftes. Hierdie rol van die opvoeder beklemtoon die sorgfunksie van die skoolhoof (1-77).

- **Nasionale Beleid op Religie en Opvoeding (soos gepromulgeer deur Staatskennisgewing 1307 in Staatskoerant 25459 van 12 September 2003)**

Met die verkrummeling van apartheidshindernisse sal nie alleen die klaskamer nie, maar ook die personeelkamer 'n ruimte word waarom linguistiese, kulturele en religieuse diversiteit voorkom(1-205). In hierdie beleid word daar verduidelik dat vryheid van religie in Suid-Afrika bestaan, en dat hierdie konstitusionele reg van elke persoon, ingeslote dié van die opvoeder, beskerm moet word.(1-201). Die oogmerk van die beleid is verder ook om respek en waardering te kweek vir verskille in mense se waardes, geloof, praktyke en kultuur. Die beleid gaan verder en beoog om sorggewende, “committed” en eties professionele gedrag te bevorder.(1-207). Deel van die sorgfunksie van die skoolhoof is om toe te sien dat opvoeders, leerders, ouers en ander belanghebbendes nie teen ander opvoeders wat ten opsigte van hul religieuse agtergronde, waardesisteme en sieninge van dié van hulle eie verskil, diskrimineer nie.

### **2.6.2.3 Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996**

Die Suid-Afrikaanse skolewet lê nie klem op die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die personeel nie. Daar word wel telkens in hierdie wet na die sorgfunksie van die skoolhoof en die opvoeders ten opsigte van die leerder verwys, bv. die regulasie rakende die verbod op inlywings- of inisiasiepraktyke by die skool (2B-73).

### **2.6.2.4 Die Wet op die Indiensneming van Opvoeders no. 76 van 1998**

Die ondersteunende rol van die skoolhoof ten opsigte van die personeel word verder onderstreep deur die take en verantwoordelikhede van die skoolhoof, soos uiteengesit in die Wet op die Indiensneming van Opvoeders no. 76 van 1998. Die PAM-dokument (Personnel administrative measures) stel in Hoofstuk A paragraaf 3 dat elke posvlak binne die skool verskillende pligte en verantwoordelikhede het. Die skoolhoof moet toesien dat daar 'n gelyke verdeling van werk tussen hierdie posvlakke bestaan, asook binne 'n bepaalde posvlak (vgl. par. 3.5.6). Die skoolhoof moet verseker dat personeel oor verskillende posvlakke heen asook binne 'n posvlak nie oorlaai word nie. Die skoolhoof moet die toeken van vakke, roosters en geskeduleerde onderrigtyd in konsultasie met die opvoeder vasstel. Alle ander pligte word deur die skoolhoof gespesifiseer en toegesê.

Paragraaf 4 van die PAM-dokument lig die pligte van die skoolhoof ten opsigte van die personeel soos volg uit:

- Professionele leierskap binne die skool.
- Om te lei, toesig te hou en professionele advies te gee ten opsigte van die werk en werkverrigting van alle personeel in die skool.
- Om toe te sien dat die werkslas eweredig versprei is.
- Om deel te hê aan die evalueringsproses binne die skool.
- Om verantwoordelikheid te aanvaar vir personeelontwikkeling (vgl. par. 3.5.15).

Hierdie ontwikkeling van die opvoeder sluit ten nouste aan by die doel van die sorgfunksie van die skoolhoof, aangesien ontwikkeling van mense een van die doelwitte is van die sorgfunksie van die skoolhoof (vgl. par. 2.7 & par. 3.5.15).

### 2.6.2.5 Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders wet 31 van 2000

In die SARO- (Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders) beleid word daar in paragraaf 2 gestel dat opvoeders, ingeslote die skoolhoof, die volgende etiese beginsels moet onderskryf:

- Om ag te slaan op die roeping van die professie om die leerders van ons land te onderrig en op te voed.
- Om te erken dat die houding, toegewydheid, selfdissipline, ideale ens die kwaliteit van onderrig beïnvloed.
- Om basiese menseregte, soos vervat in die konstitusie van ons land, te erken.
- Om in ooreenstemming met die ideale van die professie te handel.
- Om op so 'n wyse op te tree dat die onderwysprofessie nie daardeur in 'n slegte lig stel nie.

Hierdie beleid/kode ten opsigte van die optrede van die opvoeder teenoor kollegas, soos vervat in paragraaf 6, het dus ook betrekking op die skoolhoof. Die sorgfunksie kom ook duidelik na vore in die volgende stellings (die term opvoeder word telkens vervang met skoolhoof, aangesien die skoolhoof ook 'n opvoeder is):

- Die skoolhoof sal hom daarvan weerhou om die status gesag van sy/haar kollegas te ondermyn. Hieruit kan ook afgelei word dat die skoolhoof in sy sorghoedanigheid ook die plig het om toe te sien dat opvoeders nie mekaar se gesag en status sal ondermyn nie.
- Die skoolhoof moet toesien dat die verskillende verantwoordelikhede wat aan opvoeders toegeken word, asook die gesag wat daarmee gepaard gaan, deur kollegas gerespekteer word.
- Die skoolhoof moet toesien dat korrekte prosedures gevolg word om aangeleenthede rakende professionele onbevoegdheid of wangedrag onder die loep te neem.
- Die skoolhoof moet geslagsgelykheid promoveer en hom/haar weerhou van seksuele teistering van sy/haar kollegas.

- Die skoolhoof moet toesien dat hy/sy sowel as die opvoeders in hulle interaksie met medekollegas korrekte taal gebruik.
- Die skoolhoof moet enige vorm van vernedering en misbruik van kollegas voorkom.

Al hierdie aspekte dui ook op die selfsorgfunksie/verantwoordelikheid van die skoolhoof. Die skoolhoof moet met ander woorde ook toesien dat hy/sy versorg word en “gesond” genoeg is om aan al hierdie gedragskodes en die uitvoering daarvan te kan voldoen. In die nakom van sy/haar sorgplig moet die skoolhoof toesien dat bogenoemde wel ten opsigte van die skool se personeel geïmplementeer word.

### **2.6.2.6 Sintese**

Weens die in *loco parentis*-regsbeginsel en in verskillende wetgewing is die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die leerder baie duidelik uiteengesit. Wanneer daar egter vanuit 'n juridiese perspektief gekyk word na die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder word daar nie in wetgewing spesifiek verwys na hierdie aspek nie.

Wanneer wetgewing egter in samehang met die kenmerke van sorg ontleed word, toon verskeie aspekte in die wette, soos aangedui, raakpunte en indirekte verwysings na die sorgfunksie ten opsigte van opvoeders. Die wette dui aan dat die skoolhoof met simpatie, empatie en verbintenis teenoor die opvoeder moet optree. Die beskerming van die opvoeder se regte kan beskou word as deel van die skoolhoof se voorsiening in die behoeftes van die opvoeder.

Wanneer kwessies soos HIV/VIGS in die personeelopset van die skool relevant word, is deel van die sorgfunksie van die skoolhoof dít om seker te maak dat opvoeders wat HIV-positief is of VIGS het se regte in die skoolopset beskerm word. Die sorgfunksie kom na vore wanneer daar gestel word dat die skoolhoof oor die vaardigheid moet beskik om 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing te skep en op behoeftes van opvoeders te reageer. Die sorgfunksie speel ook 'n direkte rol wanneer die skoolhoof 'n werksverdeling opstel om seker te maak dat sommige opvoeders nie oorlaai word en ander min doen nie. Die doel van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die personeel (vgl. par. 2.7) sluit ten nouste aan by een van die stellings in die PAM-dokument, naamlik die ontwikkeling van personeel.

Verskeie wette verplig die skoolhoof indirek tot sorg teenoor die opvoeder. Daar bestaan egter 'n leemte deurdat daar nie gepaste riglyne neergelê is vir die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder nie.

## **2.7 DIE DOEL VAN DIE SORGFUNKSIE IN DIE SKOOL**

### **2.7.1 Algemene doel van die sorgfunksie**

Om die doel van die sorgfunksie te begryp is dit nodig om weer na die ontleding van die begrip *sorg* te kyk (vgl. par. 2.2.1). Sorg toon volgens die begripsomskrywing die volgende kenmerke: simpatie, empatie, verbintenis en voorsiening in behoeftes. Die doel van die sorgfunksie bestaan daarin dat aandag aan hierdie aspekte geskenk moet word. Wanneer hierdie aspekte onder die loep geneem word, blyk dit dat die algemene doel van die sorgfunksie in die volgende drie aspekte na vore kom:

- *Die reaksie op die behoeftes van die versorgde.*

Die eerste doel van sorg is die reaksie op behoeftes (Beck, 1992:547-548; 1994:6-8 Hawk & Lyons, 2008:320). Hierdie reaksie op behoeftes is by implikasie 'n bekommernis oor die welstand, beskerming en versterking van die versorgde. Die sorgfunksie se doel is hier dat die skoolhoof hom/haar oor die opvoeder moet ontferm en deernis ontwikkel vir die behoeftes van die opvoeder. Die sorggewende skoolhoof sal dan so moontlik voorsien in die persoonlike, fisieke, professionele, emosionele en sosiale behoeftes van die opvoeder.

- *Die ontwikkeling of groei van die versorgde as mens*

Volgens Basson en Smith (1991:255) het sorg ten doel om die mens te steun met die oog op so 'n sinvol moontlik lewe asook om die mens in staat te stel om 'n lewe van goeie gehalte te voer. Verskeie outeurs (Beck, 1992:456; Beck, 1994:6-8; Beck & Murphy, 1994; Noddings, 2002:12,20; Hawk & Lyons, 2008:319; Kroth & Keeler, 2009:508) sluit hierby aan deur te sê om sorgsaam teenoor iemand anders op te tree sy/haar groei bevorder en hom/haar self te help aktualiseer. Die sorgfunksie is 'n op-ander-gerigte aktiwiteit en verbintenis. Ontwikkeling word dus beskou as doel van die sorgfunksie. 'n Sorgsame interaksie bevorder 'n persoon se siening van die self en van sekuriteit. Beck (1994:6,7,8) gaan ook verder deur te sê dat hierdie menslike ontwikkeling deur liefdevolle en ondersteunende interaksie plaasvind.

- *Die lei van die versorgde tot onafhanklikheid*

Een van die risiko's verbonde aan sorg is die moontlike ontstaan van die versorgde se afhanklikheid (vgl. par. 2.9). Gould (2004:45) merk spesifiek op dat die doel van sorg die uitkakeling of vermindering van afhanklikheid by die versorgde is. Die versorgde moet dus gelei word tot selfsorg en selfaktualisering.

### **2.7.2 Spesifieke doel van die sorgfunksie**

In die skoolopset het die sorgfunksie ook 'n meer spesifieke doel. Die oorkoepelende doel van die skool is effektiewe onderrig en leer. Om effektiewe onderrig en leer tot stand te bring beteken dat die werkverrigting en effektiwiteit van elke onderwyser van kardinale belang is. Coetsee (2003:45) beklemtoon dat werksbevrediging bydra tot 'n groter mate van produktiwiteit en werkverrigting, wat die effektiwiteit van die organisasie dienoreenkomstig positief beïnvloed. Daar is verder aangetoon (vgl. par. 1.2.2.) dat 'n versorgende of motiverende werksomgewing aanleiding kan gee tot die ervaring van 'n positiewe werksklimaat en dit op sy beurt weer aanleiding kan gee tot hoër vlakke van werksbevrediging wat weer hoër produktiwiteit tot gevolg het (Kroth & Keeler, 2009:508). Ook Van der Watt (2008) merk op dat 'n welstandsprogram (sorgprogram) van 'n spesifieke organisasie ten doel het om die werknemer se ervaring van die werksklimaat meer positief te maak en sodoende effektiwiteit en produktiwiteit te verhoog. Patterson en Patterson (2001:55) wys daarop dat onderwysers en leerders produktief is wanneer hulle in 'n omgee- of versorgende omgewing werk.

Die spesifieke doel van die sorgfunksie van die skoolhoof is om 'n versorgende werksomgewing te skep wat ook by implikasie 'n positiewe organisasieklimaat insluit, wat weer op sy beurt sal lei tot hoër vlakke van werkverrigting en effektiwiteit van elke opvoeder. Hierdie hoër vlakke van werkverrigting en effektiwiteit sal lei tot effektiewe onderrig en leer. Die sorggewende skoolhoof moet die opvoeder as mens help ontwikkel om hom/haar te aktualiseer. Die skoolhoof kan ontwikkeling van die opvoeder op verskeie wyses bevorder, wat kan insluit delegering van verantwoordelikheid, personeel- en professionele ontwikkelingsprogramme en so meer. Die doel van die sorgfunksie is nie om 'n afhanklikheid by die versorgde te kweek nie, maar om die versorgde ook so te lei dat hy/sy ook later die rol van versorger kan inneem (vgl. par. 2.7.1).

Die spesifieke doel van die sorgfunksie in die skool kan saamgevat word as:

- Skep van 'n positiewe werksklimaat
- Ontwikkeling van die opvoeder as mens

- Hoër vlakke van werkverrigting en effektiwiteit
- Effektiewe onderrig en leer
- Om die opvoeder tot versorger (op) te lei.

## **2.8 DIE BELANGRIKHEID EN VOORDELE VAN DIE SORGFUNKSIE VIR DIE SKOOL**

Een van die belangrikste voordele van die sorgfunksie is daarin geleë dat wanneer mense versorg word en voor omgee word, hulle meer geneig is om ook hierdie versorging op ander oor te dra (Kahn, 1993:544). Wanneer die skoolhoof dus versorgend optree teenoor die opvoeders sal hulle weer op hulle beurt versorgend optree teenoor die leerders.

Beck (1994:44-55) identifiseer die volgende voordele van die sorgfunksie:

- Leiers wat die sorgfunksie erken en toepas, glo dat mense oor inherente waarde en waardigheid beskik.
- 'n Sorgsame, gemeenskapgeoriënteerde etiek bevry mense van die druk van 'n volgehoue strewe deur prestasie om waarde deur prestasie te wil verdien of te wil handhaaf.
- Skoolhoofde wat reageer op die onderwysers se behoefte aan erkenning, sin vir eienaarskap en bevredigende interpersoonlike verhoudinge, dra by tot hoër produksie- en verbintenisvlakke.
- Verder is dit ook duidelik dat 'n sorggewende skoolhoof se leierskap 'n sterk invloed uitoefen op onderwysers se werksbevrediging, asook sy/haar beleving van die kwaliteit van werkslewe.
- Die sorgsaamheid van die skoolhoof dra ook daartoe by dat die ouers en die gemeenskap positief saamwerk tot voordeel van die skool en die leerders.

'n Etiek van sorg sal skoolhoofde daartoe lei om meer as net die doel in die oog te hou, naamlik spesifieke waardes wat hulle kan lei ter ontwikkeling van organisatoriese strategieë (Beck, 1994:79). Beck meld dat sorggewende verhoudings tot die ontstaan van effektiewe organisasiestrukture lei.

Die etiek van sorg voorsien skoolhoofde van 'n waardevolle perspektief, wat hul morele redenering en besluitneming kan rig. Die sorgfunksie voorsien verder 'n oorkoepelende etiese raamwerk wat skoolhoofde se bestuursbesluitneming beïnvloed. Talle besluite kan geneem word deur gebruik te maak van ander leierskapsmodelle wat deur die etiek van sorg gerig word. Met ander woorde die etiek van sorg kan onderwysleiers help om te bepaal watter elemente van ander leierskapsmodelle die geskikte instrumente is om situasie-spesifieke en konteks-spesifieke probleme op te los, waardeur hulle elke dag gekonfronteer word (Marshal *et al.*, 1996:278).

Daar bestaan 'n verwantskap tussen die versorging van leerders en hul akademiese prestasie (Beck, 1992:462; Ellerbrock & Kiefer, 2010:394). Lyman (2000:11-13) beweer dat sorgsame leierskap 'n leergemeenskap bou wat almal by die skool insluit. Die teenwoordigheid of afwesigheid van sorg affekteer en bepaal die mate/kwaliteit van onderrig en leer in die skool. Sy gaan verder deur te sê dat leierskap wat op sorg gegrond is, die stukrag bied om skole te transformeer tot oorde waar menslikheid voorop staan. Indien sorg algemeen in die skool voorkom, sal die grense ten opsigte van verskille verdwyn, gemeenskappe sal herbou word, en skole sal vir almal welkome onderrig- en leeromgewings word. Lyman beklemtoon dat dié wat skole goed wil lei, sorggewende leierskap moet verstaan, veral gesien in die lig daarvan dat die kwaliteit van sorg en omgee, onderrig en leer en elke ander aspek van skoollewe beïnvloed (Kroth & Keeler, 2009:519).

Oplatka (2006:413) wys daarop dat navorsing in die verlede 'n verwantskap aangedui het tussen ondersteunende en sorgdraende leierskap en werknemers se organisatoriese burgerskappedrag ("organizational citizenship behaviour or OCB"). Ten opsigte van die skoolhoof sal sy/haar positiewe aandag aan emosie asook hulle belangstelling in onderwysers se behoeftes en individuele konsiderasie organisatoriese burgerskappedrag bevorder. Die positiewe aandag aan emosie en belangstelling in behoeftes sluit ook aan by emosionele bestuur. Wanneer opvoeders positiewe emosies by bestuurders waarneem, lei dit tot die ontstaan van positiewe emosies by werknemers, wat weer aanleiding gee tot positiewe persepsies van individuele taak-/werkverrigting. 'n Sensitiewe en empatiese skoolhoof verhoog werknemergedrag binne die organisasie omdat hy/sy 'n hartlike en ondersteunende verhouding met personeellede skep, wat hulle gevolglik emosioneel tot die skool verbind. Wanneer die skoolhoof belangstelling toon in die opvoeder se lewe en werk, bring dit 'n emosionele verbintenis tussen die skoolhoof en die opvoeder mee. Dit het weer tot gevolg dat die opvoeder meer geredelik en vrywilliglik tyd aan sy/haar werk sal bestee en hulle meer daarvoor sal inspan. Indien opvoeders nie ondersteuning en erkenning van die skoolhoof ontvang nie, sal hulle dit ook nie graag gee nie (Oplatka, 2006:413).



Uit bostaande uiteensetting blyk dit dat die belangrikheid van die skoolhoof se sorgfunksie die volgende omvat:

- 'n Versorgende skoolhoof dra by tot eienaarskap en hoër vlakke van verbintenis en werkverrigting by die opvoeders.
- 'n Versorgende skoolhoof beïnvloed die kwaliteit van werkslewe van die opvoeder positief en dra by tot hoër vlakke van werksbevreëdiging.
- 'n Versorgende skoolhoof dra by tot sterker ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid by die skool.
- Skoolhoofde wat versorgend is, neem besluite wat gerig word deur 'n sorg-etiek.
- 'n Versorgende skoolhoof skep 'n positiewe onderrig- en leeromgewing wat 'n positiewe invloed het op leer in die skool.
- Die versorgende skoolhoof verhoog werknemer-organisasiegedrag by die opvoeder, wat beteken dat die opvoeder hom/haar meer inspan vir hulle werk en meer tyd daaraan bestee.

## **2.9 RISIKO' S VERBONDE AAN DIE SORGFUNKSIE**

Uit die literatuur is dit moontlik om die volgende gevare of risiko's wat met die sorgfunksie verbind word, te identifiseer:

- *Emosionele dreinering*

Versorgers gee van hulleself in die proses van versorging en is emosioneel, intellektueel en fisiek beskikbaar vir ander. Versorgers loop dus die risiko om hulle emosioneel te dreineer (Kroth & Keeler, 2009:509). Hierdie emosionele dreinering staan ook beter bekend as uitbranding, wat in negatiewe selfkonsep en werkhouding kan manifesteer (Kahn, 1993:539, Kroth & Keeler, 2009:509,512). 'n Versorgende skoolhoof wat 'n oopdeur-beleid volg, loop dus ook die risiko om hom/haar bloot te stel aan hierdie emosionele dreinering.

- *Afhanklikheid*

'n Algemene risiko verbonde aan sorg word deur Fine (2007:13) aangedui as afhanklikheid. Die persoon wat versorg word raak in so 'n mate van die versorger afhanklik dat hy of sy

mettertyd niks meer vir hom-/haarself kan of wil doen nie. Die doel moet wees om die versorgde na onafhanklikheid te lei sodat hy/sy later self 'n versorgende rol kan inneem.

- *Belemmering van sekere bestuurspraktyke*

Marshall *et al.* (1996:287) wys daarop dat konvensionele organisasiestrukture in die weg staan van versorgende skoolhoofde. As selfgedrewe, selfonderhoudende doeners vermy sorggewende skoolhoofde dikwels delegering en opdragte aan ander. Hierdie skoolhoofde vermy dikwels tradisionele organisatoriese en politieke strukture wat sorg nie ondersteun nie. Dit beteken dat sulke skoolhoofde gewoonlik langer neem om 'n probleem op te los. Alhoewel hulle werk in organisasies met gesentraliseerde beleidmaking, hulpbrontoewysing en opdragstrukture, struktureer die meeste van hierdie skoolhoofde hul werk om gedesentraliseerd te wees.

- *Belemmer kanse op bevordering*

Volgens Marshall *et al.* (1996:289) blyk dit verder dat skoolleiers wat die sorgfunksie inkorporeer soms nie verdere aspirasies het om top leierskapposisies te beklee nie. Talle skoolhoofde wat die keuse uitoefen om die sorgfunksie in hul skole en by die huise uit te oefen, belemmer hul kanse op bevordering. Die administratiewe praktyk van sorg en tradisionele "opbeweeg" in onderwysbestuur-/administrasiehiërargie blyk nie hand aan hand te gaan nie. Marshall *et al.* (1996:289) beweer dat seleksie en bevorderingsbeleide heel dikwels die teenpool van sorg beloon.

## **2.10 GEVOLGE VAN DIE AFWESIGHEID VAN SORG**

Die gevolge van die afwesigheid van sorg is heel dikwels die teenpool van die voordele van die sorgfunksie (vgl. par. 2.8.).

- *Swakker werkverrigting/prestasie deur opvoeders*

Een van die voordele van die sorgfunksie is hoër werkverrigting en verbintenis. Basson en Smith (1991:260) merk egter op dat die gevaar/risiko van nie-versorgende, onverskillige optrede van die leier/bestuurder bestaan in die swakker betrokkenheid, swakker verwagtinge en swakker werkprestasies van die werkers wat daaruit voortvloei. Swakker verwagtinge, werkprestasie en betrokkenheid tas die gehalte van diens in die onderwysprofessie aan en hou 'n bedreiging in vir die professionele status van die onderwyser.

- *Negatiewe organisatoriese verhoudings wat bydra tot 'n negatiewe skoolklimaat.*

Beck (1992:486) redeneer dat die afwesigheid van sorg die risiko laat ontstaan om wantroue, manipulering, aggressiewe en beherende/kontrollerende handeling of taal aan die kant van die skoolhoof of die opvoeder of albei te bevorder. Hierdie gedrag lei dikwels tot verhoudings wat oneerlik, dislojaal, aggressief en onmenswaardig is. Kahn (1993:545) wys daarop dat so 'n gebrek aan sorg bydra tot 'n gevoel van betekenisloosheid. 'n Persoon voel dat niks wat hy/sy doen die moeite werd is nie. Daar is 'n gevoel dat jy nie waardeer word nie. Hierdie gevoel lei tot fisiese en emosionele onttrekking.

- *Lae vlakke van organisatoriese (skool) effektiwiteit*

Beck (1994:40) gaan verder en merk op dat organisatoriese verhoudings lei onder 'n gebrek aan sorg, omdat interpersoonlike en emosionele aspekte onderdruk word. Persoonlike ontwikkeling word negatief beïnvloed omdat individue nie die vaardigheid ontwikkel om gevoelens en interpersoonlike verhoudings te hanteer nie. Hierdie faktore dra ook weer by tot laer vlakke van organisatoriese effektiwiteit. Die effektiwiteit van die skool word dus negatief deur die nie-sorgsame optrede van die skoolhoof beïnvloed.

- *Lae vlakke van verbintenis van die opvoeders.*

In organisasies waar die sorg van die bestuurder/leier ontbreek, word organisatoriese verhoudings gekenmerk deur wantroue, en werknemers het lae vlakke van verbintenis tot die organisasie (Beck, 1994:40).

- *Swakker akademiese prestasie van leerders*

Volgens Lyman (2000:11) affekteer die teenwoordigheid of afwesigheid van sorg die mate van leer in 'n skool. In die skool het die afwesigheid van sorg aan die kant van die skoolhoof 'n afwaartse effek, wat die onderwysers se effektiwiteit beïnvloed, sowel as leerlinge se akademiese geïnteresseerdheid en prestasie. Hierdie afwesigheid van sorg beïnvloed ook die emosionele welstand van beide groepe (Beck & Murphy, 1993:41).

- *Sorgweerhouding aan ander*

Kahn (1993:546) toon aan dat persone wat nie sorg ontvang nie, ook sorg van ander weerhou. Opvoeders wat dus geen sorg van die skoolhoof ontvang nie, sal dus geneig wees om sorg van ander kollegas en leerders te weerhou.

## 2.11 REDES WAAROM DIE SORGFUNKSIE NIE IN SKOLE MANIFESTEER NIE

Die hoofrede waarom sorg nie in skole manifesteer nie, is dat skole steeds die tradisionele burokratiese hiërargiestruktuur aanhang wat gebaseer is op gesag en beheer. Binne die hiërargiese organisasie word waardes soos wedywing, individualiteit en universaliteit hoog geag (Sernak, 1998:2). In so 'n patriargale samelewing waarin die skool tans bestuur word, word individuele optrede wat tot prestasie lei, meer waardeer as versorgende optrede. Burokrasie word gedryf deur reëls en norme wat effektiwiteit laat toeneem. Burokrasie word beskou as die wetenskaplike of meganistiese benadering in leierskap en bestuur (vgl. par. 2.4.2.1). In hiërargiese strukture hou persoonlike verhoudings min waarde in. Op hierdie wyse beperk burokrasie die wyse waarop sorg beoefen kan word. Volgens Sernak (1998:44) is skoolorganisasie-strukture wat op hiërargiese leierskap gegrond is, teenproduktief ten opsigte van sorg omdat hiërargiese organisasies nie onderlinge afhanklikheid ondersteun nie (Kroth & Keeler, 2009:520).

Marshall *et al.* erken ook dat loopbaandruk, burokratiese strukture, wat veel verder strek as die grense van die skool, en eindelose druk ter wille van vinnige besluitneming en vinnige aksie 'n teëwerkende krag is wat meebring dat skoolhoofde tradisionele modelle van skoolleierskap aanhang. Die hoofdoel van tradisionele burokrasieë is die standaardisering van burokratiese onderhoud/bestuur, wat die antitese is van situasie-spesifieke, holistiese sorg. Die gevolg hiervan is dat beide sorggewers en sorg waardeloos word. Sorggewers word ontmagtig en hul praktyk word gedevalueer tot die lae status wat met onderwysers en “vrouens se werk” geassosieer word (Marshall *et al.*, 1996:278). Die grootte van die personeel het ook 'n invloed op die sorg wat die bestuurder/leier kan gee. Kroth en Keeler (2009:520) voer aan dat bestuurders dit moeilik vind om sorgsaam te wees met 'n personeel van 20, 50 of selfs meer.

In mindere mate kan daar seker ook aangevoer word dat sorg wel tradisioneel beskou word as 'n vrou se werk. Mans is meer outonoom en rationeel en word eerder deur doelgerigte, formeel betalende aktiwiteite gemotiveer. Daarteenoor is vroue meer afhanklik en sorgsaam (Sernak, 1998:20). In die Suid-Afrikaanse konteks waar die oorgrote meerderheid skoolhoofde nog manlik is, kan dit dalk ook as rede aangevoer word vir die afwesigheid van sorg in skole, nie dat hiermee te kenne gegee word dat alle mans of alle manlike skoolhoofde nie sorgsaam is nie.

Bykomend tot die reeds geïdentifiseerde redes waarom sorg nie in skole manifesteer nie, merk Kahn (1993:547) op dat individuele faktore soos persoonlikheid (Kroth & Keeler, 2009:519) en gemoedstoestand en interpersoonlike faktore soos persoonlikheidskonflik ook daartoe kan lei.

Die mate waarin bogenoemde redes 'n rol speel in die nie-manifestering van die sorgfunksie van die skoolhoof (of in die skool) sal in Hoofstuk 5 empiries bepaal word.

## **2.12 SAMEVATTING**

In die teoretisering van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder is eerstens relevante begrippe, onder andere sorg, dienende leierskap en ondersteuning geïdentifiseer en omskryf. Tweedens is aangetoon dat sorg 'n ontologiese gegewe is met bepaalde ontiese kenmerke. In die kontekstualisering van die sorgfunksie is eerstens aangetoon dat daar 'n verband bestaan tussen die sorgfunksie en die mensekapitaal-teorie. Die mensekapitaal-teorie beskou die mens as belangrik in 'n organisasie. Hierdie vooropstelling van die waarde van die mens is ook belangrik in die uitvoering van die sorgfunksie van die skoolhoof. Die sorgfunksie kan slegs as bestuursaktiwiteit figureer binne 'n bestuursteorie/-styl waarin die waarde van die mens erken word. Die sorgfunksie kan nie in bestuursmodelle wat die mens in die organisasie negeer figureer nie.

Binne 'n juridiese raamwerk is aangetoon dat die sorgfunksie van die skoolhoof en opvoeders teenoor die leerder duidelik in wetgewing en beleid beskryf word. Die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder kom egter nie so eksplisiet na vore in wetgewing en beleid nie, maar daar kan uit wetgewing afgelei word dat die skoolhoof nie 'n sorgplig slegs teenoor leerders het nie, maar ook teenoor die opvoeders. Die doel van die sorgfunksie is aangedui as voorsiening in die opvoeder se behoeftes asook die aktualisering en ontwikkeling van die opvoeder. Die manifestering van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder hou verskeie voordele vir die hele skoolgemeenskap in. Die sorgfunksie hou enkele risiko's in, maar dié word verdwerg wanneer dit vergelyk word met wat die gevolge van afwesigheid van sorg kan wees. Daar bestaan enkele redes waarom die sorgfunksie in skole nie manifesteer nie, wat verder gevoer sal word in Hoofstuk 5.

# DIE DETERMINANTE VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN OPVOEDERS

---

## 3.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 is aandag geskenk aan die aard van die sorgfunksie. Vervolgens is dit nodig om vas te stel wat bepalend is vir die sorgfunksie van die skoolhoof. Daar is sekere determinante wat onontbeerlik is vir die sorgfunksie van die skoolhoof. In hierdie hoofstuk word sodanige determinante geïdentifiseer. Sorg kan nie in alle omstandighede gegee word nie; daarom word daar eerstens gekonsentreer op wat die voorvereistes is vir sorg om te kan plaasvind. Voordat sorg gegee kan word, moet daar 'n bepaalde verhouding tussen persone wees. Hierdie versorgende verhouding kan ook slegs ontstaan binne die veiligheid van 'n versorgende gemeenskap. Indien daar wel aan die voorvereistes vir sorg voldoen is, kan sorg plaasvind. Die vraag wat gestel kan word, is: Wanneer is 'n persoon sorgsaam, of anders gestel: Oor watter eienskappe beskik 'n sorgsame persoon? Om hierdie vraag te kan beantwoord moet daar vasgestel word wat *sorg* bepaal, met ander woorde: Wat is die determinante van sorg? Die determinante vir hierdie studie is uit die literatuur, meetinstrumente asook modelle geïdentifiseer. Nie alle determinante uit hierdie bronne is op die skoolhoof van toepassing nie; gevolglik is determinante in groeperinge geklassifiseer: psigologiese, organisatoriese (werksplek) en bestuursdeterminante van die sorgfunksie van die skoolhoof.

Na aanleiding van die definisie van sorg of "*care*" (vgl. par. 2.2.1) is dit belangrik om daarop te let dat 'n "*caring principal*" by implikasie 'n skoolhoof is wat *omgee* en die welstand van die opvoeder voorop stel. Die "*caring principal*" of "*caring school leader*" word met sorggewende skoolhoof of versorgende skoolhoof geassosieer. Wanneer daar dus verwys word na die versorgende of sorggewende skoolhoof is dit dié skoolhoof wat die welstand van die opvoeder op die hart dra. Die skoolhoof moet egter nie net "*sorg vir*" mense nie maar ook "*sorg dat*". Vir die identifisering van die determinante word die "*sorg dat*" ook beskou as deel van die sorgfunksie (omgeefunksie) van die skoolhoof – hy/sy sorg dat daar 'n veilige werksomgewing is, sorg dat opvoeders werksekuriteit ervaar, sorg dat vandalisme

beperk word en so meer. Om te *sorg dat* of *toe te sien dat*, is deel van die sorgfunksie van die skoolhoof (vgl. par. 3.4).

## **3.2 DIE KONTEKS WAARBINNE DIE SORGFUNKSIE MANIFESTEER**

Die skoolhoof kan nie in 'n vakuum reg laat geskied aan sy/haar sorgfunksie nie; bepaalde omstandighede word vereis waarbinne sorg kan plaasvind en die sorgfunksie van die skoolhoof tot sy reg kan kom. In hierdie paragraaf word aandag geskenk aan die voorvereistes vir die sorgfunksie. Twee aspekte kom na vore as noodsaaklik vir sorg en die sorgfunksie van die skoolhoof. Eerstens word sorgsame verhoudings as 'n voorvereiste vir die sorgfunksie geïdentifiseer en bespreek en dan word die sorgsame gemeenskap waarbinne sorgsame verhoudings ontstaan en floreer as noodsaaklik aangevoer. Sorg kan nie in alle omstandighede voorkom nie; daarom moet hierdie aspekte, ook in die skool voorkom, sodat sorg kan plaasvind. Sodra die voorvereistes uiteengesit is, word die verskillende geïdentifiseerde determinante van sorg bespreek. Hieronder resorteer psigologiese, organisatoriese en bestuursdeterminante van die sorgfunksie van die skoolhoof.

### **3.2.1 Sorgsame verhoudings as voorvereiste vir die sorgfunksie**

Alvorens sorg tussen persone kan voorkom, is dit nodig dat daar 'n verhouding tussen hierdie persone moet bestaan. Verskeie outeurs is dit met mekaar eens dat sorg binne 'n spesifieke verhouding tussen persone tot sy reg kom (Noddings, 1986:24; Beck, 1992:459; 1994:10; Templeton, 1997:12; Sernak, 1998:7,9,12,40; Katz *et al.*, 1999:13; Glenn, 2000:87; Kroth & Keeler, 2009:521). Sodanige verhouding is wedersyds van aard – dié van sorg gee en sorg ontvang (om versorg te word) (Katz *et al.*, 1999:13; Glenn, 2000:87; Kroth & Keeler, 2009:519). Noddings (2005:15-17; 2002:13,19) verwys na hierdie wedersydse verhouding tussen die versorger en die versorgde as 'n mutualistiese verhouding waarin albei partye bevoordeel word. Albei partye dra dus by tot die verhouding. Sorg moet nie net gegee word nie; dit is belangrik dat dit ook ontvang moet word. Noddings (2005:15-17) sowel as Frick en Frick (2010:120) lê klem daarop dat die versorgde moet reageer op die sorg van die sorg-gewer, anders vloei die energie net uit die sorg-gewer uit.

Verskeie bronne toon ook aan dat die sorgfunksie gedefinieer kan word as dat daar in verhouding met ander geleef word, dat aanvaarbare verhoudings mettertyd ontwikkel en

persone in die verhoudings met verbondenheid ("commitment") en mutualiteit ag slaan op mekaar se behoeftes (Templeton, 1997:12; Sernak, 1998:7,9,12,40; Hawk & Lyons, 2008:319). In hierdie verhouding kom onvoorwaardelike aanvaarding van alle partye voor (Templeton, 1997:11). Die sorgfunksie behels dus die ontwikkeling van interafhanklikheid eerder as afhanklikheid.

Vir 'n werklik sorgsame verhouding om te ontwikkel is tyd nodig. Hierdie verhouding ontwikkel deur normale gesprekke en interaksie wat tussen mense plaasvind. Hierdie interaksie kan soms indringende, uitgebreide gesprekke wees, maar andersins eenvoudige interaksie wat mense as gewaardeerde wesens erken. Om te kan versorg vereis nie 'n intieme verhouding nie – eerder 'n vlak van sorg wat die trots en eerbaarheid van elke persoon respekteer (Noddings, 1986:24; Hawk & Lyons, 2008:320). So 'n verhouding sluit in die konkrete verhouding tussen die skoolhoof en sy/haar personeel, waardeur elke personeellid as individu erken en gerespekteer word. Volgens Dinham *et al.* (1995:56) is die skoolhoof onlosmaaklik deel van die organisasieklimaat van die skool en het hy/sy 'n direkte invloed op alle werksverhoudings binne die skool.

Hierdie konkrete verhouding omsluit die begeerte van mense (ingeslote opvoeders) om erken te word vir wie hulle is, in openheid aanvaar te word vir hul individualiteit en lojaliteit in die verhouding (Lyman, 1996:4). Lyman (2000:11) som sorg in vier perspektiewe op: sorg gee doel, is 'n etiese oriëntasie, is 'n verhoudingsproses wat verdieping, aksie en wederkerigheid insluit, en sorgsame leiers maak 'n verskil deur te beskerm en te versorg.

Noddings (2005:91) brei hierop uit deur aan te toon dat sorg in talle langtermynverhoudings gelykwaardig is. By die man en vrou byvoorbeeld, wissel die rolle tussen sorg-gewer en versorgde. Talle verhoudings is egter nie gelykwaardig nie, soos waar die een persoon die posisie van sorg-gewer en die ander die rol van versorgde inneem. Voorbeelde hiervan is die ouer-kindverhouding of onderwyser-leerdersverhouding. In die sorgfunksie van die skoolhoof sal die verhouding tussen die skoolhoof en die onderwyser ook in die laaste kategorie, naamlik die ongelyke verhouding, val. Die klem val dus hier op die feit dat sorg slegs binne 'n verhouding kan plaasvind.

Uit voorafgaande blyk dit dus duidelik dat geen sorg tussen persone kan plaasvind indien daar nie 'n konkrete verhouding tussen sodanige persone bestaan nie. Daar moet dus ook 'n konkrete verhouding wees tussen die skoolhoof en elke personeellid alvorens die skoolhoof versorgend teenoor sodanige persoon kan optree. In die volgende paragraaf word aangetoon dat hierdie verhouding net binne 'n sorgsame gemeenskap moontlik is.



## **3.2.2 Die tot stand bring van 'n sorgsame gemeenskap as voorvereiste vir die sorgfunksie**

### **3.2.2.1 Sorgsame gemeenskappe in die algemeen**

In die voorafgaande paragraaf is duidelik aangetoon dat geen sorg kan plaasvind sonder dat daar sorgsame verhoudings bestaan nie. Hierdie verhoudings kom tot hul reg en floreer binne die konteks van 'n sorgsame gemeenskap of familie (Beck 1992:459-461; Lance, 2010:119). Waar sorgsame verhoudings dui op 'n spesifiek konkrete verhouding tussen die skoolhoof en die opvoeder, word met gemeenskap (in die konteks van sorg) bedoel: sosiale strukture wat mense saambind in 'n eenheid. Gemeenskappe word georganiseer rondom verhoudings en idees (Frick & Frick, 2010:121).

Verskillende kenmerke van so 'n gemeenskap word deur verskeie outeurs geïdentifiseer:

'n Versorgende gemeenskap word saamgebind deur gedeelde en gemeenskaplike waardes (Jones & Stoodley, 1999:46; Strike, 1999:46; Frick & Frick, 2010:121). Van hierdie waardes sluit in: omgee, respek, vertroue, verantwoordelikheid en diens aan ander (Jones & Stoodley, 1999:47; Bryk & Schneider, 2003:41; Lance, 2010:119).

Starratt (1996:146) noem dat 'n uitnemende eienskap van 'n gemeenskap is dat dit gekenmerk word deur mense vir wie verhoudings belangrik is. So 'n gemeenskap genereer waarde ten opsigte van vriendskap, openheid, vertroue en eerlikheid. Mense in sulke gemeenskappe beskik oor die vermoë om lief te hê, te vergewe, empatie te betoon en ander se onvolmaakthede te aanvaar. Sulke gemeenskappe word gekenmerk deur vriendskap, gemeensaamheid, liefde en mutualisme (Beck, 1994:10-12; Starratt, 1996:87; Sergiovanni, 2000:4).

Gemeenskappe het die volgende eienskappe (Strike, 1999:47; Frick & Frick, 2010:121): Gemeenskappe word saamgebind deur gedeelde waardes en is entiteite wat gekenmerk kan word deur konsepte soos lidmaatskap, eienaarskap en lojaliteit. Strike (1999:47) sit die redenasie voort deur te sê gemeenskappe is gemeensaam en versorgend. In gemeenskappe gaan mense met mekaar om in mutualistiese en versterkende kontekste. Gemeenskappe is eerder geneig om informeel as hiërargies en burokraties te funksioneer.

Volgens McEwan (2003:58) is "Community" of gemeenskap binne organisasieverband die nuwe gonswoord vir die een-en-twintigste eeu. Die sorgfunksie kan slegs manifesteer in 'n gemeenskap wat gevorm word deur 'n web of netwerk van verhoudings wat strek van

intieme verhoudings tot dié met mense wat nog onbekend is. Realisties beskou, gee mense nie ewe veel om vir alle ander mense nie. Daar word meer omgee vir mense wat nader aan die individu is as ander “vreemde” mense (McEwan, 2003:58). Binne die sorgsame gemeenskap word die sorgfunksie deur Beck (1992:459-460; 1994:31) beskou as 'n aktiwiteit wat 'n gevoel van “behoort” meebring. Royal en Rossi (1997:2) en McEwan (2003:58) stem saam dat 'n etos van sorg in interpersoonlike verhoudings voorkom.

Uit voorafgaande beredenering word dit duidelik dat sorgsame verhoudings ontstaan en in stand gehou word binne 'n sorgsame gemeenskap wat oor spesifieke eienskappe beskik. Die skool as organisasie is 'n gemeenskap, en sorg behoort 'n eienskap van hierdie gemeenskap te wees. Opvoeders en leerders moet binne die veiligheid van die skoolgemeenskap sorg kan gee en ervaar.

### **3.2.2.2 Die skool as sorgsame gemeenskap**

Die opvoeders en die skoolhoof maak deel uit van die gemeenskap binne die skool. Die skoolhoof behoort as die versorger van hierdie familie op te tree. Binne hierdie skoolfamilie behoort daar 'n mate van sorg en sekuriteit geskep te word. Skole behoort beskou te word as morele gemeenskappe, as plekke waarin mense mekaar ken en vir mekaar omgee (Sergiovanni, 1996:55,59). Sergiovanni (2000:4) verwys na hierdie skoolgemeenskap as die leefwêreld van die skool. Sernak (1993:26-27) wys daarop dat dit noodsaaklik is om 'n sorgsame gemeenskap in en om die skool op te bou sodat sorg tot sy volle reg kan kom.

Berry (1997:53) beskou die ontwikkeling van 'n sorgsame/versorgende gemeenskap as deel van skoolleierskap, wat gekenmerk word deur verteenwoordigde en demokratiese besluitneming, kritiese refleksie en dialoog asook 'n gedeelde verbintenis om organisasie-uitkomst te bereik. Die skoolhoof moet weet hoe om besorg te wees oor (om te gee vir) mense met 'n soortgelyke kultuur, waardes en geloof, maar ook vir mense van ander kulture, gelowe waardes en so meer. Dit beteken dat dit nodig mag wees om 'n kultuur van sorg en omgee te moet aanleer. Die skoolhoof word dus uitgedaag om 'n skoolgemeenskap tot sy reg te laat kom waarin 'n gevoel van “ek/ons behoort” ondersteun word. Jones en Stoodly (1999:46) stel duidelik dat die volle implementering van sorg binne 'n gemeenskap manifesteer in waardes van omgee, respek, verantwoordelikheid en vertrou. Hierdie waardes sal die daaglikse leefwêreld van die skool dan vergestalt.

Die vraag wat gestel kan word, is waarom so 'n versorgende/sorgsame skoolgemeenskap belangrik is? Richards (2003:13) meen dat 'n onderwyser ongeveer sewe uur per dag, vyf dae per week in die skoolgemeenskap deurbring. Die ondersteunende verhoudings binne

hierdie gemeenskap is van kardinale belang. Die belangrikheid daarvan is daarin geleë dat opvoeders, selfs indien hulle nie die ondersteuning van die skoolhoof ervaar nie, tog binne hierdie gemeenskap kan floreer, juis as gevolg van die ondersteuning van kollegas (vgl. par. 2.2.2, kollegiale ondersteuning). Royal en Rossi (1997) merk op dat mense binne die gemeenskapsteorie normgeoriënteerde besluitnemers is. Mense binne die gemeenskap neem die waardes en gedeelde realiteite van ander mense in ag wanneer besluite geneem word. Die vermoë en bereidheid om persoonlike belange prys te gee en op die agtergrond te skuif tot voordeel van die gemeenskap, tree dan na vore. Individue probeer nie hul eie belange bevorder nie, maar die van die hele groep (Royal & Rossi, 1997:2).

Van die voordele van versorgende skoolgemeenskappe is soos volg deur Royal en Rossi (1997:2,3) geïdentifiseer:

Versorgende skoolgemeenskappe help om personeel se onderrigpogings asook hul persoonlike welstand te bevorder, wat 'n hoër personeelmoreel verseker. Personeelafwesighede neem af en opvoeders toon 'n groter mate van werkstevredenheid (Kroth & Keeler, 2009:513). Opvoeders het 'n duideliker begrip van die verwagtinge wat ander aan hulle stel. As gevolg van 'n hoër moreel en hoër vlakke van werkstevredenheid kom uitbranding onder onderwysers asook oorweldigende teenstrydige eise wat aan hulle gestel word, minder in so 'n skool voor. 'n Gevoel van gemeensaamheid onder personeel lei eweneens tot 'n gevoel van gemeensaamheid onder leerders. 'n Versorgende gemeenskap skep die geleentheid vir die ontwikkeling van 'n samewerkende ("*collaborative*") skoolklimaat.

### **3.2.3 Sintese**

Sorg vind slegs binne 'n verhouding plaas. Die skoolhoof kan alleenlik binne 'n spesifieke verhouding versorgend teenoor die opvoeder optree. Hy/sy kan hierdie verhouding vestig deur:

- verhoudings bo reëls en regulasies te stel;
- waardering uit te spreek teenoor die opvoeders; en
- verbind te bly tot volgehoue verhoudings met opvoeders.

Verhoudings van sorg kan slegs binne 'n sorgsame gemeenskap ontstaan en floreer. Die skoolhoof kan 'n sorgsame gemeenskap binne die skool tot stand bring deur:

- verteenwoordigde en demokratiese besluitneming, kritiese refleksie en dialoog asook 'n gedeelde verbintenis om organisasie-uitkomst te bereik.
- ondersteunend op te tree teenoor opvoeders binne hierdie gemeenskap.
- die norme, waardes en gedeelde realiteite van die opvoeders in ag te neem wanneer besluite geneem word.
- die vermoë en bereidheid om sy/haar persoonlike belange prys te gee en op die agtergrond te skuif tot voordeel van die skoolgemeenskap.

### **3.3 PSIGOLOGIESE DETERMINANTE VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF**

#### **3.3.1 Emosionele intelligensie as determinant van die sorgfunksie**

##### **3.3.1.1 Wat behels emosionele intelligensie?**

Covey (1992:58) sê dat die wyse waarop ons onself sien, bepalend is vir die wyse waarop ons ander mense sien. Alles waarvoor ons omgee is vasgevang in hoe ons oor onself voel. Omgee vir jou eie fisieke welstand asook omgee vir jou geestelike lewe word bepaal deur selfpersepsie (Noddings, 2005:74). Emosionele intelligensie word beskryf as 'n sterk self-moniterende faktor wat persoonlikheid beïnvloed, omdat die leier/bestuurder baie sensitief moet wees ten opsigte van posisionele en emosionele denke van ander mense, sowel as van die eie (Coetsee, 2003:70; Harris, 2007:45; Ayiro, 2009:720,723; Harms & Credé, 2010:6,7).

McEwan (2003:61) gebruik die term *emosionele rekening*. Om 'n ander persoon te verstaan, te waardeer en van jou ondersteuning te verseker staan gelyk aan 'n emosionele deposito. Die teenpool is 'n emosionele onttrekking, wanneer jy verwag ander moet jou aanhoor en verstaan. Effektiewe skoolhoofde maak gereelde deposito's in hul emosionele rekening vir die verhoudings wat hulle met opvoeders opbou. Een van die belangrikste emosionele vaardighede is om jou eie emosies te kan reguleer (Magyar *et al.*, 2007:316). Hiervolgens word die hoofkenmerke van emosionele intelligensie beskou as selfbewustheid en selfinsig, selfregulering, motivering om te presteer, empatie en sosiale vaardighede (Ayiro, 2009:723; Wong *et al.*, 2010:60). 'n Verdere kenmerk van emosionele intelligensie is geduld (Covey, 1992:121).

Emosionele intelligensie het verskillende komponente (Piasecka, 2000:255; Hartley, 2004:590; Schmidt-Wilk, 2008:267; Ayiro, 2009:723):

- Selfbewustheid, wat beteken om jou eie emosies en gevoelens te identifiseer en verstaan, asook die effek daarvan op ander.
- Selfregulering, wat inhou dat 'n mens jou emosies en gevoelens kan beheer.
- Motivering, wat jou laat aanhou werk.
- Empatie, wat inhou dat 'n mens begrip toon vir die emosies van ander.
- Sosiale vaardighede, die bestuur van verhoudings en die bou van netwerke.

Dit blyk dus uit voorafgaande beredenering dat emosionele intelligensie omskryf kan word as die vermoë van 'n persoon om sy/haar eie emosies te verstaan en te beheer asook om begrip te hê vir andere se emosies.

### **3.3.1.2 Die belangrikheid van emosionele intelligensie as determinant van die sorgfunksie**

Die feit dat effektiewe leierskap hand aan hand gaan met emosionele intelligensie, word deur verskeie outeurs onderstreep. Harris (2007:43) merk op dat effektiewe leierskap net soveel te make het met die ontwikkeling van jouself as leier, as wat dit het met die ontwikkeling van die volgelinge. Verskeie outeurs (Day *et al.*, 2001:53; Hartley 2004:588,589; Ayiro, 2009:739) beweer dat emosioneel intelligente bestuurders beter leiers is as die wat nie emosioneel intelligent is nie. Harris (2007:43) asook Harms en Credé (2010:5) gaan verder deur by te voeg dat emosionele intelligensie 'n kernelement van transformasieleierskap is. Magyar *et al.* (2007:312) wys daarop dat emosionele intelligensie verbind word met effektiewe leierskap.

Bogenoemde stellings wys daarop dat emosionele intelligensie verbind word met effektiewe leierskap. Hierdie effektiewe leierskap dui daarop dat die emosioneel intelligente skoolhoof die vermoë het om empatie te betoon, optimisties te wees, moreel op te bou en so meer (Magyar *et al.*, 2007:312; Harms & Credé, 2010:7). Hierdie vermoëns (empatie, optimisme, opbou van moreel en so meer) word direk verbind met sorg; daarom kan emosionele intelligensie as bepalend vir sorg beskou word. Volgens Harris (2007:27) en Magyar *et al.* (2007:312) is daar 'n duidelike verband tussen emosionele intelligensie, effektiewe leierskap en sorg. Effektiewe leiers behoort ernstig te wees oor hul eie emosionele, fisieke,

geestelike en intellektuele behoeftes omdat dit 'n belangrike aspek van selfsorg is (Harris, 2007:140). Om vir ander te sorg beteken ook om die self te verstaan en om oor die vermoë te beskik om tussen die self en ander te onderskei (Sernak, 1993:24-25). Voordat jy vir iemand anders kan sorg en omgee, moet jy eers in staat wees om vir jouself om te gee (Kroth & Keeler, 2009:508; Frick & Frick, 2010:123). Terry (1999:8) sowel as Frick en Frick, (2010:123) wys daarop dat sorg nie net te make het met die versorging van ander nie, maar ook met die versorging van die self. Sorg aan ander verbeter ook selfkonsep, selfrespek en selfsorg. Vir leiers om effektief by versorging betrokke te raak moet hulle eers emosieregulerende vaardighede ontwikkel wat hulle in staat stel om ander se emosionele behoeftes te verstaan en te waardeer (Magyar *et al.*, 2007:316).

Hoë vlakke van werksbevreëdiging kom ook tot hul reg deur emosioneel intelligente gedrag en leierskapsvaardighede (Singh *et al.*, 2007:541; Department of Education, 2008a:60). Die emosioneel intelligente skoolhoof kan die emosies van ander in die werksomgewing identifiseer en verstaan, soos hulle ook in staat is om hul eie emosies te bestuur en te beheer (Department of Education, 2008a:58). Deur emosionele inligting by probleemoplossing te kan gebruik, asook uitdrukking aan ander te kan gee van hul gevoelens, maak die skoolhoof effektief en skep 'n groter mate van werksbevreëdiging by opvoeders (Department of Education, 2008a:59; Wong, *et al.*, 2010:59-66). Singh *et al.* (2007:542) wys verder daarop dat as die skoolhoof oor emosionele intelligensie beskik, dit in sy/haar deelnemende besluitneming weerspieël sal word. Hierdeur word opvoeders die geleentheid gegun tot deelnemende leierskap.

Alhoewel die leierskap van die skoolhoof steeds die wesenlike element is van die sukses van die skool, wys navorsing dat die kompleksiteit van die skool vereis dat daar gefokus moet word op samewerkende (kollegiale) leierskap en die tot stand bring van 'n gemeenskap waarin leierskap gedeel word. Die vermoë van die skoolhoof om met die opvoeders se emosies te kan identifiseer en dit te verstaan, dra by tot 'n groter mate van werksbevreëdiging onder opvoeders (Singh *et al.*, 2007:543; Ayiro, 2009:737; Wong, *et al.*, 2010:59-66). Om versorgend teenoor die opvoeder te kan optree moet die skoolhoof sy/haar eie emosies kan reguleer, byvoorbeeld deur sy/haar humeur te beheer of probleme rasioneel te hanteer.

Die gevolgtrekking waartoe dus gekom word, is dat emosionele intelligensie daartoe lei dat die skoolhoof beter begrip het vir die emosies en behoeftes van die opvoeders. Die emosioneel intelligente skoolhoof kan sy/haar sorgfunksie beter vervul, aangesien dit tot die emosies en behoeftes van die opvoeder spreek.

Emosionele intelligensie as determinant bepaal dat:

- Die skoolhoof daartoe in staat is om eie emosies te bestuur en te beheer
- en oor die vermoë beskik om met die opvoeders se emosies te identifiseer en dit te verstaan.

Uit die voorafgaande blyk dit dus dat die emosioneel intelligente onderwysleier nie net 'n meer effektiewe leier is nie, maar ook 'n versorgende leier. Die redes vir hierdie aanspraak is dat hy/sy die personeel se emosies en emosionele behoeftes beter verstaan en groter empatie teenoor personeel kan betoon.

### **3.3.2 Belangstelling in die opvoeder as mens**

#### **3.3.2.1 Simpatie as determinant van die sorgfunksie**

Simpatie word deur Labuschagne en Eksteen (1993:763) asook Odendal en Gouws (2009) beskryf as meegevoel, medelye – 'n gevoel van waarderende ooreenstemming of geneentheid. Collins (2004:1527) beskryf simpatie as die deel in 'n ander se emosies, affiniteit of harmonie –'n gevoel van lojaliteit en ondersteuning vir 'n saak. Wordia (2009) meld dat simpatie beteken om in 'n ander se emosies te deel. Mense ervaar versorging wanneer ander simpatie betoon met ongeluk, bedroefdheid, verlies en ander vorme van teleurstelling – die gevoel van belangstelling tussen mense. Simpatie beteken nie noodwendig dat jy voel hoe 'n ander persoon voel nie, maar eerder om die wêreld te sien soos hulle dit sien (Covey, 1992:116).

Scott *et al.* (1995:78,79) beskou simpatie as een van die aspekte van sorg – die verband of verhouding tussen persone wat bepaal dat dit wat die een beïnvloed, ook die ander sal beïnvloed, 'n geestelike meelewing met ander se wense. Een van die eienskappe wat deur Terry (1999:6) aan 'n sorgsame of versorgende persoon toegeskryf word, is dié van simpatie. Omdat simpatie 'n vorm van bejammering is, moet ten opsigte van die sorgfunksie van die skoolhoof daarteen gewaak word dat simpatie as 'n vorm van bejammering aanleiding gee tot selfbejammering.

Hierdie simpatie wat die skoolhoof teenoor opvoeders toon, word as 'n belangrike determinant van die sorgfunksie van die skoolhoof beskou. Simpatie toon 'n noue verband met empatie. Afgelei uit die voorafgaande behels simpatie as determinant:

- die meelewing van die skoolhoof met personeel ten opsigte van vorme van teleurstelling en behoeftes.

### **3.3.2.2 Empatie as determinant van die sorgfunksie**

Empatie is volgens Labuschagne en Eksteen (1993:173) die vermoë tot intensiewe aanvoeling, invoeling en meevoeling. Empatie behels die inlewing in 'n meevoelende vereenselwiging met dit wat 'n mens waarneem en beleef (Odendal & Gouws, 2009). Empatie dui op die vermoë om 'n ander se gevoelens denkbeeldig binne te dring, om te verstaan hoe 'n ander voel en dink vanuit die ander persoon se wêreldsiening (Covey, 1992:116; Kahn, 1993:546; Collins, 2004:474; Kroth & Keeler, 2009:509). Om empatie te hê beteken om jou in die posisie van 'n ander persoon te stel, om sake vanuit die ander persoon se perspektief te sien, om van die ander se gevoelens en gedagtes bewus te wees. Empatie hou egter nie hier op nie; dit is ook verder die vermoë om hierdie vereenselwiging en bewuswording aan die ander persoon te kan kommunikeer (Toremén *et al.*, 2006:491).

Empatie word beskou as 'n kenmerk van sorg, aangesien die welstand van 'n ander persoon in ag geneem word (Terry, 1999:6; Department of Education, 2008a:34). Sorg is nie net 'n reaksie op droefheid, teenslae en probleme nie. Sorg is ook positief en hou 'n belonende ervaring van die lewe in – 'n manier om ander te verstaan en 'n sensitiewe ontdekking van die self (Marland, 2001:25). Soos reeds aangetoon (vgl. par. 2.3.1), is sorg gebed in selfopofferende liefde vir die ander. Die rede waarom empatie 'n determinant van sorg is, is dat dit 'n mens se energie en aandag op 'n ander persoon fokus. Cooper (2003:13) beweer sorg is die uitbeweeg uit jou eie verwysingsraamwerk in dié van 'n ander in; om te ervaar wat ander voel en om die wêreld deur hulle oë te sien. Wanneer die skoolhoof sorg, neem hy/sy die opvoeder se mening, sy/haar behoeftes en wat hy/sy van die skoolhoof verwag, in ag. Die aandag verskuif dus weg van die self na die ander wat versorg moet word. McEwan (2003:8) noem dat die skoolhoof empatie kan betoon deur sy/haar eie behoeftes opsy te skuif om op dié van ander te fokus en hulle aan te hoor, en te verstaan wat hulle sê. Laasgenoemde sluit aan by paragraaf 3.5.7 wat by implikasie beteken dat die skoolhoof eers na die opvoeder moet luister (Slater, 2008:66). Sodoende weet die skoolhoof wat die opvoeder beleef en dan kan hy/sy empaties teenoor hom/haar optree.

Empatie moet op die volgende wyses deur die skoolhoof bestuur kan word: Hy/sy moet in eie woorde kan uitdruk hoe hy/sy dink ander voel; Daar kan ook van gepaste nieverbale



kommunikasie en gesigsuitdrukkings gebruik gemaak word, wat toon dat hy/sy die ander se emosies verstaan; Verder kan empatie manifesteer deur op die ander persoon te fokus deur dié aan te hoor en te verstaan wat gesê word (Department of Education, 2008b:24).

Uit voorafgaande beredenering word dit duidelik dat 'n sorgsame persoon die welstand van ander voorop stel. Deur empatie met opvoeders en hul omstandighede te hê, neem die skoolhoof hul welstand in ag. Empatie word dus as 'n determinant van die sorgfunksie van die skoolhoof beskou, aangesien sorgsaamheid gekenmerk word deur empatie. Samevattend kan gestel word dat empatiebetoning deur die skoolhoof die vermoë behels:

- om hom/haar in die posisie van die opvoeder te stel,
- om sake vanuit die opvoeder se perspektief te sien, en
- om bewus te wees van die opvoeder se gevoelens en gedagtes.

### **3.3.2.3 Besorgdheid oor die welstand van die opvoeder as determinant van die sorgfunksie**

Versorgende skoolhoofde word deur Marshall *et al.* (1996:285) beskou as mense wat meer besorg oor die welstand van mense rondom hulle is, as oor status, mag of geld. Hierdie besorgdheid oor ander se welstand hou ook in dat individuele omstandighede van mense in ag geneem word. Besorgdheid as determinant van die sorgfunksie behels 'n fokus op die voorsien in die behoeftes van die opvoeder asook persoonlike groei en ontwikkeling van die opvoeder (Hawk & Lyons, 2008:319-320). Terry (1999:6) wys daarop dat sorgsaamheid die aanvaarding van verantwoordelikheid vir 'n ander se welstand beteken. Hierdie verantwoordelikheid vir 'n ander se welstand beteken verder 'n professionele verbintenis om in ander se behoeftes te voorsien. Ook ander outeurs (Day *et al.*, 2001:43; Richards, 2002:88-89) stem saam oor die feit dat 'n skoolhoof besorg is oor die persoonlike lewe en welstand van die opvoeder, van kritieke belang is vir die opvoeders.

Die welstand van die opvoeder sal dus hoë prioriteit aandag geniet by die versorgende skoolhoof. Die skoolhoof moet verantwoordelikheid aanvaar vir die welstand van personeel. Om die welstand van personeel te verseker moet die skoolhoof aandag skenk aan elke individuele personeellid.

Uit voorafgaande blyk dit dat die besorgdheid oor die welstand van die opvoeder manifesteer in:

- die mate waarin die skoolhoof verantwoordelikheid aanvaar vir en ag slaan op individuele omstandighede van opvoeders en
- die persoonlike lewe van opvoeders.

### **3.3.2.4 Aandag skenk as determinant van die sorgfunksie**

Aandag skenk kom neer op aktief ag slaan op ander se ervarings, idees en selfuitdrukking, begrip toon van ander se verbale en nieverbale gedrag (Kahn, 1993:546 Slater, 2008:64). Aandag skenk, beteken dat die skoolhoof geïnteresseerd moet wees in die opvoeder as mens (Iszatt-White, 2009:456). Die skoolhoof moet nie slegs met die opvoeders kommunikeer as 'n groep personeellede nie, maar ook as individue, om sodoende individuele behoeftes vas te stel (Blasé & Blasé, 2001:103).

Om vir die opvoeders te sorg en na die welstand van die opvoeder om te sien is die skoolhoof verplig om te weet wat in die leefwêreld van die opvoeder gebeur. Om inligting in te win moet die skoolhoof aandag skenk aan, ag slaan op en geïnteresseerd wees in die opvoeder (Iszatt-White, 2009:456) (vgl. par. 3.3.2.6). Die gee van aandag kan volgens Kahn (1993:546) manifesteer deur oogkontak met die ondergeskikte te handhaaf en deur nadenkend en instemmend te knik wanneer 'n persoon met jou as onderwysleier kommunikeer. Tydens gesprekvoering behoort die skoolhoof op te volg deur herfrasing en interpretasie van die ander se woorde. Die skoolhoof moet eintlik in staat wees om te hoor wat mense "tussen die reëls" sê (Slater, 2008:63). Volgens Templeton (1997:14) kan die skoolhoof ook aandag skenk deur opregte belangstelling in die opvoeder se gesondheid, sowel as in dié van sy/haar naaste familie.

Hieruit blyk dit dat die skoolhoof individuele belangstelling moet toon ten opsigte van elke personeellid as mens. Die personeel se positiewe ervaring van die skoolhoof se sorg kan bepaal word deur die mate waarin hy/sy op hulle ag slaan. Om aandag te skenk aan personeel beteken om ook te simpatiseer, empatie te betoon en deernis te hê.

Uit bogenoemde kan die skoolhoof se aandag skenk daarop uitloop dat hy/sy:

- geïnteresseerd raak in die opvoeder as mens.
- ag slaan op en begrip toon vir die opvoeder se ervarings, idees en selfuitdrukking.
- weet wat in die opvoeder se leefwêreld gebeur.

### **3.3.2.5 Deernis as determinant van die sorgfunksie**

Deernis kan ook beskou word as deelneming, medelye, mededoë en ontferming (Bosman *et al.*, 1994:773; Odendal & Gouws, 2009). Kahn (1993:546) noem dat deernis beteken om emosionele teenwoordigheid te toon deur hartlikheid, liefde en goedhartigheid. Deernis sluit ten nouste aan by simpatie en empatie (vgl. par. 3.3.2.1 & 3.3.2.2). Die sorgsame skoolhoof moet sy/haar personeel met deernis behandel.

Richards (2002:88-89) wys hoe belangrik dit is dat die skoolhoof wat omgee, belang stel in die persoonlike leefwêreld van die opvoeder. Deernis kom na vore wanneer daar met hartlikheid met die personeel gesels word. Hierdie warmte of hartlikheid kom ook na vore in 'n gesprek wanneer 'n mens glimlag of 'n grappie maak. Die skoolhoof kan verder deernis toon deur middel van sorgsame/omgee-emosies (glimlag, hartseer, liefde en so meer), liefde vir ander op 'n nieverbale manier te wys. Deernis speel saam met simpatie en empatie 'n belangrike rol by die mate van belangstelling wat die skoolhoof in die opvoeder as mens toon. Die mate waarin die skoolhoof deernis betoon met opvoeders se omstandighede sal ook bepalend wees van die mate waarin die opvoeders sorg ervaar.

Hieruit word afgelei dat 'n deernisvolle skoolhoof op die volgende sal let:

- hartlikheid teenoor personeel.
- deelname, medelye en ontferming rakende die personeel.

Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat deernis direk gekoppel kan word aan die mate waarin die skoolhoof toon dat hy/sy werklik vir die opvoeder se welstand omgee.

### **3.3.2.6 Inwin van inligting as determinant van die sorgfunksie**

Kahn (1993:564) stel dat die inwin van inligting noodsaaklik is om effektief in 'n ander persoon se emosionele, fisiese en kognitiewe behoeftes te kan voorsien en oor 'n ander se ervarings, gevoelens en gedagtes ingelig te kan wees (vgl. par. 3.3.3 waar die voorsiening in psigologiese behoeftes ook direk gekoppel is aan die sorgfunksie van die skoolhoof). Die skoolhoof moet belang stel in die opvoeder. Hierdie belangstelling loop uit op geïnteresseerdheid in die persoonlike lewe van die opvoeder (Richards, 2002:88 – 98). Persoonlike belangstelling van die skoolhoof in die opvoeder gee aan dié 'n gevoel van eiewaarde omdat dit wedersydse respek bewerkstellig (Blasé & Blasé, 2001:103) (vgl. par. 3.3.5).

Die wyses waarop die skoolhoof navraag kan doen oor ander is onder meer deur vrae aan mense te stel en leidrade op te volg deur middel van verdere vrae, deur ook vas te stel wat aan't gebeur is met mense, waar hulle is en wat hulle moontlik hinder. 'n Respekvolle stemtoon moet in kommunikasie met personeel gehandhaaf word (Kahn, 1993:546).

Indien die skoolhoof sy sorgfunksie teenoor die opvoeder wil nakom, blyk dit dus dat hy/sy geïnteresseerdheid teenoor die opvoeder moet openbaar. Geïnteresseerdheid of belangstelling in die opvoeder word versterk deur ingelig te wees oor wat in die leefwêreld van die opvoeder gebeur. Daarom moet die sorgsame skoolhoof inligting rakende die leefwêreld van die opvoeder inwin.

Uit bogenoemde word afgelei dat die inwin van inligting deur die skoolhoof die volgende behels:

- 'n Geïnteresseerdheid in die opvoeder deur inligting oor sy/haar ervarings, gevoelens en gedagtes in te win

### **3.3.3 Voorsiening in die psigologiese behoeftes van ander as determinant van die sorgfunksie**

Behoeftes word omskryf as dinge wat mense nodig het, oftewel innerlike begeertes of hunkeringe (Labuschagne & Eksteen, 1993:65; Odendal & Gouws, 2009). Volgens Harley (2008) is 'n emosionele behoefte 'n hunkering wat, indien dit bevredig word, die persoon vervuld laat met 'n gevoel van geluk. Wanneer hierdie hunkering nie bevredig word nie, laat dit die persoon met 'n gevoel van ongelukkigheid en frustrasie. Die aard en omvang van emosionele behoeftes verskil van persoon tot persoon. Wanneer 'n persoon 'n gevoel van genoegdoening ervaar of goed voel oor iets, beteken dit dat 'n emosionele behoefte bevredig is. Voorsiening in emosionele behoeftes hou verband met die konsep *besorgdheid* wat omskryf is as die identifisering van ander se behoeftes en die reaksie daarop (Marshall *et al.*, 1996:280). Aansluitend hierby wys Harley (2008) daarop dat die intensiteit van emosionele behoeftes nie dieselfde by alle mense is nie. Die intensiteit waarmee die bevrediging van hierdie behoeftes gepaard gaan, is ook nie eenders nie. Wanneer sommige minder intense behoeftes bevredig word, ervaar die persoon geluk. Die bevrediging van ander, meer intense, behoeftes gee weer aanleiding tot 'n intense gevoel van euforie. Richards (2002:90) meen dat opvoeders 'n omgewing nodig het wat emosioneel veilig en vriendelik is. In so 'n omgewing is terugvoer onmiddellik – daar is

versekering dat moeite waardeer en beloon word. Hierdie emosioneel veilige omgewing is bevorderlik vir opvoeders se effektiwiteitsgevoel.

Soos reeds aangedui, is die voorsiening in emosionele behoeftes deel van die definisie en doel van die sorgfunksie (vgl. par. 2.2.1 & par. 2.7.1). Verskeie outeurs beskou die voorsiening in emosionele behoeftes of emosionele ondersteuning van die werker as 'n determinant van sorg (Kahn, 1993:540; Gould, 2004:43). Marshall *et al.* (1996:280) beskou die vermoë om psigologiese behoeftes raak te sien en daarop te reageer as “*concern*” of besorgdheid oor andere. Ook Cassidy en Bates (2005:68) merk op dat werklike sorg behels om ingestel te wees op individue en hul behoeftes. Hierdie ingesteldheid bring mee dat versorgende praktyke wisselend is en nie vasgestel en dogmaties nie. Die bestuur van verhoudings binne 'n etiese raamwerk van sorg vereis hierdie besorgdheid oor 'n ander persoon. Voorsiening in emosionele behoeftes blyk dus onlosmaaklik deel van die sorgfunksie te wees.

Die voorsiening in emosionele behoeftes (deur middel van emosionele ondersteuning) kan op die volgende wyses deur die skoolhoof bestuur word. Die wyses waarop die skoolhoof reg kan laat geskied aan emosionele ondersteuning en die voorsiening in emosionele behoeftes is deur die volgende aspekte in gedagte te hou (Richards, 2003:9,10): Hy/sy behoort 'n oopdeur-beleid te volg sodat personeel deurentyd toegang het tot hom/haar. Daar moet ook 'n hoë mate van sensitiwiteit van die kant van die skoolhoof teenoor die personeel as mense wees. Verder moet geen personeellede doelbewus voorgetrek word nie. Daarbenewens behoort die skoolhoof vertroue te hê in die opvoeder en opreg te wees in sy/haar optrede teenoor die opvoeder. Die personeel moet deurentyd met respek behandel word. Laastens is erkenning gee aan opvoeders en hulle prys vir goeie werk gedoen ook belangrike manifesterings van emosionele ondersteuning (Richards 2003:9,10).

Uit die voorafgaande beredenering word dit duidelik dat individue verskeie emosionele behoeftes het. Die mate waarin die skoolhoof daarin slaag om in hierdie behoeftes te voorsien, bepaal die mate waarin opvoeders sorg ervaar. Harris (2007:136) lê klem op die feit dat wanneer daar nie emosionele sorg aan opvoeders gegee word nie, hulle emosionele uitputting kan beleef, wat verder kan lei tot fisiese en emosionele uitbranding.

Hieruit word afgelei dat die voorsiening in psigologiese behoeftes (emosionele ondersteuning) die volgende inhoud:

- sensitiwiteit teenoor die personeel as mense,
- vertroue in die opvoeder,

- opregtheid in optrede teenoor en respek vir die opvoeder.

### 3.3.4 Motivering as determinant van die sorgfunksie

Motivering as determinant word hier geklassifiseer onder psigologiese determinante, aangesien hier spesifiek gefokus word op intrinsieke motiveringsfaktore.

Wanneer daar na Maslow se motiveringsteorie en sy hiërargie van behoeftes gekyk word, speel die drie hoërorde-behoeftes die belangrikste rol in die motivering van die werker. Hierdie behoeftes sluit in sosialisering, waardering, bereiking van ideale en selfrealisering (Van der Westhuizen, 2005c:196; Department of Education, 2008b:87). Die skoolhoof moet kennis dra van hierdie hoërorde-behoeftes asook van wat die behoeftes behels. Voorsiening in hierdie behoeftes behoort 'n integrale deel van die sorgfunksie uit te maak. Die skoolhoof kan bv. in die behoefte aan waardering voorsien deur gedurig positiewe terugvoer en erkenning te gee vir goeie werk wat gelewer is (Department of Education, 2008a:34); ondersteuning dus aan die personeel om hul eie ideale binne die onderwysfeer te bereik.

Die motiveringsteorie van McGregor toon baie ooreenkomste met die van Maslow, aangesien die gedrag van mense volgens hom ook grootliks deur hul behoeftes bepaal word. McGregor se teorie lê ook klem op selfevaluering deur die skoolhoof, aangesien sy/haar houding teenoor die personeel bepalend is vir motivering. Die skoolhoof se lewensbeskouing bepaal hoe hy/sy die personeel behandel (Van der Westhuizen, 2005c:198).

Volgens Herzberg se motiveringsteorie word twee soorte behoeftes van die werker/opvoeder geïdentifiseer, naamlik die motiveerders (intrinsiek) en die “*care factors*” (ekstrinsiek). Die ekstrinsieke faktore sluit in faktore wat buite die werk van die opvoeder geleë is bv. salaris, beleide, administrasie, status, byvoordele en so meer. Hierdie faktore dra nie werklik by tot die motivering van die opvoeder nie en speel ook nie werklik 'n rol by die sorgfunksie van die skoolhoof nie. Die behoeftes wat bydra tot die motivering van die werker is die intrinsieke faktore of motiveerders soos erkenning, selfrealisering, bereiking van ideale, geleenthede vir bevordering en so meer (Van der Westhuizen, 2005c:200). Hierdie motiveerders toon 'n noue verband met Maslow se hoërorde-behoeftes. Die skoolhoof moet dus in sy/haar uitvoering van die sorgfunksie ag slaan op hierdie behoeftes van die opvoeder. Voorsiening in hierdie behoeftes deur die skoolhoof kan beskou word as dat dit bepalend is vir sorg. Die skoolhoof kan in hierdie behoeftes voorsien deur

opvoeders wat byvoorbeeld aansoek doen om bevorderingsposte te ondersteun deur nie hul lojaliteit te bevraagteken nie en ook deur kennis te dra van wat elke personeelid se ideale is.

McClelland se teorie van selfrealisering sluit in 'n mate aan by Maslow se teorie. Selfrealisering is een van die hoërorde-behoeftes soos geïdentifiseer deur Maslow. In hierdie teorie dien die sukses wat behaal word deur 'n spesifieke taak te verrig as motivering om ander take aan te pak (Van der Westhuizen, 2005c:202; Ayiro, 2009:724). Die skoolhoof moet dus die moontlikheid van selfrealisering vir die opvoeder skep.

Richards (2002:90) is van mening dat opvoeders nodig het om dieselfde positiewe boodskappe te hoor wat leerders nodig het om hulle te motiveer. Wanneer opvoeders positiewe opmerkings hoor oor hul sterkpunte, is hulle meer geneig om iets te doen ten opsigte van hul swakpunte. Die skoolhoof moet dus in sy/haar uitvoering van die sorgfunksie ag slaan op hierdie behoeftes van die opvoeder. Die meeste opvoeders het die beroep gekies omdat hulle 'n verskil wil maak in die lewens van jongmense. Die sorgdraende skoolhoof moet hierdie intrinsieke belange van die opvoeder, wat insluit ideale, selfrealisering, prestasie en so meer identifiseer en dit probeer beskerm (Noddings, 2006:344).

Die bestuur van die sorgfunksie van die skoolhoof in waarneembare motiveringsoptredes kan op verskeie wyses geskied (Burgess, 2001:6). Die behoeftes van die opvoeder moet in ag geneem word, byvoorbeeld wanneer die opvoeder in 'n tydelike pos staan, bestaan daar by hom/haar die behoefte aan sekuriteit. Die sorgsame skoolhoof moet hierdie behoefte raaksien en daarop reageer. Dit kan byvoorbeeld gedoen word deur die opvoeder te verseker van volgehoue ondersteuning en versekering dat die skoolhoof alles in sy/haar vermoë sal doen om die spesifieke opvoeder se dienste te behou. Daar mag byvoorbeeld die behoefte aan erkenning wees, waarin die skoolhoof kan voorsien deur middel van merietebonusse of bevordering. Die skoolhoof kan verder opvoeders motiveer deur hulle deel te maak van die beplanning, organisering, leidinggewing en beheer (Van der Westhuizen, 2005c:204). Op hierdie wyse word opvoeders ook bemagtig (Raub & Robert, 2010:1748)(vgl. par. 3.5.3).

Uit voorafgaande beredenering kan afgelei word dat motivering as determinant die volgende inhou:

- dat aandag geskenk word aan hoërorde-behoeftes,

- dat die skoolhoof ingestel moet wees op die intrinsieke belange van die opvoeder, wat insluit ideale, selfrealisering, prestasie en erkenning, en
- dat die skoolhoof verder die intrinsieke belange van die opvoeder moet beskerm.

### 3.3.5 Respek as determinant van die sorgfunksie

Die skoolhoof se respek vir opvoeders beteken dat hy/sy elke opvoeder onvoorwaardelik moet aanvaar, ongeag waar hulle op persoonlike of professionele vlak verkeer (Templeton, 1997:13). Bryk en Schneider (2003:41) koppel respek aan die vermoë om werklik na 'n ander persoon te kan luister en die ander se menings in spesifieke gevalle in ag te neem. Selfs wanneer die skoolhoof nie saamstem nie, sal die opvoeder steeds waardering en sorg ervaar indien die skoolhoof sy/haar mening respekteer. Die navorsingsresultate van Richards (2003:10) dui aan dat respek as determinant nie alleen die respek van die skoolhoof vir die opvoeder behels nie; ook die mate waarin hy/sy toesien dat die opvoeder as professionele persoon deur ouers, leerders en ander belanghebbendes gerespekteer word, is belangrik. Voordat die skoolhoof respek aan ander kan betoon, is selfrespek belangrik. As die skoolhoof nie oor selfrespek beskik nie, gaan dit baie moeilik wees om andere te respekteer (Harris, 2007:135). Dit sluit ten nouste aan by selfsorg (vgl. par. 2.3.1.1).

Verskeie outeurs (Templeton, 1997:3; Department of Education, 2008a:42) beskou respek as deel van die mondering van die sorggewende leier. Respek kan betoon word deur kalm te bly asook deur sag te praat. Jones en Stoodley (1999:46) lê klem daarop dat respek een van die kernwaardes van sorg is. Day *et al.* (2001:43) stem hiermee saam deur op te merk dat respek een van die kernwaardes van die skoolhoof is waardeur hy/sy vir die opvoeders omgee en vir hulle sorg. Volgens Grove (2004:36) maak respek 'n wesenlike deel uit van die skep en ontwikkeling van positiewe versorgende verhoudings. Respek moet eerder op die intrinsieke waarde van die personeelid as mens gerig wees (vgl. par. 2.4.1.6). Respek moet nie konsentreer op die taak wat verrig word of op die finansiële waarde daarvan nie.

Hoe kan respek op sigbare wyse bestuur word in die sorg van die skoolhoof? Die skoolhoof kan respek teenoor opvoeders betoon deur die wyse waarop hy/sy onder andere kommunikeer, die privaatheid van opvoeders respekteer, 'n opvoeder nie in 'n vergadering betig oor foute wat hy/sy begaan het nie, die opvoeder in sy/haar kantoor in te nooi en die deur toe te maak indien 'n private saak bespreek word en so meer (Templeton, 1997:15).

Uit bogenoemde redenasie blyk dit dat respek as determinant die volgende omvat:



- Die skoolhoof moet die opvoeder as mens respekteer deur sy/haar mening in ag te neem.
- Die skoolhoof moet toesien dat die opvoeder as professionele persoon deur ander gerespekteer word.

### **3.3.6 Sintese**

Daar kan dus tot die gevolgtrekking gekom word dat psigologiese determinante belangrik is vir die skoolhoof in die uitvoering van sy sorgfunksie as deel van sy/haar bestuurstaak. Daar kan op verskeie wyses in hierdie psigologiese behoeftes van die opvoeder voorsien word deur spesifieke aktiwiteite waarvan die skoolhoof deeglik kennis moet neem. Wanneer die skoolhoof in genoemde behoeftes van die opvoeder voorsien, lei dit tot die ervaring van 'n positiewe klimaat binne die skool. Mentz (2007:148) wys daarop dat 'n positiewe klimaat binne die skool daartoe lei dat die opvoeder se positiewe ervaring ten opsigte van die kwaliteit van werkslewe ook versterk word.

## **3.4 DIE SKOOLHOOF SE SORGFUNKSIE EN ORGANISASIE-(WERKSPLEK-) DETERMINANTE**

In die sorgfunksie van die skoolhoof behels die sorg ook dat die skoolhoof moet toesien dat sekere dinge vir die opvoeder beskikbaar is om sy werk effektief te kan doen. Die skoolhoof moet ook omgee vir die welstand van die opvoeder binne die werksplek deur 'n veilige werksomgewing, netjiese geboue en terrein, werksekuriteit, billike arbeidspraktyke, 'n positiewe werksklimaat en die nodige hulpbronne beskikbaar te stel. Die werksplekdeterminante verwys na aspekte van die opvoeder se daaglikse kontak met die werksomgewing wat die ervaring van sorg bepaal. Hierdie determinante kan ook beskou word as ekstrinsieke motiveerders soos onder andere deur Herzberg (Van der Westhuizen, 2005c:200) geïdentifiseer. Hierdie determinante sluit onder andere in:

### **3.4.1 Die sorgfunksie en 'n veilige werksomgewing**

Onderrig en leer kan nie in 'n onveilige omgewing plaasvind nie (Department of Education, 2008c:19). Veilige skole is 'n *sine qua non* vir effektiewe onderrig en leer. Veilige skole is skole wat fisies en psigologies veilig is en opvoeders toelaat om hul werk in veiligheid te verrig (Prinsloo, 2005:10). Volgens die Handves van Menseregte (wet 108 van 1996, deel

[24]) het elke mens die reg op 'n omgewing wat nie nadelig is vir sy/haar gesondheid of welstand nie (Netshitahame & Van Vollenhoven, 2002:313; Prinsloo, 2005:9; Department of Education, 2008c:29). Beck (1994:8) wys daarop dat sorgsame interaksie 'n persoon se gevoel van sekuriteit en veiligheid versterk. Die aspek van sekuriteit sluit ook aan by par. 2.6.2.1 waar die veiligheid en sekuriteit as 'n basiese reg van mense beskou word (Held, 2006:139).

Een van die beginsels waarop die onderwysreg gebaseer is, volgens Oosthuizen (2009:16), is die beginsel van “ampsgeborgenheid”. Ampsgeborgenheid word beskou as die samehang van orde, beskerming en status. Hierdie geborgenheid waarborg dus eerstens die veiligheid en sekuriteit van die opvoeder, en in die tweede plek ook sy/haar status as professionele persoon – die skep van 'n veilige (geborge) omgewing waarin alle partye op harmonieuse wyse kan deelneem. Dissipline baan die weg vir hierdie geborge omgewing waarin opvoeders werk (Oosthuizen *et al.*, 2009:154,155). Die skoolhoof is die hoogste gesag in die skool, ook wat die handhawing van dissipline betref. In die uitvoering van sy/haar sorgfunksie moet die skoolhoof toesien dat die opvoeder ook teen ongedissiplineerde leerders beskerm word.

Een van die belangrikste verantwoordelikhede van die skoolhoof is om toe te sien dat opvoeders in 'n veilige omgewing werk. Hierdie verantwoordelikheid word ook uitgespel deur die *occupational health and safety act* (wet 85 van 1993). Die opvoeder behoort deur die sorgsame skoolhoof beskerm te word deurdat hy/sy toesien dat die werksomgewing van die opvoeder voldoende veiligheid en sekuriteit verskaf.

Die skep van 'n veilige skoolomgewing word deur wetgewing vereis en is 'n uitdaging vir die skoolbestuur (Department of Education, 2008c:29,30). Wanneer die skoolhoof die welstand van die personeel op die hart dra, sal hy/sy toesien dat die werksomgewing van die opvoeder veilig is. Een van die wyses waarop die skoolhoof 'n veilige werksomgewing tot stand bring, is deur in samewerking met die beheerliggaam 'n skoolveiligheidsbeleid saam te stel waarin die veiligheid en “geborgenheid” van personeel ook eksplisiet onder die loep geneem word (Prinsloo, 2005:317).

Uit die voorafgaande kan daar gestel word dat 'n veilige werksomgewing as determinant van die sorgfunksie van die skoolhoof op die volgende sake klem lê:

- Die skoolhoof moet sorg dat die opvoeder sy/haar taak in geborgenheid en veiligheid kan verrig.

- Die handhawing van dissipline is 'n bestuurstaak van die skoolhoof wat tot die veiligheid van die opvoeder bydra.
- Die skoolhoof moet toesien dat daar 'n skoolveiligheidsbeleid vir die skool neergelê is, en dat hierdie beleid toegepas word.

### **3.4.2 Die sorgfunksie en geboue en terrein**

Verskeie outeurs (Kruger, 2005:8; Janson & Xaba, 2007:136) is dit met mekaar eens dat die geboue waarbinne mense hul werk verrig, 'n sterk invloed het op menslike gedrag, hoe mense met mekaar verkeer en kommunikeer, en hul take verrig. Skoolgeboue maak 'n integrale deel uit van die opvoeder se werksomgewing. Daar bestaan 'n verband tussen onderwysermoreel en die toestand waarin skoolgeboue en terrein verkeer. Die kwaliteit van die skoolgeboue beïnvloed nie slegs moreel nie, maar ook die wyse waarop opvoeders onderrig gee (onderwyser-effektiwiteit), hul veiligheid en gesondheid en die algemene kwaliteit van werkslewe (Buckley *et al.*, 2004:3). Wanneer opvoeders in versorgde geboue en terrein werk, sal hulle ook ervaar dat die skoolhoof besorg is oor hul welstand.

Die sorgsame skoolhoof moet as deel van sy/haar taak ook sorg dat die geboue en fisiese fasiliteite van die skool in stand gehou word en in 'n goeie werkende toestand is. Cooper (1985:257) toon aan dat vandalisme en swak toestand van skoolgeboue 'n enorme effek het op die opvoedingsomgewing. Firestone en Pennel (1993:508) gaan selfs verder en noem dat swak geboue en fasiliteite suggereer dat opvoeders (en leerders) nie deur ander waardeer word nie. Hierdie waardering wys direk op die sorgfunksie van die skoolhoof; waar daar geen waardering is nie, word ook geen sorg ervaar nie. Die swak toestand van geboue het verder 'n demoraliserende invloed op opvoeders. Opvoeders se aandag behoort nie afgetrek te word deur lekkende plafonne, deure wat nie sluit nie, swak verhitting, skoolbanke wat uitmekaar val en so meer nie. Skoolgeboue en die terrein behoort 'n aangename werksomgewing vir personeel en leerders te wees wat doeltreffende onderrig en leer tot gevolg het. Die toestand van die geboue en die terrein bewerkstellig ook 'n positiewe ervaring van die werksklimaat (Kruger, 2005:12; vgl. par. 3.4.5).

Uit voorafgaande paragraaf word afgelei dat die sorgsame skoolhoof dit ten doel sal stel om die kwaliteit van werkslewe wat deur opvoeders ervaar word, te probeer verbeter. Met betrekking tot fisiese fasiliteite en die geboue is dit die plig van die skoolhoof:

- om te sorg dat geboue onderhou word en dat dit in 'n goeie en netjiese toestand is.

- om te sorg dat die skoolterrein skoon, netjies en versorg is.
- om te sorg dat vandalisme beperk word en maatreëls daarteen te tref.

### **3.4.3 Die sorgfunksie en werksekuriteit**

Oortolligheid en herontplooiing is in baie skole 'n werklikheid. Werksekuriteit was nog altyd en is steeds 'n belangrike faktor in opvoeders se ervaring van werksbevrediging en kwaliteit van werkslewe. Wanneer opvoeders werksekuriteit ervaar, dra dit by tot die verbetering van die ervaring van kwaliteit van werkslewe (Erasmus & Van der Westhuizen, 2007:282; Kroth & Keeler, 2009:515). Die opvoeder het ook wetlik 'n reg op werksekuriteit teen werkloosheid en 'n reg op werksekuriteit in die geval van besering aan diens (Rossouw, 2008:31).

Die skoolhoof moet as verteenwoordiger van die werkgewer (Departement van Basiese Onderwys) sorg dra dat hierdie regte van die opvoeder beskerm word. Die welstand van die opvoeder is vir die versorgende skoolhoof belangrik. Daarom is die opvoeder se ervaring van werksekuriteit vir sy/haar belewing van sorg belangrik. Wanneer die opvoeder in 'n tydelike pos staan, bestaan die behoefte aan sekuriteit. Die sorgsame skoolhoof moet hierdie behoefte eien en daarin voorsien. Die skoolhoof kan die behoefte aan werksekuriteit bestuur deur die opvoeder van volgehoue ondersteuning te verseker en dat hy/sy alles in hulle vermoë sal doen om die spesifieke opvoeder se dienste te behou (Burgess, 2001:6).

Uit voorafgaande spreek dit duidelik dat wanneer die versorgende skoolhoof die welstand van die opvoeder hoog ag, hy/sy sal toesien dat die opvoeder 'n groot mate van werksekuriteit ervaar.

### **3.4.4 Die sorgfunksie en optrede teenoor personeel (bv. billike arbeidspraktyke, regverdigheidsprosesse en -prosedures)**

Hierdie determinant handel oor negatiewe gedrag van die skoolhoof teenoor die opvoeder. Die mate waarin 'n skoolhoof hom/haar weerhou van hierdie tipe gedrag is bepalend vir die ervaring van sorg deur die opvoeder. Blase en Blase (2002:673 -679) identifiseer van hierdie negatiewe gedrag as bevooroordeeldheid deur die skoolhoof met betrekking tot aanstellings, bevorderings, evaluering en erkenning. Ander gedrag wat as negatief geïdentifiseer word, sluit in teistering, nie-beskikbaarheid en manipulering. In ernstiger

gevalle kom selfs aggressie, viktimisering, boelie, misbruik, emosionele mishandeling en seksuele teistering voor. Van die gevolge van die voorkoms van negatiewe gedrag teenoor die opvoeder sluit in gevoelens van negatiewe eiewaarde en selfkonsep, spanning, depressie, wisselende buie, slaaploosheid en skaamtegevoel, skuldgevoel en 'n lae selfbeeld (Blase & Blase, 2002:699).

Wanneer die skoolhoofde omgee vir die opvoeder en sy/haar welstand hoog ag, sal hy/sy hulle nie skuldig maak aan enige negatiewe gedrag of onbillike arbeidspraktyke nie.

Hieruit kan afgelei word dat:

- die versorgende skoolhoof hom/haar nooit aan onregverdige optrede of onbillike arbeidspraktyke teenoor die opvoeder skuldig maak nie.

### **3.4.5 Die sorgfunksie en die skep van 'n geborge (positiewe) werksklimaat**

Skoolhoofde wat positief, versorgend en bemoedigend omgee vir die persoonlike welstand en blydskap van die personeel het 'n baie groter impak op die opvoeder se werkverrigting en die skoolklimaat as wat hulle besef (Richards, 2002:86). 'n Positiewe skoolklimaat word geassosieer met toenemende werksbevreëdiging vir skoolpersoneel. 'n Positiewe skoolklimaat het verder volgens Marshall 'n positiewe uitwerking op opvoedkundige uitkomste vir leerders en personeel. Een van die klimaatsfaktore in 'n organisasie wat tot 'n positiewe werksomgewing bydra, is die ervaring van sorg (Marshall, 2009:2).

Aspekte van 'n positiewe skoolklimaat soos vertrouwe, respek, omgee vir ander se welstand en so meer, toon 'n duidelike verband met die sorgfunksie van die skoolhoof. Templeton (1997:14) merk op dat 'n skoolhoof wat vir die personeel omgee, 'n gelukkige, versorgende klimaat sal aanmoedig vir sowel die opvoeders as die leerders. Hieruit blyk dit dat die sorgfunksie van die skoolhoof en die skep van 'n positiewe werksklimaat wederkerig is. In 'n positiewe werksklimaat ervaar opvoeders 'n groter mate van sorg (Marshall, 2009:2) en wanneer die skoolhoof versorgend optree lei dit weer tot die ervaring van 'n positiewe werksklimaat. Kruger en Steinman (2005:16) wys verder daarop dat die opvoeders deur die skoolhoof en gemeenskap versorg (*nurtured*) moet word. Indien die opvoeders versorg word, lei dit tot 'n hoër moreel wat weer 'n positiewe klimaat tot gevolg het.

Die voorafgaande stel duidelik dat die skoolhoof wat vir die personeel omgee:

- 'n positiewe werksklimaat sal skep deur versorgend op te tree, en.

- 'n gevoel van sorgsaamheid sal bewerkstellig deur 'n positiewe werksklimaat op ander wyses te skep.

### 3.4.6 Die sorgfunksie en voorsiening van hulpbronne

Die gebrek aan hulpbronne in die skool is een van die faktore wat onderwyser-werksbevreëdiging beïnvloed (Buckley *et al.*, 2004:2). Die vraag wat ontstaan is: Wat word verstaan onder hulpbronne? Firestone en Pennel (1993:508) wys dat daar vyf hulpbronne is wat belangrik is. 'n Ordelyke werksomgewing, administratiewe ondersteuning, voldoende fisiese fasiliteite, onderwyser-leerdermateriaal en regverdige werkslading. In hierdie bespreking rakende die sorgfunksie van die skoolhoof word spesifiek verwys na fasiliteite en onderwyser-leerdermateriaal as hulpbronne.

Volgens Kahn (1993:544) is die voorsiening van die nodige hulpbronne een van die aspekte wat daartoe meewerk dat organisasieledere verbind bly tot hulle werk. Werkers ervaar versorging wanneer hulle van die nodige hulpbronne voorsien word om hul werk te verrig. Bestuurders (ingeslote skoolhoofde) moet nie bloot aanvaar dat alle werkers die fisiese hulpbronne het wat hulle benodig nie. Die skoolhoof behoort gedurig te vra of werknemers oor die nodige hulpmiddele beskik. Hierdie hulpmiddele sluit ook in verwante opleiding om sekere take te kan verrig. Hierdie opleiding verwys spesifiek daarna dat, wanneer tegnologie opgegradeer word, werknemers die nodige opleiding moet ontvang om hierdie tegnologie te kan gebruik (Firestone & Pennel, 1993:508). Die skoolhoof kan opleiding en die gebruik van tegnologie insluit by personeelontwikkelingsprogramme (vgl. par. 3.5.15. ten opsigte van personeelontwikkeling as deel van die sorgfunksie van die skoolhoof).

Cassidy en Bates (2005:69) wys daarop dat werklike sorg en omgee afhang van die mate waarin materiële hulpbronne, tyd en kennis voorsien word. Wanneer opvoeders dus hulpmiddele aanvra, behoort die skoolhoof op so 'n wyse te reageer dat dit opvoeders aanmoedig om voortdurend hul behoeftes te evalueer en te kommunikeer (Henry & Henry, 2007:502). Opvoeders behoort nie hulpmiddele voortdurend te moet aanvra nie. Die sorgsame skoolhoof moet dus binne sy/haar vermoë sorg dat alle opvoeders oor die nodige hulpmiddele beskik om hulle werk te kan doen en effektiewe onderrig en leer te laat plaasvind.

Uit voorafgaande beredenering blyk dit dat:

- opvoeders sorg ervaar wanneer die skoolhoof toesien dat hulle oor die nodige middele beskik om hulle werk te kan verrig.

- nie net fisiese middele voorsien moet word nie, maar ook opleiding in die gebruik van genoemde hulpbronne.

### **3.4.7 Sintese**

In paragraaf 3.4. word werksplekdeterminante beskou as bepalend vir die sorgfunksie van die skoolhoof. Organisasie- of werksplekdeterminante van die sorgfunksie is daardie determinante in die werksomgewing wat verantwoordelik is vir die skep van 'n positiewe werksklimaat en werksomgewing. 'n Positiewe werksklimaat lei tot groter werkstevredenheid. Die skoolhoof is een van die belangrikste rolspelers in die skep van 'n positiewe werksklimaat. Die sorgfunksie van die skoolhoof moet ook tot uiting kom in sy/haar hantering van bogenoemde aspekte in die werksplek van die opvoeder.

## **3.5 DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF EN BESTUURSDETERMINANTE**

### **3.5.1 Kontekstualisering**

Soos reeds in Hoofstuk 2 genoem, kom daar verskeie benaderings tot leierskap en bestuur voor. Hierdie benaderings strek van die wetenskaplike siening van bestuur van Taylor wat hoogs taakgeoriënteerd (vgl. par. 2.4.2.1) is, tot die meer verhouding- (mens-) georiënteerde siening (vgl. par. 2.4.2.2). Van der Westhuizen (2005b:97) onderskei tussen die taakgeoriënteerde gedrag waarvolgens die skoolhoof op die werk wat gedoen moet word, ingestel is, en die mensgeoriënteerde gedrag waar die klem val op die mate waarin die skoolhoof ondersteuning aan die personeel gee. Volgens Reddin (1970) se bestuursmodel is die aspekte wat taakoriëntering bevorder beplanning, organisering, inisiëring, beheeruitoefening, assessering en so meer. Die mensgeoriënteerde aspekte sluit in luister, aanvaarding, vertrouwe, aanmoediging, motivering, deelname, interaksie en so meer (Van der Westhuizen, 2005b:98). Die situasieleierskap-benadering van Hersey en Blanchard toon egter aan dat daar ruimte is vir beide taakgeoriënteerdheid en verhouding- (mens-) georiënteerdheid in bestuur en dat die bestuurder sy bestuurstyl voortdurend by die situasie moet aanpas (Van der Westhuizen, 2005b:82; Department of Education, 2008a: 21-22).

Met die identifisering van bestuursdeterminante wat bepalend is vir die sorgfunksie van die skoolhoof blyk dit dat die geïdentifiseerde determinante slegs onder mensgeoriënteerde

aspekte van bestuur tuishoort. Hierdie waarneming sluit aan by die redenasie in par. 2.4.2.2 waarin aangetoon word dat die sorgfunksie van die skoolhoof tuishoort onder bestuur-/leierskapstyle wat die mens voorop stel. Vervolgens word aandag gestel aan mensgeoriënteerde aspekte van bestuur en die sorgfunksie van die skoolhoof.

### **3.5.2 Vertroue as bestuursdeterminant van die sorgfunksie**

Vertroue is nie noodwendig dieselfde as versorging nie, maar versorgende verhoudings word gekenmerk deur vertroue (Held, 2006:42). Vertroue is een van die eienskappe van gemeenskappe van sorg (Sigford, 2006:165). Daar moet wedersydse vertroue wees (Kroth & Keeler, 2009:512). Die versorgde moet die versorger vertrou en die versorger moet ook die persoon wat versorg word vertrou (Held, 2006:42). Verder is dit die taak van die skoolhoof om toe te sien dat daar vertroue tussen hom/haar en die opvoeders bestaan.

- Vertroue aan die kant van die opvoeder

Vertroue en bemagtiging loop hand-aan-hand (vgl. par. 3.5.3). Verskeie outeurs (Covey, 1992:62; Russel & Stone, 2002:152; Coetsee, 2003:33) ondersteun hierdie siening en merk verder op dat indien die leier nie die volgelinge se vertroue geniet nie, hy/sy beheer moet toepas in plaas van bemagtiging. Beheer is 'n taakgeoriënteerde beginsel waarin daar nie sprake van sorg is nie. Indien die skoolhoof nie die vertroue van die personeel geniet nie, is dit nie moontlik om vir hulle te sorg nie. Wanneer die opvoeder die persepsie het dat die skoolhoof nie versorgend teenoor hom/haar optree nie, sal daar ook nie vertroue aan die kant van die opvoeder teenoor die skoolhoof wees nie (Bulach *et al.*, 1998:2).

- Vertroue aan die kant van die skoolhoof

Die skoolhoof moet toesien dat daar 'n vertrouensverhouding tussen hom/haar en die personeel opgebou word. Vertroue tussen die skoolhoof en die opvoeder vorm die basis vir sorg en die sorgverhouding (Hawk, & Lyons, 2008:319)(vgl. par 3.2.1). Wanneer vertroue min is, sal mense oneerlik, ontwykend en onkonsidererend wees in hul kommunikasie. Sonder vertroue maak mense toe en keer in hulleself. Probleme word selde so bespreek of opgelos. Coetsee (2003:33) merk op dat, om iemand te vertrou, beteken dat jy hom/haar as betroubaar ag. Die skoolhoof moet die personeel as betroubaar ag om sodoende vir hulle te kan sorg. Uit die voorafgaande blyk dit dat die vertrouensverhouding deur die skoolhoof bestuur moet word.



Vertroue kan op verskillende wyses deur die skoolhoof bestuur word. Vertroue word deur Blasé en Blasé (1994:18) en Slater (2008:60) as die basis vir gedeelde leierskap en onderwyserbemagtiging beskou. Indien personeel deel word van besluitneming is dit vir hulle 'n teken dat die skoolhoof hulle vertrou (Lee *et al.*, 2010:487). Dennis en Bocarnea (2005:600) wys op die belangrikheid van vertroue en bemagtiging as twee aspekte van dienende leierskap (vgl. par. 3.5.3). Vertroue kan verder bestuur word deur 'n "oopdeur-beleid. Nooi personeel, leerders en ouers om die skoolleier te enige tyd te besoek. Vertroue kan deur die skoolhoof ingeboesem word deurdat hy/sy op die skoolgronde rondbeweeg en met leerders en personeel gesels. Die skoolhoof bou dus vertroue op deur tyd op ander plekke as slegs in die kantoor deur te bring (Sernak, 1993:142). Aansluitend hierby wys Bulach *et al.* (1998:2) daarop dat vertroue spesifiek by opvoeders opgebou kan word wanneer die opvoeder op sy/haar naam genoem word, asook wanneer verantwoordelikheid aan die opvoeder gedelegeer word.

Die skoolhoof moet openheid aanmoedig, effektiewe kommunikasie fasiliteer en begrip modelleer (Blasé & Blasé, 1994:26; Slater, 2008:60,62). Kahn (1993:544) en Sernak (1993:142) verwys hierna as toeganklikheid (vgl. par. 3.5.9). Dat daar 'n vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en die opvoeder moet wees om sorg te bewerkstellig, blyk duidelik uit die voorafgaande beredenering, naamlik dat:

- die ervaring van sorg deur die opvoeder direk bepaal word deur die mate waarin daar 'n wedersydse vertrouensverhouding tussen die skoolhoof en die opvoeder bestaan.
- 'n vertrouensverhouding deur die skoolhoof opgebou kan word deur middel van bemagtiging, delegering en gedeelde leierskap.

Soos reeds in hierdie paragraaf opgemerk, is vertroue die voorloper van of voorvereiste vir bemagtiging; dus volg bemagtiging as die volgende determinant.

### **3.5.3 Bemagtiging as bestuursdeterminant van die sorgfunksie**

Sergiovanni en Starratt (1993:56-59) beskou die bemagtiging van onderwysers as 'n morele aktiwiteit. Om onderwysers te bemagtig beteken dat die skoolhoof van sy/haar mag aan die onderwyser oordra. Blasé en Blasé (1994:4,5) sowel as Slater (2008:60) beskryf bemagtiging as die betrekking van onderwysers in besluitneming en gedeelde leierskap (Raub & Robert, 2010:1748)(vgl. par. 3.5.13). Bemagtiging is om mense die vryheid toe te

laat om self te besluit oor hoe om dinge te doen. Wanneer mense die vryheid het om self te besluit beteken dit dat daar vertroue in mense moet wees. Die skoolhoof moet opvoeders in staat stel deur hulle gevoel van selfeffektiwiteit en selfvertroue te ontwikkel. Bondig gestel, beteken bemagtiging om mense die mag te gee om self te besluit en te doen (Coetsee, 2003:33). Bemagtiging moet aanleiding gee tot selfbemagtiging en 'n interne lokus van kontrole.

Hoe sluit bemagtiging by die sorgfunksie van die skoolhoof aan? Templeton (1997:16) merk eksplisiet op dat bemagtiging besonder nou verweef is met sorg en omgee. Sy wys die bemagtiging van ander uit as 'n eienskap van 'n versorgende en effektiewe leier. Die basis vir bemagtiging is vertroue (Covey, 1992:62; Blasé & Blasé, 2001; Coetsee, 2003:33; Russel & Stone, 2002:152). Omdat vertroue reeds beredeneer is as determinant van sorg sluit bemagtiging nou hierby aan (vgl. par. 3.5.2). Wanneer die opvoeder bemagtig word, ervaar hy/sy vertroue aan die kant van die skoolhoof wat lei tot 'n ervaring van sorg. Bemagtiging lei verder tot 'n hoër moreel onder opvoeders (Kruger & Steinman, 2005:16). Skoolhoofde kan deur vertroue en 'n ondersteunende verhouding met onderwysers te skep, die ruimte vergroot waarin onderwysers hulleself kan wees. In hierdie ruimte word onderwysers bemagtig en sodoende versorg. In hierdie bemagtigende verhouding nooi skoolhoofde en onderwysers mekaar uit om die mag uit te oefen om hulleself in die spesifieke versorgingsverhouding van skoolhoof-tot-onderwyser te wees (Sergiovanni & Starratt, 1993:56-59). So 'n proses van bemagtiging sluit in: wedersydse respek, dialoog en uitnodiging (Sergiovanni & Starratt, 1993:56-59).

Wanneer die skoolhoof sorg dat opvoeders bemagtig word, hou dit verskeie voordele in. Bemagtiging versterk die eienskappe van goed funksionerende werkers soos outonomie, kennis, belangrikheid en terugvoer (Dee *et al.*, 2003:257). Volgens Dee *et al.* (2003:272) toon opvoeders wat bemagtig is hoër vlakke van verbintenis tot die skool, wat verder lei tot 'n verhoogde moreel en minder afwesigheid. Verskeie outeurs toon die noue verband aan wat tussen opvoederbemagtiging, werkstres, werkstevredenheid en motivering bestaan (Davis & Wilson, 2000:352; Kang & Stewart, 2007:539; Raub & Robert, 2010:1744). Psigologiese bemagtiging lei tot die toename in intrinsieke taakmotivering. Die gevoel van bemagtiging wat werkers en leiers ervaar, beïnvloed interpersoonlike vertroue, wat weer die rol van werkverrigting op verskeie vlakke van die organisasie beïnvloed. Bemagtiging dra ook by tot die kwaliteit van werkslewe wat deur die werker ervaar word (Dee *et al.*, 2003:258). Die verbetering van die kwaliteit van werkslewe is reeds genoem as 'n spesifieke doel van die sorgfunksie (vgl. in par. 2.7.2).

Die volgende aspek is die bestuur van bemagtiging deur die skoolhoof. Skoolhoofde moet eerder bereid wees om hulle mag met onderwysers te deel as om mag oor hulle uit te oefen. Templeton (1997:18) noem dat die duidelike skeidslyne wat die skoolhoof, skoolbestuur en opvoeders skei, moet verdof. Die skoolhoof moet dus sorg dat hy/sy die opvoeder bemagtig. Bemagtiging kan op die volgende wyses deur die skoolhoof tot stand gebring word. Samewerking en goeie kommunikasie word beskou as komponente van bemagtiging. Volgens Blasé en Blasé (1994:2) sluit bemagtiging die betrokkenheid by skoolbestuur in asook respek vir die onderwyser en beter werksomstandighede. Bemagtiging hou, volgens hulle, verband met beter salarisse en nuwe professionele strukture. Ander aspekte van bemagtiging is gedeelde leierskap; eienaarskap; verbintenis (“*commitment*”) en ondersteuning (Blasé & Blasé, 1994:46-48; Emira, 2010:593). Ander wyses waarop opvoeders deur skoolhoofde binne die skoolopset bemagtig kan word, is onder andere deelnemende besluitneming en die betrokkenheid van opvoeders by bestuursaktiwiteite. Bemagtiging kan verder geskied deur hulpmiddele of instrumente te voorsien sodat opvoeders hul eie vaardighede kan ontwikkel. Skoolhoofde bemagtig opvoeders deur erkenning aan hulle te gee vir goeie werk (vgl. par 3.5.4), deur opvoeders ’n keuse te gee en hulle ook te vra om opbouende kritiek te lewer (Burgess, 2001:6). Laastens vind bemagtiging plaas wanneer die skoolhoof hom/haar op gelyke vlak stel met ander personeellede, byvoorbeeld: Tel saam papiere op, ruim saam op na ’n funksie en so meer (Templeton, 1997:17). Bemagtiging ondervang twee aspekte van die algemene doel van die sorgfunksie (vgl. par. 2.7.1), naamlik die ontwikkeling en groei van die versorgde (opvoeder) as mens asook die lei van die versorgde (opvoeder) tot onafhanklikheid deur die skoolhoof (vgl. par. 3.5.15 vir personeelontwikkeling as deel van bemagtiging).

Uit voorafgaande beredenering blyk dit dat:

- wanneer die skoolhoof van sy/haar mag met die opvoeder deel of aan hom/haar toevertrou, hulle sorg ervaar.
- bemagtiging die volgende aktiwiteite insluit: gedeelde leierskap en besluitneming, deelnemende bestuur, en erkenning.

Bemagtiging sluit, soos reeds genoem, ook erkenning in, wat in die volgende paragraaf behandel word.

### **3.5.4 Erkenning as bestuursdeterminant van die sorgfunksie**

Erkenning gaan hand aan hand met bemagtiging, en Blasé en Blasé (2001:122) beskou erkenning as 'n vorm van bemagtiging. Erkenning behels twee aspekte, naamlik erkenning aan die mens as individu (Department of Education, 2008a:34) en erkenning vir die werk wat die individu verrig. In die eerste plek het mense volgens Gould (2004:95) behoefte aan erkenning van die self as outonome wese asook aan erkenning van die self as deel van 'n gemeenskap. In hierdie verband het erkenning te make met individuele asook groepsidentiteit. Dit gaan dus om die erkenning van die mens self (Iszatt-White, 2009:456). In die tweede plek gaan erkenning ook daarom om die werk/diens/produk wat die mens lewer, raak te sien. Volgens Coetsee (2003:34) bestaan erkenning en beloning daaruit om verwagte optrede (ywer en werkverrigting) te verbind met uitkomst (erkenning en beloning) wat deur die werker waardeer word.

Beck (1994:95) wys daarop dat beide erkenning en beloning wyses en sorggewende leierskapstrategieë is om opvoeders krediet te gee vir sukses en goeie werk, asook om die verantwoordelikheid vir mislukkinge te deel.

Erkenning kan deur die skoolhoof op die volgende wyses bestuur word: Kahn (1993:546) beskou erkenning as die kommunikeer van positiewe terugvoer aan, respek vir en waardering van ander. Die skoolhoof behoort personeel se optredes, idees en moeite te komplimenteer. Opvoeders se hulp moet in sekere gevalle gevra en geïnkorporeer word. Die skoolhoof kan ook verder op gereelde grondslag waardering vir ander se prestasies uitspreek en na hul deskundigheid verwys.

Uit die voorafgaande gedeelte kan afgelei word dat erkenning as sorggewende leierskapstrategie van die skoolhoof die volgende behels:

- sy/haar waardering van die opvoeder as mens.
- sy/haar waardering vir werk wat deur opvoeders gelewer word.

### **3.5.5 Beskerming van die opvoeder se regte (menseregte) as bestuursdeterminant van die sorgfunksie van die skoolhoof**

Soos reeds aangetoon, is basiese menseregte in sorg gebied (vgl. par. 2.6.2.1). Mense het die reg om te sorg en versorg te word. Gould (2004:144) merk op dat indien dit in menseregte fundamenteel gaan om die mensheid van ander te erken, sorg aan ander die

beginpunt van die erkenning van menseregte behoort te wees. Held (2006:139) lê klem op die feit dat, binne die aktiwiteite van sorg, die regte van mense erken moet word. Die skoolhoof moet as versorger waak oor die regte van die opvoeder deur voorgeskrewe wetgewing en beleide toe te pas. Die verwysing na menseregte is spesifiek gerig op regte soos uiteengesit in die Handves van Menseregte (Hoofstuk 2 van die grondwet). Hier word spesifiek ook verwys na die regte van groepe, vryheid, diskriminasie op grond van kultuur, ras, religie of taal. Die erkenning van rasse en van kulturele identiteit, asook al die ander menseregte, word hier ingesluit (vgl. par. 2.6.2.1).

Die beskerming van die regte van die opvoeders maak deel uit die sorgfunksie van die skoolhoof en dit moet deur hom/haar bestuur word. Die skoolhoof is verplig om toe te sien dat die regte van opvoeders in sy/haar skool beskerm word. Wanneer hy/sy sorg dat iets plaasvind, maak dit deel uit van die bestuur daarvan. In die beskerming van die opvoeder se regte speel organisatoriese en administratiewe geregtigheid ook 'n belangrike rol ten opsigte van die kwaliteit van werkslewe wat die opvoeder ervaar, veral ten opsigte van die hantering van dissiplinêre prosedures en griewe. As deel van sy/haar sorgfunksie behoort die skoolhoof na die belange van die opvoeder om te sien deur te sorg dat organisatoriese geregtigheid geskied. Organisasoriese geregtigheid vind volgens Erasmus en Van der Westhuizen (2007:282) plaas wanneer dissiplinêre optrede en die hantering van griewe van opvoeders ooreenkomstig erkende beginsels en prosedures soos deur die wet neergelê, hanteer word. Die skoolhoof moet dus die beskerming van die personeel se regte bestuur deur die korrekte toepassing van wette en beleid. Wanneer opvoeders weet dat hulle belange op die hart gedra en die reëls vir natuurlike geregtigheid nagekom word, ervaar hulle ook 'n beter werkslewe-kwaliteit (Erasmus & Van der Westhuizen, 2007:282).

Die voorafgaande beredenering dui daarop dat die beskerming van die opvoeder se regte deel uitmaak van die sorgfunksie van die skoolhoof en dit beteken dat die skoolhoof moet toesien dat die regte van opvoeders erken word soos in die Handves van Menseregte uiteengesit (Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. No. 108 van 1996).

### **3.5.6 Regverdigheid as bestuursdeterminant van die sorgfunksie van die skoolhoof**

Regverdigheid behels gelyke regte en gelyke konsiderering van belange van alle individue en is onafhanklik van enige spesifieke gevoel vir spesifieke individue. Regverdigheid bring 'n gevoel van versorgdheid onder individue mee (Kroth & Keeler, 2009:515); elkeen se belange word na gelyke waarde geag. Die reël van regverdigheid en gelykheid word

verbreek wanneer daar bevooroordeelings is ten opsigte van spesifieke persone, asook wanneer daar toegelaat word dat persoonlike alliansies die standarde van regverdigheid verontagsaam (Gould, 2004:44). Die skoolhoof moet dus toesien dat hy/sy regverdigheid aan die dag lê wanneer dit kom by aspekte soos verdeling van hulpbronne, toekenning van fondse, toekenning van tyd aan verskillende aktiwiteite en so meer.

Hieruit blyk dit dat die skoolhoof die reël van regverdigheid as deel van sy/haar sorgfunksie moet toepas deur:

- spesifieke persone nie te bevoordeel nie.
- gelykberegtiging in die toekenning van hulpbronne toe te pas.

### **3.5.7 Luister as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie**

Kommunikasie is belangrik by die kweek van positiewe interpersoonlike verhoudings. Die skoolhoof moet effektief kommunikeer wat van opvoeders verwag word en hoedat hul take deel uitmaak van die groter plan. Luister speel 'n belangrike rol by effektiewe kommunikasie. Een van die belangrikste eienskappe van 'n effektiewe leier is nie-veroordelende aktiewe luister (Burgess, 2001:9). Luister behels meer as net hoor. Dit sluit in om aandag aan die persoon te skenk. Die skoolhoof moet ook net so hard konsentreer op dit wat hy/sy nie hoor nie, as dit wat hulle hoor wanneer hulle luister (Slater, 2008:63).

In die sorgfunksie van die skoolhoof, moet hy/sy na die welstand van die opvoeder omsien, soos reeds bespreek (vgl. par. 3.3.2.3). Om die welstand van opvoeders te kan bevorder moet die skoolhoof oor die nodige inligting en kennis rakende die leefwêreld van opvoeders beskik (vgl. par. 3.3.2.6). Hierdie inligting kan ingewin word deur met die nodige begrip na opvoeders te luister. Volgens Beck (1994:89) moet versorgende skoolhoofde luister en direk van die opvoeders leer. Die sorggewende skoolhoof moet daarop ingestel wees om begripvolle luisteraars te wees (Beck 1994:93; Kroth & Keeler, 2009:509). Leiers wat 'n onvermoë het om te luister, word nie as versorgend ervaar nie (Slater, 2008:63). Luistervaardigheid help die skoolhoof om bewus te word van talle probleme in die leefwêreld van die opvoeder. Opvoeders en skoolhoofde moet praat oor wat geleer moet word en hoe geleer moet word. Skoolhoofde moet hulle oopstel vir die insette van opvoeders. Marshall *et al.* (1996:286) wys daarop dat die skoolhoof 'n gewilligheid moet toon om na die opvoeder te luister om sodoende met empatie teenoor hom/haar te kan optree. Empatie is reeds aangedui as 'n determinant van die sorgfunksie (vgl. par. 3.3.2.2). Templeton (1997:2) wys daarop dat wanneer 'n mens vir iemand omgee, jy na hom/haar

moet luister en ook voorstelle aan die hand moet doen. 'n Skoolhoof kan vir die opvoeder wys dat hy/sy omgee deur aandagtig te luister, oogkontak te maak, te herhaal wat die opvoeder sê en te vra hoe die opvoeder die probleem opgelos sal wil hê. Hierdeur word die opvoeder dus genooi om self betrokke te raak by die oplossing van 'n probleem. Wanneer die skoolhoof na 'n personeellid luister, voel hy/sy belangrik en dat die probleem ernstig opgeneem word (Templeton, 1997:8,9).

Harris (2007:139) gaan verder deur daarop te wys dat die skoolhoof in sy/haar sorgpelig (*duty of care*) teenoor die self asook teenoor opvoeders moet luister na sy/haar innerlike ervarings asook die ervarings van andere. Hierdie luister na innerlike ervarings, beteken by implikasie luister met die oë, ore, hart en onverdeelde aandag (Slater, 2008:64). Gepaard met ander eienskappe soos intuïsie en goeie waarnemingsvermoë help die vaardigheid om te luister die versorgende skoolhoof om die behoeftes van die opvoeder te kan identifiseer sodat aandag geskenk kan word aan hierdie behoeftes.

Verskeie outeurs identifiseer verskillende optredes wat met effektiewe luister gepaard gaan. Templeton (1997:15) meen die skoolhoof behoort die opvoeder in die kantoor te neem en die deur toe te trek wanneer hy/sy na die opvoeder luister. Bulach *et al.* (1998:2) beskou oogkontak as 'n belangrike teken om te wys dat 'n mens luister. 'n Persoon (skoolhoof) behoort alle ander werksaamhede, bv. papierwerk, opsy te skuif en na die persoon te luister. Keyes *et al.* (1999:226) voeg hierby dat die persoon nie onderbreek moet word nie, maar die geleentheid gegun moet word om sy/haar saak te stel. Die skoolhoof moet luister as determinant van sorg bestuur.

Die voorafgaande beredenering beklemtoon dat luister, deur hierdie stappe (wenke) te volg, 'n belangrike determinant van die sorgfunksie van die skoolhoof is. Luister as determinant behels:

- dat die skoolhoof weet wat in die leefwêreld van die opvoeder gebeur.
- dat die skoolhoof alle ander aktiwiteite opsy skuif, oogkontak maak en onverdeelde aandag skenk aan dit wat die opvoeder sê.

### **3.5.8 Diensbaarheid as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie**

Portin (1998:388) beklemtoon die feit dat die skoolhoof hom moet kan verplaas uit 'n verhoogde posisie van gesag na 'n posisie van diensbaarheid vir die skoolgemeenskap –'n

skoolgemeenskap dus wat nie gedomineer word deur outokratiese leierskap nie, maar deur diensbare leierskap. Die skoolgemeenskap verwys weer eens na die gemeenskap soos uiteengesit in paragraaf 3.2.2.2. Pellicer (2003:105) maak die stelling dat leierskap nie daaroor gaan om gedien te word nie, maar om ander te dien. Hy beskou leiers as dienaars van hul volgelinge. Opvoeders is nie noodwendig volgelinge van die skoolhoof nie, maar kollegas. In die proses van dienende leierskap beteken dit dat die skoolhoof diensbaar moet wees aan die opvoeder. Om te dien beteken om die potensiaal van mense te ontsluit (Covey, 1992:160). Volgens Dennis en Bocarnea (2005:604) is 'n leier verantwoordelik vir diegene wat hy/sy dien. Om dienend te wees moet die skoolhoof verantwoordelik optree en verantwoordelikheid aanvaar vir die opvoeders wat in sy/haar sorg is. Wanneer dit die skoolhoof se bedoeling is om ander te dien sonder om selfgesentreerd te wees word hy/sy innerlik beloon met toenemend interne sekerheid en 'n oorvloedige bewussyn omdat personeel sukses behaal (Coetsee, 2003:7).

Diensbaarheid maak deel uit van die sorgfunksie, aangesien diensbaarheid, soos reeds genoem, 'n wegbeweeg van selfgesentreedheid is. Verder word dit duidelik gestel dat sorg selfopoffering behels (par. 2.3.1). Verskeie outeurs (Sergiovanni, 2000:36; Bowman, 2005:257-258; Hawk & Lyons, 2008:319-320) wys op die verband wat bestaan tussen sorg en diensbaarheid. Dienende leierskap spreek tot die universele menslike behoefte om te sorg en te versorg (Bowman, 2005:257). Ook in die onderwysprofessie wys Sergiovanni (2000:6) daarop dat diens in skoolleierskap beteken om mense te versorg en so te lei dat dit rigting aan hulle lewens gee. Die fokus van diens in leierskap is om die potensiële krag en sterkte van verskeie opvoeders te verenig (Bowman, 2005:258).

Dienende leierskap kan soos volg binne die sorgfunksie van die skoolhoof bestuur word: Erkenning vir goeie werk is reeds genoem as aktiwiteit van ander determinante (vgl. par. 3.5.4) en ressorteer ook onder dienende leierskap as aktiwiteit. Pellicer (2003:73) toon twee ander aktiwiteite by dienende leierskap aan. Hy wys daarop dat skoolhoofde die verantwoordelikheid vir mislukkings van opvoeders moet deel. Verder behoort die dienende skoolhoof ook die beloning van sukses met opvoeders te deel.

Die voorafgaande uiteensetting beklemtoon diensbaarheid as determinant van sorg. Diensbaarheid aan die kant van die skoolhoof behels:

- 'n wegbeweeg van selfgesentreedheid deur op ander (die opvoeders) te fokus.
- dat suksesse en mislukkings met opvoeders gedeel word.



### **3.5.9 Toeganklikheid as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie**

Toeganklikheid word deur Kahn (1993:546) beskryf as 'n toestand waardeur 'n mens jou oopstel om in die teenwoordigheid van die ander te bly; dus om tyd en ruimte toe te laat vir kontak met ander. Die skoolhoof moet toeganklik wees vir sy/haar personeel (Iszatt-White, 2009:456). Marshall *et al.* (1996:287) en Iszatt-White (2009:456) beskou hierdie toeganklikheid dat die skoolhoof beskikbaar moet wees vir die personeel.

Sorg kan nie gegee word deur 'n persoon wat hom/haar in 'n kantoor isoleer nie. Wanneer die skoolhoof die rol van versorger vervul, moet hy/sy beskikbaar wees vir sy personeel. Cassidy en Bates (2005:79) noem dat toeganklikheid van die skoolhoof 'n manier van omgee vir die personeel is – 'n model wat hulle op hul beurt vir die leerders moet voorhou. Toeganklikheid word verder deur Cassidy en Bates beskou as 'n manier om in die opvoeders se behoeftes te voorsien. Wanneer 'n opvoeder 'n krisis beleef, moet die skoolhoof beskikbaar wees om in die opvoeder se behoeftes te voorsien. 'n Sorggewende skoolhoof behoort te besef dat sy/haar toeganklikheid vir leerders en opvoeders noodsaaklik is vir die tot stand bring en in stand hou van suksesvolle verhoudings.

Die wyse waarop die skoolhoof hierdie determinant binne sy/haar bestuur kan laat manifesteer, is deur ander welkom te laat voel, byvoorbeeld deur 'n oopdeur-beleid te volg. Die skoolhoof behoort ook geen eksterne onderbrekings toe te laat wanneer hy/sy met 'n ander persoon besig is nie. Toeganklikheid kom ook voor wanneer die skoolhoof hom tot die beskikking van die personeel stel, soos deurdat hy/sy tyd vir hulle inruim, met hulle gesels en na hulle luister (Iszatt-White, 2009:456).

Hieruit word toeganklikheid duidelik as determinant van die sorgfunksie aangetoon. Hierdie toeganklikheid van die skoolhoof vir die personeel verwys daarna dat:

- die skoolhoof beskikbaar is vir die personeel, en.
- dat die skoolhoof tyd inruim om van die behoeftes van die personeel bewus te word, dit aan te hoor en dit onder oë te sien.

### **3.5.10 Leierskapseffektiwiteit as bestuursdeterminant van die skoolhoof se sorgfunksie**

Een van die determinante vir die skep van 'n omgewing waarin versorging tot sy reg kan kom, is leierskapseffektiwiteit. Leierskapseffektiwiteit verwys na vertroue in jou eie vermoë om ander te lei en te onderrig (Magyar *et al.*, 2007:311). Die belangrikheid van Leierskapseffektiwiteit met betrekking tot sorg word daarin vergestalt dat effektiewe leiers se neiging om te volhard, ongeag swaarkry. Effektiwiteit is gevolglik 'n eienskap wat ook 'n etiese element inhou (Magyar *et al.*, 2007:311).

Om leierskapseffektiwiteit by 'n skoolhoof te bepaal kan die volgende vrae gestel word: Het die skoolhoof vertroue in sy/haar vermoë om te lei en te onderrig? Is die skoolhoof in staat om opvoeders te motiveer? Kan die skoolhoof effektief kommunikeer? Motivering en kommunikasie (luister) is reeds aangedui as determinante van die sorgfunksie (vgl. par. 3.3.4 & 3.5.7).

Leierskapseffektiwiteit as determinant van die sorgfunksie word hierdeur aangedui as:

- die mate waarin die skoolhoof vertroue in homself het om ander te lei en te onderrig.
- die vermoë om opvoeders te motiveer, te lei en effektief te kommunikeer.

### **3.5.11 Konsekwenheid as determinant van die sorgfunksie**

Kahn (1993:546) beskou konsekwenheid as die voorsiening van 'n konstante stroom hulpbronne, deernis en fisiese/emosionele/kognitiewe teenwoordigheid (“daar-wees”) vir ander. Konsekwenheid behels ook dat ondergeskiktes gelykwaardig behandel word en dat konsekwent opgetree word deur nie elke dag in 'n ander bui te wees nie. Marshall *et al.* (1996:282) noem dat verhoudings versterk word deur konsekwenheid.

Konsekwenheid hou verband met die sorgfunksie omdat dit verhoudings tussen die skoolhoof en die personeel, wat reeds aangedui is as 'n voorvereiste vir sorg (vgl. par. 3.2.1), in stand hou. Die konsekwente voorsiening van hulpbronne en gelyke verdeling van hulpbronne is ook aangedui as 'n determinant van die sorgfunksie (vgl. par. 3.4.6). Wanneer die skoolhoof se optrede van konsekwenheid getuig, kan ook afgelei word dat hy/sy die welstand van alle opvoeders op die hart dra.

Konsekwentheid blyk uit die skoolhoof se optrede wanneer hy/sy ondersteuning aan die opvoeders gee en deernis aan hulle betoon, asook wanneer hy/sy volgehou waardering vir ander betuig en hul kundigheid prys. Erkenning moet aan ander se idees, ervarings, en gevoelens gegee word. Uit bogenoemde kan dus aanvaar word dat konsekwentheid inhou dat:

- die skoolhoof konsekwent is in sy/haar optrede en personeel as gelykes behandel.
- die skoolhoof konsekwent is in die toekenning van fondse/hulpbronne
- die skoolhoof konsekwent is in die hantering van konflik.

### **3.5.12 Verbintenis (“Commitment”) as determinant van die sorgfunksie**

Verbintenis word beskryf as ’n verbond, belofte, getekende verpligting, ooreenkoms of kontrak (Labuschagne & Eksteen, 1993:994; Odendal & Gouws, 2009). Volgens Collins (2004:299) behels verbintenis om jou tot ’n spesifieke saak te rig. Verbintenis word deur Coetsee (2003:28) beskryf as eienaarskap of volle identifikasie. Verbintenis beteken om passievol verbind te wees tot iets. Dit is nie om “deel te neem” nie, maar om “deel te wees”. Starratt (1996, 117-120) merk op dat ’n skool op twee wyses bestuur kan word, naamlik deur beheer of deur verbintenis. Wanneer ’n skool deur beheer bestuur word, is daar ’n rasionele bestuursisteam wat gerig word deur doelwitte en duidelike uitkomst. In hierdie tipe bestuur kom baie tekortkominge voor. Daarenteen beweer hy dat bestuur deur verbintenis meer effektief is. Bestuur deur verbintenis beteken by implikasie dat die leier/bestuurder die noodsaaklikheid vir buigsamheid in die bestuur raaksien. Onderwysers word nie gemonitor om te kyk of hulle hul werk doen nie. Hierdie verbintenis word gekweek deur te konsentreer op die opbou van ’n kultuur van gedeelde waardes (Department of Education, 2008b:21). In die kultuur van verbintenis is daar ’n ongeskrewe reël wat sê die skool funksioneer nie goed as almal nie ten volle betrokke is nie. In ’n kultuur van verbintenis is dit nie die skoolhoof wat die onderwysers verantwoordelik hou nie, maar die onderwysers wat hulleself verantwoordelik hou.

Verskeie outeurs is dit met mekaar eens dat sorg gekenmerk word deur verbintenis: In Sergiovanni (2000:35) word aangetoon dat sorg die hoeksteen van verbintenis is. Die sorgfunksie kom tot sy reg binne ’n spesifieke verhouding tussen persone – ’n verhouding wat gekenmerk word deur verbintenis (Beck, 1992:459; 1994:10; Hawk & Lyons, 2008:319-320). Blasé en Blasé (1994:46) wys op die direkte verband tussen sorg en verbintenis. ’n Groter mate van sorg bring ook ’n groter mate van verbintenis mee. Beck (1994:19)

aanvaar dat sorg gepaard gaan met verantwoordelikheid, konsekwentheid en verbintenis. Verbintenis of verbondenheid skep die ruimte om die keuse te kan uitoefen om jou aktief betrokke te maak by ander mense (Sernak, 1998:7,9,12,40). Ook Templeton (1997:12) en Sernak (1998:7,9,12,40) meen dat die sorgfunksie behels om in verhouding met ander te leef en met verloop van tyd aanvaarbare verhoudings op te bou waarin persone met verbintenis en mutualiteit ag slaan op mekaar se behoeftes.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat sorg en verbintenis onafskeidbaar is. Die betekenis hiervan is om toegewyd en verbind te bly tot die ander en tot die verhouding. Die skoolhoof se verbintenis tot die opvoeder behoort dus toegewydheid aan die verhouding in te sluit. Sorgsaamheid mag met verloop van tyd verander, maar die feit van sorg en liefde gee, verander nie. Verbintenis tot sorg is deel van die skoolhoof se verantwoordelikheid. Verbintenis beskryf die skoolhoof se voorneme ten opsigte van voortgesette sorg. Hierdie toewyding kan waargeneem word in die optrede van die skoolhoof wanneer hy/sy aandag skenk aan 'n opvoeder wanneer die situasie dit vereis. Die feit dat die skoolhoof aanhou sorg, is deel van die verbintenis tot die verhouding. As daar aanvaar word dat sorg gepaard gaan met verantwoordelikheid, konsekwentheid en verbintenis moet daar verstaan word dat dit ook in die een of ander stadium opoffering van die skoolhoof gaan verg (Beck 1994:19).

Die bestuur van verbintenis kom tot sy reg in gedeelde leierskap, wat op sy beurt onderwyserverbintenis bevorder (Blasé & Blasé, 1994:46). Om aandag te skenk word verder deur Beck (1994:19) as 'n handeling van verbintenis beskou. Die voorafgaande uiteensetting kan tot die volgende gesintetiseer word:

- die skoolhoof toon verbintenis tot sy/haar verhouding met die opvoeder deur die kweek van gemeenskaplike waardes,
- die skoolhoof se verbintenis tot die opvoeder word ook weerspieël in toewyding, aandag skenk aan en opoffering ter wille van die opvoeder, en
- die skoolhoof se verbintenis tot die skool (missie en visie).

### **3.5.13 Deelnemende besluitneming as determinant van die sorgfunksie**

Sernak (1993:131) wys daarop dat die sorgfunksie daarna verwys dat leierskap en die rol van die leier geherdefinieer moet word. In 'n gemeenskapsgeoriënteerde organisasie, soos die skool, moet onderwysers, leerlinge, ouers en gemeenskapslede deelneem aan besluitneming oor wat die skool, kurrikulum en leerders raak. Dit kom dus neer op

gedeelde leierskap (Department of Education, 2008b:60). Pellicer (2003:54) sluit hierby aan deur te sê dat gedeelde leierskap beteken dat die skoolhoof nie alle besluite alleen kan neem nie. Daar moet gedeelde verantwoordelikheid wees, ook ten opsigte van besluitneming (Emira, 2010:593). 'n Strategiese plan is die beste voorbeeld van deelnemende besluitneming.

Leierskap kan tussen onderwysers, leerders, ouers en ander gemeenskapsleiers gedeel en verskuif word. In hierdie proses van verandering van eenleierskap (skoolhoof) na 'n gedeelde leierskap is daar die voorveronderstelling dat die veranderde rol van die skoolhoof sal ontwikkel; hoe meer opvoeders by besluitneming betrek word, hoe groter is die mate van werkstevredenheid wat ervaar word (Davis & Wilson, 2000:249; Addi-Racah, 2009:162). Deelnemende besluitneming word ook beskou as bemagtiging (Davis & Wilson, 2000:249; Addi-Racah, 2009:162 ) (vgl. par. 3.5.3).

Daar kan dus saamgevat word dat die skoolhoof se deelnemende besluitneming behels dat:

- leierskap sowel as verantwoordelikheid met opvoeders gedeel word.

### **3.5.14 Ondersteuning as determinant van die sorgfunksie**

Burgess (2001:28) meld dat daar net twee soorte rolspelers in 'n skool is, naamlik die opvoeders, wat onderrig gee, en die wat hulle ondersteun. Die skoolhoof maak deel uit van hierdie ondersteuningsbasis van die opvoeder. Kahn (1993:544) beskou ondersteuning as voorsiening van die nodige hulpmiddele met betrekking tot fisiese, emosionele en tegniese ondersteuning. Die skoolhoof se ondersteuning aan die opvoeders moet ook lei tot selfondersteuning. Hy gaan verder deur ondersteuning ook te omskryf as die gee van inligting, terugvoer, insigte en beskerming.

Volgens Sigford (2006:45-47) loop sorg en ondersteuning hand aan hand. Templeton (1997:21) beskou die versorgende skoolhoof ook as iemand wat die personeel voortdurend ondersteun. Personeel kan ondersteun word, deur hulle te wys hoe om hul eie probleme op te los, wat lei tot 'n gevoel van bemagtiging (Daly, 2009:178). Om mense te ondersteun help hulle om hulleself en hulle denke te verander. Optredes van die skoolhoof wat dui op ondersteuning is onder andere luister, sigbaar wees, vriendelik wees, beskikbaar wees, omgee en versorg. Ondersteuning speel ook 'n belangrike rol by bemagtiging (vgl. par. 3.5.3).

Die skoolhoof kan ondersteuning bestuur deur die volgende bestuurshandelinge uit te voer: Die skoolhoof moet genoegsame, relevante en tydige inligting deurgee/deel. Die skoolhoof behoort verder die personeel te help om 'n situasie te analiseer en hulle van die nodige hulpbronne wat die situasie vereis, te voorsien. Day *et al.* (2001:45) meen dat ondersteuning deur die skoolhoof ook manifesteer in nie-skoolaangeleenthede, byvoorbeeld in 'n geval waar die skoolhoof 'n opvoeder sou af gee om aan 'n persoonlike sportbyeenkoms deel te neem of om 'n persoonlike probleem op te los.

Hieruit kan afgelei word dat ondersteuning as determinant van die skoolhoof se sorgfunksie die volgende behels:

- die voorsiening van die nodige hulpmiddele/bronne met betrekking tot fisiese, emosionele en tegniese ondersteuning deur die skoolhoof.
- ondersteuning op persoonlike, nie-skoolverwante vlak.

### **3.5.15 Personeelontwikkeling as determinant van die sorgfunksie**

Soos reeds in Hoofstuk 2 aangetoon, is een van die doelwitte van die sorgfunksie, die groei en ontwikkeling van die opvoeder (vgl. par. 2.7.2). Bemagtiging is reeds as determinant van die sorgfunksie aangetoon (vgl. par. 3.5.3). Een van die wyses om personeel te bemagtig, te laat groei en te laat ontwikkel is personeelontwikkeling (Department of Education, 2008a:109,110).

Templeton (1997:19) toon aan dat die versorgende skoolhoof opvoeders in staat stel om professioneel te groei deur voortdurend na geleenthede en fondse te soek. Day *et al.* (2001:4) is van mening dat skoolhoofde wat vir die personeel omgee, baie waarde heg aan die opbou van eiewaarde en selfvertroue. Die belangrikheid van die versterking van eiewaarde en selfvertroue word direk deur Day *et al.* (2001:4) verbind aan personeelontwikkeling en die rol wat die skoolhoof daarin vervul. Die versorgende skoolhoof sal alle vorme van voortgesette professionele ontwikkeling ondersteun (Department of Education, 2008a:30). Hierdie geleenthede sluit indiensopleiding, besoeke aan ander skole en so meer in. Die klem wat die skoolhoof op die voortgesette ontwikkeling van die opvoeders lê, dui verder daarop dat opvoeders die skoolhoof se belangrikste hulpbron is (Day *et al.*, 2001:44). Die waarde van die mens as hulpbron sluit aan by die reenasie, soos in Hoofstuk 2 uiteengesit (vgl. par. 2.4.1), waar die mensekapitaal-teorie as onderbou vir die sorgfunksie gestel word. Die groei en ontwikkeling van die mens is reeds aangetoon as die algemene doel van die sorgfunksie (vgl. par. 2.7.1).

Uit voorafgaande uiteensetting word die volgende rakende personeelontwikkeling as determinant van die sorgfunksie duidelik, naamlik dat:

- die versorgende skoolhoof die waarde van die mens as hulpbron baie hoog ag.
- die versorgende skoolhoof sal toesien dat die mens as waardevolste hulpbron ontwikkel om eiewaarde en selfvertroue op te bou.

### **3.6 DETERMINANTE VAN DIE SORGFUNKSIE SOOS DIT IN VERSKILLENDE MEETINSTRUMENTE VOORKOM**

Geen meetinstrument bestaan tans wat spesifiek ontwikkel is om die mate waarin skoolhoofde hulle sorgfunksie nakom, te bepaal nie. Verder is daar ook geen instrumente in die literatuur teëgekem wat die sorgfunksie van bestuurders/leiers in ander organisasies meet nie. Die enigste instrumente wat sorg meet, word in die gesondheidswetenskappe gebruik. Die instrumente wat hier gebruik word meet sorg en dienende leierskap by verpleegsters. Daar bestaan wel talle raakpunte tussen die sorgfunksie van verpleegsters en die van die skoolhoof.

#### **3.6.1 *Caring Dimensions Inventory (CDI)***

Die CDI (Caring Dimensions Inventory) is deur Watson en Lea ontwikkel om die persepsies van sorg by verpleegsters vas te stel (Watson & Lea, 1997). In hierdie instrument word daar spesifiek gekonsentreer op sorg tussen verpleegster en pasiënt en sommige aspekte is dus nie van toepassing op ander situasies van sorg nie.

Die volgende aspekte wat in hierdie instrument voorkom, kan wel ook op die sorgfunksie van die skoolhoof van toepassing wees (Watson & Lea, 1997:88-90):

- 'n Gevoel van **bejammering** vir andere, wat aspekte soos empatie en vertroosting insluit (*comfort*) (vgl. par. 3.3.2.1 - 3.3.2.3). Let wel dat reeds daarop gewys is dat daarteen gewaak behoort te word dat die bejammering van die skoolhoof tot selfbejammering aan die kant van die opvoeder lei.
- Om 'n **ander as persoon te leer ken** (vgl. par. 3.3.2.4 & 3.3.2.6). Hierdie "ken as persoon" beteken by implikasie 'n vertrouensverhouding met (vgl. par. 3.5.2) asook betrokkenheid by die persoon.

- Om 'n ander se lewenstyl te ondersoek, wat belangstelling en **toeganklikheid** (vgl. par. 3.5.9) inhou.
- Om **eerlik** te wees met 'n ander, wat by implikasie verduideliking en betrokkenheid inhou.
- Om te **luister** (vgl. par. 3.5.7) na 'n ander, wat goeie kommunikasie asook 'n **bekommernis/besorgdheid** (vgl. par. 3.3.2.3) oor die ander insluit.
- Om persoonlike probleme met 'n ander te deel, wat op 'n **vertrouensverhouding** (vgl. par. 3.5.2) en betrokkenheid dui.
- Om die **behoefte van 'n ander bo jou eie te stel**. Stel die ander persoon voorop, ongeag wat ook al gebeur. Toon meelewing (*compassion*) met ander.
- Om 'n ander **tot selfsorg te lei en te help** deur inligting te verskaf.
- Om **opgeruimd** (*cheerful*) te wees.

Die CDI toon dus heelwat ooreenkomste met determinante soos reeds uit die literatuur geïdentifiseer. Hier en daar word nuwe determinante aangedui. Die volgende instrument wat geïdentifiseer is, is die Servant Leadership Behaviour Scale.

### 3.6.2 SERVANT LEADERSHIP BEHAVIOUR SCALE (SLBS)

'n Volgende instrument wat op die sorgfunksie van toepassing is, is die SLBS (*Servant Leadership Behaviour Scale*) (Sendjaya *et al.*, 2008:405–418). Hierdie instrument is ontwikkel om dienende leierskapsgedrag ("*servant leadership behaviour*") in organisasies te meet en te ondersoek

Die instrument bestaan uit ses dimensies van dienende leierskapsgedrag, naamlik vrywillige onderdanigheid (*voluntary subordination*), outentieke self (*authentic self*), verbondsverhouding (*covenantal relationship*), verantwoordelike moraliteit (*responsible morality*), transendentale spiritualiteit (*trancendental spirituality*) en transformerende invloed (*transforming influence*) (Sendjaya *et al.*, 2008:406).

Dimensies van dienende leierskap volgens die "*Servant Leadership Behaviour Scale*" (Sendjaya *et al.*, 2008:406 – 409) word vervolgens bespreek.



### *Gewillige onderdanigheid (voluntary subordination)*

Hierdie dimensie stel voor dat enige geleentheid vir die betoning van onderdanigheid deur die leier aangegryp word, ongeag die situasie. Terwyl sommige leiers slegs in sekere situasies, of wanneer dit gerieflik is, dienend optree, sal die dienende leier voortdurend omsien na ander se behoeftes. In die dimensie van gewillige onderdanigheid val die klem daarop “om ’n dienaar te wees”, eerder as om net aktiwiteite van diens te verrig. Gewillige onderdanigheid weerspieël dus die dienende karakter van die leier.

### *Outentieke self (authentic self)*

Dienende leiers kan op ’n outentieke wyse leiding gee aan ander deur konsekwent nederig op te tree en hulle nie op die voorgrond te plaas nie. Die nederigheid van dienende leiers manifesteer in hulle gewilligheid om sonder erkenning en ophof hard agter die skerms te werk – heel dikwels waar andere hulle nie kan sien nie. Dienende leiers het dus geen behoefte aan lofprysing en voortdurende erkenning nie. Die dimensie *outentieke self* bevat ook ander kenmerke soos integriteit wat weer aspekte soos eerlikheid en onomkoopbaarheid insluit; verantwoordelikheid wat aspekte soos betroubaarheid, opregtheid en sorgsaamheid behels; sekuriteit en kwesbaarheid wat blootgesteldheid en gevoeligheid omvat.

### *Verbandsverhouding (covenantal relationship)*

Dienende leiers aanvaar ander persone vir wie hulle is. Hierdie aanvaarding beteken dat genoemde ander persone hulle sonder vrees kan uitleef, kan groei en kan eksperimenteer. ’n Dienende leier beskou ander mense nie as ondergeskiktes nie, maar as gelykes. Ondergeskiktes word deur die dienende leier behandel as gelyke vennote binne die organisasie. Die verhouding tussen die leier en ondergeskiktes word beskou as ’n verbondsverhouding met gedeelde waardes, verbintenis, wedersydse vertroue (vgl. par. 3.5.2) en besorgdheid oor die welstand (vgl. par. 3.3.2.3) van die ander party. So ’n verhouding word nie maklik deur konflik bedreig nie. Hierdie dimensie vertoon dus die volgende kenmerke: aanvaarding; beskikbaarheid; gelykheid en samewerking.

### *Verantwoordelike moraliteit (responsible morality)*

Dienende leiers maak seker dat die doel en die middele moreel geregverdig, weldeurdag is en eties geregverdig is. Dienende leiers sien om na hoër ideale, morele waardes en hoërorde-behoeftes (vgl. par. 3.3.4) van hul navolgers. Verantwoordelike moraliteit sluit aspekte in soos morele redenering en morele handeling.

### *Transendentale spiritualiteit (trancendental spirituality)*

Die verhoudings wat deur dienende leiers opgebou word, is ook gefundeer op geestelike/spirituele waardes. Soos in die geval van spirituele leierskap bring dienende leierskap ook 'n gevoel van heelheid (*wholeness*) mee en onderskryf dit 'n holistiese of geïntegreerde lewenswyse. Soos reeds genoem, ervaar dienende leiers 'n mate van geroopenheid tot hul taak. Hierdie geroopenheid beteken by implikasie ook 'n innerlike verbondenheid tussen die interne self en die eksterne wêreld. Hierdie dimensie sluit aspekte in soos:

Godsdienstigheid; innerlike verbondenheid; 'n mate van 'n missie, en heelheid.

### *Transformerende invloed (transforming influence)*

Die fundamentele funksie van dienende leierskap is die transformerende invloed wat dit uitoefen. 'n Geslaagde demonstrasie van dienende leierskap manifesteer wanneer dit diegene wat gelei word so beïnvloed dat hulle positief transformeer. Positiewe transformasie vind in verskeie dimensies plaas (emosioneel, intellektueel, sosiaal en geestelik). Die positiewe verandering wat dienende leiers by ander teweeg bring, stimuleer positiewe verandering in die organisasie en in die samelewing. Kenmerke van hierdie dimensie is visie, modellering, mentorskap, vertroue (vgl. par. 3.5.2) en bemagtiging (vgl. par. 3.5.3).

### **3.6.3 Die Servant Leadership Assessment Instrument (SLAI)**

In die uiteensetting van die ontwikkeling van hierdie instrument lê Patterson (2003) klem op sewe konstrunkte van dienende leierskap waarmee die dienende leier dien en lei en wat ten nouste verwant is aan sorg (Dennis & Bocarnea, 2005:601 – 604). Die dienende leier lei deur agapao-liefde, handeling van nederigheid, altruïsme, visie vir die volgelinge, vertroue, diens, en die bemagtiging van volgelinge.

#### *Agapao-liefde*

Agapao-liefde is lief hê in die sosiale en morele konteks. Hierdie soort liefde stel die leier in staat om persoonswaarde nie slegs te koppel aan dít wat die persoon vir die organisasie kan doen en beteken nie, maar ook om die mens met bepaalde behoeftes en versugtinge raak te sien. Hierdie liefde beteken dat dienende leiers werklik omgee en belang stel in die lewens van hul volgelinge. Die aspekte wat aandag onder die konstruk *agapao-liefde* geniet, is volgens Dennis en Bocarnea (2005:607):

Die belangstelling wat die leier in die ondergeskikte as persoon toon. Hierdie belangstelling word duidelik in paragraaf 3.3.2 omskryf. Verder betoon die leier sorg en omgee deur die ondergeskikte aan te moedig. Hierdie aanmoediging maak ook deel uit van motivering (vgl. par. 3.3.4). Die dienende leier betoon ook meegevoel (*compassion*) in sy/haar optrede teenoor ondergeskiktes. Die leier toon besorgdheid (*concern*) oor die ondergeskikte (vgl. par. 3.3.2.3). Verder bring die leier 'n organisasiekultuur tot stand wat gekenmerk word deur 'n hoë mate van etiek.

### *Nederigheid*

Werklike nederigheid beteken om nie op jouself gerig te wees nie, maar op ander mense. Hierdie nederigheid is egter nie 'n teken van 'n swak selfbeeld nie; dit word eerder gekoppel aan 'n gesonde ego. Effektiewe leiers toon nederigheid deur respek te betoon aan werknemers asook erkenning te gee aan werknemers wat bydraes lewer. Die aspekte wat onder die konstruk *nederigheid* aandag geniet, is die volgende (Dennis & Bocarnea, 2005:608): Die leier voel nie oordrewe selfversekerd oor sy/haar vermoëns nie. Verder strew die leier ook nie na selfverheerliking nie. Dienende leiers is nederig genoeg om ander mense in die organisasie te raadpleeg. Die leier vestig nie ander se aandag op sy/haar eie prestasies nie, en sy/haar optrede getuig van nederigheid.

### *Altruïsme*

Altruïsme beteken om onbaatsugtig teenoor ander op te tree, sonder om iets terug te verwag. Hierdie hulp beteken by implikasie selfopoffering sonder persoonlike winsbejag. Odendal en Gouws (2009) omskryf altruïsme as onselfsugtigheid en naasteliefde; altruïsme is die teenoorgestelde van egoïsme. Altruïsme word deur Toremén *et al.* (2006:492) gedefinieer as 'n motiverende toestand waarvan die uiteindelijke doel die verbetering van die welstand van ander mense is. Aspekte wat onder die konstruk *altruïsme* aandag geniet, is volgens Dennis en Bocarnea (2005:608) dat die leier bereid is om persoonlike opofferings te maak vir die ondergeskiktes. Daarby hou altruïsme in dat die leier al moeite gedoen het om 'n ondergeskikte te verdedig.

### *Visie*

'n Visie is noodsaaklik vir goeie leierskap. 'n Gedeelde visie is vir die ondergeskiktes opbouend en voorsien in hul behoeftes. Dienende leiers moet voortdurend op die toekoms gerig wees en moet mense inspireer om opgewonde te wees oor die moontlikhede wat in die toekoms opgesluit lê. Hierdie visie van die dienende leier moet die deelnemers in die sentrum van die organisasie plaas.

Volgens Dennis en Bocarnea (2005:607) neem 'n dienende leier die ondergeskiktes se visie ook in ag tydens die opstel van die organisasie se visie; Die leier inkorporeer ondergeskiktes se visie ook met die organisasie se doelstellings en doelwitte; Die leier verwag van ondergeskiktes in hulle tot die gedeelde visie van die organisasie te verbind; Die leier vra ondergeskiktes se menings oor wat die toekomsrigting van die organisasie behoort te wees, en die leier en ondergeskiktes stel 'n duidelike visie vir die organisasie saam waaroor almal konsensus het.

### *Vertroue*

Vertroue word beskou as die staatmaak op 'n ander spanlid met betrekking tot hul moraliteit en vaardigheid (vgl. par. 3.5.2). Vertroue word beskou as 'n wesenlike kenmerk van 'n dienende leier. Integriteit en eerlikheid is waardes wat organisatoriese vertroue opbou. Om die vertroue van volgelinge te versterk moet leiers se dade met hul woorde strook en hulle moet hulle oopstel vir die insette van ander. Vertroue aan die kant van die dienende leier hou volgens Dennis en Bocarnea (2005:608) in dat die leier weet en glo dat ondergeskiktes verhewe is bo korrupsie, en dat hy/sy ondergeskiktes vertrou om 'n geheim te bewaar.

### *Diensbaarheid*

Diens lê aan die kern van dienende leierskap. Leiers toon hulle diensbaarheid deur hul gedrag, houding en waardes. Mense is verantwoordig verskuldig aan diegene wat gedien word, sy dit kliënte of werknemers. Om diensbaar te wees moet die leier verantwoordelikheid aan die dag lê. Daar word geen spesifieke aspekte gegee in die instrument onder die konstruk *diensbaarheid* nie (vgl. par. 3.5.8).

### *Bemagtiging*

Bemagtiging is om gesag en mag aan ander toe te vertrou. Vir die dienende leier beteken *bemagtiging* om te luister, om ander belangrik te laat voel, om klem te lê op spanwerk, om waarde te heg aan liefde en te gelykheid eerbiedig. Bemagtiging verander die regte, verantwoordelikhede en take van die leier en die ondergeskiktes. Leiers wat bemagtiging hoog ag, sal volgens Dennis en Bocarnea (2005:607) ondergeskiktes met geleentehede bemagtig om sodoende vaardighede te ontwikkel. Die leier sal ook nie skroom om sommige van die beheer oor te gee aan ondergeskiktes nie, sodat meer verantwoordelikheid deur hulle aanvaar kan word. Nog 'n voorbeeld van bemagtiging is dat leiers sommige besluitnemingstake aan ondergeskiktes toevertrou. Ondergeskiktes word die gesag gegun om hul werk te kan doen en leiers laat ondergeskiktes toe om toenemend verantwoordelikhede te aanvaar (vgl. par. 3.5.3).

### 3.6.4 Sintese

Uit die voorafgaande blyk dit dat daar duidelike raakpunte bestaan tussen die determinante van sorg (soos uit die literatuur en bogenoemde meetinstrumente aangetref). Binne meetinstrumente kom daar ook oorvleueling van determinante voor. Die volgende determinante kan uit bogenoemde meetinstrumente afgelei word:

- **Caring Dimensions Inventory (CDI)**

*Psigologiese determinante:* Van die psigologiese determinante wat ooreenstemming toon met die wat uit die literatuur geïdentifiseer is, is empatie en vertroosting; ander se behoeftes voorop stel, wat korreleer met die voorsiening in psigologiese behoeftes; betrokkenheid wat ooreenstem met belangstelling in die persoon. 'n Determinant wat egter nuut geïdentifiseer is, is eerlikheid.

*Bestuursdeterminante:* Die bestuursdeterminante wat korrelasie toon met bestuursdeterminante wat uit die literatuur geïdentifiseer is, is toeganklikheid, luistervermoë en vertroue. Determinante wat andersoortig is, is inligting verskaf (kommunikasie) en opgeruimdheid.

Geen organisasiedeterminante is uit die CDI geïdentifiseer nie.

- **Servant leadership Behaviour Scale (SLBS)**

*Psigologiese determinante:* Ooreenstemmend met die psigologiese determinante soos uit die literatuur geïdentifiseer, sluit in kwesbaarheid, aanvaarding van ander en innerlike verbondenheid wat ten nouste aansluit by die belangstelling in die opvoeder as mens.

Andersoortige psigologiese determinante wat in hierdie instrument voorkom, is moraliteit.

*Organisasiedeterminante:* Sekuriteit is ook in die literatuur aangedui as organisasiedeterminant.

*Bestuursdeterminante:* Bestuursdeterminante wat oorvleueling toon met determinante wat uit die literatuur geïdentifiseer is, is vertroue, bemagtiging, beskikbaarheid (toeganklikheid) en gewillige onderdanigheid/diensbaarheid.

Ander eiesoortige bestuursdeterminante vanuit die SLBS sluit in: transformerende invloed; integriteit; nederigheid; verantwoordelikheid en mentorskap.

- **Die Servant Leadership Assessment Instrument (SLAI)**

*Psigologiese determinante:* liefde as geïnteresseerdheid in ander persoon word as eiesoortige determinant deur die SLAI geïdentifiseer en nie deur die literatuur nie.

*Bestuursdeterminante:* Bestuursdeterminante wat ooreenstemming toon met determinante uit die literatuur sluit in vertroue, diensbaarheid en bemagtiging.

Nederigheid as determinant word ook deur die SLBS geïdentifiseer, terwyl altruïsme en visie eie is aan die SLAI.

### **3.7 Determinante van sorg soos geïdentifiseer in verskillende sorgmodelle**

#### **3.7.1 Die Watson versorgingsmodel (Rexroth & Davidhizar, 2003:298-299)**

Die Watson model bevat verskillende versorgingsfaktore wat hoofsaaklik van toepassing is op die verpleegpraktyk. Daar kan egter ook oorvleueling van determinante met die sorgfunksie van die skoolhoof voorkom. Verskeie versorgingsdimensies/kenmerke word deur genoemde model ingesluit.

- Die vorming van 'n humanisties altruïstiese waardesisteem wat gekenmerk word deur die bevrediging wat ervaar word deur van jouself aan ander te gee. Soos aangedui in die *SLAI* (vgl. par. 3.6.3), lê hierdie model ook klem op altruïsme.
- Die skep van geloof/hoop fasiliteer die positiewe verhouding tussen die pasiënt en verpleegster. Hierdie aspek kan van toepassing gemaak word op die skoolhoof, naamlik in die geloof wat die skoolhoof moet hê in die bekwaamheid, verbintenis en lojaliteit van sy personeel.
- Die sensitiwiteit ten opsigte van 'n mens se eie en ander se selfaktualisering wat teweeg gebring word deur die aanvaarding van ander mense soos hulle is.

- Die ontwikkeling van 'n helpende, vertrouende sorgverhouding. Hierdie verhouding hou in dat effektiewe kommunikasievaardighede aangelê word om jou eie gevoelens te verbaliseer asook om sensitief op te tree teenoor en empatie te hê vir 'n ander se gevoelens. Hierdie aspek sluit ten nouste aan by aspekte soos uit die literatuur geïdentifiseer (vgl. par. 3.3.2.2; par. 3.5.2 & par. 3.5.7).
- Die aanvaarding van jou eie en ander se uitdrukking van positiewe en negatiewe gevoelens. Beide partye moet bereid wees om positiewe of negatiewe terugvoer te ontvang.
- Die stelselmatige benutting van probleemoplossingsvaardighede by besluitneming rakende die versorgingshandeling.
- Versorging word gekenmerk deur onderrig en leer. Die verpleegster gee die nodige inligting deur, en die pasiënt leer nuwe kennis en vaardighede aan.
- Die skep van 'n ondersteunende, beskermende, bevorderlike, geestelike, fisiese, sosiokulturele en spirituele omgewing. Interne faktore soos geestelike en spirituele welstand, sowel as eksterne faktore, soos gemak en veiligheid, moet in die omgewing voorkom. Daar moet eerste omgesien word na laerorde- fisieke behoeftes voordat die hoërorde-behoeftes soos psigososiale behoeftes aan die beurt kan kom.

### **3.7.2 Die Sorgmodel van Smith en Emigh vir onderwysersopleidingsprogramme (Smith & Emigh, 2006)**

In hierdie model word daar hoofsaaklik gekonsentree op die versorging van die leerder van die kant van die opvoeder. Die model bestaan uit vier hoofkenmerke/-komponente:

#### **3.7.2.1 Die dinamiek van sorg (Smith & Emigh, 2006:4)**

Die dinamiek van sorg verwys na die psigologiese toestand en geloof van die onderwyser wat manifesteer in 'n verhouding van sorg tussen onderwyser en leerling. Drie hoofpunte word onder die dinamiek van sorg geïdentifiseer:

Eerstens moet daar 'n positiewe "omgee vir ander" aan die kant van die sorg-gewer wees. Dit beteken die vermoë om uit jou eie verwysingsraamwerk uit te beweeg in dié van 'n ander persoon in om sodoende die ander persoon se siening en behoeftes te verstaan.

Die tweede komponent van die dinamiek van sorg is die persoonlike geloof in die wedersydse verantwoordelikheid om vir mekaar te sorg. Hierdie verantwoordelikheid beteken dat die sorggewende persoon 'n geïntereerdheid en sensitiwiteit ten opsigte van ander sal openbaar, wat die persoon wat sorg ontvang ook sal inspireer om versorgend teenoor die versorger en ander mense op te tree.

Die laaste komponent van die dinamiek van sorg is die dualistiese of wederkerige aard van sorg. Sorg is nie 'n eenrigtinghandeling nie, maar is interaktief en interafhanklik. Sorg is afhanklik van interpersoonlike verhoudings.

### **3.7.2.2 Sorgdraende optrede (Smith & Emigh, 2006:6)**

Sorgdraende optrede verwys na die spesifieke handeling van die onderwyser wat as sorgdraend of sorggewend beskou word. Drie komponente van hierdie dimensie word soos volg geïdentifiseer:

Die eerste komponent is die vermoë van die onderwyser om aandag te skenk aan akademiese, sosiale en persoonlike behoeftes van leerlinge.

Die tweede komponent is die volgehoue gedragspatrone wat gekoppel is aan sorgdraende handeling. Dit kan klein, geïsoleerde individuele handeling van omgee en sorg wees. Baie sorgdraende handeling manifesteer in 'n gedragspatroon van sorg.

Die derde komponent sluit begrippe in soos, onder andere, persoonlike waardes soos verantwoordelikheid, volharding en opoffering.

### **3.7.2.3 Skep van sorggewende omgewings (Smith & Emigh, 2006:8)**

In hierdie derde dimensie van die sorg-raamwerk gaan dit om die onderwyser wat 'n sorggewende gemeenskap moet skep. Die onderwyser moet die fisiese en sosio-emosionele atmosfeer in die klaskameromgewing in ag neem, asook hoe dit ontwikkel.

Die eerste komponent in hierdie dimensie is die skep van 'n veilige en ordelike omgewing. Onderwysers doen dit deur 'n omgewing te skep wat voorspelbaar en bestendig is. Deur ondersteunend op te tree kan die onderwyser so 'n omgewing skep.

Die tweede komponent van die skep van 'n sorggewende omgewing is dat 'n skool- en klaskamerklimaat gekweek moet word waarin wedersydse vertrouwe, eerlikheid en respek



voorkom. Hierdie klimaat bring mee dat almal vir mekaar omgee en respek teenoor mekaar betoon.

Die laaste komponent is die klem op psigologiese beskerming en sorg in institusionele interaksie. Hierdie komponent behels onder andere die vermindering in angstigheid, gewilligheid om te luister, beloning van goeie gedrag en die korrekte wyse van kritiek lewer.

#### **3.7.2.4 Fasilitering van die ontwikkeling van sorg by ander**

Die laaste dimensie van die model is onderwysers se voorbeelde wat hulle aan leerders voorhou wat aan hulle wys hoe om te sorg en om te gee. Sorg en omgee moet 'n integrale deel uitmaak van die opvoeding van leerders.

Die eerste aspek van belang is dat leerders gewys moet word hoe om te gee en te sorg deur 'n voorbeeld aan hulle te stel. Sorg moet gedemonstreer en nie bespreek word nie.

Die tweede aspek is die huldiging van hoë morele waardes en gedrag. Sorg moet 'n eksplisiete waarde in klaskamers wees deurdat die opvoeder leerders help en met op so 'n wyse met hulle praat dat hulle waardering daarvoor kan hê.

Die laaste aspek is dat respek betoon moet word vir individuele verskille; leerders moet kennis neem van mekaar se waardes en belangstellings.

Volgens hierdie model moet sorg in onderwysersopleidingsprogramme na waarde geskat, onderrig, en eksplisiet uitgeleef word. Skoolhervorming en -sukses sal beïnvloed word deur onderwysers wat hierdie waardes uitleef.

#### **3.7.3 Die Sorgmodel van Tronto (Fine, 2007:35)**

In hierdie model word verwys na sorg as 'n soort werk, maar ook as 'n gewoonte.

##### **Fase 1**

*Omgee vir:* In hierdie fase vind die gewaarwording en ontwikkeling plaas van die behoefte aan sorg wat by ander bestaan.

##### **Fase 2**

*Versorging van:* In hierdie fase word die verantwoordelikheid aanvaar vir die voorsiening in die ander se behoeftes en daar word ook beplan hoe om in hierdie behoeftes te voorsien.

### **Fase 3**

Sorg gee: In hierdie fase word in die behoefte aan sorg voorsien. Die fase sluit die fisiese versorging deur individue of organisasies in. Daar is dus direkte kontak tussen die sorg-gewer en die ontvanger van sorg.

### **Fase 4**

Ontvang van sorg: In hierdie laaste fase vind reageer of respondeer die ontvanger op die sorg.

Daar bestaan die moontlikheid dat nuwe behoeftes aan sorg by die ontvanger van sorg kan ontstaan, wat dan die proses van voor af laat begin. Hierdie model moet dus as siklies van aard beskou word en nie noodwendig as 'n liniêre proses nie.

#### **3.7.4 Die Sorgmodel van Beck (Beck 1992:462-467, Beck & Murphy, 1993:12-19)**

##### **3.7.4.1 Ontvanklikheid vir die ander se perspektief**

Ontvanklikheid vir ander se perspektief en siening behels openheid en gewilligheid om 'n ander se realiteit onvoorwaardelik te aanvaar. Daar moet dus 'n voorneme wees om te versorg. Jy moet jou beskikbaar stel. Hier gaan dit om die werklike belangstelling in die ander se welstand. Om die sorgfunksie ten uitvoer te bring moet die skoolhoof hom in die posisie stel van die persoon wat versorg moet word (Beck & Murphy, 1993:15). Om jou in 'n ander se posisie te stel is reeds in vorige paragrawe aangetoon as empatie betoon (vgl. par. 3.3.2.2).

##### **3.7.4.2 Reaksie op die bewustheid wat kom van die ontvangs.**

Hierdie reaksie op die ontvangs kan natuurlik of eties van aard wees, volgens Beck. 'n Moeder se sorg vir haar kind is 'n natuurlike optrede. Die etiese respons is eerder 'n bewuste, gewillige besluit om te reageer op 'n ander se behoefte aan sorg, met ander woorde die gewilligheid om verantwoordelikheid vir 'n ander te aanvaar. Ek moet iets doen in reaksie op die behoefte van 'n ander. Sorg sluit in om verantwoordelikheid te aanvaar en te reageer. Hierdie respons het ook te make met die reaksie aan die kant van die ontvanger van sorg. Sorg is dus onderliggend aan 'n wederkerige reaksie (Beck & Murphy, 1993:18).

### **3.7.4.3 Bly verbind (“commitment”) tot ander en die verhouding**

Sorgsaamheid sluit verbintenis in (vgl. par. 3.5.12). Die betekenis hiervan is om toegewyd en verbind te bly tot die ander en tot die verhouding. Sorgsaamheid mag met verloop van tyd verander, maar die feit van sorg en liefde gee verander nie. Verbintenis tot sorg is deel van ’n verantwoordelikheid. Verbintenis beskryf die voorneme tot voortgesette sorg. Hierdie toewyding kan waargeneem in die aandag wat geskenk word wanneer die situasie dit vereis. Om volhardend te sorg maak deel uit van die verbintenis tot die verhouding. As daar aanvaar word dat sorg gepaard gaan met verantwoordelikheid, konsekwentheid en verbintenis moet daar verstaan word dat dit ook in die een of ander stadium opoffering gaan verg (Beck & Murphy, 1993:19).

### **3.7.5 Sintese**

Soos reeds gemeld, is talle oorvleueling en ooreenkomste van determinante uit die literatuur, meetinstrumente van sorg en modelle geïdentifiseer (vgl. par. 3.6.4). Uit die voorgenoemde teoretiese sorgmodelle kan die volgende determinante van sorg geïdentifiseer word:

- **Die Watson versorgingsmodel:**

Psigologiese determinante: Van die psigologiese determinante wat ooreenstem met die wat uit die literatuur en meetinstrumente geïdentifiseer is, is empatie en sensitiwiteit, en voorsiening in fisiese en psigologiese behoeftes. ’n Determinant wat egter nie deur die literatuur of meetinstrumente geïdentifiseer is nie, is aanvaarding van ander.

Organisasiedeterminante: Die skep van ’n omgewing van sorg, wat ten nouste aansluit by die positiewe werksklimaat soos in die literatuur aangedui.

Bestuursdeterminante wat ooreenstem met die determinante wat uit die literatuur en meetinstrumente geïdentifiseer is, sluit in vertrouwe en effektiewe kommunikasie, naamlik inligting verskaf, terugvoer en altruïsme.

- **’n Model vir sorg in onderwysersopleidingsprogramme**

Psigologiese determinante toon grootliks oorvleueling met determinante wat reeds geïdentifiseer is, naamlik omgee vir ander, sensitiwiteit vir ander, aandag en voorsiening in sosiale en persoonlike behoeftes, eerlikheid en respek, en morele gedrag.

Organisasiedeterminante sluit in die skep van 'n sorggewende gemeenskap, wat weer aansluit by 'n positiewe werksklimaat.

Bestuursdeterminante wat ook uit ander bronne geïdentifiseer is, sluit in verantwoordelikheid en vertroue. Ander bestuursdeterminante uniek aan hierdie model is volharding en opoffering.

- **Tronto se sorgmodel**

In hierdie model is slegs twee psigologiese determinante geïdentifiseer wat ook reeds deur ander bronne genoem is, naamlik omgee vir ander en voorsiening in behoeftes.

- **Beck se sorgmodel**

Soos reeds deur ander bronne genoem, sluit hierdie model ook empatie as psigologiese determinant in.

Geen organisasiedeterminante word hier geïdentifiseer nie.

Onder bestuursdeterminante sluit hierdie model ook in wat reeds deur ander bronne bevestig is, naamlik aanvaarding van verantwoordelikheid vir 'n ander, en verbintenis (*commitment*).

### **3.7.5.1 Samevatting van klassifikasie van determinante wat uit die literatuur, meetinstrumente en modelle van sorg geïdentifiseer is:**

- **Psigologiese Determinante**

Emosionele intelligensie; simpatie; empatie; besorgdheid oor die welstand van die opvoeder; aandag skenk; deernis; inwin van inligting; voorsiening in psigologiese behoeftes; intrinsieke inspirasie/motivering; respek; eerlikheid; godsdienstigheid; moraliteit; liefde as geïnteresseerdheid in ander persoon en aanvaarding van ander.

- **Organisasie- (werksplek-) determinante**

Geboue en terrein, werksekuriteit, optrede teenoor opvoeder, geborge klimaat, voorsiening van hulpbronne en die skep van 'n omgewing/gemeenskap van sorg.

- **Bestuursdeterminante**

Vertroue, bemagtiging, erkenning, die beskerming van die opvoeder se regte (menseregte), regverdigheid, luister, diensbaarheid, toeganklikheid, leierskapseffektiwiteit, konsekwentheid, verbintenis (“*commitment*”), deelnemende besluitneming, ondersteuning, personeelontwikkeling, inligting gee (kommunikasie), opgeruimdheid, transformerende invloed, integriteit, nederigheid, verantwoordelikheid, mentorskap, altruïsme, visie, volharding en opoffering.

### **3.8 'n Teoretiese raamwerk van die sorgfunksie van die skoolhoof**

In die voorafgaande bespreking is aangetoon dat sekere vereistes vir die sorgfunksie van die skoolhoof gestel word. Verskillende determinante wat bepalend is vir die sorgfunksie is ook geïdentifiseer en bespreek. Hierdie aspekte is aangewend om 'n teoretiese raamwerk vir die sorgfunksie op te stel. Volgens De Vos *et al.* (2005:35 – 36) bestaan 'n sosialewetenskap-model net uit woorde, 'n beskrywing van 'n sosiale verskynsel, wat slegs die hoofeienskappe van die verskynsel abstraher sonder om dit te probeer verklaar of om iets uit die beskrywing te voorspel. Die aspekte soos beredeneer kan saamgevat word in 'n teoretiese raamwerk vir die sorgfunksie van die skoolhoof, wat diagrammaties soos volg daar uitsien:

<b>DIE DETERMINANTE VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF</b>			
<b>KONTEKS:</b>			
<b>SORGSAME VERHOUDINGS SORGSAME GEMEENSKAP</b>			
<b>DETERMINANTE:</b>			
<b>PSIGOLOGIES</b>	<b>ORGANISASIE</b>	<b>BESTUUR</b>	
<b>Emosionele intelligensie</b> <b>Belangstelling:</b> Simpatie Empatie Besorgdheid Aandag skenk Deernis Inwin van inligting <b>Voorsiening in Psigologiese</b> <b>Behoeftes</b> <b>Intrinsieke Inspirasie/motivering</b> Respek Eerlikheid Spiritualiteit/ Moraliteit Liefde vir ander Aanvaarding van ander	<b>Veilige omgewing</b> <b>Geboue en terrein</b> <b>Werksekuriteit</b> <b>Optrede teenoor opvoeder</b> <b>Geborge klimaat</b> <b>Voorsiening van hulpbronne</b> <b>Skep van sorggewende omgewing/gemeenskap</b>	<b>Vertroue</b> <b>Bemagtiging</b> <b>Erkenning</b> <b>Beskerming van regte</b> <b>Regverdigheid</b> <b>Kommunikasie/Luister/Inligting verskaf</b> <b>Diensbaarheid</b> <b>Toeganklikheid</b> <b>Leierskapeffektiviteit</b> <b>Konsekwentheid</b> <b>Verbintenis</b> <b>Deelnemende besluitneming</b>	<b>Ondersteuning</b> <b>Personeelontwikkeling</b> <b>Opgeruimdheid</b> <b>Transformerende invloed</b> <b>Integriteit</b> <b>Nederigheid</b> <b>Verantwoordelikheid</b> <b>Mentorskap</b> <b>Altruïsme</b> <b>Visie</b> <b>Volharding</b> <b>Opoffering</b>

**FIGUUR 3.1. TEORETIESE RAAMWERK VIR DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF**

Die doel van 'n teoretiese model is nie om noodwendig al die eienskappe van die sisteem wat gemodelleer word, in te sluit nie, maar slegs dié wat vir navorsingsdoeleindes nodig is (De Vos *et al.*, 2005:36).

Die doel van die psigologiese aspekte van die sorgfunksie van die skoolhoof is dat dit daartoe moet bydra dat die opvoeder as mens en as mensekapitaal binne die organisasie erken en versorg word.

Die doel van die organisasie-aspekte van die sorgfunksie van die skoolhoof is dat dit daartoe moet bydra dat die werksplek van die opvoeder sodanig geskep moet word dat die opvoeder sorg hierdeur sal ervaar.

Die doel van die bestuursaspekte van die sorgfunksie van die skoolhoof is dat dit daartoe moet bydra dat spesifieke bestuurspraktyke daartoe sal lei dat die skoolhoof versorgend teenoor die opvoeder sal optree.

Die verskillende aspekte, soos in die teoretiese raamwerk uiteengesit is, is aangewend as basis vir die konstruksie van 'n vraelys wat in die empiriese ondersoek gebruik is, naamlik om te bepaal in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van personeel uitvoer.

### **3.9. Samevatting**

Die bestaan van 'n verhouding tussen persone binne 'n gemeenskap van gedeelde waardes is as konteks gestel waarbinne die sorgfunksie van die skoolhoof manifesteer. Om as sorgsame skoolhoof te kan funksioneer moet die skoolhoof binne 'n raamwerk van sorg optree, en bepaalde determinante van die sorgfunksie is uit verskillende bronne geïdentifiseer. Eerstens is determinante uit algemene literatuur geïdentifiseer. Daarna is daar ook gekyk na spesifieke determinante soos uit meetinstrumente van sorg geïdentifiseer asook bepaalde sorgmodelle. Die determinante van die sorgfunksie word geklassifiseer in psigologiese determinante, organisasie- of werksplekdeterminante en bestuursdeterminante. Onder die bestuursdeterminante is verder onderskeid getref tussen mensgerigte determinante en taakgerigte determinante.

Uit die determinante wat in hierdie hoofstuk geïdentifiseer is, kan 'n vraelys gekonstrueer word wat vasstel in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van die personeel uitvoer. Die vraelys maak deel uit van die metodologie wat binne die konteks van die spesifieke epistemologie in detail in Hoofstuk 4 bespreek word.

## NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

---

### 4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is verskillende determinante geïdentifiseer wat bepalend is vir die mate waarin die skoolhoof versorgend teenoor die personeel optree. Hierdie geïdentifiseerde determinante word vervolgens aangelê ter beantwoording van navorsingsdoelwit 3 om *empiries te bepaal in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van personeel uitvoer*.

Om hierdie navorsingsdoelwit te bereik is dit nodig dat 'n spesifieke navorsingsontwerp en metodologie gevolg moet word. Die navorsingsontwerp en -metodologie word egter voorafgegaan deur sekere epistemologiese sieninge en voorveronderstellings. Daar word eerstens aandag geskenk aan verskillende epistemologiese uitgangspunte om sodoende die spesifieke epistemologiese vertrekpunt van die navorser te identifiseer. Daarna word klem gelê op die spesifieke ontwerp wat vir hierdie ondersoek gebruik is. Die metode wat uit die navorsingsontwerp volg, word dan bespreek met spesifieke verwysing na die samestelling van die studiepopulasie en steekproef, metode van data-insameling en navorsingsinstrument, die metode van data-analise asook 'n bespreking van die etiese aspekte wat tydens die ondersoek in ag geneem is.

### 4.2 NAVORSINGSBENADERING

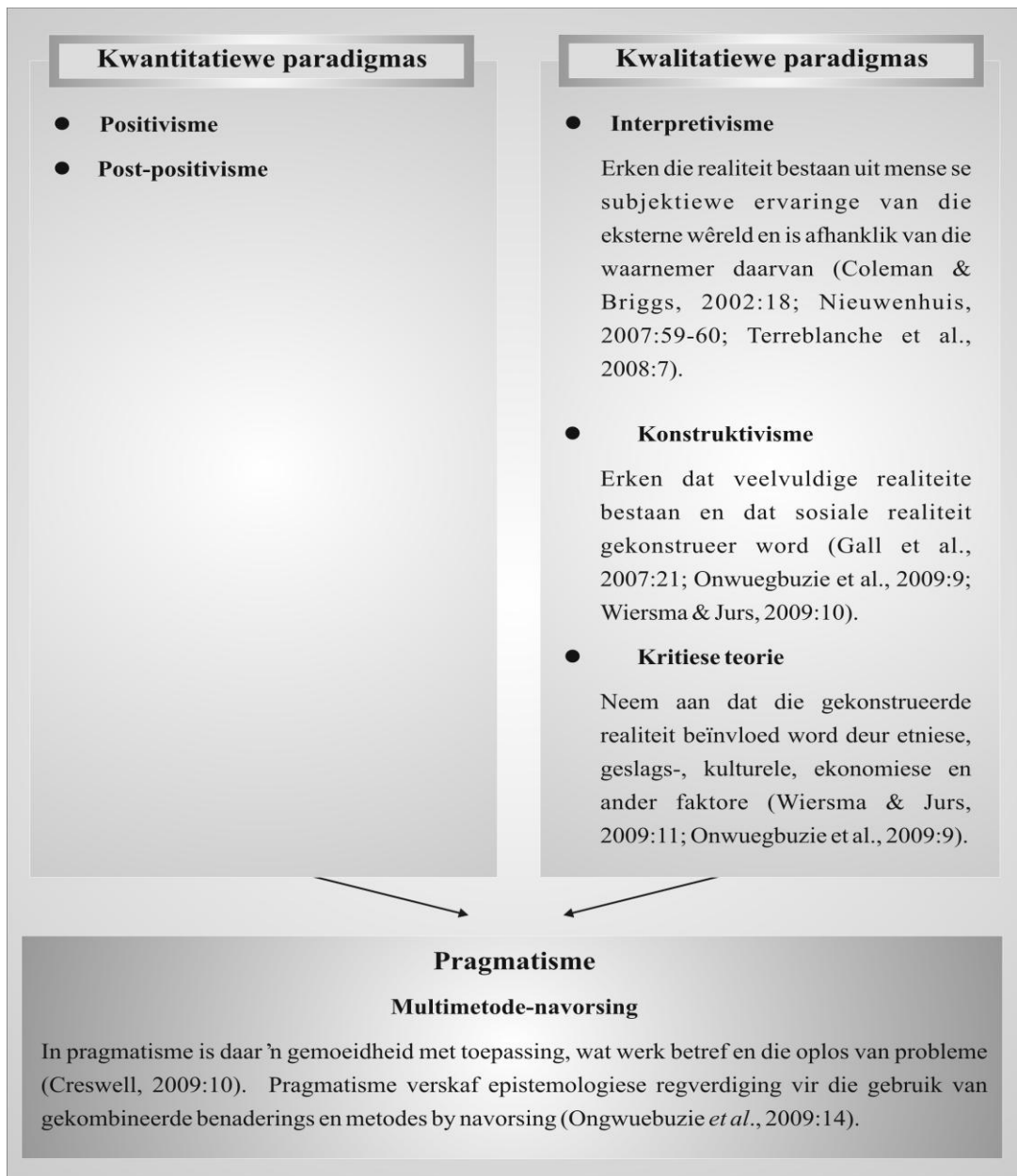
#### 4.2.1 Navorsingsontwerp

'n Spesifieke benadering in navorsing sluit sekere filosofiese voorveronderstellings sowel as navorsingsontwerpe, -metodes of -prosedures in. Volgens Nieuwenhuis (2007:70) is 'n navorsingsontwerp 'n plan of strategie wat beweeg van die onderliggende filosofiese voorveronderstellings na spesifieke metodes van steekproefneming, data-insameling en data-analise. Navorsingsontwerp sluit dus die bymekaarkom van filosofie, ondersoekstrategieë en spesifieke metodes in (Creswell, 2009:5).



## 4.2.2 Paradigmas en metodologie

'n Paradigma word beskou as die voorveronderstellings rakende fundamentele aspekte van realiteit wat aanleiding gee tot 'n spesifieke wêreldbeskouing, as 'n model of patroon waarvolgens 'n wetenskaplike na die studie-objek kyk, of as die onderliggende teoretiese raamwerk waarop die studie berus (De Vos *et al.*, 2005:39; Nieuwenhuis, 2007:47; Wiersma & Jurs, 2009:10). Verskeie ondergenoemde outeurs klassifiseer en identifiseer verskillende paradigmas of beskouings.



FIGUUR 4.1: NAVORSINGSPARADIGMAS

#### 4.2.2.1 Kwantitatiewe navorsingsparadigmas

Gedurende die laat-negentiende eeu en deur die twintigste eeu is ondersoekstrategieë gekenmerk deur kwantitatiewe navorsing deur navorsers wat 'n positivistiese of post-positivistiese wêreldbeskouing gehuldig het (Coleman & Briggs, 2002:4; Gall *et al.*, 2007:26; Baumard & Ibert, 2007:80; Creswell, 2009:4).

#### Positivisme

Positivisme kan gedefinieer word as die epistemologiese doktrine wat die fisiese en sosiale realiteit beskou as dat dit onafhanklik is van die persoon wat dit waarneem en dat waarnemings van hierdie realiteit (wanneer dit vry van vooroordeel is) wetenskaplike kennis konstrueer (Gall *et al.*, 2007:15; Nieuwenhuis, 2007:65).

Volgens Gall *et al.* (2007:15) aanvaar positivistiese navorsers dat verskynsels in die sosiale omgewing 'n objektiewe realiteit het. 'n Enkele werklike realiteit word daargestel, oftewel 'n realiteit met bekende waarskynlikhede. Kennis is dus onafhanklik van wat enige mens glo, ervaar en so meer (Girod-Séville & Perret, 2007:15; Mc Millan, 2008:4). Slegs opvoedkundige verskynsels wat deur die sintuie waargeneem kan word, kan geldig beskou word as kennis. Gevoelens word nie in ag geneem nie (Coleman & Briggs, 2002:15). Wanneer verskynsels objektief bestudeer word, word veronderstel dat die waarnemer/navorsers 'n neutrale posisie inneem sodat hy/sy nie die verskynsel wat waargeneem word, beïnvloed nie (Mc Millan, 2008:4). Alhoewel die navorsers in die onderhawige navorsing objektiwiteit gehandhaaf het, kan die studie nie as suiwer positivisties beskou word nie.

Onwuegbuzie *et al.* (2009:9) merk op dat positivisme nie goed daarin slaag om die hedendaagse kwantitatiewe navorsers te tipeer nie. 'n Meer resente filosofie wat hedendaagse kwantitatiewe navorsing beter tipeer, is post-positivisme. Die post-positivistiese vertrekpunt waarop die onderhawige ondersoek gebaseer is, word in fyner detail in die volgende paragraaf bespreek.

### **4.2.3 Die post-positivistiese paradigma wat as vertrekpunt vir die ondersoek gedien het en die gepaardgaande navorsingsontwerp en kwantitatiewe metodologie**

#### **4.2.3.1 Post-positivisme as onderliggende paradigma**

Hierdie navorsing is op die post-positivistiese paradigma gebaseer. Waar positivistiese navorsing as waarde-vry beskou word, erken die post-positivistiese navorser dat die verwantskap tussen veranderlikes wel deur sekere faktore waaroor die navorser nie beheer het nie, beïnvloed kan word (Onwuegbuzie *et al.*, 2009:9; Wiersma & Jurs, 2009:10). As post-positivistiese navorser, is die navorser dus deeglik bewus van die feit dat die realiteit nie binne 'n vakuum bestaan nie, maar afhanklik is van en beïnvloed word deur kontekstuele en situasionele faktore (Onwuegbuzie *et al.*, 2009:9; Nieuwenhuis, 2007:65). Die navorser maak sover moontlik voorsiening vir kontekstuele en situasionele veranderlikes (byvoorbeeld biografiese veranderlikes soos geslag, ouderdom, kwalifikasies, ervaring, en so meer) in die data-insamelingsinstrument. Die navorser ondersteun egter die siening van outeurs soos Gall *et al.* (2007:15) en Onwuegbuzie *et al.* (2009:9) dat die objektiewe werklikheid nie in sy volle totaliteit geken kan word nie, maar slegs op 'n nie-perfekte/gedeeltelike wyse.

Na aanleiding van die volgende kenmerke van post-positivistiese en kwantitatiewe navorsingsmetodologieë wat deur outeurs soos Coleman en Briggs (2002), Gall *et al.* (2007:18-20), Onwuegbuzie *et al.* (2009:9), Creswell (2009:7) en Maree en Pietersen (2007) geïdentifiseer is, word die onderhawige navorsing as post-positivisties getipeer:

- Die doel van die onderhawige navorsing is om met geldige en betroubare resultate na vore te kom.
- Die navorser poog om so objektief moontlik in die onderhawige navorsing te bly, en die deelnemers word nie subjektief deur die navorser beïnvloed nie.
- Die gekose navorsingsontwerp en -metodologie skakel vooroordeel en subjektiwiteit sover moontlik uit.
- Die navorser erken die moontlikheid van foute en vooroordeel in data-insameling, en om hierdie moontlikheid uit te skakel is daar is van 'n geldige en betroubare data-insamelingsinstrument gebruik gemaak.

- Die deelnemers is volgens 'n wetenskaplik aanvaarbare steekproefprosedure geselekteer.
- Daar is van wetenskaplik aanvaarbare statistiese tegnieke gebruik gemaak om die data te analiseer.
- Die bevindinge en gevolgtrekkings spruit direk voort uit die resultate en die navorser het hom daarvan weerhou om nie met veralgemenings en aansprake na vore te kom wat nie deur die resultate gerugsteun word nie.
- Die ondersoek sal herhaalbaar, of dupliseerbaar wees. Daarom kan ander navorsers die ondersoek herhaal om vas te stel of hulle met soortgelyke resultate voor 'n dag kan kom.
- Die navorser ondersteun die siening dat data, bewyse en rasonele oorwegings kennis daarstel, maar dat die absolute waarheid nooit gevind kan word nie. Navorsingsbewyse is altyd onvolmaak en feilbaar.
- Hierdie navorsing het verder 'n morele verbintenis tot progressiewe diskoerse wat beteken dat enigiemand, te enige tyd kritiek kan lewer teen die onderhawige navorsing en as dit meriete het, die kritiek geakkommodeer sal word.

#### **4.2.4 Die navorsingsontwerp**

Verskeie outeurs (Maree & Pietersen, 2007:149; McMillan, 2008:9; Wiersma & Jurs, 2009:13, Creswell, 2009:12) meld dat daar in kwantitatiewe navorsing grootliks onderskeid getref word tussen 'n nie-eksperimentele en eksperimentele ontwerp. Maree en Pietersen (2007:149) meld dat 'n eksperimentele ontwerp ontwikkel is om die oorsaak-gevolgvraag te kan beantwoord. Met ander woorde: Het 'n spesifieke behandeling 'n uitwerking op die een of ander afhanklike veranderlike? In 'n eksperimentele ontwerp het die navorser beheer oor een of meer faktore of veranderlikes wat die subjek se gedrag mag beïnvloed. In 'n eksperimentele ontwerp word 'n veranderlike doelbewus deur die navorser gemanipuleer om die effek van daardie variasie te bepaal (Wiersma & Jurs, 2009:13).

'n Nie-eksperimentele ontwerp (wat ook in hierdie studie gevolg is) veronderstel dat die studie slegs iets kan beskryf, of die verband tussen twee of meer veranderlikes kan aantoon (Maree & Pietersen, 2007:152; Wiersma & Jurs, 2009:13). McMillan (2008:9) klassifiseer nie-eksperimentele kwantitatiewe studies as beskrywend, vergelykend, korrelerend of

kousaal-vergelykend. Beskrywende navorsing sluit in studies wat inligting verskaf oor die hoeveelheid van iets, byvoorbeeld die vlakke van sorg wat deur opvoeders ervaar word. Een van die metodes in nie-eksperimentele kwantitatiewe navorsing is opname-navorsing, wat gewoonlik studies met vraelyste of onderhoude insluit (Maree & Pietersen, 2007:152; Wiersma & Jurs, 2009:16). Volgens Creswell (2009:12) sluit opname-navorsing die voorsiening van 'n kwantitatiewe of numeriese beskrywing van tendense, houdings, of menings van 'n populasie in, deur 'n monster van daardie populasie te bestudeer. Dit sluit in dwarsnit en longitudinale studies waarin vraelyste of gestruktureerde onderhoude aangewend word vir data-insameling, met die opset om van die steekproef van die populasie te veralgemeen.

Vir doeleindes van die onderhawige ondersoek, is daar dus besluit op opnamenavorsing. Opnamenavorsing word deur Leedy en Ormrod (2005:183) beskou as die verkryging van inligting (in hierdie geval, menings oor sorgsaamheid) van een of meer groepe mense (opvoeders en skoolhoofde), deur vrae aan hulle te stel en hul antwoorde te tabuleer. Hierdie tipe ontwerp, soos aangedui deur Maree en Pietersen (2007:155), kan die status van die verskynsel van sorg die beste beskryf, asook veranderings aantoon en vergelykings tref tussen die skoolhoof en die opvoeder se gee en ervaar van sorg. Die opname is beskrywend, waar dieselfde stel vrae aan 'n groot aantal individue gestel word (Fraenkel & Wallen, 2008:12). Die uiteindelijke doel is om meer van 'n populasie te wete te kom deur 'n opname onder 'n steekproef van hierdie populasie te maak.

#### **4.2.5 Die navorsingsmetodologie**

Volgens Coleman en Briggs (2002:6) is kwantitatiewe navorsing 'n rasionele, liniêre proses, wat grootliks deur die wetenskaplike metode beïnvloed is. Data word deur middel van opnames en eksperimente ingesamel. Terreblanche *et al.* (2008:272) gaan verder deur aan te toon dat kwantitatiewe navorsing sin maak in situasies waar daar reeds kennis gedra word van die veranderlikes en navorsers metodes vind om hierdie veranderlikes te beheer of te meet (in hierdie geval om die vlakke van sorg te meet). Creswell (2009:4) sluit hierby aan deur op te merk dat kwantitatiewe navorsing teorieë toets deur die verbande tussen verskillende veranderlikes te bepaal. Hierdie veranderlikes kan met behulp van instrumente gemeet word sodat numeriese data aan die hand van statistiese prosedures geanaliseer kan word.

Data word op sistematiese en gestandaardiseerde wyse verkry en die resultate van kwantitatiewe navorsing verskyn in numeriese vorm en word in statistiese taal gerapporteer

(De Vos *et al.*, 2005:75; Gall *et al.*, 2007:32). Hierdie strengheid van statistiese tegnieke beklemtoon volgens Baumard en Ibert (2007:80) die siening dat kwantitatiewe benaderings 'n groter versekering van objektiwiteit gee as kwalitatiewe benaderings. Verskeie outeurs wys verder daarop dat, as gevolg van standaardisering van die navorsingsontwerp, kwantitatiewe navorsing gedupliseer en gerepliseer kan word (Coleman & Briggs, 2002:16; De Vos *et al.*, 2005:75). Verder toon kwantitatiewe navorsers belangstelling daarin om hul bevindinge te veralgemeen; daarom die bekommernis oor die verteenwoordigheid van steekproewe (Coleman & Briggs, 2002:16; Gall *et al.*, 2007:32; Creswell, 2009:12).

#### **4.2.6 Die data-insamelingsinstrument**

Tereblanche *et al.* (2008:140) meld dat meting uit reëls vir die toekenning van numeriese waardes aan objekte bestaan, en wel op so 'n wyse dat dit kwantiteite of hoeveelhede, of eienskappe verteenwoordig. Volgens Maree en Pietersen (2007:156) kan 'n verskeidenheid metodes gebruik word om data tydens 'n opname in te samel. Vir hierdie studie is 'n gestruktureerde posvraelys gekies om data mee in te samel. Die posvraelys is om die volgende redes as data-insamelingsinstrument gekies (Thomas, 2004:14; Leedy & Ormrod, 2005:185; Maree & Pietersen, 2007:157):

- Vraelyste kan na 'n groot aantal respondente gestuur word
- Data-insameling is relatief goedkoop en maklik om uit te voer
- Respondente kan die vraelys in hul eie geskikte tyd invul.
- Omdat respondente die vraelys in hul eie tyd kan invul, het hulle die geleentheid om persoonlike rekords na te gaan.
- Die navorser is nie teenwoordig om die respondent te kan beïnvloed nie.

Daar bestaan egter volgens (Thomas, 2004:14; Leedy & Ormrod 2005:185; Maree & Pietersen, 2007:157; Fraenkel & Wallen, 2008:12) bepaalde uitdagings met die gebruik van 'n posvraelys:

- Tyd. Dit neem baie tyd in beslag om data in te samel (2 – 4 weke). Om hierdie probleem te oorkom is elk van die skole oor 'n tydperk van 'n week besoek waar die vraelyste fisies afgegee en weer na 'n week afgehaal is. Die totale beplande tyd vir data-insameling was dus twee weke. Daar is geantisipeer dat hierdie maatreël die

data-insamelingstydperk ietwat sou verkort. Die praktyk het egter anders bewys. Weens verskeie kontekstuele faktore en ander faktore buite die navorser se beheer het die data-insameling ongeveer 4 weke geneem. In sommige gevalle is die vraelyste afgegee en die prosedure verduidelik, om maar net na 'n week agter te kom dat die vraelyste nog nie aan die opvoeders deurgegee is nie.

- Die lae responssyfer wat ook gewoonlik met 'n posvraelys ondervind word, is ook oorkom deurdat die vraelyste fisies per skool afgelewer en weer afgehaal is. Die data-insamelingsproses was egter ietwat duurder as per pos. In die praktyk het dit dan ook so gebeur dat hierdie maatreël wel 'n lae responssyfer voorkom het, aangesien meer as 80% van die skole in die steekproef gereageer en vraelyste ingevul het.
- Dit was vir die navorser egter onmoontlik om die toestande waaronder die vraelys ingevul is, te beheer.
- Omdat respondente nie bygestaan kon word met probleme wat tydens die invul van die vraelys ondervind is nie, is die vrae so eenvoudig moontlik bewoordgemaak om enige onduidelikheid uit die weg te ruim. Om seker te maak dat vrae duidelik en nie misleidend is nie, is 'n loodsstudie uitgevoer (vgl. par. 4.3). Tydens die loodsstudie het respondente die geleentheid gehad om terugvoer te gee oor vrae wat hulle moontlik nie verstaan het nie.
- Die moontlikheid bestaan altyd dat respondente die vraelys vir iemand anders kan gee om in te vul. In die geval van die opvoeders moet die vraelys by die skool ingevul word, en mag respondente dit nie huis toe neem nie. Sou die vraelys dan vir 'n ander opvoeder by die skool gegee word, sou dit egter nie saak maak nie.
- Vir die invul van 'n posvraelys is dit noodsaaklik dat respondente moet kan lees en skryf. Die navorser het verder beseft dat die lees- en skryfvermoë van die respondente in hul response weerspieël kan word. Die navorser het aanvaar dat alle opvoeders wel geletterd is. Die vrae het slegs vereis dat die respondent 'n kruisie oor die regte keuse moes trek, wat dus nie goeie skryfvermoë vereis het nie.

Die vrae in 'n vraelys kan bestaan uit oopvrae, geslote vrae en biografiese vrae (Maree & Pietersen, 2007:161). Vir hierdie studie is daar besluit op geslote vrae gepaard met biografiese vrae. Geslote vrae voorsien 'n stel response waarop die respondent een of

meer response kan kies. In die geval van die vraelyste is daar vier afleiers gegee waaruit die respondent kon kies. Die rede vir die gebruik van 'n geslotevraag-tipe is dat die data makliker geanaliseer kan word. Ook ander voordele is in ag geneem (Maree & Pietersen, 2007:163), naamlik dat:

- dit maklik is om te beantwoord en dit vinnig gedoen kan word.
- kodering en statistiese analise maklik gedoen kan word.
- sensitiewe vrae makliker beantwoord word.

Nadele van geslote vrae (Maree & Pietersen, 2007:163)

- Gegewe response bied dalk nie die opsie wat die respondent graag sou wou kies nie. Hierdie nadeel is met die loodsstudie onder die loep geneem deurdat studente terugvoer kon gee.
- Gegewe opsies suggereer dalk 'n antwoord waaraan die respondent nie gedink het nie. Deur die vraelys aan kundiges voor te lê is hierdie probleem oorkom. Na die loodsstudie is daar ook statisties na die response gekyk en geen item het getoon dat respondente almal dieselfde opsie gekies het nie (vgl. par. 4.3).
- Vrae word maklik beantwoord, selfs dié wat verkeerd verstaan word. Vrae wat moontlik verkeerd verstaan is, is na terugvoer uit die loodsstudie aangepas. Waar baie respondente 'n spesifieke vraag weggelaat het, is daar weer gekyk na die bewoording en is aanpassings gemaak waar dit nodig geag was (vgl. par. 4.3).
- Antwoorde is baie eenvoudig en bevat min detail.
- 'n Respondent mag antwoord, selfs al dra hy/sy geen kennis daarvan of huldig hy/sy geen mening daaroor nie.

#### **4.2.6.1 Konstruksie/saamstel van die vraelys(te)**

Literatuur wys daarop dat daar twee maniere is waarop 'n navorser 'n instrument kan bekom (Fraenkel & Wallen, 2008:112). Die navorser kan 'n bestaande instrument gebruik of self 'n instrument ontwikkel. Vir hierdie studie is laasgenoemde opsie gekies. Alhoewel dit 'n meer tydsame proses is om 'n instrument te ontwikkel is hierdie keuse uitgeoefen aangesien daar geen instrumente bestaan wat die mate van sorg by skoolhoofde kan meet nie. Met die



konstruksie van die vraelys is wel van inligting gebruik gemaak, soos in Hoofstuk 3 aangedui. Determinante van sorg, soos uit die literatuur (vgl. par. 3.3 – 3.5), modelle (vgl. par. 3.7) en ander meetinstrumente (vgl. par. 3.6) geïdentifiseer, is vir die konstruksie van die vraelys gebruik.

'n Nominale skaal is gebruik om onafhanklike veranderlikes te groepeer. Volgens Maree en Pietersen (2007:159) is dit verkieslik dat dit 'n volwasse respondent nie langer as 20 minute behoort te neem om 'n vraelys in te vul nie. 'n Vraelys behoort dus nie meer as 100 tot 120 items te bevat nie. Die vraelys wat saamgestel is, bevat 66 items en het ongeveer 10 minute geneem om in te vul (vgl. Bylaes C - F). Hierdie tyd vir die invul van die vraelys is tydens die loodsstudie reeds vasgestel (vgl. par. 4.3).

Daar is afstand gedoen van die aanvanklike voorneme in Hoofstuk 1 (vgl. par. 1.4.2.1) om slegs die *Servant Organizational Leadership Assessment*- (SOLA) Instrument (Laub, 1999) en die *Servant Leadership Assessment Instrument* (SLAI) van Patterson (2003) (Dennis & Bocarnea, 2005:601 – 604), wat op die sewe konstrunkte van “*servant leadership*” gebaseer is, as basis vir die vraelys te gebruik. Die rede is dat, nadat 'n deeglike literatuurondersoek oor sorg en sorg-gewing in Hoofstuk 3 onderneem is, die navorser tot die besef gekom het dat determinante wat sorg bepaal, veel meer omvattend en uitgebreid is as slegs dié wat in hierdie instrumente oor dienende leierskap aangedui word. Daarom is daar, soos reeds aangedui, in hierdie paragraaf ook van modelle, ander instrumente en algemene literatuur gebruik gemaak om determinante te identifiseer wat die basis van die vraelys uitgemaak het.

- Afsonderlike vraelyste (vgl. Bylaes C - F)

Afsonderlike vraelyste is vir die skoolhoof en die opvoeders opgestel. Beide vraelyste bestaan uit 66 items. Die items op die vraelys vir skoolhoofde stem inhoudelik ooreen met dié in die vraelys vir opvoeders, met die uitsondering dat die itemformulering aangepas is sodat skoolhoofde en opvoeders vanuit hulle besondere perspektiewe op die items kon responder.

Die volgende item dien as illustrasie:

Item 9:

Skoolhoofde-vraelys:

*So ver dit die personeel in my skool betref...*

stel ek belang in hulle as individue

Opvoeder-vraelys:

*My skoolhoof...*

toon belangstelling in my as individu

- Dekbrief

Die eerste bladsy van die vraelys bestaan uit 'n dekbrief waarin die navorser die doel van die studie en die belangrikheid van die vraelys verduidelik het (vgl. Bylaes C – F). Die dekbrief raak ook sekere etiese aspekte aan, naamlik dat respondente vrywilliglik deelneem, dat hulle anonimiteit verseker word, dat die invul van die vraelys geen gevaar vir hulle inhoud nie, en so meer.

- Instruksies

Duidelike instruksies is gegee oor die invul van die vraelys. Die respondente is gevra om 'n kruis oor die blokkie te trek wat met hul keuse ooreenstem.

- Afdelings in vraelys (vgl. Bylaes C – F)

Afdeling A: Biografiese inligting

Die eerste 9 items op die vraelys hou verband met biografiese inligting.

Hierdie inligting sluit die volgende in:

- Ouderdom van die respondente.
- Hoogste kwalifikasie wat behaal is.
- Geslag van die respondente.
- Posvlak wat tans beklee word.
- Jare ondervinding in die betrokke posvlak.
- Die meerderheid opvoeders se ras in die betrokke skool.
- Aantal opvoeders in die skool.
- Geslag van die skoolhoof.
- Rassegroep waartoe skoolhoof behoort

Die rede waarom hierdie inligting bekom moes word, was om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die biografiese gegewens van die respondente en die belewing/gee van sorg.

#### Afdeling B:

Die res van die vraelys bestaan uit 66 items. Items 1 – 26 hou verband met die psigologiese determinante (vgl. par. 3.3.) items 27 – 42 het betrekking op die organisasie- (werksplek-) determinante (vgl. par. 3.4) en items 43 – 66 handel oor bestuursdeterminante (vgl. par. 3.5). Die vraelys is in die vorm van 'n Likert-skaal opgestel waarin respondente die keuse moes uitoefen wat aandui in watter mate hulle met die stelling saamstem. Die doel van die vraelys vir opvoeders (vgl. bylaes D & F) was om te bepaal in watter mate hulle die sorg wat hulle van die skoolhoof ontvang, ervaar. Die doel van die vraelys vir die skoolhoof (vgl. Bylaes C & E) was om te bepaal in watter mate hy/sy hom/haar as sorg-gewer evalueer en in watter mate hy/sy sorggewend teenoor die opvoeders optree.

Die respondente moes die volgende responsopsies oorweeg ten einde op 'n item te repondeer:

1 = In geen mate nie (Not at all)

2 = In 'n mindere mate (To a small extent)

3 = In 'n mate (To some extent)

4 = In 'n groot mate (To a large extent)

Die gebruik van slegs vier opsies per item het die respondente verplig om 'n rigtinggewende keuse uit te oefen en het die moontlikheid dat die respondente bloot 'n neutrale (middelste) keuse uitoefen, uitgeskakel.

### **4.3 LOODSONDERSOEK**

In 'n loodsondersoek is die vraelyste aan opvoeders/skoolhoofde (n = 96) by verskillende sentrums afgegee waar hulle lesings van die NWU bygewoon het. Enkele van die opvoeders/skoolhoofde wat aan die loodsondersoek deelgeneem het, het onderwys binne die geografiese grense van die steekproef gegee, terwyl ander weer in ander provinsies werksaam was. Die respondente wat aan die loodsondersoek deelgeneem het, was almal praktiserende opvoeders/skoolhoofde. Respondente is gevra om aantekeninge op die

vraelys aan te bring indien die items moeilik verstaanbaar was. Respondente kon ook die navorser mondeling meedeel indien hulle van die items nie verstaan het nie. Die rede vir die loodsondersoek was hoofsaaklik om vas te stel of die items vir die respondente verstaanbaar was.

In die loodsondersoek is 96 vraelyste aan die respondente gegee, waarvan 100% terug ontvang is. Daar is geen voorstelle deur die respondente gemaak ten opsigte van vrae wat nie verstaan is nie. Die vraelyste wat terug ontvang is, is in samewerking met die NWU se Statistiese Konsultasiediens op die Potchefstroomkampus geanaliseer. Daar is bepaal hoeveel respondente 'n bepaalde afleier geselekteer het (frekwensies). By geeneen van die items is daar oorwegend (meer as 90% van die kere) net een bepaalde afleier geselekteer nie, wat ook 'n aanduiding daarvan is dat daar variasie in al die response op die vrae is. Verder is daar ook spesifiek gekyk na items waar meer as 3 respondente nie 'n keuse uitgeoefen het nie. Hierdie items is weer geanaliseer ten opsigte van die duidelikheid van die item-formulering en die nodige aanpassings is by sommige items gemaak om dit nog duideliker te stel, sonder om die betekenis daarvan te verander. Veral ten opsigte van die laaste gedeelte van die vraelys (items 46 – 66) het dit geblyk dat meer as 4 respondente die items nie beantwoord het nie. By nadere ondersoek is gevind dat 2 respondente die laaste bladsy van die vraelys glad nie ingevul het nie, nog 'n respondent het by item 45 niks ingevul nie en 'n vierde respondent het van item 53 af die items onbeantwoord gelaat. Die afleiding kan gemaak word dat die respondente moontlik nie na die afdeling omgeblaai het nie of bloot nie lus gehad het om die vraelys verder in te vul nie. Die verstaanbaarheid van die items het waarskynlik nie hier 'n rol gespeel nie. By drie van die biografiese items in die biografiese gedeelte van die vraelys het meer as drie respondente nie inligting verskaf nie. Hierdie items sluit in: jare onderwyservaring; geslag van die skoolhoof en ras van die skoolhoof. Die moontlikheid bestaan dat hierdie inligting deur sommige respondente as te sensitief beskou is.

Nadat die finale aanpassings op die vraelyste aangebring is, is dit gereproduseer en vir verspreiding in die navorsingsarea in koeverte geplaas. Die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys word in die volgende paragraaf bespreek.

## **4.4 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN DIE VRAELYS**

### **4.4.1 Geldigheid van die vraelys**

Die definisie van geldigheid wat algemeen gebruik word, is dat 'n instrument meet wat dit veronderstel is om te meet (Leedy & Ormrod, 2005:28; De Vos *et al.*, 2008:160; Terreblanche *et al.*, 2008:147). Fraenkel en Wallen (2008:111) wys egter daarop dat hierdie definisie verouderd is en dat geldigheid eerder te make het met die verdedigbaarheid van afleidings (korrektheid, betekenisvolheid en bruikbaarheid) wat die navorser maak uit die data wat deur die instrument ingesamel is.

#### **Inhoudsgeldigheid**

Inhoudsgeldigheid verwys na die inhoud en formaat van die instrument (De Vos *et al.*, 2008:163; Fraenkel & Wallen, 2008:148). Inhoudsgeldigheid is ondervang deurdat die items uit die literatuurstudie (Hoofstuk 3) voortgespruit het. In Hoofstuk 3 is die determinante van sorg uit die literatuur aangetoon en aan die einde van elke paragraaf, waar 'n bepaalde determinant bespreek is, is daar 'n sintese gemaak, waaruit die items geformuleer is. Om die inhoudsgeldigheid van die vraelys verder te verseker is dit aan verskeie vakspesialiste in onderwysbestuur gegee vir kritiese kommentaar. Hulle kommentaar oor itemkonstruksie en iteminhoud is in alle gevalle in die vraelys ingewerk. Die inhoudsgeldigheid van die vraelys is ook verder gedurende die loodsstudie ondervang deurdat respondente die geleentheid gegun is om kommentaar op die inhoudelike van die vraelys te lewer.

#### **Gesigsgeldigheid**

Gesigsgeldigheid dui op die mate waarin die instrument geldig lyk (Pietersen & Maree, 2007:217). Die gesigsgeldigheid van die vraelys is ook verseker deur dit aan spesialiste te gee vir kritiese kommentaar. Die vraelys self is deur 'n vertaler uit Afrikaans in Engels vertaal en taalversorg. Daar is ook deur die loodsstudie aandag geskenk aan gesigsgeldigheid deurdat respondente kommentaar oor die verstaanbaarheid van items, die taal en die formaat van die vraelys kon lewer.

#### **Konstrugeldigheid**

Konstrugeldigheid verwys volgens Pietersen en Maree (2007:217) na die mate waarin die konstruk(te) wat deur die instrument aangespreek word, gemeet word deur verskillende

groepe verbandhoudende items. 'n Faktoranalise is uitgevoer ten einde die konstrugeldigheid van die meetinstrument vir opvoeders van primêre skole in die Noordwes-Provinsie te bepaal. Volgens Pietersen en Maree (2007:219) is die doel van 'n faktoranalise om vas te stel watter items saam hoort, omdat hulle dieselfde beantwoord word en daarom dieselfde faktor meet. Die nodige detail rakende die faktoranalise word volledig in Hoofstuk 5 bespreek (vgl. par. 5.3.1. & Tabelle 5.3 – 5.5).

- Drie faktore is ooreenkomstig Kaiser se kriterium onttrek. Die kriterium bepaal dat faktore met eiewaardes groter as 1 onttrek word. Hierdie drie faktore verklaar 68% van die variansie, wat bevredigend is aangesien dit meer as 50% is.
- Die kommunaliteite, i.e. die persentasie van elke item se variansie wat deur die drie faktore verklaar word, is ook belangrik. Hair *et al.*, (1998) meld dat kommunaliteite groter as 0.3 moet wees, dus moet meer as 30% van die variansie van elke item behou word. Al die items op die vraelyste se kommunaliteite was groter as 0.3, met die laagste 0.379 en die hoogste 0.767. Dit dui daarop dat genoeg variansie van elke item verklaar word.
- Die Kaizer-Meyer-Olkin- (KMO) maatstaf, wat bepaal of genoeg data beskikbaar is vir 'n faktorontleding, is 0.99, wat daarop dui dat daar genoeg data was vir faktorontleding.

Die determinante is volgens Hoofstuk 3 in drie hoofgroepe verdeel, naamlik psigologiese determinante, organisasie-/werksplekdeterminante en bestuursdeterminante. Soos aangedui in Tabel 5.5, het faktore wat in die faktorontleding onttrek is, vir die meeste items met hierdie klassifikasie ooreengestem. Die konstrugeldigheid van die determinante, soos uit die literatuur geïdentifiseer, is dus deur die faktoranalise bevestig. Die patroonmatriks het die klassifikasie van die determinante in die drie hoofgroepe ondersteun, naamlik Psigologiese, Organisasie- en Bestuursdeterminante.

Die eksterne geldigheid van navorsing word bepaal deur die mate waarin daar uit die resultate veralgemeen kan word (Fraenkel & Wallen, 2008:102). Aangesien daar in hierdie navorsing 'n sistematies gestratifiseerde trossteekproef van die populasie geneem is, kan die resultate na die hele populasie veralgemeen en eksterne geldigheid op hierdie wyse verseker word.

#### **4.4.2 Betroubaarheid**

Betroubaarheid dui op die mate waarin konsekwente resultate deur die vraelys gelewer word, of die instrument konstante resultate oplewer (Leedy & Ormrod, 2005:29). Interne betroubaarheid of konsekwentheid dui op die mate van ooreenkoms tussen die items wat 'n bepaalde konstruk meet (Pietersen & Maree, 2007:13; Fraenkel & Wallen, 2008:154). Cronbach se Alfa-koëffisiënt is bereken om die interne konsekwentheid van die items van die vraelys te bepaal (Pieterse & Maree, 2007:216; Fraenkel & Wallen, 2008:158; Ary *et al.*, 2010:246).

Wanneer die items baie sterk met mekaar korreleer, is hul interne konstantheid hoog en sal die alfakoëffisiënt na aan 1.0 wees. Indien die items nie goed korreleer nie, sal die alfakoëffisiënt na aan nul wees. Volgens Pietersen en Maree (2007:216) word die volgende betroubaarheidsindeks deur die meeste navorsers voorgestel:

0,9 – hoë mate van betroubaarheid

0.8 – gemiddelde mate van betroubaarheid

0.7 – lae (of geringe) mate van betroubaarheid

Aangesien al die Cronbach-alfakoëffisiënte hoër as 0.7 was, kan die vraelys as betroubaar beskou word. Die Cronbach-alfakoëffisiënte vir die drie faktore het tussen 0.954 en 0.982 gewissel, wat dui op 'n hoë mate van betroubaarheid. Die bepaling van betroubaarheid deur middel van die berekening van Cronbach se Alfakoëffisiënt word in detail in Hoofstuk 5 bespreek (vgl. par. 5.3 & Tabel 5.6). Die steekproef en studiepopulasie word in die volgende paragraaf bespreek.

#### **4.5 Studiepopulasie en steekproef**

Die studiepopulasie het uit skoolhoofde en opvoeders van primêre skole in die Noordwes-Provinsie bestaan. In genoemde provinsie is daar 4 onderwysstreekte met 'n totaal van 1 377 primêre skole. Die steekproef is getrek op grond van die EMIS-data van 2006. Uit hierdie populasie van primêre skole is 'n sistematies gestratifiseerde trossteekproef van 92 skole met 'n leerdertal van 500 en meer leerders getrek. Die rede vir die seleksie van skole met 500 en meer leerders is dat hierdie skole minstens 15 opvoeders in diens het. Sodoende word skole met minder as 10 opvoeders uitgeskakel (bv. plaasskole en kleiner plattelandse skole). Die seleksie van die skole is soos volg benader: 'n Lys wat alle skole in die

Noordwes-Provinsie bevat, is bekom. Alle skole met minder as 500 leerders is van die lys verwyder. Die oorblywende skole is in die vier onderwysstreke verdeel. Binne elke streek is die skole van klein na groot gerangskik. Daar is bepaal hoeveel skole in elke streek getrek moes word sodat 'n totaal van 92 skole getrek kon word en elke streek proporsioneel in die steekproef verteenwoordig sou word. Met ander woorde streke met meer skole in die Noordwes, moet meer skole in die steekproef hê. Dit is dus 'n gestratifiseerde steekproef. In elke streek is die vasgestelde getal skole vir die steekproef uit daardie streek toe op sistematiese wyse getrek. 'n Sistematiese steekproef word getrek wanneer slegs die eerste skool willekeurig geïdentifiseer word en daarna al die ander skole volgens 'n spesifieke interval van 'n vasgestelde lys af (in hierdie geval 'n lys waarop skole van klein na groot rangskik is) gekies, byvoorbeeld elke tiende of elke vyftiende skool. Die selektering van skole geskied dus volgens 'n voorafbepaalde volgorde (Leedy & Ormrod, 2005:203; De Vos *et al.*, 2008:200; Maree & Pietersen, 2007:174; Terreblanche *et al.*, 2008:134). Die feit dat die steekproef sistematies uit die 4 streke gekies is, waarin dit per streek en APO (Area Project Office) gerangskik is, bring mee dat die steekproef verteenwoordigend van al die streke is. Al die skoolhoofde (n=92) sowel as opvoeders op posvlakke 1, 2 en 3 van hierdie skole is as deelnemers by die navorsing betrek. Hierdie steekproef is dus ook 'n trossteekproef in die sin dat alle onderwysers in elke skool wat by die steekproef betrek is 'n tros vorm. 'n Trossteekproef is dié waarin die populasie verdeel word in 'n aantal trosse wat ekstern homogeen maar intern heterogeen is (Leedy & Ormrod, 2005:203; De Vos *et al.*, 2008:200; Maree & Pietersen, 2007:174; Terreblanche *et al.*, 2008:138). Tabel 4.1 verskaf verdere inligting aangaande die steekproef en die terugsendingsyfers



**Tabel 4.1: Die steekproef en terugsendingsyfers**

<b>Streke (n = 4)</b>	<b>Aantal Primêre skole (n = 92)</b>	<b>Aantal skole terug ontvang (n = 72)</b>	<b>Aantal respondente (n = 1199)</b>	<b>Persentasie skole terug ontvang (%)</b>
Bojanala-distrik (Oos en Wes)	36	28	455	77.8
Dr Ngaka Modiri Molema-distrik (Sentraal)	22	18	297	81.8
Dr Kenneth Kaunda- distrik (Southern)	20	19	333	95
Dr Ruth Segomotsi Mompoti-distrik (Bophirima)	14	7	114	50
<b>Totaal</b>	<b>92</b>	<b>72</b>	<b>1199</b>	<b>78.3</b>

Met die aanvang van die data-insameling is daar agtergekom dat drie van die skole in die steekproef glad nie opgespoor kon word nie. Dit was ook nie moontlik om die skole, selfs op 'n kaart, te vind nie. Verder is agtergekom dat, met die verskuiwing van provinsiale grense, 6 van die skole wat aanvanklik in die Dr. Ruth Segomotsi Mompoti-distrik geval het, nie meer binne die Noordwes-Provinsie se grense geval het nie, maar wel in dié van die Gauteng-Provinsie. In laasgenoemde streek was die responskoers dus baie laag en moes afleidings met groot omsigtigheid gemaak word. Indien hierdie nege skole dus buite rekening gelaat word, bring dit die totale getal skole in die steekproef af na 83 skole toe. Wanneer daar dan gekyk word na die 72 skole waarvan data verkry is, verhoog dit die responssyfer na byna 87%. Soos aangetoon in Tabel 4.1 is 'n totaal van 1 199 vraelyste terug ontvang, wat opvoeder- en skoolhoof-vraelyste ingesluit het. Daar was ongelukkig vraelyste wat nie volledig ingevul was nie, of glad nie ingevul was nie. In sommige gevalle was dit duidelik dat meer as een vraelys deur dieselfde persoon ingevul is, want dieselfde afleiers is deurgaans met dieselfde pen gemerk. Hierdie vraelyste is nie vir doeleindes van die statistiese analise gebruik nie. Die getal vraelyste wat nie in die data-analise gebruik kon word nie, was 93. Die totale getal volledig ingevulde vraelyste wat verder geanaliseer is, was 65 skoolhoof-vraelyste en 1 041 opvoeder-vraelyste wat die totaal op 1 106 te staan gebring het.

## **4.6 Data-insamelingsprosedure**

Toestemming vir die navorsing en die verspreiding van die vraelyste in die Noord-wes Provinsie is van die Superintendent Generaal van Onderwys, Noordwes-Provinsie, gevra. Skriftelike toestemming vir die navorsing is deur die Superintendent Generaal van onderwys asook die Hoof Operasionele Beampte van die Departement van Onderwys, Noordwes-Provinsie gegee (vgl. Bylaes A & B). Daar is baie lank gewag (6 maande) vir die toestemmingsbrief van die Superintendent Generaal; daarom is daar besluit om toestemming by die Hoof Operasionele Beampte te vra. Hierdie toestemming is vinnig verkry en die verspreiding van vraelyste kon voortgaan. Die vraelyste vir opvoeders is op wit papier gedruk en dié vir skoolhoofde op geel papier, sodat daar geen verwarring kon wees nie. Dieselfde nommer (1 – 92) is aan elke vraelys van 'n spesifieke skool toegeken. 'n Dekbrief is ook aan die voorkant van die vraelys aangebring om respondente oor die doel van die navorsing en ander inligting in te lig en die etiese aspekte van die navorsing uiteen te sit (vgl. Bylaes C - F). Skole is vooraf geskakel om hulle bewus te maak van die navorsing en dat daar vraelyste by hulle afgelewer sou word. Die vraelyste is per skool in 'n koevert geplaas en per hand by elke skool afgelewer. Daar is aan die skoolhoofde verduidelik wat van almal verwag word en hulle is ook ingelig oor wanneer die vraelyste weer afgehaal sou word. Na 'n week is die ingevulde vraelyste weer by elke skool afgehaal. Hierdie prosedure het egter nie in die praktyk so vlot verloop as wat geantisipeer is nie. In baie gevalle het dit langer geneem om die skole fisies te vind as wat beplan is en dit het die data-insamelingstydperk verleng. In heelwat gevalle was die vraelyste ook nie gereed tydens die afhaal daarvan nie, en moes alternatiewe reëlings getref word om ingevulde vraelyste terug te ontvang. Die data-insamelingstydperk het ongeveer 'n maand lank geduur.

## **4.7 ANALISE VAN DATA**

Die statistiese verwerking van die data is deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) behartig. Daar is gebruik gemaak van die 2005 SAS-program (SAS Institute Inc., 2005), Statistica (StatSoft, Inc.:2009) en SPSS (SPSS Inc.:2009) vir die verwerking van die data.

Die volgende statistiese tegnieke is toegepas vir die analise van die data:

## **Beskrywende statistiek**

Beskrywende statistiek is 'n 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 (Maree & Pietersen, 2007:183; McMillan & Schumacher, 2010:149). Die voordeel van die gebruik van beskrywende statistiek is dat dit die navorser in staat stel om die inligting wat in omvattende datastelle voorkom, sinvol te kan beskryf deur middel van, onder andere, die berekening van gemiddeldes, standaardafwykings (S), frekwensies en persentasies (Creswell, 2009:152; Fraenkel & Wallen, 2008:185). Beskrywende statistiek in die vorm van frekwensie- en persentasie-analise sowel as gemiddeldes en standaardafwykings is aangewend om die response op alle items te analiseer. Biografiese inligting is beskryf deur gebruik te maak van frekwensies en persentasies, byvoorbeeld om die aantal/persentasie vroulike en manlike skoolhoofrespondente aan te toon. Frekwensie-analises is gebruik ter beantwoording van navorsingsdoelwit 3 om te bepaal in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van personeel uitvoer.

## **Inferensiële statistiek**

Inferensiële statistiek word deur navorsers gebruik om redelike, maar feilbare, besluite te neem oor populasies na aanleiding van waarnemings wat by die steekproef gemaak is (Ary *et al.*, 2010:162).

- T-toets

T-toetse word gebruik om te toets of twee groepe se gemiddeldes statisties betekenisvol verskil. Wanneer die p-waarde van die t-toets minder as 0.05 is, is die verskil statisties betekenisvol (Ellis & Steyn, 2003:51). In hierdie studie het sekere biografiese veranderlikes die populasie in twee groepe verdeel, byvoorbeeld die geslag-veranderlike deel die populasie in manlike en vroulike respondente. T-toetse is gebruik om te toets of opvoederrespondente se ervaring van sorg vir sodanige subgroepe statisties betekenisvol van mekaar verskil het. Die t-toets word aangelê ter gedeeltelike beantwoording van navorsingsdoelwit 3.3 om te bepaal of daar spesifieke biografiese veranderlikes is wat 'n verwantskap toon met die gee van sorg deur skoolhoofde en die ervaar van sorg deur die opvoeders. Statistiese en praktiese betekenisvolheid is bereken in die geval van die opvoeders sowel as die hoofde se response.

Ten einde vas te stel of die verskille in die rekeningkundige gemiddeldes tussen die verskillende biografiese veranderlikes en die respondente se ervaring/gee van sorg prakties

betekenisvol was, is effekgroottes bereken. Die berekening van effekgroottes dui die verhouding tussen veranderlikes asook die grootte van die verskil tussen die rekenkundige gemiddeldes van twee groepe aan (Maree & Pietersen, 2007:211; Fraenkel & Wallen, 2008:244). Die volgende formule is vir hierdie doel gebruik (Ellis & Steyn, 2003:52):

$$d = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{S_{\max}} \quad \text{waar}$$

$\bar{X}_1$  = rekenkundige gemiddelde van groep 1,

$\bar{X}_2$  = rekenkundige gemiddelde van groep 2,

$S_{\max}$  = maksimum standaardafwyking van die twee groepe.

Volgens Cohen (1988) kan die volgende riglyne gebruik word by die interpretasie van die effekgrootte:

$d = 0.2$  klein effek\*,

$d = 0.5$  medium effek\*\*,

$d = 0.8$  groot effek\*\*\*.

- Analise van Variansie ( ANOVA)

ANOVA is 'n statistiese prosedure wat aangewend word om die data te analiseer waar meer as twee groepe vergelyk moet word ten opsigte van 'n enkele kwantitatiewe maatstaf (Pieterse & Maree, 2007:229; Ary *et al.*, 2010:178). In hierdie studie het sekere biografiese veranderlikes die populasie in meer as twee groepe verdeel. Die ouderdom-veranderlike deel byvoorbeeld die respondente in vyf ouderdomsgroepe in. ANOVA is gebruik om te toets of opvoederrespondente se ervaring van sorg vir sodanige subgroepe statisties betekenisvol verskil. Indien daar met ANOVA gevind is dat die subgroepe statisties betekenisvol van mekaar verskil, is post hoc t-toetse gebruik om vas te stel watter van die subgroepe statisties en/of prakties betekenisvol van mekaar verskil het. ANOVA en post hoc t-toetse word aangelê ter gedeeltelike beantwoording van navorsingsdoelwit 3.3 om te bepaal of daar spesifieke biografiese veranderlikes is wat 'n verwantskap toon met die gee van sorg deur skoolhoofde en die ervaar van sorg deur die opvoeders.

- Gepaarde t-toets

Die gepaarde t-toets is 'n parametrisiese statistiese toets om te bepaal of die verskil tussen die rekenkundige gemiddeldes van twee afhanklike steekproewe/populasies betekenisvol is. Gepaarde t-toetse met gepaardgaande effekgroottes (Cohen se d-waardes) is uitgevoer om die praktiese en statistiese betekenisvolheid te bepaal van die verskille tussen die gemiddeldes van die response van skoolhoofde en die gemiddeldes van die response van opvoeders ten opsigte van die determinante van sorg, waar die spesifieke skool die afhanklikheid bepaal.

## 4.8 Etiese Aspekte

Verskeie outeurs (De Vos *et al.*, 2008:58; Fraenkel & Wallen, 2008:53) is dit met mekaar eens dat elke navorser die verantwoordelikheid het om seker te maak dat deelnemers teen fisieke en/of emosionele skade, ongemak of gevaar wat mag ontstaan as gevolg van navorsingsprosedures, beskerm word. Respondente moet nadat hulle volledig oor al die aspekte van die navorsing ingelig is, instem tot deelname aan die navorsing en moet ook ten volle ingelig wees oor die moontlike risiko's wat aan deelname verbonde is. Deelname moet vrywillig wees en die deelnemers het die reg om hulle te enige tyd aan die navorsing te onttrek. Die navorser moet die konfidensialiteit van die inligting verseker en geen name van deelnemers en/of skole mag bekendgemaak word nie. Deelnemers mag ook op geen wyse deur die navorser mislei word nie.

Ten einde aan bogenoemde etiese voorwaardes te voldoen is die volgende stappe in die navorsing gevolg:

- Die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, se Etiekomitee het die projek goedgekeur en die besonderhede is soos volg:
  - Projektitel: Optimalisering van die gehalte van die werkslewe in die primêre skool.
  - Etieknommer: NWU-00054-07-S3.
  - Datum goedgekeur: 26 Februarie 2008.
  - Vervaldatum: 25 Februarie 2013.

- Toestemming om die navorsing uit te voer is van die Noordwes Departement van Onderwys, in die persoon van die Superintendent-Generaal van Onderwys (vgl. Bylaes A & B) verkry.
- Die vraelys is voorsien van 'n inligtingsblad waarin die doel van die navorsing en ander inligting rakende die vraelys weergegee is.
  - Die versekering is ook gegee dat respondente anoniem sal bly en dat die inligting as vertroulik hanteer sal word.
  - Respondente is verder daarvan verseker dat die invul van die vraelys vir hulle as individue geen gevaar inhou nie.
  - Respondente was onder geen verpligting om aan hierdie navorsing deel te neem nie.
- Op grond daarvan dat hulle kennis geneem het van hierdie inligting het die respondente ingestem tot deelname aan die navorsing (vgl. Bylaes C - F).
- Rapportering van data ten opsigte van die bevindinge wat tydens die statistiese analise gemaak is, het op 'n eerlike wyse geskied.
- Die Noordwes-Onderwysdepartement sal die nodige terugvoer ontvang rakende resultate en bevindinge van hierdie navorsing.

## 4.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gepoog om die navorsingsontwerp en die metodologie wat in die navorsing gevolg is, te beskryf. In die navorsingstrategie is daar aangetoon dat hierdie navorsing vanuit 'n post-positivistiese paradigma benader is en dat 'n kwantitatiewe metode in die vorm van 'n opname gevolg is. Die vraelys as spesifieke data-insamelingsinstrument en die ontwikkeling daarvan is in detail bespreek. Die loodsstudie aan die hand waarvan die instrument getoets is, is verder aangedui, asook die maatreëls wat getref is om die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument te verseker. Die studiepopulasie, steekproef en data-insamelingsprosedure het vervolgens aandag geniet. Daar is aangedui watter statistiese tegnieke aangewend is ter analisering van die data. Die hoofstuk is afgesluit met 'n uiteensetting van die etiese aspekte wat tydens die uitvoering van die navorsing in ag geneem is. In Hoofstuk 5 word vervolgens die analise en interpretering van data ooreenkomstig die voorgestelde tegnieke gedoen.

**HOOFSTUK 5**  
**RESULTATE**

---

## **5.1 INLEIDING**

Hierdie hoofstuk bespreek die analisering van die data, soos ingesamel met behulp van die vraelyste aan skoolhoofde asook dié aan die opvoeders, wat deur die aanwending van verskillende statistiese tegnieke uitgevoer is. Die hoofstuk word ingelei met die analise en interpretasie van biografiese inligting aan die hand van frekwensies en persentasies. Sodra die biografiese data geïnterpreteer is, word aandag geskenk aan die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys. Eerstens is 'n gesamentlike faktoranalise vir opvoeder- en skoolhoofde-vraelyste gedoen. Cronbach-Alfakoëffisiënte is vir beide vraelyste bereken. Tweedens is sekere items uit die vraelyste verwyder en die hele proses van faktoranalise en Chronbach-Alfakoëffisiënte herhaal. Derdens is die data voortspruitend uit die items in die B-afdeling van die skoolhoofde- en opvoeder-vraelys deur middel van frekwensies en persentasies geanaliseer. Hierna is 'n gepaarde t-toets gedoen om vas te stel of daar betekenisvolle verskille bestaan tussen individuele items by die opvoeder-response en die skoolhoof-response. Daarna is t-toetse, ANOVA's en post hoc toetse gedoen om te bepaal of daar betekenisvolle verskille bestaan tussen sekere biografiese veranderlikes en die beleving van sorg by die opvoeders, asook die gee van sorg deur skoolhoofde. Laastens is daar 'n gepaarde t-toets gedoen om die betekenisvolheid van die verskille tussen die opvoeders se response en dié van die skoolhoofde, en ten opsigte van die drie hoofgroepe determinante van sorg en die sorgfunksie in die geheel, vas te stel.

Statistiese analises is met die hulp van die Statistiese Konsultasiediens aan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) gedoen. Die SAS (2003), Statistica (2009)- en SPSS (2009)-pakket is vir die analises gebruik.

## **5.2 Biografiese inligting rakende die respondente**

Die biografiese inligting rakende die skoolhoofde en opvoeders word vervolgens aangedui om 'n beeld te kan vorm van die profiel van die respondente.

## 5.2.1 Biografiese inligting rakende die skoolhoofde

Die biografiese inligting rakende die skoolhoofde word in Tabel 5.1 aangedui. Frekwensies en persentasies is gebruik om die biografiese inligting verder toe te lig.

**Tabel 5.1 Biografiese inligting rakende die skoolhoofde**

<b>A1</b>	<b>Ouderdom</b>	<b>Frekwensie (f)</b>	<b>Persentasie (%)</b>
	30 jaar en jonger	0	0.0
	31 tot 40 jaar	4	6.1
	41 tot 50 jaar	23	35.4
	Ouer as 50 jaar	36	55.4
	Onvoltooid	2	3.1
	Totaal	65	100.0
<b>A2</b>	<b>Kwalifikasies</b>		
	Onderwysertifikaat	0	0.0
	Onderwysdiploma	12	18.5
	Graad	4	6.1
	Graad & Onderwysdiploma	24	36.9
	Nagraadse Onderwyskwalifikasie	20	30.8
	Onvoltooid	5	7.7
	Totaal	65	100.0
<b>A3</b>	<b>Geslag</b>		
	Vroulik	23	35.4
	Manlik	40	61.5
	Onvoltooid	2	3.1
	Totaal	65	100.0
<b>A4</b>	<b>Posvlak</b>		
	Posvlak 1	0	0.0
	Posvlak 2	1	1.6
	Posvlak 3	27	41.5
	Posvlak 4 en hoër	35	53.8
	Onvoltooid	2	3.1
	Totaal	65	100.0



**Tabel 5.1 (vervolg): Biografiese inligting rakende die skoolhoofde**

<b>A1</b>	<b>Ouderdom</b>	<b>Frekwensie (f)</b>	<b>Persentasie (%)</b>
<b>A5</b>	<b>Jare ondervinding as skoolhoof</b>		
	0 - 3 jaar	10	15.4
	4 jaar en meer	52	80
	Onvoltooid	3	4.6
	Totaal	65	100.0
<b>A6</b>	<b>Ras van skoolhoof</b>		
	Swart	52	80.0
	Wit	11	16.9
	Kleurling	0	0.0
	Indies	0	0.0
	Ander	0	0.0
	Onvoltooid	2	3.1
	Totaal	65	100.0
<b>A7</b>	<b>Rasverteenvoering van opvoeders by skool</b>		
	Swart	52	80.0
	Wit	10	15.4
	Kleurling	0	0.0
	Indies	0	0.0
	Ander	0	0.0
	Onvoltooid	3	4.6
	Totaal	65	100.0
<b>A8</b>	<b>Aantal Opvoeders in skool</b>		
	Minder as 20	21	32.3
	Meer as 20	41	63.1
	Onvoltooid	3	4.6
	Totaal	65	100.0

’n Kort bespreking volg hieronder van die biografiese inligting (soos vervat in Tabel 5.1) rakende die skoolhoofde ten einde ’n beeld te kan vorm van die profiel van die skoolhoofresponente.

- Ouderdom

Aangesien 90.8% van die skoolhoofde aangedui het dat hulle ouer as 40 jaar is, kan afgelei word dat hulle ervare senior opvoeders was. Verder was 55.4% van die skoolhoofde ouer as 50 jaar en slegs 6.1% jonger as 40. Daar was geen skoolhoofde in die steekproef jonger as 30 jaar nie.

- Kwalifikasies

Wat die kwalifikasies van die skoolhoofde betref, blyk dit uit die tabel dat 73.8% gegradueer was en dat 30.8% selfs oor nagraadse kwalifikasies beskik het. 'n Minderheid (18.5%) het aangedui dat hulle slegs oor 'n onderwysdiploma beskik het. Daar was geen skoolhoof in die steekproef wat slegs oor 'n onderwysertifikaat beskik het nie. Die rede waarom vyf van die skoolhoofresponente nie hul kwalifikasies aangedui het nie, kan moontlik wees dat hulle nie in een van die kwalifikasiekategorieë geval het wat as opsie aangedui is nie. 'n Ander moontlikheid is dat hulle die inligting as sensitief beskou het, en dit nie wou deel nie. Die moontlikheid bestaan dat hulle die poste beklee sonder dat hulle oor enige formele onderwyskwalifikasie beskik.

- Geslag

Van die skoolhoofresponente was die meerderheid (61.5%) manlik terwyl heelwat minder (35.4%) vroulik was. Hieruit kan afgelei word dat daar steeds ongelyke geslagsverteenvoording ten opsigte van skoolhoofde van primêre skole in die Noordwes-Provinsie voorkom. Hierdie tendens strook met die algemene tendens in Suid-Afrika, naamlik dat daar meer manlike as vroulike skoolhoofde is.

- Posvlak

Die posvlakke wat die skoolhoofde beklee het, strek van posvlak 2 af en hoër, terwyl die skoolhoofde op posvlak 2 persentasiegewys min was (1.6%) en moontlik baie klein skole bestuur het, of dalk slegs waarnemend was met 'n posvlak 2-kategorie, bv. departementshoofde wat slegs waargeneem het as skoolhoofde. Die steekproef is getrek vir skole met meer as 500 leerders. Dit is dus verstaanbaar dat die meeste skoolhoofde op posvlak 3 en hoër was. Skoolhoofde op posvlak 3 het 41.5% van die steekproef uitgemaak, en posvlak 4 en hoër was in die meerderheid met 53.8%.

- Jare ondervinding as skoolhoof

80% van die skoolhoofde het reeds meer as vier jaar ondervinding as skoolhoof gehad. Hierdie tendens het ooreengestem met die ouderdomsverspreiding van die skoolhoofde. Die minderheid (15.4%) het minder as 3 jaar ondervinding as skoolhoof gehad. Dit blyk dus dat die meeste van die skoolhoofde ervare hoofde was, vir wie die bestuur van 'n skool nie 'n nuwe ervaring is nie.

- Ras van skoolhoof

80% van die skoolhoofde het aangedui dat hulle swart is en 16.9% dat hulle wit is. Daar was geen skoolhoofde in die steekproef wat aangedui het dat hulle tot enige ander rassegroep behoort nie.

- Rassegroepverteenvoording van opvoeders

Skoolhoofresponente het aangedui dat die meeste van die opvoeders in hul skole swart is. Tagtig persent van die steekproef was hoofde van skole wat oorwegend swart opvoeders op hulle personeel het. 15.4% van die skoolhoofde het aangedui dat hul personeel uit oorwegend wit opvoeders bestaan. Die skoolhoofde het aangedui dat daar geen skool in die steekproef was wat oorwegend Kleurling, Indiër of ander rassegroepe op die personeel het nie.

- Aantal opvoeders in die skool

Soos gemeld in Hoofstuk 1 (vgl. par. 1.4.2.2) was die steekproef geneem vir skole met meer as 500 leerders om ten minste 15 opvoeders per skool te kon verseker. Hierdie oogmerk blyk suksesvol te gewees het, aangesien die meerderheid skoolhoofde (63.1%) meer as 20 opvoeders op die personeel gehad het. Waar die leerder-opvoederverhouding 35:1 is, beteken dit dat 63.1% van die skoolhoofde in die bestuur van groot skole was. Slegs 32.3% van die skoolhoofde in die steekproef het medium tot kleiner skole bestuur.

### **Sintese: Profiel van skoolhoofresponente**

Aan die hand van bostaande biografiese inligting kan die profiel van die skoolhoofde wat aan die opname deelgeneem het soos volg saamgevat word: 'n Meerderheid van gegradueerde, swart, manlike skoolhoofde wat ouer as veertig jaar is en wat meer as vier jaar ervaring as skoolhoof gehad het. Die meeste van hierdie skoolhoofde bestuur groot skole met meer as 700 leerders. Op grond van die ervaring van die skoolhoofresponente

kan die ingesamelde inligting dus van groot waarde wees vir die saamstel van riglyne vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof.

### 5.2.2 Biografiese inligting rakende die opvoeders

Vervolgens word die biografiese inligting rakende die opvoeders wat aan die opname deelgeneem het, deur middel van frekwensies en persentasies in Tabel 5.2 aangedui.

**Tabel 5.2 Biografiese inligting rakende die opvoeders**

<b>A1</b>	<b>Ouderdom</b>	<b>Frekwensie(f)</b>	<b>Persentasie(%)</b>
	30 jaar en jonger	43	4.1
	31 tot 40 jaar	248	23.8
	41 tot 50 jaar	443	42.6
	Ouer as 50 jaar	285	27.4
	Onvoltooid	22	2.0
	Totaal	1041	100.0
<b>A2</b>	<b>Kwalifikasies</b>		
	Onderwysertifikaat	37	3.6
	Onderwysdiploma	471	45.2
	Graad	105	10.1
	Graad & Onderwysdiploma	253	24.3
	Nagraadse Onderwys kwalifikasie	112	10.8
	Onvoltooid	63	6.0
	Totaal	1041	100.0
<b>A3</b>	<b>Geslag van die opvoeder</b>		
	Vroulik	794	76.3
	Manlik	221	21.2
	Onvoltooid	26	2.5
	Totaal	1041	100.0

**Tabel 5.2 (vervolg): Biografiese inligting rakende die opvoeders**

<b>A4</b>	<b>Posvlak</b>		
	Posvlak 1	790	75.9
	Posvlak 2	123	11.8
	Posvlak 3	49	4.7
	Posvlak 4 en hoër	18	1.7
	Onvoltooid	61	5.9
	Totaal	1041	100.0
<b>A5</b>	<b>Jare onderwyservaring</b>		
	0 - 5 jaar	116	11.1
	6 - 10 jaar	104	10.0
	11 - 15 jaar	165	15.8
	16 - 20 jaar	212	20.4
	21 - 25 jaar	149	14.3
	25 - 30 jaar	158	15.2
	Meer as 30 jaar	113	10.9
	Onvoltooid	24	2.3
	Totaal	1041	100.0
<b>A6</b>	<b>Rasverteenvoording van opvoeders</b>		
	Swart	837	80.4
	Wit	172	16.5
	Kleurling	4	0.4
	Indies	1	0.1
	Ander	2	0.2
	Onvoltooid	25	2.4
	Totaal	1041	100.0

**Tabel 5.2 (vervolg): Biografiese inligting rakende die opvoeders**

<b>A7</b>	<b>Aantal opvoeders in skool</b>		
	Minder as 20	259	24.9
	Meer as 20	752	72.2
	Onvoltooid	30	2.9
	Totaal	1041	100.0
<b>A8</b>	<b>Geslag van skoolhoof</b>		
	Manlik	671	64.5
	Vroulik	343	32.9
	Onvoltooid	27	2.6
	Totaal	1041	100.0
<b>A9</b>	<b>Ras van skoolhoof</b>		
	Swart	818	78.6
	Wit	197	18.9
	Kleurling	5	0.5
	Indies	2	0.2
	Ander	0	0.0
	Onvoltooid	19	1.8
	Totaal	1041	100.0

Hieronder volg 'n kort bespreking van die biografiese inligting rakende die opvoeders (vgl. Tabel 5.2) ten einde 'n beeld te kan vorm van die profiel van die respondente.

- Ouderdom

Sewentig persent van die opvoeders was ouer as 40 jaar en 27.4% ouer as 50 jaar wat, soos in die geval van die skoolhoofde, daarop dui dat die steekproef uit ervare opvoeders bestaan het. 'n Klein persentasie (4.1%) was jonger as 30 jaar.

- Kwalifikasies

Wat die opvoeders se kwalifikasies betref, het ewe veel opvoeders oor 'n onderwysdiploma en 'n graad beskik, naamlik 45.2%. 'n Besonder klein persentasie (3.6%) van die opvoeders het slegs oor 'n onderwysertifikaat beskik. Die rede waarom 6% nie hul kwalifikasies aangedui het nie, kon wees dat die vraelys dalk nie voorsiening gemaak het vir hul spesifieke kwalifikasie nie of dat hulle dalk on- of ondergekwalfiseer was. Ook hier kon sensitiwiteit van die inligting 'n moontlike rede wees vir die nie-respons.

- Geslag van die opvoeders

In die geval van die opvoeders het die teenoorgestelde tendens as in die geval van die skoolhoofde geblyk, en was 76.3% vroulik terwyl net 21.2% manlik was. Hierdie verhouding van manlik teenoor vroulik was effens anders vergeleke met die statistiek van 2008 in die Noordwes-Provinsie waar 69,8% opvoeders vroulik en 30.2% manlik was, en die nasionale statistiek van 2008 waar 67.9% opvoeders vroulik en 32.1% manlik was (Department of Education, 2010:20).

- Posvlak

Wat die opvoeders betref, was 75.9% van die opvoeders op posvlak 1. Van die respondente was slegs 17.2% op hoër posvlakke 2 en 3. Die rede waarom 5.9% van die opvoeders nie hul posvlak aangedui het nie, kon wees dat hulle nie seker was van hul posvlak nie, of dalk in 'n hoër posvlak waargeneem het. Die feit dat 18 opvoeders aangetoon het dat hulle op posvlak 4 en hoër was, het ook verder 'n aanduiding daarvan gegee dat hulle dalk nie weet op watter posvlak hulle is nie, aangesien posvlak 4 skoolhoofde van redelik groot skole aandui. Die moontlikheid bestaan ook dat hulle voorheen skoolhoofde by ander skole op die bepaalde posvlakke was, maar wat toe later as opvoeders na ander skole herontplooï is.

- Jare onderwyservaring

Soos in die geval van die skoolhoofde, is die opvoeders in die steekproef ervare onderwysers met 76.6% van hulle wat oor meer as 10 jaar ervaring in die onderwys beskik. Slegs 21.1% van die opvoeders het minder as 10 jaar ervaring. Hierdie tendens is ook in ooreenstemming met die ouderdomsprofiel van die opvoeders. Die afleiding kan gemaak word dat die respondente oor die algemeen as ervare opvoeders beskou kan word en dat hulle vanweë hulle ervaring ingeligte menings oor die skoolhoof as sorg-gewer kan uitspreek.

- Rassegroepverteenvoording van opvoeders

In ooreenstemming met die response van die skoolhoofde het 80.4% van die opvoeders aangedui dat hulle swart is en 16.5% wit. 'n Totaal van sewe opvoeders het aangetoon dat hulle tot ander rassegroepe behoort, wat 'n weglaatbare klein persentasie van 0.7% verteenwoordig.

- Aantal opvoeders in skool

Die oorgrote meerderheid opvoeders (72.2%) het aangetoon dat hulle meer as 20 op die personeel is, terwyl 24.9% aangetoon het dat hulle onderrig gee in skole waar daar minder as 20 opvoeders op die personeel is. In 2008 was die gemiddelde onderwyser-leerdersverhouding 1:30.5 (Department of Education, 2010:20). Dus, volgens hierdie verhouding, verteenwoordig 72.2% van die steekproef skole met meer as 610 leerders in die skool; met ander woorde groot skole. Hiermee is die oogmerk in die steekproefneming bereik om skole met meer as 15 opvoeders te betrek.

- Geslag van die skoolhoof

Die response van die opvoeders stem grootliks ooreen met die van die skoolhoofde. Daar het 64.5% van die opvoeders aangedui dat hulle skoolhoof manlik is en 32.9% dat hul skoolhoof vroulik is.

- Ras van skoolhoof

In ooreenstemming met die skoolhoof-response het 78.6% van die opvoeders aangedui dat hul skoolhoof swart is en 18.9% van die respondente dat hul skoolhoof wit is. Interessant genoeg het 2 respondente aangedui dat hul skoolhoof 'n Indiër is en 5 respondente dat hul skoolhoof 'n kleurling is. Hierdie persentasies is egter ook weglaatbaar klein en word dus nie in die skoolhoof-response weerspieël nie.

### **Sintese: Profiel van opvoeders**

Uit bostaande biografiese inligting kan die profiel van die opvoeders wat aan die opname deelgeneem het, soos volg saamgevat word:

Die meerderheid opvoeders wat aan die opname deelgeneem het, was swart, vroulike opvoeders wat oor onderwysdiplomas en/of grade beskik het en meer as 10 jaar onderwyservaring gehad het. Verder was die meeste opvoeders werksaam in skole met 'n leerdertal van meer as 610. Vanweë die ewekansigheid van die steekproef kan die



afleiding gemaak word dat die menings wat die opvoeders oor die sorgfunksie van die skoolhoof uitgespreek het, verteenwoordigend is van die populasie van opvoeders in die Noordwes-Provinsie.

### 5.3 Geldigheid en betroubaarheid van die vraelys

Ten einde die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te bepaal is faktoranalises uitgevoer en Cronbach Alfakoëffisiënte bereken.

#### 5.3.1 Faktoranalise 1

In die studie is daar afsonderlike vraelyste vir opvoeders en skoolhoofde gebruik. Soos in Hoofstuk 4 (vgl. par. 4.2.6.1) gemeld, stem die inhoud van die vraelyste ooreen wat die items in die B-gedeelte van die vraelys betref. Weens die feit dat dit twee verskillende datastelle is, sou die ideaal wees om afsonderlike faktoranalises te kon doen vir die opvoeder-vraelys en die skoolhoofde-vraelys. Volgens Tabachnik en Fidel (2001:613) moet daar verkieslik minstens 300 datapunte vir 'n faktoranalise wees. Aangesien daar slegs 65 skoolhoofrespondeente was, teenoor 1 041 opvoeder-respondeente, was die aantal skoolhoof-response te min om 'n faktoranalise vir die skoolhoofde-vraelys te doen. 'n Faktoranalise is gedoen vir die data wat met die opvoeder-vraelys ( $n = 1041$ ) ingesamel is. Om die geldigheid van die skoolhoofde-vraelys ook te verseker is 'n gesamentlike faktoranalise gedoen vir die skoolhoofde- en opvoeder-response ( $n = 1106$ ). Beide die faktoranalises het dieselfde resultate opgelewer. Die bespreking van die faktoranalise is gegrond op die resultate van die **gesamentlike faktoranalise**.

Hoofas-faktorontleding met skuinsrotasie (obliminrotasie) is in hierdie studie gedoen. In Tabel 5.3 word die Kaizer-Meyer-Olkin- (KMO) maatstaf, sowel as Bartlett se toets van sferisiteit en die determinant van die korrelasiematriks aangedui.

**Tabel 5.3 KMO, Bartlett se toets & Korrelasiematriks**

KMO en Bartlett se Toets		Korrelasie Matriks	
Kaiser-Meyer-Olkin Maatstaf van Steekproef geskiktheid.		.991	a. Determinant = 6.27E-031
Bartlett se Toets van Sferisiteit	Approx. Chi-Square	71247.470	
	df	2080	
	Sig.	<0.0001	

Die determinant van die korrelasiematriks was besonder klein (determinant =  $6.27 \times 10^{-31}$ ), wat daarop dui dat daar multikollineariteit tussen die veranderlikes kon wees. Die betekenis hiervan is dat daar moontlik van die items verwyder sou kon word. Bartlett se toets van sferisiteit lewer 'n p-waarde kleiner as 0.001 wat daarop dui dat daar wel voldoende korrelasie vir 'n faktoranalise tussen die items was. Die Kaiser-Meyer-Olkin-(KMO) maatstaf is 0.99 wat daarop dui dat daar genoegsame data was vir faktorontleding. Volgens Hatcheson en Sofroniou (1999) is KMO waardes bo 0.9 uitstekend.

Drie faktore is onttrek volgens Kaiser se kriterium (Field, 2009:647). Die kriterium bepaal dat faktore met eiewaardes of "eigen values" groter as 1 onttrek word. Tabel 5.4 toon die totale variansie wat deur die onttrekte faktore verklaar word aan.

**Tabel 5.4 Totale variansie**

Faktor	Inisiële Eiewaardes		
	Totaal	% van Variansie	Kumulatiewe %
1	39.630	60.969	60.969
2	2.683	4.128	65.097
3	1.481	2.278	67.375

Volgens Tabel 5.4. verklaar hierdie drie faktore 67.375% van die variansie.

Die kommunaliteite was ook belangrik. Kommunaliteite is die persentasie van elke item se variansie wat verklaar word deur die drie onttrekte faktore. Hair, *et al.* (1998) meld dat kommunaliteite bo 0.3 moet wees. Die betekenis hiervan is dat meer as 30% van die variansie van elke item behoue moet wees. Al die items op die vraelyste se kommunaliteite was bokant 0.3 met die laagste 0.379 en die hoogste 0.767. (Weens die omslagtigheid word die tabel met kommunaliteite nie ingesluit nie.) Daar kon afgelei word dat die onttrekte faktore die items genoegsaam verklaar (m.a.w. dat daar nie te veel inligting verlore gegaan het nie).

Die patroonmatriks na rotasie word in Tabel 5.5 gegee. In die tabel word die faktorbeladings vir die onttrekte faktore op elke item aangetoon. Die faktorbeladings dui die korrelasies tussen die faktore en die items aan. In die patroonmatriks is alle faktorbeladings onder 0.3 weggelaat om hierdie patroonmatriks makliker interpreteerbaar te maak. Waar daar dubbeldadings voorgekom het (dit is waar 'n item op meer as een faktor 'n belading van groter as 0.3 het), is dit teoreties geïnterpreteer en geplaas waar dit die beste pas.

**Tabel 5.5      Patroonmatriks 1**

Verkorte Itembeskrywing	Item	Faktor		
		1*	2*	3*
bewustheid van gevoelens	B6	.933		
gewilligheid om standpunt in te sien	B5	.860		
belangstelling in individu	B9	.851		
inagneming van individuele omstandighede	B7	.845		
hartlikheid	B11	.841		
simpatiek met omstandighede	B3	.813		
respek	B15	.812		
identifisering met gevoelens/emosies	B2	.811		
voorstelling in omstandighede	B4	.796		
opregtheid	B16	.782		
ag ander se idees belangrik	B10	.721		
geïnteresseerdheid in ervaringe van ander	B13	.695		
vertroue	B14	.693		
vrolikheid	B26	.688		
beskerming van intrinsieke belange	B19	.681		
ondersteuning van ideale	B17	.664		
empatie	B12	.660		

**Tabel 5.5 (vervolg): Patroonmatriks 1**

aanvaarding van individue	B25	.652		
belangstelling in ander se persoonlike lewe	B8	.644		
erkenning	B18	.639		
toesighouding oor professionaliteit	B20	.631		
waardegebaseerde verhoudinge	B22	.585		
ondersteuning van ideale	B23	.584		
opregte besorgdheid	B24	.568		
eerlikheid	B21	.502		
beheer oor emosies	B1	.492		
regverdigheid	B34	.399		
instandhouding van geboue	B30		.770	
bepersking van vandalisme	B32		.686	
daarstelling van veiligheidsbeleid	B29		.638	
versorging van skoolgronde	B31		.637	
handhawing van dissipline in die skool	B28		.569	
voorsiening van 'n veilige werksomgewing	B27		.558	
sorg vir ervaring van werksekuriteit	B33		.484	
voorsiening van fisiese hulpbronne	B37		.472	.380
waardering vir werk gedoen	B46			.888
deel van leierskapsverantwoordelikhede	B62			.842
ondersteuning op 'n persoonlike vlak	B63			.829
vestiging van algemene waardes in die skool	B59			.813
bemagtiging deur deelnemende besluitneming	B44			.808
waardering vir individue	B45			.803
hulp ten opsigte van professionele ontwikkeling	B65			.796
motivering	B55			.793
persoonlike opoffering	B57			.761
verbintenis teenoor welstand	B60			.758

**\*1 – Psigologiese determinante**

**\*2 – Organisasie-/werksplekdeterminante**

**\*3 – Bestuursdeterminante**

**Tabel 5.5 (vervolg) Patroonmatriks 1**

Verkorte Itembeskrywing	Item	Faktor		
		1*	2*	3*
daarstelling van positiewe omgewing vir verandering	B66			.754
aanwending van pogings tot beskerming	B58			.736
regverdige hantering van konflik	B56			.736
toeganklikheid	B53			.732
selfvertroue om ander te lei	B54			.729
beskerming van menseregte	B47			.706
waardering vir professionaliteit	B64			.696
deel van suksesse met ander	B52			.695
delegering van take	B43			.690
verbintenis tot visie en missie van die skool	B61			.678
gelyke verdeling van hulpbronne	B49			.669
aandagtige luister	B50			.642
nie selfgesentreerd nie	B51			.628
beoordeel nie sekere mense tot nadeel van ander nie	B48			.608
ondersteuning in werk	B40			.606
werk ter bevordering van die hele skoolgemeenskap	B42			.577
inagneming van die waardes van die personeel tydens besluitneming	B41			.553
gedeelde verbintenis tot bereiking van organisasie-uitkomste	B39		.301	.476
daarstelling van 'n versorgende skoolklimaat	B36		.345	.431
voorsiening in opleiding van fisiese hulpbronne en onderrighulpmiddele	B38		.317	.414
navolging van billike arbeidspraktyke	B35		.326	.390

**\*1 – Psigologiese determinante**

**\*2 – Organisasie-/werksplekdeterminante**

**\*3 – Bestuursdeterminante**

Uit die patroonmatriks in Tabel 5.5 kan drie faktore geïdentifiseer word. Hierdie drie faktore korreleer duidelik met die drie determinante van sorg wat in Hoofstuk 3 uit die literatuur geïdentifiseer is, en waarvolgens die items in die vraelys saamgestel is. Met die opstel van die vraelys is die items, op grond van die teoretiese analise, soos volg geklassifiseer: Items B1 – B26 dek hoofsaaklik die psigologiese determinante van sorg. Items B27 – B42 dek hoofsaaklik die organisasiedeterminante van sorg en items B43 – B66 dek hoofsaaklik die bestuursdeterminante van sorg. Die faktore wat in die faktorontleding onttrek is, stem vir die meeste items ooreen met hierdie klassifikasie. Items B1 - B26 laai die hoogste op faktor 1, wat die psigologiese determinante van sorg verteenwoordig. Items B27 - B33 laai die hoogste op faktor 2, wat die organisasiedeterminante van sorg verteenwoordig. Items B43 - B66 laai die hoogste op faktor 3, wat die bestuursdeterminante van sorg verteenwoordig.

Die dubbeldadings in die patroonmatriks is op grond van bogenoemde teoretiese klassifikasie soos volg geplaas:

- Items B35 - B38 is in faktor 2 geplaas, wat die organisasiedeterminante van sorg verteenwoordig.
- Item B39 is in faktor 3 geplaas, wat die bestuursdeterminante van sorg verteenwoordig. Die rede hiervoor is dat B39 ook dieselfde determinant as B40 – B42 verteenwoordig, naamlik die daarstel van 'n sorggewende gemeenskap (kyk bespreking van items B40 – B42)
- Items B34 en B40 – B42 is volgens die patroonmatriks in 'n ander faktor geklassifiseer as waar dit aanvanklik in die vraelys geplaas was. Hierdie items dek volgens die teoretiese analise organisasiedeterminante (faktor 2) maar volgens die patroonmatriks word item B34 by die psigologiese determinante (faktor 1) en items B40 – B42 by die bestuursdeterminante (faktor 3) geplaas. Item B34 was gerig op die billike optrede/billike arbeidspraktyke van die skoolhoof (vgl. par 3.4.4.). Die feit dat die patroonmatriks hierdie item onder psigologiese determinante van sorg geplaas het, is waarskynlik weens die formulering van die vraag wat eerder op regverdigheid gerig was as op optrede van die skoolhoof. Regverdigheid is egter volgens die literatuuroorsig onder bestuursdeterminante geklassifiseer, wat deur items B48 en B49 gedek word. Verder word die aspek *billike optrede/billike arbeidspraktyke* ook deur item B35 gedek. Daarom is besluit om item B34 weg te laat saam met 'n paar ander items wat oorvleuel het en later in hierdie paragraaf bespreek sal word.

- Items B40 – B42 dek dieselfde determinant van sorg, naamlik die *daarstelling van 'n sorggewende gemeenskap*. Volgens die patroonmatriks is hierdie determinant geklassifiseer as 'n bestuursdeterminant. Die items in die vraelys was ook so geformuleer dat dit verstaanbaar is waarom dit ook onder bestuursdeterminante kon tuishoort. Op grond van die inligting wat uit die patroonmatriks verkry is, is hierdie determinant eerder onder bestuursdeterminante geplaas.

Die konstrugeldigheid van die teoretiese konstrukte (determinante van sorg) word bevestig deur die faktoranalise. Die patroonmatriks ondersteun die klassifikasie van die determinante van sorg in die drie hoofgroepe, naamlik Psigologiese, Organisasie- en Bestuursdeterminante.

In Tabel 5.6 word die betroubaarheid van die opvoeder-vraelys en skoolhoofde-vraelys afsonderlik, volgens die drie hoofdeterminante van sorg, aangetoon. Hierdie betroubaarheidskoëffisiënte is bereken voordat daar van die items verwyder is. Volgens Nunnally (1978) kan die vraelys as betroubaar beskou word wanneer die Chronbach-Alfakoëffisiënte hoër as 0.7 is (SAS Institute, 2005:295).

**Tabel 5.6 Cronbach Alfawaardes en Interitem-korrelasies (voordat items uit vraelyste verwyder is)**

Faktor (Determinante van sorg)	Opvoeder-vraelys		Skoolhoofde-vraelys	
	Cronbach Alfa	Gemiddelde Interitem-Korrelasie	Cronbach Alfa	Gemiddelde Interitem-Korrelasie
1 Psigologies	.982	.674	.890	.241
2 Werksplek	.954	.654	.846	.335
3 Bestuur	.982	.668	.927	.325

In Tabel 5.6 kan gesien word dat al Cronbach se Alfawaardes vir die opvoeder-vraelys bo 0.95 is. Hieruit kan afgelei word dat elk van die subskale van die opvoeder-vraelys 'n hoë mate van betroubaarheid toon. Die Chronbach-Alfawaardes vir die skoolhoofde-vraelys is bo 0.846, en dui ook op 'n hoë mate van betroubaarheid.

In Tabel 5.7 hieronder word die gemiddeldes en die standaardafwykings van die drie faktore vir die opvoeders en skoolhoofde aangedui.

**Tabel 5.7 Gemiddeldes en standaardafwykings van die drie faktore (1\*)**

Faktor (Determinante van sorg)	Opvoeders (n=1040)		Skoolhoofde (n = 65)	
	Gem	S	Gem	S
Psigologies	3.045	.693	3.509	.279
Werkplek/Organisasie	3.196	.683	3.632	.319
Bestuur	3.102	.701	3.650	.287
Sorgfunksie	3.095	.665	3.591	.257

\* Voordat daar van die items weggelaat is, vir die totale populasies

Uit bostaande inligting in Tabel 5.7 was dit opvallend dat die opvoeders die laagste mate van sorg ervaar ten opsigte van die psigologiese determinante en die hoogste mate van sorg ten opsigte van die werkplek-/organisasiedeterminante. Hierdie tendens is ook weer met die ontleding van die frekwensies opgemerk (vgl. par. 5.4.1 & 5.4.2.). Tabel 5.8 toon die korrelasiematriks (Pearson-korrelasies) wat op faktoranalise 1 gebaseer is.

**Tabel 5.8 Korrelasiematriks: Gebaseer op Faktoranalise 1**

Faktor	1 (Psigologies)	2 (Organisasie)	3 (Bestuur)
1	1.000	.562	-.862
2	.562	1.000	-.692
3	-.862	-.692	1.000

Uit Tabel 5.8 kan afgelei word dat daar 'n sterk korrelasie was tussen Faktor 1 (psigologiese determinante) en Faktor 2 (organisasie-/werkplekdeterminante). So ook was daar 'n sterk korrelasie tussen Faktor 2 (organisasie-/werkplekdeterminante) en Faktor 3 (bestuursdeterminante). Tussen Faktor 1 (psigologiese determinante) en Faktor 3 (bestuursdeterminante) het daar 'n besonder sterk korrelasie voorgekom.

Wanneer die absolute waarde van 'n korrelasiekoëffisiënt hoër is as 0.5, word die korrelasie beskou as prakties betekenisvol (Steyn, 2005). Al die korrelasiekoëffisiënte in hierdie tabel is hoog en dui op praktiese betekenisvolheid. Die korrelasie toon die liniêre verband tussen die faktore aan. Wanneer daar 'n positiewe liniêre verband (positiewe korrelasiekoëffisiënt) soos tussen psigologiese en organisasiedeterminante bestaan, beteken dit dat, wanneer



daar 'n hoë gemiddelde telling by psigologiese determinante waargeneem word, dit ook by die organisasiedeterminante waargeneem sal word. Wanneer daar 'n negatiewe korrelasiekoëffisiënt is, soos in die geval van die bestuursdeterminante en die psigologiese determinante, beteken dit dat, wanneer daar 'n hoë gemiddelde telling by die psigologiese determinante waargeneem word, die teenoorgestelde by die bestuursdeterminante waargeneem sal word.

Vervolgens is daar na die korrelasies tussen individuele items op die vraelys gekyk. In Tabel 5.9 word die korrelasies (Spearman se rangordekoëffisiënt) aangetoon waar daar 'n korrelasiekoëffisiënt hoër as 0.74 voorkom.

**Tabel 5.9 Korrelasies tussen individuele items**

<b>Faktor</b>	<b>Items</b>	<b>Korrelasiekoëffisiënt*</b>
<b>1. Psigologiese determinante</b>	B15 & B16	0.781
	B17 & B18	0.753
	B18 & B19	0.748
	B17 & B23	0.740
	B25 & B26	0.755
<b>2. Werksplekdeterminante</b>	B35 & B36	0.753
<b>3. Bestuursdeterminante</b>	B40 & B42	0.740
	B45 & B46	0.794
	B46 & B47	0.742
	B47 & B64	0.743
	B54 & B55	0.740
	B59 & B60	0.741
	B59 & B61	0.753
	B60 & B63	0.760
	B60 & B64	0.743
	B63 & B64	0.764
	B64 & B65	0.794
B65 & B66	0.749	

\*Slegs gevalle waar die korrelasiekoëffisiënt hoër as 0.74 is, word in die tabel aangedui

Na aanleiding van die hoë korrelasies wat tussen individuele items voorgekom het, soos aangedui in Tabel 5.9, is daar gekyk na die moontlikheid om van die items te onttrek en die vraelys korter te maak, sonder om geldigheid en betroubaarheid in te boet. In die geval van die psigologiese determinante is na deeglike oorweging besluit om slegs item B23 te verwyder, aangesien item B23 en item B17 presies dieselfde vraag stel. Die ander items onder psigologiese determinante wat 'n hoë korrelasie toon, dek egter verskillende aspekte van 'n determinant; daarom is besluit om hierdie items te behou.

Wat die werksplekdeterminante betref, was daar 'n hoë korrelasie tussen items B35 en B36. Daar is besluit om item 36 weg te laat. Die aanvanklike rede vir die insluiting van item 36 was om die deelnemers se mening te peil rakende 'n "geborge klimaat". Hierdie aspek lê egter baie na aan die determinant *daarstelling van 'n sorggewende omgewing*, wat deur items B39 – B42 gedeel word.

By die bestuursdeterminante is daar besluit om vier items weg te laat. Beide items B45 en B46 dek 'n gelyksoortige aspek van erkenning, naamlik waardering; daarom is besluit om item B45 weg te laat. Item B54 toon 'n hoë korrelasie met item B55. Beide items dek aspekte van leierskapseffektiwiteit. Ten opsigte van item B55 wat motivering dek, is daar ook ander items wat aspekte van motivering dek, byvoorbeeld items wat ondersteuning (items B37, B40 & B63) en verbintenis (items B59 - B61) dek. Op grond hiervan is besluit om item B55 ook te laat. Items B60 en B63 toon 'n hoë korrelasie. Item B60 dek, saam met items B59 en B61, die aspek *verbintenis*. Daar was reeds twee ander items wat hierdie aspek dek; daarom is item B60 ook weggelaat. Laastens het item B64 'n hoë korrelasie getoon met beide items B63 en B65. Item B63 dek die aspek *ondersteuning*, terwyl items B64 en B65 beide menslike hulpbronontwikkeling dek. Die mening was dat item B65 voldoende is om hierdie aspek te dek, daarom is item B64 ook weggelaat. Van die ander items onder bestuursdeterminante wat 'n hoë korrelasie toon, dek egter verskillende aspekte van 'n determinant; daarom is besluit om hierdie items te behou.

Die items wat dus na die analise uit die vraelys weggelaat is, is items B23; B34; B36; B45; B55; B60 en B64.

### **5.3.2 Faktoranalise 2**

Nadat bogenoemde items verwyder is, is daar 'n tweede faktoranalise gedoen. Tabel 5.10 toon die patroonmatriks nadat die items weggelaat is (vgl. par. 5.3.1).

**Tabel 5.10      Patroonmatriks 2 gebaseer op Faktoranalise 2**

Verkorte Itembeskrywing	Item- nr	Faktor		
		1*	2*	3*
bewustheid van gevoelens	B6	.928		
belangstelling in individu	B9	.862		
gewilligheid om standpunt in te sien	B5	.854		
inagneming van individuele omstandighede	B7	.845		
hartlikheid	B11	.836		
simpatiek met omstandighede	B3	.806		
identifisering met gevoelens/emosies	B2	.799		
respek	B15	.797		
voorstelling in omstandighede	B4	.795		
opregtheid	B16	.774		
ag ander se idees belangrik	B10	.705		
geïnteresseerdheid in ervaringe van ander	B13	.694		
vrolikheid	B26	.693		
beskerming van intrinsieke belange	B19	.686		
vertroue	B14	.681		
belangstelling in ander se persoonlike lewe	B8	.667		
aanvaarding van individue	B25	.658		
empatie	B12	.656		
ondersteuning van ideale	B17	.656		
erkenning	B18	.633		
toesighouding oor professionaliteit	B20	.624		
waardegebaseerde verhoudinge	B22	.566		

**\*1 – Psigologiese determinante**

**\*2 – Organisasie-/werkplekdeterminante**

**\*3 – Bestuursdeterminante**

**Tabel 5.10 (vervolg) Patroonmatriks 2 gebaseer op Faktoranalise 2**

Verkorte Itembeskrywing	Item- nr	Faktor		
		1*	2*	3*
opregte besorgdheid	B24	.558		
beheer oor emosies	B1	.493		
eerlikheid	B21	.489		
instandhouding van geboue	B30		.810	
beperking van vandalisme	B32		.712	
versorging van skoolgronde	B31		.669	
daarstelling van veiligheidsbeleid	B29		.657	
handhawing van dissipline in die skool	B28		.591	
voorsiening van 'n veilige werksomgewing	B27		.583	
sorg vir ervaring van werksekuriteit	B33		.516	
voorsiening van fisiese hulpbronne	B37		.467	.397
deel van leierskapsverantwoordelikhede	B62			.860
waardering vir werk gedoen	B46			.820
bemagtiging deur deelnemende besluitneming	B44			.802
vestiging van algemene waardes in die skool	B59			.791
ondersteuning op 'n persoonlike vlak	B63			.749
hulp ten opsigte van professionele ontwikkeling	B65			.745
daarstelling van positiewe omgewing vir verandering	B66			.730
persoonlike opoffering	B57			.718
deel van suksesse met ander	B52			.718

**\*1 – Psigologiese determinante**

**\*2 – Organisasie-/werksplekdeterminante**

**\*3 – Bestuursdeterminante**

**Tabel 5.10 (vervolg) Patroonmatriks 2 gebaseer op Faktoranalise 2**

Verkorte Itembeskrywing	Item- nr	Faktor		
		1*	2*	3*
selfvertroue om ander te lei	B54			.714
regverdige hantering van konflik	B56			.712
delegering van take	B43			.711
toeganklikheid	B53			.709
gelyke verdeling van hulpbronne	B49			.702
aanwending van pogings tot beskerming	B58			.699
verbintenis tot visie en missie van die skool	B61			.675
beskerming van menseregte	B47			.673
aandagtige luister	B50			.645
nie selfgesentreerd nie	B51			.634
ondersteuning in werk	B40			.605
bevoordeel nie sekere mense tot nadeel van ander nie	B48			.602
werk ter bevordering van die hele skoolgemeenskap	B42			.576
inagneming van die waardes van die personeel tydens besluitneming	B41			.552
gedeelde verbintenis tot bereiking van organisasie-uitkomst	B39			.481
voorsiening in opleiding van fisiese hulpbronne en onderrig hulpmiddels	B38		.322	.408
navolging van billike arbeidspraktyke	B35		.324	.390

**\*1 – Psigologiese determinante**

**\*2 – Organisasie-/werksplekdeterminante**

**\*3 – Bestuursdeterminante**

Uit Tabel 5.10 blyk dit dat die drie geïdentifiseerde faktore (determinante van sorg) nog duideliker na vore kom as wat die geval was met die eerste faktoranalise (vgl. Tabel 5.5). Minder dubbeldadings kom voor. Item B61 word nou deur die analise slegs onder faktor 3

(bestuursdeterminante) geplaas. Items B35 en B38 word steeds na aanleiding van die teoretiese begroning onder faktor 2 (Organisasie-/werksplekdeterminante geplaas.

In Tabel 5.11 word die betroubaarheid van die opvoeder-vraelys en skoolhoofde-vraelys afsonderlik, volgens die drie hoofdeterminante van sorg, aangetoon. Hierdie betroubaarsheidskoeffisiënte is bereken nadat sewe van die items verwyder is. Volgens Nunnally (1978) kan die vraelys as betroubaar beskou word wanneer die Chronbach-Alfakoeffisiënte bo 0.7 is (SAS Institute, 2005:295).

**Tabel 5.11 Cronbach Alfawaardes en Interitem-korrelasies  
(nadat items verwyder is)**

Faktor (Determinante van sorg)	Opvoeder-vraelys		Skoolhoofde-vraelys	
	Cronbach Alfa	Gemiddelde Interitem-korrelasie	Cronbach Alfa	Gemiddelde Interitem-korrelasie
1 Psigologies	.981	.673	.885	.241
2 Werksplek	.947	.644	.828	.326
3 Bestuur	.978	.654	.912	.314

Tabel 5.11 toon die betroubaarheid van beide vraelyste aan volgens die drie determinante van sorg nadat die sewe items verwyder is. Dit blyk duidelik uit bostaande tabel dat daar feitlik geen verandering plaasgevind ten opsigte van die betroubaarheid van die vraelyste nie (vgl. Tabel 5.6). Die korter vraelyste (59 items) se betroubaarheid is dus vir alle doeleindes dieselfde as die langer vraelys (66 items).

In Tabel 5.12 hieronder word die gemiddeldes en die standaardafwykings van die drie faktore vir die opvoeders en skoolhoofde aangedui, nadat die sewe items verwyder is.

**Tabel 5.12 Gemiddeldes en standaardafwykings van die drie faktore\***

Faktor (Determinante van sorg)	Opvoeders (n=1040)		Skoolhoofde (n=65)	
	Gem	S	Gem	S
Psigologies	3.0417	.69532	3.5031	.28023
Werkplek/Organisasie	3.1980	.67921	3.6303	.32127
Bestuur	3.1061	.69535	3.6611	.28168
Sorgfunksie	3.1157	.65089	3.5982	.25706

\* Nadat daar sewe items verwyder is, vir die totale populasies

Uit Tabel 5.12 blyk dit duidelik dat, selfs nadat die items uit die vraelys verwyder is, dieselfde tendense steeds waarneembaar is by die opvoeders en die skoolhoofde, soos vroeër in Tabel 5.7 aangetoon. Opvoeders ervaar die minste mate van sorg in die geval van die psigologiese determinante en die meeste in die geval van die werkplek-/organisasiedeterminante. In Tabel 5.12 is die gemiddeldes en standaardafwyking van die skoolhoofde-vraelys ook aangetoon. Die drie faktore se gemiddelde is saam bereken en word aangedui as die sorgfunksie (totaal). Alhoewel die gemiddelde van skoolhoofde se response op die vraelys in die geheel hoog is, blyk dit dat die skoolhoofde hulleself die hoogste geëvalueer het ten opsigte van die bestuurs- en organisasiedeterminante van sorg en dat hulle hulleself laer geëvalueer het ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg. Anders as wat die geval by die opvoeders was, het hulle aangedui dat hulle die bestuursdeterminante van sorg die beste aanspreek. Wanneer daar na die gemiddeldes van die verskillende determinante van sorg in die geheel gekyk word, blyk dit ook dat die opvoeders 'n geringer mate van sorg ervaar as wat die skoolhoofde se persepsie is van die mate van sorg wat hulle gee.

Hierdie tendense word in paragraaf 5.5 vollediger bespreek.

### 5.3.3 Sintese

Uit die voorafgaande kan aanvaar word dat die instrumente (vraelyste) wel geldig is, soos aangetoon deur die faktoranalise (vgl. Tabelle 5.5 & 5.10). Die faktoranalise het dieselfde

teoreties geïdentifiseerde determinante van sorg (vgl. Hoofstuk 3), naamlik Psigologiese, Organisasie- en Bestuursdeterminante, aangedui.

Verder blyk dit uit die berekende Cronbach-Alfawaardes (vgl. Tabela 5.6 & 5.11) dat die vraelyste betroubaar is. Die vraelyste is met sewe items verkort, sonder dat die betroubaarheid en geldigheid van die verkorte vraelys beïnvloed is.

## **5.4 Frekwensie-analises van vraelyste (Afdeling B)**

Vervolgens is daar frekwensie-analises gedoen op die datastelle wat uit die verkorte vraelyste vir opvoeders en skoolhoofde verkry is.

### **5.4.1 Frekwensie-analise van skoolhoofde-vraelyste (Afdeling B)**

In hierdie gedeelte van die vraelys aan skoolhoofde is die menings van die skoolhoofde gevra oor die mate van sorg wat hulle teenoor die opvoeders geopenbaar het. Die skoolhoofrespondente moes aandui in watter mate hulle as bestuurders die verskillende determinante van sorg teenoor opvoeders uitvoer. Die items is verdeel volgens die determinante, soos uit die literatuur in Hoofstuk 3 geïdentifiseer. Daar was drie groepe determinante wat deur die verskillende items gedek is. Eerstens was daar die psigologiese determinante van sorg wat deur items B1 – B26 gedek is. Die tweede groep was die omgewings-/werksplekdeterminante wat deur items B27 – B38 gedek is. Die laaste was groep drie, die bestuursdeterminante, wat deur items B39 – B66 gedek is. Hierdie drie kategorieë determinante is ook deur die patroonmatriks in die faktoranalise aangedui (vgl. par. 5.3.1)

Die drie determinante van sorg word vervolgens afsonderlik in Tabela 5.13 tot 5.15 vir die skoolhoof-response aangedui. In die tabelle word die items in rangorde van gemiddeldes geplaas. Die standaardafwykings, frekwensies en persentasies van response word ook aangedui. In Tabel 5.13 hieronder word die response van die skoolhoofde rakende die psigologiese determinante van sorg aangedui.



**Tabel 5.13: Psigologiese determinante (skoolhoofde-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B15	respek	3.77	0.425	0	0	0	0	15	23.1	50	76.9
1	B24	opregte besorgdheid	3.77	0.427	0	0	0	0	15	23.4	49	76.6
3	B21	eerlikheid	3.72	0.484	0	0	1	1.5	16	24.6	48	73.8
4	B12	empatie	3.66	0.477	0	0	0	0	22	33.8	43	66.2
4	B22	waardegebaseerde verhoudinge	3.66	0.477	0	0	0	0	22	33.8	43	66.2
6	B10	ag ander se idees belangrik	3.65	0.482	0	0	0	0	23	35.4	42	64.6
7	B3	simpatiek met omstandighede	3.62	0.490	0	0	0	0	25	38.5	40	61.5
8	B11	hartlikheid	3.61	0.523	0	0	1	1.6	23	35.9	40	62.5
9	B17	ondersteuning van ideale	3.6	0.494	0	0	0	0	26	40	39	60
10	B9	belangstelling in individu	3.59	0.586	1	1.6	0	0	23	36.5	39	61.9
11	B16	opregtheid	3.58	0.529	0	0	1	1.6	25	39.1	38	59.4
12	B4	voorstelling in omstandighede	3.55	0.531	0	0	1	1.5	27	41.5	37	56.9
12	B7	inagneming van individuele omstandighede	3.55	0.531	0	0	1	1.5	27	41.5	37	56.9
14	B1	beheer oor emosies	3.53	0.503	0	0	0	0	30	46.9	34	53.1
14	B20	toesighouding oor professionaliteit	3.53	0.616	0	0	4	6.3	22	34.4	38	59.4
16	B25	aanvaarding van individue	3.51	0.562	0	0	2	3.1	28	43.1	35	53.8

Tabel 5.13: (vervolg)

## Psigologiese determinante (skoolhoofde-response)

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
17	B26	vrolikheid	3.48	0.533	0	0	1	1.5	32	49.2	32	49.2
18	B13	geïnteresseerdheid in ervaringe van ander	3.46	0.561	0	0	2	3.1	31	47.7	32	49.2
18	B18	erkenning	3.46	0.533	0	0	1	1.5	33	50.8	31	47.7
20	B6	bewustheid van gevoelens	3.42	0.556	0	0	2	3.1	34	52.3	29	44.6
21	B2	identifisering met gevoelens/emosies	3.35	0.543	0	0	2	3.1	38	58.5	25	38.5
22	B5	gewilligheid om standpunt in te sien	3.32	0.533	0	0	2	3.1	40	61.5	23	35.4
23	B19	beskerming van intrinsieke belange	3.19	0.614	0	0	7	11	38	59.4	19	29.7
24	B14	vertroue	3.18	0.527	0	0	4	6.2	45	69.2	16	24.6
25	B8	belangstelling in opvoeder se persoonlike lewe	2.83	0.725	2	3.1	17	27	35	54.7	10	15.6

Tabel 5.13 dui die gemiddeldes, standaardafwykings, frekwensies en persentasies van die response van die skoolhoofde ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg aan, met ander woorde in watter mate die skoolhoofde sorg ten opsigte van psigologiese behoeftes van opvoeders gegee het. Opmerklik van die skoolhoofde se response was dat hulle met die uitsondering van Items B8 en B9, by geeneen van die ander items 'n "in geen mate nie"-responsopsie aangedui het nie. In die minderheid van gevalle het hoofde aangedui dat hulle "in 'n mindere mate" hulleself as sorgsaam beskou het ten opsigte van die psigologiese determinante. In die algemeen was skoolhoofde van mening dat hulle die psigologiese determinante van sorg toereikend hanteer het. Tussen 73.3% en 100% van die skoolhoofde wat by al die items aangedui het dat hulle "in 'n mate tot 'n groot mate" sorg

hanteer, wat die opvoeders betref. Hier was die gemiddeldes ook hoër as die gemiddeldes van die opvoeder-response (vgl. Tabel 5.16). Die afleiding kan gemaak word dat skoolhoofde meen dat hulle die psigologiese determinante van sorg beter aanspreek as wat dit deur die opvoeders ervaar is. Hierdie tendens is verder in fyner besonderhede in par. 5.6 bespreek.

In Tabel 5.14 hieronder word die skoolhoofde se response rakende die organisasie-/werksplekdeterminante van sorg aangedui.

**Tabel 5.14: Organisasie-/Werksplekdeterminante (skoolhoofde-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B29	daarstelling van veiligheidsbeleid	3.74	0.477	0	0	1	1.5	15	23.1	49	75.4
2	B35	navolging van billike arbeidspraktyke	3.73	0.447	0	0	0	0	17	27	46	73
3	B28	handhawing van dissipline in die skool	3.69	0.498	0	0	1	1.5	18	27.7	46	70.8
3	B33	sorg vir ervaring van werksekuriteit	3.69	0.465	0	0	0	0	20	30.8	45	69.2
5	B32	beperking van vandalisme	3.68	0.503	0	0	1	1.5	19	29.2	45	69.2
6	B30	instandhouding van geboue	3.66	0.509	0	0	1	1.5	20	30.8	44	67.7
7	B37	voorsiening van fisiese hulpbronne	3.65	0.482	0	0	0	0	23	35.4	42	64.6
8	B27	voorsiening van 'n veilige werksomgewing	3.62	0.55	0	0	2	3.1	21	32.3	42	64.6
9	B31	versorging van skoolgronde	3.58	0.61	0	0	4	6.2	19	29.2	42	64.6
10	B38	voorsiening in opleiding van fisiese hulpbronne en onderrig hulpmiddels	3.26	0.567	0	0	4	6.2	40	61.5	21	32.3

Tabel 5.14 dui die gemiddeldes, standaardafwykings, frekwensies en persentasies van die response van die skoolhoofde ten opsigte van werksplek-/organisasiedeterminante van sorg aan, met ander woorde in watter mate die skoolhoofresponente, hulleself as sorgsame skoolhoofde ten opsigte van die werksplek-/organisasiebehoefte van opvoeders beskou het. Die meerderheid skoolhoofde het hulleself as sorgsaam ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante beskou, met tussen 93.8% en 100% wat by alle items aangedui het dat hulle hulleself “in 'n mate tot 'n groot mate” as sorgsaam beskou. Hier was die gemiddeldes ook hoër as die gemiddeldes van die opvoeder-response (vgl. Tabel 5.17). Die afleiding kan hier gemaak word dat skoolhoofde meen dat hulle die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg beter hanteer het as wat die opvoeders ervaar het. Hierdie tendens is in fyner besonderhede in par. 5.6 bespreek.

Die response van die skoolhoofde rakende die bestuursdeterminante van sorg word hieronder in Tabel 5.15 aangedui.

**Tabel 5.15: Bestuursdeterminante (skoolhoofde-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B52	deel van suksesse met ander	3.85	0.364	0	0	0	0	10	15.4	55	84.6
2	B61	verbintenis tot visie en missie van die skool	3.82	0.391	0	0	0	0	12	18.5	53	81.5
3	B42	werk ter bevordering van die hele skoolgemeenskap	3.81	0.393	0	0	0	0	12	18.8	52	81.3
4	B46	waardering vir werk gedoen	3.78	0.414	0	0	0	0	14	21.5	51	78.5
5	B53	toeganklikheid	3.77	0.425	0	0	0	0	15	23.1	50	76.9
6	B47	beskerming van menseregte	3.74	0.443	0	0	0	0	17	26.2	48	73.8
6	B66	daarstelling van positiewe omgewing vir verandering	3.74	0.538	1	1.5	0	0	14	21.5	50	76.9
8	B49	gelyke verdeling van hulpbronne	3.72	0.451	0	0	0	0	18	27.7	47	72.3
8	B65	hulp ten opsigte van professionele ontwikkeling	3.72	0.451	0	0	0	0	18	27.7	47	72.3

**Tabel 5.15 (vervolg): Bestuursdeterminante (skoolhoofde response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
10	B44	bemagtiging deur deelnemende besluitneming	3.71	0.458	0	0	0	0	19	29.2	46	70.8
10	B54	selfvertroue om ander te lei	3.71	0.458	0	0	0	0	19	29.2	46	70.8
12	B48	bevoordeel nie sekere mense tot nadeel van ander nie	3.69	0.71	3	4.7	0	0	11	17.2	50	78.1
12	B50	aandagtige luister	3.69	0.498	0	0	1	1.5	18	27.7	46	70.8
14	B40	ondersteuning in werk	3.68	0.471	0	0	0	0	21	32.3	44	67.7
15	B59	vestiging van algemene waardes in die skool	3.67	0.473	0	0	0	0	21	32.8	43	67.2
16	B41	inagneming van die waardes van die personeel tydens besluitneming	3.66	0.479	0	0	0	0	22	34.4	42	65.6
17	B39	gedeelde verbintenis tot bereiking van organisasie-uitkomst	3.63	0.519	0	0	1	1.6	22	34.4	41	64.1
18	B62	deel van leierskapsverantwoordelekhede	3.62	0.49	0	0	0	0	25	38.5	40	61.5
19	B43	delegering van take	3.54	0.561	0	0	2	3.1	26	40	37	56.9
20	B51	nie selfgesentreerd nie	3.53	0.666	2	3.1	0	0	24	37.5	38	59.4
21	B63	ondersteuning op 'n persoonlike vlak	3.5	0.535	0	0	1	1.6	30	46.9	33	51.6
22	B58	aanwending van pogings tot beskerming	3.48	0.591	1	1.6	0	0	30	46.9	33	51.6
23	B57	persoonlike opoffering	3.45	0.589	0	0	3	4.7	29	45.3	32	50
24	B56	regverdige hantering van konflik	3.37	0.548	0	0	2	3.2	36	57.1	25	39.7

Tabel 5.15 dui die gemiddeldes, standaardafwykings, frekwensies en persentasies van die response van die skoolhoofde ten opsigte van bestuursdeterminante van sorg aan, met ander woorde in watter mate die skoolhoof-respondente hulleself as sorgsaam ten opsigte van bestuursaspekte beskou. Oor die algemeen het die skoolhoofde hulleself as sorgsaam ten opsigte van die bestuursdeterminante beskou met tussen 95.3% en 100% van die respondente wat by alle items aangedui het dat hulle hulleself “in ’n mate” tot “n groot mate” as sorgsaam beskou het. Hier was die gemiddeldes ook hoër as die gemiddeldes van die opvoeder-response ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg (vgl. Tabel 5.18). Die afleiding word ook hier gemaak dat skoolhoofde van mening was dat hulle die bestuursdeterminante van sorg beter hanteer het as wat dit deur die opvoeders ervaar is. Hierdie tendens word ook in paragraaf 5.6 in fyner besonderhede bespreek.

#### **5.4.1.1 Sintese van skoolhoof-response**

Uit bostaande frekwensie-analises blyk dit duidelik dat die oorgrote meerderheid skoolhoofde hulleself positief geëvalueer het ten opsigte van sorg-gewing by al drie die hoofdeterminante van sorg.

Die frekwensie-analises van die opvoeder-vraelyste word vervolgens bespreek.

#### **5.4.2 Frekwensie-analise van opvoeder-vraelyste (Afdeling B)**

Die frekwensie-analise word gebruik om navorsingsdoelwit 3 onder die loep te neem, naamlik om te bepaal in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van personeel uitvoer (vgl. par. 1.3 & par. 4.7). In hierdie gedeelte van die vraelys is die menings van die opvoeders gevra oor die mate van sorg wat hulle van die skoolhoof ervaar het. Die items is ook, soos in die geval van die skoolhoofde-vraelys, onder die drie hoofdeterminante van sorg geplaas (soos uit die literatuurondersoek in Hoofstuk 3 geïdentifiseer). Eerstens is die psigologiese determinante van die sorgfunksie deur items B1 – B26 gedek. Die omgewings-/werksplekdeterminante van sorg is deur items B27 – B38 gedek en laastens is die bestuursdeterminante van sorg deur items B39 – B66 gedek. Hierdie drie determinante van sorg kom ook ooreen met die faktore wat deur die faktoranalise aangedui is (vgl. par. 5.3.1 & par. 5.3.2).

Die drie determinante van sorg word vervolgens afsonderlik in Tabelle 5.16 tot 5.18 aangedui vir die opvoeder-response. In die tabelle word die items in rangorde volgens die gemiddeldes geplaas. Die standaardafwykings, frekwensies en persentasies van response word ook aangedui.

In Tabel 5.16 hieronder word die response van die opvoeders rakende die psigologiese determinante van sorg aangedui.

**Tabel 5.16: Psigologiese determinante van sorg (opvoeder-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B15	respek	3.24	0.816	41	4	125	12	408	39.5	458	44.4
2	B3	simpatie met omstandighede	3.17	0.851	51	5	144	14	406	40	415	40.8
3	B22	waardegebaseerde verhoudinge	3.16	0.782	35	3.4	138	14	474	46.7	369	36.3
4	B24	opregte besorgdheid	3.15	0.857	50	4.9	163	16	402	39.1	414	40.2
5	B16	opregtheid	3.14	0.817	42	4.1	151	15	443	43.7	378	37.3
5	B26	vrolikheid	3.14	0.828	43	4.2	164	16	436	42.2	390	37.8
7	B20	toesighouding oor professionaliteit	3.13	0.809	40	3.9	155	15	456	44.6	372	36.4
7	B25	aanvaarding van individue	3.13	0.844	51	5	155	15	433	42	391	38
9	B12	empatie	3.11	0.846	53	5.2	154	15	437	43	372	36.6
10	B21	eerlikheid	3.1	0.894	71	6.9	151	15	410	39.9	396	38.5
11	B9	belangstelling in individu	3.07	0.877	66	6.5	158	16	428	42.2	362	35.7
11	B1	beheer oor emosies	3.07	0.875	75	7.3	133	13	461	45.2	352	34.5
13	B11	hartlikheid	3.06	0.863	64	6.3	159	16	450	44.1	347	34
14	B17	ondersteuning van ideale	3.05	0.888	66	6.5	182	18	412	40.3	362	35.4

**Tabel 5.16 (vervolg): Psigologiese determinante (opvoeder-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
15	B14	vertroue	3.03	0.881	72	7	167	16	446	43.3	345	33.5
16	B7	inagneming van individuele omstandighede	3.02	0.864	64	6.3	173	17	448	44.3	326	32.2
17	B5	gewilligheid om standpunt in te sien	3.01	0.803	50	4.9	173	17	514	50.2	286	28
17	B18	erkenning	3.01	0.865	60	5.9	195	19	436	42.9	326	32.1
19	B2	identifisering met gevoelens/emosies	2.95	0.866	75	7.4	186	18	478	46.9	281	27.5
19	B13	geïnteresseerdheid in ervaringe van ander	2.95	0.87	69	6.8	199	20	451	44.7	291	28.8
21	B4	voorstelling in omstandighede	2.93	0.927	99	9.7	177	17	436	42.8	307	30.1
21	B6	bewustheid van gevoelens	2.93	0.841	65	6.4	200	20	490	48.1	263	25.8
21	B10	ag ander se idees belangrik	2.93	0.839	67	6.6	199	20	499	48.8	257	25.1
24	B19	beskerming van intrinsieke belange	2.89	0.851	69	6.8	218	22	475	47	249	24.6
25	B8	belangstelling in ander se persoonlike lewe	2.69	0.938	133	13	255	25	425	41.7	207	20.3

Tabel 5.16 dui die gemiddeldes, standaardafwykings, frekwensies en persentasie, van die opvoeder-response ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg aan, met ander woorde in watter mate hulle as opvoeders sorg van die skoolhoof ervaar ten opsigte van hul psigologiese behoeftes. In die geval van die opvoeder-response word opgemerk dat daar, anders as wat die geval by die skoolhoof-response was, by alle items ook 'n 1 ("*in geen mate nie*") en 2 ("*in 'n geringe mate*") gekies is. By die opvoeder-response was die gemiddeldes ook laer, as wat die gemiddeldes by die skoolhoof-response was (vgl. Tabel 5.13). Waar tussen 73% (n = 47) en 100% (n = 65) van die skoolhoofde by al die items aangedui het dat hulle hulleself in 'n mate tot 'n groot mate as sorgsaam beskou het, het tussen 62% (n = 645) en 78.4% (n = 815) van die opvoeders aangedui dat hulle hul



skoolhoofde in 'n mate tot 'n groot mate as sorgsaam ervaar het. Die opvoeders ervaar dus dat die skoolhoofde wel in hulle psigologiese behoeftes voorsien, maar in 'n geringer mate as wat deur die skoolhoofde aangedui is.

In Tabel 5.17 word die opvoeder se response rakende die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg aangetoon.

**Tabel 5.17: Werksplek/Organisasiedeterminante van sorg (Opvoeder-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B29	daarstelling van veiligheidsbeleid	3.32	0.795	33	3.2	113	11	372	36.3	506	49.4
1	B32	bepierking van vandalisme	3.32	0.767	30	2.9	98	9.6	403	39.5	489	47.9
3	B30	instandhouding van geboue	3.31	0.817	40	3.9	114	11	367	35.7	508	49.4
4	B28	handhawing van dissipline in die skool	3.26	0.812	35	3.4	136	13	388	37.6	473	45.8
5	B27	voorsiening van 'n veilige werksomgewing	3.23	0.833	41	4	142	14	384	37.3	462	44.9
6	B33	sorg vir ervaring van werksekuriteit	3.18	0.83	49	4.8	130	13	433	42.4	409	40.1
6	B35	navolging van billike arbeidspraktyke	3.18	0.842	51	5	132	13	416	40.8	420	41.2
8	B37	voorsiening van fisiese hulpbronne	3.15	0.841	39	3.8	179	18	395	38.8	406	39.8
9	B31	versorging van skoolgronde	3.07	0.889	61	6	185	18	393	38.5	383	37.5
10	B38	voorsiening in opleiding van fisiese hulpbronne en onderrig hulpmiddels	2.96	0.884	70	6.8	209	20	434	42.3	312	30.4

Tabel 5.17 dui die gemiddeldes, standaardafwykings en persentasies van die opvoeders se response ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg aan, met ander woorde in watter mate hulle hul skoolhoof as sorgsaam ten opsigte van hul behoeftes in die fisiese werksomgewing ervaar. Uit die tabel blyk dit duidelik dat opvoeders 'n positiewe

ervaring van sorg ten opsigte van werksplek-/organisasiedeterminante beleef. In hierdie geval was die gemiddeldes van die opvoeder-response egter ook laer as die gemiddeldes by die skoolhoof-response (vgl. Tabel 5.14). Waar tussen 93.8% (n = 61) en 100% (n = 65) van die skoolhoofde by alle werksplek-items aangedui het dat hulle hulleself in “*n mate tot 'n groot mate*” as sorgsaam beskou het, het tussen 72.7% (n = 756) en 85.7% (n = 891) van die opvoeders aangedui dat hulle hul skoolhoofde in 'n mate tot 'n groot mate as sorgsaam ervaar het. Die opvoeders ervaar dus die skoolhoofde as minder sorgsaam ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante as wat die skoolhoofde hulleself beskou het.

In Tabel 5.18 word die opvoeder-response rakende die bestuursdeterminante van sorg aangetoon.

**Tabel 5.18: Bestuursdeterminante van sorg (Opvoeder-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
1	B52	deel van suksesse met ander	3.34	0.811	41	4	98	9.6	358	35.1	524	51.3
2	B61	verbintenis tot visie en missie van die skool	3.3	0.821	35	3.4	132	13	348	34.1	507	49.6
3	B54	selfvertroue om ander te lei	3.29	0.842	46	4.5	119	12	351	34.5	502	49.3
4	B42	werk ter bevordering van die hele skoolgemeenskap	3.22	0.831	43	4.2	135	13	394	38.6	450	44
5	B50	aandagtige luister	3.21	0.823	43	4.2	133	13	416	40.7	429	42

**Tabel 5.18 (vervolg): Bestuursdeterminante van sorg (Opvoeder-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
6	B66	daarstelling van positiewe omgewing vir verandering	3.2	0.88	58	5.6	140	14	365	35.5	464	45.2
7	B53	toeganklikheid	3.17	0.839	49	4.8	139	14	420	41.4	407	40.1
8	B59	vestiging van algemene waardes in die skool	3.15	0.832	46	4.5	150	15	429	42.1	395	38.7
9	B65	hulp ten opsigte van professionele ontwikkeling	3.14	0.872	60	5.9	146	14	406	39.7	411	40.2
10	B39	gedeelde verbintenis tot bereiking van organisasieuitkomst	3.13	0.816	38	3.7	166	16	438	42.9	379	37.1
10	B62	deel van leierskapsverantwoordelikhede	3.13	0.911	72	7.1	148	15	372	36.4	429	42
12	B40	ondersteuning in werk	3.12	0.859	52	5.1	165	16	409	40.3	390	38.4
12	B47	beskerming van menseregte	3.12	0.86	55	5.4	157	16	416	41	387	38.1
12	B51	nie selfgesentreerd nie	3.12	0.91	72	7.1	151	15	377	37	418	41.1
15	B49	gelyke verdeling van hulpbronne	3.11	0.843	50	4.9	161	16	433	42.4	377	36.9
16	B46	waardering vir werk gedoen	3.1	0.862	59	5.8	154	15	429	42.2	375	36.9
17	B43	delegering van take	3.04	0.808	48	4.7	172	17	500	48.6	309	30

**Tabel 5.18 (vervolg): Bestuursdeterminante (Opvoeder-response)**

Rangorde	Item nr.	Verkorte itembeskrywing	Gem	S	Response							
					In geen mate nie		In 'n mindere mate		In 'n mate		In 'n groot mate	
					f	%	f	%	f	%	f	%
18	B56	regverdige hantering van konflik	3.03	0.902	80	7.8	163	16	431	42.1	350	34.2
19	B41	inagneming van die waardes van die personeel tydens besluitneming	2.97	0.846	60	5.9	197	19	468	46.1	290	28.6
20	B48	bevoordeel nie sekere mense tot nadeel van ander nie	2.96	0.975	104	10	191	19	360	35.7	354	35.1
20	B57	persoonlike opoffering	2.96	0.928	93	9.2	177	17	419	41.2	327	32.2
22	B63	ondersteuning op 'n persoonlike vlak	2.93	0.927	99	9.7	179	18	436	42.8	305	29.9
23	B44	bemagtiging deur deelnemende besluitneming	2.92	0.888	79	7.8	208	20	447	43.9	285	28
24	B58	aanwending van pogings tot beskerming	2.91	0.903	92	9	187	18	457	44.8	283	27.8

Tabel 5.18 dui die gemiddeldes, standaardafwykings en persentasies van die opvoeders se response ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg aan, met ander woorde in watter mate hulle hul skoolhoof as sorgsaam ten opsigte van bestuursaspekte ervaar. Uit die tabel blyk dit dat opvoeders 'n positiewe ervaring van sorg ten opsigte van al die items beleef. In hierdie geval is die gemiddeldes van die opvoeder-response egter ook laer as dié van die skoolhoof-response (vgl. Tabel 5.15). Waar tussen 95.3% (n = 62) en 100% (n = 65) van die skoolhoofde by al die items aangedui het dat hulle “in 'n mate tot 'n groot mate” sorgsaam was, het tussen 72.6% (n = 755) en 86.4% (n = 874) van die opvoeders aangedui dat hulle “in 'n mate tot 'n groot mate” sorg ten opsigte van hierdie items ervaar het. Die

opvoeders ervaar dus minder sorg ten opsigte van die bestuursdeterminante as wat die skoolhoofde meen dat hulle gee.

### **Sintese van opvoeder-response**

Uit bogenoemde blyk die volgende:

Oor die algemeen het die opvoeders 'n positiewe ervaring van sorg van die kant van die skoolhoof beleeft. Die opvoeders het die skoolhoofde egter laer ten opsigte van hul sorgsaamheid geëvalueer as wat die skoolhoofde hulleself geëvalueer het.

### **5.4.3 Gevolgtrekking voortspruitend uit die frekwensie-analises**

Op grond van die frekwensie-analises, ten opsigte van navorsingsdoelwit 3 (vgl. par. 1.3) kom die navorser tot die onderstaande gevolgtrekkings:

- Skoolhoofde was oor die algemeen van oortuiging dat hulle sorgsaam optree
- Opvoeders het oor die algemeen die sorgsaamheid van skoolhoofde as positief beleeft
- Skoolhoofde het hulleself meer sorgsaam geëvalueer as wat deur die opvoeders ervaar is

Ten einde die verskille tussen skoolhoofde se evaluering van hulle sorg-gewing en opvoeders se ervaring daarvan verder te ondersoek word daar in die volgende paragraaf verdere statistiese tegnieke toegepas om meer duidelikheid te verkry oor die betekenisvolheid van hierdie verskille.

## **5.5 ANALISE VAN DIE VERSKILLE TUSSEN OPVOEDERS SE ERVARING VAN SORG EN SKOOLHOOFDE SE GEE VAN SORG TEN OPSIGTE VAN DIE DRIE HOOFDETERMINANTE EN DIE SORGFUNKSIE IN DIE GEHEEL**

'n Gepaarde t-toets is gedoen om die verskille in die gemiddeldes van die skoolhoofde en dié van die opvoeders ten opsigte van die drie hoofdeterminante, asook van die sorgfunksie in die geheel te vergelyk. Hierdie statistiese tegniek is toegepas ten einde navorsingsdoelwit 3.1 onder die loep te neem, naamlik om te bepaal of daar betekenisvolle

verskille tussen skoolhoofde se gee van sorg en die opvoeders se ervaring van sorg bestaan (vgl. par 1.3 & par. 4.7). Die gepaarde t-toets is 'n parametries statistiese toets om te bepaal of die verskil tussen die rekenkundige gemiddeldes van twee afhanklike populasies waaruit die steekproewe getrek is betekenisvol is – in hierdie geval is die populasies die opvoeders en die skoolhoofde, waar opvoeders en skoolhoofde volgens skool gepaar is (Maree & Pietersen, 2007:211). Die formule vir die berekening van effekgroottes (Cohen se d-waardes) is reeds in Hoofstuk 4 aangedui (vgl. par. 4.7). Vir die riglyne wat by die interpretasie van effekgroottes gevolg word, sien ook Hoofstuk 4 (vgl. par.4.7). Effekgroottes (d-waardes) met waardes wat hoër as 0.8 is, dui op 'n prakties betekenisvolle verskille (Steyn, 2005). P-waardes wat kleiner as 0.05 is, dui op statisties betekenisvolle verskille.

**Tabel 5.19      Verskille tussen die skoolhoof se evaluering van sy/haar sorgsaamheid en opvoeders se evaluering van hulle ervaring van sorg**

Determinant		Gem	S	p - waarde	d - waarde
Psigologies	Skoolhoofde	3.512	0.272		
	Opvoeders	3.039	0.393	<0.0001	1.20***
Werkplek/Organisasie	Skoolhoofde	3.646	0.296		
	Opvoeders	3.185	0.412	<0.0001	1.12***
Bestuur	Skoolhoofde	3.674	0.264		
	Opvoeders	3.104	0.405	<0.0001	1.41***
Sorgfunksie	Skoolhoofde	3.611	0.238		
	Opvoeders	3.111	0.385	<0.0001	1.30***

In Tabel 5.19 word die rekenkundige gemiddeldes en standaardafwykings van die skoolhoofde- sowel as opvoeder-response ten opsigte van die drie determinante en die sorgfunksie in die geheel, aangetoon. Die statistiese (p-waarde) en praktiese (d-waarde) betekenisvolheid tussen die verskille van die gemiddeldes word ook aangetoon. Uit Tabel 5.19 is dit baie duidelik dat daar wel statisties betekenisvolle verskille voorkom tussen die

rekenkundige gemiddeldes van al drie die determinante van sorg sowel as vir die sorgfunksie in die geheel (p-waardes kleiner as 0.05). Verder toon die tabel dat die praktiese betekenisvolheid van die verskille, sowel as vir die sorgfunksie in die geheel, baie groot is (d-waardes is groter as 0.8). Die resultate bevestig wat by die frekwensie-analises reeds waargeneem is (vgl. par. 5.4.1 & par. 5.4.2). Die baie groot prakties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van die skoolhoofde en opvoeders dien as bewys daarvan dat skoolhoofde hulleself ten opsigte van al drie die determinante van sorg en die sorgfunksie in die geheel, veel meer sorgsaam geëvalueer het as wat die opvoeders dit ten opsigte van hulle (skoolhoofde) gedoen het.

Die relatief laer d-waarde ( $d = 1.12$ ) (let wel dat dit steeds baie groot is) wat by die organisasie-/werksplekdeterminante aangetoon is, korreleer ook met die resultate van die frekwensie-analise (vgl. par. 5.4.1 & par. 5.4.2) waar opvoeders 'n groter mate van sorg ten opsigte van die organisasie-/werksplekdeterminante ervaar het as wat die geval was by die ander twee determinante van sorg. Die grootste prakties betekenisvolle verskil het by die bestuursdeterminante voorgekom waar skoolhoofde hulleself veel hoër geëvalueer het as wat deur die opvoeders ervaar is.

Die resultate in Tabel 5.19 dui daarop dat die skoolhoofde hulleself oor die algemeen as meer sorgsaam geëvalueer het as wat dit deur die opvoeders ervaar is.

In die volgende paragraaf word die verskille tussen die skoolhoofde en opvoeders se response op die individuele items in die vraelys in fyner besonderhede ten opsigte van die verskillende determinante van sorg ontleed.

## **5.6 VERSKILLE TUSSEN SKOOLHOOFDE EN OPVOEDERS SE ITEMRESPONSE TEN OPSIGTE VAN DIE VERSKILLENDE DETERMINANTE VAN SORG**

In die voorafgaande paragraaf is aangetoon dat daar statisties en prakties betekenisvolle verskille voorkom tussen opvoeders se ervaring van sorg en skoolhoofde se gee van sorg ten opsigte van die drie hoofdeterminante van sorg en die sorgfunksie in die geheel. In hierdie gedeelte is gepaarde t-toetse uitgevoer en effekgroottes (Cohen se d-waardes) bereken om die praktiese en statistiese betekenisvolheid van die verskille tussen die skoolhoofde en die opvoeders se response ten opsigte van die individuele items in die vraelys te bepaal. Hierdie statistiese tegniek is toegepas ten einde navorsingsdoelwit 3.2 onder die loep te neem, naamlik om te bepaal of daar spesifieke determinante van sorg is

waar ontoereikende sorg deur die skoolhoof gegee word en ook as ontoereikend deur opvoeders ervaar word (vgl. par. 1.3 & par. 4.7).

In Hoofstuk 4 is aangedui dat 72 skole gerespondeer het (vgl. Tabel 4.1). Vir doeleindes van die gepaarde t-toets was dit egter nodig dat die skoolhoof gepaar moes wees met sy/haar eie skool se opvoeders. Dit was slegs in 64 van die 72 gevalle moontlik om skoolhoofde en skole te paar, aangesien daar van sommige skole slegs opvoeder-vraelyste, sonder 'n skoolhoof-vraelys (en andersom), terugontvang is. Die gevolg hiervan is dat die rekenkundige gemiddeldes van die individuele items by skoolhoofde sowel as opvoeders van dié van Tabele 5.13 – 5.18 sal verskil, aangesien die totale steekproef (opvoeders  $n = 1\ 041$  en skoolhoofde  $n = 65$ ) in daardie geval met die berekening van gemiddeldes gebruik is.

Vervolgens word die resultate van die gepaarde t-toetse vir die skoolhoofde en opvoeders se itemresponse vir elkeen van die determinante van sorg in Tabele 5.20 tot 5.22 weergegee.

Vir die tabelle geld die volgende:

$\bar{X}_2$  = Gemiddelde: Opvoeders;

$\bar{X}_2$  = Gemiddelde: Skoolhoofde

$d = 0.2$  - Klein effek\*: nie prakties betekenisvolle verskil nie

$d = 0.5$  - Matige effek\*\*: praktiese sigbare verskil

$d = 0.8$  - Groot effek\*\*\*: prakties betekenisvolle verskil

### **5.6.1 Verskille tussen skoolhoofde en opvoeders se itemresponse ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg**

In Tabel 5.20 word die resultate van die gepaarde t-toets ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg aangetoon.



**Tabel 5.20      Verskille tussen opvoeder- en skoolhoof-response ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg**

Item	Verkorte Itembeskrywing	$\bar{X}_1$	$\bar{X}_2$	S	t	p	d	*
B1	beheer oor emosies	3.05	3.54	.604	-6.43	<0.0001	1	***
B2	identifisering met gevoelens/emosies	2.95	3.36	.683	-4.85	<0.0001	0.8	***
B3	simpatiek met omstandighede	3.17	3.63	.612	-5.92	<0.0001	0.9	***
B4	voorstelling in omstandighede	2.92	3.56	.709	-7.22	<0.0001	1.2	***
B5	gewilligheid om standpunt in te sien	3.02	3.33	.653	-3.73	<0.0001	0.6	**
B6	bewustheid van gevoelens	2.94	3.42	.740	-5.23	<0.0001	0.9	***
B7	inagneming van individuele omstandighede	3.01	3.56	.591	-7.51	<0.0001	1	***
B8	belangstelling in ander se persoonlike lewe	2.70	2.84	.661	-1.66	.102	0.2	*
B9	belangstelling in individu	3.08	3.60	.702	-5.79	<0.0001	0.9	***
B10	ag ander se idees belangrik	2.94	3.66	.554	-10.34	<0.0001	1.5	***
B11	hartlikheid	3.07	3.62	.623	-6.98	<0.0001	1.1	***
B12	empatie	3.13	3.67	.608	-7.14	<0.0001	1.2	***
B13	geïnteresseerdheid in ervaringe van ander	2.95	3.47	.621	-6.67	<0.0001	0.9	***
B14	vertroue	3.02	3.19	.642	-2.05	.045	0.3	*
B15	respek	3.23	3.78	.564	-7.83	<0.0001	1.3	***
B16	opregtheid	3.14	3.59	.575	-6.22	<0.0001	0.9	***
B17	ondersteuning van ideale	3.02	3.61	.586	-8.03	<0.0001	1.2	***
B18	erkenning	3.01	3.47	.590	-6.25	<0.0001	0.9	***
B19	beskerming van intrinsieke belange	2.91	3.19	.622	-3.56	.001	0.5	**
B20	toesighouding oor professionaliteit	3.12	3.53	.709	-4.70	<0.0001	0.7	**

**Tabel 5.20 (vervolg) Verskille tussen opvoeder- en skoolhoof-response ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg**

Item	Verkorte Itembeskrywing	$\bar{X}_1$	$\bar{X}_2$	S	t	p	d	*
B21	eerlikheid	3.09	3.75	.592	-8.93	<0.0001	1.4	***
B22	waardegebaseerde verhoudinge	3.14	3.67	.552	-7.76	<0.0001	1.1	***
B24	opregte besorgdheid	3.13	3.78	.594	-8.60	<0.0001	1.4	***
B25	aanvaarding van individue	3.13	3.52	.603	-5.14	<0.0001	0.7	**
B26	vrolikheid	3.13	3.48	.608	-4.64	<0.0001	0.7	**

Tabel 5.20 toon die praktiese betekenisvolheid van die verskille in die rekenkundige gemiddeldes van die opvoeder- en skoolhoof-response aan. By items is wisselende vlakke van prakties betekenisvolle verskille aangetref, met d-waardes wat wissel tussen 0.2 en 1.5. By items waar  $p < 0.05$ , kom daar statisties betekenisvolle verskille voor tussen hoofde en opvoeders se response. Dit is die geval by alle items in Tabel 5.20, met die uitsondering van item B8 waar  $p = 0.102$ . Vir doeleindes van hierdie ondersoek word slegs daardie items bespreek waar groot prakties betekenisvolle verskille tussen die rekenkundige gemiddeldes verkry is ( $d > 0.8$ ). Waar meer as een item in die vraelys gebruik is om 'n spesifieke determinant te dek, soos aangedui in Hoofstuk 3, word hierdie items as 'n eenheid onder die spesifieke determinant bespreek. Items wat ressorteer onder psigologiese determinante van sorg en waar daar groot praktiese betekenisvolheid tussen die rekenkundige gemiddeldes verkry is ( $d > 0.8$ ), was die volgende: B1; B2; B3; B4; B6; B7; B9; B10; B11; B12; B13; B15; B16; B17; B18; B21; B22; B24. Hierdie items word vervolgens bespreek.

- Emosionele intelligensie (vgl. par. 3.3.1.2)

Hierdie determinant is gedek deur beide *Item B1: beheer oor emosies* ( $d = 1.0$ ) en *item B2: identifisering met gevoelens/emosies* ( $d = 0.8$ ). Die groot d-waardes dui aan dat skoolhoofde nie so sensitief ten opsigte van die emosies van opvoeders optree, en ook nie soveel beheer oor hul eie emosies het as wat hulle dink nie. Opvoeders kan minder sorg ervaar wanneer skoolhoofde nie genoegsame emosionele intelligensie openbaar nie (vgl. par. 3.3.1). 'n Moontlike oorsaak kan wees dat skoolhoofde oor ontoereikende emosionele vaardighede beskik om opvoeders se emosionele behoeftes te verstaan en om hulle eie

emosies te beheer (vgl. par. 3.3.1.1 & 3.3.1.2). Nog 'n moontlike rede kan wees dat sommige skoolhoofde 'n negatiewe selfkonsep, selfrespek en selfsorg openbaar en daarom nie toereikend in staat is om opvoeders se emosies te identifiseer nie, omdat hulle nie altyd hulle eie emosies kan identifiseer/verstaan nie (vgl. par. 3.3.1.1 & 3.3.1.2). Emosionele intelligensie word geopenbaar in probleemoplossing en deelnemende besluitneming (vgl. par. 3.3.1.2). Dit blyk volgens die verskil in die gemiddeldes by item B62 dat die ontoereikendheid in deelnemende besluitneming ook moontlik 'n manifestasie is van ontoereikende emosionele intelligensie. Daar is verder aangetoon dat die identifisering van die skoolhoof met die emosies van die opvoeder bydra tot 'n sterker ervaring van werksbevrediging aan die kant van die opvoeder (vgl. par. 3.3.1.2). Dit mag ook moontlik wees dat die opvoeder 'n gebrek aan werksbevrediging ervaar as gevolg van die invloed van ander faktore, en dan 'n faktor soos die emosionele intelligensie van die skoolhoof identifiseer as oorsaak van werksontevredenheid.

- Belangstelling in die opvoeder as mens

Die volgende items (*B3 – B13*) ressorteer gesamentlik onder *belangstelling in die opvoeder as mens* (vgl. par. 3.3.2).

- Simpatie (vgl. par. 3.3.2.1)

Die determinant *simpatie* is gedek deur *Item B3: simpatiek met omstandighede* ( $d = 0.9$ ). Die groot prakties betekenisvolle verskil wat aangetoon is tussen die opvoeders se ervaring van simpatie en die gee van simpatie aan die kant van die skoolhoofde, dui daarop dat skoolhoofde nie in so 'n mate deelname, meegevoel of medelye met opvoeders se emosies betoon as wat opvoeders graag sou wou ervaar nie. Die oorsaak vir ontoereikende simpatie met die omstandighede van opvoeders is moontlik geleë in skoolhoofde se opvatting dat daar 'n professionele afstand in die verhouding tussen die skoolhoof en die opvoeder gehandhaaf moet word, of daarin dat skoolhoofde nie altyd bewus is van, of goed genoeg ingelig is oor die persoonlike omstandighede van opvoeders nie. Hierdie tendens stem ooreen met die response by B13, die inwin van inligting (vgl. par. 3.3.2.6), waar die skoolhoof moontlik oor onvoldoende inligting beskik om simpatiek teenoor opvoeders te kan optree. Oormatige simpatie kan lei tot selfbejammering (vgl. par. 3.3.2.1) en skoolhoofde ken in baie gevalle die opvoeders baie goed en by sommige opvoeders waak die skoolhoof dalk teen oormatige simpatie omdat hy/sy weet dat dit tot selfbejammering kan lei. 'n Ander moontlike rede wat nie deur die literatuurondersoek gestaaf kon word nie, is dat die

skoolhoof ook moontlik as gevolg van sy/haar persoonlikheid hom/haar nie in die opvoeder se posisie kan plaas nie.

- Empatie (vgl. par. 3.3.2.2)

Die determinant empatie word deur die volgende drie items gedek, naamlik: *Item B4: voorstelling in omstandighede* ( $d = 1.2$ ); *item B6: bewustheid van gevoelens* ( $d = 0.9$ ) en *item B12: empatie* ( $d = 1.2$ ). Die besonder groot d-waardes, veral by items B4 en B12, dui daarop dat opvoeders nie dieselfde mate van empatie van skoolhoofde ervaar as wat skoolhoofde meen hulle gee nie. Skoolhoofde tree dus nie so empaties op as wat die opvoeders graag sou wou sien dat hulle moet doen nie. Redes wat hiervoor aangevoer kan word, is dat die bestuur-/leierskapstyl van die skoolhoof moontlik nie so verhoudingsgerig is as wat dit behoort te wees nie (vgl. par. 2.4.2.1 & 2.4.2.2). 'n Ander moontlike rede kan wees dat die skoolhoof nie genoeg inligting inwin (vgl. par. 3.3.2.6) rakende die persoonlike en professionele lewe van die opvoeder nie en daarom nie empaties optree nie (stem ooreen met response op *item B13* in hierdie paragraaf). Soos in die geval van simpatie kan 'n moontlike rede, wat nie deur die literatuuroorsig gestaaf kon word nie, wees dat die persoonlikheid van die skoolhoof ook hier 'n rol speel en hy/sy bloot nie daartoe in staat is om hom/haar in die posisie van die opvoeder te plaas nie. Empatie fokus jou aandag op 'n ander (vgl. par. 3.3.2.2) en wanneer skoolhoofde selfgesentreerd is, sal dit ook vir hulle moeilik wees om empaties teenoor opvoeders op te tree. Om empaties op te tree moet die skoolhoof na die opvoeders luister. Hier kan 'n gebrek aan luistervaardigheid dus ook 'n moontlike rol speel (vgl. par. 3.5.7). Gepaard met luister, is dit moontlik dat die skoolhoof dalk ook nie oor die kennis of vaardighede beskik om in situasies waar empatie vereis word, opvoeders se nieverbale boodskappe te interpreteer nie (vgl. par. 3.3.2.2).

- Besorgdheid oor die welstand van die opvoeder (vgl. par. 3.3.2.3)

Hierdie determinant word gedek deur *Item B7: inagneming van individuele omstandighede* ( $d = 1.0$ ). Ook hier ervaar opvoeders dat skoolhoofde in 'n geringer mate oor hulle as opvoeders se welstand besorg is as wat die skoolhoofde ten opsigte van hulle besorgdheid aangedui het. Besorgdheid oor die opvoeder se welstand sluit ten nouste aan by item B4 (*voorstelling in omstandighede*) (vgl. par. 3.3.2.3). 'n Moontlike rede kan wees dat skoolhoofde wat 'n meer taakgeoriënteerde bestuursbenadering volg, minder besorg kan optree teenoor opvoeders se welstand (vgl. par. 2.4.2.1). 'n Ander moontlike rede kan wees dat die skoolhoof wel besorg is oor die opvoeder se welstand, maar nie weet hoe om dit te toon nie, of dat skoolhoofde so taakgeoriënteerd is (vgl. par. 2.4.2.1) dat hulle die welstand

van opvoeders nie so belangrik ag nie. Wanneer die skoolhoof luister (vgl. par. 3.5.7) en deernis (vgl. par. 3.3.2.5) nie goed kan demonstreeer nie, kan die opvoeder dit ook as 'n gebrek aan besorgdheid oor hul welstand ervaar. Nog redes wat nie deur die literatuurondersoek gestaaf kon word nie, mag eerstens wees dat die skoolhoof vanuit sy bestuursposisie meen dat die persoonlike welstand van opvoeders nie sy/haar verantwoordelikheid is nie. Tweedens kan besorgdheid oor opvoeders se welstand ook inhou dat die skoolhoof die professionele verhoudingsgrens moontlik moet oorskry, en indien hulle dit nie doen nie kan hulle oënskynlik minder besorg voorkom.

- Aandag gee (vgl. par. 3.3.2.4)

Die determinant *aandag gee* word deur die volgende twee items gedek, naamlik: (*Item B9: belangstelling in individu* ( $d = 0.9$ ) en *Item B10* ( $d = 1.5$ ): *ag ander se idees belangrik*). Die groot  $d$ -waardes dui daarop dat opvoeders nie in dieselfde mate ervaar dat skoolhoofde aandag aan hulle gee as wat die skoolhoofde meen dat hulle gee nie. Die skoolhoof toon dus nie die mate van belangstelling in opvoeders as wat hulle graag sou wou ontvang nie. Die rede waarom opvoeders ervaar dat skoolhoofde nie hulle idees so belangrik ag nie, kan moontlik toegeskryf word daaraan dat hy/sy nie deelnemende besluitneming toelaat/beoefen nie (vgl. par. 3.5.13). Aandag gee behels 'n belangstelling in die opvoeder as mens (vgl. par. 3.3.2.4) en skoolhoofde met meer introverte persoonlikhede kan oënskynlik minder belangstellend voorkom, terwyl dit in werklikheid nie so is nie. Skoolhoofde wat oor 'n swak selfbeeld beskik, vind dit ook dikwels vanweë hulle swak selfvertroue moeilik om spontaan en belangstellend teenoor andere op te tree. Ander moontlike redes wat nie deur die literatuurondersoek gestaaf is nie, sluit in die feit dat skoolhoofde deur so baie take en verantwoordelikhede in die skool geokkupeer word en so baie rolle moet vervul, kan ook moontlik aanleiding gee daartoe dat hy/sy nie genoeg tyd tot hulle beskikking het om aandag aan persoonlike behoeftes van opvoeders te gee nie. Die moontlikheid bestaan ook dat skoolhoofde hulle doelbewus van oormatige individuele aandaggewing weerhou omdat dit die risiko van die oorskryding van persoonlike professionele grense kan inhou.

- Deernis (vgl. par. 3.3.2.5)

Die determinant *deernis* word deur item *B11: hartlikheid* ( $n = 1.1$ ) gedek. Deernis sluit ten nouste aan by simpatie (*item B3*), empatie (*items: B4, B6 & B12*) en belangstelling (*item B9*). Hier het die opvoeders ook aangedui dat hulle 'n geringer mate van hartlikheid van skoolhoofde ervaar het as wat deur die skoolhoofde aangedui is. 'n Moontlike rede vir die

ontoereikende ervaring van deernis kan toegeskryf word aan sommige skoolhoofde se onvermoë om emosioneel ekspressief op te tree (vgl. par. 3.3.2.5), wat kan dui op ontoereikende emosionele intelligensie (vgl. par. 3.3.1.2). 'n Ander rede kan wees dat sommige skoolhoofde meer taakgeoriënteerde bestuurstyle volg, waarvolgens die verhouding met die opvoeders nie so belangrik geag word nie (vgl. par. 2.4.2.1). Selfs in bestuurs-/leierskapsbenaderings waar die mens in die organisasie belangrik geag word (vgl. par. 2.4.2.2), bestaan daar steeds 'n professionele verhoudingsgrens tussen bestuurders en werknemers wat heel dikwels nie oorgesteek word nie. Hier kan dit ook moontlik gaan oor die inbeweeg van die skoolhoof in die leefwêreld van die opvoeder en kan dit wees dat die skoolhoof moontlik huiwerig is om die professionele grense te oorskry en te familiêr te raak met opvoeders. Die meeste skoolhoofde in die steekproef is redelik middeljarig en kom uit 'n era waar hulle skoolhoofde 'n professionele afstand gehandhaaf het. Die tradisionele rol van die skoolhoof ten opsigte van personeelverhoudinge (waar die opvoeders op 'n afstand gehou word) leef waarskynlik by hierdie skoolhoofde voort.

- Inwin van inligting (vgl. par. 3.3.2.6)

Hierdie determinant is gedek deur *item B13: geïnteresseerdheid in ervarings van ander* ( $d = 0.9$ ). Wanneer die skoolhoof geïnteresseerd is in die ervarings van die opvoeder sal hy/sy navraag doen oor die wel en wee van opvoeders. Die feit dat opvoeders nie die skoolhoofde se geïnteresseerdheid in hulle ervarings in dieselfde mate ervaar het as wat die skoolhoofde aangedui het dat belangstelling toon nie, dui op 'n behoefte wat by opvoeders bestaan waarin daar nie toereikend deur skoolhoofde voorsien word nie. Die groot verskil in die opvoeders se beleving en die skoolhoof se siening ten opsigte van hierdie inwin van inligting toon dat skoolhoofde ook hier in die oë van opvoeders tekortskiet. Die inwin van inligting ressorteer ook onder belangstelling in die opvoeder (par. 3.3.2) en dieselfde moontlike redes kan hier aangevoer word as by die vorige item. Verder kan dit wees dat die skoolhoof se persoonlikheid 'n rol speel by die belangstelling en inwin van inligting ten opsigte van die opvoeder. Moontlik ag die skoolhoof slegs inligting wat betrekking het op die bestuur van die skool as belangrik. Skoolhoofde wat 'n mate van selfgesentreerdheid openbaar, kan moontlik nie soveel belangstelling in die opvoeder toon deur uit te vra en inligting oor die opvoeder in te win nie. Hierdie redes is egter nie deur die onderhawige literatuurondersoek geverifieer nie.

Uit die bespreking van die vorige items (B3 – B13) wat gesamentlik onder *Belangstelling in die opvoeder as mens* (vgl. par. 3.3.2) geplaas kan word, wil dit voorkom of opvoeders nie dieselfde mate van belangstelling ervaar as wat deur skoolhoofde aangedui is nie. Die

moontlike redes wat aangetoon is, sluit in 'n introverte persoonlikheid van die skoolhoof; taakgeoriënteerde bestuurstyl; afwesigheid, of gebrek aan deelnemende besluitneming en handhawing van 'n professionele afstand deur die skoolhoof. Opvoeders het aangedui dat hulle die skoolhoof se *geïnteresseerdheid in ervarings van andere* nie in dieselfde mate ervaar het as wat deur die skoolhoofde aangedui is nie. Die afleiding kan gemaak word dat skoolhoofde meer aandag sal moet skenk aan hierdie aspek van sorg.

- Voorsiening in psigologiese behoeftes (vgl. par. 3.3.3)

*Beide items B15: respek (d = 1.3) en B16: opregtheid (d = 0.9)*, resorteer volgens die literatuurondersoek onder die determinant *voorsiening in psigologiese behoeftes en emosionele ondersteuning* (vgl. par. 3.3.3). Dit gaan hier om die feit dat opvoeders nie in dieselfde mate die respek en opregtheid van die skoolhoofde ervaar het as wat deur die skoolhoofde aangedui is nie. Die gemiddeldes dui nie noodwendig op 'n disrespek of 'n afwesigheid van opregtheid van die kant van die skoolhoofde nie, maar dat opvoeders dit nie in dieselfde mate ervaar as wat deur die skoolhoofde aangedui is nie. 'n Moontlike oorsaak kan wees dat skoolhoofde oor ontoereikende emosionele vaardighede beskik om opvoeders se emosionele behoeftes te verstaan en daarin te voorsien. Hierdie aspek sluit ten nouste aan by die bespreking van items B1 en B2 waar die emosionele intelligensie van die skoolhoof ook by hierdie determinant 'n bepalende rol kan speel (vgl. par. 3.3.1). Emosionele behoeftes verskil van persoon tot persoon en sommige opvoeders het waarskynlik meer emosionele behoeftes as ander en hierdie opvoeders mag ervaar dat skoolhoofde nie genoeg in hul emosionele behoeftes voorsien nie, terwyl dit by ander opvoeders dalk nie die geval is nie (vgl. par. 3.3.3). Die bestuurstyl van die skoolhoof, soos die handhawing van 'n oopdeur-beleid kan ook moontlik 'n rol speel by die ervaring van die voorsiening in emosionele behoeftes aan die kant van die opvoeder (vgl. par. 2.4.2.2 & par. 3.3.3). Wanneer daar 'n gebrek aan erkenning is van die kant van die skoolhoof mag opvoeders die voorsiening in emosionele behoeftes deur die skoolhoof as ontoereikend ervaar (vgl. par. 3.3.3 & par. 3.5.4). Ander moontlike redes wat nie deur die onderhawige literatuurondersoek bevestig is nie, kan wees dat die skoolhoof 'n meer klinies-professionele verhouding met opvoeders probeer handhaaf en dat die belewing van die mate van respek en opregtheid van die kant van die skoolhoof daardeur beïnvloed word. Daar bestaan ook die moontlikheid dat sommige skoolhoofde uit die aard van hul persoonlikheid nie-respekvol en onopreg teenoor opvoeders optree.

- Motivering (vgl. par. 3.3.4)

Die twee *items B17: ondersteuning van ideale* ( $d = 1.2$ ) en *B18: erkenning* ( $d = 0.9$ ) dek beide, volgens die literatuurondersoek, intrinsieke motivering. Opvoeders se ervaring was dat die skoolhoofde nie in dieselfde mate motiverend optree en intrinsieke motiveringsfaktore soos erkenning en ideale hanteer as wat deur die skoolhoofde aangedui is nie. Die rede kan wees dat die opvoeders se eie intrinsieke gemotiveerdheid (vgl. par. 3.3.4) laag is en opvoeders dalk nie weet hoe om hulleself te motiveer nie. Die moontlikheid bestaan ook dat die opvoeders se lokus van kontrole dalk meer ekstern as intern is. Verder is dit moontlik dat skoolhoofde dalk nie so vertrouwd is met motiveringsteorieë en hul implikasies nie, of nie weet hoe om in opvoeders se hoërorde-behoeftes aan motivering (vgl. par. 3.3.4) te voldoen nie. Indien skoolhoofde nie genoeg positiewe terugvoer en erkenning aan opvoeders gee nie, kan dit moontlik daartoe bydra dat opvoeders motivering as ontoereikend ervaar (vgl. par. 3.3.4 en verskille in gemiddeldes by item B46).

- Eerlikheid (vgl. par. 3.6.1)

*Item B21: eerlikheid* ( $d = 1.4$ ) dek die aspek *eerlikheid* wat in die literatuurondersoek as 'n belangrike faktor van psigologiese sorg geïdentifiseer is (vgl. par. 3.6.1). In die geval van eerlikheid het skoolhoofde die mate van eerlikheid wat hulle teenoor opvoeders demonstreer, ook hoër geëvalueer as wat dit deur die opvoeders beoordeel is. Eerlikheid behels onder andere verduideliking en betrokkenheid (van die skoolhoof) (vgl. 3.6.1). Dit is moontlik dat deelnemende besluitneming en gedeelde leierskap (vgl. par. 3.5.13) nie toereikend deur sommige skoolhoofde toegepas word nie, wat 'n persepsie van 'n gebrek aan eerlikheid by opvoeders laat ontstaan (vgl. ook response by *items B43 en B44*). 'n Ander moontlike rede wat nie deur die onderhawige literatuurondersoek geverifieer is nie sluit in dat skoolhoofde nie altyd in die posisie is om alle inligting met opvoeders te deel nie. Skoolhoofde mag dalk sekere inligting van opvoeders weerhou omdat dit konfidensieel is en dit nie met die opvoeders gedeel kan word nie. Skoolhoofde mag ook onder die (wan)indruk verkeer dat dit nie nodig is om alle inligting met opvoeders te deel nie. Wanneer die skoolhoof nie deursigtige bestuursbeginsels toepas nie, kan dit verder 'n tot die ervaring van ontoereikende eerlikheid aan die kant van die opvoeder bydra.



- Geestelikheid/spiritualiteit (vgl. par. 3.6.2)

*Item B22: waardegebaseerde verhoudinge (d = 1.1)*, hou volgens die literatuurondersoek verband met godsdienstigheid/spiritualiteit (vgl. par. 3.6.2). Dit gaan hier nie soseer om 'n spesifieke geloof of godsdiens nie, maar of hoofde die opvoeders se geestelike/spirituele waardes ag. Die skoolhoofde se evaluering van die mate waarin hulle waardegebaseerde verhoudings handhaaf, het betekenisvol verskil van die opvoeders se ervaring daarvan. 'n Moontlike oorsaak van hierdie verskil kan toegeskryf word aan die feit dat opvoeders en skoolhoofde nie altyd dieselfde geestelike/spirituele waardes huldig nie (vgl. par. 3.6.2), of dat sekere waardes nie in dieselfde mate gehuldig word nie. Verskille in religie en godsdienstigheid kan ook 'n rol speel. Moontlik verstaan/onderskryf die skoolhoof nie 'n holistiese of geïntegreerde lewenswyse nie (vgl. par. 3.6.2). Nog 'n moontlike rede, wat nie deur die onderhawige literatuurondersoek bevestig is nie, kan wees dat sommige skoolhoofde dalk godsdienstige onverdraagsaamheid openbaar, wat strydig is met basiese menseregte (vgl. 3.5.5).

- Liefde vir ander (vgl. par. 3.6.3)

*Item B24: opregte besorgdheid (d = 1.4)*, dek die determinant, *liefde vir ander* (vgl. par. 3.6.3). Die sorgfunksie van die skoolhoof lê ingebed in liefde vir ander (vgl. par. 2.3.1). Opvoeders se ervaring van die mate van opregte besorgdheid wat skoolhoofde teenoor hulle betoon, het betekenisvol verskil van hoe skoolhoofde hulleself geëvalueer het. 'n Moontlike rede vir hierdie verskil kan die gevolg wees van 'n bestuur-/leierskapstyl waar menseverhoudings nie hoog geag word nie (vgl. par. 2.4.2.3). Daar bestaan 'n verband tussen die item (B24) en item B7 (besorgdheid) (vgl. par. 3.3.2.3) waar 'n gebrek aan besorgdheid oor die welstand van die opvoeder aan die kant van die skoolhoof ook 'n gebrek aan liefde vir die opvoeder impliseer. 'n Gebrek aan erkenning en dank (vgl. par. 3.5.4) kan 'n verdere rede wees waarom opvoeders ontoereikende besorgdheid ervaar. 'n Rede wat nie deur die onderhawige literatuurstudie geverifieer is nie, kan wees dat die skoolhoof van oordeel is dat besorgdheid oor andere nie tuishoort in 'n professionele verhouding nie. 'n Ander rede mag wees dat skoolhoofde wel besorg is oor die welstand van die personeel, maar dit nie op sigbare/hoorbare wyses demonstreer nie. Die uiteenlopende persoonlikhede van opvoeders en skoolhoofde mag ook die ervaring en die gee van liefde in 'n professionele werksverhouding beïnvloed. Sommige opvoeders het dalk die intense behoefte aan die ervaring van besorgdheid, terwyl sommige skoolhoofde vanweë hulle meer introverte persoonlikhede dit moeilik mag vind om besorgdheid te demonstreer.

## **Sintese ten opsigte van psigologiese determinante**

In die voorafgaande resultate is daar prakties betekenisvolle verskille tussen die itemgemiddeldes van die opvoeder- en skoolhoof-response ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg aangetoon. Dit het uitgekristalliseer dat opvoeders 'n geringer mate van psigologiese sorg van skoolhoofde ervaar het as wat deur die skoolhoofde aangedui is. Hierdie bevinding kan toegeskryf word aan die volgende faktore:

- Die emosionele intelligensie van sommige skoolhoofde blyk nie in alle gevalle toereikend te wees nie (vgl. par. 3.3.1).
- Skoolhoofde stel nie in 'n toereikende mate belang in opvoeders as mense nie (vgl. par.3.3.2; 3.3.2.1; 3.3.2.2; 3.3.2.3; 3.3.2.4; 3.3.2.5; 3.3.2.6).
- Skoolhoofde maak nie in toereikende mate voorsiening vir die psigologiese behoeftes van opvoeders nie (vgl. par. 3.3.3).
- Skoolhoofde inspireer/motiveer opvoeders nie in toereikende mate nie (vgl. par. 3.3.4).
- Skoolhoofde is nie in toereikende mate eerlik teenoor opvoeders nie (vgl. par. 3.6.1).
- Skoolhoofde bou nie in toereikende mate waardegebaseerde verhoudings op nie (vgl. par. 3.6.2).
- Skoolhoofde is nie toereikend besorg oor opvoeders nie (vgl. par. 3.6.3).

### **5.6.2 Verskille tussen skoolhoofde en opvoeders se itemresponse ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg**

Tabel 5.21 toon die statistiese en praktiese betekenisvolheid van die verskille tussen die rekenkundige gemiddeldes van die opvoeders en skoolhoofde se response ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg aan.

Tabel 5.21

**Verskille tussen opvoeder- en skoolhoof-response ten opsigte van werkplek-/organisasiedeterminante van sorg**

Item	Verkorte Itembeskrywing	$\bar{X}_1$	$\bar{X}_2$	S	t	p	d	*
B27	voorsiening van 'n veilige werksomgewing	3.21	3.64	.669	-5.127	<0.0001	0.8	***
B28	handhawing van dissipline in die skool	3.23	3.72	.607	-6.384	<0.0001	1.1	***
B29	daarstelling van veiligheidsbeleid	3.31	3.75	.598	-5.827	<0.0001	0.9	***
B30	instandhouding van geboue	3.31	3.67	.647	-4.472	<0.0001	0.7	**
B31	versorging van skoolgronde	3.04	3.61	.724	-6.241	<0.0001	1	***
B32	bepkering van vandalisme	3.30	3.70	.599	-5.374	<0.0001	0.9	***
B33	sorg vir ervaring van werksekuriteit	3.17	3.70	.634	-6.779	<0.0001	1.2	***
B35	navolging van billike arbeidspraktyke	3.19	3.74	.607	-7.188	<0.0001	1.3	***
B37	voorsiening van fisiese hulpbronne	3.12	3.66	.642	-6.698	<0.0001	1.1	***
B38	voorsiening in opleiding van fisiese hulpbronne en	2.94	3.27	.609	-4.290	<0.0001	0.6	**

In Tabel 5.21 word daar by al die items medium tot groot prakties betekenisvolle verskille tussen die rekenkundige gemiddeldes van die opvoeders en die skoolhoofde aangetoon (d-waardes wissel tussen 0.6 en 1.3). By alle items is statisties betekenisvolle verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers se gemiddeldes ( $p < 0.05$ ) aangetoon. Vir doeleindes van die verdere bespreking van die resultate in Tabel 5.21 word slegs daardie items bespreek waar groot prakties betekenisvolle verskille ( $d > 0.8$ ) tussen die rekenkundige gemiddeldes verkry is. Waar meer as een item in die vraelys gebruik is om 'n spesifieke determinant van sorg te dek, soos aangedui in Hoofstuk 3, word hierdie items as 'n eenheid onder die betrokke determinant bespreek. Items wat ressorteer onder werkplek-/organisasiedeterminante waarvoor groot prakties betekenisvolle verskille aangedui is ( $d > 0.8$ ), was die volgende: B27; B28; B29; B31; B32; B33; B35; B37 en B39. Hierdie items word vervolgens bespreek.

- Veilige werksomgewing (vgl. par. 3.4.1)

Die drie items, *B27: voorsiening van 'n veilige werksomgewing* ( $d = 0.8$ ); *B28: handhawing van dissipline in die skool* ( $d = 1.1$ ) en *B29: daarstelling van veiligheidsbeleid* ( $d = 0.9$ ) dek

volgens die literatuurondersoek almal die daarstelling van 'n veilige werksomgewing. 'n Veilige werksomgewing dra by tot die ervaring van geborgenheid/sekuriteit (vgl. par. 3.4.1). Veral ten opsigte van die handhawing van dissipline (item B28) dui die d-waarde van 0.11 aan dat opvoeders nie die handhawing van dissipline in dieselfde mate ervaar as wat deur die skoolhoofde aangedui is nie. Die feit dat opvoeders 'n meer negatiewe ervaring van die handhawing van dissipline as skoolhoofde het, kan daaraan toegeskryf word dat die opvoeders meer direk by die leerders betrokke is as skoolhoofde en meer dissiplinêre probleme in die klas ondervind as waarvan die skoolhoof in die kantoor bewus is. 'n Verdere rede kan wees dat opvoeders meen dat hulle nie genoegsaam deur skoolhoofde ondersteun word in gevalle van dissiplinêre optredes teen ongedisiplineerde leerders nie (vgl. par. 3.4.1). Die verskil tussen opvoeders en skoolhoofde se ervaring van 'n veilige werksomgewing kan toegeskryf word aan die feit dat opvoeders dikwels in baie swak fisiese omstandighede moet werk (vgl. par. 3.4.1), bv. onder bome of in klaskamers sonder plafonne en met lekkende dakke. In heelwat gevalle kan die skoolhoof waarskynlik weens die gebrek aan fondse ook nie veel aan hierdie probleem doen nie. 'n Moontlikheid bestaan ook dat sommige skoolhoofde nie heeltemal vertrouwd is met die inhoud van die "Occupational Health and Safety Act" nie, en daarom nie altyd bewus is van al die wetlike voorskrifte wat geld vir die skep van 'n veilige werksomgewing nie (vgl. par. 3.4.1). Daar mag selfs ook skole wees wat nie oor 'n skoolveiligheidsbeleid beskik nie, of dat die inhoud van die skoolveiligheidsbeleid weens swak kommunikasie nie aan opvoeders bekend is nie (vgl. par. 3.4.1). Verder mag dit ook wees dat die skoolhoof nie altyd bewus is van onveilige aspekte op die skoolterrein nie, omdat hy/sy nie gereeld op die terrein rondbeweeg nie, weens ander werksverpligtinge/werksdruk.

- Geboue en terreine (vgl. par. 3.4.2)

Beide die items B31: *versorging van skoolgronde* ( $d = 1.0$ ) en B32: *beperking van vandalisme* ( $d = 0.9$ ) hou verband met die toestand van die skoolgeboue en -terreine. Verwaarloosde skoolgeboue en -terreine het 'n demoraliserende uitwerking op opvoeders (vgl. par. 3.4.2). Opvoeders ervaar nie dieselfde mate van versorging van skoolgronde en die beperking van vandalisme as wat deur die skoolhoofde aangedui is nie. Hierdie verskil kan heel waarskynlik aan 'n gebrek aan fondse toegeskryf word, waar skoolhoofde eerder beskikbare fondse sal aanwend vir die onderrig van leerders as vir die versorging van skoolgeboue en -terreine. Die algemene netheid van 'n skoolterrein hoef egter nie baie te kos nie, en die skoolhoof se ingesteldheid teenoor die algemene netheid van die skoolterrein speel hier ook 'n groot rol. Sommige skoolhoofde mag onder die indruk verkeer

dat hulle die beperking van vandalisme goed onder beheer het, waarskynlik vanweë die feit dat die meeste staatsondersteunde skole afhanklik is van die Departement van Basiese Onderwys wat die onderhoud van hul geboue en terrein betref, en daarmee saam ook die voorsiening van sekuriteit by skole. Opvoeders se mening dat skoolhoofde nie die versorging van geboue en terreine en die beperking van vandalisme toereikend hanteer nie, kan ongegrond wees bloot omdat daar moontlik nie voldoende fondse vir hierdie doeleindes beskikbaar is nie. Die afwesigheid van 'n geboue-en-terreinkomitee (*school maintenance committee*) of die oneffektiewe funksionering van so 'n komitee kan ook daartoe bydra dat opvoeders die versorging van geboue en terreine en die bekamping van vandalisme as ontoereikend ervaar. Hierdie moontlike redes is egter nie deur die onderhawige literatuurondersoek geverifieer nie.

- Werksekuriteit (vgl. par. 3.4.3)

*Item B33: sorg vir die ervaring van werksekuriteit.* Die groot d-waarde ( $d = 1.2$ ) by hierdie item toon aan dat daar 'n prakties betekenisvolle verskil voorkom tussen die skoolhoof se persepsie van die skep van werksekuriteit en die opvoeder se ervaring daarvan. Die ervaring van werksekuriteit dra by tot die opvoeder se ervaring van sorg (vgl. par. 3.4.3). Skoolhoofde mag moontlik van oortuiging wees dat die werksekuriteit van opvoeders die verantwoordelikheid van die Departement van Basiese Onderwys is en nie deel van hul (skoolhoofde se) verantwoordelikheid uitmaak nie. Opvoeders meen dalk verkeerdelik dat die verantwoordelikheid van hul werksekuriteit slegs dié van die skoolhoof is, terwyl die verantwoordelikheid eintlik primêr by die skoolbeheerliggaam (in die geval van beheerliggaamposte) en die Departement van Basiese Onderwys (in die geval van tydelike poste) lê (vgl. par. 3.4.3). Opvoeders mag dalk ook meen dat hulle nie genoegsaam deur die skoolhoof ingelig word rakende die vermindering van poste nie (vgl. par. 3.4.3) en dat daar 'n gebrek aan deursigtigheid en kommunikasie mag wees wanneer daar sprake van bo-talligheid en herontplooing is.

- Billike optrede (vgl. par. 3.4.4)

*Item B35: navolging van billike arbeidspraktyke* ( $d = 1.3$ ), dek billike optrede teenoor die opvoeder. Die groot d-waarde dui aan dat 'n groot verskil voorkom tussen die skoolhoofde se persepsie van die mate waarin hulle billike arbeidspraktyke navolg en die opvoeders se ervaring van sodanige arbeidspraktyke. Opvoeders ervaar dat skoolhoofde nie in dieselfde mate regverdig en billik teenoor hulle optree as wat die skoolhoofde aangedui dat hulle meen hulle wel optree nie. Die rede kan moontlik wees dat sommige skoolhoofde onseker

is oor wat billike arbeidspraktyke behels, en nie so op hoogte is van arbeidswetgewing en menseregte nie (vgl. par. 2.6.2.1 & par. 3.4.4). 'n Ander moontlikheid mag wees dat daar wel enkele skoolhoofde is wat hulle skuldig maak aan praktyke soos viktimisering, seksuele teistering en ander wanpraktyke (vgl. par. 2.6.2.1 & par. 3.4.4). Die moontlikheid bestaan ook dat opvoeders wat hulle skuldig maak aan wanpraktyke of bloot net laks is in hulle werk, bevooroordeel mag wees en dat 'n mens hier te make het met "die baas gee nie om nie"- persepsie, terwyl dit in werklikheid nie die geval is nie. Opvoeders wat hulleself op gereelde basis skuldig maak aan sekere onprofessionele gedrag, bv. laat opdaag of afwesigheid, mag meen dat die skoolhoof op hulle "pik" en hulle viktimiseer, terwyl hy/sy (die skoolhoof) slegs sy/haar werk doen deur sodanige opvoeders aan te spreek, te waarsku of selfs dissiplinêr aan te kla. Laasgenoemde rede is egter nie deur literatuurondersoek geverifieer nie.

- Voorsiening van hulpbronne (vgl. par. 3.4.6)

*Item B37: voorsiening van fisiese hulpbronne (d = 1.1):* Opvoeders het aangedui dat skoolhoofde in geringer mate voorsiening maak vir fisiese hulpbronne as wat deur die skoolhoofde gerapporteer is. Die voorsiening van fisiese hulpbronne word egter bepaal deur die beskikbaarheid van fondse. 'n Ongelyke verdeling van hulpbronne kan moontlik as rede dien waarom opvoeders die voorsiening van hulpbronne as ontoereikend ervaar (vgl. response op items B48 & B49, asook par. 3.5.6.). Ander redes wat nie deur die literatuurondersoek ondersteun is nie, kan wees dat baie skole hoofsaaklik of geheel en al van die Departement van Basiese Onderwys afhanklik is vir die voorsiening van hulpbronne en dat die skoolhoof waarskynlik meen dat daar baie min is wat hy/sy kan doen om hulpbronne aan te vul, of dat dit nie sy/haar verantwoordelikheid is om in hierdie behoeftes te voorsien nie. Opvoeders kan ook moontlik bevooroordeel wees deur te aanvaar dat die voorsiening van hulpbronne slegs die verantwoordelikheid van die skoolhoof is, terwyl hulle ook eienaarskap behoort te aanvaar en self planne te maak om hulpbronne aan te vul deur bv. gebruik te maak van afvalmateriaal of fondsinsamelings te inisieer. Nog 'n moontlike rede kan wees dat skoolhoofde nie bewus is van hulpbron-tekorte by opvoeders nie weens 'n gebrek aan kommunikasie.

### **Sintese ten opsigte van werksplek-/organisasiedeterminante**

Ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg het dit duidelik geword dat opvoeders 'n geringer mate van sorg van skoolhoofde ervaar het as wat deur die

skoolhoofde aangedui is. Hierdie toedrag van sake kan toegeskryf word aan die volgende faktore:

- Opvoeders ervaar nie dat skoolhoofde 'n veilige werksomgewing in toereikende mate skep nie (vgl. par. 3.4.1).
- Opvoeders ervaar nie dat skoolhoofde in toereikende mate sorg gee aan geboue en die terrein nie (vgl. par. 3.4.2).
- Opvoeders ervaar nie in toereikende mate werksekuriteit nie (vgl. par. 3.4.3).
- Opvoeders ervaar nie dat skoolhoofde billike arbeidspraktyke in toereikende mate toepas nie (vgl. par. 3.4.4).
- Opvoeders ervaar nie die voorsiening van fisiese hulpbronne as toereikend nie (vgl. par. 3.4.6).

### **5.6.3 Verskille tussen skoolhoofde en opvoeders se itemresponse ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg**

Tabel 5.22 weerspieël die statistiese en praktiese betekenisvolheid van die verskille tussen die rekenkundige gemiddeldes van die opvoeders en skoolhoofde se response ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg.

**Tabel 5.22      Verskille tussen opvoeder en skoolhoof-response ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg**

Item	Verkorte Itembeskrywing	$\bar{X}_1$	$\bar{X}_2$	S	t	p	d	*
B39	gedeelde verbintenis tot bereiking van organisasieuitkomste	3.12	3.63	.667	-6.096	<0.0001	1	***
B40	ondersteuning in werk	3.10	3.69	.638	-7.388	<0.0001	1.2	***
B41	inagneming van die waardes van die personeel tydens besluitneming	2.97	3.67	.570	-9.728	<0.0001	1.47	***
B42	werk ter bevordering van die hele skoolgemeenskap	3.21	3.83	.558	-8.802	<0.0001	1.28	***
B43	delegering van take	3.05	3.55	.547	-7.248	<0.0001	0.88	***
B44	bemagtiging deur deelnemende besluitneming	2.94	3.72	.567	-11.019	<0.0001	1.72	***
B46	waardering vir werk gedoen	3.09	3.80	.563	-10.042	<0.0001	1.64	***
B47	beskerming van menseregte	3.11	3.75	.618	-8.256	<0.0001	1.46	***
B48	bevoordeel nie sekere mense tot nadeel van ander nie	2.98	3.73	.711	-8.351	<0.0001	1.19	***
B49	gelyke verdeling van hulpbronne	3.11	3.73	.489	-10.163	<0.0001	1.39	***
B50	aandagtige luister	3.20	3.70	.535	-7.478	<0.0001	1.01	***
B51	nie selfgesentreerd nie	3.12	3.57	.648	-5.481	<0.0001	0.76	**
B52	deel van suksesse met ander	3.34	3.86	.544	-7.694	<0.0001	1.24	***
B53	Toeganklikheid	3.19	3.78	.573	-8.321	<0.0001	1.4	***
B54	selfvertroue om ander te lei	3.28	3.28	.611	-5.682	<0.0001	0.96	***
B56	regverdige hantering van konflik	3.03	3.37	.604	-4.478	<0.0001	0.62	**
B57	persoonlike opoffering	2.96	3.46	.732	-5.412	<0.0001	0.84	***
B58	aanwending van pogings tot beskerming	2.91	3.49	.719	-6.391	<0.0001	0.98	***
B59	vestiging van algemene waardes in die skool	3.16	3.68	.654	-6.324	<0.0001	1.11	***
B61	verbintenis tot visie en missie van die skool	3.29	3.83	.524	-8.184	<0.0001	1.18	***
B62	deel van leierskapsverantwoordelikhede	3.14	3.63	.665	-5.847	<0.0001	1	***
B63	ondersteuning op 'n persoonlike vlak	2.92	3.51	.587	-7.886	<0.0001	1.09	***
B65	hulp ten opsigte van professionele ontwikkeling	3.14	3.73	.648	-7.346	<0.0001	1.31	***
B66	daarstelling van positiewe omgewing vir verandering	3.19	3.75	.702	-6.389	<0.0001	1.05	***



Uit Tabel 5.22 blyk dit dat daar by al die items medium tot groot prakties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van die opvoeder- en skoolhoof-response voorgekom het (d-waardes wissel tussen 0.62 en 1.64). By alle items is daar statisties betekenisvolle verskille tussen die skoolhoofde en onderwysers se gemiddeldes ( $p < 0.05$ ). Vir doeleindes van die bespreking van die verskille word daar slegs gefokus op die items waar die d-waardes hoër is as 0.8. Waar meer as een item in die vraelys gebruik is om 'n spesifieke determinant te dek, soos aangedui in Hoofstuk 3, word die items saamgevoeg en as 'n eenheid onder die bepaalde determinant bespreek. By die volgende items is groot prakties-betekenisvolle verskille tussen die opvoeder- en skoolhoof-response aangetref: B39; B40; B41; B42; B43; B44; B46; B47; B48; B49; B50; B52; B53; B54; B57; B58; B59; B61; B62; B63; B65; B66. Hierdie genoemde items word vervolgens bespreek.

- Daarstelling van 'n sorgsame gemeenskap (par. 3.2.2)

Die volgende vier items dek die daarstelling van 'n sorgsame gemeenskap: Item B39: gedeelde verbintenis tot bereiking van organisasie-uitkomst ( $d = 1.0$ ). Item B40: ondersteuning in werk ( $d = 1.2$ ); Item B41: inagneming van die persoonlike waardes van die personeel tydens besluitneming ( $d = 1.47$ ) en Item B42: werk ter bevordering van die hele skoolgemeenskap ( $d = 1.28$ ). Daar bestaan 'n groot verskil tussen die opvoeder se beleving van sorg ten opsigte van die skool as sorgsame gemeenskap en die skoolhoofde se rapportering daarvan. Soos aangetoon, kan sorg slegs toereikend binne 'n sorgsame gemeenskap plaasvind, waarvan die skoolgemeenskap een is (vgl. par. 3.2.2.2). Die ervaring van werksbevrediging dra by tot die ervaring van 'n positiewe werksklimaat en andersom (vgl. par. 3.4.5). Waar ander faktore dalk meebring dat opvoeders 'n negatiewe ervaring van werksbevrediging het, kon hulle dalk hierdie gebrek aan werksbevrediging verkeerdelik gekoppel het aan die skoolhoof wat nie 'n sorgsame gemeenskap skep nie. 'n Gebrek aan demokratiese en deelnemende besluitneming (vgl. par. 3.2.2.2) kan ook 'n moontlike rede wees waarom opvoeders nie in so 'n groot mate ervaar dat die skoolhoof 'n sorgsame gemeenskap skep nie. Nog 'n moontlike rede kan wees dat opvoeders nie die nodige ondersteuning van kollegas ervaar nie en as gevolg hiervan nie die skool as sorgsame gemeenskap ervaar nie (vgl. par. 3.2.2.2). 'n Moontlike rede waarom opvoeders meen dat skoolhoofde hulle nie in hul werk ondersteun nie, is dalk dat die skoolhoof nie die mate van belangstelling toon (vgl. par. 3.3.2) wat die opvoeders van hom/haar verlang nie (vgl. item B9 se bespreking). 'n Rede waarom opvoeders dalk meen dat skoolhoofde nie tot voordeel van die hele skoolgemeenskap optree nie, kan wees dat skoolhoofde hul eie belange voorop stel (vgl. par. 3.2.2.2), nie bereid is om opofferinge te maak nie, of nie

bereid is om van hulleself te gee tot voordeel van die skoolgemeenskap nie (vgl. ook die response by items: B52; B57 en B59).

Ander redes wat nie deur die literatuurondersoek gestaaf is nie, kan wees dat die skoolhoof die skool eerder as formele organisasie beskou waarbinne spesifieke reëls en regulasies nagekom moet word, en die skool as informele organisasie en sorggewende gemeenskap insgelyks misken. 'n Moontlike rede waarom opvoeders meen dat skoolhoofde nie in dieselfde mate verbind is tot organisasie-uitkomst nie, kan daarin geleë wees dat skoolhoofde nie die voorbeeld stel wat hulle behoort te stel nie. Skoolhoofde volg moontlik 'n houding van: "maak soos ek sê en nie soos ek maak nie". Wanneer skoolhoofde nie op 'n daaglikse basis die visie en missie van die skool uitleef nie, kan opvoeders meen dat hy/sy nie 'n verbintenis tot die organisasie-uitkomst handhaaf nie. Die teendeel kan ook moontlik waar wees, waar sommige opvoeders van die organisasie-uitkomst verskil en dit nie steun nie, mag hulle bevooroordeeld wees in hul evaluering van die skoolhoof. Skoolhoofde beskou moontlik die skool eerder as slegs 'n formele organisasie met formele strukture waar belanghebbendes uiteengesette rolle vervul, as 'n gemeenskap waarbinne mense sorg wil ervaar. Wanneer dit kom by die inagneming van opvoeders se waardes tydens besluitnemingsprosesse, mag opvoeders dalk onnodig sensitief wees, aangesien die skoolhoof in 'n diverse personeel dit soms moeilik mag vind om almal se waardes te ken en tydens besluitneming in ag te neem.

- Vertroue (vgl. par. 3.5.2) en bemagtiging (vgl. par. 3.5.3)

Beide items, *B43: delegering van take* ( $n = 0.88$ ) en *B44: bemagtiging deur deelnemende besluitneming* ( $n = 1.72$ ), dek vertroue en bemagtiging soos in die literatuur in Hoofstuk 3 aangedui. In hierdie hoofstuk is aangetoon dat vertroue en bemagtiging hand aan hand gaan (vgl. par. 3.5.2 & 3.5.3). Opvoeders ervaar nie in dieselfde mate vertroue en bemagtiging deur skoolhoofde as wat skoolhoofde aangedui het nie. Veral wat bemagtiging deur deelnemende besluitneming betref, dui die d-waarde van 1.72 aan dat skoolhoofde nie hul opvoeders in dieselfde mate deur deelnemende besluitneming bemagtig as wat die opvoeders meen dat hulle bemagtig word nie. Die bestuur-/leierskapstyl van die skoolhoof speel waarskynlik hier 'n belangrike rol. 'n Outokratiese, nie-deelnemende bestuurstyl (vgl. par. 2.4.2.1) kan meebring dat hoofde die persepsie skep dat hulle opvoeders nie vertrou nie en dus nie toereikend aan bestuursbesluite laat deelneem nie. Daar mag ook skoolhoofde wees wat dit moeilik vind om te deleger (te bemagtig), en verkies om alles self te beheer. Beheer is 'n taakgeoriënteerde beginsel waarin daar nie sprake van sorg is nie (vgl. par. 3.5.2). Dit beteken nie noodwendig dat die skoolhoof nie die opvoeders

vertrou nie, maar dat daar leemtes in die bestuurstyl van die skoolhoof mag voorkom (vgl. par. 2.4.2.1). Vertroue word deur die skoolhoof gevestig deur onder andere sigbaar te wees, tyd op ander plekke behalwe in die kantoor deur te bring en 'n oopdeur-beleid te volg (vgl. par 3.5.2). Wanneer skoolhoofde dus nie geredelik in die skool beskikbaar en sigbaar is nie, kan dit ook 'n rede wees waarom opvoeders vertroue as ontoereikend ervaar. 'n Ander moontlike rede wat nie deur die literatuurstudie gestaaf is nie, sluit die persoonlikheid van skoolhoofde in. Wanneer skoolhoofde vanweë hul persoonlikheidsamestelling magsbehep is, sal hulle moeilik mag met ander persone deel. Verder bestaan die moontlikheid ook dat die werksetiek van sommige opvoeders so twyfelagtig is dat die skoolhoof dit waarskynlik nie kan waag om verantwoordelikhede aan hulle toe te vertrou nie.

- Erkenning (vgl. par. 3.5.4)

Die determinant *erkenning* word deur *Item B46: waardering vir werk gedoen* ( $d = 1.64$ ) *gedek*. Opvoeders ervaar nie dat skoolhoofde in dieselfde mate erkenning aan hulle gee as wat deur die skoolhoofde aangedui is nie. Dit blyk dat skoolhoofde onder 'n wanindruk mag verkeer oor die mate van erkenning wat hulle aan opvoeders gee. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die skoolhoof dalk erkenning gee vir die werk/diens/produk wat die opvoeder lewer, maar nie genoeg erkenning aan die mens self nie (vgl. par. 3.5.4). Erkenning het te make met individuele asook groepsidentiteit (vgl. par. 3.5.4) en in die lig hiervan is dit moontlik dat die skoolhoof wel erkenning gee in een tot een situasies, maar nie voor die hele personeel nie en opvoeders dit verkies dat ander ook moet hoor dat hulle 'n taak goed verrig het. Die teendeel kan ook waar wees, dat die skoolhoof wel in die algemeen tydens personeelbyeenkomste erkenning gee, maar dat sommige personeellede op 'n meer persoonlike vlak erkenning verkies, waar die skoolhoof hulle in 'n een-tot-eensituasie prys of bedank. Aangesien erkenning die kommunikasie van positiewe terugvoer, respek en waardering aan ander behels (vgl. par. 3.5.4), kan 'n gebrek aan kommunikasiegeleenthede nog 'n rede vir die ervaring van ontoereikende erkenning wees.

Ander moontlike redes wat nie deur die onderhawige literatuurondersoek bevestig is nie, kan verband hou met die ingesteldheid van die skoolhoof. Sommige skoolhoofde is moontlik nie so sterk op opvoeders se prestasies ingestel nie. Opvoeders kan moontlik ook meen dat skoolhoofde meer erkenning behoort te gee vir kleiner "alledaagse" prestasies wat soms as vanselfsprekend aanvaar word.

- Beskerming van die opvoeder se regte (menseregte) (vgl. par. 3.5.5)

*Item B47: beskerming van menseregte (d = 1.46)*, dek die beskerming van die opvoeder se regte, soos aangedui in Hoofstuk 3 (vgl. par. 3.5.5). Die opvoeders het aangedui dat hulle nie dieselfde mate van beskerming van hulle menseregte ervaar het as wat deur die skoolhoofde gerapporteer is nie. Soos in die geval van *item B35* kan die rede wees dat skoolhoofde nie so vertrouwd is met die Grondwet en die Handves van Menseregte nie (vgl. par. 2.6.2.1; par. 3.4.4 & par. 3.5.5). Die moontlikheid bestaan ook dat die skoolhoofde bevooroordeel mag wees in sy/haar denke ten opsigte van ras, kulturele identiteit, asook ander menseregte (vgl. par. 2.6.2.1). Hierdie moontlikheid van bevooroordeeldheid kan ook aan die kant van die opvoeder bestaan en 'n rol speel wanneer die skoolhoofde genoodsaak word om opvoeders aan te spreek, te waarsku of selfs aan te kla weens onaanvaarbare gedrag/werksetiek (vgl. par. 3.5.5). Opvoeders kan dan verkeerdelik beweer dat hulle menseregte aangetas is.

Ander moontlike redes wat nie deur die onderhawige literatuurondersoek bevestig is nie, mag wees dat sommige skoolhoofde dit dalk nie as deel van hul plig/bestuurstaak beskou om die regte van opvoeders te beskerm nie. Skoolhoofde mag ook ontoereikend opgelei wees (veral ten opsigte van die bestuur van diversiteit) en onkundig wees oor menseregtekwessies.

- Regverdigheid (vgl. par. 3.5.6)

Beide *items B48: bevoordeel nie sekere mense tot nadeel van ander nie (d = 1.19)* en *B49: gelyke verdeling van hulpbronne (d = 1.39)* dek die bestuursdeterminant *regverdigheid*. Skoolhoofde se beoordeling van die mate van regverdigheid wat hulle teenoor opvoeders betoon, verskil van die opvoeders se ervaring daarvan. Regverdigheid behoort onbevooroordeel toegepas te word (vgl. par. 3.5.6). Sommige skoolhoofde handhaaf waarskynlik nie dieselfde kwaliteit verhoudings met alle opvoeders nie, en opvoeders wat in 'n minder goeie verhouding met die skoolhoofde staan, mag onregverdigheid van die kant van die skoolhoofde ervaar. 'n Bydraende rede mag ook wees dat daar soms nie deursigtigheid ten opsigte van die toekenning van hulpbronne en fondse is nie, en dat persepsies van onregverdigheid as gevolg hiervan kan ontstaan (vgl. par. 3.4.6. & par. 3.5.6).

- Luister (vgl. par. 3.5.7)

Die *Item B50: aandagtige luister (d = 1.01)* val volgens die literatuurondersoek onder luistervaardighede. Skoolhoofde se beoordeling van die mate waarin hulle aandagtig na

opvoeders luister, was ook beduidend hoër as wat dit deur die opvoeders ervaar is. Opvoeders ervaar sorg wanneer die skoolhoof aandagtig na hulle luister (vgl. par. 3.5.7). Die moontlikheid bestaan dat sommige skoolhoofde onder 'n wanindruk verkeer rakende hulle luistervaardighede (hulle luister, maar hulle hoor nie) (vgl. par. 3.5.7), of dit is moontlik dat hulle minder toeganklik (vgl. par. 3.5.9) is vir gesprekvoering met opvoeders, of dat hulle vanweë hulle persoonlikheid en leierskapstyl (vgl. par. 2.4.2.1) meer praat as luister. Teruggetrokkenheid en 'n lae selfbeeld kan ook aanleiding gee daartoe dat skoolhoofde dalk ongemaklik voel om opvoeders in die oë te kyk wanneer hulle luister (vgl. par. 3.5.7), en dit kan ook 'n opvatting by opvoeders laat posvat dat die skoolhoof nie luister nie.

Nog 'n moontlike rede, wat nie deur die literatuurondersoek bevestig is nie, is dat skoolhoofde daagliks soveel inligting moet aanhoor en verwerk dat dit dalk net vir hulle onmoontlik is om alles te onthou en die indruk gevolglik geskep word dat hulle nie tydens gesprekke geluister het nie.

- Diensbaarheid (vgl. par. 3.5.8)

Die *Item B52: deel van suksesse met ander* ( $d = 1.24$ ), ressorteer volgens die literatuuroorsig onder diensbaarheid. Dienende leierskap is een van die aspekte van diensbaarheid (vgl. par. 3.5.8). Die resultate dui daarop dat skoolhoofde nie in dieselfde mate suksesse met opvoeders deel as wat deur die opvoeders ervaar word nie. Die diensbaarheid van die skoolhoof word dus nie so positief deur die opvoeders beleef as wat skoolhoofde dink nie. Dienende leierskap hou in dat die skoolhoof op die opvoeder ingestel moet wees (vgl. par. 3.5.8). Dit is moontlik dat sommige skoolhoofde hulle nog op die “bestuurstroon” van die skool plaas (op die patroon van die handhawing van 'n outokratiese, nie-deelnemende bestuurstyl) (vgl. par. 2.4.2.1 & 3.5.13) en dat hulle in 'n groot mate die suksesse van die skool vir hulleself toe-eien. Die persoonlikheid van die skoolhoof speel ook 'n rol; selfgesentreerde skoolhoofde sal dit baie moeilik vind om diensbaar te wees (vgl. par. 3.5.8). Waar skoolhoofde nie genoeg erkenning (vgl. par. 3.5.4) gee nie, ervaar opvoeders ook 'n gebrek aan diensbaarheid (vgl. par. 3.5.8). Skoolhoofde wat die eienskappe van “swak verloorders” openbaar, sal waarskynlik ook eerder andere vir mislukkings blameer as om gedeelde verantwoordelikheid (vgl. par. 3.5.8) te aanvaar, en eerder suksesse vir hulleself toe-eien as om dit met ander te deel.

- Toeganklikheid (vgl. par. 3.5.9)

*Item B53: toeganklikheid* ( $d = 1.4$ ) hou verband met toeganklikheid as bestuursdeterminant. Wanneer skoolhoofde toeganklik is vir hul personeel, ervaar diegene sorg (vgl. par. 3.5.9).

Die resultate dui daarop dat skoolhoofde meen dat hulle toeganklik is, maar dat die response van die opvoeders daarop dui dat hulle nie so toeganklik is as wat hulle dink hulle is nie. Die feit dat skoolhoofde as bestuurders dikwels belas word met administratiewe take en ander verpligtinge soos vergaderings, simposiums, strategiese beplannings, werkwinkels ens. kan daartoe lei dat hul toeganklikheid vir die personeel afneem. Dit is ook moontlik dat die skoolhoof 'n bestuurstyl handhaaf waar menseverhoudings nie so belangrik geag word nie en toeganklikheid beperk word (vgl. par. 2.4.2.1). Personeel is soms ook bevooroordeel en het nie begrip vir al die ander take van die skoolhoof nie. Dus kan sommige opvoeders onregverdiglik verwag dat die skoolhoof te alle tye vir hulle beskikbaar moet wees.

- Leierskapseffektiwiteit (vgl. par. 3.5.10)

Die *Item B54: selfvertroue om ander te lei* ( $d = 0.96$ ) val onder die bestuursdeterminant *leierskapseffektiwiteit*. Selfvertroue hou verband met die skoolhoof se vermoë om andere te lei. In die ondersoek het skoolhoofde aangedui dat hulle oor 'n toereikende mate van selfvertroue beskik om ander te lei, maar die opvoeders het hierdie selfvertroue laer aangeskryf. Die rede hiervoor kan dalk geleë wees in die feit dat nie alle skoolhoofde noodwendig oor goeie selfvertroue beskik om ander te lei nie (vgl. par. 3.5.10). Ander redes waarom skoolhoofde oënskynlik nie oor genoegsame selfvertroue beskik nie, kan dalk toegeskryf word aan 'n swak selfbeeld, of dalk het hulle selfvertroue mettertyd afneem as gevolg van al die stampe en stote wat hulle as skoolhoofde moes verduur. Ontoereikende kommunikasie kan ook aanleiding gee tot die persepsie dat die skoolhoof nie selfvertroue het om ander te lei nie (vgl. par. 3.5.10). Skoolhoofde wat nie daartoe in staat is om personeel te motiveer nie (vgl. par. 3.3.4), toon ook 'n gebrek aan leierskapseffektiwiteit (vgl. par. 3.5.10).

Ander moontlike redes wat nie in die literatuurondersoek bevestig is nie, sluit in dat skoolhoofde nie noodwendig almal opleiding gehad het in spesifieke aspekte van leierskap en bestuur nie. Dit kan ook wees dat onrealistiese/onmoontlike verwagtinge deur opvoeders aan skoolhoofde gestel word. Skoolhoofde kan dalk ook moedeloos raak omdat hulle die gewaarwording het dat hulle geen ondersteuning van opvoeders, skoolbeheerliggaam, ouers, Departement van Basiese Onderwys en so meer ontvang nie.

- Altruïsme (vgl. par. 3.6.3)

Die items, *B57: persoonlike opoffering* ( $d = 0.84$ ) en *B58: aanwending van pogings tot beskerming* ( $d = 0.98$ ), ressorteer beide onder altruïsme. Altruïsme behels onbaatsugtige

hulpverlening aan ander, wat ook selfopoffering insluit (vgl. par. 3.6.3). Opvoeders ervaar skoolhoofde minder altruïsties as wat deur die skoolhoofde aangedui is. 'n Moontlike rede lê opgesluit in die bestuurstyl van die skoolhoof, soos ook aangedui in die geval van item B52. As skoolbestuurders mag skoolhoofde dalk onder die indruk verkeer dat hulle aan die bopunt van die hiërgargiese piramide staan (vgl. par. 2.4.2.1) en dat persoonlike opoffering (vgl. par. 3.6.3) en altruïsme nie by 'n bestuurder tuishoort nie. Skoolhoofde wat nie besorg is oor die welstand van die opvoeders nie (vgl. par. 3.3.2.3), is ook nie altruïsties nie (vgl. par. 3.6.3). Die tendens stem dus ook ooreen met die resultate by *item B7*.

'n Ander moontlikheid, wat nie deur die literatuurondersoek bevestig is nie, kan wees dat opvoeders dalk onrealistiese eise aan skoolhoofde stel met betrekking tot opoffering en onbaatsugtige hulpverlening. Daar word dikwels van die skoolhoof verwag om oral teenwoordig te wees, by alle sport-, kultuur- en ander aktiwiteite. Dikwels word uit die oog verloor dat die skoolhoof ook net 'n mens is.

- Verbintenis (*commitment*) (vgl. par. 3.5.12)

Beide die items, *B59: vestiging van algemene waardes in die skool (d = 1.11)* en *B61: verbintenis tot visie en missie van die skool (d = 1.18)*, dek die bestuursdeterminant *verbintenis*. Uit die resultate blyk dit dat die skoolhoofde se verbintenis verskil van die opvoeders se ervaring daarvan. Hierdie verbintenis sluit in 'n verbintenis tot die skool (vgl. par. 3.5.12) en 'n verbintenis tot die verhoudinge in die skool (vgl. par. 3.2.1). Skoolhoofde mag dalk vanuit hul gesagsposisie dink dat verbintenis uiteraard deel uitmaak van skoolbestuur, sonder dat hulle volledig ingekoop het in hul verbintenis tot die skool en verhouding met die opvoeders. Wanneer skoolhoofde streng beheer en moniteringsmaatreëls handhaaf, mag dit vir opvoeders voel of daar voortdurend oor hul skouer geloer word om fout te vind. In 'n kultuur van verbintenis behoort opvoeders self verantwoordelikheid te aanvaar (vgl. par. 3.5.12). Die skoolhoof behoort 'n verbintenis tot die visie en missie van die skool te toon deur dit uit te leef en nie net te verkondig nie. Die skoolhoof behoort dus op sigbare en selfs meetbare wyse die voortou te neem ten opsigte van die vestiging van waardes. Wanneer die skoolhoof hom/haar tot hierdie waardes verbind, moet hulle optrede nie strydig wees daarmee nie. Die skoolhoof kan verder ook 'n verbintenis tot die visie en missie van die skool toon deur dit gereeld onder die aandag van opvoeders en leerders te bring.

- Deelnemende besluitneming (vgl. par. 3.5.13)

Die *Item B62: deel van leierskapsverantwoordelikhede* ( $d = 1.0$ ) dek die determinant *deelnemende besluitneming*. Soos in die geval van item B44, het skoolhoofde hulleself meer positief geëvalueer as wat die opvoeders hulle (die skoolhoofde) ten opsigte hiervan geëvalueer het. Dit blyk dat skoolhoofde steeds daartoe geneig is om die verantwoordelikheid vir die leierskap en bestuur van die skool grotendeels op hul eie skouers te neem en versigtig te wees om leierskap met opvoeders te deel. 'n Moontlike rede kan die spesifieke leierskapstyl van die skoolhoof wees (vgl. par. 2.4.2.1). Nog redes kan 'n gebrek aan vertroue (vgl. par. 3.5.2) in die opvoeders wees (kyk ook response op item B43 en B44). 'n Gebrek aan vertroue in opvoeders kan daartoe lei dat die skoolhoof take eerder self verrig. Die moontlikheid bestaan ook dat die skoolhoof onseker voel oor hom-/haarself en sy/haar leierskapsvermoë (vgl. par. 3.5.10) en vrees dat ander sekere take beter as hulle kan afhandel. Soos reeds aangetoon, is deelnemende besluitneming 'n manifestasie van emosionele intelligensie by die skoolhoof (vgl. par. 3.3.1.2). Daarom kan ontoereikende deelnemende besluitneming ook 'n teken wees van 'n gebrek aan emosionele intelligensie aan die kant van die skoolhoof. In skole waar slegs die bestuurspan en aktiwiteitshoofde by die opstel van byvoorbeeld 'n strategiese plan vir die skool betrek word, kan ander opvoeders uitgesluit voel, omdat hulle nie deel het aan die proses nie (vgl. par. 3.5.13).

'n Verdere rede, wat nie deur die literatuurondersoek gestaaf is nie, kan ook wees dat die skoolhoof nie weet hoe om take te deleger nie en dit eerder self doen, of dat die opvoeders werklik nie bevoeg/opgelei is om leierskap en verantwoordelikheid te deel nie.

- Ondersteuning (vgl. par. 3.5.14)

*Item B63: ondersteuning op 'n persoonlike vlak* ( $d = 1.09$ ), dek die determinant *ondersteuning*. Opvoeders het aangedui dat hulle minder ondersteuning op persoonlike vlak van skoolhoofde ervaar as wat die skoolhoofde aangedui het dat hulle wel gee. 'n Moontlike oorsaak vir hierdie bevinding kan wees dat die skool steeds as 'n burokratiese organisasie met 'n hiërargiese struktuur beskou word, waar die skoolhoof aan die bopunt van die piramide staan en die opvoeder aan die basis daarvan (vgl. par. 2.4.2.1). Volgens hierdie beskouing speel die opvoeder die ondersteunende rol; nie die skoolhoof nie. Hier kan opvoeders ook 'n mate van bevooroordeeldheid toon waar hulle afhanklikheid (vgl. par. 2.8) van die skoolhoof toon, en meer ondersteuning verwag as wat menslik moontlik is. Hier is nie slegs ondersteuning ter sprake nie, maar 'n verwagting dat werk uit hulle hande geneem moet word. 'n Gebrek aan emosionele intelligensie by die skoolhoof kan aanleiding gee daartoe dat hy/sy nie emosionele ondersteuning kan gee nie. Wanneer die skoolhoof



nie na die opvoeder luister (vgl. par. 3.5.7) nie, kan laasgenoemde dit as 'n gebrek aan ondersteuning aan die kant van die skoolhoof ervaar (vgl. par. 3.5.14). Wanneer die skoolhoof nie baie sigbaar en beskikbaar is nie (vgl. par. 3.5.9), kan opvoeders dit ook as gebrekkige ondersteuning ervaar (vgl. 3.5.14). Die ervaring van ondersteuning is verwant aan bemagtiging (vgl. par. 3.5.14), en waar opvoeders ervaar dat hulle nie bemagtig word nie, sal die ervaring van ondersteuning waarskynlik ontoereikend wees (vgl. response op items B43 & B44).

- Personeelontwikkeling (vgl. par. 3.5.15)

*Item B65: hulp ten opsigte van professionele ontwikkeling (d = 1.31)*, resorteer volgens die literatuurondersoek onder personeelontwikkeling. In die literatuurondersoek is aangetoon dat indien 'n skoolhoof sorg vooropstel, hy/sy die professionele ontwikkeling van opvoeders belangrik ag (vgl. par. 3.5.15). Uit die resultate blyk dit dat opvoeders nie dieselfde mate van sorg rakende die professionele ontwikkeling van die kant van skoolhoofde ervaar het as wat die skoolhoofde aangedui het dat hulle wel bied nie. 'n Moontlike rede kan wees dat skoolhoofde personeelontwikkeling nie as deel van hul bestuursfunksie (vgl. par. 2.4.1.5 & par. 3.5.15) beskou nie, maar dat dit eerder as die verantwoordelikheid van die Departement van Basiese Onderwys sien. Die gebrek aan 'n personeelontwikkelingsprogram by die skool is ook 'n waarskynlike rede waarom opvoeders hierdie aspek as ontoereikend ervaar (vgl. par. 2.4.1.5).

- Transformerende invloed (vgl. par. 3.6.2)

*Item B66: daarstelling van positiewe omgewing vir verandering (d = 1.05)*, dek die bestuursdeterminant *transformerende invloed*. In die literatuurondersoek is aangetoon dat 'n skoolhoof wat sorg voorop stel, 'n positiewe omgewing vir verandering in die skool tot stand sal bring (vgl. par. 3.6.2). Die ervaring van opvoeders ten opsigte van hierdie aspek verskil weer eens van die terugvoer van die skoolhoofde in hierdie verband. Leierskap-/bestuurstyl speel waarskynlik ook in hierdie geval 'n groot rol. Waar skoolhoofde 'n transformerende leierskapstyl (vgl. par. 2.4.2.2) volg, sal hierdie aspek waarskynlik goed onder die loep geneem word, maar die mens se rol in die organisasie in die skoolhoof se leierskapstyl misken word (vgl. par. 2.4.2.1), sal hierdie aspek waarskynlik afgeskeep word. 'n Gebrek aan visie, vertrouwe (vgl. par. 3.5.2) en bemagtiging (vgl. par. 3.5.3) aan die kant van die skoolhoof, kan sy/haar transformerende invloed ook negatief beïnvloed (vgl. par. 3.6.2).

Ook wanneer die skoolhoof self sterk weerstand teen verandering toon, sal hy/sy waarskynlik nie transformasieleierskap verstaan en kan uitoefen nie. Laasgenoemde rede is egter nie deur die literatuurondersoek bevestig nie.

### **Sintese ten opsigte van bestuursdeterminante**

In die bostaande resultate is prakties betekenisvolle verskille tussen die itemgemiddeldes van die opvoeder- en skoolhoof-response in die bestuursdeterminante van sorg aangetref. Dit het uitgekristalliseer dat opvoeders 'n geringer mate van sorg van die skoolhoofde ten opsigte van die bestuursdeterminante ervaar het as wat skoolhoofde aangedui het. Die volgende faktore dien as bewys vir hierdie bevinding:

- Skoolhoofde skep nie in toereikende mate 'n versorgende gemeenskap in die skool nie (vgl. par. 3.2.2).
- Opvoeders ervaar nie dat skoolhoofde in toereikende mate vertrouwe inboesem en geleenthede vir bemagtiging skep nie (vgl. par. 3.5.2. & par. 3.5.3).
- Skoolhoofde gee nie genoeg erkenning aan opvoeders vir werk wat hulle goed verrig het nie (vgl. par. 3.5.4).
- Skoolhoofde beskerm opvoeders se regte nie na behore nie (vgl. par. 3.5.5).
- Opvoeders ervaar dat skoolhoofde nie regverdig genoeg teenoor hulle optree nie (par. 3.5.6).
- Opvoeders ervaar dat skoolhoofde nie met volle aandag luister nie (par. 3.5.7).
- Opvoeders ervaar skoolhoofde se diensbaarheid aan hulle as ontoereikend (vgl. par. 3.5.8).
- Skoolhoofde is nie in toereikende mate vir opvoeders toeganklik nie (vgl. par. 3.5.9).
- Skoolhoofde openbaar nie in toereikende mate leierskapseffektiwiteit nie (vgl. par. 3.5.10).
- Opvoeders ervaar dat skoolhoofde nie in toereikende mate altruïsties optree nie (vgl. par. 3.6.3).
- Opvoeders ervaar dat skoolhoofde hulle nie sterk genoeg tot die skool verbind nie (vgl. par. 3.5.12).

- Opvoeders ervaar dat skoolhoofde die personeel nie genoeg deelnemende besluitneming gun nie (vgl. par. 3.5.13).
- Skoolhoofde bied nie genoeg ondersteuning aan opvoeders nie (vgl. par. 3.5.14).
- Opvoeders ervaar dat skoolhoofde personeelontwikkeling nie voldoende ondersteun nie (vgl. par. 3.5.15).
- Opvoeders ervaar dat skoolhoofde se transformerende invloed nie sterk genoeg is nie (vgl. par. 3.6.2).

#### **5.6.4 Gevolgtrekking**

In die voorafgaande paragrawe (vgl. par. 5.6.1 – par. 5.6.3) is aangetoon dat daar prakties betekenisvolle verskille tussen die itemgemiddeldes van die opvoeder- en skoolhoof-response in al drie die hoofgroepe determinante van sorg voorkom. Die spesifieke determinante waar groot prakties betekenisvolle verskille aangetoon is, sal die basis vorm vir die ontwikkeling van bestuurstrategieë wat in Hoofstuk 6 aan die orde sal kom.

Vervolgens word die verwantskap tussen die verskillende biografiese veranderlikes van die skoolhoofde en opvoeders en die sorgfunksie bespreek.

### **5.7 Die verwantskap tussen die biografiese veranderlikes van skoolhoofde en opvoeders en die sorgfunksie**

In hierdie afdeling word die verband tussen sekere biografiese veranderlikes en die ervaring van sorg aan die kant van die opvoeder enersyds en die gee van sorg aan die kant van die skoolhoof andersyds ondersoek. Vir hierdie doel is daar van twee statistiese metodes gebruik gemaak, naamlik onafhanklike t-toetse en analise van variansie (ANOVA). Hierdie statistiese tegnieke word gebruik om navorsingsdoelwit 3.3 te beantwoord, naamlik om te bepaal of daar spesifieke biografiese veranderlikes is wat 'n verwantskap toon met die gee van sorg deur skoolhoofde en die ervaar van sorg deur die opvoeders (vgl. par. 1.3 & par.4.7).

Onafhanklike t-toetse is gebruik wanneer die biografiese veranderlike wat ondersoek word, slegs twee kategorieë bevat, byvoorbeeld wanneer die verwantskap tussen geslag (manlik/vroulik) en die ervaar/gee van sorg ondersoek word. By die t-toetse is p-waardes ( $p < 0.05$ ) gebruik om te bepaal of daar 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die twee

kategorieë bestaan in soverre dit die gee/ervaar van sorg betref. Die effekgrootte, naamlik Cohen se d-waarde, is gebruik om vas te stel of die verskille prakties betekenisvol is.

In gevalle waar die biografiese veranderlike meer as twee kategorieë bevat, byvoorbeeld by kwalifikasies (onderwyssertifikaat; onderwysdiploma; graad; graad en diploma en nagraadse kwalifikasie), is daar van ANOVA gebruik gemaak om vas te stel of daar prakties en statisties betekenisvolle verskille tussen die onderskeie kategorieë bestaan. Vir die ANOVA is 'n omnibustoets aanvanklik aangewend om te bepaal of daar verskille tussen die kategorieë voorkom. Indien die verkreeë p-waarde kleiner was as 0.05, het dit statisties betekenisvol verskille tussen die kategorieë aangedui. In sulke gevalle is post hoc-toetse dan toegepas om te bepaal tussen watter van die kategorieë die verskille lê. Cohen se d-waardes is dan gerapporteer vir die onderlinge paarsgewyse vergelyking van kategorieë. Die formule vir die berekening van effekgroottes (d-waardes) en die riglyne vir die interpretasie daarvan is reeds in Hoofstuk 4 gegee (vgl. par. 4.7).

Waar die d-waardes 0.5 en groter was, is dit in 'n tabel aangetoon en bespreek. In gevalle waar die d-waarde kleiner as 0.5 was, is die praktiese betekenisvolheid as te gering beskou en is daar slegs 'n kort bespreking sonder 'n tabel aangebied.

### **5.7.1 Die verband tussen biografiese data van skoolhoofde en hul evaluering van die versorging van opvoeders**

Wanneer daar na die resultate van die t-toetse en ANOVA's gekyk word (vgl. Tabelle 5.23 – 5.25), is dit opmerklik dat die p-waardes dikwels veel groter is as 0.05, wat daarop dui dat die statistiese betekenisvolheid laag is en eintlik weglaatbaar klein is. Volgens Rosenthal *et al.* (2000:5) kan 'n klein steekproefgrootte aanleiding gee daartoe dat statistiese betekenisvolheid nie voorkom nie. Die skoolhoof-steekproef ( $n = 65$ ) was relatief klein, wat aanleiding kan gee tot groot p-waardes wanneer slegs hulle response in 'n vergelykende analise gebruik word. Die p-waardes word wel in sommige gevalle in tabelle aangedui, maar dit is veral die effekgroottes of d-waardes wat ingespan is om die praktiese betekenisvolheid van verskille aan te toon. Slegs effekgroottes van 0.5 en groter is in die tabelle gerapporteer.

#### **5.7.1.1 Die verband tussen skoolhoofde se geslag en hul evaluering van die versorging van opvoeders**

Die resultate van die t-toets het wel klein prakties betekenisvolle verskille tussen manlike en vroulike skoolhoofde se evaluering van die versorging van opvoeders aangetoon. Die

effekgroottes was klein (onder 0.2) in die geval van die psigologiese en werksplek-/organisasiedeterminante, asook vir die sorgfunksie in die geheel. By die bestuursdeterminante was die d-waarde effens groter op 0.295. Vroulike skoolhoofde se evaluering van hul sorgsaamheid ten opsigte van die bestuursdeterminante was hoër as dié van hulle manlike eweknieë. Vroulike skoolhoofde het hulleself dus as beter versorgers beskou wanneer dit by bestuursdeterminante van sorg kom, waarskynlik ook omdat vroue deur die eeue heen die taak as primêre versorger gehad het (vgl. par. 2.3.1.2).

#### **5.7.1.2 Die verband tussen jare ervaring as skoolhoof en die skoolhoof se evaluering van die versorging van opvoeders.**

Die ervaring van die skoolhoof is in twee kategorieë ingedeel, naamlik dié met minder as 3 jaar ervaring en dié met meer as 3 jaar ervaring as skoolhoof. Volgens die resultate van die t-toetse het die effekgroottes tussen meer ervare en minder ervare skoolhoofde gewissel tussen 0.089 en 0.392. Die verskille tussen meer en minder ervare hoofde ten opsigte van die verskillende determinante van sorg het slegs klein tot feitlik geen praktiese betekenisvolheid aangedui.

Die effekgrootte van die verskille tussen ervare en minder ervare skoolhoofde in die geval van bestuursdeterminante was so klein ( $d = 0.089$ ) dat dit geen praktiese betekenisvolheid ingehou het nie. In die geval van die psigologiese determinante wil dit voorkom of daar 'n klein prakties betekenisvolle verskil was ( $d = 0.261$ ), en hier het die meer ervare skoolhoofde hulleself as meer sorgsaam beskou ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg as die minder ervare skoolhoofde. In die geval van werksplek-/organisasiedeterminante was die praktiese betekenisvolheid ook klein ( $d = 0.392$ ), en hier het die meer ervare skoolhoofde hulleself ook as meer sorgsaam beskou as die minder ervare skoolhoofde. Ten opsigte van die sorgfunksie as geheel is daar ook geringe praktiese betekenisvolheid aangetoon ( $d = 0.302$ ). Dit wil dus voorkom of skoolhoofde met meer ondervinding hulleself as meer sorgsaam beskou het as skoolhoofde met minder ondervinding. Hierdie verskynsel kan toegeskryf word aan die feit dat skoolhoofde met minder as 3 jaar ervaring nog besig is om hul voete te vind in die bestuur/leierskap van 'n skool, en op soveel aspekte van skoolbestuur moet fokus dat hulle hulle as minder sorgsaam beskou het. Die praktiese betekenisvolheid van die verskille tussen die meer en minder ervare opvoeders ten opsigte van al die determinante van sorg en sorg in die geheel was egter deurgaans kleiner as 0.5 en verdien derhalwe nie verdere bespreking nie.

### 5.7.1.3 Die verband tussen skoolhoofde se ras en hul evaluering van die versorging van opvoeders

Aangesien geen skoolhoof aangedui het dat hy/sy tot 'n ander rassegroep as wit of swart behoort het nie, word slegs hierdie twee rassegroepe in Tabel 5.23 vermeld. Wanneer daar na die effekgroottes gekyk word, wissel die d-waardes van die verskillende determinante van sorg tussen 0.26 (klein) en 1.32 (baie groot). Die verskille tussen die twee rassegroepe ten opsigte van die drie groepe determinante en die sorgfunksie as geheel, volgens Tabel 5.23, is dus almal prakties betekenisvol.

**Tabel 5.23 Die verband tussen die skoolhoofde se ras en hulle evaluering van die versorging van opvoeders**

Determinant	Swart		Wit		T-toets	
	Gem	S	Gem	S	p-waarde	Effekgrootte (d)
Psigologies	3.45	.251	3.78	.205	<0.0001	1.320***
Werkplek/organisasie	3.61	.308	3.71	.396	.429	.260*
Bestuur	3.64	.289	3.77	.232	.117	.461*
Sorgfunksie	3.56	.250	3.75	.251	.039	.753**

Tabel 5.23 toon aan dat daar 'n groot prakties betekenisvolle verskil voorkom tussen swart en wit skoolhoofde ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg ( $d = 1.320$ ). Wit skoolhoofde het hulleself hoër geëvalueer ten opsigte van die psigologiese aspekte van sorg as wat die geval by swart skoolhoofde ten opsigte van hulleself was. Die rede vir hierdie verskil kan moontlik in kultuurverskille geleë wees, waar swart kulture die "ubuntu"-beginsel aanhang en die groep belangriker geag word as die individu (vgl. par. 2.4.2.2). Daarom is dit moontlik dat dit vir swart skoolhoofde belangriker is om eerder die groep se psigologiese behoeftes op die hart dra as individuele psigologiese behoeftes.

Ten opsigte van die werkplek-/organisasiedeterminante van sorg is slegs 'n klein prakties betekenisvolle verskil ( $d = 0.260$ ) tussen swart en wit skoolhoofde aangedui, wat nie verdere bespreking regverdig nie.

Ten opsigte van die bestuursdeterminante van sorg is daar 'n matige prakties betekenisvolle verskil ( $d = 0.461$ ) tussen wit en swart skoolhoofde aangetoon, wat daarop dui dat wit skoolhoofde hulleself meer positief geëvalueer het as wat die geval by swart skoolhoofde te

opsigte van hulleself was. Hier kan 'n moontlike rede ook in kultuurverskille geleë wees. Meer as 50% van die skoolhoofde is ouer as 50 jaar (vgl. Tabel 5.1). Hieruit kan afgelei word dat die meeste van hierdie swart skoolhoofde deel van die “struggle” uitgemaak het en in apartheidsjare waarskynlik nie dieselfde tipe opleiding as wit hoofde gehad het nie, wat ook 'n uitwerking op hul hantering van die bestuursdeterminante kan hê.

Wat die sorgfunksie as geheel betref, is 'n medium tot groot prakties betekenisvolle verskil tussen die evaluering van swart en wit skoolhoofde aangedui ( $d = 0.753$ ). Die moontlikheid bestaan dat kultuurverskille by al die determinante van sorg 'n rol kan speel. In die wit (Westerse) kultuur is dit vir individue belangrik om 'n goeie selfbeeld en positiewe selfgating te hê, terwyl nederigheid en ubuntu (vgl. par. 2.4.2.2) in die swart kultuur hoog aangeskryf word. Hierdie verskille lei moontlik tot die verskille in die evaluering van wit en swart skoolhoofde ten opsigte van hulle sorgsaamheid teenoor opvoeders. Verder kan die feit dat wit skoolhoofde moontlik oor hoër kwalifikasies/beter opleiding in skoolbestuur as swart skoolhoofde mag beskik, ook 'n rol speel.

#### 5.7.1.4 Die verband tussen skoolhoofde se evaluering van hulle sorgsaamheid teenoor opvoeders van verskillende rasse.

Geen ander rasse-groepe van opvoeders, behalwe wit en swart is deur die skoolhoofde op die skoolhoofde-vraelys aangedui nie; daarom word die bespreking slegs gerig op hierdie twee rasse-groepe. Die resultate van die t-toetse word in Tabel 5.24 hieronder aangedui.

**Tabel 5.24 Verband tussen skoolhoofde se evaluering van hulle sorgsaamheid teenoor opvoeders van verskillende rasse**

Faktor	Swart opvoeders		Wit opvoeders		T-toets	
	Gem	S	Gem	S	p-waarde	Effekgrootte (d)
Psigologies	3.46	.256	3.78	.215	.001	1.24***
Werkplek/organisasie	3.60	.304	3.70	.416	.492	.236*
Bestuur	3.63	.287	3.76	.242	.168	.437*
Sorgfunksie	3.56	.251	3.74	.263	.068	.685**

Uit Tabel 5.24 blyk dit dat daar ten opsigte van die psigologiese determinante van sorg 'n groot prakties betekenisvolle verskil voorkom in soverre dit die skoolhoofde se evaluering

van hulle sorgsaamheid teenoor opvoeders van verskillende rasse betref ( $d = 1.24$ ). Hierdie resultaat dui daarop dat die skoolhoofde hulle psigologiese sorgsaamheid teenoor wit opvoeders hoër geëvalueer het as wat die geval was by swart opvoeders. 'n Moontlike rede vir hierdie tendens kan wees dat daar steeds nie 'n verteenwoordigende rasse-demografie in skole van die Noordwes-Provinsie is wat opvoeders betref nie. Dit blyk dat swart skoolhoofde steeds die hoofde van skole is waar die opvoeders oorwegend swart is en wit skoolhoofde hoofde van skole is waar die opvoeders oorwegend wit is. Daarom sluit hierdie bevinding aan by dié van die vorige paragraaf (vgl. par. 5.7.1.3). Die rede vir hierdie verskil kan weer eens ingebed wees in kulturele verskille (vgl. par. 5.7.1.3). Verder bestaan die moontlikheid dat daar in die swart kultuur nie veel waarde geheg word aan die aspekte wat ressorteer onder psigologiese determinante nie, aangesien die “ubuntu”-beginsel geld (vgl. par. 2.4.2.2). Wanneer daar in ag geneem word dat die meeste skoolhoofde in die steekproef ouer as veertig jaar is, kan die aanname gemaak word dat die meeste swart skoolhoofde gedurende die apartheidsjare deel uitgemaak het van die “struggle” en die klem eerder op groepsregte as op individuele regte geval het.

By die werksplek-/organisasiedeterminante was die praktiese betekenisvolheid van die verskil klein ( $d = 0.236$ ) en by die bestuursdeterminante klein tot matig ( $d = 0.437$ ). Om hierdie rede word daar nie verder verslag gelewer oor hierdie verskille nie.

By die sorgfunksie as geheel was die betekenisvolheid van die verskil matig. Presies dieselfde tendens is ook waargeneem in die vorige paragraaf waar die ras van die skoolhoof as biografiese veranderlike gebruik is. Dieselfde moontlike redes kan hier ook 'n rol speel (vgl. par. 5.7.1.3).

#### **5.7.1.5 Die verband tussen die aantal opvoeders in die skool en die skoolhoofde se evaluering van hul sorgsaamheid teenoor opvoeders**

Die aantal opvoeders in die skool is in twee kategorieë verdeel, naamlik skole met minder as 20 opvoeders en skole met meer as 20 opvoeders. Die resultate van die t-toetse het baie klein effekgroottes opgelewer wat gewissel het tussen 0.07 en 0.22. Om hierdie rede kan geen aanname gemaak word dat daar 'n verband bestaan tussen skoolhoofde se evaluering van hulle sorgsaamheid en die aantal opvoeders in die skool nie.



#### **5.7.1.6 Die verband tussen die ouderdom van die skoolhoof en hul evaluering van sorg teenoor opvoeders**

Die inligting in Tabel 5.1 dui aan dat daar geen skoolhoofde onder die ouderdom van 30 jaar in die steekproef was nie en dat slegs 6.1% van die skoolhoofde in die ouderdomsgroep tussen 31 en 40 jaar geval het. Vir doeleindes van die statistiese analise is hierdie 6.1% saam met die ouderdomsgroep tussen 41 en 50 jaar geplaas. Dit beteken dat 41.5% van die skoolhoofde jonger as 50 jaar was en 55.4% ouer as 50 jaar was. Hierdie twee groepe se response is met behulp van onafhanklike t-toetse vergelyk. Die resultate van die t-toetse het vir die verskillende determinante van sorg en vir die sorgfunksie as geheel klein effekgroottes opgelewer wat gewissel het tussen 0.155 en 0.434. Om hierdie rede kan daar geen aanname gemaak word dat daar 'n verband bestaan tussen die ouderdom van skoolhoofde en hulle evaluering van sorgsaamheid teenoor opvoeders nie.

#### **5.7.1.7 Die verband tussen die posvlak van die skoolhoof en hul evaluering van sorgsaamheid teenoor opvoeders**

Die inligting in Tabel 5.1 weerspieël dat daar slegs een skoolhoof op posvlak 2 was, wat 1.6% van die steekproef verteenwoordig het. Vir doeleindes van die statistiese analise is hierdie een skoolhoof saam met die skoolhoofde op posvlak 3 geplaas. Dit beteken dat daar 43.1% van die skoolhoofde op posvlakke 2 en 3 was en 53.8% op posvlakke 4 en hoër. Hierdie twee groepe se response is met behulp van onafhanklike t-toetse vergelyk.

Die resultate van die t-toetse het aangedui dat die posvlak van die skoolhoof nie statisties of prakties betekenisvolle verbande met hulle evaluering van die verskillende determinante van sorg en sorg in die geheel vertoon nie (d-waardes het gewissel tussen 0.08 en 0.22).

#### **5.7.1.8 Die verband tussen die kwalifikasies van die skoolhoof en hul evaluering van sorg teenoor opvoeders**

Tabel 5.1. toon aan dat daar geen skoolhoofde was wat slegs oor 'n onderwysertifikaat beskik het nie. Verder toon Tabel 5.1 aan dat slegs 4 (6.1%) van die skoolhoofde net oor 'n graad beskik het. Hierdie 6.1% is vir doeleindes van die statistiese analise in dieselfde groep geplaas as skoolhoofde wat oor 'n graad en diploma beskik het. Daar was dus 18.5% van die skoolhoofde in die steekproef wat slegs oor 'n diploma beskik het, 43% wat oor 'n graad en 'n diploma beskik het en 30.8% wat oor 'n nagraadse kwalifikasie beskik het. Hierdie drie groepe se response is met behulp van 'n ANOVA vergelyk.

**Tabel 5.25 Verband tussen skoolhoofde se kwalifikasies en die evaluering van hul sorgsaamheid teenoor opvoeders**

Faktor	Onderwysdiploma		Graad & Diploma		Nagraadse kwalifikasie		ANOVA
	Gem	S	Gem	S	Gem	S	p-waarde
Psigologies	3.43	.267	3.54	.277	3.49	.273	.931
Werkplek/organisasie	3.51	.378	3.63	.348	3.66	.263	.643
Bestuur	3.54	.313	3.65	.314	3.72	.217	.168
Sorgfunksie	3.49	.291	3.61	.276	3.62	.214	.322

Die ANOVA's het getoon dat daar nie statisties betekenisvolle verskille in die evaluering van sorgsaamheid tussen die verskillende kwalifikasiegroepe bestaan het nie. Post hoc-toets het aangetoon dat daar geen prakties betekenisvolle verskille tussen skoolhoofde met 'n graad en diploma en skoolhoofde met nagraadse kwalifikasies was ten opsigte van hulle evaluering van sorgsaamheid nie (al die d-waardes was kleiner as 0.2). Die verskille tussen skoolhoofde met slegs 'n onderwysdiploma en dié met 'n graad en diploma het klein praktiese betekenisvolheid getoon, met d-waardes wat gewissel het tussen 0.32 en 0.39.

Slegs in die geval van die bestuursdeterminante van sorg is daar, deur die post hoc-toets, matig prakties betekenisvolle verskille aangedui tussen skoolhoofde met 'n onderwysdiploma en 'n graad en skoolhoofde wat oor nagraadse kwalifikasies beskik het ( $d = 0.58$ ). Skoolhoofde met 'n nagraadse kwalifikasie het hulleself dus as meer sorgsaam geëvalueer ten opsigte van bestuursdeterminante as skoolhoofde wat slegs oor 'n diploma en graad beskik het. 'n Moontlike rede vir hierdie tendens kan wees dat skoolhoofde met nagraadse kwalifikasies waarskynlik beter in verskillende bestuurs- en leierskapsvaardighede en metodes opgelei is en daarom die bestuursdeterminante van sorg beter kon hanteer.

### **Sintese ten opsigte van die verband tussen biografiese veranderlikes van skoolhoofde en die gee van sorg**

In die voorafgaande gedeelte is gelet op die verwantskap tussen verskillende biografiese veranderlikes en skoolhoofde se evaluering van sorg teenoor opvoeders. Die volgende biografiese veranderlikes het geen beduidende verwantskap met die skoolhoof se

evaluering van sy/haar sorgsaamheid teenoor opvoeders getoon nie (d-waardes was kleiner as 0.2):

- Die aantal opvoeders op die personeel (grootte van die skool)
- Die posvlak van die skoolhoof.

Die volgende biografiese veranderlikes het 'n geringe (d-waardes tussen 0.2 en 0.5) verband getoon met die skoolhoof se evaluering van sorgsaamheid teenoor opvoeders:

- Skoolhoofde se geslag. Vroulike skoolhoofde het die uitvoer van hulle sorgfunksie ten opsigte van die personeel hoër geëvalueer as wat manlike skoolhoofde hulle sorgfunksie geëvalueer het.
- Skoolhoofde se ervaring as skoolhoof het ook 'n geringe verband met hul evaluering van hul mate van versorging teenoor opvoeders getoon. Skoolhoofde met meer ervaring het hulleself as meer sorgsaam teenoor opvoeders geëvalueer as skoolhoofde met minder ondervinding.
- Die ouderdom van die skoolhoof het verder ook 'n geringe verband met hul evaluering van sorgsaamheid teenoor opvoeders getoon. Ouer skoolhoofde (bo 50 jaar) het hulle sorgsaamheid meer positief/hoër geëvalueer as jonger skoolhoofde (onder 50 jaar).

Daar was een biografiese veranderlike wat 'n matige (d-waardes was tussen 0.5 en 0.8) verband getoon het met die skoolhoof se evaluering van sorgsaamheid teenoor opvoeders, naamlik, die kwalifikasie van die skoolhoof. Skoolhoofde wat oor nagraadse kwalifikasies beskik het, het hulleself as meer sorgsaam teenoor opvoeders geëvalueer as skoolhoofde wat slegs oor 'n diploma beskik het.

Die volgende biografiese veranderlikes het 'n groot verband getoon (d-waardes bo 0.8) met die skoolhoof se evaluering van sorgsaamheid teenoor opvoeders:

- Die skoolhoof se ras. Wit skoolhoofde het hulleself as meer sorgsaam teenoor opvoeders geëvalueer as swart skoolhoofde.
- Die opvoeders se ras het 'n verband met die skoolhoofde se evaluering van hul sorgsaamheid teenoor opvoeders getoon. Skoolhoofde het aangedui dat hulle meer sorgsaam teenoor wit opvoeders as swart opvoeders optree.

## 5.7.2 Die verwantskap tussen die biografiese veranderlikes van opvoeders en die sorgfunksie

In hierdie afdeling word die verband tussen sekere biografiese veranderlikes van opvoeders en die ervaring van sorg ondersoek. Vir hierdie doel is daar van twee statistiese metodes gebruik gemaak, naamlik onafhanklike t-toetse en analise van variansie (ANOVA). Tabelle is slegs verskaf waar die d-waardes groter as 0.5 was.

### 5.7.2.1 Die verband tussen die geslag van die opvoeder en die ervaring van sorg

Die ervaring van sorg tussen die twee geslagte het besonder min verskille getoon. Daar is slegs statisties betekenisvolle verskille in die ervaring van sorg ( $p < 0.05$ ) tussen die geslagte aangetref in soverre dit die psigologiese determinante van sorg en die sorgfunksie as geheel betref. Hierdie verskille was egter nie prakties betekenisvol nie ( $d < 0.2$ ) en word daarom nie verder bespreek nie.

### 5.7.2.2 Die verband tussen opvoeders se ras en hul ervaring van sorg

Aangesien slegs 0.5% van die totale opvoeder-steekproef in ander rasse-groepe as swart en wit geval het, word die verskille in die ervaring van sorg slegs tussen die wit en swart opvoeders in Tabel 5.26 aangedui.

**Tabel 5.26** Verband tussen ras van opvoeders en die ervaring van sorg

Faktor	Swart		Wit		T-toets	
	Gem	S	Gem	S	p-waarde	Effekgrootte (d)
Psigologies	2.97	.682	3.43	.577	<0.0001	0.674**
Werksppek/ Organisasie	3.11	.672	3.67	.454	<0.0001	0.830***
Bestuur	3.03	.692	3.50	.519	<0.0001	0.668**
Sorgfunksie	3.04	.641	3.53	.477	<0.0001	0.767**

Soos duidelik blyk uit Tabel 5.26, is die p-waardes telkens kleiner as 0.05, wat dui op statisties betekenisvolle verskille tussen swart en wit onderwysers. Al die effekgroottes is groter as 0.65 wat dui op matige tot groot prakties betekenisvolle verskille. Ten opsigte van

al drie die determinante van sorg en die sorgfunksie in die geheel, het wit opvoeders meer sorg as hul swart kollegas ervaar.

By die werksplek-/organisasiedeterminante is daar 'n groot praktiese betekenisvolle verskil in die ervaring van sorg tussen wit en swart opvoeders aangetref. 'n Moontlike rede waarom swart opvoeders minder sorg rakende werksplek-/organisasiedeterminante van sorg ervaar, kan wees dat die meeste swart onderwysers steeds by voorheen benadeelde skole werksaam is. By sommige van hierdie skole kom daar vandalisme voor (vgl. par. 3.4.2), wat dikwels met intimidasie en geweld gepaard gaan, soos gedurende die landswye staking van opvoeders in Augustus/September 2010. By sommige van hierdie voorheen benadeelde skole is fisiese fasiliteite, hulpbronne en omstandighede steeds swakker as by voormalige model C skole waar die meeste wit onderwysers steeds werksaam is (vgl. par. 3.4.1; 3.4.2 & 3.4.6). Baie van die skole waar swart opvoeders werksaam is, is geleë in arm gemeenskappe, townships, waar skole in kwintiel een of twee val en daar geen skoolgelde van leerders vereis word nie. Daar is dus nie altyd die nodige fondse by hierdie skole beskikbaar vir instandhouding en die aankoop van hulpbronne nie en hulle is geheel en al van die Departement van Basiese Onderwys afhanklik (vgl. par. 3.4.2 & 3.4.6).

Wat die psigologiese en bestuursdeterminante betref, is die praktiese betekenisvolheid matig en is dit onseker waarom swart opvoeders 'n geringer mate van sorg ervaar as wit opvoeders. Hier kan spesifieke kulturele verskille moontlik 'n rol speel.

### **5.7.2.3 Verband tussen die ras van die skoolhoof en die opvoeder se ervaring van sorg**

Slegs 0.7% van die totale steekproef van opvoeders het aangedui dat hul skoolhoof in 'n ander rassegroep as swart of wit geval het. Daarom word die verskille in die ervaring van sorg van opvoeders slegs ten opsigte van die wit en swart skoolhoofde bespreek. In die geval van die verskillende ervarings van sorg by opvoeders ten opsigte van wit en swart skoolhoofde was die effekgroottes wel prakties en statisties betekenisvol en word dit in die volgende tabel aangedui.

**Tabel 5.27 Verband tussen opvoeders se ervaring van sorg en die ras van die skoolhoof**

Faktor	Swart		Wit		T-toets	
	Gem	S	Gem	S	p-waarde	Effekgrootte (d)
Psigologies	2.96	.693	3.38	0.596	<0.0001	0.593**
Werkplek/ Organisasie	3.12	.675	3.57	0.548	<0.0001	0.679**
Bestuur	3.04	.695	3.43	0.573	<0.0001	0.561**
Sorgfunksie	3.04	.648	3.46	0.532	<0.0001	0.649**

Tabel 5.27 toon dat die p-waardes telkens kleiner as 0.05 is, wat dui op statisties betekenisvolle verskille tussen swart en wit onderwysers. Verder is die effekgroottes ook in hierdie geval almal hoër as 0.5, wat prakties matige betekenisvolheid aandui. Volgens hierdie resultate ervaar opvoeders met wit skoolhoofde meer sorg ten opsigte van al drie die hoofgroepe van determinante sowel as in die sorgfunksie as geheel as wat die geval is by opvoeders met swart skoolhoofde. Soos aangetoon in die voorafgaande paragraaf, kan opvoeders moontlik minder sorg van swart skoolhoofde af ervaar, wat werkplek-/organisasiedeterminante betref, omdat die meeste swart skoolhoofde ook in voorheen benadeelde skole werksaam is, waar fisiese fasiliteite (vgl. par. 3.4.2), hulpbronne (vgl. par. 3.4.6) en omstandighede swakker is as by voormalige model C skole waar die meeste wit skoolhoofde werksaam is. Moontlik kan die mindere ervaring van sorg van opvoeders met swart skoolhoofde ook aan kulturele verskille toegeskryf word.

#### **5.7.2.4. Die verband tussen die aantal opvoeders in die skool (grootte van skool) en opvoeders se ervaring van sorg**

Soos aangedui deur die frekwensies en persentasies in Tabel 5.1 maak ongeveer 'n kwart van die respondente klein skole (minder as 20 opvoeders op die personeel) uit, terwyl nagenoeg 'n driekwart van die respondente groot skole (meer as 20 opvoeders op die personeel) uitmaak. Die t-toets toon dat daar wel in die geval van werkplek-/organisasiedeterminante en die sorgfunksie in die geheel, statisties betekenisvolle verskille ( $p < 0.05$ ) voorgekom het tussen opvoeders in groter en kleiner skole se ervaring van sorg.

Die effekgroottes (d-waardes) was egter in die geval van al drie die determinante van sorg en die sorgfunksie in die geheel kleiner as 0.2, wat beteken dat daar geen prakties betekenisvolle verskille tussen opvoeders in groter en kleiner skole se ervaring van sorg voorgekom het nie.

#### 5.7.2.5 Die verband tussen ouderdom van die opvoeder en die ervaring van sorg

Die ANOVA het aangedui dat die verskille in ervaring van sorg by verskillende ouderdomsgroepe van opvoeders wel statisties betekenisvol was, en die resultate word in die volgende tabel aangedui. Die post hoc-toetse het verder die praktiese betekenisvolheid (d-waardes) van die onderlinge verskille tussen elk van die ouderdomsgroepe ondersoek. Die d-waardes word nie in die tabel aangedui nie, weens die kompleksiteit van die tabel.

**Tabel 5.28** Verband tussen die opvoeders se ervaring van sorg volg en hul ouderdom

Faktor	30 en jonger		31 tot 40 jaar		41 tot 50 jaar		ouer as 50		ANOVA
	Gem	S	Gem	S	Gem	S	Gem	S	p
Psigologies	3.43	.553	3.03	.690	3.00	.708	3.07	.667	.001
Werkplek/ organisasie	3.55	.525	3.21	.646	3.13	.711	3.25	.647	.001
Bestuur	3.46	.577	3.11	.673	3.05	.720	3.16	.652	.001
Sorgfunksie	3.48	.514	3.12	.636	3.06	.671	3.16	.616	.000

Uit Tabel 5.28 is dit duidelik dat daar statisties betekenisvolle verskille voorkom tussen die verskillende ouderdomsgroepe vir elk van die determinante van sorg, sowel as vir die sorgfunksie in die geheel. Met behulp van post hoc-toetse is bepaal watter ouderdomsgroepe betekenisvol van die ander verskil het ten opsigte van hulle ervaring van sorg. Die post hoc-toetse het prakties betekenisvolle verskille aangedui tussen die ouderdomsgroepe jonger as 30 jaar en ouer as 30 jaar (al die groepe ouer as 30 jaar) ten opsigte van die drie determinante van sorg en die sorgfunksie in die geheel (d-waardes het gewissel tussen 0.47 en 0.61). Wanneer die ouderdomsgroepe van 31 jaar en ouer met mekaar vergelyk word, is die d-waardes te klein ( $d < 0.2$ ) om prakties betekenisvol te wees.

Uit die resultate blyk dit dus dat opvoeders jonger as 30 jaar meer sorg ervaar het as die opvoeders ouer as 30 jaar. 'n Moontlike rede kan wees dat opvoeders jonger as 30 nog relatief onervare in die professie is en daarom meer sorg van die skoolhoof ervaar. Dit kan wees dat die skoolhoof die ouer opvoeders as meer professioneel selfstandig beskou en dat daar derhalwe minder sorg aan hulle gebied word.

#### **5.7.2.6 Die verband tussen die kwalifikasies van opvoeders en die ervaring van sorg**

Die ondersoek na die verskille tussen die verskillende kwalifikasiegroepe met betrekking tot die ervaring van sorg met behulp van ANOVA het wel statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes aangedui. Die praktiese betekenisvolheid van hierdie verskille tussen die verskillende kwalifikasiegroepe was egter baie klein (die hoogste d-waarde was 0.36); daarom kan die afleiding gemaak word dat daar nie 'n betekenisvolle verband tussen opvoeders se kwalifikasies en hulle ervaring van sorg bestaan nie.

#### **5.7.2.7 Die verband tussen opvoeders se posvlak en die ervaring van sorg**

Die resultate van die statistiese analise (ANOVA) het geen betekenisvolle verskille tussen die verskillende posvlakke en die ervaring van sorg aangedui nie (p-waardes was hoër as 0.05 en die hoogste d-waarde was 0.024). Die aanname kan dus gemaak word dat daar nie 'n betekenisvolle verband tussen die opvoeders se posvlak en die ervaring van sorg bestaan nie.

#### **5.7.2.8 Die verband tussen opvoeders se onderwyservaring en hulle ervaring van sorg**

Om die verband tussen opvoeders se onderwyservaring en hulle ervaring van sorg te ondersoek is slegs die twee uiterste groepe, naamlik dié met minder as 5 jaar ondervinding en dié met 16 tot 20 jaar ondervinding met behulp van 'n onafhanklike t-toets vergelyk. Die statistiese analise het slegs klein tot matige verskille in die ervaring van sorg tussen opvoeders met minder as 5 jaar ondervinding, en 16 tot 20 jaar ondervinding aangedui (d-waardes het gewissel tussen 0.41 tot 0.45).

By al drie die determinante van sorg, sowel as die sorgfunksie in die geheel, het die groep opvoeders met minder as 5 jaar ondervinding meer sorg as die opvoeders tussen 16 en 20 jaar ondervinding ervaar. Hierdie tendens kom ooreen met die afleiding wat gemaak is in par. 5.7.2.5 waar die rol van ouderdom en die ervaring van sorg bespreek is. Ook hier was die tendens dat die jonger opvoeders 'n groter mate van sorg ervaar het as die ouer



opvoeders. Opvoeders met minder as 5 jaar ondervinding ervaar moontlik meer sorg van die skoolhoof en hulle foute word dalk ook meer geredelik oor die hoof gesien. Skoolhoofde beskou opvoeders met meer ondervinding (16 – 20 jaar) waarskynlik as meer ervare en bied dus minder sorg aan hulle. Moontlik word daar ook meer verantwoordelikhede aan die meer ervare opvoeders opgedra; daarom hou skoolhoofde hulle ook meer aanspreeklik vir verkeerde besluite en foute wat hulle begaan en ervaar hulle dus ook minder sorg van die skoolhoof.

#### **5.7.2.9 Verband tussen die skoolhoof se geslag en die ervaring van sorg by opvoeders**

Die statistiese analise het p- en d-waardes opgelewer wat nie statisties en prakties betekenisvol was nie. Die aanname kan dus gemaak word dat daar nie 'n betekenisvolle verband tussen die skoolhoof se geslag en opvoeders se ervaring van sorg bestaan nie.

#### ***Sintese ten opsigte van die verband tussen biografiese veranderlikes van opvoeders en die ervaring van sorg***

Die statistiese analises het geen betekenisvolle verbande tussen die volgende biografiese veranderlikes en opvoeders se ervaring van sorg aangedui nie:

- Die geslag van opvoeders;
- Die aantal opvoeders in die skool (grootte van die personeel);

Die volgende biografiese veranderlikes het 'n geringe (d-waardes onder 0.5) verband getoon met die opvoeders se ervaring van sorg

- Kwalifikasies van die opvoeders: Opvoeders wat oor 'n graad en diploma beskik, het laer vlakke van sorg ervaar as opvoeders wat oor 'n onderwysertifikaat beskik het.
- Jare ervaring van opvoeders: Minder ervare opvoeders (minder as 5 jaar ondervinding) ervaar 'n groter mate van sorg as ervare opvoeders.

Die volgende biografiese veranderlikes toon 'n matige verband (d-waardes tussen 0.5 en 0.8) met die opvoeder se ervaring van sorg getoon:

- Ras van die skoolhoof: Opvoeders ervaar 'n groter mate van sorg van wit skoolhoofde as van swart skoolhoofde.
- Ouderdom van opvoeders: Jong opvoeders (onder 30 jaar) ervaar 'n groter mate van sorg as ouer opvoeders (ouer as 30 jaar).
- Jare ervaring van opvoeders: Minder ervare opvoeders (minder as 5 jaar ondervinding) ervaar 'n groter mate van sorg as meer ervare opvoeders (meer as 5 jaar ondervinding).

Slegs een biografiese veranderlike, naamlik die ras van die opvoeders, het 'n groot verband (d-waardes bo 0.8) met die opvoeders se ervaring van sorg getoon. Wit opvoeders het 'n groter mate van sorg as swart opvoeders ervaar, veral ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg.

### 5.7.3 Gevolgtrekking

Uit die bespreking van die resultate is sekere biografiese faktore aangedui wat 'n sterk verband toon tussen die skoolhoof se eie siening van die gee van sorg en die opvoeders se ervaring van die mate van sorg (vgl. par. 5.6.1 & par. 5.6.2).

Uit die skoolhoof-response het drie biografiese veranderlikes uitgekristalliseer waar daar groot betekenisvolle verskille voorgekom het:

- Wit skoolhoofde beskou hulleself as meer sorgsaam met betrekking tot die psigologiese determinante van sorg teenoor opvoeders as wat hulle swart kollegas hulleself beskou.
- Skoolhoofde meen dat hulle met betrekking tot psigologiese determinante meer sorgsaam optree teenoor wit opvoeders as teenoor swart opvoeders.
- Skoolhoofde wat gegradueer is en ook dié wat oor nagraadse kwalifikasies beskik, meen dat hulle meer sorgsaam rakende psigologiese determinante teenoor opvoeders optree as wat skoolhoofde wat oor slegs 'n diploma beskik, meen dat hulle teenoor opvoeders optree.

In die geval van die skoolhoof-response het hulle (die skoolhoofde) 'n uitsondering van een van die hoofdeterminante getoon, naamlik die psigologiese determinante. In al drie gevalle

was dit slegs ten opsigte van psigologiese determinante waar skoolhoofde gemeen het dat hulle sorg nie goed hanteer nie.

Uit die opvoeder-response het slegs een biografiese veranderlike uitgekristalliseer waar 'n groot betekenisvolle verskil voorgekom het:

- Wit opvoeders ervaar 'n groter mate van sorg as swart opvoeders, wat betref die werksplek-/organisasiedeterminante.

In die geval van die opvoeders was dit nie die psigologiese determinante nie, maar wel die werksplek-/organisasiedeterminant wat in hierdie geval uitgewys is.

Hierdie vier biografiese veranderlikes waar 'n groot betekenisvolle verskil aangetoon is, het saam met die individuele determinante wat in paragraaf 5.6 uitgewys is, die kern gevorm waaromheen die strategieë wat in Hoofstuk 6 bespreek word, opgebou is.

## **5.8 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is die resultate, soos verkry deur die toepassing van verskillende statistiese tegnieke, bespreek. Die biografiese inligting van skoolhoofresponente en opvoederresponente is aan die hand van frekwensies en persentasies bespreek. Die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys is vasgestel deur 'n faktoranalise te doen en Chronbach-Alfakoëffisiënte te bereken. Data voortspruitend uit die B-afdeling van die vraelyste is deur middel van beskrywende- sowel as inferensiële statistiek geanaliseer. Inligting wat bekom is uit die analise van data in hoofstuk 5, word vervolgens in hoofstuk 6 aangewend in die formulering van die bestuurstrategie vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof.

# **BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN DIE OPVOEDER**

---

## **6.1 INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is empiries vasgestel in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van die opvoeder verrig. Uit die resultate soos in Hoofstuk 5 uiteengesit, word dit duidelik dat dit noodsaaklik is om bestuurstrategieë te beplan vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder. In hierdie hoofstuk word daartoe oorgegaan om bestuurstrategieë te ontwikkel wat deur die skoolhoof toegepas kan word. Aan die hand van hierdie strategieë kan die skoolhoof sy sorgfunksie ten opsigte van die opvoeder optimaliseer. Vir die ontwikkeling van die bestuurstrategieë word die resultate soos bekom uit die literatuuroorsig sowel as dié van die empiriese ondersoek benut. Ten einde te kom by die ontwikkeling van die bestuurstrategieë sal onderskeid eerstens getref word tussen die terme *strategiese beplanning* en *strategie*. Vervolgens sal aandag geskenk word aan die fases in die ontwikkeling van 'n strategie. Ten slotte sal die bestuurstrategie vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder geformuleer word.

## **6.2 BEGRIPSOMSKRYWING**

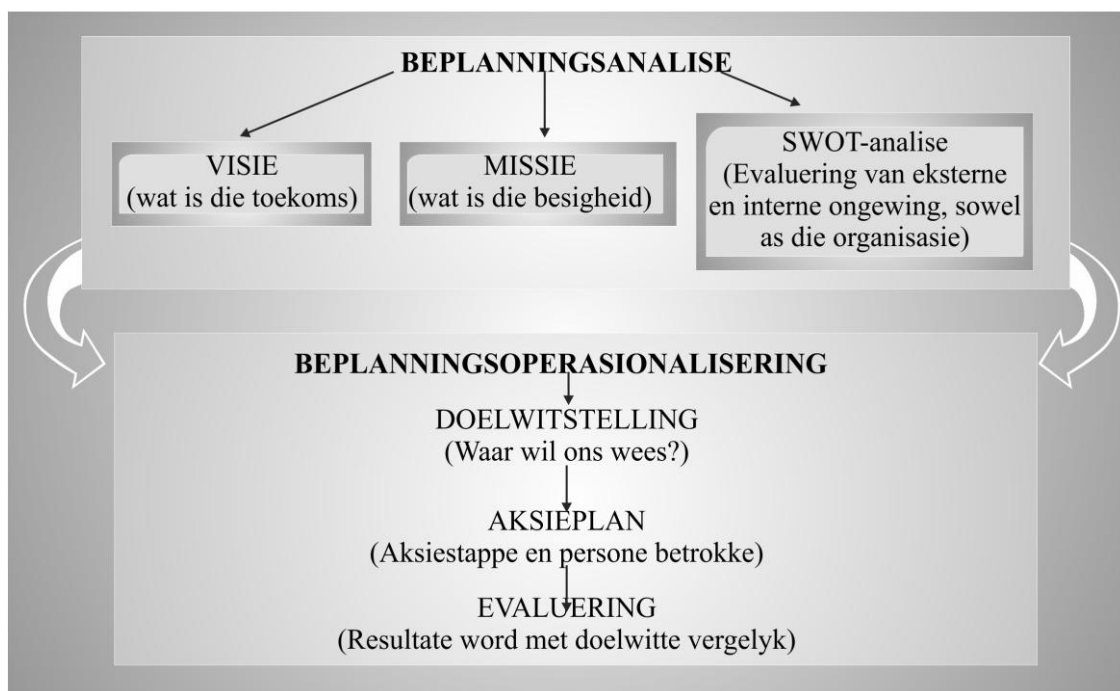
### **6.2.1 Strategiese bestuur/beplanning**

Volgens Mintzberg (1994:240) is strategiese beplanning 'n formele proses wat ontwerp is om strategie te skep. Strategiese beplanning dek 'n wye veld, is minder spesifiek en vind op 'n hoë vlak in die onderwys en in die skool plaas. Strategiese beplanning dek gewoonlik 'n periode van meer as drie jaar (Van der Westhuizen, 2005c:141; Van der Westhuizen et al., 2010:71). Strategiese beplanning is gemoeid met langtermyn-veranderinge en die hele

skool affekteer. Die doel van strategiese beplanning is om aktiwiteite te rig om verandering in 'n spesifieke rigting (visie) mee te bring (Van Niekerk & Van Niekerk, 2006:85; Naidu *et al.*, 2008:59).

Strategiese beplanning word deur Naidu *et al.* (2008:59) beskou as 'n plan wat die interaksie tussen mense en die instelling in ag neem, om aktiwiteite so te lei dat die visie verwesenlik word. Strategiese beplanning sluit 'n proses van bewuste besluitneming en voortgesette heroorweging in en behels die formulering van 'n visie, missie, doelstellings en doelwitte, asook die identifisering van sterkpunte, swakpunte, geleenthede en bedreigings (SWOT-analise). Strategiese beplanning kulmineer in die opstel van 'n aksieplan of ontwikkelingsplan (Mintzberg *et al.*, 1998:37; Analoui & Karami, 2003:6; Harrison, 2003:6; Hill & Jones, 2007:11; Naidu *et al.*, 2008:60 – 69). Van der Westhuizen *et al.* (2010:71) gaan verder en plaas die verskillende stappe in 'n strategiese plan, of strategiese bestuur, onder twee hoofaksies, naamlik eerstens die beplanningsanalise, wat die visie, missie en SWOT-analise insluit. Tweedens volg die strategie of beplanningsoperasionalisering, wat insluit doelwitstelling, aksieplan en evaluering van uitkomst (Els, 2008:235).

Die tradisionele strategiese bestuurs-/beplanningsproses kan soos volg saamgevat word (Els, 2008:235; Van der Westhuizen *et al.*, 2010:71-76):



**FIGUUR 6.1**      **DIAGRAMMATIESE VOORSTELLING VAN STRATEGIESE BEPLANNING**

Verskeie outeurs is dit met mekaar eens dat die betekenis van die terme *strategiese beplanning* en *strategie* van mekaar verskil (Graetz, 2002:456; Davies, 2003:295; Harrison, 2003:4; Els, 2008:235 – 236; Vos, 2010:218). Die strategiesebeplanningsproses is 'n vaste proses in baie organisasies wat gepaard gaan met gedetailleerde instruksies rakende elke aspek van die proses. Strategiese denke lei tot kreatiewe oplossings en idees (Harrison, 2003:4).

Uit voorafgaande blyk dit dus dat strategiese beplanning begin met die einddoel (visie en missie) in sig. Hierna word 'n situasie-analise gedoen en dan word spesifieke strategieë aangewend om by hierdie einddoel uit te kom

Dus kan strategiese beplanning/bestuur omskryf word as *'n langtermynproses/-plan wat bestaan uit 'n beplanningsanalise en 'n beplanningsoperasionalisering ten einde 'n bepaalde visie deur middel van 'n bepaalde strategie (of strategieë) te verwesenlik.*

Vervolgens word besin oor wat 'n strategie is.

## 6.2.2 Strategie

Die term *strategie* is afgelei van twee Griekse woorde, naamlik *Strat(os)* wat weermag of generaal beteken, en *egos* wat beteken om te lei. Strategie is dus die kuns om die middele van oorlogvoering en beplanning in militêre operasies saam te voeg (Fidler, 2002:9; Dictionary.com, 2010b). Strategie word verder deur die Pharos Woordeboek (2010) omskryf as sorgvuldige beplanning of aanvalsplan. Ook word na strategie verwys as 'n plan of metode om 'n spesifieke doel te bereik (Dictionary.com, 2010b). Ander woorde wat in samehang met strategie gebruik word, is taktiek en aksieplan.

Volgens Mintzberg (1994:23) en Fidler (2002:9) is strategie eerstens 'n plan, iets wat rigting gee, wat leiding gee aan toekomsgerigte aksies. Soos Van Niekerk en Van Niekerk (2006:87) dit aandui met 'n *"game plan"*. Tweedens is strategie ook 'n patroon, wat dui op konsekwentheid in gedrag, oor tyd heen. Strategie kyk dus vooruit, maar ook terug. Die een is die voorgenome strategie en die ander die gerealiseerde strategie. Wanneer 'n strategie realiseer soos dit bedoel was, is dit 'n opsetlike strategie. Wanneer 'n beoogde strategie nie realiseer nie, is dit 'n ongerealiseerde strategie. Wanneer 'n patroon realiseer, wat nie aanvanklik bedoel was nie, is dit 'n ontluikende strategie (Mintzberg, 1994:23). 'n Strategie bestaan nie as 'n tasbare entiteit nie, maar as abstrakte konsepte in die gedagtes van mense (Mintzberg, 1994:240; Mintzberg *et al.*, 1998:9-11). Verskeie outeurs stem met

Mintzberg saam en stel dat 'n strategie op twee maniere beskou kan word, naamlik eerstens, as 'n patroon wat oor 'n tydperk heen ontwikkel en tweedens, as 'n organisasieplan van aksie wat dit ten doel stel om 'n organisasie in die rigting van die gestelde doelwitte te beweeg (Graetz, 2002:456; Davies, 2003:295; Harrison, 2003:18).

Strategie is 'n middel tot 'n doel, waarvan die doel die oogmerke en doelwitte van die organisasie is. 'n Strategie dek al die oogmerke en aspekte van organisasies (Analoui & Karami, 2003:48; Thompson & Martin, 2010:11). Volgens Hill en Jones (2007:3) is strategie 'n stel verbandhoudende aksies wat bestuurders toepas om 'n organisasie se prestasie/werkverrigting te verbeter. In die skoolopset meen Middlewood (1998) in Naidu *et al.* (2008:59) dat strategie te make het met langtermynveranderinge wat die hele skool affekteer.

Uit bostaande redenasie word dit duidelik dat 'n strategie deel uitmaak van 'n strategiese plan, maar nie die hele strategiese plan insluit nie. Die verskil tussen strategiese beplanning en strategie is daarin geleë dat 'n tipiese strategiese beplanning (vgl. par. 6.2.1) uit 'n strategiese analise én 'n beplanningsoperasionalisering of strategiese implementering bestaan (Fidler, 2002:14). By die ontwerp van 'n strategie word daar nie strategiese analise gedoen nie – slegs beplanningsoperasionalisering. Els (2008:236) merk op dat 'n strategie nie in afsondering kan bestaan nie; 'n strategie maak deel uit van die bestaande strategiese plan van die skool. In die plan is 'n strategie daardie aksies wat uitgevoer moet word ten einde 'n bepaalde doel te bereik.

Volgens Fidler (2002:14) bestaan die strategie dus slegs uit die strategiese implementering of beplanningsoperasionalisering (Els, 2008:235-236). Ook Swanepoel (2003:210) toon aan dat 'n strategie die toepassing van spesifieke aksieplanne deur rolspelers is. Die strategie sal bestaan uit doelwitte, aksiestappe en persone wat die aksiestappe uitvoer (Els, 2008:239; Van Vuuren, 2008:323; Vos, 2010:219-222). Strategiese doelwitte is die response wat gerig is op die verbetering van effektiwiteit (De Bruyn, 2003:299). De Bruyn (2003:299) stel dat die aksieplan verwys na spesifieke aksies wat die strategiese doelwitte moet verwesenlik. Die aksieplan sluit ook hulpbronne en 'n tydraam in (De Bruyn, 2003:300).

Dus kan 'n strategie omskryf word as *die beplanningsoperasionalisering, as deel van 'n bestaande strategiese plan, wat bestaan uit doelwitte, aksiestappe en persone wat die aksiestappe uitvoer.*

## 6.3 FASES IN DIE ONTWIKKELING VAN 'N STRATEGIE

### 6.3.1 Indeling

Verskillende fases kan in die ontwikkeling van 'n strategie onderskei word. Soos hieronder aangedui, kan die aantal fases in die ontwikkeling van 'n strategie ook van outeur tot outeur verskil:

- Drie fases

'n Beplanningsfase, 'n implementeringsfase en 'n evalueringsfase (Van der Linde, 1998:204, Analoui & Karami, 2003:6; Geyer, 2006: 18 -21; Niekerk & Van Niekerk, 2006:87; Els, 2008:239-242; Van Vuuren, 2008:317-322). Mitchell (2010) se drie fases sluit diagnose, formulering en implementering in.

- Vier fases

Swanepoel (2003:210) identifiseer vier fases, naamlik identifisering van behoeftes vir strategie, beplanning en ontwikkeling, implementering en evaluering van resultate.

- Vyf fases

De Bruyn (2003:301) identifiseer vyf fases, naamlik topbestuurverbintenis, voorbereiding van implementering; implementering (loodsfase), integrering en uitbreiding en laastens die evalueringsfase. Vos (2010:220-223) identifiseer ook vyf basiese fases, naamlik formulering van 'n probleemstelling, formulering van doelwitte, formulering van aksiestappe en die operasionalisering daarvan, aanwys van persone wat in beheer van die aksieplanne gaan staan, en 'n evalueringsfase. Bozeman en Addair (2010:10) se vyf fases sluit in doelvasstelling, generering van oplossings, aksieplan, detailspesifisering, implementering, en evaluering.

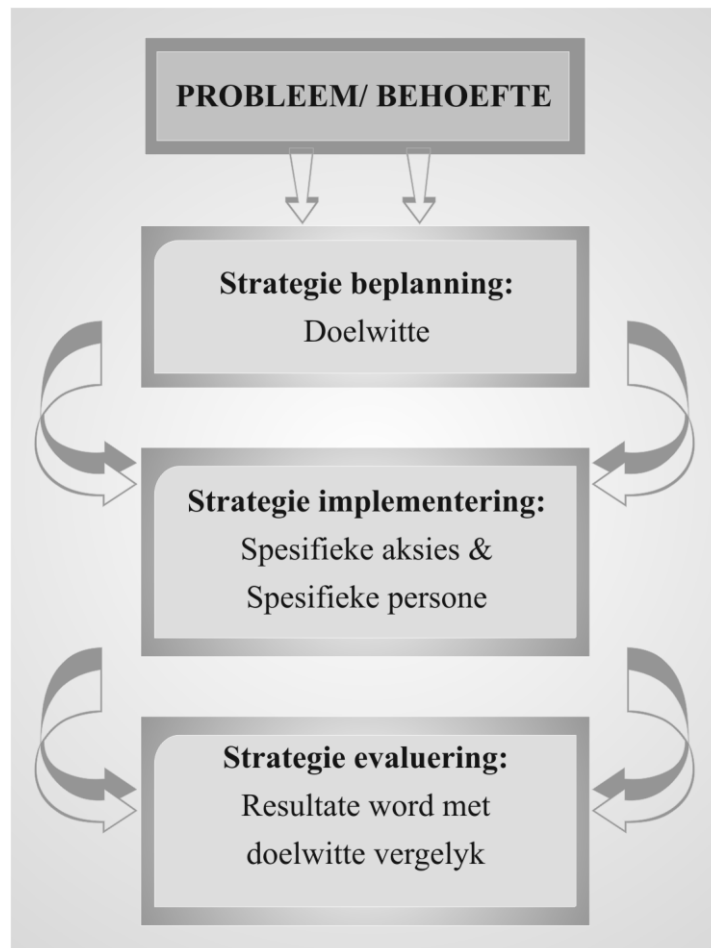
- Ses fases

Asan en Tanyas (2007:1004) identifiseer ses fases in die opstel van 'n strategie, naamlik voorbereidingsaktiwiteite, opstel van 'n telkaart, strategiekaart, ontplooiing van strategie, en implementering van beplanning.



- Sintese

Uit bostaande beskrywing word verskeie fases vir die ontwikkeling van 'n strategie aangetoon. Deur bogenoemde fases te analiseer en te kombineer word die volgende fases vir die ontwikkeling van 'n bestuurstrategie vir die sorgfunksie van die skoolhoof vervolgens ingesluit (vgl. fig. 6.2):



**FIGUUR 6.2: VOORSTELLING VAN DIE VERSKILLENDE FASES IN DIE OPSTEL VAN 'n BESTUURSTRATEGIE VIR DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF**

Vervolgens word aandag geskenk aan hierdie fases (vgl. fig. 6.2).

## 6.3.2 Fases

### 6.3.2.1 Probleem/Behoeftes aan 'n strategie

Voordat met die ontwikkeling van 'n strategie begin kan word, moet die behoeftes rakende 'n strategie geïdentifiseer word (Swanepoel, 2003:210) en hierdie behoeftes kan as probleemstellings dien (Vos, 2010:220-223). 'n Behoeftes word deur Kaufman en Grise (1995:10) beskou as die gaping tussen die huidige en verlangde situasie. Die identifisering van behoeftes of probleme maak deel uit van die strategiese analise, waartydens strategiese data ingesamel, die data geanaliseer en dan in bruikbare inligting geïntegreer word (Davies & Ellison, 2003:49; Erdem, 2007:184). Die identifisering van probleme of behoeftes spruit voort uit die resultate soos in Hoofstuk 5 uiteengesit, waar spesifieke determinante van sorg geïdentifiseer is wat aandag in die formulering van die bestuurstrategie moet geniet (vgl. par. 5.6).

### 6.3.2.2 Strategiebeplanning/-formulering

Na aanleiding van Harris (2003:20) se uiteensetting behels strategieformulering of -beplanning 'n plan van aksie. Strategieformulering/-beplanning sluit volgens Erdem (2007:184) besluitnemingsprosesse in. Kaufman en Grise (1995:39) beskou die plan as die stappe van hoe/wat-om-te-doen, ingeslote tydskaal vir wat in watter stadium gedoen moet word. Fidler (2002:18) sien hierdie fase as die identifisering van “*strategic issues*”, hierdie “*strategic issues*” (strategiese vraagstukke), soos deur Vos (2010:220-223) geïdentifiseer, kan die formulering van probleme en die identifisering van doelwitte wees.

- Die identifisering van doelwitte. Doelwitte kan beskou word as “wat behoort te wees” of die toekomstige situasie, na aanleiding van die geïdentifiseerde behoeftes/probleme (Van Deventer, 2005:84). Volgens Ehlers en Lazenby (2010:261) lei en rig die doelwitte die aksies van die strategie. Doelwitte moet aan bepaalde vereistes voldoen (Van Deventer, 2005:84; Bertocci, 2009:67,68; Van der Westhuizen *et al.*, 2010:74).

Dit moet:

- spesifiek,
- meetbaar,
- bereikbaar/aanvaarbaar,

- relevant/realisties, en
- tydsgebonde/"trackable" wees.

### 6.3.2.3 Strategie-implementering

Strategie-implementering is die taak om strategie in aksies om te sit (Bertocci, 2009:1; Ehlers & Lazenby, 2010:261). Die implementering behels om die planne in werking te stel en die vordering te monitor sodat dit wat nie geslaagd is nie, verander kan word, en daar voortgegaan kan word met dit wat wel slaag (Kaufman & Grise, 1995:39). Strategie-implementering verwys na 'n patroon van besluite en aksies wat die plan ten uitvoer bring (Harris, 2003:20; Van Niekerk & Van Niekerk, 2006:87). In die implementeringsfase sal spesifieke aksiestappe geïdentifiseer word wat daartoe meewerk dat die doelwitte bereik word (Vos, 2010:220-223) asook spesifieke persone en hulpbronne wat verantwoordelik en nodig is vir die uitvoer van hierdie aksiestappe (Fidler, 2002:19; Vos, 2010:220-223). Bertocci (2009:77) sluit hierby aan en noem dat strategie-implementering 'n operasioneel gedrewe aktiwiteit is wat wentel om die bestuur van mense.

- *Aksiestappe:*

Aksiestappe behels spesifieke aktiwiteite en uitkomst (Van der Westhuizen *et al.*, 2010:75) – in hierdie geval nie vir die hele skool nie – maar wel ten opsigte van die optimalisering van die skoolhoof se sorgfunksie rakende opvoeders. Die aksiestappe moet die detail van elke aktiwiteit weergee, asook die spesifieke verantwoordelikheid vir implementering (Davies & Ellison, 2003:88).

- *Persone betrokke:*

Volgens (Van der Westhuizen *et al.*, 2010:75) behoort 'n effektiewe aksieplan alle persone op alle vlakke van die skool te betrek. By die uiteensetting van aksiestappe vir 'n bestuurstrategie vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof sal dit nie noodwendig alle persone op alle vlakke betrek nie, maar eerder die persone wat direk daarmee gemoeid sal wees, soos die skoolhoof, die skoolbeheerliggaam, die skoolbestuurspan, die opvoeders asook opleidingsinstansies. Davies en Ellison (2003:170) dui onder andere die volgende funksies van die skoolbeheerliggaam ten opsigte van strategiese bestuur aan, naamlik om as "kritiese vriend" van die skoolhoof op te tree deur die nodige ondersteuning en advies aan te bied. Ook het die skoolbeheerliggaam die verantwoordelikheid om effektiwiteit te moniteer en te evalueer (Creese, 1998:126).

#### 6.3.2.4 Strategie-evaluering

Die evalueringfase is die fase waartydens terugskouing plaasvind (Els, 2008:242). Dit is dan wanneer die doelwitte met die resultate vergelyk word. Volgens Bertocci (2009:84) behels evaluering gedurende die evalueringfase die meting en assessering van die impak van die strategiese doelwitte op prestasie. Uit die evaluering moet besluit word waarmee voortgegaan moet word, of wat hersien moet word. Evaluering behels die herbesinning, na aanleiding van die resultate van die proses, sowel as terugvoer, om sodoende meer effektiewe toepassings te maak (Erdem, 2007:186). Van Vuuren (2008:321) sluit hierby aan en meld dat die evalueringfase van 'n strategie die volgende aspekte behoort in te sluit:

- Monitering van resultate
- Vergelyking met voldoeningskriteria (“benchmarks”) en beste praktyke
- Evaluering van die effektiwiteit van die proses
- Beheer vir variasies (variances), en
- Om die nodige regstellings te maak.

Volgens verskeie bronne (Hardy, 1998:163; Geyer, 2006:21) behoort evaluering en monitering deel uit te maak van die strategiese proses en sluit dit refleksie, denke en analise in. Hardy noem dat evaluering

- omvattend,
- sistematies,
- objektief,
- periodiek, en
- betroubaar behoort te wees.

Die evalueringfase is dié waartydens voornemens (doelwitte) vergelyk word met dié wat bereik is. Die “wat behoort te wees”-kriteria word in die evaluering aangelê (Kaufman & Grise, 1995:35). Indien die aksiestappe duidelik geformuleer is, sal die meetbaarheid van

die suksesse van doelwitte verhoog en die moontlikheid dat die strategie sal slaag, ook dienooreenkomstig verhoog (Els, 2008:238). Persone wat by die evalueringsfase betrokke moet wees, moet oor die nodige gesag beskik om te verseker dat aksies geïmplementeer word, en hierdie persone moet verantwoordelik gehou word vir die suksesvolle implementering van die strategie (Geyer, 2006:21).

## **6.4 BESTUURSTRATEGIEË VIR DIE OPTIMALISERING VAN DIE SORGFUNKSIE VAN DIE SKOOLHOOF TEN OPSIGTE VAN DIE OPVOEDER**

'n Strategie vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die opvoeder sal strategiese implementering behels, wat 'n deeglike plan van aksie vereis (vgl. par. 6.2.2). Voordat die plan van aksie opgestel kan word, is dit nodig om eers 'n motivering/rasionaal te gee vir die opstel van sodanige bestuurstrategie. Daarna word die struktuur van sodanige strategie vasgestel waarbinne die verskillende fases van die strategie vorm moet aanneem.

### **6.4.1 Motivering/Rasionaal vir die strategie**

Die ontwikkeling van 'n versorgende omgewing wat mense ondersteun en bemagtig, is van kardinale belang by die bestuur van skole (vgl. par. 1.2.2). Die belangrikheid van die sorgfunksie van die skoolhoof vir die opvoeder se ervaring van werksbevreëdiging en beleving van kwaliteit van werkslewe is reeds in die literatuurondersoek aangetoon. Die belangrikheid van die sorgfunksie is verder gesetel in die skep van 'n positiewe klimaat waarin onderrig en leer kan plaasvind (vgl. par. 2.8). Die afwesigheid van sorg het 'n besonder negatiewe uitwerking op die opvoeder en kan 'n gevoel van verwaarloosdheid meebring (vgl. par. 2.10).

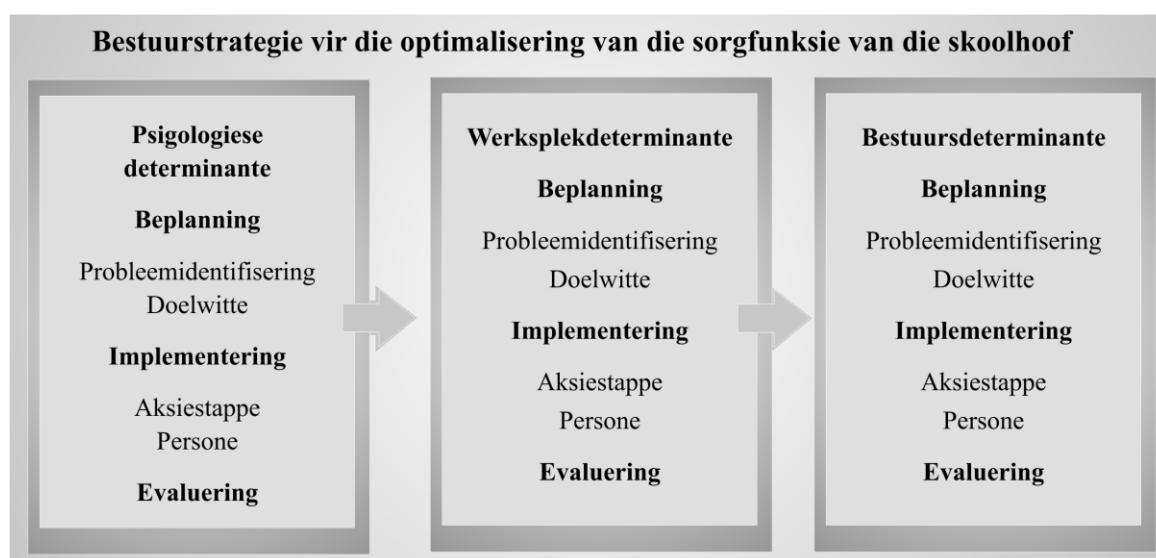
In Hoofstuk 5 (vgl. par. 5.6) is aangetoon dat die opvoeder se ervaring van sorg wat die skoolhoof gee, in sommige gevalle betekenisvol verskil het van die skoolhoof se eie evaluering van die sorg wat hy/sy gee. Opvoeders ervaar die sorg wat skoolhoofde gee nie in dieselfde mate as wat deur skoolhoofde gerapporteer is nie. In Hoofstuk 1 is reeds aangetoon dat die sorgfunksie van die skoolhoof nêrens in enige dokumentasie uiteengesit is nie (vgl. par. 1.2.2). 'n Strategie wat vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof opgestel is, sal dus die eerste gedokumenteerde riglyn wees wat skoolhoofde bewus maak van die bestaan van so 'n funksie/rol en hoe om dit optimaal te bestuur.

## 6.4.2 Struktuur van die strategie

Die verskillende fases in die ontwikkeling van 'n strategie (vgl. par. 6.3.2) sal die basis van die struktuur van die bestuurstrategie vorm. Hierdie fases, naamlik beplanning, implementering en evaluering sal in die raamwerk van die strategie geïnkorporeer word.

Vir al drie die hoofgroepe waarin determinante van sorg ingedeel is, sowel as die sorgfunksie in die geheel, is prakties betekenisvolle verskille ( $d > 0.8$ ) tussen opvoeders se evaluering van die ervaring van sorg en skoolhoofde se evaluering van die gee van sorg aangetoon. Hierdie verskille dui op bepaalde leemtes/behoefte wat opvoeders ervaar ten opsigte van die skoolhoofde se sorgfunksie, en hierdie leemtes/behoefte moet in die strategie ondervang word.

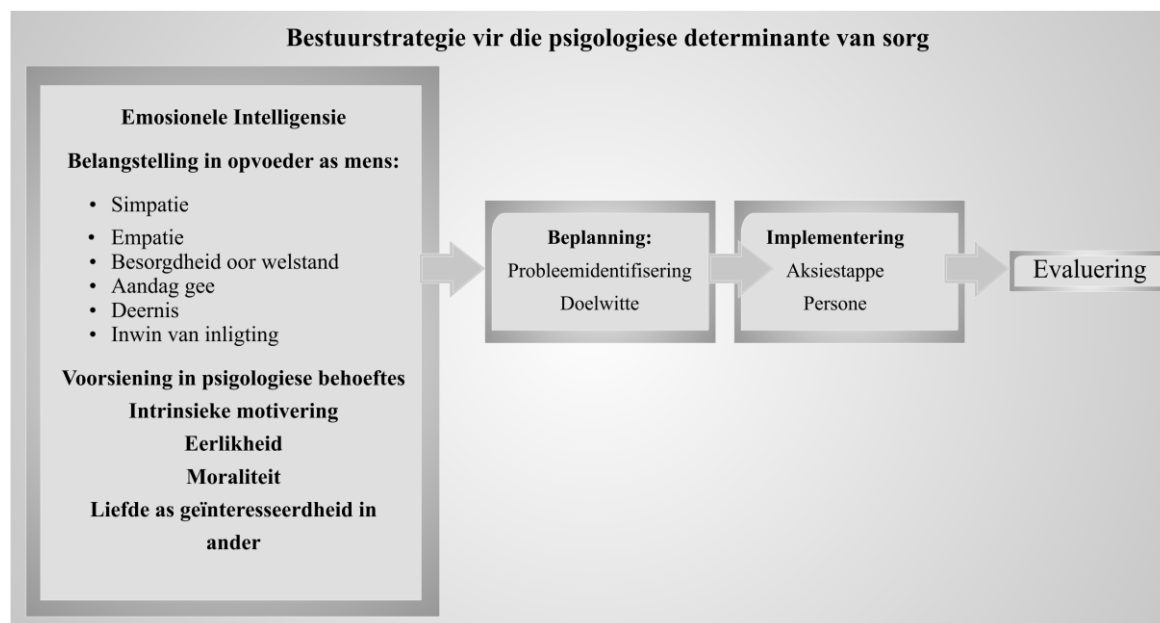
*Die bestuurstrategie word generies, holisties en algemeen opgestel en is nie op 'n bepaalde skool gerig nie. Daar word gevolglik nie aandag geskenk aan spesifieke taktieke en tegnieke nie. Skole wat die strategie sal wil benut, sal self die nodige aanpassings moet maak ten einde die voorgestelde strategie by die skool se strategiese plan en unieke omstandighede te laat inpas.*



**Figuur 6.3:** Diagrammatiese voorstelling van die struktuur van 'n bestuurstrategie vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof

### 6.4.3 Bestuurstrategie vir die psigologiese determinante van sorg

In Hoofstuk 5 is aangetoon dat prakties betekenisvolle verskille voorkom tussen die skoolhoof se evaluering van sy/haar gee van sorg en die opvoeder se ervaring van sorg ten opsigte van die psigologiese determinante (vgl. par. 5.6.1). Die individuele determinante wat groot prakties betekenisvolle verskille getoon het ( $d > 0.8$ ), (vgl. par 5.6.1), word vervolgens met die opstel van die bestuurstrategie geïnkorporeer.



**Figuur 6.4: Diagrammatiese voorstelling van 'n bestuurstrategie vir die psigologiese determinante van sorg**

Die bestuurstrategie vir die psigologiese determinante van die sorgfunksie van die skoolhoof word geformuleer deur die volgende onderliggende vrae in gedagte te hou:

*Wat kan aan, of vir die skoolhoof gedoen word ten einde sy/haar sorgfunksie effektief te kan uitvoer?*

Die bestuurstrategie vir die psigologiese determinante van die sorgfunksie van die skoolhoof word geformuleer deur die volgende onderliggende vrae in gedagte te hou:

*Wat kan aan of vir die skoolhoof gedoen word sodat hy/sy hulle sorgfunksie effektief kan uitvoer?*

*Wat kan die hoof doen ten einde sy/haar sorgfunksie effektief uit te voer?*

## **Probleem 1**

Die ervaring van opvoeders is dat skoolhoofde nóg hul eie nóg die opvoeders se emosies toereikend kan identifiseer, verstaan en hanteer (vgl. par. 3.3.1.2; par. 3.3.4 & par. 5.6.1).

### *Doelwit*

Om 'n persoonlike ontwikkelingsplan vir die skoolhoof op te stel ten einde hom/haar in staat te stel om sy/haar eie emosies, sowel as dié van opvoeders meer toereikend te kan identifiseer, te verstaan en te hanteer.

### *Aksies*

- Die skoolhoof ondergaan 'n persoonlikheidsevaluering wat deur 'n geregistreerde sielkundige uitgevoer word (verkieslik 'n bedryfsielkundige).
- Die skoolhoof woon toepaslike kursusse/werkswinkels oor emosionele intelligensie by.
- Die skoolhoof woon toepaslike kursusse/werkswinkels oor motivering (selfmotivering en die motivering van ander) by.

### *Persone betrokke*

Die skoolhoof, geregistreerde sielkundige, opvoeders.

### *Evaluering*

- Die skoolhoof ontvang terugvoer met betrekking tot die persoonlikheidsevaluering van die sielkundige en indien daar bepaalde persoonlikheidsuitvalle is wat sy/haar emosionele funksionering en psigologiese sorgfunksie as skoolhoof kan belemmer, word 'n beradingsplan opgestel ten einde hierdie probleemareas uit die weg te ruim.
- Die skoolhoof doen jaarlike selfevaluering rakende psigologiese en ander determinante van sy/haar sorgfunksie. Vir hierdie doeleinde kan die selfevalueringinstrument wat as aanbeveling in par. 7.4.4 vermeld en in Bylae G en I aangeheg is, gebruik word.



- Die skoolhoof ondergaan jaarliks personeevaluering rakende die psigologiese en ander determinante van sy/haar sorgfunksie. Vir hierdie doeleinde word die personeevalueringsinstrument wat as aanbeveling in par. 7.4.4 vermeld en in Bylae H en J aangeheg is, gebruik.
- Die skoolhoof evalueer sy/haar eie emosionele intelligensie aan die hand van bestaande instrumente wat op die internet beskikbaar is, byvoorbeeld <http://www.helpself.com/iq-test.htm> of [http://psychology.about.com/library/quiz/bl\\_eq\\_quiz.htm](http://psychology.about.com/library/quiz/bl_eq_quiz.htm)
- Die skoolhoof evalueer sy/haar selfmotivering en vermoë om ander te kan motiveer aan die hand van bestaande instrumente wat op die internet beskikbaar is, byvoorbeeld <http://www.phuso.be/en-GB/companies/assessment/testing-and-evaluation/evaluating-motivation/> of <http://www.trainersdirect.com/New%20Website/Instruments/assessmentinstruments.htm>

## Probleem 2

Opvoeders ervaar dat skoolhoofde nie ten volle in hulle psigologiese behoeftes voorsien nie (vgl. par. 3.3.2.1; 3.3.2.2; 3.3.2.3; 3.3.2.4; 3.3.2.5; 3.3.2.6; 3.3.3; 3.3.4; 3.6.3 & 5.6.1).

### *Doelwit*

Om 'n opvoederwelstandsprogram saam te stel wat op opvoeders se psigologiese behoeftes fokus.

### *Aksies*

*[Opmerking: die aksiestappe hieronder is daarop gerig om die psigologiese aspekte van die sorgfunksie van die skoolhoof te reël, maar dit hou sowel organisasie-as bestuursimplikasies in. Daarom word die toepaslike aspekte van psigologiese sorg wat hier genoem word, nie weer by die organisasie- en bestuuraspekte van sorg aanhangig gemaak nie.]*

- Voorsien opleidingsgeleenthede (bv. werkswinkels, kort kursusse, praatjies) wat deur kundiges aangebied word, waar opvoeders aan 'n verskeidenheid onderwerpe (bv. stres- en konflikthantering, uitbranding, depressie, afhanklikheidsprobleme, verhoudingsprobleme en so meer) blootgestel kan word.

- Stel 'n opvoederondersteuningsplan op waardeur opvoeders professionele hulp ten opsigte van psigologies verwante probleme kan ontvang
- Stel 'n opvoederontwikkelings- en -erkenningplan op waardeur voorsien word in opvoeders se persoonlike en professionele ontwikkelingsbehoefte en behoefte aan erkenning
- Stel 'n sosiale komitee saam wat verantwoordelik is vir die skep en instandhouding van 'n positiewe sosiale klimaat waarbinne opvoeders effektief kan funksioneer

#### *Persone betrokke*

Die hoof, skoolbeheerliggaam, skoolbestuurspan, opvoeders, en kundige professionele persone.

#### *Evaluering*

Stel 'n vraelys op vir die jaarlikse evaluering van die effektiwiteit van die opvoederwelstandsprogram.

### **Probleem 3**

Opvoeders ervaar nie dat die skoolhoof in toereikende mate eerlike verhoudings tot stand bring wat gekenmerk word deur morele waardes nie (vgl. par. 3.6.1; par. 3.6.2 & par. 5.6.1).

#### *Doelwit*

Om 'n gedragskode op te stel wat die waardes van die opvoeders sal weerspieël en die kwaliteit van verhoudings sal rig

#### *Aksies*

- 'n Dinkskrum word gehou waarby alle opvoeders teenwoordig is en elkeen soveel moontlik waardes kan identifiseer
- Tydens 'n opvolgvergadering word die geïdentifiseerde waardes geprioritiseer en word 'n konsep gedragskode opgestel
- Die konsep gedragskode word vir verdere kommentaar en insette aan die opvoeders voorgelê

- Die gedragkode word gefinaliseer en deur die opvoeders aanvaar

#### *Persone betrokke*

Die skoolhoof, skoolbestuurspan en opvoeders.

#### *Evaluering*

- Die gedragkode word aan die skoolbeheerliggaam voorgelê vir evaluering en goedkeuring.
- Die effektiwiteit van die gedragkode word jaarliks deur die opvoeders geëvalueer en die gedragkode word aangepas indien dit nodig sou wees.

### **6.4.4 Bestuurstrategie ten opsigte van organisasie-/werksplekdeterminante**

In Hoofstuk 5 is (vgl. par. 5.6.2) aangetoon dat prakties betekenisvolle verskille tussen die skoolhoof se gee van sorg en die opvoeder se ervaring van sorg, ten opsigte van die organisasie-/werksplekdeterminante voorkom. Items wat ressorteer onder werkplek-/organisasiedeterminante waar groot prakties betekenisvolle verskille aangedui is ( $d > 0.8$ ), is in Hoofstuk 5 bespreek (vgl. par. 5.6.2). Hierdie determinante word vervolgens geïnkorporeer in die opstel van 'n strategie ter ondervanging van organisasie-/werksplekdeterminante.



**Figuur 6.5: Diagrammatiese voorstelling van 'n bestuurstrategie vir die werksplek-/organisasiedeterminante van sorg**

## Probleem 4

Die opvoeder ervaar nie ten volle dat die skoolhoof 'n veilige en goed versorgde werksomgewing skep nie (par. 3.4.1; par. 3.4.2 & par. 5.6.2).

### *Doelwit*

Om riglyne neer te lê vir die optimalisering van veiligheidsaspekte en die fisiese werksomgewing (geboue en terrein) van die opvoeder.

### *Aksies*

- Relevante komitees moet saamgestel word indien die skool nie oor sulke komitees beskik nie, naamlik 'n skoolveiligheidskomitee, geboue en terrein-komitee en 'n dissiplinêre komitee.
- Hierdie komitees stel die nodige beleide op, in samewerking met die opvoeders, skoolhoof en skoolbeheerliggaam (skoolveiligheidsbeleid en dissiplinêre beleid).
- Die inhoud en implementering van bogenoemde beleide moet tydens inligtingsvergaderings aan ouers, leerders en opvoeders gekommunikeer word.
- Hou ouervergaderings om die ouergemeenskap by die onderhoud van skoolgeboue en terreine te betrek.

### *Persone betrokke*

Die skoolbeheerliggaam, skoolhoof, geboue- en terrein-komitee, terreinbestuurder, dissiplinêre komitee, veiligheidskomitee, opvoeders, leerders en ouers.

### *Evaluering*

- Evalueer die inhoud en implementering van die dissiplinêre beleid teen die agtergrond van die SA Skolewet (Wet 84 van 1996)
- Evalueer die inhoud en implementering van die skoolveiligheidsbeleid teen die agtergrond van die Occupational Health and Safety Act (Wet 85 van 1993)

- Die Dissiplinêre en Skoolveiligheidskomitees moet op 'n deurlopende grondslag dissiplinêre en veiligheidsprobleme ondersoek en hanteer en op 'n maandelikse basis verslag lewer aan die Beheerliggaam van die skool.
- Die geboue- en terreine-komitee moet op 'n deurlopende grondslag die toestand van die skoolgeboue en terreine inspekteer, waar nodig instandhouding doen en op 'n maandelikse grondslag verslag lewer aan die skoolbeheerliggaam.

## **Probleem 5**

Die opvoeders ervaar dat skoolhoofde nie in toereikende mate billike arbeidspraktyke toepas nie, en ook nie werksekuriteit toereikend voorsien nie (vgl. par. 3.4.3; par. 3.4.4 & par. 5.6.2).

### *Doelwit*

Die neerlê van riglyne vir optimale toepassing van billike arbeidspraktyke en voorsiening van werksekuriteit aan opvoeders.

### *Aksies*

- Die skoolbestuurspan stel 'n beleid op (personeelvoorsieningsbeleid) in samewerking met die personeel, waarin die deursigtige hantering van herontplooing, en die vermindering van departementele en beheerliggaamposte, uitgespel word.
- Personeelvoorsiening, bo-taligheid en herontplooing moet tydens inligtingsvergaderings aan personeel gekommunikeer word.
- 'n Onderwysregskundige moet na die skool genooi word om die skoolhoof en personeel in te lig oor verskeie aspekte rakende hul regte as opvoeders (bv. billike arbeidspraktyke, aspekte van die grondwet en veral die handves van menseregte, vorme van diskriminasie en so meer).
- 'n Grieweprocedure moet deur die skoolbestuurspan in samewerking met die personeel opgestel word vir gevalle waar personeel meen dat hulle aan onbillike arbeidspraktyke of diskriminasie onderwerp word.

### *Persone betrokke*

Die skoolhoof, skoolbestuurspan, opvoeders en 'n onderwysregskundige.

### *Evaluering*

- Die personeelvoorsieningsbeleid word deur die skoolbeheerliggaam geëvalueer teen die agtergrond van die Wet op die Indiensneming van Opvoeders (Wet 76 van 1998).
- Notules van personeelvergaderings dien as bewyse van kommunikasie rakende personeelvoorsiening en werksekuriteit.
- Die grieweprocedure word aan die skoolbeheerliggaam voorgelê vir goedkeuring.
- Die effektiwiteit van die grieweprocedure word jaarliks deur die personeel geëvalueer en, indien nodig, aangepas.

### **Probleem 6:**

Die voorsiening van hulpbronne word deur opvoeders as ontoereikend ervaar (vgl. par. 3.4.6 & par. 5.6.2).

### *Doelwit*

Die neerlê van riglyne om hulpbronvoorsiening deur die skoolhoof te optimaliseer.

### *Aksies*

- 'n Deursigtige proses moet gevolg word ter prioritisering van hulpbronbehoefte deur personeel op alle vlakke tydens die opstel van die jaarlikse begroting te betrek.
- Voortdurende navraag moet deur die skoolhoof gedoen word aan die Departement van Basiese Onderwys vir hulpmiddele in gevalle waar skole geheel en al van die Departement afhanklik is vir hulpbronne.
- Hou ouervergaderings om geleenthede vir die voorsiening van hulpbronne vanuit die gemeenskap te identifiseer.

- Die skoolhoof en bestuurspan, in samewerking met die opvoeders, stel 'n beleid saam vir die deursigtige toesegging van hulpmiddele en fondse vir hulpbronne aan personeel.

#### *Persone betrokke*

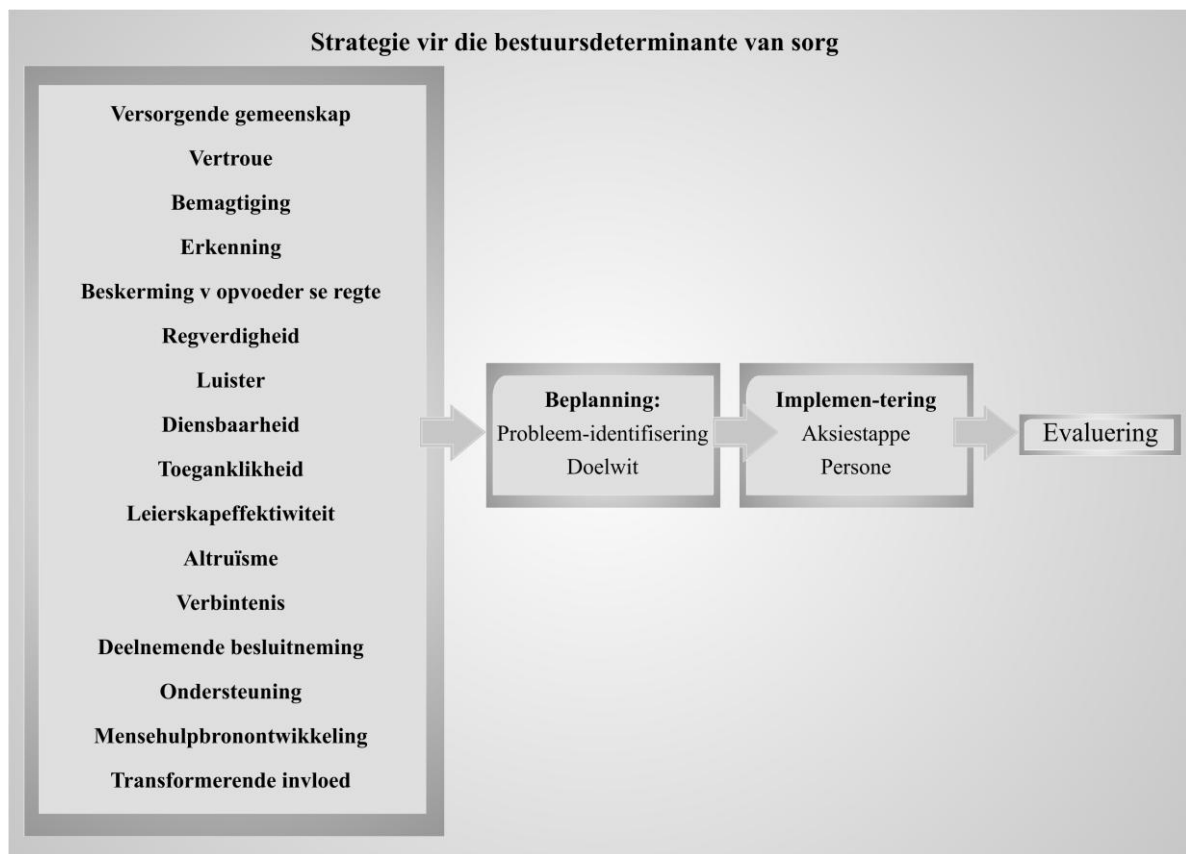
Die skoolhoof, skoolbestuurspan, opvoeders en ouers.

#### *Evaluering*

- Die bestuurspan, in samewerking met die skoolbeheerliggaam, gaan begrotingsvoorstelle na om seker te maak dat opvoeders betrokke was by die proses van identifisering van behoeftes aan hulpbronne.
- Die skoolbeheerliggaam moet tydens beheerliggaamvergaderings terugvoer van die skoolhoof ontvang rakende onderhandelinge met die Departement van Basiese Onderwys oor die beskikbaarheid van hulpbronne.
- In gevalle waar daar nie deur die Departement van Basiese Onderwys of deur die skool se eie fondse in die skool se behoeftes aan hulpbronne voorsien kan word nie, moet terugvoer aan die skoolbeheerliggaam gegee word rakende pogings om die ouergemeenskap by die voorsiening in hulpbronbehoefte te betrek.
- Die beleid rakende die toesegging van hulpmiddele en fondse word aan die skoolbeheerliggaam voorgelê vir goedkeuring.

### **6.4.5 Bestuurstrategieë ten opsigte van bestuursdeterminante**

In Hoofstuk 5 is aangetoon dat prakties betekenisvolle verskille voorkom tussen die skoolhoof se gee van sorg en die opvoeder se ervaring van sorg ten opsigte van die bestuursdeterminante (vgl. par. 5.6.3). Die bestuursdeterminante het die grootste gemiddelde verskille getoon, met die gepaardgaande grootste praktiese betekenisvolheid ( $d = 1.41$ )(vgl. Tabel 5.19). Wat betref die hantering van sorg ten opsigte van die bestuursdeterminante is spesifieke determinante aangetoon waar groot prakties betekenisvolle verskille aangedui is. Die individuele determinante wat groot prakties betekenisvolle verskille getoon het ( $d > 0.8$ )(vgl. par. 5.6.3), is geïnkorporeer in die opstel van 'n bestuurstrategie vir die bestuursdeterminante van sorg.



**Figuur 6.6: Diagrammatiese voorstelling van 'n bestuurstrategie vir die bestuursdeterminante van sorg**

Bogenoemde bestuursdeterminante (vgl. fig. 6.6) word vir die ontwikkeling van die strategie onder vyf geïdentifiseerde doelwitte saamgegroeper, naamlik:

- Organisasiedoelwitte
  - Versorgende gemeenskap (motiverende werksklimaat)
  - Transformerende invloed (organisasieverandering en ontwikkeling)
- Psigologiese doelwitte
  - Erkenning
  - Toeganklikheid
  - Ondersteuning



Die psigologiese doelwitte is reeds volledig in die strategie hanteer as die psigologiese aksies onder probleme 1, 2 en 3. Daar word dus nie weer 'n strategie onder bestuursdeterminante vir hierdie psigologiese doelwitte opgestel nie.

- Mensgerigte bestuursdoelwitte
  - Vertroue
  - Bemagtiging
  - Luister (hierdie aspek is reeds aangespreek in aksiestappe by probleem 1)
  - Diensbaarheid (hierdie aspek is reeds in aksiestappe by probleem 1 hanteer)
  - Altruïsme
  - Leierskapseffektiwiteit
  - Verbintenis (*commitment*)
  - Deelnemende besluitneming
- Bestuursdoelwitte
  - Bestuur van personeel
  - Bestuur van fisiese hulpbronne (Hierdie aspek is reeds volledig in aksiestappe by probleem 6 hanteer)
- Juridiese doelwitte
  - Doelwitte ter beskerming van die opvoeder se regte (Hierdie aspek is reeds in aksiestappe by probleem 5 hanteer)
  - Doelwitte ter bevordering van regverdigheid

## **Probleem 7**

Die ervaring van opvoeders is dat skoolhoofde nie 'n toereikende transformerende invloed uitoefen en 'n versorgende skoolgemeenskap tot stand bring nie (vgl. par. 3.2.2; par. 3.6.2 & par. 5.6.3).

### *Doelwit*

Om 'n skoolontwikkelingsplan op te stel ten einde 'n transformerende en versorgende skoolgemeenskap te verseker.

## Aksies

- 'n Mentorskapprogram moet in die skool geïmplementeer word.
  - Die skoolhoof en opvoeders woon 'n opleidingsgeleentheid (kursus/werkswinkel) oor mentorskap by.
  - Die skoolhoof identifiseer 'n ervare skoolhoof wat as mentor vir hom/haar kan optree.
  - Elke personeelid identifiseer 'n ervare opvoeder op die personeel as mentor.
  - 'n Weeklikse ontmoeting moet plaasvind tussen mentor en protégé.
- Doen 'n jaarlikse opname oor die mate van werksbevrediging wat opvoeders in die skool ervaar. (Hier kan 'n instrument soos die MSQ “*Minnesota satisfaction questionnaire*” gebruik word – University of Minnesota, 1977.)
- Doen 'n jaarlikse opname rakende die opvoeders se ervaring van die organisasieklimaat. (Hier kan 'n instrument soos die “*Organizational Climate Description Questionnaire*”, soos aangepas vir die Suid-Afrikaanse konteks (Vos, 2010), gebruik word vir primêre en sekondêre skole.)

## Persone betrokke

Die skoolhoof, opvoeders en 'n ervare kollega wat skoolhoof is en as mentor vir die skoolhoof kan optree.

## Evaluering

- Jaarlikse evaluering van die effektiwiteit van die mentorskapprogram deur die hele personeel.
- Die skoolbestuurspan monitor die jaarlikse opnames van werksbevrediging en skoolklimaat.

## Probleem 8:

Opvoeders ervaar dat bestuurs/leierskapstake ten opsigte van mensoriëntering nie optimaal deur die skoolhoof uitgevoer word nie (vgl. par. 3.5.2; 3.5.3; 3.5.7; 3.5.8; 3.5.10; 3.5.12; 3.5.13; 3.6.3 & 5.6.3).

### *Doelwit*

Die opstel van 'n professionele bestuursontwikkelingsplan vir die skoolhoof om mensgeoriënteerde bestuurs-/leierskapstake optimaal uit te voer.

### *Aksies*

- Nuutaangestelde skoolhoofde moet aan opleidingsgeleenthede onderwerp word wat mensgeoriënteerde bestuurs-/leierskapstake onder die loep neem. (Bv. die bywoning van 'n induksieprogram wat onder die mentorskap van 'n afgetrede skoolhoof aangebied word, en die bywoning van leierskapontwikkelingseminare (LOS) en bestuursontwikkelingseminare (BOS) wat deur skoolbestuurkundiges aangebied word.)
- Die skoolhoof doen jaarliks refleksie-evaluering van hoe hy/sy aspekte van vertrouwe, bemagtiging, luister, diensbaarheid, verbintenis, altruïsme en deelnemende besluitneming in skoolbestuur toepas.
- Opvoeders evalueer jaarliks die skoolhoof se vermoë om aspekte van vertrouwe, bemagtiging, luister, diensbaarheid, verbintenis, altruïsme en deelnemende besluitneming in skoolbestuur toe te pas
- Die skoolhoof doen selfevaluering ten opsigte van bestuursaspekte soos deur die GKBS (Geïntegreerde Kwaliteitsbestuur Sisteem) vereis.

### *Persone betrokke*

Skoolhoof, opleidingsinstansies, onderwysbestuurkundiges en afgetrede skoolhoof as mentor, opvoeders.

### *Evaluering*

- Stel 'n vraelys op vir 'n 180°-evaluering deur opvoeders een maal per jaar (vgl. par. 7.4.4, aanbeveling 5 & Bylae H & J).
- Terugvoering deur die skoolbestuurspan.

### *Doelwit*

Die opstel van 'n skoolbestuursplan deur die skoolhoof wat mensgeoriënteerde bestuurstake optimaal ondervang.

### *Aksies*

- Die skoolbestuurspan, in samewerking met die skoolhoof, stel 'n besluitnemingsbeleid op wat deelnemende besluitneming op alle vlakke bevorder. Hierdie beleid sluit aspekte in soos deelname by alle vergaderings in die skool, deelname aan die opstel van die jaarlikse skoolbegroting, betrokkenheid by die opstel en hersiening van die skool se visie en missie, betrokkenheid by die opstel van die skool se jaarlikse strategiese plan, en betrokkenheid by die verdeling van take en taakooreenkomste.
- 'n Komitee moet saamgestel word wat, in samewerking met die skoolhoof, die jaarlikse taakverdeling op 'n deursigtige en deelnemende wyse opstel.
- Die skoolbestuurspan stel 'n kwartaalrooster op waarby alle opvoeders, betrokke is met betrekking tot die verdeling van take wat nie deel uitmaak van die akademiese taakverdeling nie (bv. terreintoesig, toesig by skoolfunksies en sport, vervoer van leerders en so meer)

### *Persone betrokke*

Die skoolhoof, skoolbestuurspan en personeel.

### *Evaluering*

- Die skoolhoof doen 'n jaarlikse selfevaluering rakende sy/haar aanspreeklikheid ten opsigte van bestuurstake wat mensgerig is. Sodanige instrument is op die internet beskikbaar by: <http://www.trainersdirect.com/New%20Website/Other/freestuff.htm>
- Die skoolbestuurspan en skoolbeheerliggaam moet die strategiese beplanningsproses asook begrotingsproses monitor en seker maak dat die hele personeel daarby betrokke is en dat take op 'n regverdige wyse gedelegeer word.
- 'n 180°-evaluering word gedoen van die skoolhoof se aandag aan mensgerigte bestuurstake deur 'n vraelys wat jaarliks deur die opvoeders ingevul word (vgl. par. 7.4.4, aanbeveling 5 & Bylae H & J).

- 'n 360°-evaluering van die skoolhoof se aandag aan mensgerigte bestuurstake elke tweede jaar, aan die hand van 'n vraelys (vgl. par. 7.4.4 aanbeveling 5 & Bylae H & J).

## **Probleem 9**

Opvoeders ervaar dat skoolhoofde hul professionele ontwikkeling nie so sterk op die hart dra as wat hulle (skoolhoofde) meen hulle dit doen nie (vgl. par. 5.6 & par. 3.5.15).

### *Doelwit*

Die opstel van 'n personeelontwikkelingsprogram.

### *Aksies*

- 'n Personeelontwikkelingspan moet deur die hoof, adjunkhoof, departementshoofde en posvlak 1-opvoeders opgestel word, soos deur die GKBS (Geïntegreerde Kwaliteitsbestuursisteem) vereis.
- 'n Skoolontwikkelingsplan en jaarlikse personeelontwikkelingsprogram moet uiteengesit en opgestel word deur die personeelontwikkelingspan, in samewerking met die bestuurspan en Finansiële Komitee van die skool.
- Die personeelontwikkelingspan moet toesien dat die GKBS korrek geïmplementeer en toegepas word.
- Identifisering van professionele ontwikkelingsbehoefte deur die individuele opvoeders, in samewerking met die ontwikkelingsondersteuningsgroep (OOG) van elke opvoeder (die OOG bestaan uit opvoeder se onmiddellike senior (departementshoof), en een ander opvoeder (gelyke) soos aangedui deur GKBS).
- Die uitwerk van 'n persoonlike groeiplan vir elke opvoeder.
- Deursigtige analisering en prioritisering van ontwikkelingsbehoefte deur die personeelontwikkelingspan, in samewerking met die skoolhoof.
- Die personeelontwikkelingsprogram maak deel uit van die strategiese beplanning van die skool.

### *Persone betrokke*

Die skoolhoof, saam met die skoolbestuurspan, skoolontwikkelingspan, ontwikkelings ondersteunersgroep

### *Evaluering*

- Die personeelontwikkelingspan voorsien die skoolbestuurspan van 'n professionele ontwikkelingsprogram vir die jaar.
- Terugvoer word deur 'n verteenwoordiger van die skoolontwikkelingspan aan die skoolbestuurspan gegee, met afhandeling van spesifieke aktiwiteite op die ontwikkelingsprogram.
- Opvoeders evalueer jaarliks die effektiwiteit van die skoolontwikkelingsplan en die personeelontwikkelingsplan

### **Probleem 10**

Opvoeders ervaar die mate van regverdigheid waarmee skoolhoofde optree as ontoereikend (vgl. par. 5.6 & par. 3.5.6).

### *Doelwit*

Die neerlê van riglyne om 'n meer regverdige optrede teenoor opvoeders te bevorder. .

### *Aksies*

- Die skoolhoof, in samewerking met die opvoeders en die skoolbestuurspan, stel riglyne op vir:
  - Die implementering van deursigtige prosesse in die toekenning van fondse/hulpbronne.
  - Die implementering van deursigtige prosesse in die delegering van verantwoordelikhede aan opvoeders.
  - Die toepassing van deursigtige en regverdige prosesse ter identifisering van personeel en die bywoning van ontwikkelingsgeleenthede.
  - Die deursigtige hantering in seleksie in die en aanstel van personeel in bevorderingsposte.

- Die voorkoming van bevoordeling van 'n spesifieke personeelid op enige manier bo 'n ander.

#### *Persone betrokke*

Die skoolhoof, skoolbestuurspan en opvoeders.

#### *Evaluering*

- Die skoolbestuurspan hou toesig oor die toekenning van fondse/hulpbronne.
- Werksverdeling moet op die kennisgewingbord in die personeelkamer aangebring word om deursigtigheid te verseker.
- Opvoeders se tevredenheid/ontevredenheid ten opsigte van regverdigde optrede word jaarliks geëvalueer as deel van die 180°-evaluering (vgl. par. 7.4.4, aanbeveling 5 & Bylae H & J).

## **6.5 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is hoofsaaklik gebruik gemaak van die resultate soos dit in Hoofstuk 5 uitgekristalliseer het, gepaard met die teoretiese insigte wat op grond van die literatuurstudie in Hoofstuk 3 na vore gekom het, om Navorsingsdoelwit vier te ondervang, naamlik *om 'n bestuurstrategie op te stel vir die optimalisering van die sorgfunksie van skoolhoofde ten opsigte van opvoeders*. Die bestuurstrategie maak voorsiening vir die optimalisering van die sorgfunksie ten opsigte van al die spesifieke determinante van sorg, waar groot prakties betekenisvolle verskille tussen die opvoeders se ervaring van sorg en die skoolhoof se gee van sorg deur die empiriese ondersoek aangedui is.

In die volgende hoofstuk word die studie saamgevat, en teen die agtergrond van die bevindinge, word aanbevelings gemaak vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof.

## **SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS**

---

### **7.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word 'n samevattende oorsig van die onderhawige navorsing gegee. Vir doeleindes van die oorsig word 'n samevatting van die hoofmomente van elke hoofstuk gegee. Na aanleiding van die navorsingsdoelwitte word die bevindinge voortspruitend uit die literatuurondersoek en die empiriese ondersoek saamgevat en word daar op verskillende vlakke aanbevelings gemaak wat sal help om die sorgfunksie van skoolhoofde ten opsigte van die opvoeders in die skool te optimaliseer. Die hoofstuk word afgesluit met aanbevelings vir moontlike toekomstige navorsing.

### **7.2 Samevatting**

In *Hoofstuk 1* is die navorsingsprobleem gestel (vgl. par. 1.2.1) en beredeneer (vgl. par. 1.2.2). Die doel van die navorsing is verder in vier navorsingsdoelwitte uiteengesit (vgl. par. 1.3). Hierna het 'n bondige beskrywing van die navorsingsmetodologie gevolg (vgl. par. 1.4) waarin daar aandag geskenk is aan die literatuuroorsig en die empiriese ondersoek. Die meetinstrument, die studiepopulasie en steekproef en die statistiese data-analise is verder onder die empiriese ondersoek bespreek. Vervolgens is 'n hoofstukindeling verskaf en die etiese aspekte bespreek (vgl. par. 1.5 & par. 1.6). Laastens is die verwagte wetenskaplike bydrae van die studie aangetoon (vgl. par. 1.7).

In *Hoofstuk 2* is 'n oorsig gegee van die aard van die sorgfunksie van die skoolhoof. Die hoofstuk is ingelei met begripsomskrywings van sorg, ondersteuning en dienende leierskap (vgl. par. 2.2). Hierna is teoretiese perspektiewe op sorg toegelig deur aan te toon dat sorg 'n ontologiese gegewe, met ontiese kenmerke is (vgl. par. 2.3). Die sorgfunksie is in konteks geplaas deur aan te toon dat dit deel uitmaak van die mensekapitaal-teorie en verder ingebed is in 'n bestuurs-/leierskapbenadering wat klem lê op die mens in die organisasie (vgl. par. 2.4). Vervolgens is daar vanuit 'n juridiese perspektief aangetoon dat die skoolhoof regtens 'n verpligting tot sorg teenoor die leerder het (vgl. par. 2.5). Daar is verder aangetoon dat die skoolhoof, vanuit 'n juridiese perspektief, ook 'n verpligting tot sorg



teenoor die opvoeder het (vgl. par. 2.6). Hierna is die doel, die belangrikheid en die risiko's van die sorgfunksie aangetoon (vgl. par. 2.7; 2.8 & 2.9). Die gevolge van die afwesigheid van sorg en die redes waarom die sorgfunksie nie in skole manifesteer nie, is laastens aangetoon (vgl. par. 2.10 & par 2.11).

Die literatuurstudie is in *Hoofstuk 3* verder gevoer deur determinante van sorg te identifiseer. Eerstens is aangetoon dat die sorgfunksie van die skoolhoof in die konteks van 'n sorgsame gemeenskap en sorgsame verhoudings manifesteer (vgl. par. 3.2). Vervolgens is vanuit die literatuur verskillende determinante van die sorgfunksie geïdentifiseer en is dit onder psigologiese, werksplek-/organisasie- en bestuursdeterminante geklassifiseer (vgl. par. 3.3; 3.4 & 3.5). Daar is ook verdere determinante geïdentifiseer deur bestaande meetinstrumente van sorg in die gesondheidswetenskappe en dienende leierskap, asook teoretiese sorgmodelle te raadpleeg (vgl. par. 3.6 & par. 3.7). Al hierdie geïdentifiseerde determinante is in 'n teoretiese raamwerk vir die sorgfunksie van die skoolhoof gesintetiseer (vgl. par. 3.8). Hierdie teoretiese raamwerk met die geïdentifiseerde determinante het die basis gevorm waarop die meetinstrument gebaseer is.

Die fokus in *Hoofstuk 4* was op die navorsingsontwerp en -metodologie. Eerstens is daar in hierdie hoofstuk aandag geskenk aan verskillende navorsingsparadigmas en -metodes. Vervolgens is aangetoon dat hierdie navorsing vanuit die kwantitatiewe paradigma, en meer spesifiek vanuit 'n post-positivistiese benadering, onderneem is (vgl. par. 4.2). Die spesifieke navorsingsontwerp was opnamenavorsing (vgl. par. 4.2.4). Die data-insamelingsinstrument en die konstruksie daarvan is breedvoerig bespreek (vgl. par. 4.2.6). Daarna is die uitvoering van die loodsondersoek en die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys bespreek (vgl. par. 4.3 & par. 4.4). Vervolgens is die studiepulasie en steekproef asook die data-insamelingsprosedure beskryf (vgl. par. 4.5 & par. 4.6). Die analise van die data, met verwysing na die spesifieke statistiese tegnieke, is hierna aangedui (vgl. par. 4.7) en die hoofstuk is afgesluit met 'n verwysing na die etiese aspekte wat in ag geneem is (vgl. par. 4.8).

In *Hoofstuk 5* is die data statisties ontleed deur van 'n verskeidenheid statistiese tegnieke gebruik te maak. Eerstens is die biografiese data van skoolhoofde en opvoeders met frekwensie-analises ontleed en bespreek (vgl. par. 5.2). Die geldigheid en betroubaarheid van die vraelyste is vervolgens deur middel van faktoranalises en die berekening van Chronbach se alfa-waardes bepaal (vgl. par. 5.3.1). Op grond van die interitem-korrelasies is sewe items verwyder, die faktoranalise herhaal en Chronbach se alfawaardes weer bereken (vgl. par. 5.3.2). Vervolgens is 'n frekwensie-analise van die response van die

skoolhoofde en die opvoeders onderneem en is die resultate daarvan bespreek (vgl. par. 5.4). Na die frekwensie-analise, is gepaarde t-toetse gedoen om die betekenisvolheid van die verskille in die gemiddeldes van die response van die opvoeders en skoolhoofde te bepaal. Prakties betekenisvolle verskille is aangetoon by die meerderheid items (vgl. par. 5.6). Hierna is gebruik gemaak van t-toetse en ANOVA'S om te bepaal of prakties betekenisvolle verbande voorkom tussen die verskillende biografiese veranderlikes en onderskeidelik die gee van sorg (skoolhoofde) en ervaar van sorg (opvoeders) (vgl. par. 5.7).

In *Hoofstuk 6* is gefokus op die ontwikkeling van 'n bestuurstrategie vir die skoolhoof om sy/haar sorgfunksie ten opsigte van die opvoeder te optimaliseer. Die hoofstuk is ingelei met begripsomskrywings van strategiese beplanning en strategie (vgl. par. 6.2). Die verskillende fases ter ontwikkeling van 'n strategie is bespreek (vgl. par. 6.3). Vervolgens is daar aandag geskenk aan die hoofdoel van die studie, naamlik die ontwikkeling van 'n bestuurstrategie vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof (vgl. par. 6.4). In die ontwikkeling van die strategie is daar gefokus op dié determinante van sorg waarvoor daar groot prakties betekenisvolle verskille in Hoofstuk 5 aangedui is. Die bestuurstrategie is ontwikkel vir die optimalisering van die psigologiese, werksplek-/organisasie- en bestuursdeterminante van sorg. In die strategie is die geïdentifiseerde probleme aan bepaalde doelwitte gekoppel. Spesifieke aksiestappe wat deur spesifieke persone uitgevoer moet word, is vir elke doelwit geïdentifiseer. Riglyne vir die evaluering van die effektiwiteit van elke aksiestap is deurgaans aangedui. In die volgende paragraaf word die bevindinge voortspruitend uit die navorsing bespreek.

## **7.3 BEVINDINGE**

### **7.3.1 Hoofbevindinge**

Met betrekking tot die probleemvraag, naamlik watter bestuurstrategieë geformuleer en gebruik kan word ter optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof, word die volgende hoofbevindinge gemaak:

- Bevinding met betrekking tot die uitbou van die teorie van sorg

Die sorgfunksie van die skoolhoof skep binne die mensekapitaal-teorie 'n bestuursleierskapsbenadering waarin die skoolhoof selfopofferend omgee vir die welstand van die opvoeder binne die skool as organisasie. Die skoolhoof het

verder 'n verantwoordelikheid om die skool as organisasie om te skep in 'n sorgsame gemeenskap (deur die verskillende determinante toepaslik te hanteer) waarin opvoeders 'n positiewe werksklimaat kan ervaar wat aanleiding sal gee tot optimale werkverrigting.

- Bevinding met betrekking tot die verbetering van die praktyk van sorg

Uit die navorsing het dit verder duidelik geblyk dat ontoereikende emosionele intelligensie by skoolhoofde die gevolg het dat hulle veral psigologiese determinante van sorg ontoereikend hanteer. Dat die optimalisering van die vlakke van emosionele intelligensie van skoolhoofde ontwikkel moet word en dat hulle emosionele intelligensie ook in ag geneem moet word by die keuringsproses met die oog op moontlike aanstelling as skoolhoof.

- Bevinding met betrekking tot die optimalisering van die sorgverhouding tussen skoolhoof en opvoeder

Die navorsing het verder aan die lig gebring dat opvoeders in 'n groter mate wil hê dat skoolhoofde die professionele grens moet oorstek na 'n meer persoonlike (werks-) verhouding met opvoeders.

### **7.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwitte**

Die bevindinge wat volg, is gemaak op grond van sowel die literatuuoroorsig as die inligting wat in die empiriese ondersoek bekom en verwerk is.

#### **7.3.2.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit een**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit een, naamlik om die aard van die sorgfunksie van die skoolhoof ten opsigte van die personeel uit die literatuur te bepaal (vgl. par. 1.3 & hoofstuk 2), word die volgende bevindinge gemaak:

- Dat die sorgfunksie van die skoolhoof gedefinieer kan word as die belangstelling in die welstand van die opvoeder, asook in die voorsiening van hulle behoeftes (fisiek, persoonlik, sosiaal, emosioneel, self-aktualiserend en professioneel) (vgl. par. 2.2.1).
- Dat die sorgfunksie van die skoolhoof ontologies ingebed is in selfopofferende "liefde" vir ander (vgl. par. 2.3.1).

- Dat daar onderskei kan word tussen intrapersoonlike en interpersoonlike sorg (vgl. par. 2.3.1).
- Dat sorg die ontiese kenmerke van subjektiwiteit en objektiwiteit, tydsheid, universaliteit, en individualiteit, genetisiteit, waarde bepaaldheid, en modale kenmerke toon (vgl. par. 2.3.2).
- Dat die sorgfunksie van die skoolhoof die mensekapitaal-teorie as grondslag het waarin die mens as waardevol geag word (vgl. par. 2.4.1).
- Dat die sorgfunksie van die skoolhoof slegs in bestuursleierskapsbenaderings/-modelle kan manifesteer, waarvolgens die mens in die organisasie as belangrik geag word (vgl. par. 2.4.2).
- Dat die skoolhoof nie alleen regtens/wetlik 'n sorgplig teenoor die leerder het nie, maar ook teenoor die opvoeder (vgl. par. 2.5 & par. 2.6).
- Dat die sorgfunksie van die skoolhoof ten doel het om 'n positiewe werksklimaat te skep, die opvoeder as mens te ontwikkel, hoër vlakke van werkverrigting en effektiwiteit teweeg te bring, effektiewe onderrig en leer te bewerkstellig, en om die opvoeder te lei om later die rol van versorger ten opsigte van ander opvoeders en leerders in te neem (vgl. par. 2.7).
- Dat die belangrikheid/voordele van die sorgfunksie insluit, die verbetering in eienaarskap ten opsigte van die sukses van die skool as organisasie, verbintenis, werkverrigting; die kwaliteit van werkslewe, werksbevreëdiging, en werknemer-organisasiegedrag. Bykomende voordele sluit in: groter ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid, besluite wat gerig word deur 'n etiek van sorg en 'n positiewe onderrig- en leeromgewing (vgl. par. 2.8).
- Dat die risiko's/nadele van die sorgfunksie geïdentifiseer is as emosionele dreinerings, afhanklikheid, die belemmering van sekere bestuurspraktyke soos delegering, en die belemmering van kanse op bevordering (vgl. par. 2.9).
- Dat die afwesigheid van sorg gevolge vir die opvoeder, die leerder en die skool as geheel inhou. Die geïdentifiseerde gevolge ten opsigte van die opvoeder is swakke werkverrigting/prestasie, negatiewe organisatoriese verhoudings, lae vlakke van verbintenis, en sorgweerhouding van ander. Die gevolge vir die leerders sluit swakke akademiese prestasie in. Die gevolge vir die skool is 'n

negatiewe skoolklimaat en lae vlakke van organisatoriese (skool-) effektiwiteit (vgl. par. 2.10).

- Dat die rede waarom die sorgfunksie nie in sommige skole manifesteer nie, hoofsaaklik toegeskryf kan word aan die burokratiese hiërargie, gebaseer op outokrasie en beheer, wat steeds in die skool as organisasie aangetref word. Bykomend is bevind dat loopbaandruk en individuele faktore soos die persoonlikheid van die skoolhoof ook redes is waarom die sorgfunksie nie in skole manifesteer nie (vgl. par. 2.11).

### **7.3.2.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit twee**

Met betrekking tot navorsingdoelwit twee, naamlik om die aard van die verskillende determinante van die skoolhoof se sorgfunksie uit die literatuur te bepaal (vgl. par. 1.3 & hoofstuk 3), word die volgende bevindinge gemaak:

- Dat die sorgfunksie van die skoolhoof plaasvind binne 'n sorgsame skoolgemeenskap, wat gekenmerk word deur sorgsame verhoudings tussen persone (vgl. par. 3.2).
- Dat die sorgfunksie van die skoolhoof uit drie hoofdeterminante bestaan, naamlik psigologiese, werkplek-/organisasie- en bestuursdeterminante.
- Dat, onder die psigologiese determinante, die volgende ressorteer: emosionele intelligensie, belangstelling van die skoolhoof in die opvoeder as mens, wat inhou dat hy/sy simpatie, empatie en besorgdheid oor die welstand van die opvoeder toon, aandag gee, deernis toon en inligting inwin, in psigologiese behoeftes voorsien en die personeel motiveer (vgl. par. 3.3).
- Dat 'n veilige werksomgewing, naamlik geboue en terrein, werksekuriteit, optrede teenoor die opvoeder, geborge klimaat, en die voorsiening van hulpbronne onder die werkplek-/organisasiedeterminante ressorteer (vgl. par. 3.4).
- Dat die bestuursdeterminante van die sorgfunksie saamgestel is uit vertroue, bemagtiging, erkenning, beskerming van die opvoeder se regte (menseregte), regverdigheid, luister, diensbaarheid, toeganklikheid, leierskapseffektiwiteit, konsekwentheid, verbintenis (*commitment*), deelnemende besluitneming, ondersteuning, en personeelontwikkeling (vgl. par. 3.5).

- Dat daar uit bestaande vraelyste of meetinstrumente verdere determinante geïdentifiseer is. Psigologiese determinante, naamlik eerlikheid, moraliteit, en liefde as geïnteresseerdheid in ander. Bestuursdeterminante, naamlik inligting gee, opgeruimdheid, transformerende invloed, integriteit, nederigheid, verantwoordelikheid en mentorskap, altruïsme en visie (vgl. par. 3.6).
- Dat uit modelle van sorg die volgende bykomende bestuursdeterminante geïdentifiseer is, naamlik volharding en opoffering (vgl. par 3.7).

### **7.3.2.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit drie**

Met betrekking tot navorsingsdoelwit drie, naamlik om empiries te bepaal in watter mate die skoolhoof sy/haar sorgfunksie ten opsigte van opvoeders uitvoer (vgl. par 1.3 & hoofstuk 5), is die volgende bevindinge gemaak:

- Dat die skoolhoofde in 'n mate tot 'n groot mate (73% - 100%) meen dat hulle sorgsaam is ten opsigte van die psigologiese aspekte van hulle sorgfunksie. So ook by die werksplek/organisasie-aspekte (93.8% - 100%) en ook ten opsigte van die bestuuraspekte (95% - 100%) (vgl. par. 5.4.1). Dat skoolhoofde aangetoon het dat sorg die beste gegee word ten opsigte van die bestuursdeterminante, en die swakste ten opsigte van die psigologiese determinante (vgl. par. 5.4.1).
- Dat opvoeders oor die algemeen 'n positiewe ervaring van sorg van die skoolhoof af beleef het. Die opvoeders het die skoolhoofde egter laer ten opsigte van hul sorgsaamheid geëvalueer as wat die skoolhoofde hulleself ten opsigte daarvan geëvalueer het. By psigologiese determinante het tussen 62% en 78.4% van die respondente in 'n mate tot 'n groot mate sorg ervaar. By werksplek-/organisasiedeterminante het tussen 72.7% en 85.7% en by bestuursdeterminante tussen 72.6% en 86.4% in 'n mate tot 'n groot mate sorg ervaar (vgl. par. 5.4.2).
- Dat opvoeders aangetoon het skoolhoofde sorg die beste tot sy reg kom ten opsigte van werksplek-/organisasiedeterminante en bestuursdeterminante en in 'n mindere mate by psigologiese determinante (vgl. par. 5.4.2).

Met betrekking tot hierdie navorsing se subdoelwit 3.1 (vgl. par.1.3), naamlik om te bepaal of daar betekenisvolle verskille tussen skoolhoofde se gee van sorg en opvoeders se ervaring van sorg bestaan, word die volgende bevindinge gemaak:

- Dat daar groot praktiese betekenisvolle verskille voorgekom het tussen die skoolhoof se eie siening van sorg gee en die opvoeders se ervaring van sorg ten opsigte van al drie die hoofgroepe van die determinante van sorg (psigologies, werksplek-/organisasie en bestuur) sowel as by die sorgfunksie in geheel, en dat skoolhoofde hulleself as meer sorgsaam geëvalueer het, as wat die opvoeders dit ervaar het (vgl. par. 5.5).

Met betrekking tot hierdie navorsing se subdoelwit 3.2 (vgl. par. 1.3), naamlik om te bepaal of daar spesifieke determinante van sorg is waar ontoereikende sorg deur die skoolhoof gegee word en ook as ontoereikend deur opvoeders ervaar word, is die volgende bevindinge gemaak:

- Dat, wat die psigologiese determinante betref, by die volgende spesifieke determinante aangetoon is dat ontoereikende sorg deur die skoolhoof gegee en deur opvoeders ervaar word: emosionele intelligensie, belangstelling in die opvoeder as mens, voorsiening in die psigologiese behoeftes van opvoeders, motivering, eerlikheid; die skep van waardegebaseerde verhoudings, en besorgdheid (vgl. par. 5.6.1).
- Dat, wat die werksplek-/organisasiedeterminante betref, by die volgende spesifieke determinante aangetoon is dat ontoereikende sorg deur die skoolhoof gegee en deur opvoeders ervaar word, naamlik veilige werksomgewing, versorging van geboue en terrein, werksekuriteit, billike arbeidspraktyke, en die voorsiening van fisiese hulpbronne (vgl. par. 5.6.2).
- Dat, wat die bestuursdeterminante betref, daar by die volgende spesifieke determinante aangetoon is dat ontoereikende sorg deur die skoolhoof gegee en deur opvoeders ervaar word, naamlik versorgende gemeenskap, vertrouwe, bemagtiging, erkenning, beskerming van opvoeders se regte, regverdigheid, luister, diensbaarheid, toeganklikheid, leierskapseffektiwiteit, altruïsme, verbintenis, deelnemende besluitneming, ondersteuning, personeelontwikkeling, en transformerende invloed van skoolhoofde (vgl. par. 5.6.3).

Met betrekking tot hierdie navorsing se subdoelwit 3.3 (vgl. par. 1.3), naamlik om te bepaal of daar spesifieke biografiese veranderlikes is wat 'n verwantskap toon met die gee van sorg deur skoolhoofde en die ervaar van sorg deur die opvoeders is die volgende bevindinge gemaak:

- Dat wit skoolhoofde hulleself meer as sorgsaam teenoor opvoeders evalueer as wat die geval by swart skoolhoofde ten opsigte hiervan is (vgl. par. 5.7.1.3).
- Dat skoolhoofde meen dat hulle meer sorgsaam optree teenoor wit opvoeders as teenoor swart opvoeders (vgl. par. 5.7.1.4).
- Dat wit opvoeders 'n groter mate van sorg ervaar as swart opvoeders, veral ten opsigte van die werksplek-/organisasiedeterminante (vgl. par. 5.7.2.2).

#### **7.3.2.4 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit vier**

Navorsingsdoelwit vier is in Hoofstuk 6 bereik (vgl. par. 6.4) waar 'n bestuurstrategie ontwikkel is om die sorgfunksie van skoolhoofde ten opsigte van die personeel te optimaliseer. Hierdie bestuurstrategie spreek die psigologiese determinante (vgl. par. 6.4.3), die werksplek-/organisasiedeterminante (vgl. par. 6.4.4) sowel as die bestuursdeterminante (vgl. par. 6.4.5) van die sorgfunksie aan. In die ontwikkeling van hierdie strategie is gesteun op die bevindinge wat uit sowel die literatuur as die empiriese ondersoek na vore gekom het.

## **7.4 AANBEVELINGS**

### **7.4.1 Aanbevelings op Nasionale vlak: Opleidingsinstansies**

#### **Aanbeveling 1**

- Determinante van die sorgfunksie, spesifiek die psigologiese determinante van skoolhoofde, sowel as die strategieë om hierdie determinante te optimaliseer, moet aangespreek word in spesifieke opleidingsprogramme bv. die gevorderde onderwysertifikaat in skoolleierskap.
- Kortkursusse moet vir skoolhoofde ontwikkel word waarin die psigologiese determinante van die sorgfunksie aandag geniet, sowel as die strategie om hierdie determinante te in die praktyk na behore te hanteer.

#### **Motivering**

Aangesien dit altyd moeiliker is om gevestigde leierskapsbenaderings/-style te verander sal dit voordelig wees dat skoolhoofde en aspirant skoolhoofde reeds



tydens opleidingsgeleenthede, deur opleidingsinstansies, bewusgemaak word van hul sorgfunksie teenoor die opvoeder. Tydens hierdie opleidingsgeleenthede word die skoolhoofde dan reeds met vaardighede toegerus, soos voorgestel in die aksiestappe van die strategie (vgl. par. 6.4.3).

#### **7.4.2 Aanbevelings op Provinsiale vlak: Departement van Basiese Onderwys**

##### **Aanbeveling 2**

Meer verpligte professionele opleidingsgeleenthede vir skoolhoofde, veral ten opsigte van die ontwikkeling van hulle emosionele intelligensie, moet deur die Departement van Basiese Onderwys georganiseer word.

##### **Motivering**

Verpligte en deurlopende professionele ontwikkeling (*Continuous Professional Development*) is kenmerkend van die ander professies. Die beleving van opvoeders is dat skoolhoofde nie optimaal met hul emosies (opvoeders s'n) kan identifiseer nie en dat skoolhoofde nie toereikende emosionele ondersteuning aan opvoeders bied nie (vgl. par. 5.6.1). Emosionele intelligensie word direk verbind met effektiewe leierskap en is bepalend vir sorg en die beleving van werkstevredenheid (vgl. par. 3.3.1).

#### **7.4.3 Aanbevelings op Distriksvlak**

##### **Aanbeveling 3**

Skoolhoofde op distriksvlak of APO (*Area Project Office*) moet 'n skoolhoofdeforum/belangegroep stig (indien so iets nog nie bestaan nie). In hierdie forum kan skoolhoofde saam besluit oor sorg-ontwikkelingsareas wat hulle wil aanraak en die forum kan dan ontwikkelingsgeleenthede in die vorm van werksinkels of seminare daarvoor reël.

##### **Motivering**

Uit die resultate is aangetoon dat skoolhoofde leemtes vertoon het ten opsigte van die meeste van die determinante van sorg (vgl. par. 5.5 & par. 5.6). 'n

Skoolhoofdeforum/belangegroep kan 'n belangrike rol speel ter ontwikkeling van sorgsame skoolhoofde deur spesifieke opleidingsgeleenthede te organiseer.

#### **7.4.4 Aanbevelings op skoolvlak**

##### **Aanbeveling 4**

- By die aanstelling van skoolhoofde moet die skoolbeheerliggaam, benewens die bestaande keuringsmeganismes, ook van die resultate van persoonlikheidsevaluering gebruik maak. Daarom moet alle kandidate aan verpligte persoonlikheidsevaluering blootgestel word, en moet die sielkundige verslae wat die resultate vergesel, ook bepalend wees by die aanwys van die mees geskikte kandidaat.
- Indien die sielkundige evaluering bepaalde sielkundige uitvalle/ontwikkelingsareas aandui, moet die skoolhoof berading/psigoterapie ontvang, waarvoor die departement sal betaal.

##### **Motivering**

Die resultate het getoon dat skoolhoofde nie die mate van emosionele intelligensie toon wat opvoeders van skoolhoofde verwag nie (vgl. par. 5.6.1). Emosionele intelligensie is aangedui as 'n belangrike voorvereiste vir effektiewe leierskap (vgl. par 3.3.1.2). Verder is ook aangedui dat emosioneel intelligente skoolhoofde in staat is daartoe om ander psigologiese determinante van sorg, soos empatie en simpatie, beter te hanteer (vgl. par. 3.3.1.2). Dit sal dus voordelig vir die skool wees om tydens die aanstelling van die skoolhoof 'n persoon aan te stel wat hoë vlakke van emosionele intelligensie openbaar.

##### **Aanbeveling 5**

- Skoolhoofde moet hulle jaarliks aan selfevaluering onderwerp ten einde te bepaal of hulle hulle sorgfunksie optimaal verrig. In dié verband kan die skoolhoof selfevalueringsvraelyste gebruik (vgl. Bylae G & I).
- Skoolhoofde moet jaarliks aan 'n 180°-evaluering onderwerp word ten einde te bepaal of hulle hulle sorgfunksie optimaal verrig. In dié verband kan die skoolhoofde evalueringsvraelyste gebruik (vgl. Bylae H & J).

## Motivering

Die resultate het getoon dat skoolhoofde die verskillende determinante van sorg nie optimaal aanspreek nie (vgl. par. 5.5 & 5.6.1-5.6.3). Die resultate van sodanige selfevaluerings sowel as opvoederevalueringe kan skoolhoofde in staat stel om hul eie leemtes ten opsigte van die aanspreek van die verskillende determinante van sorg te identifiseer. Die skoolhoof kan dan in 'n persoonlike ontwikkelingsplan aandag skenk aan hierdie leemtes.

### 7.4.5 Aanbeveling vir verdere navorsing

#### Aanbeveling 6

Verdere navorsing is noodsaaklik om skoolhoofde se eie behoefte aan sorg te ondersoek.

## Motivering

In hierdie navorsing is in Hoofstuk 2 aangetoon dat die skoolhoof 'n sorgfunksie **ten opsigte** van die personeel moet verrig. Die behoefte wat skoolhoofde self aan sorg het, is egter nie deur die navorsing onder die loep geneem nie. Skoolhoofde bevind hulle dikwels alleen as skakel tussen die ouers, opvoeders, leerders en die Departement van Basiese Onderwys. Die skoolhoof het waarskynlik ook ondersteuning en sorg op verskeie vlakke nodig.

## 7.5 SLOT

In hierdie navorsing is aangetoon dat die skoolhoof 'n sorgverpligting teenoor die opvoeder het. Wanneer die skoolhoof hierdie sorgverpligting optimaal nakom, hou dit voordeel vir die opvoeder, die leerder en die skool as geheel in. Daar is aangetoon dat skoolhoofde van laerskole in die Noordwes-Provinsie in 'n mate tot 'n groot mate hierdie sorgverpligting reeds na behore verrig. Daar is ook aangetoon dat die sorgfunksie verder geoptimaliseer kan word om sodoende skole tot stand te bring wat gekenmerk sal word deur 'n versorgende skoolklimaat. Die skeep van 'n versorgende skoolklimaat en sorgsame skole in die algemeen kan beskou word as 'n voorvereiste vir die bereiking van die Departement van Onderwys se visie, naamlik: "Kwaliteit onderwys vir almal".

## BIBLIOGRAFIE

---

ADDI-RACCAH, A. 2009. Between teachers' empowerment and supervision: a comparison of school leaders in the 1990s and the 2000s. *Management in education*, 23(4):161-167.

ANALOU, F. & KARAMI, A. 2003. Strategic management in small and medium enterprises. London: Thompson.

ANON. 2010. Historical perspective on productivity improvement: scientific management and Frederick Winslow Taylor. [http://www.accel-team.com/scientific/scientific\\_02.html](http://www.accel-team.com/scientific/scientific_02.html)  
Date of access: 18 Aug. 2010.

ANSWERS.COM. 2010a. Self-care. <http://www.answers.com/topic/self-care> Date of access: 25 Mar. 2010.

ANSWERS.COM. 2010b. Human capital. <http://www.answers.com/topic/human-capital>  
Date of access: 17 Jul. 2010.

APRIL, K., MACDONALD, A. & VRIESENDORP, S. 2000. Rethinking leadership. Lansdowne: University of Cape Town Press.

ARNSTINE, B. 1990. Rational and caring teachers: reconstructing teacher preparation. *Teachers college record*, 92(2):230–247.

ARY, D., JACOBS, L.C. & SORESENSEN, C. 2010. Introduction to research in education. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

ASAN, S.S & TANYAS, M. 2007. Integrating Hoshin Kanri and the Balanced Scorecard for Strategic Management: The Case of Higher Education. *Total Quality Management*. 18(9):999–1014.

AUTRY, J.A. 2001. The servant leader. Roseville, CA: Prima Publishing.

AYIRO, L.P. 2009. An analysis of emotional intelligence and the performance of principals in selected schools in Kenya. *Advances in developing human resources*, 11(6):719–746.

- BAKER, J.A. 1999. Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: differential behavior, relationship quality, and student satisfaction within school. *The elementary school journal*, 100(1):57–70.
- BAPTISTE, I. 2001. Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory. *Adult education quarterly*, 51(3):184-201.
- BARNABAS, A., PAUL, C.S. & ANBARASU, J.D. 2010. The need for awareness of servant leadership in business schools. *Academic leadership: the online journal*, 8(2). [http://www.academicleadership.org/emprical\\_research/THE\\_NEED\\_TO\\_CREATE\\_AN\\_AWARENESS\\_OF\\_SERVANT\\_LEADERSHIP.shtml](http://www.academicleadership.org/emprical_research/THE_NEED_TO_CREATE_AN_AWARENESS_OF_SERVANT_LEADERSHIP.shtml) Dat of access: 25 Oct. 2010.
- BASSON, C.J.J. & SMITH, J.A.J. 1991. *Onderwysbestuur / Educational management*. Pretoria: Unibook Publishers.
- BAUMARD, P. & IBERT, J. 2007. What approach with which data. (In Tiethart, R.A., ed. *Doing management research: a comprehensive guide*. London: Sage. p. 68-84.)
- BEAUBOEUF-LAFONTANT, T. 2002. A womanist experience of caring: understanding the pedagogy of exemplary black woman teachers. *The urban review*, 34(1):71-86.
- BECK, L.G. 1992. Meeting the challenge of the future: the place of a caring ethic in educational administration. *American journal of education*, 100(4):454-496.
- BECK, L.G. 1994. *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York: Teachers College Press.
- BECK, L.G. & MURPHY, J. 1993. *Understanding the principalship: metaphorical themes, 1920's-1990's*. New York : Teachers College Press
- BECK, L.G. & MURPHY, J. 1994. *Ethics in educational leadership programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- BECKMANN, J.L. 1989. Die sorgsaamheidsplig van die onderwyser. (In Bondesio, M.J., Beckmann, J.L., Oosthuizen, I.J., Prinsloo, J.G. & Van Wyk, J.G. *Juridiese toerusting vir die onderwysprofessie*. Pretoria: J.P. van der Walt. p. 49-75.)
- BERRY, G. 1997. Leadership and the development of quality culture in schools. *International journal of educational management*, 11(2):52–64.

- BERTOCCI, D.I. 2009. Strategic planning and management. A roadmap to success. Lynham Maryland: University press of America.
- BLASÉ, J. & BLASÉ, J. 1994. Empowering teachers: what successful principals do. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- BLASÉ, J. & BLASÉ, J. 2001. Empowering teachers: what successful principals do. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- BLASÉ, J. & BLASÉ, J. 2002. The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational administration quarterly*, 38(5):671-727.
- BOLAK, H.C. 1997. When wives are major providers: culture, gender, and family work. *Gender and society*, 11(4):409-433.
- BOSMAN, D.B., VAN DER MERWE, I.W. & HIEMSTRA, L.W. 1994. Tweetalige woordeboek / Bilingual dictionary. Engels – Afrikaans. Kaapstad: Tafelberg.
- BOTHA, P., SMIT, M.H. & OOSTHUIZEN, I.J. 2009. The educator as caring supervisor. (In Oosthuizen, I.J., ed. Aspects of education law. Pretoria: Van Schaik. p. 185–212.)
- BOTTERY, M. 1992. The ethics of educational management. New York: Cassel Educational.
- BOWMAN, R.F. 2005. Teacher as servant leader. *The clearing house*, 78(6):257–259.
- BOZEMAN, W. & ADDAIR, J. 2010. Strategic planning for educational excellence. *Techniques: connection education & careers*, 85(1):10-12.
- BRINSON, K.H. Jr. & MILLER, J. 1995. Invitational theory and total quality management: implications for professional practice and educational reform. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY, 25 October 1995. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED393204.pdf> Date of access: 1 Nov. 2008.
- BROODRYK, J. 2006. Ubuntu: African life coping skills. Paper delivered at CCEAM Conference, 12-17 October, Lefkosai: Cyprus. <http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/BROODRYK%20Johann.pdf> Date of access: 20 Jun. 2008.
- BRYK, A.S. & SCHNEIDER, B. 2003. Trust in schools: a core resource for school reform. *ASCD educational leadership*, 60(6):40-45.

BUCKLEY, J., SCHNEIDER, M. & SHANG, Y. 2004. The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts.

<http://www.edfacilities.org/pubs/teacherretention.pdf> Date of access: 18 Mar. 2009.

BULACH, C., PICKETT, W. & BOOTHE, D. 1998. Mistakes educational leaders make. *ERIC digest*, 122:1-6.

BURGESS, D.G. 2001. The principal's keys: unlocking leadership and learning. Suffolk: Successline Inc.

BUSH, T. 2007. Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3):391-406.

CASSIDY, W. & BATES, A. 2005. "Drop-outs" and "push-outs": finding hope at a school that actualizes the ethic of care. *American journal of education*, 112(1):66–102.

CHERNS, A. 1975. Perspectives on the quality of working life. *Journal of occupational psychology*, 48(3):155-167.

CHRISPEELS, J.H., ed. 2004. Learning to lead together: the promise and challenge of sharing leadership. Thousand Oaks, CA: Sage

CIULLA, J.B. 2009. Leadership and the ethics of care. *Journal of business ethics*, 88(1):3–4.

COETSEE, L.D. 2003. Peak performance and productivity: a practical guide for the creating of a motivating climate. Potchefstroom: Ons Drukkers.

COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavior sciences. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

COLEMAN, M. & BRIGGS, A.R. 2002. Research methods in educational leadership and management. London: Paul Chapman.

COLLINS concise dictionary. 2004. Glasgow: HarperCollins.

COOPER, D.J. 2003. Leadership for follower commitment. Burlington: Butterworth-Heinemann.

COOPER, I. 1985. Teachers' assessments of primary school buildings: the role of the physical environment in education. *British educational research journal*, 11(3) 253-269.



- COVEY, S.R. 1992. Principle centered leadership. London: Simon & Schuster.
- CREEMERS, B., SCHEERENS, J. & REYNOLDS, D. 2000. Theory and development in school effectiveness research. (*In* Teddlie, C. & Reynolds, D., eds. The international handbook of school effectiveness research. London: Falmer Press. p. 283-298.)
- CREESE, M. 1998. The strategic role of governors in school improvement. (*In* Middlewood, D. & Lumby, J., eds. Strategic management in schools and colleges. London: Paul Chapman. p. 163–176.)
- CRESWELL, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRIPPEN, C. 2006. Servant leadership as an effective model for educational leadership and management. *Management in education*, 18(5):11–16.
- DALY, A.J. 2009. Rigid response in an age of accountability: the potential of leadership and trust. *Educational administration quarterly*, 45(2):168-216.
- DAVIES, B. 2003. Rethinking strategy and strategic leadership in schools. *Education management & administration*, 31(3):295-312.
- DAVIES, B. & ELLISON, L. 2003. The new strategic direction and development of the school: key frameworks for school improvement planning. New York: Routledge/Falmer.
- DAVIS, J. & WILSON, S.M. 2000. Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*, 73(6):349-353.
- DAY, C. 2004. The passion of successful leadership. *School leadership & management*, 24(4):425–437.
- DAY, C., HARRIS, A. & HADFIELDINT, M. 2001. Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International journal of leadership in education*, 4(1):39–56.
- DE BRUYN, P.P. 2003. A management strategy for the improvement of the effectiveness of secondary schools through total quality management. Potchefstroom: PU vir CHO. (Thesis – Ph.D.)
- DE BRUYN, P.P. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2007. Organisational development in schools through quality management. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 287-337.)

- DE GUZMAN, A.B., TORRES, R.K., UY, M.M., TANCIOCO, B.F.T., SIY, E.Y. & HERNANDEZ, J.R. 2008. From teaching from the heart to teaching with a heart: segmenting Filipino college students' views of their teachers' caring behavior and their orientations as cared-for individuals. *Asia Pacific education review*, 9(4):487-502.
- DEE, J.R., HENKIN, A.B. & DUEMER, L. 2003. Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of educational administration*, 41(3):257-277.
- DEFINITION-OF. 2010. Caritas. <http://www.definition-of.com/caritas> Date of access: 20 Oct. 2010.
- DENNIS, R.S. & BOCARNEA, M. 2005. Development of the servant leadership assessment instrument. *Leadership & organization development journal*, 26(8):600-615.
- DEPARTMENT of Education **see** SOUTH AFRICA. Department of Education.
- DEPARTMENT of Welfare **see** SOUTH AFRICA. Department of Welfare.
- DEPREE, M. 2003. Leadership is an art. New York: Dell.
- DE VOS, A.S., STRYDOM, H., FOUCHE, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2005. Research at grassroots. Pretoria: Van Schaik.
- DINHAM, S., CAIRNEY, T., CRAIGIE, D. & WILSON, S. 1995. School climate and leadership: research into three secondary schools. *Journal of educational administration*, 33(4):36-58.
- DICTIONARY.COM. 2010a. Self-care. <http://dictionary.reference.com/browse/self-care> Date of access: 25 Mar. 2010.
- DICTIONARY.COM. 2010b. Strategy. <http://dictionary.reference.com/browse/strategy> Date of access: 23 Aug. 2010.
- DOOYEWEERD, H. 1957. A new critique of theoretical thought. Volume III, The structures of individuality of temporal reality. Philadelphia: Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- DU PLESSIS, M., ed. 2005. Pharos: Afrikaans-Engels woordeboek / English-Afrikaans dictionary. Cape Town: Pharos Dictionaries, NB Publishers.

- EHLERS, T. & LAZENBY, K. 2010. Strategic management. South African concepts and cases. Pretoria: Van Schaik.
- ELLERBROCK, C.R. & KIEFER, S.M. 2010. Creating a ninth-grade community of care. *Journal of educational research*, 103(6):393–406.
- ELLIS, S.M. & STEYN, H.S. 2003. Practical significance (effect sizes) versus or in combination with statistical significance (p-values). *Management dynamics*, 12(4):51-53.
- ELS, P.L. 2008. Bestuurstrategieë vir die implementering van die leerderskapprogram in die onderwys. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Proefskrif – Ph.D.)
- EMIRA, M. 2010. Leading to decide or deciding to lead?: understanding the relationship between teacher leadership and decision making. *Educational management administration & leadership*, 38(5):591-612.
- ERASMUS, M. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2007. Organisational development and the quality of working life. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. *Schools as organisations*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 244-286.)
- ERDEM, A.R. 2007. Strategic planning at the state's education institutions serving "open and distance education", which are nonprofit concern. *Turkish online journal of distance education-TOJDE*, 8(1):174-190. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED494803.pdf> Date of access: 20 Sep. 2010.
- FIDLER, B. 2002. Strategic management for school development: leading your school's improvement strategy. Thousand Oaks, CA: Paul Chapman.
- FIELD, A. 2009. Discovering statistics using SPSS. London: Sage.
- FINE, M.D. 2007. A caring society: care and the dilemmas of human service in the twenty-first century. New York: Palgrave Macmillan.
- FIRESTONE, W.A. & PENNEL, J.R. 1993. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research*, 63(4):489-525.
- FITZSIMONS, P. 1999. Human capital theory and education. (In *Encyclopedia of philosophy of education*. <http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/humancapital.htm>) Date of access: 17 Jan. 2008.

- FRAENKEL, J.R. & WALLEN, N.E. 2008. How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.
- FRICK, J.E. & FRICK, W.C. 2010. An ethic of connectedness: enacting moral school leadership through people and programs. *Education, citizenship and social justice*, 5(2):117–130.
- GALL, M.D., GALL, J.P. & BORG, W.R. 2007. Educational research: an introduction. Boston: Pearson.
- GALLOS, J.V. 2008. Learning from the toxic trenches: the winding road to healthier organizations – and to healthy everyday leaders. *Journal of management inquiry*, 17(4):354-367.
- GEYER, Y. 2006. Strategic planning: handbook series for community-based organizations. Pretoria: IDASA.
- GIROD-SÉVILLE, M. & PERRET, V. 2007. Epistemological foundations. (In Tiethart, R.A., ed. 2007. Doing management research: a comprehensive guide. London: Sage. p. 13-30.)
- GLENN, N.E. 2000. Creating a caring society. *Contemporary sociology*, 29(1):84-94.
- GLOVER, D. & LAW, S. 2004. Creating the right learning environment: the application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4):313-336.
- GOULD, C.C. 2004. Globalizing democracy and human rights. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRAETZ, F. 2002. Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities. *Management decision*, 40(5):456–462.
- GRAF, C.M. 2006. Lessons from human capital theory. *Nursing economics*, 24(3):135–142.
- GREENFIELD, W.D. 2004. Moral leadership in schools. *Journal of educational administration*, 42(2):174-196.

- GROBLER, B.R., BISCHOFF, T.C. & MOLOI, K.C. 2002. The chaid technique and the relationship between school effectiveness and various independent variables. *International studies in education administration*, 30(2):44-56.
- GROVE, M. 2004. The three R's of pastoral care: relationships, respect and responsibility. *Pastoral care in education*, 22(2):34-38.
- HAIR, J.R., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L., & BLACK, W.C. 1998. Multivariate data analysis. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- HARDY, B. 1998. Managing monitoring and evaluation. (In Middlewood, D. & Lumby, J., ed. *Strategic management in schools and colleges*. London: Paul Chapman. p 163-176.)
- HARLEY, 2008. The most important emotional needs.  
[http://www.marriagebuilders.com/graphic/mbi3300\\_needs.html](http://www.marriagebuilders.com/graphic/mbi3300_needs.html) Date of access: 10 Aug. 2008.
- HARMS, P.D. & CREDÉ, M. 2010. Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of leadership & organizational studies*, 17(1):5–17.
- HARRIS, A., DAY, C., HADFIELD, M., HOPKINS, D., HARGREAVES, A. & CHAPMAN, C. 2003. *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge Falmer.
- HARRIS, B. 2007. *Supporting the emotional work of school leaders*. London: Paul Chapman.
- HARRISON, J.S. 2003. *Strategic management of resources and relationships: concepts and cases*. New York: Wiley.
- HARTLEY, D. 2004. Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of education policy*, 19(5):583-594.
- HATCHESON, G. & SOFRONIQU, N. 1999. *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- HAWK, T.F. & LYONS, P.R. 2008. Please don't give up on me: when faculty fail to care. *Journal of management education*, 32(3):316-338.
- HELD, V. 2006. *The ethics of care: personal, political and global*. New York: Oxford University Press.

HENRY, L.S. & HENRY, J.D. 2007. Using a strengths-based approach to build caring work environments. *Business and leadership*, 55(12):501-503.

HILL, C.W.L. & JONES, G.R. 2007. Strategic management: an integrated approach. Boston, MA: Houghton Mifflin.

ISZATT-WHITE, M. 2009. Leadership as emotional labour: the effortful accomplishment of valuing practices. *Leadership*, 5(4):447-467.

JANSON, C.A. & XABA, M.I. 2007. The organizational culture of the school. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 120-145.)

JONES, S.C. & STOODLEY, J. 1999. Community of caring: a character education program designed to integrate values into a school community. *NASSP bulletin*, 83(609):46-51, Oct.

JOSEPH, E.E. & WINSTON, B.E. 2005. A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership & organization development journal*, 26(1):6-22.

JOUBERT, R. & PRINSLOO, S. 2001. Education law: a practical guide for educators. Pretoria: Van Schaik.

JOUBERT, R. & PRINSLOO, S. 2009. The law of education in South Africa. Pretoria: Van Schaik.

KAHN, W.A. 1993. Caring for the caregivers: patterns of organizational caregiving. *Administrative science quarterly*, 38(4):539-563.

KANG, D. & STEWART, J. 2007. Leader-member exchange (LMX) theory of leadership and HRD. *Leadership & organisation development journal*, 28(6):531-551.

KARSTEN, L. & HONORINE, I. 2001. Ubuntu as management concept. *Quest*, 15(1-2):91-112.

KATZ, M.S., NODDINGS, N. & STRIKE, K.A. 1999. Justice and caring: the search for common ground in education. New York: Teachers College Press.

KAUFMAN, R. & GRISE, P. 1995. Auditing your educational strategic plan: making a good thing better. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.

- KEYES, M.W., HANLEY-MAXWELL, C. & CAPPER, C.A. 1999. "Spirituality? it's the core of my leadership": empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational administration quarterly*, 35(2):203-237.
- KHANDEKAR, A. & SHERMA, A. 2005. Managing human resource capabilities for sustainable competitive advantage. *Education and training*, 47(8/9):628-639.
- KIRK, P. & BOLDEN, R. 2006. African leadership: insights, meanings, and connotations. Paper presented at Leadership and Management Studies in Sub-Saharan Africa 2006 Conference, Zanzibar, Tanzania, 26-28 June. <http://www.leadership-studies.com/documents/Zanzibar%20Paper%2009.pdf> Date of access: 27 Aug. 2007.
- KOTZÉ, T. 2005. The nature and development of the construct "quality of work life". *Acta academica*, 37(2):96-122.
- KROTH, M. & KEELER, C. 2009. Caring as a managerial strategy. *Human resource development review*, 8(4):506–531.
- KRUGER, A.G. 2005. Cultivating a culture of learning and teaching (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., eds. *An educator's guide to management skills*. Pretoria: Van Schaik. p. 3-13.)
- KRUGER, A.G. & STEINMAN, C.F. 2005. The organizational culture and climate of schools. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., eds. *An educator's guide to management skills*. Pretoria: Van Schaik. p. 14-25.)
- KRUGER, N. 2003. 'n Model vir die sorgsame toesighoudingsopdrag van die skoolwerkwinkelopvoeder. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)
- KUHNERT, K.W. & LEWIS, P. 1987. Transactional and transformational leadership: a constructive/developmental analysis. *The Academy of Management review*, 12(4):648-657.
- LABUSCHAGNE, F.J. & EKSTEEN, L.C. 1993. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Kaapstad: Nasionale Boekdrukkery.
- LANCE, A. 2010. A case study of two schools: identifying core values conducive to the building of a positive school culture. *Management in education*, 24(3):118-123.

LAROCHE, M., MÉRETTE, M. & RUGGERI, G.C. 1999. On the concept and dimensions of human capital in a knowledge-based economy context. *Canadian public policy / Analyse de Politiques*, 25(1):87-100.

LAUB, J.A. 1999. Assessing the servant organization: development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument. United States, FL: Florida Atlantic University. (Dissertation – Ed.D.)

LEE, P., GILLESPIE, N., MANN, L. & WEARING, A. 2010. Leadership and trust: their effect on knowledge sharing and team performance. *Management learning*, 41(4):473-491.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. Practical research: planning and design. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

LENNICK, D. & KIEL, F. 2005. Moral leadership: caring for and believing in people. *Management today*, 21(7):18-22, Aug.

LLOYD, B. 1996. A new approach to leadership. *Leadership & organization development journal*, 17(7):29–32.

LYMAN, L.L. 1996. Creating a caring school environment: an administrators story. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 8–12 April.

LYMAN, L.L. 2000. How do they know you care?: the principal's challenge. New York: Teacher's College Press.

MAGYAR, T.M., GUIVERNAU, M.R., GANO-OVERWAY, L.A., NEWTON, M., KIM, M., WATSON, D.L. & FRY, M.D. 2007. The influence of leader efficacy and emotional intelligence on personal caring in physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 26(3):310-319.

MAREE, J.G. & PIETERSON, J. 2007. The quantitative research process. (In Maree, J.G., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 145–252.)

MARLAND, M. 2001. School management and pupil care. *Pastoral care in education*, 19(4):25-34.



- MARSHALL, C., PATTERSON, J.A., ROGERS, D.L. & STEELE, R.J. 1996. Caring as career: an alternative perspective for educational administration. *Education administration quarterly*, 32(2):271-294.
- MARSHALL, M.L. 2009. Examining school climate: defining factors and educational influences.  
<http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/wp%202002%20school%20climate.pdf> Date of access: 13 Aug. 2009.
- MATTHEWS, G. 1999. The ethics of caring. *CMF files*, no. 5:1-4.  
[http://admin.cmf.org.uk/pdf/cmffiles/05\\_ethics\\_of\\_caring.pdf](http://admin.cmf.org.uk/pdf/cmffiles/05_ethics_of_caring.pdf) Date of access: 22 Feb. 2007.
- MBIGI, L. & MAREE, J. 2005. Ubuntu – the spirit of African transformation management. Randburg: Knowres.
- MCCRIMMON, M. 2010. Servant leadership. <http://www.leadersdirect.com/servant-leadership> Date of access: 20 Feb. 2010.
- MCEWAN, E.K. 2003. 10 traits of highly effective principals. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MCMILLAN, J.H. 2008. Educational research: fundamentals for the consumer. Boston: Pearson.
- MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 2010. Research in education. Boston: Pearson.
- MENDES, E. 2003. What empathy can do. *Educational leadership*, 61(1):56-59.
- MENTZ, P.J. 2007. Organisational climate in schools. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik. p. 146-170.)
- MENTZ, P.J. & XABA, M.I. 2007. Perspectives on the school as an organization. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik. p. 34-65.)
- MIDDLEWOOD, D. & LUMBY, J., eds. 1998. Strategic management in schools and colleges. London: Paul Chapman.
- MILLER, M. 2009. Transformational leadership behaviours and empathy with action. *Transformation: an international journal of holistic mission studies*, 26(1):45-59.
- MINTZBERG, H. 1994. The rise and fall of strategic planning. Hertfordshire: Prentice Hall.

MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. & LAMPEL, J. 1998. *Strategy safari: the complete guide through the wilds of strategic management*. London: Prentice Hall.

MITCHELL, R.C. 2010. *Strategy formulation*.

<http://www.csun.edu/~hfmgt001/formulation.doc> Date of access: 5 Oct. 2010.

NAFUKHO, F.M., HAIRSTON, N.R. & BROOKS, K. 2004. Human capital theory: implications for human resource development. *Human resource development international*, 7(4):545–551.

NAIDU, A., JOUBERT, R., MESTRY, R., MOSOGE, J. & NGCOBO, T. 2008. *Education management and leadership: a South African perspective*. Cape Town: Oxford University Press.

NETSHITAHAME, N.E. & VAN VOLLENHOVEN, W.J. 2002. School safety in rural schools: are schools as safe as we think they are? *South African journal of education*, 22(4):313-318.

NIEUWENHUIS, J. 2007. Introducing qualitative research. (*In* Maree, J.G., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. p. 46–122.)

NODDINGS, N. 1986. *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.

NODDINGS, N. 2002. *Starting at home: caring and social policy*. Berkeley, CA: University of California Press.

NODDINGS, N. 2005. *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

NODDINGS, N. 2006. Educational leaders as caring teachers. *School leadership & management*, 26(4):339-345.

ODENDAL, F.F. & GOUWS, R.H. 2007. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Kaapstad: Pearson Education South Africa.

ODENDAL, F.F. & GOUWS, R.H. 2009. *e-HAT: handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Pinelands: Pearson Education South Africa.

ONWUEGBUZIE, A.J., JOHNSON, R.B. & COLLINS, K.M.T. 2009. *Toward a philosophy of mixed data analysis*. Paper presented at AERA, San Diego, CA, 13-17 April

- OOSTHUIZEN, I.J. 2009. The essence of education law. (*In* Oosthuizen, I.J., ed. Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 3-24.)
- OOSTHUIZEN, I.J., SMIT, M.H. & ROOS, M.C. 2009. The educator and learner discipline. (*In* Oosthuizen, I.J., ed. Aspects of education law. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 154-184.)
- OOSTHUIZEN, I.J., ROSSOUW, J.P. & DE WET, A. 2004. Introduction to education law. Pretoria: Van Schaik.
- OPLATKA, I. 2006. Going beyond role expectations: toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational administration quarterly*, 42(3):385-423.
- PAPPAMIHIEL, N.E. 2004. Hugs and smiles: demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. *Early child development and care*, 174(6):539–548.
- PATTERSON, J.L. & PATTERSON, J.H. 2001. Resilience in the face of imposed changes. *Principals leadership*, 1(6):50-55.
- PELLICER, L.O. 2003. Caring enough to lead: how reflective thought leads to moral leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- PIASECKA, A. 2000. Not "Leadership" but "leadership". *Industrial and commercial training*, 32(7):253–255.
- PETERSEN, N. & OSMAN, R. 2010. The teacher as caring professional. (*In* Conley, L., De Beer, J., Dunbar-Krige, H., [et al]. *Becoming a teacher*. Cape Town: Pearson Education. p. 16–30.)
- PHAROS WOORDEBOEKE. 2010. Strategie <http://www.puk.ac.za:2477/>. Datum van gebruik: 23 Aug. 2010.
- PIETERSEN, J. & MAREE, J.G. 2007. Standardisation of a questionnaire. (*In* Maree, J.G., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. p. 215–223.)
- PORTNOY, D. 2007. Prevent and counteract job burnout and compassion fatigue, Manage job stress, Improve self-care and work effectiveness. <http://myselfcare.org/> Date of access: 13 Jun. 2008.

- PORTIN, B.S. 1998. From change and challenge to new directions for school leadership. *International journal of educational research*, 29(4):381-391.
- PRINSLOO, I.J. 2005. How safe are South African schools? *South African journal of education*, 25(1):5-10.
- RAFFERTY, A.E. & GRIFFIN, M.A. 2006. Refining individualized consideration: distinguishing developmental leadership and supportive leadership. *Journal of occupational and organizational psychology*, 79(1):37-61.
- RAINEY, D. 2007. What should be the husband's "role" in marriage? [http://www.familylife.com/articles/article\\_detail.asp?id=422](http://www.familylife.com/articles/article_detail.asp?id=422) Date of access: 9 Oct. 2007.
- RAUB, S. & ROBERT, C. 2010. Differential effects of empowering leadership on in-role and extra-role employee behaviors: exploring the role of psychological empowerment and power values. *Human relations*, 63(11):1743-1770.
- REYNOLDS, D. 2000. School effectiveness: the international dimension. (In Teddlie, C. & Reynolds, D., eds. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press. p. 232-256.)
- REXROTH, R. & DAVIDHIZAR, R. 2003. Caring: utilizing the Watson theory to transcend culture. *Health care manager*, 22(4):295-304, Oct.-Dec.
- RICHARDS, J. 2002. To honor and cherish: a call for encouraging principals. *Educational horizons*, 80(2):86-90, Winter.
- RICHARDS, J. 2003. Principal behaviors that encourage teachers to stay in the profession: perceptions of K-8 teachers in their second to fifth year of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 21-25 April. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED477523.pdf> Date of access: 13 Oct. 2008.
- RINEHART, J.S. & SHORT, P.M. 1994. Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teachers. *Education*, 114(4):570-580.
- ROOS, M.C., OOSTHUIZEN, I.J. & SMIT, M.H. 2009. Common law. (In Oosthuizen, I.J., ed. *Aspects of education law*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik. p. 105-127.)

- ROSENTHAL, R., ROSNOW, R.L. & RUBIN, D.B. 2000. Contrasts and effect sizes in behavioural research: a correlational approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSSOUW, J.P. 2008. Labour relations in education: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik.
- ROWOLD, J. & ROHMANN, A. 2009. Relationships between leadership styles and followers' emotional experience and effectiveness in the voluntary sector. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 38(2):270-286.
- ROYAL, M.A. & ROSSI, R.J. 1997. Schools as communities. ERIC digest, Nr 111. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED405641.pdf> Date of access: 11 Apr. 2008.
- RUSSELL, R.F. 2001. The role of values in servant leadership. *Leadership & organisation development journal*, 22(2):76-83.
- RUSSEL, R.F. & STONE, A.G. 2002. A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership & organization development journal*, 23(3):145-157.
- SAS INSTITUTE INC. 2003. The SAS system for Windows Release 9.1 TS Level 1M3. Cary, NC.
- SAS INSTITUTE INC. 2005. SAS Institute Inc., SAS OnlineDoc®, Version 9.1, Cary, NC
- SCHMIDT-WILK, J. 2008. Does emotional intelligence predict teaching effectiveness? *Journal of management education*, 32(3):267-268.
- SCHUIITEMA, E. 2000. Leadership: the care and growth model. Kenilworth: Ampersand Press.
- SCOTT, R.A., AIKEN, L.H., MECHANIC, D. & MORAVCSIK, J. 1995. Organizational aspects of caring. *Milbank quarterly*, 73(1):77-95.
- SCRIBNER, S.M.P. & BRADLEY-LEVINE, J. 2010. The meaning(s) of teacher leadership in an urban high school reform. *Educational administration quarterly*, 46(4):491-522.
- SENDJAYA, S., SARROS, C.S. & SANTORA, J.C. 2008. Defining and measuring servant leadership behaviour in organizations. *Journal of management studies*, 45(2):402–404.
- SERGIOVANNI, T.J. 1992. Moral leadership. San Francisco: Jossey Bass.

SERGIOVANNI, T.J. 1996. Leadership for the schoolhouse: how is it different? Why is it important? San Francisco: Jossey Bass.

SERGIOVANNI, T.J. 2000. The lifeworld of leadership: creating culture, community and personal meaning in our schools. San Francisco: Jossey Bass.

SERGIOVANNI, T.J. & ELLIOT, D.L. 1975. Educational and organizational leadership in elementary schools. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

SERGIOVANNI, T.J. & STARRATT, R.J. 1993. Supervision: a redefinition. New York: McGraw-Hill.

SERNAK, K.S. 1993. In pursuit of an ethic of caring: understanding the relationship between caring and power in school organization and leadership. United States, MI: Michigan State University. (Dissertation – Ph.D.)

SERNAK, K.S. 1998. School leadership: balancing power with caring. New York: Teachers College Press.

SIGFORD, J.L. 2006. The effective school leader's guide to management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

SINGH, P., MANSER, P. & MESTRY, R. 2007. Importance of emotional intelligence in conceptualizing collegial leadership in education. *South African journal of education*, 27(3):541-563.

SLATER, L. 2008. Pathways to building leadership capacity. *Educational management administration & leadership*, 36(1):55–69.

SMITH, M.K. 2004. Nel Noddings, the ethics of care and education. <http://www.infed.org/thinkers/noddings.htm> Date of access: 8 Jan. 2007.

SMITH, R.L. & EMIGH, L. 2006. A model for defining the construct of caring in teacher education. <http://www.sarasota.usf.edu/specialeducation/caring2.htm>. Date of access: 12 May 2006.

SOMECH, A. & RON, I. 2007. Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics. *Educational administration quarterly*, 43(1):38-66.

SOUTH AFRICA. 1996a. Constitution of the Republic of South Africa as adopted by the Constitutional Assembly on 8 May 1996 and as amended on 11 October 1996. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. 1996b. National Education Policy Act 27 of 1996. (*In* Boshoff, E. & Morkel, P., *compilers*. 2004. *Juta's education law and policy handbook*. Kenwyn: Juta.)

SOUTH AFRICA. 1996c. The South African Schools Act 84 of 1996. (*In* Brunton, C. & Associates. 2003. *Policy handbook for educators*. Pretoria: Education Labour Relations Council. p. B2-B70.)

SOUTH AFRICA. 1998. Employment of Educators Act 76 of 1998. (*In* Brunton, C. & Associates. 2003. *Policy handbook for educators*. Pretoria: Education Labour Relations Council.)

SOUTH AFRICA. 2000. South African Council for Educators Act 31 of 2000. (*In* Boshoff, E. & Morkel, P., *compilers*. 2004. *Juta's education law and policy handbook*. Kenwyn: Juta.)

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1996. *Changing Management to Manage Change in Education: Report of the task team on education management development*. Pretoria.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997. *Understanding the SA schools act: what public school governors need to know*. Pretoria.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2008a. *Lead and manage people: a module of the Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership)*. Tshwane.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2008b. *Understand school leadership and governance in the South African context: a module of the Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership)*. Tshwane.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2008c. *Lead & manage organisational systems, physical & financial resources: a module of the Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership)*. Tshwane.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2010. *Education statistics in SA 2008*. Pretoria: Government Printing Works.

- SPEARS, L. 1996. Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership & organization development journal*, 17(7):33–35.
- SPEARS, L.C. 2002. Tracing the past, present, and future of servant-leadership. (In Spears, L.C. & Lawrence, M., eds. *Focus on leadership: servant-leadership for the twenty-first century*. New York, NY: Wiley. p. 1-10.)
- SPSS Inc. 2009. SPSS® 17.0 for Windows, Release 17.0.0. Chicago, IL. [www.spss.com](http://www.spss.com)
- STARRATT, R.J. 1996. *Transforming educational administration: meaning, community and excellence*. New York: McGraw-Hill.
- STATSOFT, Inc. 2009. STATISTICA (data analysis software system), version 9.0. [www.statsoft.com](http://www.statsoft.com)
- STEYN, H.S., Jr. 2005. Handleiding vir die bepaling van effekgrootte-indekse en praktiese betekenisvolheid. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. <http://www.puk.ac.za/fakulteite/natuur/skd/index.html> Datum van toegang: 20 Jun. 2010.
- STRIKE, K.A. 1999. Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational administration quarterly*, 35(1):46-70.
- STROBER, M.H. 1990. Human capital theory: implications for HR managers. *Industrial relations*, 29(2):214-239.
- SWANEPOEL, L.H. 2003. Bestuurstrategieë vir vestiging van 'n effektiewe organisasiekultuur in sekondêre skole vir oorwegend swart leerders. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Proefskrif – Ph.D.)
- SWEETLAND, S.R. 1996. Human capital theory: foundations of a field of inquiry. *Review of educational research*, 66(3):341-359.
- TABACHNICK, B.G. & FIDELL, L.S. 2001. *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- TALJAARD, J.A.L. 1976. *Polished lenses*. Potchefstroom: Pro Rege.
- TEDDLIE, C. & REYNOLDS, D., eds. 2000. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.



TEMPLETON, R.A. 1997. From apathy to caring: a changing school an educational criticism. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, Chicago, 24-28 March. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED414006.pdf> Date of access: 6 Oct. 2007.

TERREBLANCHE, M., DURRHEIM, K. & PAINTER, D., eds. 2008. Research in practice: applied methods for social sciences. Cape Town: University of Cape Town Press.

TERRY, P.M. 1999. To care or not to care: can you measure care? Paper presented at the 8<sup>th</sup> annual conference of the Center for the Study of Small/Rural Schools, Memphis, 25-27 March. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED430920.pdf> Date of access: 6 Oct. 2007.

TEVEN, J.J. & MCCROSKEY, J.C. 1996. The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication education*, 46(1):1-9.

THERON, A.M.C. 2007. General characteristics of the school as organization. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik. p. 81-118.)

THOMAS, S.J. 2004. Using web and paper questionnaires for data-based decision making: from design to interpretation of results. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

THOMPSON, J. & MARTIN, F. 2010. Strategic management. Awareness & change. Hampshire: South Western Cengage learning.

TOREMEN, F., EKINCI, A. & KARAKUS, M. 2006. Influence of managers' empathic skills on school success. *International journal of educational management*, 20(6):490-499.

UNITED STATES CONFERENCE OF CATHOLIC BISHOPS. 2003. Between a man and a woman. [http://www.usccbpublishing.org/client/client\\_pdfs/5-626pdf.pdf](http://www.usccbpublishing.org/client/client_pdfs/5-626pdf.pdf) Date of access: 19 Sep. 2007.

UNIVERSITY OF CINCINNATI. 2008. Tips on caring for yourself as you care for others. <http://www.netwellness.org/healthtopics/aging/fag11.cfm> Date of access: 4 Jun. 2008.

UNIVERSITY OF MINNESOTA. 1977. Minnesota Satisfaction Questionnaire. <http://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/msqinf.htm> Date of access: 29 Oct. 2010.

VAN DER LINDE, A.H. 1998. Bestuurstrategieë van die skoolhoof vir die hantering van onderwysers met uitbranding. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)

VAN DER WALT, B.J. 2003. Om 'n leier te wees vanuit 'n Christelike perspektief. *Koers*, 68(2 & 3):143-169.

VAN DER WALT, J.L. 2008. Waarom Ubuntu-waardes nie aan die samelewings- en onderwysverwagtinge van Suid-Afrikaners voldoen (het) nie. Voordrag gelewer by geleentheid van die Simposium van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns oor die tema *Diversiteit in Suid-Afrika*, 19 en 20 Junie 2008, Stellenbosch.

VAN DER WATT, I. 2008. Werknemer welstand: Noordwes-Universiteit. Potchefstroom. (Persoonlike onderhoud met outeur, 25 Aug. 2008).

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2005a. Perspectives on educational management and explanation of terms. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. *Effective educational management*. Kaapstad: Kagiso. p. 11-60.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2005b. The development of scientific management thought and some developments in the field of education management. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. *Effective educational management*. Kaapstad: Kagiso. p. 63-131.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 2005c. Educational management tasks. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. *Effective educational management*. Kaapstad: Kagiso. p. 135-235.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., XABA, I., VAN VUUREN, H.J., ZULU, C. & VAN DER VYVER, C.P. 2010. Educational management and organizations. Potchefstroom: NWU. (Study guide EMLO 611.)

VAN DEVENTER, I. 2005. Visualising and planning skills. (*In* Van Deventer, I. & Kruger, A.G., eds. 2005. *An educator's guide to management skills*. Pretoria: Van Schaik. p. 78-94.)

VAN LOO, J.B. & ROCCO, T.S. 2004. Continuing professional education and human capital theory. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD), Austin, TX, 3-7 Mar.

VAN VUUREN, H.J. 2008. A strategy to manage diversity in secondary schools. Potchefstroom: NWU, Potchefstroom Campus. (Proefskrif – Ph.D.)

VANDENBERGHE, R. 1998. Thinking about principals: how they cope with external pressures and internal redefinition of their role. *International journal of educational research*, 29(4):371-380.

- VANDENBERGHE, V. 1999. Economics of education: the need to go beyond human capital theory and production-function analysis. *Educational studies*, 25(2):129-143.
- VAN NIEKERK, E.J. & VAN NIEKERK, P. du P. 2006. Strategic management in South African education: The leadership dimension. *Africa education review* 3(1+2):84–99.
- VOS, D. 2010. Bestuurstrategieë vir die vestiging van 'n effektiewe organisasieklimaat in die primêre skool. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Proefskrif – Ph.D.)
- WALLACE, M. 2002. Modeling distributed leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales. *School effectiveness and school improvement*, 13(2):163-186.
- WATSON, R. & LEA, A. 1997. The caring dimensions inventory (CDI): content validity, reliability and scaling. *Journal of advanced nursing*, 25(1):87-94.
- WEINBERGER, L.A. 2009. Emotional intelligence, leadership style, and perceived leadership effectiveness. *Advances in developing human resources*, 11(6):747-772.
- WESKAAP ONDERWYSDEPARTEMENT. 2006. A human capital development strategy for the Western Cape. Cape Town: Western Cape Education Department.
- WESKAAP ONDERWYSDEPARTEMENT: Directorate: Internal Human Capital Development: 2007. <http://curriculum.pgwc.gov.za/site/114/page/view/> Date of access: 15 Apr. 2008.
- WETTE **kyk** SOUTH AFRICA.
- WIERSMA, W. & JURIS, S.G. 2009. Research methods in education: an introduction. Boston: Pearson.
- WONG, C., WONG, P. & PENG, K.Z. 2010. Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: the case of Hong Kong. *Educational management administration & leadership*, 38(1):59–70.
- WORDIA. 2009. Sympathy. <http://www.wordia.com/> Date of access: 26 Mar. 2009.
- YOURDICTIONARY.COM. 2010. Caritas. <http://www.yourdictionary.com/caritas#> Date of access: 25 Oct. 2010.