

KRITERIA VIR DIE IDENTIFISERING VAN LEERLINGRAADSLEDE IN SEKONDêRE SKOLE IN NAMIBIë

Jacobus Lourens Blaauw, B.Admin., B.Ed., U.O.D.

Skripsie voorgelê as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad Magister Educationis in Onderwysbestuur in die Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Leier: Prof. P.C. van der Westhuizen

Hulpleier: Prof. J.L. de K. Monteith

Potchefstroom

1990

DANKBETUIGING

Aan die volgende persone en instansies my opregte dank en waardering:

My studieleier, prof. P.C. van der Westhuizen, vir sy leiding en onderskraging.

Prof. J.L. de K. Monteith, my hulpstudieleier, vir sy hulp en ondersteuning, veral met betrekking tot die vraelysondersoek.

Mev. E. Mentz en die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir die rekenaardataverwerkings.

Dr. E.G. van der Merwe van die Departement Afrikaans-Nederlands van die PU vir CHO vir die taalversorging.

Mev. R. Immelman vir die tikwerk.

Die onderwysowerhede en skoolhoofde wat hulp verleen het om die vraelysondersoek moontlik te maak.

Juliana en die kinders vir hul begrip en ondersteuning.

Aan my Skepper dank vir die genade
om dié werk te kon doen.

CRITERIA FOR THE IDENTIFICATION OF STUDENTS' COUNCILS IN SECONDARY SCHOOLS IN NAMIBIA

Abstract

In this study an effort was made to determine which criteria could be regarded as the most important for the identification of student council members in secondary schools in Namibia. The study was primarily undertaken to make a contribution to more effective identification of student council members. The results of the study can also be used in leader development programmes.

The aim of the research was to assess the nature of student leadership and to determine how and by means of which criteria student council members could be identified. The views of the peer group and top management of secondary schools regarding these criteria were also determined.

Subjects such as leadership, student leaders, leadership theories and styles as well as the identification of leaders were described by way of a literary study. A total of 164 criteria for the identification of student council members were defined. These criteria were divided into the following constructs: personality traits, character traits, cognitive abilities and skills. The construct personality traits was subdivided into dimensions. The 164 criteria were reduced to 86 by means of a factor analysis and used in the questionnaire for the empirical research.

The questionnaire research to determine the views of the peer groups (Standard 9 pupils) and top management of schools regarding the criteria for the identification of student council members was done at eight secondary schools in Namibia.

The results were processed by computer. It appears that criteria which could be classified under the construct character traits were evaluated as being the most important for the identification of student council members in these specific secondary schools. The construct personality traits, however, appeared to be nearly as important, while cognitive abilities and skills were placed third and fourth respectively.

oooOooo

<u>Hoofstuk 1: Oriëntering</u>	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling	2
1.3 Doel van die navorsing	2
1.4 Metode van navorsing	2
1.4.1 Literatuurstudie	2
1.4.2 Empiriese ondersoek	2
1.4.2.1 Vraelysonderzoek	3
1.4.2.2 Populasie en steekproefafbakening	3
1.4.2.3 Statistiese tegniek	3
1.5 Verloop van die navorsing	4
1.6 Hoofstukindeling	4
1.7 Samevatting	4
<u>Hoofstuk 2: Die aard en wese van leerlingeierskap</u>	5
2.1 Inleiding	5
2.2 'n Fundamentele beskouing van leierskap	5
2.3 'n Omskrywing van leierskap	6
2.4 Positiewe leierskap	7
2.5 Die begrip leier	7
2.6 Die begrip leierleerling	8
2.7 Kenmerke van die leierleerling	9
2.8 Samevatting oor leerlingeierskap	10

<u>Hoofstuk 3: Die identifisering van leierleerlinge</u>	11
3.1 Inleiding	11
3.2 Wat leieridentifisering behels	11
3.3 Die doel en noodsaaklikheid van leieridentifisering in die skool.	12
3.4 Riglyne vir leieridentifisering in die skool	13
3.4.1 Inleidende opmerking	13
3.4.2 Riglyne vir volwassenes wat met jeugdiges werk	13
3.4.3 Algemene riglyne vir leieridentifisering in die skool	13
3.5 Wyse van leieridentifisering in die skool	14
3.5.1 Inleidende opmerkings	14
3.5.2 Waarneming	14
3.5.3 Toetse	15
3.5.4 Ander wyse van leieridentifisering	16
3.5.5 Standpuntinname	17
3.6 Bestaande leieridentifiseringsprogramme	17
3.6.1 Inleidende opmerkings	17
3.6.2 Stogdill se benadering	17
3.6.3 Die benadering van die Transvaalse Onderwysdepartement	18
3.6.4 Conradie se benadering	18
3.6.5 Slabbert se benadering	19
3.6.6 Standpuntinname	20
3.7 Samevatting oor leieridentifisering en die identifisering van leerlingraadslede	20

<u>Hoofstuk 4: Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van leierskapteorieë en leierskapstyle.</u>	22
4.1 Inleiding	22
4.2 Die begrip kriterium	22
4.3 Leierskapteorieë	23
4.3.1 Die eienskapteorie	23
4.3.1.1 Omskrywing van die eienskapteorie	23
4.3.1.2 'n Kritiese evaluering van die eienskapteorie	24
4.3.1.3 Voordele van die eienskapteorie	24
4.3.1.4 Kriteria vanuit die literatuur vir die identifisering van leerlingraadslede in terme van die eienskapteorie	24
4.3.2 Die situasieteorie	30
4.3.2.1 Omskrywing van die situasieteorie	30
4.3.2.2 'n Kritiese evaluering van die situasieteorie	31
4.3.2.3 Voordele van die situasieteorie	32
4.3.2.4 Kriteria vanuit die literatuur vir die identifisering van leerlingraadslede in terme van die situasieteorie	32
4.3.3 Die groepfunksieteorie	33
4.3.3.1 Omskrywing van die groepfunksieteorie	33
4.3.3.2 'n Kritiese evaluering van die groepfunksieteorie	34
4.3.3.3 Voordele van die groepfunksieteorie	35
4.3.3.4 Kriteria vanuit die literatuur vir die identifisering van leerlingraadslede in terme van die groepfunksieteorie	35
4.3.4 Samevatting oor leierskapteorieë	36
4.4 Leierskapstyle	37
4.4.1 Die begrip leierskapstyl	37

4.4.2 Die demokratiese leierskapstyl	37
4.4.2.1 Omskrywing van die demokratiese leierskapstyl	37
4.4.2.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die demokratiese leierskapstyl	37
4.4.3 Die outokratiese leierskapstyl (leiergesentreerde leierskap)	38
4.4.3.1 Omskrywing van die outokratiese leierskapstyl	38
4.4.3.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die outokratiese leierskapstyl	39
4.4.4 Die vryeteuelleierskapstyl	39
4.4.4.1 Omskrywing van die vryeteuelleierskapstyl	39
4.4.4.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die vryeteuelleierskapstyl	39
4.4.5 Die burokratiese leierskapstyl	40
4.4.5.1 Omskrywing van die burokratiese leierskapstyl	40
4.4.5.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die burokratiese leierskapstyl	40
4.4.6 Samevatting oor leierskapstyle	40
4.5 Samevatting	41
<u>Hoofstuk 5: Die empiriese ondersoek</u>	42
5.1 Inleiding en doel	42
5.2 Navorsingsontwerp	42

5.2.1 Die vraelys	42
5.2.1.1 Die gestruktureerde vraelys	42
5.2.1.2 Nadele van die gestruktureerde posvraelys	43
5.2.1.3 Inligting aan die respondent rakende die vraelys	44
5.2.1.4 Die samestelling van die vraelys	44
5.2.1.5 Die loodsvraelys	45
5.2.1.6 Die finale vraelys	46
5.2.1.7 Administratiewe prosedures	46
5.2.2 Die populasie	47
5.2.3 Die steekproef	48
5.2.4 Statistiese tegniek	48
5.3 Interpretering van die data	50
5.3.1 Benadering tot die interpretering van die data	50
5.3.2 Kriteria in voorkeurvorgorde wat deur die topbestuurslede as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede	51
5.3.3 Faktorontleding volgens topbestuurslede se terugvoer	59
5.3.4 Kriteria in voorkeurvorgorde wat deur die portuurgroep as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede	61
5.3.5 Faktorontleding volgens die portuurgroep se terugvoer	68
5.3.6 Kriteria vir die identifisering van leerling- raadslede in voorkeurvorgorde volgens die gesamentlike siening van die topbestuurslede en die portuurgroep	69
5.3.7 Faktorontleding volgens die gesamentlike groep se terugvoer	73
5.3.8 Afleidings uit die voorkeurtabelle (Tabelle 5.2, 5.4 en 5.6) rakende die belangrikheid van konstrakte vir die identifisering van leerlingraadslede	75
5.3.9 Samevatting na aanleiding van die empiriese ondersoek	82

Hoofstuk 6: Samevatting, bevindings en aanbevelings	83
6.1 Inleiding	83
6.2 Samevatting	83
6.3 Bevindings	84
6.3.1 Bevindings na aanleiding van die literatuurstudie	84
6.3.2 Bevindings na aanleiding van die empiriese ondersoek	85
6.3.2.1 Die topbestuurslede se siening	86
6.3.2.2 Die portuurgroep se siening	87
6.3.2.3 Die siening van die portuurgroep en topbestuurslede gesamentlik	88
6.4 Aanbevelings	89
6.4.1 Aanbevelings ten opsigte van dié navorsing	89
6.4.2 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing	89
6.5 Ten slotte	90
Bronnelys	91
Bylae A Vraelys aan standaard 9-leerlinge en topbesture van sekondêre skole in SWA/Namibië	97
Bylae B Dekbrief aan skoolhoofde	106

oooOooo

Tabel 1.1	Keuse van populasie	3
Tabel 5.1	Distribusie en terugontvangs van vraelyste; topbestuurslede en portuurgroep	49
Tabel 5.2	Kriteria wat deur die topbestuurslede as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede	52
Tabel 5.3	Faktore (konstrukte) geïdentifiseer met die faktoranalise na aanleiding van die topbestuurslede se terugvoer	60
Tabel 5.4	Kriteria wat deur die portuurgroep as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede	62
Tabel 5.5	Faktore (konstrukte) geïdentifiseer met die faktoranalise na aanleiding van die portuurgroep se terugvoer	67
Tabel 5.6	Kriteria wat deur die topbestuurslede en portuurgroep gesamentlik as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede	70
Tabel 5.7	Faktore (konstrukte) geïdentifiseer met die faktoranalise na aanleiding van die topbestuur en portuurgroep se gesamentlike terugvoer	74
Tabel 5.8	Kriteria vir leerlingraadidentifisering wat deur die portuurgroep as die belangrikste beskou is volgens die faktorontleding en per konstruk	79
Tabel 5.9	Kriteria wat deur die gesamentlike groep en topbestuurslede as die belangrikste beskou is vir leerlingraadsidentifisering volgens die faktorontleding per konstruk	80

VERANDERINGE NA DIE ONAFHANKLIKHEID VAN NAMIBIË

Die studie is voor Namibië se onafhanklikheid op 21 Maart 1990 begin toe die onderwysstelsel bestaan het uit 'n Departement van Nasionale Opvoeding en Onderwysowerhede vir die verskillende etniese groepe. Daar word dus in die skripsie as sodanig na strukture verwys en nie na die veranderde strukture waarmee ná onafhanklikheid 'n aanvang geneem is nie, omdat die nuwe onderwysstelsel by voltooiing van die skripsie nog nie gefinaliseer was nie.

oooOooo

HOOFSTUK I

ORIËTERING

1.1 Inleiding

Die leerlingraad in 'n skool, indien korrek geselekteer en aangewend, kan 'n baie belangrike komponent van die skoolbestuurstelsel word (vergelyk Gorton, 1983: 422). Die toenemende politieke bewustheid onder jeugdiges hou beslis implikasies in waarmee skoolbestuur in sekondêre skole in die toekoms rekening sal moet hou (Van der Walt *et al.*, 1987: 119). Daarom is dit noodsaaklik dat gepoog sal moet word om leierspotensiaal korrek te identifiseer en te ontwikkel ten einde ook leerlingraadverkiesings op Christelik- en wetenskaplik-verantwoordbare wyse te hanteer (vergelyk Smith, 1982: 88).

Verder is dit te betwyfel of skole universeel toepaslike vereistes aan hul leierleerlinge stel (Malan, 1986: 176). Die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad, Republiek van Suid-Afrika beskou die daarstelling van leerlingraadslede as 'n interne aangeleentheid van 'n skool en daar bestaan nie by een van die provinsiale onderwysdepartemente kriteria of werkswyses vir die identifisering van leerlingraadslede nie (Superintendent-generaal: Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad, 1989).

In sekondêre skole in Namibië word potensiële leerlingraadslede ewe-eens op wyduiteenlopende maniere geïdentifiseer en in by verre die meeste gevalle bestaan geen opvoedkundig gefundeerde kriteria aan die hand waarvan die identifisering gedoen word nie.

Uit die voorgaande kan gekonstateer word dat 'n navorsingsbehoefte ten opsigte van die identifisering van leerlingraadslede vir sekondêre skole bestaan. Heelwat resente navorsing in verband met leieridentifisering en leierskapontwikkeling is dan ook reeds onder blanke skoliere in die Republiek van Suid-Afrika onderneem (vergelyk Firmani, 1982; Smith, 1982; Hendrikz, 1983; Conradie, 1984; Theunissen, 1985; Malan, 1986).

Sover vasgestel kon word, is daar egter nog nie sodanige navorsing in Namibië onderneem nie (RGN, 1986).

1.2 Probleemstelling

Dit blyk uit die voorgaande dat 'n behoefte bestaan vir die daarstelling van kriteria vir die identifisering van potensieële leerlingraadslede in sekondêre skole (vergelyk Theunissen, 1985).

Die probleemstelling vir die onderhawige navorsing wentel dus om die vraag watter kriteria aangelê moet word om potensieële leerlingraadslede in sekondêre skole in Namibië te identifiseer.

1.3 Doel van die navorsing

Die doel van die navorsing is vervolgens om te bepaal:

- * wat die aard van leerlingeierskap is;
- * hoe leerlingraadslede geïdentifiseer kan word;
- * wat die portuurgroep en topbestuurslede van skole se siening ten opsigte van kriteria vir leerlingraadidentifisering is; en
- * watter kriteria in voorkeurvolgorde gebruik kan word om leerlingraadslede te identifiseer.

1.4 Metode van navorsing

1.4.1 Literatuurstudie

Die doel van die literatuurstudie is om teen die agtergrond van leierskapteorieë en leierskapstyle kriteria te identifiseer wat moontlik geldend kan wees vir die identifisering van leerlingraadslede in sekondêre skole.

Die volgende trefwoorde en kombinasies daarvan is gebruik vir 'n DIALOG-soektog: "Student leadership, leadership training, leadership qualities, criteria for student leaders, identification of leaders and youth leadership".

1.4.2 Empiriese ondersoek

'n Empiriese ondersoek is onderneem om die siening van die portuurgroepe en die topbestuurslede van sekondêre skole te bepaal oor die kriteria wat uit die literatuurstudie verkry is (vergelyk Hoofstuk 5).

1.4.2.1 Vraelysondersoek

Die empiriese ondersoek is deur middel van posvraelyste gedoen (vergelyk 5.2.1).

1.4.2.2 Populasie en steekproefafbakening

Vir die vraelysondersoek is sekondêre skole vir Afrikaners, Damaras en Kleurlinge in Namibië gekies soos uit Tabel 1.1 blyk.

Tabel 1.1 Keuse van populasie

	Aantal sekondêre skole vir die betrokke kultuurgroep in Namibië	Aantal skole wat op ewekansige wyse by die navorsing betrek is of wat op 'n ewekansige wyse vir die navorsing geselekteer is
Afrikaners :	12	3
Kleurlinge :	4	2
Damaras :	5	3

Die rede waarom daar verskillende steekproefgroottes gebruik word, is die volgende:

- * Die Afrikanerskole is goed gestruktureer en maklik bereikbaar en dus is geantisipeer dat terugvoer baie na aan 100% sou wees.
- * Aangesien daar slegs 4 sekondêre skole vir Kleurlinge is, is geoordeel dat 'n 25%-steekproef, dit wil sê slegs een skool, nie 'n getroue weergawe sou wees nie.
- * Die Damaraskole is in afgeleë plattelandse gebiede en dus is daar besluit om 3 van die 5 skole by die steekproef te betrek vir ingeval swak of geen terugvoer van 'n spesifieke skool verkry sou word nie.

1.4.2.3 Statistiese tegniek

'n Faktoranalise is gedoen en daar is gebruik gemaak van die SAS-rekenaarprogram (PROC MEANS) vir die dataverwerking (vergelyk 5.2.4).

1.5 Verloop van die navorsing

Die rekenaarsaektoeg (vergelyk 1.4.1) is opgevolg met 'n literatuurstudie wat geresulteer het in 164 moontlike kriteria wat vir die identifisering van leerlingraadslede geldend mag wees. Aangesien 164 kriteria die vraelys vir die empiriese ondersoek onnodig lank sou maak en baie van die kriteria ooreengekom het, is 'n faktoranalise gedoen ten einde die kriteria te verminder. Op grond van die faktoranalise is 86 kriteria in 'n gestruktureerde konsepvraelys opgeneem wat na drie skole gestuur is vir voltooiing en kommentaar. Na verbetering van die vraelys is dit per pos aan skole gestuur vir voltooiing. Na terugontvang is die statistiese verwerking en interpretasie gedoen en die skripsie gefinaliseer.

1.6 Hoofstukindeling

In Hoofstuk 2 is die aard en wese van leerlingleierskap beskryf en in Hoofstuk 3 is gelet op leieridentifisering in die sekondêre skool. In Hoofstuk 4 is kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van leierskapteorieë en leierskapstyle geïsoleer, terwyl in Hoofstuk 5 gehandel is met die empiriese ondersoek. In Hoofstuk 6 is die bevindings en aanbevelings vervat.

1.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is uitgewys dat, volgens die beleid van die onderwysowerhede vir blankes in die Republiek van Suid-Afrika, daar nie amptelik kriteria neergelê is vir die identifisering van leerlingraadslede nie, maar dat navorsing wel in die Republiek van Suid-Afrika in dié verband gedoen is. Verder is aangedui dat, wat die beleid van onderwysowerhede in Namibië met betrekking tot kriteria vir leerlingraadidentifisering betref, die situasie vergelykbaar is met dié in die Republiek van Suid-Afrika. Daar is egter nog geen navorsing op dié terrein in Namibië gedoen nie.

In die volgende hoofstuk word die aard en wese van leerlingleierskap onder die loep geneem.

oooOooo

HOOFSTUK 2

DIE AARD EN WESE VAN LEERLINGLEIERSKAP

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die aard en wese van leerlingleierskap omskryf.

Leierskap is waarskynlik so oud soos die mens self. Reeds vroeg in die Ou Testament (Eksodus 18: 21-23) word byvoorbeeld na leierskap verwys wanneer Jetro vir Moses raad gee. In Plato se tyd word ook reeds daarmee gehandel (Fiedler & Chemers, 1984: 3).

Leierskap is egter geen simplistiese fenomeen nie. 'n Literatuurstudie oor leierskap bring die navorser onder die indruk dat die literatuur daarvoor omvangryk is en dikwels selfs verwarrend (Robbins, 1980: 319; Lizamore, 1982: 108). Slabbert (1984: 4) stel dit dat 'n "wasigheid" nog oor die vraag wat leierskap is, hang. Verder is leierskap inderdaad kompleks en omvat dit veel meer as die identifisering van 'n klompie eienskappe of gedragsspatrone (Robbins, 1980: 325). Die feit dat navorsing oor die fenomeen leierskap steeds voortduur, onderstreep ewe-eens die kompleksiteit daarvan (Fiedler & Chemers, 1984: 3).

Nietemin het navorsers oor jare heen gepoog om die begrip leierskap te bestudeer en te beskryf. Hendrikz (1983: 135) konstateer na aanleiding van sy navorsing dat die oorsprong van leierskap gesoek moet word in oorerwing, omgewing, opleiding en die persoonlikheid van die individu.

Hoewel met Hendrikz saamgestem word, is dit noodsaaklik om allereers 'n fundamentele beskouing oor leierskap aan die orde te stel ten einde die aard en wese daarvan te bepaal.

2.2 'n Fundamentele beskouing van leierskap

Vir die Christenopvoedkundige is slegs navorsingsresultate wat in die lig van God se Woord staan, geldig (Van der Walt, 1983: 113). Alles wat nuut ontdek word, is nie noodwendig in stryd met die Christelike religie nie, omdat die mens slegs ten dele ken. Dit is egter noodsaaklik dat ook vernuwing onder leiding van die Christelik-georiënteerde hart plaasvind (Coetzee, 1977: 559). Daarom is dit belangrik dat die ontologie (sinswyse)

van leierskap teen dié agtergrond verreken word (vergelyk Van Schalkwyk, 1981: 8).

Op die vraag wat leierskap is, word van die voorwetenskaplike veronderstelling uitgegaan dat daar 'n verskynsel (fenomeen) soos leierskap in die menslike ervaringswêreld is. Die bestaan van dié fenomeen word bevestig deur navorsing vanuit ander perspektiewe as die opvoedkunde (Viljoen, 1988: 8).

Wat meer is, die Christengelowige weet dat die fenomeen leierskap deur God in aansyn geroep is (Rom. 11:36) en dat dit oor 'n Godgegewe struktuur beskik. Dié struktuur veronderstel 'n leier en volgelinge in 'n bepaalde verhouding tot mekaar. Die leier glo vanuit Christelike perspektief dat hy geroepe is vir sy taak en die Christenvolgelinge aanvaar die gesag van die ware Christenleier as sodanig. Dit beteken uitersinnig nie dat leiers nie vervang kan word of dat hul rol nie kan verander nie. Leierskap is egter iets wat is of syn (Viljoen, 1988: 8) en kan as sodanig vir wetenskaplike bestudering geabstraheer word. Ook die Christenopvoedkundige en -opvoeder kan dit dus bestudeer, maar weet dat enige omskrywing van leierskap ingebed sal wees in een of ander lewens- en wêreldbeskouing (Stone, 1981: 165; Van der Walt, 1983: 7; Steyn, 1985: 12).

Vanuit bostaande kan gekonstateer word dat leierskap, fundamenteel beskou, gesien word as 'n Godgegewe fenomeen wat by mense voorkom, wat 'n eie struktuur het en wat wetenskaplik bestudeer kan word.

2.3 'n Omskrywing van leierskap

Uit die literatuur blyk dit dat leierskap 'n verskynsel is wat onder andere:

- * Godgegewe is (Coetzee, 1983: 2; Viljoen, 1988: 9).
- * 'n Eie struktuur het (Viljoen, 1988: 9).
- * Tussen mense voorkom (Viljoen, 1988: 9).
- * Doelbereiking op die oog het (Berg, 1977: 212; De Wet, 1977: 83; Owens, 1981: 148; Hendrikz, 1983: 139; Fiedler & Chemers, 1984: 4; Brown, 1985: 17; Van der Westhuizen, 1986: 179).
- * Vermoë, kennis en vaardighede van die leier vereis (Hendrikz, 1983: 139; Ames *et al.*, 1985: 16; Terblanche, 1986: 17, 18; Van der Westhuizen, 1986: 179).
- * Motivering as grondslag het (Owens, 1981: 148; Fiedler & Chemers, 1984: 4).
- * Interaktief is (Hendrikz, 1983: 139; Van der Westhuizen, 1986: 179).
- * Beïnvloeding impliseer (Owens, 1981: 148; Fiedler & Chemers, 1984: 4).

- * Situasioneel is (Berg, 1977: 83; De Wet, 1977: 212; Hendrikz, 1983: 139).
- * Aangeleer en ontwikkel kan word (Bauer, 1974: 4; Ames et al., 1985: 16).
- * Verantwoordelikheid veronderstel (Fiedler & Chemers, 1984: 4; Ames et al., 1985: 16).
- * Gesag impliseer (Engstrom & Dayton, 1982: 27-28; Hanekom, 1983: 16).
- * 'n Kunsaspek insluit (Cawood & Swartz, 1979: 13).
- * Wetenskaplik bestudeer kan word (Viljoen, 1988: 9).

Ten spyte van vaaghede wat nog rondom die begrip leierskap bestaan, kan gekonstateer word dat leierskap 'n Godgegewe, interaktiewe gesagstruktuur is wat beïnvloeding tot doelbereiking veronderstel en aangeleer kan word, maar ook 'n kuns is.

2.4 Positiewe leierskap

Volgens Prinsloo en Van Rooyen (1986: 317) impliseer leierskap dat 'n persoon deur 'n groep of instansie met die verantwoordelikheid beklee word om op 'n bepaalde terrein leiding te gee en dat daardie persoon deur die groep of instansie met die nodige gesag en besluitnemingsbevoegdheid beklee word om aan die genoemde verantwoordelikheid uitvoering te gee.

Dit laat die vraag ontstaan oor wat positiewe leierskap is. Henning (1972: 152) is van mening dat die Christelike lewens- en wêreldbeskouing 'n voorwaarde is vir positiewe leierskap. So 'n siening is volgens hierdie navorser se oordeel te eng, aangesien dit veronderstel dat slegs mense met 'n Christelike lewensuitkyk positief leiding kan gee. Dit sou meer korrek wees om te beweer dat alle leierskap wat vanuit Christelike perspektief as opbouend beskou kan word, as positiewe leierskap geklassifiseer kan word. As 'n nie-Christen dus leiding sou neem om armes se lot te verlig deur middel van 'n sosio-ekonomiese opheffingsprojek, kan dit as positiewe leierskap beskou word. Hierdie navorser glo egter dat so 'n leier, wat nie vanuit 'n bewustelike Christelike motief optree nie, maar wel positief, dit doen as gevolg van die algemene genade van God waardeur Hy 'n Godsbeseft in elke mens ingeskape het en dit altyddeur in stand hou (Duvenhage, 1967: 42).

2.5 Die begrip leier

Met inagneming van voorgaande beredenering word vervolgens gelet op die begrip leier vanuit Christelike perspektief.

Lindop (soos aangehaal deur Bandey, 1971: 30) is van oordeel "that they (leiers) are cut to no single pattern, but vary to the widest possible degree in personal qualities and characteristics".

Pauw (1963: 1) sê die leier is iemand van aansien na wie mense opsien, 'n gelowige, moedige mens gevul met lewenskrag, geesdrif en volharding wat die liefdesboodskap ken. Hy is iemand wat bo alles mens is en bly met visie, inisiatief en ondernemingsgees - iemand wat die opgawe van die hede aanvaar, maar terselfdertyd sy oog op die toekoms gerig hou.

Hanekom (1983: 16) meen die "leier is daardie persoon wat vanuit 'n hartsbehoefte en in Godgehoorsaamheid sy roeping nakom om sy naaste in nood en wat vanuit sy konkrete lewensituasie hom aanroep, normatief met al die middele tot sy beskikking by te staan. Leierskap moet dus te alle tye en omstandighede aan oorheersing van die Christelike motief gekenmerk word."

Vir die ware Christenleier is selflose toewyding moontlik omdat hy weet dat hy deel is van God se groot strategie in die wêreld. Hy kry moed deur die werking van die inwonende Gees van God en is 'nederig' omdat hy besef dit is God wat die werk doen (Engstrom & Dayton, 1982: 28). Hy is gewillig om te dien (Prince, 1976: 21) en aanvaar dat hy oor bepaalde onderskeidende vermoëns beskik, hetsy aangebore of aangeleer, wat hy tot diens van sy medemens en Skepper moet stel.

Om op te som: die Christen-leier ontvang sy perspektief op leierskap ten diepste uit hoofde van sy Goddelike roeping. Vir hom is leierskap as handeling primêr daarop ingestel om op so 'n wyse leiding aan volgelinge te bied dat dit tot eer en verheerliking van God sal strek. In dié proses stel hy homself bloot aan ontwikkelingsgeleenthede en uitdagings en gebruik sy besondere vermoëns as leier gelowig in diens van sy Skepper en sy medemens.

2.6 Die begrip leierleerling

In die literatuur word deurgaans die term leerlingleier gebruik. In hierdie studie word die term leierleerling egter gebruik eerder as leerlingleier omdat laasgenoemde slegs geïnterpreteer kan word as 'n leier wat besig is om te leer. (Vergelyk leerlingbestuurder). Leierleerling, daarenteen, dui op 'n leerling wat lei of kan lei, semanties dus vergelykbaar met leierpersoon, leierkontroleur, ensovoorts, terwyl die begrip "om te

leer" nie uitgesluit is nie, want dit is in die woord leerling vervat, dit wil sê 'n persoon wat leer, onder andere Wiskunde en leierskap.

Oor die begrip leierleerling, of dan leerlingleier soos dit algemeen in die literatuur teëgekom word, is verdere duidelikheid nodig.

Die vraag ontstaan of die voorgaande omskrywing van leierskap (kyk 2.3) slegs volwassenes op die oog het en of dit ook leierskap by kinders (i.c. leerlinge) impliseer. Die antwoord is geleë in die stelling dat die elemente wat hierbo (kyk 2.3) uitgewys is as tipierend van die leierskapverskynsel, ook vir leierleerlinge geld. Onmiddellik moet egter toegegee word dat 'n eiesoortige tipe leierskap hier ter sprake is. Fundamenteelopvoedkundig gesien, is die leierleerling steeds kind en staan soos alle ander leerlinge in 'n pedagogiese verhouding tot die onderwyser-opvoeder. Trouens, dikwels staan die leierleerling in 'n intiemer verhouding tot die onderwysers as ander leerlinge. Vanweë die groter blootstelling van die leierleerling voel hy/sy dikwels ongeborste en het dan 'n besondere behoefte aan 'n vertrouwensverhouding met 'n volwasse persoon. Dié situasie bied besondere opvoedingsgeleenthede aan die volwasse steungewer (Landman, 1971: 11) en moet as sodanig benut word. Skole in Suid-Afrika en Namibië gee dan ook velerlei geleenthede aan leerlinge om leiding op verskeie terreine te neem as deel van die bestuur van leerlingaktiwiteite en ter wille van hul opleiding (vergelyk Prinsloo en Van Rooyen, 1986: 305; Steyn, 1989). Navorsing het ook getoon dat leierleerlinge, hetsy positief of negatief, vatbaar is vir ontwikkelingsgeleenthede (Johns, 1986: 12).

Om op te som: die leierleerling is inderdaad 'n leier, maar eiesoortig omdat hy/sy nog 'n kind is in 'n sekere ontwikkelingsstadium waartydens bepaalde persoonlikheidsstrekke openbaar word.

2.7 Kenmerke van die leierleerling

Omdat dié studie gemik is op die potensiële leerlingraadslid, is dit die adolessent wat ter sprake is, wat impliseer dat dienoreenkomstige kenmerke in 'n mindere of meerdere mate vertoon sal word. Die adolessent het onder andere reeds 'n deeglike besef van 'n eie identiteit, maar is gepreokkupeer met sy/haar eie liggaam (Vrey, 1979: 179). Sosiale aanvaarding deur veral die portuurgroep word hoog geag en word waargeneem in die konformerende kleredrag, haarstyle, en dies meer. Die adolessent toon egter ook 'n bewustheid van 'n behoefte aan God (Vrey, 1979: 182).

Die potensieële leerlingraadslid vertoon uiteraard ook die kenmerke van 'n adolessent, maar sal normaalweg meer "volwasse" eienskappe openbaar as die gemiddelde lid van die portuurgroep. In die algemeen gesproke het sodanige leier 'n positiewe selfkonsep (Malan, 1986: 169).

Die werklike hoëprofielleier (i.c. leerlingraadslid) kan as 'n begaafde beskou word (Slabbert, 1984: 34) en as sodanig kan hy/sy leierseienskappe vertoon wat van groter ryphheid sal getuig as die gemiddeld van die portuurgroep.

Die slotsom waartoe geraak word, is dat daar in terme van die sogenaamde leierseienskappe 'n groot ooreenkoms bestaan tussen leierleerlinge (i.c. adolessente) en volwassenes, maar dat eersgenoemde bestis tekens van die adolessensie-tydperk sal vertoon.

Die attribute wat vir die volwasse leier geld, kan dus in die omskrywing van die begrip leier ook geldend wees vir die leierleerling met inagneming van die adolessensie ten aansien van laasgenoemde.

2.8 Samevatting oor leerlingleierskap

In dié hoofstuk is die ontisiteit van leierskap bepaal en die begrippe leier en leierleerling omskryf. Dié besinning was nodig sodat 'n goed omlynde perspektief van die begrippe daargestel kon word ten einde agtergrond te verskaf vir bedinking oor leieridentifisering.

In Hoofstuk 3 word vasgestel hoe leiers geïdentifiseer kan word.

oooOooo

HOOFSTUK 3

DIE IDENTIFISERING VAN LEIERLEERLINGE

3.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om vas te stel hoe leierleerlinge geïdentifiseer kan word. Die aangeleentheid is steeds kompleks, aangesien daar ten spyte van uitgebreide navorsing oorsee en in Suid-Afrika steeds behoefte bestaan aan groter wetenskaplikheid rakende die identifisering van leierpersone (Firmani, 1982: 55; Smith, 1982: 100).

3.2 Wat leieridentifisering behels

Hendrikz (1983:7) omskryf leieridentifisering as 'n handeling waarvolgens waarnemers persone onder gestruktureerde en/of ongestruktureerde toestande waarneem met die oog op die identifisering van potensiële leiers. Dit geskied aan die hand van 'n tegniek of 'n model wat gegrond is op 'n teorie van leierskap.

Glueck (soos aangehaal deur Charoux, 1984: 63) beskou dit as 'n proses waardeur persone gekies word wat aan die kriteria vir die posisie voldoen.

Volgens Prinsloo en Van Rooyen (1986: 322) moet onderskei word tussen leieridentifisering en leierontwikkeling. Die twee aktiwiteite gaan egter hand aan hand, aangesien leieropleiding eers kan plaasvind nadat die leiers geïdentifiseer is (Smith, 1982: 85).

Die teoretiese basis vir leieridentifisering is volgens Robbins (1980: 320-332) opgesluit in teorieë oor leierskap wat in drie groepe verdeel word:

- * Die eienskapbenadering wat veronderstel dat 'n persoon oor bepaalde leierseienskappe moet beskik om 'n leier te wees.
- * Die kontekstuele benadering wat van die standpunt uitgaan dat die leier se persoon sowel as die situasie waarin hy hom bevind, die keuse van 'n leier beïnvloed.

- * Die gedragbenadering wat veronderstel dat 'n leier se sukses deur sy optrede (gedrag) bepaal word. Dit word uiteengesit in die bestuursruit van Blake en Mouton (Robbins, 1980: 323) waar gedrag volgens twee gedragspatrone menseverhoudingsrigtend en taakstrukturerend geëvalueer word.

Omdat nie een van dié teorieë alleen voldoende is vir die identifisering van leiers nie, moet al drie benaderings in ag geneem word.

Daar kan uit bogenoemde tot die gevolgtrekking gekom word dat:

- * leieridentifisering deur middel van waarneming plaasvind;
- * leieridentifisering op 'n bepaalde teorie van leierskap berus;
- * kriteria ter sprake is by leieridentifisering; en
- * leieridentifisering op skoolvlak hand aan hand gaan met leierontwikkeling.

3.3 Die doel en noodsaaklikheid van leieridentifisering in die skool

Leieridentifisering het nie slegs 'n korttermyn doel in terme van nut vir die skool nie, maar is ook gerig op die langer termyn. Die doel van leieridentifisering is wel om die leierleerling te identifiseer en dan beter toe te rus om sy leiersopgawe en roeping in die skool na te kom, maar uiteindelik ook in die samelewing (Smith, 1982: 89; Vogelaar en Bregman, 1984: 63). Hy/sy bly dus afhanklik van steungewing in terme van opleiding (Smith, 1982: 89). Nooit mag die doel van leieridentifisering slegs wees om die leerling in 'n leiersposisie te plaas nie.

Die uiteindelijke doel van leieridentifisering is om die leierleerling beter toe te rus om sy leiersopgawe en roeping in die skool, maar ook in die samelewing te kan vervul (Smith, 1982: 89; Vogelaar & Bregman, 1984: 63).

Met inagneming van bogemelde standpunte kan die doel van leieridentifisering gesien word as die uitwys van leerlinge wat oor die potensiaal beskik om te lei, al is dit slegs situasioneel, ten einde hulle in leiersrolle in die skool aan te wend, maar ook verder te ontwikkel, sodat hulle later as volwassenes hul Christelike roeping as leiers kan vervul.

Die noodsaaklikheid van leieridentifisering is geleë in die groot behoefte aan leiers, nie net in die skool nie, maar ook in die gemeenskap. Die skool het dus die taak om so vroeg moontlik ook leiers te identifiseer en hulle te ontwikkel. As 'n begaafde leier op

skoolvlak nie geïdentifiseer en ontwikkel word nie, kan dit tot onderbenutting van sy/haar potensiaal lei wat 'n ongelukkige en onnodige verlies vir land en volk impliseer (Slabbert, 1984: 45-46).

3.4 Riglyne vir leieridentifisering in die skool

3.4.1 Inleidende opmerking

Die doel en belangrikheid van leieridentifisering vereis dat dit aan bepaalde riglyne moet voldoen. Vervolgens gaan gelet word op enkele kategorieë in dié verband.

3.4.2 Riglyne vir volwassenes wat met jeugdiges werk

Ames, Campbell, Crayton, De Rosa, Slotnik & Stone, (1985: 20-24) gee enkele riglyne vir volwassenes wat met kinders werk wat toepaslik kan wees in 'n leieridentifiseringstrategie. Dit is volgens hulle belangrik om 'n positiewe houding en entoesiasme te openbaar, wat gepaard gaan met 'n reguit, eerlike benadering. Respek en aanvaarding van jeugdiges en hulle kennis, vermoëns en diversiteit is ewe-eens belangrik. Hoë verwagtings moet volgens Ames et al., (1985: 20-24) gehandhaaf word, terwyl standarde van verantwoordelikheid en toegewydheid gevestig word. Die volwassene moet ook beskikbaar, bestendig en betroubaar wees en optree as gids en raadgever in plaas van as kontroleerder. Verder moet in ag geneem word dat daar verskeie terreine is waarop leiding geneem kan word.

3.4.3 Algemene riglyne vir leieridentifisering in die skool

* Leieridentifisering moet gepaard gaan met leierontwikkeling, dit wil sê 'n algemene leierontwikkelingsprogram vir alle leerlinge behoort leieridentifisering vooraf te gaan. Selfs in die sakewêreld het navorsing daarop gedui dat suksesvolle bestuurders hul sukses toeskryf aan mentors wat hulle ontwikkel het (Schmickl, 1984: 109). 'n Algemene leierontwikkelingsprogram sal, volgens Conradie (1984: 57), leerlinge met 'n sterk leierpotensiaal juis na vore laat tree. Die identifisering en ontwikkeling van leierseienskappe is inderdaad 'n integrerende deel van die

hele program van leerlingaktiwiteite (Prinsloo & Van Rooyen, 1986: 316), dit wil sê ook nadat die leiers geïdentifiseer is en hul leierposisies bekleed.

- * Deskundige interpretasie van gegewens oor alle potensiële leiers is noodsaaklik. Dit impliseer dat leieridentifisering op 'n kontinue basis en volgens 'n program plaasvind, dat die stralekrans-effek geneutraliseer word, en dat veralgemenings, foutiewe projeksies en irrelevante gevolgtrekkings vermy word (vergelyk Taylor, 1962: 68; Conradie, 1984: 106).
- * Die werklike redes waarom 'n leerling leiding wil neem, moet bepaal word (Berg, 1977: 213).
- * Die vrye vloei van inligting rakende potensiële leierleerlinge is noodsaaklik (Berg, 1977: 214).
- * Die eienskapsteorie moet nie oorbeklemtoon word nie en die situasie waarin die leierleerling moet funksioneer, moet deeglik in ag geneem word. Ook die waardes en aspirasies van die groep moet verreken word (Owens, 1981: 148).
- * Die organisasieklimaat in die skool moet bevorderlik wees vir leieridentifisering. Indien die skoolhoof en sy bestuursspan die leieridentifiseringsprogram steun, skep dit 'n ondersteunende klimaat vir die program (Ames, 1983: 26).

3.5 Wyses van leieridentifisering in die skool

3.5.1 Inleidende opmerkings

Leieridentifisering is 'n komplekse aangeleentheid wat nie slegs deur een persoon en oorhaastig hanteer kan word nie, maar tuishoort in die hande van ervare en kundige opvoeders (Smith, 1982: 87). In 'n skool behoort die topbestuur (hoof, adjunkhoofde, departementshoofde), voorligter, voogonderwyser en senior onderwysers in groter of kleiner spanverband betrokke te wees by leieridentifisering op 'n beplande wyse wat tegnieke insluit soos waarneming, toetse, gesprekke en dies meer. Vervolgens word kortliks op enkele van die tegnieke gelet.

3.5.2 Waarneming

Op grond van die voorafgaande (kyk 3.4) kan die onderwysbestuurder 'n program daarstel waarin onderwysers op 'n deurlopende basis potensiële leiers

identifiseer. Die grootste gedeelte van so 'n program sal bestaan uit ongestruktureerde waarneming (Prinsloo & Van Rooyen, 1986: 320). In sodanige waarneming moet spesifiek aandag gegee word aan die optrede van individuele leerlinge in informele situasies en hul aanvaarding deur die groep. Onderwysers moet dié waarneming rapporteer en bespreek onder andere in 'n poging om spesifiek te wees, byvoorbeeld met staving van bepaalde insidente (Prinsloo & Van Rooyen, 1986: 320). Insidentering is belangrik om vae beoordelings te verhoed soos "hy is 'n sterk leier" of "die groep aanvaar sy leiding".

Hendrikz (1983: 241) onderskei tussen informele waarneming, wat goed deur onderwysers vanweë hul professionele agtergrond gedoen kan word, en formele waarneming, wat aan die hand van spesifieke gestruktureerde programitems geskied en uit drie stappe, naamlik waarneming deur oog en oor, rekordhouding en verwerking van inligting bestaan.

Dit is belangrik dat gedrag waargeneem word, dit wil sê die fokus is nie primêr op potensiële leiers nie, maar op wat hulle doen om hul taak as leiers te verrig, byvoorbeeld om toepaslike interaksie te bewerkstellig. Die situasie waarin gedrag waargeneem word, is uiteraard ook belangrik - so ook die groep. Die gebeurlikheidsbenadering kom dus ter sprake waarin erkenning gegee word aan die uniekheid van organisasies, situasies, ensovoorts in terme van waarneembare gebeure (Owens, 1981: 35, 149).

Om op te som: by waarneming is die gedrag wat die potensiële leier openbaar, dit wat hy doen en die invloed wat hy uitoefen, van primêre belang in die identifiseringsprogram. Sodanige program behoort egter deur toetse, wat vervolgens bespreek word, ondersteun te word (Hendrikz, 1983: 221).

3.5.3 Toetse

Bandey (1971:41) gee erkenning aan toetse vir leieridentifisering, maar is van mening dat leiers vir spesifieke situasies geïdentifiseer moet word en dat toetsing so na as moontlik aan die werklike situasie gedoen moet word. Van der Merwe (1976: 55) is ook van oordeel dat leieridentifisering deur middel van die een of ander vorm van toetsing moet geskied.

Toetse wat Bandey (1971: 41) as toepaslik beskou vir leieridentifisering, is psigometriese toetse soos byvoorbeeld die 16 PF, kliniese onderhoude en situasionele toetse.

Dat toetse 'n ondersteunende rol te speel het in leieridentifisering word toegegee, veral as dit die praktyk goed simuleer en aangevul word deur verslae van onder meer veldskole, jeugorganisasies en kadetkampe (vergelyk Hendrikz, 1983: 221).

3.5.4 Ander wyses van leieridentifisering

- * 'n Kamp waarheen leerlinge wat deur die kontinue proses in die skool geïdentifiseer is, genooi word, kan 'n belangrike rol speel by spesifiek die identifisering van leerlingraadslede. Tydens so 'n kamp wat oor 'n naweek gehou kan word, kan insette oor leierskap aangebied word, groepbesprekings gehou word en avontuuropleiding gedoen word. Volgens 'n mededeling van Steyn (1989) word die Senior Vakadviseur: Leierskapontwikkeling van die Direkoraat Onderwys, Administrasie vir Blankes of veldskoolpersoneel in Namibië soms by so 'n kamp betrek om insette te lewer en te help met identifisering. Laasgenoemde geskied aan die hand van gestruktureerde waarneming deur die voogonderwyser, skoolvoorligter en die senior vakadviseur of veldskoolonderwyser.
- * Kliniese onderhoude met leerlinge is veral nuttig in gevalle waar die leerling se besondere siening oor die skool, leerlingraadskap en dies meer bepaal moet word, asook om te verseker dat die leerling die wil het om leerlingraadslid te word en kans sien vir die verantwoordelikheid. Volgens Steyn kan sodanige onderhoude ook tydens die voormelde identifiseringskamp gevoer word.
- * Situasionele toetse, indien kundig ontwikkel, kan ewe-eens nuttig wees by leerlingraadidentifisering. Dié toetse bestaan hoofsaaklik uit gesimuleerde situasies en kan as deel van 'n algemene leierontwikkelingsprogram in die skool afgeneem word en/of by die bogenoemde leerlingraad-identifiseringskamp. Vermoëns in verband met konflikthantering, kommunikasie, beplanning en dies meer kan volgens 'n mededeling van Von Solms (1989) geëvalueer word deur middel van sodanige situasionele toetse.

3.5.5 Standpuntinname

Ten einde leerlinggraadslede op die mees verantwoordelike wyse te identifiseer, behoort 'n kontinue leieridentifiseringsprogram geïmplementeer te word wat deur 'n span kundige onderwysers bestuur word en wat tegnieke soos waarneming, toetse en onderhoude insluit, aangevul deur verslae van onder meer veldskole, jeugorganisasies en kadetkampe.

Dié wyses van leieridentifisering behoort in so 'n leieridentifiseringsprogram geïnkorporeer te word - 'n aspek wat vervolgens onder oë geneem word.

3.6 Bestaande leieridentifiseringsprogramme

3.6.1 Inleidende opmerkings

Ten einde kriteria vir die identifisering van leerlinggraadslede op verantwoordelike wyse te gebruik, moet kennis geneem word van die leieridentifiseringsmodel waarbinne dit geïmplementeer word. Aldus word vervolgens gelet op enkele leieridentifiseringsmodelle ten einde 'n sintese in dié verband te bereik.

3.6.2 Stogdill se benadering

Stogdill (Hendrikz, 1983: 145) het byvoorbeeld die persoonlikheidseienskappe van leiers op die volgende wyses geïdentifiseer:

- * Waarneming van gedrag in groepsituasies.
- * Keuse van lede (stemming).
- * Gradering deur gekwalifiseerde waarnemers.
- * Keuses deur persone wat leiers was/is.
- * Analisering van biografiese en historiese data.

Stogdill (soos aangehaal deur Slabbert, 1984: 55) wys ook daarop dat dit futiel is om leiers bloot te identifiseer aan die hand van 'n lys persoonlikheidseienskappe, aangesien daar volgens sy navorsing meer as 120 sodanige eienskappe is. Daar word egter toegegee dat sekere eienskappe meer dikwels by leiers voorkom.

3.6.3 Die benadering van die Transvaalse Onderwysdepartement

Die Transvaalse Onderwysdepartement leun blykbaar steeds swaar op voorstelle van Pasques (1979: 9) naamlik dat identifisering vanuit die groep moet geskied. Volgens hom word die gedrag van 'n persoon in 'n groep in drie kategorieë ingedeel, te wete voorrang, effektiwiteit en groepverband, elk weer met sub-kategorieë.

Dié kategorieë en sub-kategorieë word op 'n waarnemingsproforma aangebring aan die hand waarvan groeplede tydens die uitvoering van sekere opdragte geëvalueer word.

Dié werkwyse is veral geskik in maklik simuleerbare situasies en word uitsluitlik by veldskole van die Transvaalse Onderwysdepartement gebruik. Die resultate daarvan kan egter van nut wees in die skool se leieridentifiseringsprogram en kan ook in sekere opsigte bruikbaar wees tydens 'n leieridentifiseringskamp (vergelyk 3.5.4).

3.6.4 Conradie se benadering

Conradie (1984: 97) stel dit dat die identifisering van leierspotensiaal gedoen moet word met die oog daarop om die omvang daarvan te bepaal en nie met die gedagte om slegs aanwesigheid of afwesigheid daarvan vas te stel nie. Daar moet steeds in gedagte gehou word dat, hoewel sommige leerlinge beslis as hoëprofielleiers aangedui kan word, leierskapvermoë nie tot hulle beperk is nie. Conradie (1984: 99) konstateer verder dat by die sosiaal- en kultureel-gedepriveerde leerling leieridentifisering veral probleme oplewer omdat gestandaardiseerde meetinstrumente wat vir een groep ontwikkel is, nie noodwendig geldige resultate vir 'n ander groep sal lewer nie. Etniese groepe handhaaf verskillende sosiale norme en gebruike wat antwoorde op vrae beduidend kan laat verskil. Leerlinge se potensiaal moet altyd teen die agtergrond van hul kultuur- en omgewingsmilieu geëvalueer word. Die verskille in standarde onder gemeenskappe behoort ook in ag geneem te word.

Die belangrikste eerste stap volgens Conradie (1984: 100) in die identifisering van leierpotensiaal is dus 'n basis van ooreenstemming met betrekking tot wat goeie leierskap is. Hy stel dit verder dat die samestelling van kriteria op grond

van literatuurstudie, empiriese waarnemings en 'n analise van relevante aspekte kan geskied.

Vir die onderhawige studie word veral kennis geneem van Conradie se standpunt en is gepoog om deur middel van die loodsondersoek te verseker dat die verskillende etniese groepe wat betrokke is, die vraelyste kan interpreteer. Uit die vraelyste behoort te blyk of die verskillende etniese groepe verskillende kriteria vir leerlingraadslede aanle al dan nie, hoewel die doel van die studie nie is om die verskille uit te wys nie.

3.6.5 Slabbert se benadering

Slabbert (1984: 58) is van oordeel dat Hagen (1980: 6) se plan vir die identifisering van begaafdheid aangepas kan word om leierspotensiaal te identifiseer en dit kom op die volgende neer:

Stap 1: Definieer die hoëprofielleier soos hy binne die skoolsisteem gesien word, dit wil sê in terme van die "kern" van leierskap.

Met "kern" van leierskap bedoel Slabbert die volgende:

- * Die wil en begeerte om te lei.
- * Ho-gemiddelde intellektuele vermoë.
- * Kreatiwiteit.
- * Motivering.
- * Volgelinge.
- * Besondere persoonlikheidseienskappe.

Stap 2: Bepaal die kriteria wat gebruik sal word om tot 'n beslissing te kom, ook in terme van gemelde "kern" van leierskap, met byvoeging van leiersposisies reeds beklee.

Stap 3: Identifiseer die inligtingsbronne wat gebruik gaan word ten opsigte van elke criterium, byvoorbeeld die leerling self, sy/haar maats, ouers, onderwysers, jeugleidingspersoneel en skoolrekords.

Stap 4: Identifiseer die spesifieke instrumente wat gebruik gaan word om die inligting van elke bron in te samel, byvoorbeeld IK-toetse, gestandaardiseerde toetse, kreatiwiteitstoetse, belangstellings-vraelyste, persoonlikheidstoetse, kumulatiewe rekords, vraelyste, sosiogramme, evalueringskale, evaluering van gelewerde prestasie, outobiografieë, akademiese uitslae, optrede in bepaalde situasies, optrede in groepverband asook intuïtiewe oordeel van 'n persoon wat die leerling goed ken.

Stap 5: Saamvoeg van inligting deur byvoorbeeld 'n gewig aan elke komponent toe te ken.

Slabbert (1984: 62) suggereer die volgende gewigstoekenning:

Spesifieke leierseienskappe	-	35
Intellektuele vermoë	-	10
Die wil en begeerte om te lei	-	10
Vermoë tot kreatiewe optrede	-	10
Besondere gemotiveerdheid	-	15
Persoonlikheidsseienskappe	-	10
Leiersposisies beklee	-	10

3.6.6 Standpuntinname

Die model soos deur Slabbert voorgestel, kan as die ideaal beskou word, aangesien dit sistematies is en alle moontlike inligtingstelsels en tegnieke probeer benut. Hoewel so 'n identifiseringsprogram 'n groot addisionele belading op hoofsaaklik senior onderwysers sal meebring, kan dit veral in groter skole 'n besonder verantwoorde bydrae tot die identifisering van leerlingraadslede maak. 'n Leemte in Slabbert se model is egter die afwesigheid van leierskapontwikkeling saam met leieridentifisering.

3.7 Samevatting oor leieridentifisering en die identifisering van leerlingraadslede

'n Gestruktureerde kontinue leieridentifiseringsprogram wat hand aan hand gaan met 'n leierskapontwikkelingsprogram is noodsaaklik in sekondêre skole. Veral by standaard 8-

en 9-leerlinge is dit noodsaaklik om hulle bloot te stel aan 'n leierontwikkelingsprogram ten einde veral potensiële leerlingraadslede verantwoordbaar te identifiseer.

Sodanige leieridentifiseringsprogram vir Namibië kan onder leiding van die skoolsielkundige, bygestaan deur die voogonderwyser van die leerlingraad asook twee topbestuurslede van die skool, bestuur word. Daarmee word bedoel dat ten opsigte van sodanige program daar beplanning, organisering, leidinggewing en beheer moet plaasvind. Daar moet byvoorbeeld beplanning gedoen word ten opsigte van hoe, waar en wanneer waarneming gaan geskied, hoe dit op rekord geplaas gaan word, wanneer toetse afgeneem gaan word en wanneer die leieridentifiseringskamp gaan plaasvind. Wat die organiseringstaak betref, moet met onderwysers reëlings getref word rakende onder andere gestruktureerde waarneming, insidentering, verslae, ensovoorts, terwyl leerlinge georganiseer moet word met betrekking tot sake soos toetsing, individuele gesprekke, ontwikkelingssessies rakende leierskap en dies meer. Tydens voormelde aktiwiteite moet leiding gegee word en beheer uitgeoefen word om te verseker dat die identifiseringsprogram volgens beplanning verloop.

Sodanige identifiseringsprogram moet egter gebruik maak van kriteria aan die hand waarvan in die besonder potensiële leerlingraadslede geïdentifiseer kan word. In Hoofstuk 4 word gepoog om sodanige kriteria te identifiseer.

oooOooo

HOOFSTUK 4

KRITERIA VIR DIE IDENTIFISERING VAN LEERLINGRAADSLEDE AAN DIE HAND VAN LEIERSKAPTEORIEË EN LEIERSKAPSTYLE.

4.1 Inleiding

Na aanleiding van navorsing wat oor die fenomeen leierskap gedoen is, is bepaalde leierskapteorieë geformuleer en leierskapstyle geïdentifiseer (De Wet, 1980: 180-183). In hierdie hoofstuk word die leierskapteorieë en leierskapstyle beskryf en die kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede in die sekondêre skool, wat daaruit mag voortvloei, geïsoleer.

Alvorens gelet word op die kriteria vir leierskap wat in die literatuur aangelê word, is dit nodig om eers die begrip kriterium te omskryf.

4.2 Die begrip kriterium

Volgens Bester (1970: 32) is "’n kriterium ’n norm, ’n maatstaf, ’n eis wat aan iemand gestel word en bepaalde vereistes inhou waaraan voldoen moet word. Dit is ook waardemeters wat neergelê word as reëls of riglyne uit grondslae en beginsels van die Sosiologie, Sielkunde en ander vakwetenskappe waaraan voldoen moet, of voldoen behoort te word."

Breytenbach (1983: 9) haal Van Rensburg soos volg aan oor die kwessie van kriteria:

"Dit is nie ’n klaargemaakte meetapparaat wat net aangelê kan word nie - dit is ’n norm wat in sy wese eers deurdink en geformuleer moet word om uiteindelik as beoordelingsnorm aangewend te kan word."

The World Book Dictionary (1977: 491) beskryf ’n kriterium as "a rule or standard for making a judgement". Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1987: 618) beskryf die begrip kriterium as "’n "maatstaf by beoordeling; beginsel of kenmerk om te onderskei".

Dit blyk dus uit die voorafgaande dat 'n kriterium die volgende behels:

- * Dit is 'n norm, standaard, maatstaf of vereiste.
- * Dit is 'n waardemeter.
- * Dit word vir beoordeling gebruik.

Daar moet verder op gelet word dat kriteria wat slegs een aspek van leierskap in ag neem, of wat uiteindelik slegs 'n enkelvoudige beeld van die potensiele leier verskaf, onwenslik is (Conradie, 1984: 96). Dus moet identifiseringsprosedures 'n "meetinstrument", 'n saamgestelde lys van kriteria, bevat wat minstens die volgende insluit:

- * Die bepaalde waardes en oortuigings wat deur die individu verpersoonlik moet word.
- * Die bepaalde persoonlike eienskappe wat as wenslik beskou word.
- * Die funksies wat die persoon in staat moet wees om uit te voer.
- * Die vaardighede wat hierdie funksies van hom sal verg.
- * Die aanvaarde norme vir sosiale gedrag in die bepaalde groep of gemeenskap (Conradie, 1984: 97).

Om op te som: 'n kriterium kan omskryf word as 'n item vir beoordeling in terme van 'n standaard, maatstaf, norm of vereiste.

Vervolgens word gelet op bepaalde leierskapteorieë en moontlike kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede wat daaruit mag voortvloei.

4.3 Leierskapteorieë

4.3.1 Die eienskapteorie

4.3.1.1 Omskrywing van die eienskapteorie

Volgens dié teorie word die leier getipeer as 'n besondere soort mens wat oor bepaalde eienskappe beskik waarop sy bevoegdheid as leier berus (De Wet, 1980: 180).

4.3.1.2 'n Kritiese evaluering van die eienskapsteorie

Hoewel dié teorie oor praktiese waarde beskik, is daar kritiek teen in te bring en het dit sekere beperkinge. Leierman (soos aangehaal deur Henning, 1972: 173) wys byvoorbeeld daarop dat die lys moontlike eienskappe die potensiele leier weliswaar moedeloos kan laat voel en dat daar steeds groot onenigheid bestaan oor die eienskappe van 'n goeie leier. Owens (1981: 145) wys daarop dat 'n sistematiese verband tussen persoonlikheids-eienskappe en leierskap nog nie bewys is nie en Lizamore (1982: 120) sê dit is duidelik dat geen persoonlikheidstrek leiers van nie-leiers onderskei nie. Dié teorie onderskei ook nie die eienskappe in graad van belangrikheid nie; sommige eienskappe oorvleuel mekaar en daar word nie onderskei tussen eienskappe wat bestaan het en dié wat ontwikkel het nie (Gouldner soos aangehaal deur Hendrikz, 1983: 146). Volgens Viljoen (1988: 47) kom dié teorie neer op 'n ooreenvoudiging van spesifieke persoonlikheidseienskappe.

Veral in die stabiele eienskapbenadering word nie rekening gehou nie met die feit dat leierskap direk gemoeid is met 'n komplekse netwerk verhoudings met ander individue wat besig is met besondere aktiwiteite (Malan, 1986: 37).

4.3.1.3 Voordele van die eienskapsteorie

Ten spyte van die kritiek teen die teorie, het dit die weg gebaan vir verdere navorsing ten einde die fenomeen leierskap te beskryf (Viljoen, 1988: 48). Dit het ook praktiese waarde, omdat leierskap die beoefening van bepaalde kundighede behels en dus sekere eise stel aan sekere leierskaphoedanighede (Swartz soos aangehaal deur Van der Westhuizen, 1986: 180), wat vir die doeleindes van die studie as kriteria vertolk word.

4.3.1.4 Kriteria vanuit die literatuur vir die identifisering van leerlingraadslede in terme van die eienskapsteorie

Uit die literatuurstudie blyk dit dat daar reeds 'n magdom leierseienskappe vanuit die eienskapsteorie geïdentifiseer is. Ter wille van geordendheid is deur hierdie navorser besluit om die eienskappe in konstruksie en dimensies

te kategoriseer.

Met 'n konstruk word bedoel 'n breë groepering van eienskappe in terme van 'n bepaalde tema, byvoorbeeld persoonlikheid, karakter, vaardighede en dies meer. Dit stem ooreen met die etimologiese begrip, te wete om bymekaar te sit of saam te stel (vergelyk Macdonald, 1961: 128). Die konstruk persoonlikheidseienskappe word weer in dimensies verdeel wat in verband staan met motivering, die psigiese, gesag, ensovoorts. So gebruik, impliseer dimensie verskillende vlakke, afmetings of omvang (HAT, 1987: 599) binne die konstruk.

Die terme **karakter** en **karaktereienskappe** beteken dieselfde en word in hierdie skripsie alternatiewelik gebruik. Dieselfde geld die begrippe **persoonlikheid/persoonlikheidseienskappe** en **kognitief/kognitiewe vermoëns**.

Om ruimte te bespaar en duplisering te voorkom, word die eienskappe nie eers aangestip soos dit uit elke bron verkry is nie, maar word ná die vermelding van elke eienskap bronverwysings gegee.

KONSTRUK I PERSOONLIKHEIDSEIENSKAPPE

A. MOTIVERINGSDIMENSIE

Die wil en begeerte om te lei (Berg, 1977: 213; Slabbert, 1984: 52). Dryfkrag (Jordaan, 1988: 29). Suksesstrewe (Van der Merwe, 1976: 55). Intrinsieke motivering/selfmotivering (Slabbert, 1984: 52). Vermoë om ander/volgeling te motiveer (Pasques, 1979: 9; Ames *et al.*, 1985: 7-15). Wilskrag (Smith, 1982: 97). Prestasiegerigheid/prestasie-motivering, dit wil sê 'n strewe om moeilike uitdagings te aanvaar en hoë standaarde aan sigself te stel (Pieterse, 1979: 35; Erwe & Pottas soos aangehaal deur Charoux, 1984: 161). Vreesloosheid om 'n doel te bereik (Van der Merwe, 1976: 36-40). Vreesloosheid om dit wat reg is te verdedig (Bandey, 1971: 30; Ames *et al.*, 1985: 7-15). Selfontwikkeling (Bester, 1970: 77; Breytenbach, 1983: 92; Bennis & Nanus, 1985: 22). Ambisie, volharding, vasberadenheid, werkywer (Pieterse, 1979: 35; Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120). Idealisme (Breytenbach, 1983: 92). Doelgerigheid (Horne, 1970: 21-35; Gangel, 1974: 14). Entoesiasme (Bandey, 1971: 30).

B. PSIGIESE DIMENSIE

Psigiese balans/geestelike gesondheid (Bester, 1970: 65). Gebalanseerdheid van byvoorbeeld lewenswyse, aktiwiteite en dies meer (Bester, 1970: 65). Buigsaamheid, aanpasbaarheid (Bandey, 1971: 30; Berg, 1977: 213; Bennis & Nanus, 1985: 6-11). Verbeelding en realisme, dit wil sê die mate waarin werklikhede onder oë gesien en hanteer word (Bandey, 1971: 30). Oortuigingskrag (Engstrom & Dayton, 1982: 27-28). Emosionele volwassenheid, sensitiwiteit (Pieterse, 1979: 35). Ego-sterkte (Jacobs, 1972: 113-119; Van der Merwe, 1976: 55). Mededingendheidsvlak in een of ander veld (Bandey, 1971: 30). Risikovlak, dit wil sê die mate waarin die persoon bereid is om berekende risiko's te loop ter wille van doelbereiking (Charoux, 1984: 162). Waagmoed (Bandey, 1971: 30; Pieterse, 1979: 35). Moed (Van der Merwe, 1976: 55). Optimisme (Smith, 1982: 97). Frustrasievlak, dit wil sê die mate van bogemiddelde frustrasie wat 'n persoon kan hanteer (Stogdill soos aangehaal deur Slabbert, 1984: 48). Kalmte (Jacobs, 1972: 113). Bekoorlikheid/charisma (Bandey, 1971: 30; Jordaan, 1988: 29). Vriendelikheid (Bandey, 1971: 30). Humorsin (Bandey, 1971: 30; Van der Merwe, 1976: 55; Pasques, 1979: 9). Ekstroversie (Du Toit, 1952: 101; Jacobs, 1972: 113-119). Indiidualisme (Pieterse, 1979: 35). Krag wat voortspruit uit die individu se persoon en vermoë (Bennis & Nanus, 1985: 6-11). Onkonvensionaliteit, dit wil sê die vermoë om soms onkonvensioneel op te tree ter wille van doelbereiking (Pieterse, 1979: 35). Oriënteringsvermoë, dit wil sê die vermoë om by veranderde omstandighede aan te pas (Smith, 1982: 97; Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120). Rebelsheid, dit wil sê die bereidheid om soms rebelerend op te tree ter wille van doelbereiking (Pieterse, 1979: 35). Vermoë om tekortkominge te oorwin (Breytenbach, 1983: 92). Onafhanklikheid, selfaanvaarding (Pieterse, 1979: 35). Wakkerheid (Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120). Avontuurlustigheid (Stogdill soos aangehaal deur Slabbert, 1984: 84).

C. LOKUS-VAN-BEHEER-DIMENSIE

Hieronder word verstaan die mate van interne beheer en geloofsoortuiging dat die persoon (leier) mense en sake kan beïnvloed. Persone met 'n interne lokus van beheer glo dat hulle vir hulself besluite neem en 'n invloed op ander uitoeven en dus beter leiers is as persone met 'n eksterne lokus van beheer wat glo dat omstandighede, die noodlot en geluk hulle lewensrigting bepaal (Charoux, 1984: 159). Dié dimensie is volgens hierdie navorser nou verweef met die psigiese dimensie, en impliseer onder andere eienskappe soos onafhanklikheidsin, selfgenoegsaamheid (Pieterse, 1979: 35),

selfversekerdheid (Jacobs, 1972: 113-119), selfvertroue (Bandey, 1971: 30; Van der Merwe, 1976: 55; Lizamore, 1982: 120) en geloof in die self (Bandey, 1971: 30), asook 'n positiewe selfbeeld (Breytenbach, 1983: 92) en hoë selfkonsep (Malan, 1986: 169).

D. STATUSDIMENSIE

Statusbepaling/statusposisionering, dit wil sê die vermoë om status as leier te verwerf en dit te bevestig (Pasques, 1979: 9). Prominentheid, dit wil sê die duidelikheid waarmee ander die leier beleef (Jacobs, 1972: 113-119). Imponerendheid, dit wil sê die mate waarin die persoon as leier op meerderes en minderes indruk maak (Jacobs, 1972: 113-119; Pasques, 1979: 9). Selfbevordering en gedragsbeïnvloeding, dit wil sê die vermoë om ander se gedrag te beïnvloed (Bandey, 1971: 30). Begeerte om te domineer (Bandey, 1971: 39; Pieterse, 1979: 35). Aanwysing, dit wil sê die vermoë om voorstelle te maak wat tot taakuitvoering lei (Pasques, 1979: 9).

E. GESAGSDIMENSIE

Gesaghandhawing (Bester, 1970: 61; Gous, 1982: 333). Positiewe dominerendheid (Van der Merwe, 1976: 55). Funksionele aggressie, dit wil sê matige aggressie ter wille van taakvervulling indien nodig (Stogdill soos aangehaal deur Joubert, 1957: 12; Pieterse, 1979: 35). Beheeruitoefening (Pasques, 1979: 9). Dissipline (Gous, 1982: 333). Krag wat 'n persoon uit sy posisie put (Bennis & Nanus, 1985: 6-11). Orde-handhawing (Bester, 1970: 65).

F. SOSIALE DIMENSIE

Takt (Bester, 1970: 77; Bandey, 1971: 30). Empatie en begrip vir ander, dit wil sê om hul probleme en posisie te verstaan (Bester, 1970: 77; Bandey, 1971: 30; Berg, 1977: 214; Smith, 1982: 97; Peters & Austin, 1985: 265). Samewerkingsvermoë, dit wil sê die vermoë om belangstelling te wek en samewerking te verkry (Bandey, 1971: 30; Berg, 1977: 214; Lizamore, 1982: 120; Terblanche, 1986: 11). Solidariteit/samehorigheid, dit wil sê die vermoë om met die groep te vereenselwig (Bester, 1970: 65; Pasques, 1979: 9; Charoux, 1984: 151). Beloningsgerigtheid, dit wil sê die geneigdheid/ingesteldheid om ander eerder te beloon as te bestraf (Ames *et al.*, 1985: 13-15). Balans tussen mens- en taakgerigtheid (Jordaan, 1988: 29). Interaksievermoë, dit wil sê die vermoë om relevantheids, onder andere mense, take, idees, ensovoorts vlot en effektief te hanteer (Pasques, 1979: 9; Conradie, 1984: 109; Ames, *et al.*, 1985: 13-15). Vertroubaarheid,

dit wil sê die vermoë om vertroue te wek (Smith, 1982: 79; Bennis & Nanus, 1985: 22). Menseverhoudings, dit wil sê die vermoë om met mense te werk (Cawood & Swartz, 1979: 7; Slabbert, 1984: 48). Sosialiseringvermoë, sosiale oriëntasie (Saayman soos aangehaal deur Smith, 1982: 97). Sosio-ekonomiese status, sosialiteit, maatskaplike deelname (Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120; Malan, 1986: 108). Sosiale intelligensie, dit wil sê die vermoë om 'n sosiale situasie te ontleed (Charoux, 1984: 150). Sosiale sensitiwiteit (Berg, 1977: 213; Charoux, 1984: 150). Sosiale gemaklikheid (Bandey, 1971: 30). Vermoë om sosiale interaksie te struktureer (Stogdill soos aangehaal deur Slabbert, 1984: 48). Populariteit (Lizamore, 1982: 120). Globale indruk (Conradie, 1984: 109). Begrip vir mense, dit wil sê die vermoë om mense te verstaan met hul tekortkominge, swakhede en moontlikhede (Horne, 1970: 21-35; Smith, 1982: 97; Terblanche, 1986: 11).

G. FISIESE DIMENSIE

Fisiese gesondheid (Rupert, 1965: 3). Energievlak (Bandey, 1971: 30; Van der Merwe, 1976: 55). Aktiwiteitsvlak (Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120).

KONSTRUK II KRITERIA WAT HOOFSAAKLIK IN VERBAND STAAN MET KARAKTEREIEISKAPPE

Christenskap (Engstrom & Dayton, 1982: 27-28; Hendrikz, 1983: 155). 'n Duidelike waardesisteem (Smith, 1982: 97; Hendrikz, 1983: 155). Diensbaarheid (Bester, 1970: 65; Bandey, 1971: 30; Prince, 1976: 21; Cawood & Swartz, 1979: 54; Gous, 1982: 333; Hendrikz, 1983: 155; Greenbaum & Gonzales, 1987: 106). Hulpvaardigheid (Ames et al., 1985: 7-15). Geneigdheid tot individuele hulpverlening (Ames et al., 1985: 13-15). Belangstelling in ander se persoonlike behoeftes (Theunissen, 1985: 142). Onbaatsugtigheid, patriotisme (Smith, 1982: 97). Bereidheid tot interpersoonlike stres ter wille van doelbereiking (Breytenbach, 1983: 92; Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 108). Plieggetrouheid (Van der Merwe, 1976: 55). Verantwoordelikheid (Van der Merwe, 1976: 55; Ames et al., 1985: 7-15). Toewyding (Engstrom & Dayton, 1982: 27-28; Bennis & Nanus, 1985: 6-11). Lojaliteit (Maree soos aangehaal deur Hendrikz, 1983: 730). Betroubaarheid (Van der Merwe, 1976: 55; Lizamore, 1982: 120). Geloofwaardigheid (Horne, 1970: 21-35; Bennis & Nanus, 1985: 6-11). Opreghed, integriteit, eerlikheid, onpartydigheid, aanpasbaarheid, beslisheid, billikheid, doelgerigtheid, beskeidenheid (Bandey, 1971: 30). Regverdigheid (Cawood & Swartz, 1979: 54). Deursettingsvermoë (Du Toit, 1952: 103; Van der Merwe, 1976: 55; Smith,

1982: 97). Werkywer (Pieterse, 1979: 35). Vlytigheid (Cawood & Swartz, 1979: 13; Pieterse, 1979: 35, 90). Deeglikheid (Van der Merwe, 1976: 55; Bandey, 1971: 30). Geduld en selfbeheersing (Cawood & Swartz, 1979: 25). Nederigheid (Smith, 1982: 97; Engstrom & Dayton, 1982: 27-28). Naasteliefde (Smith, 1982: 35; Peters & Austin, 1985: 265). Groothartigheid (Cawood & Swartz, 1979: 54). Standvastigheid (Rupert, 1965: 4; Theunissen, 1985: 134). Selfkennis, dit wil sê die bereidheid om eerlike selfondersoek te doen (Pieterse, 1979: 35; Theunissen, 1985: 142). Sportmangees, entoesiasme (Van der Merwe, 1976: 55). Geloofsvertroue in God en die self (Bandey, 1971: 35; Smith, 1982: 97). Bereidheid om frustrasie te verduur (Stogdill soos aangehaal deur Slabbert, 1984: 48). Liefde (Prince, 1976: 21; Hendrikz, 1983: 155; Peters & Austin, 1985: 265).

KONSTRUK III KRITERIA WAT HOOFSAAKLIK IN VERBAND STAAN MET KOGNITIEWE VERMOËNS

Bogemiddelde intelligensie (Du Toit, 1952: 101 e.v.; Jacobs, 1972: 113-119; Van der Merwe, 1976: 55; Bandey, 1971: 30; Lizamore, 1982: 120; Smith, 1982: 97; Slabbert, 1984: 52). Kreatiwiteit (Pieterse, 1979: 33; Breytenbach, 1983: 92; Slabbert, 1984: 52). Innoverendheid (Berg, 1977: 214). Vindingrykheid (Pieterse, 1979: 35). Probleemoplossingsvermoë (Pieterse, 1979: 33; Stogdill soos aangehaal deur Slabbert, 1984; Theunissen, 1985: 139). Inisig (Van der Merwe, 1976: 55; Lizamore, 1982: 120). Antisiperingsvermoë, dit wil sê die vermoë om probleme/bepelkings betyds te verreken, vernuftigheid (Bandey, 1971: 30). Inisiatief/visionêre inisiatief (Bandey, 1971: 30; Van der Merwe, 1976: 55; Pasques, 1979: 9; Lizamore, 1982: 120). Beplanningsvermoë (Smith, 1982: 97; Slabbert, 1984: 48; Theunissen, 1985: 39). Aandag-deur-visie-vermoë, dit wil sê die bevoegdheid om volgelinge van 'n visie te voorsien en hulle daarop te rig (Home, 1970: 21-35; Bennis & Nanus, 1985: 22; Peters & Austin, 1985: 265; Ames et al., 1985: 7-15). Oorspronklikheid (Bandey, 1971: 30; Van der Merwe, 1976: 55). Oordeelsvermoë (Bandey, 1971: 30). Wakkerheid (Stogdill soos aangehaal deur Joubert, 1957: 12). Oplettendheid, waarnemingsvermoë, aktiewe geïnteresseerdheid/nuuskierigheid (Bandey, 1971: 30). Wye belangstelling (Van der Merwe, 1976: 55). Mensekennis/vermoë om mense te verstaan (Smith, 1982: 97). Verbale vaardigheid (Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120). Sprekersvermoë (Jordaan, 1988: 29). Taalvaardigheid (Van der Merwe, 1976: 55; Marce soos aangehaal deur Hendrikz, 1983: 73). Verbeeldingsvermoë (Bandey, 1971: 33). Toepaslike kennis (Smith, 1982: 97). Gesonde verstand - as resultaat van ervaring en kennis (Cawood & Swartz, 1979: 26; Smith, 1982: 97). Begripmanipulasie, dit wil sê die vermoë om begrippe te

interpreteer en te manipuleer/verstandelike soepelheid (Pieterse, 1979: 33). Analiserings- en sintetiseringsvermoë (Pasques, 1979: 9; Smith, 1982: 97). Konteksplasing, dit wil sê die vermoë om gegewenhede in 'n nuwe konteks te interpreteer/skolastiese bekwaamheid/studentskap (Pieterse, 1979: 33; Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120). Begrip van leierstaak (Berg, 1977: 214). Skeppingsvermoë, sensitieweit vir probleme (Pieterse, 1979: 33).

KONSTRUK IV KRITERIA WAT HOOFSAAKLIK IN VERBAND STAAN MET VAARDIGHEDE

Tegniese vaardighede, dit wil sê om as leerlingraadslid te funksioneer, byvoorbeeld kennis van skoolreëls, leierskapvaardighede soos konflikthantering (Ames *et al.*, 1985: 7-15; Theunissen, 1985: 139), besluitneming, probleemoplossing (De Wet, 1977: 85-95; Smith, 1982: 97; Stogdill soos aangehaal deur Lizamore, 1982: 120). Organisasievermoë (Bandey, 1971: 30; Smith, 1982: 97; Theunissen, 1985: 134). Delegeringsvaardighede (Bandey, 1971: 30; Smith, 1982: 97). Vaardighede in groepsdinamiese prosesse (Berg, 1977: 213). Luistervaardighede (Ames *et al.*, 1985: 13-15). Kommunikasievaardighede (Bester, 1970: 65; Berg, 1977: 213; Bennis & Nanus, 1985: 22). Kritiekhanteringsvaardighede (Theunissen, 1985: 139). Sprekersvaardighede (Jordaan, 1988: 29). Onderrigvaardighede (Bandey, 1971: 30). Koördineringsvaardighede (De Wet, 1977: 76-83; Pasques, 1979: 9). Beheeruitoefeningsvaardighede (Pasques, 1979: 9). Vermoë om groepdoelstellings te formuleer (Terblanche, 1986: 11). Sosiale vaardighede (Stogdill soos aangehaal deur Slabbert, 1984: 48; Conradie, 1984: 101). Vaardighede om nuwe idees te genereer (Pieterse, 1979: 33).

4.3.2 Die situasieteorie

4.3.2.1 Omskrywing van die situasieteorie

As gevolg van die beperkinge (vergelyk 4.3.1.2) van die eienskapteorie speel die situasie waarin 'n leier optree beslis ook 'n rol. Die uitgangspunt is hier dat bepaalde tipes leiers of leierskap in bepaalde situasies die geskikste is (Bester, 1970: 11). Die situasie is dus die belangrikste faktor in die bepaling van wie as leier na vore sal tree. Indien 'n ander persoon beter vir 'n nuwe situasie toegerus is, kan dit meebring dat die leierskap moet verander (Hanekom, 1983: 18).

Die teorie kom verder daarop neer dat daar nie 'n "beste" leierskapstyl in die algemeen is nie, maar dat die sukses van leierskap geleë is in die toepaslikheid daarvan vir die spesifieke situasie. Dié teorie veronderstel ook dat die reëling van take en situasies so gedoen moet word dat dit die leierskapstyl pas eerder as om die persoon te verander om by die situasie aan te pas (Van der Westhuizen, 1986: 180). In die literatuur word daarvoor gepleit dat ook die situasieteorie nie rigied toegepas moet word nie. Berg (1977: 213) beklemtoon dat dié teorie nie persoonskwaliteite onbelangrik maak nie, en ook dat die situasie nie outomaties die leier produseer nie. Wat volgens hom wel belangrik is, is dat die persoonskwaliteite in ag geneem moet word binne die konteks van die spesifieke situasie. Dit het belangrike implikasies vir leieridentifisering, omdat in gedagte gehou moet word dat sekere tipes persone net in sekere situasies kan leiding neem.

'n Ander dimensie wat Hersey en Blanchard (soos aangehaal deur Owens, 1981: 173) tot die situasieteorie byvoeg, is die ontwikkelings- of volwasseheidsspeil van die groep en/of individu in terme van die taak wat verrig moet word. 'n Minder ontwikkelde groep sal byvoorbeeld van die leier verwag om meer voorskriftelik leiding te gee wanneer hulle 'n spesifieke taak (in 'n spesifieke situasie) moet uitvoer, wat weer 'n bepaalde vermoë of eienskap van die leier sal vereis en daartoe kan lei dat 'n spesifieke soort leier na vore mag tree, byvoorbeeld iemand met baie geduld en 'n ingesteldheid op detail.

4.3.2.2 'n Kritiese evaluering van die situasieteorie

Kennis moet geneem word van Henning (1972: 143) se waarskuwing dat die situasieteorie nie tot ontsporing in terme van pragmatiese, fenomenologiese en humanistiese denke moet lei nie. Vanuit Christelike perspektief poneer hy dat God alle situasies gee en dat sy wil daarin steeds moet geskied. Die mens mag dus nie deur die situasie gedetermineer of gemanipuleer word nie. As kroon van die skepping is die mens ook beheerser van die situasie en het 'n roeping en verantwoordelikheid in die situasie teenoor God en staan volgens Viljoen (1988: 77) direk onder teonome norme en nie norme wat uit die situasie self opkom nie. 'n Ewewigtige siening oor leierskapstyl is dat die leier 'n sekere soepelheid aan die dag moet lê sodat die mens en die situasie die beste benut kan word vir

doelbereiking (vergelyk Van derWesthuizen, 1986: 213). Pragmatisme in dié verband word egter afgewys.

Die feit dat die situasieteorie veronderstel dat bepaalde tipes leiers vir bepaalde situasies geskik is, maak dié teorie meer beperkend in terme van leerlingraadslede as die eienskapteorie, aangesien die situasies waarin leerlingraadslede moet funksioneer, wyd uiteenlopend is.

Desnieteenstaande het die situasieteorie bepaalde voordele wat vervolgens kortliks bespreek word.

4.3.2.3 Voordele van die situasieteorie

Smith (1982: 97) wys daarop dat die situasie waarin leiding gegee word ook bepalend is met betrekking tot die eienskappe wat "benodig" word. Wat die onderhawige studie betref, bied die situasieteorie ook die voordeel dat kulturele en lewensbeskoulike differensiasie in ag geneem kan word. Die vraag kan dus wees of 'n Damaraleerling ewe maklik as leerlingraadslid in byvoorbeeld 'n Kleurlingskool gekies sou word. Dit gaan dus nie net oor kriteria nie, maar oor kriteria binne die konteks van persoonlikheid, groep en situasie (Van der Merwe, 1976: 56). Cribben (soos aangehaal deur Charoux, 1984: 39) gaan verder met betrekking tot die situasie en identifiseer onder andere kultuur, politieke struktuur, die gemeenskap en die organisatoriese struktuur as bepalende determinante in die situasie. In hierdie studie kan die respondente dus aandui in watter mate die situasie, in terme van sekere verskille ten aansien daarvan, daartoe kan lei dat bepaalde leerlinge bo ander as potensiële leerlingraadslede geïdentifiseer word.

4.3.2.4 Kriteria vanuit die literatuur vir die identifisering van leerlingraadslede in terme van die situasieteorie

Die volgende kriteria vanuit die situasieteorie kan bepalend wees vir die identifisering van leerlingraadslede:

- * Politieke siening - dit wil sê in watter mate dit belangrik is dat 'n potensiële leerlingraadslid 'n politieke siening moet huldig indien die situasie dit vereis.

- * Politieke deelname - dit wil sê in watter mate dit belangrik is dat 'n potensiële leerlingraadslid aan politiek moet deelneem indien die situasie dit vereis.
- * Kultuur - dit wil sê in watter mate dit 'n belangrike kriterium is dat 'n potensiële leerlingraadslid moet behoort tot die oorwegende kultuurgroep in die skool.
- * Vereenselwiging met die organisasiekultuur - dit wil sê in watter mate dit belangrik is dat 'n potensiële leerlingraadslid hom moet vereenselwig met die organisasiestruktuur en -kultuur in die skool.
- * Vermoë om mense te ontwikkel.
- * Vermoë om situasies te kan verander indien nodig.

4.3.3 Die groepfunksieteorie

4.3.3.1 Omskrywing van die groepfunksieteorie

Dié teorie impliseer dat elkeen wat voldoen aan die vereistes wat 'n bepaalde groep stel as 'n leier kan optree. As die behoeftes van die groep verander, verander die leierskap. Leierskap is volgens dié teorie nie iets wat die leier het of nie het nie, maar iets wat in en met die groep gebeur. Dit is dus die gedrag van enige persoon in die groep wat die groep sal help om sy doel te bereik. Leierskap is dus deelbaar en die groep het ook 'n leiersrol. Dié teorie beklemtoon interpersoonlike verhoudinge en sien leierskap as 'n groepsaktiwiteit waaruit die leier na vore kom (Van der Westhuizen, 1986: 180). Gous (1982: 335) beskou leierskap ook as 'n groepverskynsel, terwyl Terblanche (1986: 11) ewe-eens leierskap as 'n funksie van die groep sien waarin vaardighede binne 'n besondere situasie benut word.

Vir die identifisering van leierleerlinge is dié teorie van besondere waarde, aangesien leierskap by kinders deur die groep toegeken word. Volgens Pieterse (1979: 30) is dit noodsaaklik dat onderwysers gevoelig sal wees vir die leierskaptoekenning deur die leerlinge self. Dit is dus belangrik om te weet watter kriteria hulle vir leierskap aanlê.

Stogdill (Bandey, 1971: 40) se opmerking ondersteun ook die groepfunksieteorie: "A person does not become a leader by virtue of

possession of some combination of traits, but the pattern of personal characteristics of the leader must bear some relevant relationship to the characteristics, activities, and goals of the followers."

Fiedler (soos aangehaal deur Owens, 1981: 160) se groepsfunksieteorie dui ewe-eens daarop dat alle gedrag, ook leiersgedrag, ontstaan as gevolg van interaksie tussen die persoon/leier en die groep/situasie. Dit is dus belangrik om 'n leier se motiveringstruktuur vas te stel asook die gunstigheid van die situasie ten einde hom/haar sy/haar doel te laat bereik.

Dit is dus nie sinvol om van effektiewe en oneffektiewe leiers te praat nie, maar wel van leiers wat in een situasie neig om effektief te wees en in 'n ander neig om oneffektief te wees (Owens, 1981: 163).

Vroom (soos aangehaal deur Sergiovanni et al., 1979: 123) se groepsfunksieteorie oor leierskap fokus meer op leiergedrag in die mate waartoe die leier groepsdeelname toelaat in besluitneming. Sy teorie dui ook aan dat daar nie 'n beste leierskapstyl is vir alle situasies nie, maar eerder dat die effektiwiteit van 'n styl bepaal word deur die toepaslikheid daarvan. Die leier moet dus besluit watter styl die beste sal wees vir 'n bepaalde gebeurlikheid (Sergiovanni et al., 1979: 124), wat impliseer dat 'n leier aanpasbaar moet wees.

'n Belangrike verskil tussen die situasieleierskapteorie en die groepsfunksieteorie is dat eersgenoemde 'n bepaalde soort leier vereis vir 'n bepaalde situasie, terwyl die groepsfunksieteorie veronderstel dat deur die proses van interaksie die leier bepaalde aanpassings maak om meer effektief leiding te gee. Die situasieteorie daarenteen impliseer weer dat die beplanning van take en situasies so gedoen moet word dat dit die leier se styl pas (Van der Westhuizen, 1986: 181).

4.3.3.2 'n Kritiese evaluering van die groepsfunksieteorie

Die groepsfunksieteorie slaag grootliks daarin om uit te wys dat die leier deur middel van interaksie tussen die groep, situasie en individu na vore tree. Dit impliseer dus dat die eienskapteorie sowel as die situasieteorie daarin verreken word.

As die daarstelling van leiers in die skool uitsluitlik op dié teorie gebaseer word, bestaan die moontlikheid dat negatiewe leiers na vore kan tree as die groep negatief, rebels, onvergenoegd en dies meer is. Dit mag dus ter wille van opvoedkundige redes nodig wees om swaarder op byvoorbeeld die eienskapteorie te steun by leieraanwysing as die oordeel bestaan dat die groep leiers na vore sal bring wat die groep en selfs die skool sal benadeel. Opvoedkundige ontwikkelingsinsette vir die betrokke groep of selfs die hele skool mag dan eers nodig wees alvorens oorgegaan kan word tot 'n "natuurliker" identifisering van leiers.

4.3.3.3 Voordele van die groepfunksieteorie

Omdat die groepfunksieteorie in 'n groot mate gebaseer is op interaksie tussen groep en leier, gee dit 'n breër perspektief op kriteria vir leierskap. By identifisering van leiers kan kriteria vanuit ander leierskapteorieë ook aan die orde gestel word. Verder bied die teorie 'n omvattender basis vir beplanning ten aansien van leieropleiding omdat dit veronderstel dat die leier aanpassings moet maak om die groep meer effektief te lei.

Die teorie het ook segwaarde vir kriteria vir leieridentifisering daarin dat leierskap by kinders grootliks deur die groep toegeken word (vergelyk Pieterse, 1979: 29).

4.3.3.4 Kriteria vanuit die literatuur vir die identifisering van leerlingraadslede in terme van die groepfunksieteorie

In 'n voorafstudie met 'n groep studente het Bester (1970: 61) die volgende kriteria vir leierskap bepaal vanuit die benadering dat leierskap 'n funksie van die leier binne die groep is:

- * Gesagsbeoefening, met die klem op selfontwikkelde persoonsvermoëns en kennis eerder as aangebore verstandsvermoëns en uiterlike liggaamskenmerke.
- * Goeie kommunikasie met volgelinge, waarby inbegrepe is takt, begrip vir ander, empatie, demokratisering van leierskap, aanpasbaarheid en psigiese balans.
- * Sin vir orde en dienslewering.

- * Sosio-kulturele meelewing wat aanvaarbaar moet wees, dit wil sê as resultaat van goeie opvoeding.
- * Statusverwerwing as leier deurdat die groep dit aan hom toeken.

Verdere kriteria vir leerlingraadidentifisering wat in terme van die groepfunksieteorie gestel kan word, is die volgende:

- * Aanvaarbaarheid van die leier deur die portuurgroep en deur die groep wat hy moet lei (vergelyk Pieterse, 1979: 29).
- * Die mate waarin die kandidaat hom met die groep vereenselwig en die mate waarin die kandidaat sal voldoen aan die groep se verwagtinge, standaarde en strewes (vergelyk Saayman, 1967: 112).
- * Die mate waarin die kandidaat as leerlingraadslid groepdruk sal kan weerstaan ter wille van byvoorbeeld verantwoordelike taakuitvoering. Pieterse (1979: 106) het byvoorbeeld gevind dat dogters meer onderhewig is aan groepdruk as seuns.
- * Vermoë om groepdoelstellings te formuleer, aanvaar te kry en te laat nastreef.
- * Vermoë om die groep saam te snoer.
- * Vermoë om die groep te laat ontwikkel.

4.3.4 Samevatting oor leierskapteorieë

Elkeen van die leierskapteorieë kan getipeer word as 'n teorie wat 'n dwaalneiging mag inhou. Die eienskapteorie kan byvoorbeeld as individualisties, die situasieteorie as behaviouristies en die groepfunksieteorie as sosiologies bepaald beskou word. Dit is egter nie noodwendig verkeerd nie, mits die leidinggewing positief is (vergelyk 2.4). Daar kan dus, met die voorbehoud gestel in 2.4, met Henning (1972: 152) saamgestem word wanneer hy oor leierskapteorieë opmerk dat positiewe leierskap wel uit elkeen van die teorieë kan voortvloei, mits dit in elke benaderingswyse die Christelike lewens- en wêreldbeskouing as grondslag het en mekaar veronderstellend is, ten spyte van klemverskille. Hy beklemtoon dat daar streng gewaak moet word teen veral humanistiese skuiwergate in hierdie leierskapbenaderings.

4.4 Leierskapstyle

4.4.1 Die begrip leierskapstyl

Leierskapstyle kan nie los van leierskapteorieë gesien word nie. Daarbenewens is dit 'n komplekse kombinasie van persoonlikheidsienskappe van die leier, die persepsies van die ondergeskiktes en die eise van die situasie (vergelyk Hendrikz, 1983: 50).

Viljoen (1988: 61) se siening dat leierskapstyl in samehang is met die mate van taak- en verhoudingsgedrag wat 'n leier aan sy volgelinge toedeel, word deur hierdie navorser onderskryf, omdat leierskapstyle wissel van 'n oordrewe klem op taakgerigtheid tot dié wat mensgerigtheid primêr stel. Omdat leierskapstyl in 'n sekere sin neerkom op die kategorisering van 'n bepaalde tipe persoon, wat weer afhang van menslike interpretasies en persepsies, is dit vanuit 'n leieridentifiseringsoogpunt gesien problematies. Vir effektiewe leierskap is dit egter belangrik dat die leier die regte styl op die regte tyd toepas (Blanchard *et al.*, 1985: 20).

4.4.2 Die demokratiese leierskapstyl

4.4.2.1 Omskrywing van die demokratiese leierskapstyl

Volgens dié styl betrek die leier sy volgelinge by die besluitnemingsproses. Besluite word geneem deur middel van vrywillige en spontane kommunikasie, terwyl die leier 'n aktiewe rol speel in die proses. Die skep van positiewe interpersoonlike verhoudings, asook die ruimte om kreatiewe bydraes te lewer, word as baie belangrik geag (Van der Westhuizen, 1986: 181).

4.4.2.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die demokratiese leierskapstyl

Kriteria wat vanuit hierdie styl gestel kan word, is die volgende:

- * Die mate waarin die kandidaat ondergeskiktes by besluitneming betrek (De Wet, 1980: 185).

- * Die mate waarin die kandidaat spontane en vrywillige kommunikasie toelaat, terwyl hy steeds 'n aktiewe en rigtinggewende rol speel (Van der Westhuizen, 1986: 181).
- * Die mate waarin die kandidaat positiewe interpersoonlike verhoudings skep (Van der Westhuizen, 1986: 181).
- * Die mate waarin die kandidaat as 'n demokratiese leier beskou word.

4.4.3 Die outokratiese leierskapstyl (leiergesentreerde leierskap)

4.4.3.1 Omskrywing van die outokratiese leierskapstyl

Dié styl veronderstel 'n leier wat slegs sy wil laat geld, alleen beleid bepaal, alleen besluite neem en alleen die verantwoordelikheid vir sy besluite dra. Hy dra in 'n beperkte mate take aan ondergeskiktes op en sorg self dat daar na gestelde doelwitte gestreef word. Tipend van dié soort leierskap is dat daar slegs eenrigtingkommunikasie tussen leier en groep plaasvind (Van der Westhuizen, 1986: 181).

Ook kenmerkend van hierdie leierskapstyl is dat die leier behoeftes by sy volgelinge skep wat eintlik sy behoeftes is, wat hy dan deur middel van hulle wil laat verwesenlik. Sulke leiers neig ook om aan elke volgelinge afsonderlik opdragte te gee in plaas van om afhandelingsbevoegdheid piramiedvormig te deleger. Hy is ook gewoonlik persoonlik in sy aanprysing en kritiek, maar tog afsonderlik ten aansien van die groep. Dit spreek eintlik vanself dat hy dominerend is en moeilik met mense saamwerk (Van der Westhuizen, 1986: 181).

'n Belangrike onderskeid tussen die outokratiese en taakgerigte leier is dat eersgenoemde op homself fokus, terwyl laasgenoemde op die taak fokus. Hoewel daar dus ooreenkoms tussen dié twee is, is hierdie 'n basiese verskil (Hamblin, 1976: 59).

4.4.3.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die outokratiese leierskapstyl

Kriteria wat vanuit hierdie styl gestel kan word, is die volgende:

- * Die mate waarin die kandidaat as outokraties beskou word (Smith, 1982: 70).
- * Die mate waarin hy alleen besluite neem (De Wet, 1980: 184).
- * Die mate waarin hy alleen verantwoordelikheid vir sy optrede, goed of sleg, aanvaar (Van der Westhuizen, 1986: 181).
- * Die mate waarin hy delegering beperk (De Wet, 1980: 184).
- * Die mate waarin hy slegs eenrigting-kommunikasie toelaat (Van der Westhuizen, 1986: 181).
- * Die mate waarin hy poog om primêr sy eie behoeftes te bevredig (Van der Westhuizen, 1986: 181).
- * Die mate waarin hy afsydig is teenoor die groep as geheel (Van der Westhuizen, 1986: 181).
- * Die mate waarin hy op homself fokus - in onderskeiding van die taakgerigte leier (Schoeman, 1968: 68).

4.4.4 Die vryeteuclleierskapstyl

4.4.4.1 Omskrywing van die vryeteuclleierskapstyl

Dié styl veronderstel dat die leier homself nie laat geld nie. Die volgelinge geniet die vryheid om tot individuele of groepsbesluite te kom. Die leier lei dan deur 'n appèl te rig tot persoonlike integriteit. In dié soort situasie bestaan die persepsie by die volgelinge dat hy volkome vertrou word en vir homself moet besluit, terwyl die leier minimaal betrokke en op die agtergrond is (Van der Westhuizen, 1986: 183).

4.4.4.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die vryeteuclleierskapstyl

Vanuit dié leierskapstyl kan die volgende kriteria gestel word:

- * Die mate waarin hy onbetrokke en sonder invloed is by beleidmaking

en besluitneming (Smith, 1982: 72).

- * Die mate waarin hy swak beheer oor die groep het (Smith, 1982: 72).
- * Die mate waarin sy leierskap op die individu gerig is (Van der Westhuizen, 1986: 182).

4.4.5 Die burokratiese leierskapstyl

4.4.5.1 Omskrywing van die burokratiese leierskapstyl

Dié leierskapstyl veronderstel 'n kombinasie van die demokratiese, outokratiese en vryeteuelseierskap. 'n Burokratiese leier word beskou as iemand wat 'n leiersamp beklee in 'n burokratiese stelsel (Van der Westhuizen, 1986: 182) en dit impliseer hiërargiese mag oor ondergeskiktes (Owens, 1981: 182). Die geslaagdheid van sy leierskap sal in 'n groot mate afhang van hoe goed hy daarin slaag om die komponente van sy eie leierskapstyl in harmonie met die situasie, die groep en sy eie menswees te laat integreer, ineenvloei, balanseer en aanpas. Hy hou streng by die wet, reël of regulasie en probeer sodoende sy posisie handhaaf, maar maak tog soms soos hy wil (Van der Westhuizen, 1986: 182).

4.4.5.2 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede aan die hand van die burokratiese leierskapstyl

Vanuit dié leierskapstyl kan die volgende kriterium gestel word:

- * Die mate waarin die kandidaat sy posisie probeer handhaaf deur streng by voorskrifte te hou (vergelyk Van der Westhuizen, 1986: 182).

4.4.6 Samevatting oor leierskapstyle

In heersende navorsing val die klem toenemend op leierskapstyle en die wyse waarop die leier se eienskappe met dié van die situasie interreageer. Dit blyk ook dat dit wenslik is dat 'n leier 'n styl moet ontwikkel wat taakgerig en verhoudingsgerig is (Jordaan, 1988: 29).

Om op te som: by die identifisering van kriteria vir leerlingraadslede sal leierskapstyle deeglik in ag geneem moet word, aangesien daaruit sekere kriteria vir leieridentifisering uitgewys is. Leierskapstyle staan ook in noue verband met persoonlikheidsienskappe.

4.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gepoog om die kriteria wat aangelê kan word vir die identifisering van leerlingraadslede te isoleer vanuit die literatuur aan die hand van leierskapteorieë en leierskapstyle.

Hoewel in dié literatuurstudie nie gepoog is om kriteria in voorkeurvolgorde te rangskik nie, word aan die hand van Slabbert (1984: 58) en Malan (1986: 167, 168) die volgende kriteria gemeld wat as noodsaaklik vir leieridentifisering beskou word:

- Sosialiteit
- Egosterkte
- Besondere persoonlikheidsvermoë
- Volwassenheid
- Selfversekerdheid
- Waaghalsigheid
- Die wil en begeerte om te lei
- Kreatiwiteit
- Volgelingen
- Dominansie
- Emosionele stabiliteit
- Hoë selfkonsep

In Hoofstuk 5 word die kriteria as deel van die navorsingsontwerp gesistematiseer en die vraelysondersoek, asook die gevolgtrekkings daaruit, bespreek.

oooOooo

HOOFSTUK 5

DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 Inleiding en doel

In die vorige hoofstuk is kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede vanuit die literatuur bepaal. In hierdie hoofstuk word verduidelik hoe die geïdentifiseerde kriteria in 'n vraelysondersoek gebruik is om te bepaal wat die siening van topbesture en portuurgroepe van sekondêre skole is ten opsigte van die kriteria.

5.2 Navorsingsontwerp

5.2.1 Die vraelys

Daar is besluit om van 'n vraelys eerder as van onderhoudvoering gebruik te maak omdat die betrokke skole baie ver van mekaar (tot soveel as 1 000 km) geleë is en reis en verblyf dus hoë koste sou teweegbring.

5.2.1.1 Die gestruktureerde vraelys

Daar is besluit om van die gestruktureerde (geslote) posvraelys gebruik te maak (vergelyk De Wet *et al.*, 1981: 163) om die volgende redes:

- * Onderhoude aan die hand van gestruktureerde vraelyste sou hoë koste en baie tyd in beslag neem onder andere vanweë die groot afstande tussen skole.
- * 'n Posvraelys gee aan die skoolhoof 'n vryer tydskeuse vir die afneem van die vraelys in terme van die skoolprogram.
- * Die respondent het meer speling in terme van tyd om die vraelys te voltooi.
- * Die response van 'n gestruktureerde vraelys kan makliker ontleed, geanaliseer en gekwantifiseer word as dié van 'n oop vraelys (De Wet *et al.*, 1981: 163).
- * Die respondent kan die vraelys onbevangte voltooi (vergelyk Teichler, 1982: 111). By die onderhoudsvraelys bestaan altoos die moontlikheid van beïnvloeding, hoe onbedoeld ookal.

- * 'n Gestruktureerde posvraelys kan so duidelik en behoeftegerig gestruktureer word dat dit aan die eise van wetenskaplike respondering voldoen.
- * Met 'n gestruktureerde posvraelys kan aanpassings gemaak word in terme van die vergroting of verkleining van die steekproef of die keuse van 'n addisionele groep respondente.
- * Verskeie persone kan gelyktydig vraelyste voltooi en sodoende tyd bespaar (Van Niekerk, 1986: 153).
- * Die anonimiteit van 'n posvraelys het meer eerlike antwoorde tot gevolg as byvoorbeeld 'n onderhoudsvraelys (Erasmus, 1987: 45).
- * As meetinstrument is die vraelys meer betroubaar as 'n persoonlike onderhoud (Breedt, 1987: 61).
- * In 'n vraelys kan vrae gestandaardiseer word (Van Niekerk, 1986: 153).

5.2.1.2 Nadele van die gestruktureerde posvraelys

Oppenheim (soos aangehaal deur Teichler, 1982: 111) meld die volgende nadele van die posvraelys:

- * Persone met 'n lae intelligensiepeil kan nooit met 'n vraelys betrek word nie.
- * 'n Positiewe gesindheid by die respondent kan alleenlik met 'n begeleidende brief geskep word.
- * Die volgorde waarin die respondent die vrae beantwoord, kan nie gekontrolleer word nie.
- * Die risiko bestaan dat respondente die vrae kan bespreek, wat meebring dat 'n antwoord nie noodwendig die betrokke respondent se eie siening is nie.
- * Swak terugvoer vind plaas omdat vraelyste nie voltooi en/of teruggestuur word nie.

By bostaande lys kan die volgende nadele gevoeg word:

- * Misverstande en foutiewe interpretasies is meer moontlik as byvoorbeeld by 'n onderhoudsvraelys waar die onderhoudvoerder kan verduidelik totdat die respondent konsepte begryp (vergelyk Erasmus,

1987: 45).

- * Dit is onpersoonlik en word dikwels met minagting of as 'n lastigheid bejeën wat so spoedig moontlik afgehandel moet word.
- * Die vraelyste kan onvolledig voltooi word, wat die wetenskaplikheid van die response kan benadeel.
- * Die persoon wat die vraelys deur die leerlinge laat voltooi, kan onwetenskaplik te werk gaan.
- * Respondente kan gedwing word om response te kies wat nie vir hulle bevredigend is nie (Erasmus, 1987: 45).
- * Dit is moeilik om die geldigheid en betroubaarheid van die vraelys te bepaal.

Ten spyte van bostaande nadele is besluit om van die gestruktureerde posvraelys gebruik te maak. Pogings om die nadele te neutraliseer sal vervolgens verduidelik word.

5.2.1.3 Inligting aan die respondent rakende die vraelys

'n Dekbrief (kyk Bylae B) is aan die respondent gerig waarin die doel van die vraelys gestel, die respondent vir deelname bedank, vertroulikheid gewaarborg en 'n kort instruksie oor die voltooiing van die vraelys gegee is.

Biografiese besonderhede is in Afdeling 1 respektiewelik vir topbestuurslede en st. 9-leerlinge gevra.

In Afdeling 2 is instruksies gegee oor die voltooiing van die gedeelte oor kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede asook die 86 kriteria wat elk volgens 'n vyfpuntskaal beoordeel moes word in terme van belangrikheid vir die identifisering van leerlingraadslede.

Ten einde die response so vergelykbaar moontlik te maak, is aan die topbestuurslede van skole en aan die st. 9-leerlinge dieselfde vraelys gestuur.

5.2.1.4 Die samestelling van die vraelys

Indien die 164 kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede wat uit die

literatuur verkry is net so in die vraelys opgeneem sou word, sou die 150 vraelyste ongeveer 24 000 response impliseer. Daarbenewens stem heelwat van die geïdentifiseerde kriteria ooreen of het dieselfde semantiese waarde.

Daarom is besluit om die faktore te ontleed (vergelyk Teichler, 1982: 117) ten einde die items in die vraelys te verminder. Dit is gedoen deur al die kriteria wat semanties dieselfde waarde het sover moontlik onder een begrip of kriterium te ondervang. Sodoende is die items tot 86 verminder en in die loodsvraelys opgeneem.

Die aanvanklike kriteria, soos uit die literatuur verkry is, is ter wille van ordening in konstruksie en dimensies verdeel (kyk 4.3.1.4) maar dit is nie so in die vraelys opgeneem nie omdat dit die respondent moontlik ten gunste of tot nadeel van sekere kriteria sou kon beïnvloed. In die konstruksie van die vraelys is kriteria wat nader verwant is uitmekaar geplaas, byvoorbeeld "politieke siening" en "politieke deelname". Dit is gedoen om 'n mate van kruiskontrolle in te bou. Kriteria waarop 'n negatiewe, dit wil sê, lae respons verwag is, is tussen kriteria geplaas waarop hoë response verwag is ten einde kondisionering van die respondente tydens beantwoording te minimiseer.

Die vraelys is sodanig gekonstrueer dat elke kriterium se relevansie (waarde) vir die identifisering van leerlingraadslede op 'n vierpuntskaal aangedui moes word.

5.2.1.5 Die loodsvraelys

Ten einde te verseker dat respondente die instruksies en vraelys korrek sou verstaan en voltooi, is 10 loodsvraelyste gestuur aan onderskeidelik een Afrikaner-, een Damara- en een Kleurlingskool wat nie by die finale ondersoek betrek is nie. Elke skoolhoof is versoek om te reël dat 6 van die vraelyste deur st. 9-leerlinge en 4 vraelyste deur topebestuurslede voltooi word. Respondente is versoek om selfs skriftelik kommentaar te lewer indien hulle dit wou doen. Die vraelyste is gekonstrueer soos in die voorafgaande paragraaf verduidelik is.

Die loodsvraelys is ook rekenaarmatig aangepas, sodat vasgestel kon word

of die respondente die soort vraelys bevredigend kan voltooi.

Van die 30 loodsvraelyste wat uitgestuur is, is 28 terug ontvang.

5.2.1.6 Die finale vraelys (Bylae A)

Die loodsvraelys is bevredigend voltooi sodat slegs die volgende drie wysigings nodig was om die finale vraelys te konstrueer:

- * 'n Naskrif is by die instruksionele brief gevoeg waarin respondente versoek is om die vraelys-, kaartnommers en blokkies vir rekenaardoeleindes te ignoreer.
- * By "hoogste kwalifikasie" is die respondente versoek om 'n kruisie slegs teenoor "hoogste kwalifikasie" te trek.
- * Die kriterium konvensionalliteit is verander na onkonvensionalliteit.

5.2.1.7 Administratiewe prosedures

'n Brief waarin toestemming gevra is vir die loods- sowel as finale vraelysondersoek is aan die betrokke direkteure van onderwys gerig en daar is ook telefonies met hulle geskakel.

Sonder uitsondering is goedkeuring verkry nadat konsepvraelyste aan hulle voorgelê is, met die aanduiding dat die vraelyste nie tydens normale skoolure voltooi behoort te word nie. Hoewel dié bepaling moontlik 'n negatiewe gesindheid by respondente kon skep, is dit grootliks uitgeskakel deurdat telefonies met die betrokke skoolhoofde ooreengekom is om te reël dat die vraelyste gelyktydig op 'n bepaalde tyd en plek voltooi word en te bevestig dat dit so gedoen is (Bylae B).

Die vraelyste is ook van reeksnommers voorsien ter wille van terugvoerkontrolle.

Nadat die gemelde aanpassings na aanleiding van die loodsondersoek aan die vraelys gemaak is, is dit gedupliseer en per pos na die teikenskole gestuur. Daar is 44 vraelyste aan topbesture van skole en 107 aan st. 9-leerlinge gestuur (kyk 5.2.2).

Die vraelyste is aan die einde van September gepos, want Oktobermaand is normaalweg die tyd wanneer leerlingraadsverkiezings plaasvind. Die bedoeling was dus om die vraelyste te laat voltooi op 'n tydstip wanneer die respondente baie bewus is van die identifisering van leerlingraadslede.

5.2.2 Die populasie

Die populasie vir die ondersoek is saamgestel uit alle topbesture en standaard 9-leerlinge van Afrikaner-, Damara- en Kleurling- sekondêre skole in Namibië. Die redes daarvoor is die volgende:

- * Dit is algemeen in Namibië bekend dat dié betrokke onderwysowerhede se hoofkantore en skole van die bes georganiseerde in Namibië is en dit sou goeie terugvoer verseker.
- * Sonder om die hele bevolking in Namibië as populasie te kies, is gepoog om in dié navorsing die breë spektrum van Westerse tot Afrika-kultuur te dek. Die Kleurlingskole is beskou as die groep waarin albei die kulture voorkom.

Die afleidings wat gemaak word, geld slegs vir die populasie en nie vir ander etniese groepe in Namibië nie.

Die groepe wat waarskynlik die akkuraatste in 'n skool kan oordeel oor wie in 'n leerlingraad behoort te dien, is die portuurgroep, dit wil sê die st. 9-leerlinge en die topbestuur van skole. Die rede daarvoor is dat die portuurgroep hul maats die beste ken, terwyl die topbestuur altyd op een of ander wyse by die senior leerlinge, veral die standaard neges, betrokke raak. Insgelyks is alle st. 9-leerlinge self kandidate vir die leerlingraad en let hulle dus noukeurig op hul eie, maar ook hul portuurgroep se leiersgedrag. Daar is dus by hulle 'n aktiewer belangstelling in leierskapaangeleenthede as by ander standaardgroepe.

Daar is in die lig van bostaande besluit om 'n vraelys te rig aan die topbestuur van sekondêre skole, dit wil sê, departementshoofde, adjunkhoofde en hoofde, asook aan st. 9-leerlinge.

5.2.3 Die steekproef

Wat die topbesture betref, is met die populasie gewerk en ten opsigte van die st. 9-leerlinge is op 'n 15%-steekproef besluit, gekies op 'n sistematiese basis. Skoolhoofde is dus versoek om aan die hand van klaslyste 15% van die st.9-leerlinge te kies deur elke sewende leerling op die klaslyste, beginnende by die sewende leerling, te selekteer om die vraelys te beantwoord.

Die vraelyste is versprei soos in Tabel 5.1 uiteengesit.

In die geval van topbesture is 36 vraelyste terug ontvang en in die geval van st. 9-leerlinge is 102 vraelyste terug ontvang. Dit verteenwoordig 'n terugvoer van 81,8% en 95,3% onderskeidelik (kyk Tabel 5.1). Die afleidings kan dus as geldend vir die populasie beskou word, aangesien 'n 70%-respons as voldoende beskou word vir betroubare afleidings (Landman, 1980: 112).

Die aanname dat die betrokke skole goed georganiseer is en dat 'n hoë persentasie terugvoer verwag kan word, was korrek (vergelyk 5.2.2). Die laagste terugvoerpersentasie, naamlik 66,6%, wat ook die enigste onder 70% was, is ten opsigte van die topbestuur van een skool en is te wyte aan personeelverskuiwings in die skool se topbestuur op die stadium toe die vraelysondersoek gedoen is.

5.2.4 Statistiese tegniek

Ten einde die aantal items in die vraelys tot 'n hanteerbare hoeveelheid te beperk, is die 164 kriteria wat uit die literatuur verkry is, ontleed en verminder. Dit is gedoen om al die kriteria wat semanties dieselfde waarde het sover moontlik onder een begrip of kriterium tuis te bring (vergelyk 5.2.1.4).

Die ingesamelde data is deur die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO verwerk, met behulp van die SAS-programpakket (SAS, 1985). Die PROC MEANS is gebruik om die gemiddeldes en rangorde by elk te bereken na aanleiding van die terugvoer. Die PROC FACTOR is vir die faktorontleding gebruik.

Tabel 5.1: Distribusie en terugontvangs van vraelyste: topbestuurslede en portuurgroep

Die vraelyste is soos in die onderstaande tabel uiteengesit aan die skole gestuur en terug ontvang:

SKOOL	Etniese Goepering	Aantal Topbe- stuurs- lede	Aantal vrae- lys- te aan topbe- stuur ver- send	Aantal vraelyste terug ontvang van topbe- stuurs- lede	Per- sen- tasie vrae- lys- te terug ont- vang	Aantal st. 9 leer- linge	Aantal vrae- lys- te aan st. 9 leer- linge versend (15% steek- proef)	Aantal vrae- lys- te terug ontvang van st. 9 leerlinge	Per- sen- tasie vrae- lys- te terug ont- vang	Tota- le aan- tal vrae- lys- te ver- send	Tota- le aan- tal vrae- lys- te terug ont- vang	Persen- tasie vrae- lys- te terug ontvang
Windhoek Hoërskool (Windhoek)	Afrikaner	9	9	6	66,6	174	26	22	84,6	35	28	80,0
Hoërskool Jan Möhr (Windhoek)	Afrikaner	4	4	4	100,0	83	13	13	100,0	17	17	100,0
Hoërskool Academia (Windhoek)	Afrikaner	6	6	6	100,0	85	13	13	100,0	19	19	100,0
Hoërskool David Be- zuidenhout (Windhoek)	Kleurling	7	7	5	71,4	135	20	19	95,0	27	24	88,8
Hoërskool Tamariskia (Swakop- mund)	Kleurling	5	5	4	80,0	75	11	11	100,0	16	15	93,8
Hoërskool Goraseb (Khorixas)	Damara	4	4	4	100,0	60	9	9	100,0	13	13	100,0
Hoërskool Ganeb (Uis)	Damara	5	5	4	80,0	64	11	11	100,0	16	15	93,8
Hoërskool Kolin (Arandis)	Damara	4	4	3	75,0	25	4	4	100,0	8	7	87,5
Totaal		44	44	36	81,8	701	107	102	95,3	151	138	91,4

5.3 Interpretering van die data

5.3.1 Benadering tot die interpretering van die data

Die doel van die empiriese deel van die navorsing is om te bepaal wat die portuurgroep en topbestuurslede van skole se siening ten opsigte van die kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede is (kyk 1.3).

Hoewel die vraelyste aan sogenaamde Afrikaner-, Kleurling- en Damaraskole gestuur is (vergelyk 5.2.2) en partikuliere verskille oor die siening van die kriteria tussen die drie etniese groepe mag voorkom, is nie as sodanig met die uitkoms van die navorsing gehandel nie. Die titel van die skripsie en dus ook die studie onderskei ook nie op etniese gronde nie en verder is dit so dat heelwat anderstalige leerlinge, asook leerlinge van ander etniese groepe, in die betrokke skole skoolgaan en dus by die navorsing betrek kon gewees het.

Wat die topbesture betref, kan die response ewe-eens nie as uitsluitlik dié van Afrikaners, Damaras of Kleurlinge beskou word nie, aangesien onderwysers van ander taalgroepe (in die geval van Afrikanerskole) en etniese groepe (in die geval van die ander skole) in die skole se topbesture aangestel mag word.

Die navorser is egter tevrede dat die gekose skole 'n redelik verteenwoordigende beeld gee van die siening van portuurgroepe en topbesture in Namibië oor kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede.

Daar is besluit om by elk van die teikengroepe te bepaal watter kriteria 'n gemiddeld van 80% of hoër behaal het. Hierdie kriteria is dan beskou as die belangrikste kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede volgens die terugvoer van die bepaalde teikengroep (vergelyk Tabela 5.2 en 5.4).

5.3.2 Kriteria in voorkeurvulgorde wat deur die topbestuurslede as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede

In Tabel 5.2 is die kriteria waaraan 'n hoër gemiddeld as 80% deur die topbestuurslede toegeken is in voorkeurvulgorde gerangskik. Die kolom **kategorie** maak voorsiening vir konstrunkte en dimensies (kyk 4.3.1.4). Die begrip **kategorie** beteken volgens die HAT (1984: 535) groep, soort of afdeling.

5.3.2.1 Topbestuurslede se siening van die belangrikheid van die konstruk **persoonlikheidseenskappe** vir die identifisering van leerlingraadslede

Van die 41 kriteria in Tabel 5.2 kan 19 onder die konstruk **persoonlikheidseenskappe** geklassifiseer word. Die voorkeur aan persoonlikheidseenskappe is in ooreenstemming met wat in die literatuur teëgekom is (vergelyk 4.5).

Aangesien dié konstruk vir die doeleindes van hierdie studie in dimensies verdeel is (vergelyk 4.3.1.4, konstruk I), word die siening van die topbestuurslede oor elke dimensie bespreek.

(a) Sosiale dimensie

Uit Tabel 5.2 blyk dit dat die meeste kriteria in die konstruk **persoonlikheidseenskappe** wat 'n hoër gemiddeld as 80% vertoon in die sosiale dimensie geplaas kan word. Benewens **intelligensie** is **sosiaal en selfvertroue** - (kyk 5.3.2.4) volgens Jacobs (1972: 126-127) die enigste ander kriteria wat beduidend deur navorsers gemeld word as **gemeenskaplik** in terme van belangrikheid vir leierskap. Dit stem ooreen met die literatuurstudie (kyk 2.7) en die onderhawige empiriese navorsing, omdat topbestuurslede aan kriteria wat as **sosiaal** geklassifiseer kan word, naas karakterverwante kriteria, die hoogste gemiddeldes toegeken het.

Tabel 5.2: Kriteria wat deur die topbestuurslede as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede

Reeks- nr.	Rang- orde	Kriterium	F	Gemid. punt (uit maks. van 4)	%	Kategorie/ Konstruk (dimensie)
1	1	Verantwoordelikheid	34	3,882	97,05	Karakter
2	2	Integriteit	34	3,852	96,30	Karakter
3	2	Samewerkingvermoë	36	3,833	95,83	Persoonlikheid (sosiaal)
4	4	Lojaliteit	36	3,805	95,12	Karakter
5	5	Pligsetrouheid	35	3,771	94,27	Karakter
6	6	Geloofwaardigheid	34	3,764	94,10	Karakter
7	7	Realistiesheid	36	3,722	93,05	Karakter
8	8	Menseverhoudinge	34	3,705	92,63	Persoonlikheid (sosiaal)
9	9	Selfbeheersing	36	3,638	90,95	Karakter
10	10	Selfversekerheid	36	3,611	90,27	Persoonlikheid (Lokus van beheer)
11	11	Motivering	35	3,600	90,00	Persoonlikheid (motivering)
12	12	Inisiatief	36	3,555	88,87	Kognitief
13	12	Groepdruk kan hanteer	36	3,555	88,87	Persoonlikheid (peigies)
14	13	Deursettingsvermoë	36	3,527	88,17	Karakter
15	13	Standvaardigheid	36	3,527	88,17	Karakter
16	14	Kalmte	36	3,500	87,50	Persoonlikheid (peigies)
17	14	Doelgerigtheid	36	3,500	87,50	Persoonlikheid (motivering)
18	14	Duidelike taakdeelsistiem	36	3,500	87,50	Karakter
19	15	Wil en begeerte om te lei	36	3,472	86,80	Persoonlikheid (motivering)
20	15	Kennis van leerlingraads- werk	36	3,472	86,80	Vaardigheid
21	15	Disipline	36	3,472	86,80	Persoonlikheid (gesag)
22	16	Vertroubaarheid	34	3,470	86,75	Persoonlikheid (sosiaal)
23	17	Emosionele volwassenheid	36	3,416	85,40	Persoonlikheid (peigies)
24	17	Realisme	36	3,416	85,40	Persoonlikheid (peigies)
25	17	Takt	36	3,416	85,40	Persoonlikheid (sosiaal)
26	18	Oordeelsvermoë	36	3,388	84,70	Kognitief
27	18	Bepenningsvermoë	36	3,388	84,70	Vaardigheid
28	19	Bilikhed	36	3,361	84,03	Karakter
29	20	Probleemoplossingsvermoë	36	3,352	83,80	Kognitief
30	21	Gesagshandhawing	36	3,333	83,33	Persoonlikheid (gesag)
31	21	Aanvaarbaarheid vir mede- leerlinge	36	3,333	83,33	Persoonlikheid (sosiaal)
32	22	Mens- en taakgerigtheid	34	3,323	83,08	Persoonlikheid (sosiaal)
33	22	Diensgerigtheid	34	3,323	83,08	Karakter
34	23	Demokratiese besluitneming	34	3,294	82,35	Vaardigheid
35	24	Selfontwikkeling	36	3,277	81,92	Persoonlikheid (motivering)
36	24	Sportmangees	36	3,277	81,92	Karakter
37	24	Oop kommunikasie	36	3,277	81,92	Vaardigheid
38	25	Interaksievermoë	34	3,264	81,60	Kognitief
39	26	Krag	36	3,250	81,25	Persoonlikheid (peigies)
40	26	Onafhanklikheidsin	36	3,250	81,25	Persoonlikheid (peigies)
41	27	Kennis van leierskap- vaardighede	35	3,228	80,70	Vaardigheid

Voorkeur volgens konstrakte:

Persoonlikheidsienskappe	: 19
Karakterienskappe	: 14
Kognitiewe vermoëns	: 4
Vaardighede	: 4

Die feit dat aan die kriterium **samewerkingsvermoë** die hoogste gemiddelde persentasie in dié kategorie, te wete 95,83%, toegeken is, stem ooreen met waarnemings tydens die literatuurstudie dat heelwat skrywers die kriterium as belangrik vir leierskap gestel het (vergelyk 4.3.1.4, konstruk I F).

Dat menseverhoudings (volgens Tabel 5.2) die tweede belangrikste sosiale kriterium is en dat 'n gemiddeld van 92,63% daaraan toegeken is, is in ooreenstemming met die algemene opvatting dat leiers oor goeie menseverhoudings behoort te beskik.

Vertroubaarheid, dit wil sê die vermoë om vertroue te wek, is volgens Tabel 5.2 die derde belangrikste kriterium (86,75%) in die sosiale kategorie. Gesien teen die feit dat die topbestuurslede karaktereienskappe wat verband hou met vertroue in leiers as belangrik beskou (kyk 5.3.2.2), verras dit nie dat aan hierdie kriterium so 'n hoë gemiddelde punt toegeken is nie.

Die kriteria **aanvaarbaarheid vir medeleerlinge, takt, oop kommunikasie en interaksievermoë** hou sterk verband met die demokratiese leierskapstyl. Dit is verblydend dat topbestuurslede dié kriteria hoog op die prioriteitslys geplaas het, want daaruit kan afgelei word dat die topbestuurslede nie ten gunste is van die aanwysing van leerlingraadslede deur die personeel nie.

Die kriterium **mens- en taakgerigtheid** (83,08%) word in die sosiale dimensie geklassifiseer maar staan ook in noue verband met die groepfunksieteorie. Topbestuurslede beskou dus die vermoë van 'n leier om in doelnastrewing 'n balans, wat natuurlik kan wissel, tussen dié twee elemente te handhaaf as belangrik. Dié siening is in ooreenstemming met resente opvattinge in dié verband (vergelyk Jordaan, 1988: 29). Malan (1986: 137) het na aanleiding van navorsing met opvoeders as 'n teikengroep goeie sosiale aanpassing eerste op sy lys van noodsaaklike leierseienskappe geplaas (kyk ook 2.7).

(b) Psigiese dimensie

Uit Tabel 5.2 blyk dit dat aan 6 kriteria in die kategorie psigies 'n hoër gemiddeld as 80% toegeken is. Die kriteria vermoë om groepdruk te hanteer en selfversekerdheid staan in so 'n noue verband met die psigiese dat dit ook alhier bespreek gaan word (vergelyk 4.3.1.4, konstruk I B).

Die gemiddelde persentasie van 90,27% wat die topbestuurslede aan die kriterium selfversekerdheid toegeken het, is in ooreenstemming met die klem wat op lokus van beheer in die literatuur teëgekom is (kyk 4.3.1.4, konstruk I C).

Ewe-eens is dit belangrik om daarop te let dat die psigiese dimensie sterk verband hou met egosterkte en waardeself (vergelyk Malan, 1986: 134) wat werklike selfversekerdheid meebring. Malan (1986: 137) het ook in sy lys van noodsaaklike leierseienskappe heelwat psigiese eienskappe soos emosionele stabiliteit en selfbeheersing ingesluit. Dieselfde geld Du Toit (1952: 103).

Dit blyk dat topbestuurslede dit as belangrik ag dat 'n leier groepdruk moet kan weerstaan (vergelyk Tabel 5.2). Dit is veral betekenisvol as van leerlingraadslede verwag word om selfstandig en onafhanklik te funksioneer. Beginselvaste leiers wat inherent oortuig is van hul sienings, dit wil sê karaktervaste leiers, behoort groepdruk beter te weerstaan. Die klem op karaktereienskappe deur topbestuurslede (kyk 5.3.2.2) maak dit begryplik dat hulle emosionele volwassenheid (85,40%) ewe-eens as 'n belangrike kriterium beskou. Die eienskappe van kalmte (87,50%) en krag (81,25%) hang saam met die voormelde twee kriteria.

Die feit dat topbestuurslede die kriterium realisme (85,40%) as belangrik beskou, kan gesien word in samehang met die belangrikheid van psigiese gebalanseerdheid en stabiliteit. 'n Leerlingraadslid wat nie die realiteite verreken nie, sal spoedig vind dat hy wêreldvreemd vir sy omgewing en vir volgelinge sal word.

In die literatuurstudie is gevind dat die meeste kriteria wat as noodsaaklik beskou word vir leieridentifisering psigies van aard is (kyk 4.5).

Die bevindinge van die empiriese ondersoek is dus in ooreenstemming met wat in die literatuur gevind is.

(c) Motiveringsdimensie

Volgens Tabel 5.2 beskou topbestuurslede motivering (90%) as baie belangrik vir die identifisering van leerlingraadslede. Die wil en begeerte om te lei (86,80%) is beslis noodsaaklik, aangesien dit nutteloos sou wees as 'n leerlingraadslid met sterk leiersvermoë ongemotiveerd is om leiding te neem (vergelyk 4.5). Volgens die topbestuurslede moet die leier homself ook ontwikkel (81,92%) en poog om tekortkominge te oorkom.

In die literatuur (vergelyk 4.3.2.1) is spesifieke begrippe rakende motivering, soos vreesloosheid om 'n doel te bereik, volharding, werkywer en dies meer teëgekem, wat waarskynlik ook deur topbestuurslede onder die begrip *motivering* gesien kan word. Malan (1986: 137) het in sy lys van noodsaaklike eienskappe ook persoonlike dryfkrag ingesluit, terwyl Du Toit (1952: 103) volhardingsvermoë as die tweede belangrikste leierseienskap stel - albei begrippe wat verband hou met motivering.

(d) Gesagsdimensie

Uit Tabel 5.2 blyk dit dat die kriterium *disipliene* (86,80%), insluitend die vermoë om beheer oor ander uit te oefen, as belangrik beskou word. Dieselfde geld *gesagshandhawing*, dit wil sê die vermoë om ander positief te domineer (vergelyk 2.56 van die vraelys). Dit stem ooreen met sekere sieninge in die literatuur. Bester (1970: 76) het *gesagsbeoefening* as die belangrikste leierskapkriterium beskou, terwyl Du Toit (1952: 103) ook gesagsverwante kriteria in sy lys van leierseienskappe ingesluit het. Vergelyk ook 4.5 - dominansie.

5.3.2.2 Topbestuurslede se siening van die belangrikheid van die konstruk karaktereienskappe vir die identifisering van leerlingraadslede

Uit Tabel 5.2 blyk dit dat 14 van die 41 kriteria waaraan die topbestuurslede 'n gemiddeld van 80%+ toegeken het onder die konstruk karaktereienskappe geklassifiseer word. Die afleiding kan dus gemaak word dat die topbestuurslede hierdie konstruk as die tweede belangrikste beskou vir die identifisering van leerlingraadslede. Aangesien 7 van die eerste 10 kriteria en 10 van die eerste 20 in die konstruk karakter ingedeel kan word, kan dit ewe-eens geïnterpreteer word dat die topbestuurslede dié konstruk as die belangrikste beskou. Omdat egter gewerk word met kriteria waaraan 'n gemiddeld van hoër as 80% toegeken is, dit wil sê 41 kriteria, word die konstruk as die tweede belangrikste beskou vir leerlingraadidentifisering.

Dié 14 kriteria is ook in die literatuur gevind (vergelyk 4.3.1.4 konstruk II). In die literatuur is, behalwe by Du Toit (1952: 103), nie 'n prioriteitslys van leierskapkriteria teëgekom nie, maar wel lyste van kriteria wat as belangrik vir leierskap beskou word (kyk 4.5). Uit hierdie lyste blyk dit dat kriteria wat met karakter verband hou wel soms verteenwoordig is, maar nie eerste vermeld word nie (Strydom 1970: 26; Fiedler & Chemers, 1984: 23). Du Toit (1952: 103) het wel deursettingsvermoë as die tweede belangrikste leierseienskap geklassifiseer. Uit 'n empiriese ondersoek wat Malan (1986: 134, 137) met opvoeders as teikengroep gedoen het, blyk dit dat leierskapdimensies wat met karakter verband hou nie onder die 6 belangrikste dimensies vir leierskap is nie.

Opsommend kan vanuit die literatuurstudie (kyk 4.5) gekonstateer word dat karaktereienskappe nie as die noodsaaklikste vir leieridentifisering beskou is nie.

Die onderhawige navorsing dui egter daarop dat topbestuurslede van die teikengroep sekondêre skole die konstruk karakter as die tweede belangrikste beskou vir die identifisering van leerlingraadslede. Dié benadering kan waarskynlik toegeskryf word aan die insette van jeugleidingsafdelings van die betrokke onderwysowerhede, kerke se

betrokkenheid en 'n herwaardering van mense in terme van lewensbeskouslike waardes wat deur die oper gemeenskap, verandering en gevolglike onsekerheid teweeggebring is.

'n Hoë premie word dus op karaktereienskappe van leiers geplaas wat 'n stabiele gemeenskap, ook skoolgemeenskap, kan bevorder. Daarom dan ook dat kriteria soos verantwoordelikheid, integriteit, lojaliteit, pligsgetrouheid en geloofwaardigheid as die belangrikste deur die topbestuurslede beskou is. Dit is opmerklik dat aan die kriterium Christenskap nie deur topbestuurslede 'n gemiddeld van bokant 80% toegeken is nie.

5.3.2.3 Topbestuurslede se siening van die konstruk kognitief as kriterium vir die identifisering van leerlingraadslede

In die literatuur wat handel oor die kriteria vir leierskap is daar een gemeenskaplike eienskap wat deur baie navorsers beklemtoon word, en dit is intelligensie (Du Toit, 1952: 77; Jacobs, 1972: 126; Van der Merwe, 1976: 18 & Malan, 1986: 41. Vergelyk ook 4.3.1.4 konstruk III en par. 4.5). Trouens, Van der Merwe (1976: 18) het deur middel van literatuurstudie vasgestel dat daar navorsers is wat reken dat daar 'n positiewe korrelasie tussen leierskap en intelligensie bestaan of dat hoë intelligensie noodsaaklik is in soverre dit leierskap betref.

Uit Tabel 5.2 blyk dit dat aan die kriterium **begemiddelde intelligensie** (nommer 2.59 van die vraelys) deur topbestuurslede 'n laer gemiddelde persentasie as 80 toegeken is. Trouens, die kriterium se gemiddeld deur topbestuurslede toegeken, was 63,55%.

Daaruit moet nie afgelei word dat intelligensie onbelangrik is nie. Wat wel uit Tabel 5.2 afgelei kan word, is dat kognitiewe vermoëns soos inisiatief (88,87%) en oordeelsvermoë (84,70%) inderdaad vir topbestuurslede belangrik is ten opsigte van leerlingraadidentifisering.

Probleemoplossingsvermoë, 'n vaardigheid wat baie nou verband hou met intelligensie, en interaksievermoë (nommer 2.37 van die vraelys), 'n sosiale vaardigheid wat ook sterk op intellektuele vermoëns dui, het albei 'n gemiddelde persentasie-toekenning van 80.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die topbestuurslede intelligensie as belangrik beskou in terme van praktiese toepassing deur die leier soos vergestalt in goeie oordeelsvermoë, insig, sinvolle inisiatief, probleemoplossing en korrekte interaksie met die omgewing.

Bogemelde afleiding is in ooreenstemming met Malan (1986: 42) se opmerking dat die dux-leerling selde die hoofseun is en dat die aanvaarding deur volgelinge nie bloot op die leier se intellek berus nie, maar ook op ander sosialiseringaspekte.

5.3.2.4 Topbestuurslede se siening van die konstruk **vaardighede** as kriterium vir die identifisering van leerlingraadslede

In dié kategorie het kennis van leerlingraadswerk die hoogste gemiddelde persentasie, te wete 86,80% behaal, terwyl kennis van leierskapvaardighede 'n toekenning van slegs 80,70% behaal het. Die siening van topbestuurslede is teleurstellend, omdat veral in 'n opvoedingsmilieu baie klem op die ontwikkeling van leierskapvaardighede geplaas behoort te word. Daarbenewens behoort leierskapvaardighede belangriker te wees as blote kennis van leerlingraadswerk. Die feit dat beplanningsvermoë (84,70%) en demokratiese besluitneming (82,35%) deur topbestuurslede gemeld is, impliseer nietemin dat hulle die konstruk **vaardighede** nie misken nie. Malan (1986: 136) het ook gevind dat opvoeders vaardighede minder noodsaaklik ag en dit toegeskryf aan onkundigheid oor leierskapmodelle wat met gesitueerdheid te doen het.

5.3.2.5 Samevatting oor die siening van topbestuurslede volgens die voorkeurbepaling (Tabel 5.2)

Uit Tabel 5.2 blyk dit dat die kriteria waaraan 'n gemiddeld van meer as 80% toegeken is, soos volg verteenwoordig is in terme van konstrukte:

Persoonlikheidseienskappe	: 19
Karaktereenskappe	: 14
Kognitiewe vermoëns	: 4
Vaardighede	: 4

Dit is ten slotte belangrik om kennis te neem van die hoë voorkeur wat karaktereienskappe onder die belangrikste 20 kriteria gekry het.

5.3.3 Faktorontleding volgens topbestuurslede se terugvoer

Uit Tabel 5.3 blyk dit dat die konstruk of faktor karakter die belangrikste is vir die identifisering van leerlingraadslede volgens die terugvoer van die topbestuurslede (vergelyk faktor 1 en 2). In die ander faktore kom ook karakterverwante kriteria voor, wat die belangrikheid van die konstruk beklemtoon. Die konstruk sosiaal (faktor 3) blyk die volgende belangrikste te wees vir die identifisering van leerlingraadslede, met die konstruk psigies (faktor 4) kort op die hakke.

Hoewel die spesifieke kriteria nie presies voorkom soos in die voorkeuronntleding (Tabel 5.2) nie, stem die faktorontleding in terme van konstrukte ooreen met die voorkeuronntleding.

Wat die konstruk kognitief betref, is daar in die faktorontleding ewe-eens dieselfde lae-frekwensie tendens wat uit die voorkeuronntleding (Tabel 5.2) geblyk het. Dieselfde geld die konstrukte vaardigheid, motivering en kognitief. Wat kognitiewe vermoëns betref, het die kriterium probleemoplossing egter in Tabel 5.3 reeds in faktor 2 voorgekom.

Die gesagsdimensie soos verteenwoordig in die kriteria gesagshandhawing en dissipline het in die faktorontleding belangriker geblyk te wees as in die voorkeuronntleding (Tabel 5.2). Dit stem ooreen met Bester (1970: 76) se siening van gesag as kriterium vir leieridentifisering.

Tabel 5.3: Faktore (konstrukte) geïdentifiseer met die faktoranalise na aanleiding van die topbestuurslede se terugvoer

Konstruk of faktor	Veranderlikes in elke konstruk of dimensie	Persentasie variansie verklaar deur elke konstruk of dimensie	
		(Snypunt 41: dws 80%)	(Snypunt: 30)
1 Karakter	Doelgerigtheid Beslisheid Gesagshandhawing Geloofwaardigheid Selfversekerdheid	6,90% (41)	9,43% (30)
2 Karakter	Dissipline Lojaliteit Standvastigheid Pliggetrouheid Probleemoplossingsvermoë	6,05% (41)	8,30% (30)
3 Karakter/ Persoonlikheid/ Kognitief	Bilikhed/ Oordeelsvermoë/ Samewerkingsvermoë Menseverhoudings Vertroubaarheid	5,78% (41)	7,90% (30)
4 Persoonlikheid	Selfbeheersing Realisme Kalmte Emosionele volwassenheid	5,75% (41)	7,86% (30)
5 Persoonlikheid/ Vaardighede	Takt/ Kennis van leerlingraadswerk	4,73% (41)	5,97% (30)
6 Karakter/ Persoonlikheid	Waardesisteem/ Groepdruk kan hanteer	4,32% (41)	5,90% (30)
7 Persoonlikheid/ Karakter	Wil en begeerte om te lei/ Verantwoordelikheid Integriteit	4,09% (41)	5,60% (30)
8 Vaardighede/ Kognitief	Beplanningsvermoë/ Inisiatief	4,03% (41)	5,50% (30)
9 Persoonlikheid/ Karakter	Motivering/ Deursettingsvermoë	3,68% (41)	3,68% (30)
Totale variansie		44,97% (41)	60,14% (30)

Voorkur volgens konstrakte:

1. Karaktereenskappe
2. Persoonlikheidsenskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

Volgens die faktorontleding (Tabel 5.3) blyk dit dat die topbesture die konstrukte in terme van belangrikheid vir leerlingraadidentifisering soos volg aandui:

1. Karaktereïenskappe
2. Persoonlikheidseïenskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

5.3.4 Kriteria in voorkeurvorgorde wat deur die portuurgroep as die belangrikste beskou word vir die identifisering van leerlingraadslede

In Tabel 5.4 is die kriteria waaraan die portuurgroep 'n hoër gemiddeld as 80% toegeken het, in voorkeurvorgorde gerangskik.

5.3.4.1 Hoogste voorkeur aan persoonlikheidseïenskappe

Uit Tabel 5.4 blyk dit dat 13 van die 34 kriteria waaraan die portuurgroep 'n gemiddeld van 80%+ toegeken het onder die konstruk **persoonlikheidseïenskappe** geklassifiseer kan word. Die eerste kriterium, **vertroubaarheid** (91,58%), asook die derde en vierde kriteria, naamlik **samewerkingsvermoë** (89,60%) en **disipline** (88,38%), val in dié kategorie. Daar kan dus afgelei word dat die portuurgroep die hoogste voorkeur aan persoonlikheidseïenskappe gee vir die identifisering van leerlingraadslede. Dit is egter slegs 'n geringe voorkeur soos blyk uit die prominente plek wat die konstruk **karakter** inneem (vergelyk 5.3.3). Uit die literatuurstudie het die hoë voorkeur vir persoonlikheidseïenskappe ook geblyk (kyk 4.5).

Aangesien die konstruk **persoonlikheidseïenskappe** vir die doeleindes van hierdie studie in dimensies ingedeel is (vergelyk 4.3.1.4), word dit vervolgens sodanig bespreek.

Tabel 5.4: Kriteria wat deur die portuurgroep as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede

Reeka- nr.	Rang- orde	Kriterium	F	Gemid. punt (uit maks. van 4)	%	Kategorie/ Konstruk (dimensie)
1	1	Vertroubaarheid	101	3,663	91,58	Persoonlikheid (Sosiaal)
2	2	Verantwoordelikheid	102	3,637	90,93	Karakter
3	3	Samewerkingsvermoë	101	3,584	89,60	Persoonlikheid (Sosiaal)
4	4	Disipliene	101	3,535	88,38	Persoonlikheid (Gesag)
5	5	Integriteit	102	3,529	88,23	Karakter
6	6	Deursettingvermoë	102	3,509	87,73	Karakter
7	7	Piligrgetrouheid	101	3,505	87,63	Karakter
8	8	Christenskap	102	3,471	86,78	Karakter
9	9	Billikheid	101	3,455	86,38	Karakter
10	10	Selfbeheersing	102	3,451	86,28	Karakter
11	11	Aanvaarbaarheid	100	3,420	85,50	Persoonlikheid (Sosiaal)
12	12	Menseverhoudings	102	3,410	85,25	Persoonlikheid (Sosiaal)
13	13	Sportmangees	100	3,390	84,75	Karakter
14	14	Oordeelsvermoë	102	3,372	84,30	Kognitief
15	15	Selfversekerdheid	101	3,356	83,90	Persoonlikheid (Psigies)
16	16	Kalmte	100	3,350	83,75	Persoonlikheid (Psigies)
17	17	Oop kommunikasie	101	3,337	83,43	Persoonlikheid (Sosiaal)
18	18	Takt	102	3,333	83,33	Persoonlikheid (Sosiaal)
19	18	Standvastigheid	102	3,333	83,33	Karakter
20	19	Motivering	102	3,324	83,10	Persoonlikheid (Motivering)
21	20	Kennis van leierskap- vaardighede	102	3,304	82,60	Vaardigheid
22	21	Demokratiese besluitneming	101	3,297	82,43	Vaardigheid
23	22	Lojaliteit	101	3,287	82,18	Karakter
24	23	Probleemoplossingsvermoë	102	3,284	82,10	Kognitief
25	24	Vriendelikheid	100	3,280	82,00	Persoonlikheid (Psigies)
26	25	Groepdruk kan hanteer	101	3,257	81,43	Persoonlikheid (Psigies)
27	25	Duidelike waardesistoom	101	3,257	81,43	Karakter
28	26	Gesonde verstand	102	3,255	81,38	Kognitief
29	27	Kommunikasievermoë	101	3,248	81,20	Vaardigheid
30	28	Bealtheid	102	3,245	81,13	Karakter
31	28	Inisiatief	102	3,245	81,13	Kognitief
32	29	Diensgerigtheid	102	3,235	80,88	Karakter
33	29	Gelooftwaardigheid	102	3,235	80,88	Karakter
34	29	Gesagshandhawing	102	3,235	80,88	Persoonlikheid (Gesag)

Voorkeur volgens konstruksie:

- | | |
|------------------------------|------|
| 1. Karaktereieenskappe | : 14 |
| 2. Persoonlikheidsieenskappe | : 13 |
| 3. Kognitiewe vermoëns | : 4 |
| 4. Vaardighede | : 3 |

a) Sosiale dimensie

Die kriterium **vertroubaarheid** (91,58%), dit wil sê die vermoë om vertroue te wek, is vir die portuurgroep (kyk Tabel 5.4) die belangrikste kriterium vir die identifisering van leerlingraadslede. Dit kan toegeskryf word aan die behoefte wat jongmense in Namibië het aan vertroue - vertroue in hul leiers en vertroue in mekaar. Die ander kriterium in die sosiale dimensie waaraan die portuurgroep 'n hoë gemiddelde punt (89,60%) toegeken het, is **samewerkingsvermoë** (kyk Tabel 5.4). **Aanvaarbaarheid** (85,50%), **menseverhoudings** (85,25%), **oop kommunikasie** (83,43%) - 'n **sosiale vaardigheid** - en **takt** (83,75%) weerspieël die portuurgroep se behoefte aan 'n **gemeenskap van vertroue, oopheid en sosiale gemaklikheid**.

Die response van die portuurgroep ondersteun Malan (1986: 134, 137) se bevindings waarin hy "goeie sosiale aanpassing" eerste op sy lys van noodsaaklike eienskappe vir leierskap plaas. In die literatuurstudie (vergelyk 4.3.1.4, konstruk I F) is dit telkens opgemerk dat die sosiale kriteria deur heelwat skrywers aangehaal is as belangrik vir leieridentifisering (kyk ook 4.5).

Wat die sosiale dimensie betref, word die afleiding gemaak dat die portuurgroep dit bykans as net so belangrik soos die konstruk **karakter** beskou vir die identifisering van leerlingraadslede. Dit is in ooreenstemming met wat in die literatuurstudie opgemerk is (kyk 2.7).

b) Psigiese dimensie

Uit Tabel 5.4 blyk dit dat die psigiese dimensie **selfversekerdheid** (83,90%) in dié kategorie as die belangrikste beskou is. Dié dimensie staan in verband met "**lokus van beheer**" (kyk 4.3.1.4, konstruk I C), asook **emosionele stabiliteit** en **egosterkte** wat in die literatuur ook as belangrik geag word vir leieridentifisering (Du Toit, 1952: 92; Malan, 1986: 134).

Kalmte (83,75 %) word ook as belangrik deur die portuurgroep geag vir leieridentifisering, gevolg deur vriendelikheid (82%). Dit is verblydend dat die portuurgroep die kriterium vermoë om groepsdruk te hanteer (81,43%) as belangrik beskou. Dit is in ooreenstemming met die hoë gemiddeldes wat hulle aan karaktereienskappe toegeken het. Onder die noodsaaklike kriteria vir leieridentifisering wat in paragraaf 4.5 aangedui word, staan by verre die meeste in verband met die psigiese.

c) Motiveringsdimensie

Slegs die kriterium **motivering** (83,10%) het volgens Tabel 5.2 'n hoër gemiddeld as 80% behaal na aanleiding van die terugvoer van die portuurgroep. Dit kan wees dat die ander motiveringsverwante kriteria in die vraelys, soos uit die literatuurstudie (kyk 4.3.1.4) verkry is, deur die portuurgroep as ingegrepe by die term **motivering** beskou word. Aan die anderkant het hierdie navorser in die praktyk opgemerk dat leerlinge soms geneig is tot negatiewe teenoor maats met 'n wil en begeerte om te lei, suksesstrewende, ambisie en dies meer.

d) Gesagdimensie

Dit is werklik verrassend dat die portuurgroep die kriterium **dissipline** (88,38%) vierde op hul voorkeurlys (Tabel 5.4) geplaas het, terwyl aan die kriterium **gesagshandhawing** 80,88% toegeken is.

Daar kan dus afgelei word dat die portuurgroep 'n hoë premie plaas op hul leiers se vermoë tot dissipline- en gesagshandhawing. Dit stem ooreen met Bester (1970, 76) se siening met sy plasing van gesagshandhawing as die belangrikste kriterium vir leierskap.

5.3.4.2 Baie hoë voorkeur deur die portuurgroep aan die konstruk karaktereienskappe

Van die 34 kriteria in Tabel 5.4 kan 14 onder die konstruk karakter geklassifiseer word. Onder die eerste 10 kriteria in die tabel is 7 in dié

kategorie. Wat frekwensie betref, plaas die portuurgroep dié konstruk 'n kortkop voor persoonlikheidseienskappe (kyk 5.3.3). Aangesien die eerste 5 kriteria volgens Tabel 5.4 egter deur persoonlikheidseienskappe oorheers word, word afgelei dat die portuurgroep aan die konstruk karakter 'n tweede plek toeken in terme van belangrikheid daarvan vir die identifisering van leerlingraadslede.

Dit is egter steeds 'n baie prominente plasing as dit vergelyk word met wat in die literatuurstudie gevind is. Die vraelysondersoek weerspieël meer klem op karaktereienskappe as wat in die literatuur teëgekomp is (Strydom, 1970: 26; Bester, 1970: 76; Fiedler & Chemers, 1984: 23; Malan, 1986: 137). Vergelyk ook paragraaf 4.5.

Die prominentheid wat deur die portuurgroep aan die konstruk karakter toegeken is, is verblydend en kan toegeskryf word aan doelbewuste insette om waardesisteme by die jeug te vestig saam met die veranderende omstandighede in Namibië sedert die laat sewentigerjare (vergelyk 5.3.2.2). Dit is dan ook opmerklik dat die karakterverwante kriteria met die hoogste gemiddelde persentasies verantwoordelikheid, integriteit, deursettingsvermoë, pligsgetrouheid, Christenskap en billikheid is.

Die besonder hoë plasing van die kriterium Christenskap (86,78%) in die agste plek stem tot groot dankbaarheid. Dit is waarskynlik toe te skryf daaraan dat Namibië hoofsaaklik 'n Christelike land is en dat alle kerke baie moeite doen om die jeug te evangeliseer. Daarbenewens bevorder skole ook aktief Christelike aktiwiteite.

5.3.4.3 Die portuurgroep se siening van die belangrikheid van die konstruk kognitiewe vermoëns vir die identifisering van leerlingraadslede

Soos reeds opgemerk (kyk 5.3.2.3), word intelligensie in die literatuur teëgekomp as baie belangrik vir leierskap. Uit Tabel 5.4 blyk dit dat aan die kriterium **gemiddelde intelligensie** (nommer 2.59 van die vraelys) deur die portuurgroep 'n gemiddelde laer as 80% toegeken is. Die portuurgroep het volgens die rekenaaruitdruk 'n gemiddeld van 63,85% aan dié kriterium toegeken.

Dit impliseer egter nie dat intelligensie onbelangrik is nie, aangesien vermoëns wat daarmee verband hou soos oordeelsvermoë (84,30%), probleemoplossingsvermoë (82,10%), gesonde verstand (81,38%) en inisiatief (81,13%) wel gemiddeldes hoër as 80% behaal het soos blyk uit Tabel 5.4. Daar kan dus afgelei word dat hoewel die portuurgroep bo-gemiddelde intelligensie nie hoog geëvalueer het as kriterium vir leieridentifisering nie, hulle wel kognitiewe vermoëns met praktiese toepassingswaarde as belangrik beskou (vergelyk 5.3.2.3).

5.3.4.4 Die portuurgroep se siening van die konstruk vaardighede as kriterium vir leieridentifisering

Hoewel dit uit Tabel 5.4 blyk dat die portuurgroepe aan die konstruk vaardighede soos kennis van leierskapvaardighede (82,60%), demokratiese besluitneming (82,43%) en kommunikasievaardighede nie besonder hoër voorkeur gegee het nie, blyk dit dat sekere vaardighede wel as belangrik beskou word. Hieruit kan ook afgelei word watter behoeftes die leerlinge het ten opsigte van leierskapvaardighede (vergelyk stelling nommer 2.69 in die vraelys). Hierdie lae waardeskatting van leierskapvaardighede is ook in die literatuur teëgekome (kyk 4.5). Malan (1986: 136) het in sy literatuurstudie dieselfde tendens teëgekome. Hy het dit onder andere toegeskryf aan 'n gebrek aan kennis van die waarde van leierskapvaardighede.

Dit neem egter nie weg nie dat ontwikkelings- en leieridentifiseringsprogramme voorsiening moet maak vir die ontwikkeling van leierskapvaardighede.

5.3.4.5 Samevatting oor die siening van die portuurgroep volgens die voorkeurbepaling (Tabel 5.4)

Uit Tabel 5.4 blyk dit dat die kriteria waaraan 'n gemiddeld van meer as 80% toegeken is, soos volg verteenwoordig is in terme van konstrakte:

Karaktereienskappe	: 14
Persoonlikheidsienskappe	: 13
Kognitiewe vermoëns	: 4
Vaardighede	: 3

Tabel 5.5: Faktore (konstrukte) geïdentifiseer met die faktoranalise na aanleiding van die portuurgroep se terugvoer

Konstruk of faktor	Veranderlikes in elke konstruk en/of dimensie	Persentasie variansie verklaar deur elke konstruk of dimensie	
		(Snypunt 41: d.w.s 80%)	(Snypunt: 30)
1 Kognitief/ Vaardigheid	Gesonde verstand Probleemoplossingsvermoë Oordelsvermoë Kennia van leierskapvaardighede	7,56% (34)	8,57% (30)
2 Persoonlikheid	Vertroubaarheid Menseverhoudings Selfbeheersing	7,09% (34)	8,03% (30)
3 Karakter	Standvastigheid Lojaliteit Verantwoordelikheid Integriteit Pligsgetrouheid	6,79% (34)	7,70% (30)
4 Karakter	Oop kommunikasie Sportmanskap	5,68% (34)	6,43% (30)
5 Kognitief/ Persoonlikheid	Inisiatief Samewerkingsvermoë Selfversekertheid Takt	5,62% (34)	6,37% (30)
6 Karakter/ Persoonlikheid	Bestiatheid/ Groepdruk kan hanteer	4,83% (34)	5,47% (30)
7 Karakter/ Persoonlikheid	Christenskap Duidelike waardesisteen Disipline Aanvaarbaarheid	4,79% (34)	5,43% (30)
8 Persoonlikheid	Vriendelikheid	4,77% (34)	5,40% (30)
9 Vaardigheid	Demokratiese besluitneming	4,44% (34)	5,03% (30)
10 Persoonlikheid/ Karakter	Motivering Deursettingvermoë	4,24% (34)	4,80% (30)
11 Persoonlikheid/ Karakter	Kalmte Billikheid	4,12% (34)	4,67% (30)
Totale variansie		59,93% (34)	67,90% (30)

Voorkeur volgens konstrakte:

1. Kognitiewe vermoëns
2. Persoonlikheidsienskappe
3. Karaktereienskappe
4. Vaardighede

5.3.5 Faktorontleding volgens die portuurgroep se terugvoer

Uit Tabel 5.5 blyk dit dat die konstruk **kognitiewe vermoëns** deur die portuurgroep as die belangrikste vir die identifisering van leerlingraadslede beskou word. Daarvan kan afgelei word dat praktiese intelligensie volgens hul siening belangrik is, daarom die voorkeur aan kriteria soos gesonde verstand, probleemoplossingsvermoë, oordeelsvermoë en kennis van leierskapvaardighede. Hoewel die voorkeurontleding (Tabel 5.4) se volgorde verskil, kom al vier dié kriteria in die tabel voor, maar in Tabel 5.4 geniet die konstruk **karakter voorkeur**.

'n Tweede belangrike ooreenkoms met die voorkeurontleding is die plasing van die konstruk **persoonlikheidseienskappe** as die tweede belangrikste faktor vir die identifisering van leerlingraadslede.

Karaktereienenskappe (Tabel 5.5, faktore 3 en 4) is volgens die faktorontleding die volgende belangrikste kategorie vir die identifisering van leerlingraadslede. Dit verskil van die voorvoorkeurontleding (vergelyk Tabel 5.4).

Die psigiese dimensie is redelik verteenwoordig in faktore 2, 5, 6, 8 en 11. Motivering is redelik laag geplaas in faktor 10. Dit stem grootliks ooreen met die voorkeurontleding in Tabel 5.4 (vergelyk ook 5.3.3). Wat gesag betref, kom dissipline voor in faktor 7, maar die kriterium **gesaghandhawing** is afwesig.

Uit die faktorontleding (Tabel 5.5) blyk dit dat die portuurgroep die konstrunkte se belangrikheid vir leerlingraadidentifisering soos volg prioritiseer:

1. Kognitiewe vermoëns
2. Persoonlikheidseienskappe
3. Karaktereienenskappe
4. Vaardighede

Die spesifieke kriterium **kennis van leierskapvaardighede** dui in 'n mate op kognitiewe vermoë en word dus nie so sterk verteenwoordigend van die

konstruk vaardighede gesien dat laasgenoemde in faktor 1 gemeld word nie. Dit is nietemin verblydend om te weet dat die portuurgroep die kriterium hoog aanslaan (vergelyk Tabel 5.4), aangesien dit daarop dui dat hulle die waarde van leierskapopleiding beseft.

5.3.6 Kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede in voorkeurvolgorde volgens die gesamentlike siening van die topbestuurslede en die portuurgroep

In Tabel 5.6 is die kriteria waaraan die gesamentlike groep 'n gemiddelde hoër as 80% toegeken het in voorkeurvolgorde gerangskik.

5.3.6.1 Voorkeur aan karakterelenskappe

Benewens die feit dat 'n karaktereienskap, naamlik verantwoordelikheid, bo aan die voorkeurlys (Tabel 5.6) voorkom, is 14 uit die 38 kriteria in Tabel 5.6 kriteria wat onder die konstruk karakterelenskappe geklassifiseer word. Onder die eerste 10 is 6 in dié kategorie. Die resultate weerspieël dus meer klem op karaktereienskappe as wat in die literatuur teëgekom is (vergelyk 4.5).

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die gesamentlike groep die konstruk karakterelenskappe as die belangrikste beskou vir die identifisering van leerlingraadslede. Die kriteria in dié kategorie wat as die belangrikste beskou word, is verantwoordelikheid, integriteit, pligsgetrouheid, deurstellingsvermoë, selfbeheersing en billikheid. Christenskap (84,55%) is 16de op die rangordelys (vergelyk Tabel 5.6).

Tabel 5.6: Kriteria wat deur die topbestuurslede en portuurgroep gesamentlik as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede

Reeks- nr.	Rang- orde	Kriterium	F	Gemid. punt (uit maks. van 4)	%	Kategorie/ Konstruk (dimensie)
1	1	Verantwoordelikheid	136	3,699	92,48	Karakter
2	2	Samewerkingvermoë	137	3,649	91,23	Persoonlikheid (Sosiaal)
3	3	Vertroubaarheid	135	3,614	90,35	Persoonlikheid (Sosiaal)
4	4	Integriteit	136	3,610	90,25	Karakter
5	5	Pliësgetrouheid	136	3,573	89,33	Karakter
6	6	Dissipline	137	3,518	87,95	Persoonlikheid (Gesag)
7	7	Deurstettingvermoë	138	3,514	87,85	Karakter
8	8	Selfbeheersing	138	3,500	87,50	Karakter
9	9	Menseverhoudings	136	3,478	86,95	Persoonlikheid (Sosiaal)
10	10	Bilikhed	137	3,431	85,78	Karakter
11	11	Selfversekerdheid	137	3,423	85,58	Persoonlikheid (Prigies)
12	11	Lojaliteit	137	3,423	85,58	Karakter
13	12	Aanvaarbaarheid	136	3,397	84,93	Persoonlikheid (Sosiaal)
14	13	Motivering	137	3,394	84,85	Persoonlikheid (Motivering)
15	14	Kalmte	136	3,389	84,73	Persoonlikheid (Prigies)
16	15	Standvastigheid	138	3,384	84,60	Karakter
17	16	Christenskap	136	3,382	84,55	Karakter
18	17	Oordeelsvermoë	138	3,377	84,43	Kognitief
19	18	Beslithed	138	3,369	84,23	Karakter
20	19	Geloofwaardigheid	136	3,367	84,18	Karakter
21	20	Sportmangees	136	3,360	84,00	Karakter
22	21	Takt	138	3,355	83,88	Persoonlikheid (Sosiaal)
23	22	Groepdruk kan hantoe	137	3,335	83,38	Persoonlikheid (Prigies)
24	23	Inisiatief	138	3,327	83,18	Kognitief
25	24	Oop kommunikasie	137	3,321	83,03	Persoonlikheid (Sosiaal)
26	24	Duidelike waardeasteem	137	3,321	83,03	Karakter
27	25	Probleemoplossingsvermoë	136	3,301	82,52	Kognitief
28	26	Demokratiese besluitneming	135	3,296	82,40	Vaardigheid
29	27	Kennis van leierskap- vaardighede	137	3,284	82,10	Vaardigheid
30	28	Gesagshandhawing	138	3,260	81,50	Persoonlikheid (Gesag)
31	29	Diensterigheid	136	3,257	81,43	Karakter
32	30	Realisme	137	3,255	81,38	Persoonlikheid (Prigies)
33	31	Kennis van leerlingraads- werk	137	3,248	81,20	Vaardigheid
34	32	Vriendelikheid	135	3,244	81,10	Persoonlikheid (Prigies)
35	33	Beplanningsvermoë	138	3,217	80,43	Vaardigheid
36	34	Doelgerigtheid	137	3,211	80,28	Persoonlikheid (Motivering)
37	34	Kommunikasievermoë	137	3,211	80,28	Vaardigheid
38	35	Gesonde verstand	138	3,203	80,08	Kognitief

Voorkeur volgens konstrakte:

- | | |
|----------------------------|------|
| 1. Persoonlikheidsenskappe | : 15 |
| 2. Karaktereenskappe | : 14 |
| 3. Vaardighede | : 5 |
| 4. Kognitiewe vermoëns | : 4 |

5.3.6.2 Hoë voorkeur aan die konstruk persoonlikheidseenskappe deur die gesamentlike groep

Van die 38 kriteria in Tabel 5.6 kan 15 as persoonlikheidseenskappe geklassifiseer word en onder die eerste 10 is 4 in dié kategorie. Vir die gesamentlike groep is karakter en persoonlikheidseenskappe dus bykans ewe belangrik.

Aangesien die konstruk persoonlikheidseenskappe in dimensies verdeel is, word elke dimensie in Tabel 5.7 kortliks bespreek.

a) Sosiale dimensie

Uit Tabel 5.7 blyk dit dat daar 6 kriteria voorkom wat in die sosiale dimensie geklassifiseer kan word, met samewerkingsvermoë (91,23%), vertroubaarheid (90,35%), dissipline (87,95%) en menseverhoudings (86,95%) die hoogste op die voorkeurlys.

b) Psigiese dimensie

Die psigiese dimensie is die volgende belangrikste dimensie vir die identifisering van leerlingraadslede in terme daarvan dat aan die 4 kriteria selfversekerdheid (85,85%), hantering van groepdruk (83,38%), realisme (81,38%) en vriendelikhed (81,10%) volgens Tabel 5.6 deur die gesamentlike groep 'n gemiddeld van 80% + toegeken is. In die literatuurstudie is selfversekerdheid ook teëgekom as 'n belangrike kriterium vir leieridentifisering (vergelyk 5.3.2.1.d).

c) Gesagsdimensie

Die twee kriteria waaraan in dié dimensie 'n gemiddeld van 80% + toegeken is deur die gesamentlike groep (vergelyk Tabel 5.6), is dissipline (87,95%) en gesagshandhawing (81,50%). Bester (1970: 76) het gesagsbeoefening as die belangrikste kriterium vir leierskap geïdentifiseer.

d) Motiveringsdimensie

Uit Tabel 5.6 blyk dit dat dié dimensie verteenwoordig word in kriteria soos motivering (84,85%) en doelgerigheid (80,28%).

5.3.6.3 Die gesamentlike groep se siening van die konstruk vaardighede se belangrikheid vir leerlingraadidentifisering

Uit Tabel 5.6 blyk dit dat 5 van die 38 kriteria met die konstruk vaardighede verband hou, te wete demokratiese besluitneming (82,40%), kennis van leierskapvaardighede (82,10%), kennis van leerlingraadswerk (81,20%), beplanningsvermoë (80,43%) en kommunikasievermoë (80,28%).

Dit is verblydend dat vaardighede as so belangrik beskou word vir leerlingraadidentifisering deur die gesamentlike terugvoer aangesien ander navorsers, ten spyte van die beweseheid van die feit, resultate gekry het wat dit nie ondersteun nie (Malan, 1986: 136).

5.3.6.4 Die gesamentlike groep se siening van die konstruk kognitiewe vermoëns se belangrikheid vir leerlingraadidentifisering

Uit Tabel 5.6 blyk dit dat aan kriteria wat as kognitief geklassifiseer kan word betreklik hoë gemiddeldes toegeken is, byvoorbeeld oordeelsvermoë (84,43%), inisiatief (83,18%), probleemoplossingsvermoë (82,52%) en gesonde verstand (80,08%). Verder blyk dit dat 4 van die 38 kriteria in Tabel 5.6 as kognitief geklassifiseer kan word.

In die literatuur is gevind dat intelligensie as baie belangrik beskou word vir leieridentifisering en deur bykans alle geraadpleegde skrywers as sodanig aangehaal is (vergelyk 4.3.1.4, konstruk III en 5.3.2.3).

5.3.6.5 Samevatting oor die siening van die gesamentlike groep volgens die voorkeurbepaling (Tabel 5.6)

Uit Tabel 5.6 blyk dit dat die kriteria waaraan 'n gemiddeld van meer as 80% toegeken is, soos volg verteenwoordig is in terme van konstrukte:

1. Persoonlikheidseienskappe	15
2. Karaktereienskappe	14
3. Vaardighede	5
4. Kognitiewe vermoëns	4

Uit die eerste 10 sowel as eerste 20 kriteria van Tabel 5.6 blyk dit egter dat die kriteria wat in verband staan met karaktereienskappe die hoogste frekwensie vertoon. Wat die konstrukte kognitief en vaardighede betref, blyk dit dat eersgenoemde 'n hoër frekwensie onder die eerste 30 kriteria vertoon. Aldus word die volgende prioriteitsbepaling in terme van konstrukte afgelei:

1. Karaktereienskappe
2. Persoonlikheidseienskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

5.3.7 Faktorontleding volgens die gesamentlike groep se terugvoer

Volgens Tabel 5.7 toon faktor 1 drie kriteria wat in die konstruk karakterelenskappe ingedeel kan word en twee wat by persoonlikheidseienskappe tuishoort. Faktor 2 kan onder die konstruk karakter getipeer word, terwyl faktore 3 en 4 albei elemente van karakter en persoonlikheid bevat. Dit stem baie ooreen met die voorkeurontlending (Tabel 5.6) waar die konstrukte karakter en persoonlikheid bykans ewe belangrik vertoon het met persoonlikheid 'n kortkop voor. Uit die faktorontleding (Tabel 5.7) lyk dit of die konstruk karakter eerste geplaas behoort te word weens die hoë frekwensie van kriteria in dié konstruk in faktore 1 en 2.

Tabel 5.7: Faktore (konstrukte) geïdentifiseer met die faktoranalise na aanleiding van die topbestuur en portuurgroep se gesamentlike terugvoer

Konstruk of faktor	Veranderlikes in elke konstruk en/of dimensie	Persentasie variansie verklaar deur elke konstruk of dimensie	
		(Snypunt 41: d.w.s 80% +)	(Snypunt: 30)
1 Karakter/ Persoonlikheid	Verantwoordelikheid Selfbeheersing Pligsgetroetheid/ Vertroubaarheid Menseverhoudings	6,30% (38)	7,98% (30)
2 Karakter	Lojaliteit Standvastigheid Integriteit	5,99% (38)	7,39% (30)
3 Kognitief/ Persoonlikheid	Inisiatief Samewerkingvermoë Selfversekerdheid Takt	5,60% (38)	7,09% (30)
4 Karakter/ Persoonlikheid	Bealtheid Gesagshandhawing Geloofwaardigheid/ Groepdruk hanteer	5,28% (38)	6,69% (30)
5 Persoonlikheid/ Karakter	Oop kommunikasie Sportmangees	4,88% (38)	6,17% (30)
6 Persoonlikheid/ Karakter	Motivering Kalmte/ Deurstellingsvermoë	4,82% (38)	6,10% (30)
7 Karakter	Christenskap Duidelike waardesisteem	4,58% (38)	5,80% (30)
8 Karakter/ Persoonlikheid/ Kognitief	Billikheid/ Aanvaarbaarheid/ Oordeelsvermoë	4,33% (38)	5,74% (30)
9 Vaardighede/ Kognitief	Kennis van leerlingraadswerk/ Probleemoplosingsvermoë	4,35% (38)	5,52% (30)
10 Vaardighede/ Persoonlikheid	Demokratiese besluitneming/ Dissipline	4,18% (38)	5,29% (30)
Totale variansie		50,51% (38)	63,97% (30)

Voorkeur volgens konstrukte:

1. Karaktereienskappe
2. Persoonlikeidseienskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

Die konstruk **kognitief** kom voor in faktore 5 (inisiatief), 8 (oordeelsvermoë) en 9 (probleemoplossingsvermoë) en kan dus as die derde belangrikste beskou word vir die identifisering van leerlingraadslede volgens Tabel 5.7.

Die konstruk **vaardighede** kom in faktore 9 (kennis van leerlingraadswerk) en 10 (dissipline) voor.

Uit die faktorontleding (Tabel 5.7) blyk dit dat die gesamentlike groep die konstrunkte in terme van belangrikheid vir leerlingraadidentifisering soos volg prioritiseer:

1. Karaktereienskappe
2. Persoonlikheidsienskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

5.3.8 Afleidings uit die voorkeurtabelle (Tabelle 5.2, 5.4 en 5.6) rakende die belangrikheid van konstrunkte vir die identifisering van leerlingraadslede

Uit die voorkeurontledings blyk die volgende voorkeure vir konstrunkte met die oog op leerlingraadidentifisering.

Topbestuurslede	Portuurgroep	Gesamentlik
1. Persoonlikheids- eienskappe	Karaktereienskappe	Persoonlikheids- eienskappe
2. Karakter- eienskappe	Persoonlikheids- eienskappe	Karakter- eienskappe
3. Kognitiewe vermoëns	Kognitiewe vermoëns	Vaardighede
4. Vaardighede	Vaardighede	Kognitiewe vermoëns

Uit bogenoemde word afgelei dat persoonlikheids- en karaktereienskappe beslis as die belangrikste beskou word vir die identifisering van leerlingraadslede. Daar moet egter gelet word op die feit dat 'n kriterium wat tot die konstruk karakter behoort die hoogste gemiddelde punt by die topbestuurslede en die gesamentlike groep vertoon. In al drie die bogemelde tabelle het kriteria wat met karakter verband hou die hoogste frekwensie onder die eerste 10 kriteria op die tabel getoon. Daarvan word afgelei dat die konstruk karaktereienskappe as effens belangriker beskou kan word as die konstruk persoonlikheidsenskappe.

Die konstrakte **kognitief en vaardighede** word as heelwat minder belangrik beskou as **karakter en persoonlikheid**. Die eersgenoemde konstrakte word egter baie gelyk verteenwoordig in die voorkeurtabelle. Om te bepaal watter van die twee konstrakte die hoogste voorkeur geniet, is die snypunt by die 30ste kriterium gemaak. Dit het toe geblyk dat die konstruk **kognitief** by die topbestuurslede en gesamentlike groep as belangriker geag is vir leerlingraadidentifisering en deur die portuurgroep gelyk geplaas is met die konstruk **vaardighede**. Die afleiding word dus gemaak dat die konstruk **kognitief** 'n effens hoër voorkeur as **vaardighede** geniet vir leerlingraadidentifisering.

Uit bogemelde terugvoer (Tabelle 5.2, 5.4 en 5.6) word die prioriteitsvolgorde vir die identifisering van leerlingraadslede in terme van konstrakte dus soos volg aangedui:

1. Karaktereienskappe
2. Persoonlikheidsenskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

5.3.8.1 Kriteria wat volgens die voorkeurontliding per konstruk die hoogste frekwensie getoon het

Al die kriteria wat 'n gemiddeld van meer as 80% behaal het, dit wil sê wat in tabelle 5.2, 5.4 en 5.6 voorkom, kan as belangrik vir leerlingraadidentifisering beskou word.

Hieronder word egter bloot willekeurig gelet op hoogstens 5 kriteria waaraan per konstruk die hoogste gemiddeld toegeken is in elkeen van die bogemelde tabelle, dit wil sê die kriterium moet ook in elke tabel voorkom:

Karaktereienskappe:

Verantwoordelikheid
Integriteit
Pligsgetrouheid
Selfbeheersing

Persoonlikheidseienskappe:

Samewerkingsvermoë
Menseverhoudings
Selfversekerdheid
Motivering

Kognitiewe vermoëns:

Oordeelsvermoë
Inisiatief
Probleemoplossingsvermoë

Vaardighede:

Kennis van leierskapvaardighede
Demokratiese besluitneming

**5.3.8.2 Afleidings uit die faktorontledings (Tabelle 5.3, 5.5 en 5.7)
rakende die belangrikheid van konstrunkte vir die identifisering van
leerlingraadslede**

Die resultate van dié faktorontledings van die topbestuurslede (Tabel 5.3) en die gesamentlike groep (Tabel 5.7) is dieselfde, te wete:

1. Karaktereienskappe
2. Persoonlikheidseienskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

Die faktorontleding (Tabel 5.5) van die portuurgroep verskil egter pertinent en dui die volgende konstrakte in prioriteitsvolgorde aan vir leerlingraadidentifisering:

1. Kognitiewe vermoëns
2. Persoonlikheidseienskappe
3. Karaktereenskappe
4. Vaardighede

Die afleiding word dus gemaak dat die topbestuurslede en die portuurgroep verskil ten opsigte van die prioriteitsbepaling van sekere kriteria vir leerlingraadidentifisering soos blyk uit Tabele 5.8 en 5.9. Binne die spesifieke konstrakte is daar egter heelwat kriteria wat ooreenstem.

5.3.8.3 Die belangrikste kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede in sekondêre skole

Uit die literatuur (vergelyk 3.7) blyk dit dat 'n leieridentifiseringsprogram in 'n skool wenslik is en dat dit gedoen behoort te word aan die hand van bepaalde kriteria (Slabbert, 1984: 58).

Die doel van hierdie studie is dan ook om sodanige kriteria te identifiseer (vergelyk 1.3).

Wat die vraelysondersoek betref, is besluit om die terugvoer van die gesamentlike groep soos uit die voorkeurontliding (Tabel 5.6) en die faktoranalise (Tabel 5.7) blyk, as die mees aanvaarbare te gebruik om die belangrikste kriteria vir leerlingraadidentifisering af te lei. Tabel 5.6 (voorkeurontliding) is as basis gebruik en slegs daardie kriteria wat nie ook in Tabel 5.7 (faktorontleding) voorkom nie, is uitgelaat.

Tabel 5.8: Kriteria vir leerlingraadidentifisering wat deur die portuurgroep as die belangrikste beskou is volgens die faktorontleding en per konstruk

Konstruk	Kriterium
Kognitiewe vermoëns	Gesonde verstand Probleemoplossingsvermoë Oordeelsvermoë
Persoonlikheidsienskappe	Vertroubaarheid Menseverhoudings Samewerkingsvermoë Selfversekerdheid Takt Groepdruk kan hanteer Dissipline Aanvaarbaarheid Vriendelikheid Motivering Kalmte
Karakterienskappe	Standvastigheid Lojaliteit Verantwoordelikheid Integriteit Pliëgetrouheid Oop kommunikasie Sportmanskap Beslisheid Christenskap Duidelike waardesisteem Deursettingsvermoë Billikheid
Vaardighede	Kennis van leierskapvaardighede Demokratiese besluitneming

Tabel 5.9: Kriteria wat deur die gesamentlike groep en topbestuurslede as die belangrikste beskou is vir leerlingraadidentifisering volgens die faktorontleding en per konstruk. (In elke konstruk is die kriteria van die gesamentlike groep eerste geplaas.)

Konstruk	Kriterium
Karaktereienenskappe	Verantwoordelikheid Selfbeheersing Menserverhoudings Pliggetrouheid Doelgerigtheid Bealtheid Gelooftwaardigtheid Lojaliteit Standvastigtheid Integriteit Billiktheid Sportmangees Deursettingsvermoë Waardesisteen Christenskap
Persoonlikheidsienskappe	Vertroubaarheid Menserverhoudings Gesagshandhawing Selfversekerdheid Samewerkingvermoë Takt Groepdruk kan hanteer Realisme Kalnte Emosionele volwassenheid Oop kommunikasie Motivering Wil en begeerte om te lei Aanvaarbaarheid Dissipline
Kognitiewe vermoëns	Inisiatief Oordeelsvermoë Probleemoplossingsvermoë
Vaardighede	Kennis van leerlingraadswerk Beplanningsvermoë Demokratiese besluitneming

Daar is tot die slotsom gekom dat die 30 belangrikste kriteria in prioriteitsvolgorde vir die identifisering van leerlingraadslede die volgende is:

Verantwoordelikheid, samewerkingsvermoë, vertroubaarheid, integriteit, pligsgetrouheid, dissipline, deursettingsvermoë, selfbeheersing, menseverhoudings, billikheid, selfversekerdheid, lojaliteit, aanvaarbaarheid, motivering, kalmte, standvastigheid, Christenskap, oordeelsvermoë, beslisheid, geloofwaardigheid, sportmangees, takt, groepdruk kan hanteer, inisiatief, oop kommunikasie, duidelike waardesisteem, probleemoplossingsvermoë, demokratiese besluitneming, gesagshandhawing, kennis van leerlingraadswerk.

Dit is egter wenslik om uit die terugvoer van die portuurgroep (Tabel 5.4 en 5.5) die volgende kriterium by te voeg:

Kennis van leierskapvaardighede

Die rede daarvoor is dat dit 'n algemeen bewese feit is dat leierskapvaardighede toenemend belangrik word (Malan, 1986: 136) en beslis deur die portuurgroep besef is. In 'n algemene lelerontwikkelingsprogram in die skool, wat gemik is op leieridentifisering, kan leierskapvaardighede ingebou word en later deel van die identifiseringskriteria vorm.

Uit die bogemelde kriteria blyk dit dat karaktereienskappe en persoonlikheidseienskappe as die belangrikste beskou is deur die gesamentlike groep vir die identifisering van leerlingraadslede.

Wat konstrukte betref, word afgelei dat die gesamentlike groep konstrukte soos volg prioritiseer in terme van belangrikheid vir leerlingraadidentifisering:

1. Karaktereienskappe
2. Persoonlikheidseienskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

Dit kan waarde hê om by leerlingraadidentifisering in ag te neem dat die portuurgroep kognitiewe vermoëns as die belangrikste konstruk beskou het ingevolge die faktorontleding (vergelyk Tabel 5.8).

In die geheel gesien, blyk dit dat die belangrikste kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede onder die konstruk karakterelenskappe geklassifiseer kan word, gevolg deur die konstruk persoonlikheidseenskappe. (kyk Tabel 5.9).

5.3.9 Samevatting na aanleiding van die empiriese ondersoek

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp bespreek en die kriteria bepaal in terme van voorkeurentledings soos weerspieël deur onderskeidelik die topbestuurslede, portuurgroep en die twee groepe gesamentlik. 'n Faktorontleding is ook na aanleiding van die terugvoer gedoen.

Met die gesamentlike terugvoer as basis is afgelei watter kriteria in prioriteitsvolgorde, asook konstrunkte as die belangrikste deur die teikengroepe beskou word vir die identifisering van leerlingraadslede.

oooOooo

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In dié navorsing het dit uit die literatuurstudie sowel as die empiriese ondersoek geblyk dat leierskap 'n omvattende en gekompliseerde fenomeen is, maar dat groot belangstelling daarin steeds heers.

Uit die feit dat goeie samewerking van die betrokke onderwysowerhede en skole verkry is tydens die ondersoek, kan afgelei word dat hulle navorsing oor leierskap as waardevol beskou.

6.2 Samevatting

Die navorsing het eerstens bestaan uit 'n literatuurstudie waarmee primêr gepoog is om kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede te bepaal met die oog op die opstel van 'n navorsingsvraelys. Deur middel van die vraelys is toe 'n empiriese ondersoek onderneem om die siening van topbestuurslede en portuurgroepe te bepaal ten aansien van die kriteria (vergelyk 1.3). In Hoofstuk 1 van dié studie is die probleem, naamlik 'n behoefte aan navorsing oor kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede in sekondêre skole, gestel. Die doel, metode en verloop van die navorsing is ook uitgespel. Die aard en wese van leerlingeierskap is in Hoofstuk 2 beskryf met besondere aandag aan 'n fundamentele beskouing van leierskap en die begrippe leier en leierleerling.

Ten einde die gebruik van leieridentifiseringskriteria binne konteks te plaas, is in Hoofstuk 3 gehandel met riglyne vir en wyses van leieridentifisering in die sekondêre skool. Moontlike leieridentifiseringsprogramme is ook bespreek.

In Hoofstuk 4 is gepoog om aan die hand van leierskapteorieë en -style moontlike kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede in die sekondêre skool te bepaal. Die kriteria is in die volgende konstrakte ingedeel: persoonlikheidseienskappe, karaktereienskappe, kognitiewe vermoëns en vaardighede. Die konstruk persoonlikheidseienskappe is weer in dimensies verdeel. Deur middel van 'n faktoranalise is die aanvanklike 164 kriteria tot 86 verminder en in die navorsingsvraelys (Bylae A) opgeneem.

In Hoofstuk 5 is die empiriese ondersoek bespreek en is beskryf hoe van die gestruktureerde posvraelys gebruik gemaak is om die siening van die portuurgroepe en die topbestuurslede te bepaal ten aansien van kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede. Die dataverwerking is ook in dié hoofstuk bespreek asook die bevindings wat vervolgens kortliks saamgevat word in Hoofstuk 6.

6.3 Bevindings

6.3.1 Bevindings na aanleiding van die literatuurstudie

Na aanleiding van die eerste doelwit van die studie (vergelyk 1.3) het dit uit die literatuurstudie geblyk dat leierskap 'n Godgegewe interaktiewe gesagstruktuur is wat beïnvloeding tot doelbereiking veronderstel en aangeleer kan word, maar ook 'n kuns is (vergelyk 2.3).

Daar is ook afgelei dat die Christenleier sy perspektief ten diepste uit hoofde van sy Goddelike roeping ontvang en dat sy leierskap primêr daarop ingestel is om op so 'n wyse leiding te gee dat dit tot eer en verheerliking van God sal strek. In dié proses stel hy homself bloot aan ontwikkelingsgeleenthede en uitdagings ten einde sy vermoëns as leier gelowig in diens van sy Skepper en medemens te gebruik (vergelyk 2.5).

Die begrip leierleerling is ook omskryf as 'n leerling wat lei of kan lei en aan wie grootliks dieselfde eienskappe as aan volwasse leiers toegeskryf kan word met inagneming van die leierleerling se eiesoortigheid omdat hy/sy nog nie volwasse is nie (vergelyk 2.6 en 2.7).

Wat die potensiele leerlingraadslid betref, is tot die gevolgtrekking gekom dat hy/sy die kenmerke van 'n adolessent vertoon, maar meer volwasse is as die gemiddelde leerling. 'n Potensiele leerlingraadslid het byvoorbeeld 'n sterker positiewe selfkonsep en vertoon 'n groter mate van rypheid as die nie-leierleerling (vergelyk 2.7).

Na aanleiding van die tweede doelwit van die studie (vergelyk 1.3) is ten opsigte van leieridentifisering bevind dat dit deur middel van waarneming plaasvind, op 'n bepaalde teorie van leierskap berus, dat kriteria daarby ter sprake is en dat leieridentifisering op skoolvlak hand aan hand gaan met leierontwikkeling (vergelyk 3.2).

Die volgende teorieë oor leierskap is in die literatuur geïdentifiseer op grond waarvan kriteria vir leerlingraadidentifisering verkry is: die eienskapsteorie, die situasieteorie en die groepfunksieteorie. Daar is ook kriteria afgelei uit die volgende leierskapstyle: die demokratiese leierskapstyl, die outokratiese leierskapstyl, die vryeteuellerleierskapstyl en die burokratiese leierskapstyl. Die meeste kriteria is afgelei uit die eienskapsteorie.

Hoewel die literatuurstudie nie primêr daarop gemik was om 'n prioriteitslys van die belangrikste kriteria vir leieridentifisering saam te stel nie, is opgemerk dat die volgende kriteria deur navorsers as noodsaaklik beskou is (vergelyk 3.6.5; 4.5; Malan, 1986: 167, 168).

- Bogemiddelde intelligensie
- Sosialiteit
- Egosterkte
- Besondere persoonlikheidsvermoë
- Volwassenheid
- Selfversekerdheid
- Waaghalsigheid
- Die wil en begeerte om te lei
- Kreatiwiteit
- Volgelingen
- Dominansie
- Emosionele stabiliteit
- Hoë selfkonsep

6.3.2 Bevindings na aanleiding van die empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek het topbestuurslede en portuurgroepe (standerd 9-leerlinge) van 8 sekondêre skole in Namibië betrek.

Doelwitte 3 en 4 van die ondersoek was om te bepaal wat die portuurgroep en topbestuurslede se siening oor kriteria vir leerlingraadidentifisering is, en om vas te stel watter kriteria in prioriteitsvolgorde as die belangrikste beskou word vir die identifisering van leerlingraadslede. Daar is aldus vraelyste aan topbestuurslede en standerd 9-leerlinge gestuur (vergelyk Tabel 5.1). Ten einde die kriteria te groepeer, is verwante kriteria in konstrunkte en dimensies ingedeel.

6.3.2.1 Die topbestuurslede se siening

Uit die vraelysondersoek (vergelyk Tabel 5.2) het dit geblyk dat die volgende 20 kriteria deur topbestuurslede as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlingraadslede:

verantwoordelikheid, integriteit, samewerkingsvermoë, lojaliteit, pligsgetrouheid, geloofwaardigheid, beslistheid, menseverhoudings, selfbeheersing, selfversekerdheid, motivering, inisiatief, hantering van groepdruk, deursettingsvermoë, standvastigheid, kalmte, doelgerigtheid, duidelike waardesisteem, wil en begeerte om te lei, kennis van leerlingraadswerk.

Wanneer die 41 kriteria waaraan die topbestuurslede 'n gemiddeld van meer as 80% toegeken het, (vergelyk Tabel 5.2) as verwysing gebruik word, blyk dit dat die konstruk **persoonlikheidsenskappe** voorkeur geniet bo die konstruk **karakterenskappe**. Wanneer die 20 belangrikste kriteria volgens Tabel 5.2 as uitgangspunt geneem word, blyk dit dat 10 van die 20 kriteria met karakter verband hou teenoor die 8 van die konstruk **persoonlikheid**. Onder die belangrikste 10 kriteria volgens Tabel 5.2 staan 7 in verband met karakter. So benader, stem die belangrikheid van konstrakte vir leerlingraadidentifisering in die voorkeurtabel (Tabel 5.2) ooreen met dié van die faktorontleding (Tabel 5.3), te wete:

1. Karaktereenskappe
2. Persoonlikheidsenskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

6.3.2.2 Die portuurgroep se siening

Uit die vraelysondersoek (vergelyk Tabel 5.4) het dit geblyk dat die volgende 20 kriteria deur die portuurgroep as die belangrikste beskou is vir die identifisering van leerlinggraadslede:

vertroubaarheid, verantwoordelikheid, samewerkingsvermoë, dissipline, integriteit, deursettingsvermoë, pligsgetrouheid, Christenskap, billikheid, selfbeheersing, aanvaarbaarheid, menseverhoudings, sportmangees, oordeelsvermoë, selfversekerdheid, kalmte, oop kommunikasie, takt, standvastigheid, motivering, kennis van leierskapvaardighede.

Uit die 34 kriteria waaraan 'n gemiddeld van meer as 80% toegeken is, staan 14 in verband met die konstruk **karakter**. Onder die eerste 10 kriteria het 7 met karakter te doen en onder die eerste 20 het 9 met karakter te doen. Slegs onder die eerste 20 kriteria staan 10 in verband met persoonlikheidseienskappe. Daar kan dus afgelei word dat die portuurgroep aan die hand van voorkeur ten aansen van die kriteria die konstrunkte vir leieridentifisering soos volg prioritiseer:

1. Karaktereieskappe
2. Persoonlikheidseienskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

Anders as by die topbestuur, verskil die faktorontleding van die portuurgroep se terugvoer van die voorkeurontleding en prioritiseer die portuurgroep die konstrunkte soos volg:

1. Kognitiewe vermoëns
2. Persoonlikheidseienskappe
3. Karaktereieskappe
4. Vaardighede

6.3.2.3 Die siening van die portuurgroep en topbestuurslede gesamentlik

Vir die doeleindes van die navorsing word die gesamentlike siening as die wetenskaplik mees korrekte beskou. Daaruit (vergelyk Tabel 5.6) blyk dit dat die volgende 20 kriteria as die belangrikste beskou word vir die identifisering van leerlingraadslede:

Verantwoordelikheid
Samewerkingsvermoë
Vertroubaarheid
Integriteit
Pliggetrouheid
Dissipline
Deursettingsvermoë
Selfbeheersing
Menseverhoudings
Billikheid
Selfversekerdheid
Lojaliteit
Aanvaarbaarheid
Motivering
Kalmte
Standvastigheid
Christenskap
Oordeelsvermoë
Beslistheid
Geloofwaardigheid
Sportmangees

In terme van konstrunkte blyk dit dat 12 van die 20 kriteria verband hou met karaktereenskappe terwyl 8 ingedeel kan word onder die konstruk persoonlikheidsenskappe. Met inagneming van die voorkeurontlending in paragraaf 5.3.6 word die volgende prioriteite in terme van konstrunkte se belangrikheid vir leieridentifisering afgelei:

1. Karaktereenskappe
2. Persoonlikheidsenskappe
3. Kognitiewe vermoëns
4. Vaardighede

Die prioritisering van konstrunkte volgens die faktorontleding (Tabel 5.7) ondersteun die afleiding.

6.4 Aanbevelings

6.4.1 Aanbevelings ten opsigte van dié navorsing

- * Na aanleiding van die onderhawige navorsing kan die onderwysleiers, in die proses van rekonsiliasie in Namibië, in hul strategiese beplanning dit in gedagte hou dat die senior hoërskoolleerlinge en topbesture van sekondêre skole 'n hoë premie plaas op karaktereenskappe, in die besonder wat jeugleierskap betref.
- * Skole kan na aanleiding van dié navorsing leierontwikkelingsprogramme méér op karaktervorming toespits, dit wil sê benewens die aanleer van leierskapvaardighede.
- * Skoolaktiwiteite soos dié van interkerklike en kultuurverenigings kan ewe-eens 'n groot rol speel in karakterbou. Dieselfde geld die vennootskapsrol van die kerk met betrekking tot die skool, asook die insette van jeugverenigings en veldskole.
- * Die kriteria wat in die navorsing in prioriteitsvolgorde bepaal is, kan met goeie gevolg in 'n skool se leieridentifiseringsprogram vervat word. Wanneer leieridentifiseringsgesprekke deur personeel gevoer word, kan die gesprekke aan die hand van die geïdentifiseerde kriteria plaasvind.
- * Dié kriteria kan ewe-eens baie goed gebruik word as deel van onderwysers se oriëntering om leieridentifisering te doen.

6.4.2 Aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing

- * Aan die hand van die kriteria wat deur middel van die vraelysondersoek geïdentifiseer is, kan navorsing gedoen word om 'n leierontwikkelingsprogram vir skole daar te stel.
- * Navorsing kan gedoen word om 'n opleidingsprogram in leieridentifisering vir onderwysers daar te stel.

6.5 Ten slotte

In dié ondersoek is weer tot die gevolgtrekking gekom dat leierskap 'n baie komplekse aangeleentheid is, maar ewe-eens so belangrik, veral in Namibië, dat onderwysowerhede en onderwysers dit toenemend in skole sal moet hanteer deur identifiserings- en ontwikkelingsprogramme.

Voldoende leieridentifisering en leierskapontwikkeling op skoolvlak kan 'n groot bydrae lewer tot die daarstelling van goeie, toegewyde en diensgerigte leerlingraadslede wat funksioneel betrokke kan wees by sekere fasette van leerlingbestuur.

oooOooo

BRONNELYS

- AMES, T., CAMPBELL, L., CRAYTON, M., DE ROSA, P., SLOTNIK, W. & STONE, L. 1985. What you need to know: a manual on developing youth leadership. Boston Massachusetts Community Training and Assistance Center.
- BANDEY, M.J. 1971. Peer-group leadership in schools. Grahamstad (Verhandeling (M.Ed.)-Rhodes.)
- BARNHART, C.L. & BARNHART, R.K. 1977. The world book dictionary. Vol. A-K. Chicago: Field Enterprises Inc.
- BAUER, G. 1974. Approach to leadership development in the content of secondary education. Stellenbosch. (Verhandeling (M.Ed.)-US.)
- BENNIS, W. & NANUS B. 1985. Leaders - the strategies for taking charge. New York: Harper & Row Publishers.
- BERG, KENNETH A. 1977. Educational leadership. *Clearing house*, 50 (5): 212-214, Jan.
- BESTER, C.W. 1970. 'n Sosiologiese ondersoek na die kriteria vir leierskap by 'n proefgroep universiteitstudente. Potchefstroom. (Verhandeling (M.A.)-PU vir CHO.)
- BLANCHARD, K., ZIGARMI, P. & ZIGARMI, D. 1985. Leadership and the one minute manager. Increasing effectiveness through situation leadership. New York: William Morrow and Company.
- BREEDT, D.J. 1987. Delegering van take deur die skoolhoof as middel tot personeelontwikkeling. Potchefstroom. (Skripsie (M.Ed.)-PU vir CHO.)
- BREYTENBACH, J.A. 1983. Die verbesondering van kriteria vir die identifisering van die begaafde kind. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.)-UNISA.)
- BROWN, L. 1985. Subject leadership in bigger primary schools. Stellenbosch. (Verhandeling (M.Ed.)-US.)
- BYBEL, 1983. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- CAWOOD, J. & SWARTZ, J.F.A. 1979. As jy gekies word. Goodwood: Nasou.
- CHAROUX, J.A.E. 1984. The identification of black leadership potential. Pretoria. (Proefskrif (D.Litt et Phil.)-UNISA.)
- COETZEE, C.J. 1977. 'n Christelike antropologie en enkele didaktiese implikasies daarvan. *Fokus*, 5(3): 555-71.

- COETZEE, J.C. 1983. Ten volle toegeruste mense van God: die sin van 'n Christelike universiteit en van Christelike wetenskapsbeoefening. Verankerde Voortgang. Potchefstroom: PU vir CHO.
- CONRADIE, S.M. 1984. Leierskapontwikkeling binne klas- en vakverband by leerlinge in sekondêre skole. Stellenbosch. (Proefskrif (D.Ed.)-US.)
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., VENTER, P.A., & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Pretoria: Butterworth.
- DE WET, P.R. 1977. Die leierskaptaak van die skoolhoof in onderwysadministratiewe perspektief - 'n krities-analitiese studie van bepaalde aspekte. Stellenbosch. (Verhandeling (M.Ed.)-US.)
- DE WET, P.R. 1980. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad: Lex Patria.
- DU TOIT, D.H.P. 1952. 'n Onderzoek om die persoonlikheidsienskappe van leiers onder jeugdiges te probeer bepaal. Pretoria (Verhandeling (M.Ed.)-UP.)
- DUVENHAGE, A. 1967. Die Institusie van Calvyn. Opnuut in Afrikaans vertaal en verkort weergegee. Potchefstroom: Pro Rege Pers Beperk.
- ENGSTROM, T.W. & DAYTON, R.D. 1982. The art of management for a Christian leader. Texas: Waco (Word Books).
- ERASMUS, M. 1987. Klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling. Potchefstroom. (Skripsie (M.Ed.)-PU vir CHO.)
- ERIC, 1989. Rekenaaruitdruk gedateer 1 Augustus.
- FIEDLER, F.E., & CHEMERS, M.M. 1984. Improving leadership effectiveness. The leader match concept. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons.
- FIRMANI, O.M. 1982. 'n Onderzoek na leerlingeierskapontwikkeling in sekondêre skole met spesiale verwysing na die rol van leerlingrade. Stellenbosch. (Proefskrif (D.Ed.)-US.)
- GANGEL, K.O. 1974. Competent to lead. Chicago: Moody Press.
- GORTON, R.A. 1983. School administration and supervision: leadership challenges and opportunities. Dubuque, Iowa: Wm C. Brown.
- GOUS, A.J. 1982. Handleiding vir geestesweerbaarheid. Windhoek: Gamsberg.
- GREENBAUM, S. & GONZALEZ, B. 1987. Quality principals turn schools around. NASSP-bulletin, 71 (500): 104-108, September.
- HANEKOM, M. 1983. Leierskapontwikkeling as didaktiese opgawe in die primêre skool. Stellenbosch. (Proefskrif (D.Ed.)-US.)
- HAGEN, E. 1980. Identification of the gifted. New York: Teachers College Press.

HAT

kyk

ODENDAL, F.F.,

HENDRIKZ, J.

red.

1983. Leieridentifisering by veldskole. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.)-UP.)

HENNING, O.A.H.

1972. Skoolopvoeding tot positiewe Christelike gefundeerde leierskap, met verwysing na die implikasies met betrekking tot jeugweerbaarheid in die huidige tydsgewrig. Bloemfontein. (Verhandeling (M.Ed.)-UOVS.)

HAMBLIN, A.R.P.

1976. Power motivation as a determinant of leader effectiveness. D.B.L. (Doctor of Business Leadership) Pretoria. (Tesis (D.B.L.)-UNISA.)

HORNE, H.H.

1970. The essentials of leadership and other papers in moral and religious education. New York: Books for libraries press.

JACOBS, L.J.

1972. 'n Ondersoek na die persoonlikheids- en intelligensie-eienskappe van 'n groep adolessenteleiers en leidsters. Pretoria. (Verhandeling (M.A.)-UP.)

JOHNS, J.S.

1986. Youth leadership program evaluation report, 1985-86. Albuquerque Public Schools.

JORDAAN, W.H.

1988. Oor leiers en mites. Rapport, 16 Oktober.

JOUBERT, D.D.

1957. Leierskap: enkele teoretiese en empiriese aspekte. Stellenbosch (Verhandeling (M.A.) - Stellenbosch.)

LAMB, R.

& THOMAS, D. 1984. The principalship - The calling and its requirements. NASSP-bulletin, 68 (468): 20-25, Januarie.

LANDMAN, W.A.

1971. Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners. Stellenbosch: Universiteituitgewers.

LANDMAN, W.A.

red. 1980. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Butterworth: Durban.

LIZAMORE, J.E.

1982. Relationship between managerial dimensions and leadership orientation. Pretoria. (Proefskrif (D.B.A.)- UP.)

MACDONALD, A.M.

1961. Chambers's Etymological English Dictionary. London: Chambers.

MALAN, H.J.

1986. Evaluering van leerlingleierskap: 'n empiriese-opvoedkundige perspektief. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.)-UNISA.)

ODENDAL, F.F.,

red. 1987. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg: Perskor.

- OWENS, R.G. 1981. Organizational behaviour in education. 2nd ed. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- PASQUES, L.J. 1979. Leierskap-oriënteringskursus vir hoofde van veldskole. T.O.D.-publikasie. Desember.
- PAUW, S. 1963. Leierskap. Algemene studiebrief. Pretoria: Unisa. 19 Januarie.
- PETERS, T. & AUSTIN, N. 1985. A passion for excellence. The leadership difference. London: Collins.
- PIETERSE, C.J.J.G. 1979. Leerlinggroepe en leerlingbetrokkenheid by die implementering van 'n opvoedkundige leidingsprogram in sekondêre skole. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed.)-RAU.)
- PRINCE, D. 1976. Discipleship, shepherding, commitment. Fort Lauderdale: Derek Prince Publications.
- PRINSLOO, N.P. & VAN ROOYEN, J.W. 1986. Die bestuur van leerlingaktiwiteite. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM.)
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1986. Rekenaaruitdruk gedateer 25 Junie 1986.
- REMKIN, M.K. 1938. Analysis of leaders among high school seniors. Journal of experimental education. 6 (4): 413-422 JUNE.
- ROBBINS, S.P. 1980. The administrative process. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- RGN
kyk
RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING.
- RUPERT, A. 1965. Leierskap vir die toekoms. (Lesing gehou by die Instituut vir Bedryfsadministrasie. Universiteit van Pretoria. 3 September.)
- SAAYMAN, E.A. 1967. Determinante van leierskap - 'n eksperimentele ondersoek van studenteleiers. Stellenbosch. (Verhandeling (M.A.)-US.)
- SAS INSTITUTE INC. 1985. SAS user's guide. Basics. 5th Ed. Cary, NC: SAS Institute.
- SCHMIKL, E.D. 1984. Developing tomorrow's managers today. An examination of superior/subordinate developmental relationships. Suid-Afrikaanse tydskrif vir bedryfsleiding, 15 (2): 109-115.
- SCHOEMAN, H. 1968. Leierskap sleutel tot sukses. Johannesburg: Voortrekkerpers.
- SERGIOVANNI, T.J. & STARRETT, R.J. 1979. Supervision. Human Perspectives. 2nd ed. New York: Mc Graw-Hill.
- SLABBERT, J.D. 1984. Onderwysvoorsiening in sekondêre skole vir leierskapvermoë as manifestasie van begaafdheid. Stellenbosch. (Skripsie (M.Ed.)-US.)

- SMITH, J.A.J.** 1982. Leieridentifikasie en 'n poging tot die ontwerp van 'n Christelik-gefundeerde leierontwikkelingsmodel vir die sekondêre skool. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.)-UNISA.)
- STONE, H.J.S.** 1981. Gemeenskaplikheid en diversiteit. 'n Profiel van die Vergelykende Opvoedkunde. Johannesburg: Mc Graw-Hill.
- STEYN, F.J.J. VAN N.** 1989. Mondelinge mededeling aan outeur. Windhoek. 8 Aug. 1989.
- STEYN, I.N.** 1985. Kurrikulumteorie, 'n leer-en-werkboek. Bailliepark: Mediapublikasies.
- SUPERINTENDENT-
GENERAAL:** DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR, ADMINISTRASIE: VOLKSRAAD, 1989. Brief aan mnr. J.L. Blaauw, 14 Februarie. Pretoria. (Afskrif van kopie in rekords van Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad, RSA, onder liaseringsnommer 11/7/6.)
- STRYDOM, A.H.** 1970. Die taak van die skool as samelewingsverband met betrekking tot die voorbereiding en toerusting van die jeugdige leier vir sy taak in 'n gedifferensieerde samelewing. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.)-Unisa.)
- TAYLOR, J.** 1962. How to select and develop leaders. New York: Mc Graw-Hill.
- TEICHLER, M.G.** 1982. Enkele bestuursfunksies van die sekondêre skoolhoof met spesiale verwysing na interpersoonlike verhoudingstigting. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.)-PU vir CHO.)
- TERBLANCHE, F.D.** 1986. Die rol van eksterne onderwyskonsultasie in onderrigontwikkeling as komponent van institusionele ontwikkeling. Stellenbosch. (Proefskrif (D.Ed.)-US.)
- THEUNISSEN, J.M.** 1985. 'n Model vir die opleiding van leerlingeiers in sekondêre skole. Potchefstroom. (Verhandeling (M.Ed.)-PU vir CHO.)
- THE WORLD BOOK DICTIONARY**
kyk
- BARNHART, C.L.** 1977.
- VAN DER MERWE, N.J.** 1976. Die identifisering van leierskapmoontlikhede by leerlinge in die sekondêre skool. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.)-UNISA.)
- VAN DER WALT, J.L.** 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Potchefstroom: Media-publikasies.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D.** 1983. Die opvoedingsgebeure: 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom: PU vir CHO.

- VAN DER WALT, J.L., POSTMA, F., MONTEITH, J.L. de K., MENTZ, P.J. & STEYN, H.J. 1987. People's Education - 'n model vir onderwys in 'n multikulturele samelewing? Potchefstroom: PU vir CHO. RGN-projek VOO18/K.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. red. 1986. Onderwysbestuur. Grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM.
- VAN NIEKERK, J.H.S. 1986. Kriteria vir opvoedkundige beplanning en benutting van fisiese fasiliteit in primêre skole. Potchefstroom (Proefskrif (D.Ed.)-PU vir CHO.)
- VAN SCHALKWYK, O.J. 1981. Fokus op die onderwysstelsel. Pretoria: Butterworth.
- VILJOEN, C.T. 1988. 'n Skrifmatig ontologiese fundering van onderwysleierskap. Potchefstroom. (Skripsie (M.Ed.)-PU vir CHO.)
- VOGELAAR, D. & BREGMAN, C. 1984. School, maatschappij en kultuur in blybels licht. Ambacht: Begeleidingscentrum Gereformeerde Schoolonderwijs.
- VON SOLMS, F.H. 1989. Mondelinge mededeling aan outeur. Windhoek. 8 Aug. 1989.
- VREY, J.D. 1979. Die opvoedeling in sy selfaktualisering. Pretoria: UNISA.

**VRAELYS AAN STANDERD 9-LEERLINGE EN TOPBESTURE VAN
SEKONDÊRE SKOLE IN SWA/NAMIBIE**

TEMA: KRITERIA VIR DIE IDENTIFISERING VAN LEERLINGRAADSLEDE

Geagte Respondent

Baie dankie by voorbaat dat u die vraelys gaan voltooi. Deur dit te doen, maak u 'n bydrae tot die wetenskap en die verbreding van kennis.

Met hierdie ondersoek word gepoog om vas te stel wat u mening is oor die kriteria of maatstawwe wat bepalend is wanneer leerlingraadslede, prefekte of lede van die 'student representative council' gekies word.

Daar is geen verkeerde of regte antwoorde nie en u kan dus nie swak of goed vaar nie. U eerlike mening is egter noodsaaklik. Ander persone sal ook nie weet wat u invul nie. Moet dus nie u naam op die vraelys skryf nie. Daar is geen tydsbeperking nie. U moet egter elke item beantwoord en niks uitlaat nie.

Gebruik asseblief deurgaans 'n pen en nie 'n potlood nie. Voltooi eers die biografiese besonderhede en dan die kriteria.

Die uwe

J.L. Blaauw

Ns. Ignoreer asseblief die vraelys- en kaartnommers asook die syfers regs van die blokkies. Dit is vir rekenaardoeleindes.

1. BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

INSTRUKSIE

Vraelys nr.

--

 (1-3)

Kaart nr.

--

 (4)

* Trek 'n kruisie oor die toepaslike syfer,
soos in die voorbeeld:

Ouderdom

15jr	1
16jr	X
17jr	3

1.1 Vir voltooiing deur standerd 9-leerlinge

1.1.1 Geslag

manlik	1
vroulik	2

(5)

1.1.2 Ouderdom

15jr	1
16jr	2
17jr	3
18jr	4
19jr	5
20jr	6

(6)

1.2 Vir voltooiing deur topbestuur van skole

1.2.1 Huidige pos

Skoolhoof	1
Adjunkhoof	2
Departementshoof	3

(7)

1.2.2 Geslag

Manlik	1
Vroulik	2

(8)

1.2.3 Hoogste kwalifikasie
(Trek 'n kruisie slegs
teenoor hoogste kwalifi-
kasie.)

Geen onderwysopleiding	1
1 Jaar onderwysopleiding	2
2 Jaar onderwysopleiding	3
3 Jaar onderwysopleiding	4
4 Jaar onderwysopleiding	5
B-graad	6
Nagraadse HOD	7
Nagraadse kwalifikasies	8
Ander, bv. tegnies	9

(9)

1.2.4 Aantal jare in huidige pos

0-2 jaar	1
3-5 jaar	2
6-8 jaar	3
9 jaar en meer	4

(10)

2. KRITERIA VIR DIE IDENTIFISERING VAN LEERLINGRAADSELEDE IN 'N
SEKONDÊRE SKOOL

INSTRUKSIES

- * Hieronder volg 'n aantal moontlike kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede in die sekondêre skoolfase.
- * U moet asseblief die kriteria beoordeel soos wat u dit sien wanneer potensiele leerlingraadslede in u sekondêre skool geïdentifiseer of geselekteer word.
- * Maak asseblief telkens gebruik van die vierpuntskaal om aan te dui in watter mate u die betrokke kriterium as relevant beskou vir suksesvolle leerlingraadskap. Trek dus 'n kruisie in die betrokke blokkie.

Voorbeeld: Betroubaarheid, d.w.s. die
geneigdheid om pligte nougeset
uit te voer.

1	2	3	4
---	---	---	---

(As u dus dink betroubaarheid is minder noodsaaklik vir suksesvolle leerlingraadskap, sal u 'n kruisie oor 2 trek, soos hierbo aangedui.)

- * Die beoordelingskaal is soos volg:
 - Glad nie nodig vir suksesvolle leerlinggraadskap nie 1
 - Minder noodsaaklik vir suksesvolle leerlinggraadskap 2
 - Noodsaaklik vir suksesvolle leerlinggraadskap 3
 - Baie noodsaaklik vir suksesvolle leerlinggraadskap 4
- 2.1 Die wil en begeerte om te lei. 1 2 3 4 (11)
- 2.2 Motivering, insluitend selfmotivering en die vermoë om ander te motiveer. 1 2 3 4 (12)
- 2.3 Selfontwikkeling, d.w.s. die wil en vermoë om hom-/haarself te verbeter deur byvoorbeeld tekortkominge te oorkom. 1 2 3 4 (13)
- 2.4 Gebalanseerdheid, byvoorbeeld wat aktiwiteite betref soos studies, sport en kultuur. 1 2 3 4 (14)
- 2.5 Emosionele volwassenheid, d.w.s. die mate waarin die persoon geestelik meer stabiel en ryp is as die portuurgroep (sy/haar gelykes). 1 2 3 4 (15)
- 2.6 Aanpasbaarheid, d.w.s. die wil en die vermoë van die persoon om positief by veranderde omstandighede aan te pas. 1 2 3 4 (16)
- 2.7 Realisme, d.w.s. die mate waarin die persoon werklikhede onder oë sien en dit hanteer. 1 2 3 4 (17)
- 2.8 Individu-gerigtheid, d.w.s. 'n geneigdheid om leierskap op die individu eerder as die groep of taak te fokus. 1 2 3 4 (18)
- 2.9 Otokratiese besluitneming, d.w.s. die mate waarin die potensiele leerlinggraadslid alleen besluite neem en alleen die verantwoordelikheid daarvoor aanvaar. 1 2 3 4 (19)
- 2.10 Frustrasievlak, d.w.s. die mate waarin die persoon geduldig kan wees in frustrerende omstandighede. 1 2 3 4 (20)
- 2.11 Kalmte, d.w.s. die vermoë om selfs onder veeleisende omstandighede rustig en kalm te bly. 1 2 3 4 (21)
- 2.12 Charisma (bekoorlikheid), d.w.s. die mate waarin die persoon a.g.v. 'n natuurlike vermoë mense aantrek. 1 2 3 4 (22)
- 2.13 Vriendelikheid, d.w.s. die mate waarin die persoon minsaam, innemend en welwillend is. 1 2 3 4 (23)
- 2.14 Pligsgetrouheid, d.w.s. die mate waarin die persoon toegewyd werk en doelwitte nastreef. 1 2 3 4 (24)
- 2.15 Ekstroversie, d.w.s. die mate waarin die persoon se belangstelling op dinge buite hom-/haarself gerig is. .. 1 2 3 4 (25)

- 2.16 Indiividualisme, d.w.s. die persoon
werk nie maklik in harmonie met
ander saam nie. 1 2 3 4 (26)
- 2.17 Politieke siening, d.w.s. die
mate waarin dit as belangrik
beskou word dat die potensiele
leerlingraadslid 'n politieke
siening moet huldig. 1 2 3 4 (27)
- 2.18 Krag, wat voortspruit uit die
individue se persoonlikheid en
vermoë. 1 2 3 4 (28)
- 2.19 Gemeenskapsbetrokkenheid, bv. by ophef-
fingswerk in die skoolgemeenskap soos
sakebesoeke, projekte t.o.v. gestrem-
des e.d.m. 1 2 3 4 (29)
- 2.20 Deursettingsvermoë, d.w.s. die mate
waarin die persoon selfs onder moeilike
omstandighede 'n doel nastreef deur bv.
harde werk. 1 2 3 4 (30)
- 2.21 Onafhanklikheidsin, d.w.s. die mate
waarin die persoon op hom-/haarself
aangewese kan funksioneer - d.w.s.
selfgenoegsaam, op sy/haar eie, onaf-
hanklik en selfstandig. 1 2 3 4 (31)
- 2.22 Selfversekerdheid, d.w.s. die
mate waarin die persoon met
selfvertroue optree en geloof in
hom-/haarself het. 1 2 3 4 (32)
- 2.23 Statusbepaling, d.w.s. die
vermoë van die persoon om
hom-/haarself as leier van volge-
linge te vestig. Dit sluit in die
mate waarin die persoon meer-
deres en minderes prominent as
leier beïndruk. 1 2 3 4 (33)
- 2.24 Gedragbeïnvloeding (dominansie),
d.w.s. die vermoë om ander
se gedrag te beïnvloed. 1 2 3 4 (34)
- 2.25 Sosialiseringsvermoë, d.w.s. die
vermoë om sosiale situasies te
ontleed en daarby in te skakel. 1 2 3 4 (35)
- 2.26 Voorskriftelikheid (burokratisme),
d.w.s. 'n geneigdheid om 'n leiers-
posisie te handhaaf deur streng by
voorskrifte te hou, bv.: "Julle mag
dit nie doen nie omdat die reëls dit
vereis." 1 2 3 4 (36)
- 2.27 Funksionele aggressie, d.w.s.
matige aggressie ter wille van
taakvervulling. 1 2 3 4 (37)
- 2.28 Sportdeelname, d.w.s. die mate
waarin dit belangrik is dat 'n
potensiele leerlingraadslid aan
sport deelneem. 1 2 3 4 (38)
- 2.29 Takt, d.w.s. die vermoë om mense
met toegeneetheid en empatie te
behandel en begrip te hê vir hul
omstandighede. 1 2 3 4 (39)

- 2.30 Samewerkingsvermoë d.w.s. die vermoë om belangstelling te wek, samewerking van ander te verkry en die groep saam te snoer. 1 2 3 4 (40)
- 2.31 Beslistheid d.w.s. die vermoë om standpunt in te neem en ferm besluite te neem en daarby te hou. 1 2 3 4 (41)
- 2.32 Egocentrisme d.w.s. die geneigdheid om primer eie behoeftes te bevredig en op hom-/haarself te fokus i.p.v. bv. op die taak. 1 2 3 4 (42)
- 2.33 Mens- en taakgerigtheid d.w.s. die vermoë om in doel nastrewing 'n korrekte balans tussen mens- en taakoriëntasie te bewerkstellig. 1 2 3 4 (43)
- 2.34 Beloningsgerigtheid d.w.s. die geneigdheid om eerder te beloon as te bestraf. 1 2 3 4 (44)
- 2.35 Risikogeneigdheid d.w.s. die mate waarin die persoon bereid is om berekende risiko's te loop ter wille van doeltreffendheid. 1 2 3 4 (45)
- 2.36 Vertroubaarheid d.w.s. die vermoë om vertroue te wek. 1 2 3 4 (46)
- 2.37 Interaksievermoë d.w.s. die vermoë om relevantheid o.a. mense, take en idees vlot en effektief te hanteer en sosiale interaksie te struktureer. 1 2 3 4 (47)
- 2.38 Menseverhoudings d.w.s. die vermoë om funksioneel en gemaklik met mense om te gaan en te werk - dus ook mensekennis. 1 2 3 4 (48)
- 2.39 Populariteit d.w.s. die mate van gewildheid wat die persoon onder sy/haar gelykes (portuurgroep) geniet. 1 2 3 4 (49)
- 2.40 Fisiese gesondheid d.w.s. liggaamlike gesondheid om as leerlinggraadslid te funksioneer. 1 2 3 4 (50)
- 2.41 Demokratiese besluitneming d.w.s. die geneigdheid om ander by besluitneming te betrek. 1 2 3 4 (51)
- 2.42 Christenskap d.w.s. die mate waarin die persoon as 'n volgeling van Jesus Christus getipeer kan word. 1 2 3 4 (52)
- 2.43 Probleemoplossingsvermoë d.w.s. die vermoë tot insig, verstandelike soepelheid, kreatiwiteit en oorspronklikheid. 1 2 3 4 (53)
- 2.44 Diensgerigtheid d.w.s. die mate waarin die persoon geneig is om ander se belang te dien en hulpvaardig en onbaatsugtig te wees. 1 2 3 4 (54)
- 2.45 Humorsin d.w.s. die mate waarin die persoon die luitige en geestige t.o.v. dinge en situasies kan raaksien. 1 2 3 4 (55)

- 2.46 Verantwoordelikheid, d.w.s. die mate waarin die persoon betroubaar die doelwitte nastreef en aanspreeklikheid aanvaar vir wat hy/sy doen. 1 2 3 4 (56)
- 2.47 Geloofwaardigheid, d.w.s. die mate waarin die persoon opreg is in sy/haar motiewe. 1 2 3 4 (57)
- 2.48 Integriteit, d.w.s. die mate waarin die persoon opreg, onpartydig, eerlik en regverdig is. 1 2 3 4 (58)
- 2.49 Doelgerigtheid, d.w.s. die mate waarin die persoon daadwerklik gestelde doelwitte nastreef. 1 2 3 4 (59)
- 2.50 Waarnemingsvermoë, d.w.s. aktiewe geïnteresseerdheid, wyse belangstelling en wakkerheid. 1 2 3 4 (60)
- 2.51 Selfbeheersing, d.w.s. die vermoë van die persoon om hom-/haarself beheersd te gedra. 1 2 3 4 (61)
- 2.52 Beskeidenheid, d.w.s. die mate waarin die persoon nie aanmatigend is nie. 1 2 3 4 (62)
- 2.53 Toepaslike kennis om as leerling-raadslid te funksioneer bv. kennis van skoolreëls, reglement van die leerlingraad, e.d.m. 1 2 3 4 (63)
- 2.54 Billikheid, d.w.s. die bereidheid om mense redelik te behandel. 1 2 3 4 (64)
- 2.55 Standvastigheid, d.w.s. om beginsels, stabiel, onwankelbaar en onwrikbaar te wees. 1 2 3 4 (65)
- 2.56 Gesagshandwing, d.w.s. die vermoë om gesag oor ander te handhaaf en hulle positief te domineer. 1 2 3 4 (66)
- 2.57 Patriotisme, d.w.s. liefde vir die vaderland. 1 2 3 4 (67)
- 2.58 Groepvereenselwiging (groepsolidariteit), d.w.s. die mate waarin die potensiële leerlingraadslid hom met die groep volgelinge vereenselwig. 1 2 3 4 (68)
- 2.59 Bogemiddelde intelligensie, d.w.s. die mate waarin die persoon is intelligenter as die groep wat gelei moet word. 1 2 3 4 (69)
- 2.60 Optimisme, d.w.s. die vermoë om meestal die geleenthede (en nie die struikelblokke nie) te beklemtoon, veral in moeilike omstandighede. 1 2 3 4 (70)
- 2.61 Oordeelsvermoë, d.w.s. die vermoë om met korrekte insig oor iets te besluit. 1 2 3 4 (71)
- 2.62 Inisiatief, d.w.s. die geneigdheid en vermoë om iets aan die gang te sit of aan te pak. 1 2 3 4 (72)

- 2.63 Beplanningsvermoë, d.w.s. die vermoë om o.a. probleme en geleenthede te antisipeer en 'n plan daarvoor uit te werk. 1 2 3 4 (73)
- 2.64 Rebelsheid, d.w.s. die bereidheid om positief rebelerend op te tree ter wille van doelbereiking. 1 2 3 4 (74)
- 2.65 Kommunikasievermoë, insluitend sprekersvermoë en taalvaardigheid. 1 2 3 4 (75)
- 2.66 Gesonde verstand as resultaat van ervaring en kennis. 1 2 3 4 (76)
- 2.67 Skolastiese bekwaamheid, d.w.s. bogemiddelde akademies-skolastiese prestasies (skoolprestasies). 1 2 3 4 (77)
- 2.68 Groothartigheid, d.w.s. die mate waarin die persoon ruimhartig, grootmoedig en grootgeestig teenoor mense optree. 1 2 3 4 (78)
- 2.69 Toepaslike kennis en vaardighede om as leerlingraadslid te funksioneer, bv. organiserings, groepdinamika, kritiekhantering en konflikthantering. ...1 2 3 4 (79)

Vraelys nr.

- 2.70 Sosio-kulturele betrokkenheid, d.w.s. deelname aan kultuuraktiwiteite in skoolverband. 1 2 3 4 (80)

Kaart nr.

- 2.71 Vermoë om duidelike groepdoelstellings te formuleer. 1 2 3 4 (2)
- 2.72 Kulturele groepering, d.w.s. die mate van belangrikheid dat die leerlingraadslid tot die meerderheidskultuurgroep in die skool behoort. 1 2 3 4 (3)
- 2.73 Onbetrokkenheid, d.w.s. 'n geneigdheid om as leier sonder invloed by beleidsmaking en besluitneming te wees. 1 2 3 4 (4)
- 2.74 Politieke deelname, d.w.s. die mate waarin dit as belangrik beskou word dat 'n potensiele leerlingraadslid aktief by bv. jeugpolitiek betrokke moet wees. 1 2 3 4 (5)
- 2.75 Dissipline, d.w.s. die vermoë om ander te dissiplineer en beheer oor hulle uit te oefen. 1 2 3 4 (6)
- 2.76 Sosio-ekonomiese status, d.w.s. die mate van rykdom of armoede van die potensiele leerlingraadslid se ouers en/of die beroep wat die pa of ma van die potensiele leerlingraadslid beklee. 1 2 3 4 (7)

- 2.77 Lojaliteit teenoor die skool, d.w.s.
vereenselwiging met die skool en sy
strukture (bv. die personeel). 1 2 3 4 (8)
- 2.78 Aanvaarbaarheid deur mede-
leerlinge (gelykes en volgelinge). 1 2 3 4 (9)
- 2.79 Sportmangees, d.w.s. die
neiging om sy/haar teëstanders
billik te behandel, niks onwettigs
te doen nie en nie om te gee om te
verloor nie. 1 2 3 4 (10)
- 2.80 Vermoe om groepdruk te hanteer,
insluitend om groepdruk te weer-
staan as dit nodig is. 1 2 3 4 (11)
- 2.81 Energievlak, d.w.s. die
mate waarin die persoon
aktief en vlytig is. 1 2 3 4 (12)
- 2.82 Vermoe om groeplede te ontwikkel
by t.o.v. sekere leierskapvaar-
dighede. 1 2 3 4 (13)
- 2.83 Onkonvensionaliteit, d.w.s.
die vermoë om soms onkonven-
sioneel of ongewoon op te tree
ter wille van doelbereiking. 1 2 3 4 (14)
- 2.84 Oop kommunikasie, d.w.s.
die geneigtheid om vrywillige
wedersydse kommunikasie toe te
laat. 1 2 3 4 (15)
- 2.85 Demokratiese beeld, d.w.s.
die mate waarin die potensiale
leerlingraadslid die indruk
van 'n demokratiese skep. 1 2 3 4 (16)
- 2.86 'n Duidelike waardesisteen,
d.w.s. die uitlewing van bepaalde
norme, sienings en opvattinge. 1 2 3 4 (17)

oooOooo

Telefoon: (061) 33519 (T)
(061) 215811 (W)

Posbus 20660
Windhoek
9000
.....19..

Die Skoolhoof
Sekondêre Skool
.....
9000
SWA/Namibië

Geagte meneer

VRAELYSONDERSOEK VIR M.ED.-SKRIPSIE

1. Die aangehegte goedkeuring van die Direkteur Onderwys het betrekking.
2. Meegaande is vraelyste vir voltooiing deur elke lid van u skool se topbestuur, d.w.s. hoof, adjunk-hoofde en departementshoofde. Daar is ook kopieë van dieselfde vraelys vir voltooiing deur 15% van u skool se standaard 9-leerlinge. Dit sal waardeur word indien u kan reël dat die vraelyste op 'n ewekansige wyse voltooi word, bv. deur bloot elke 7de leerling (beginnende by die 7de leerling) op die klaslyste te kies. Vir wetenskaplikheid is dit belangrik dat die respondente die vraelyste gelyktydig, bv. as 'n groep na skoolure in 'n klaslokaal, voltooi. Dit is egter van die uiterste belang dat die respondente nie die vraelyste voor of tydens voltooiing met mekaar sal bespreek nie. Ons wil graag elke respondent se eie mening hê ten opsigte van elke item.

3. Daar behoort nie probleme met die voltooiing van die vraelyste te wees nie, aangesien 'n loodsondersoek vooraf met 'n vergelykbare teikengroep gedoen is.
4. Daar word beseft dat my versoek addisionele tyd in u reeds oorvol program in beslag neem. Dit geld ook die ander respondente. Ek het egter teenoor die Direkteur Onderwys onderneem om die resultate van die ondersoek aan hom te voorsien vir gebruik in skole.
5. Dit sal waardeur word indien u die vraelyste tesame met die meegaande verklaring kan terugstuur om my te bereik voor 13 Oktober 1989.
6. U goedgeunstige samewerking word by voorbaat hoog op prys gestel.

By voorbaat dank.

Die uwe

JAAP BLAAUW

- * Wanneer u die leerlinge ewekansig selekteer, is dit belangrik om nie die eerste leerling op die lys te kies nie. Die 7de leerling op die lys sal dus die eerste geselekteerde leerling (respondent) wees vir voltooiing van die vraelys.

VERKLARING DEUR SKOOLHOOF OF SY GEDELEGEERDE

Hiermee verklaar ek dat die vraelyste oor kriteria vir die identifisering van leerlingraadslede gelyktydig deur die respondente voltooi is en dat hulle nie tydens die voltooiing daarvan dit onderling bespreek het nie.

.....

HANDTEKENING

POS:

.....

.....

SKOOLSTEMPEL