# Die invloed van die leierskapstyl van die skoolhoof op onderwysermoreel in sekondêre skole in die Amajuba Distrik

**CA Myburgh**
**22253718**

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad Magister Educationis in Onderwysbestuur aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr BH Challens

Mei 2016

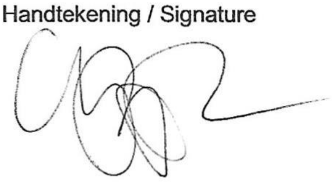
NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Dit begin alles hier ™

**VERKLARING / DECLARATION**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling / proefskrif, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

Handtekening / Signature



Datum / Date

Oktober 2015

Kopiereg©2016 Noordwes Universiteit (Potchefstroom Kampus)

Copyright©2016 North West University (Potchefstroom Campus)

Alle regte voorbehou / All rights reserved

# DANKBETUIGINGS

Ek dank my Skepper vir die krag, deursettingsvermoë en onderskraging wat Hy my geskenk het om hierdie navorsing te voltooi.

Ek wil graag die volgende persone bedank:

- My promotor, dr BH Challens, wat my met geduld gelei en gereeld moed ingepraat het.
- Dr SM Ellis van die Departement Statistiese Konsultasiedienste, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) vir die verwerking en advies ten opsigte van die prosessering van die data.
- Mev Schylah Schreuder vir die taalversorging.
- My eggenoot, *Shane,* wat altyd in my glo en sonder wie se aanmoediging ek nooit hierdie navorsing sou voltooi het nie.
- My seuns JJ en Callie*,* wat my ondersteun en met groot geduld toegelaat het om hierdie navorsing te voltooi.

*In liefde opgedra aan my oorlede moeder, Hester de Witt.*
*My grootste ondersteuner nog ooit.*

# OPSOMMING


## DIE INVLOED VAN DIE LEIERSKAPSTYL VAN DIE SKOOLHOOF OP ONDERWYSERMOREEL IN SEKONDÊRE SKOLE IN DIE AMAJUBA DISTRIK

Die navorsingsdoel van hierdie ondersoek was om vas te stel watter invloed die leierskapstyl van die skoolhoof op onderwysermoreel in die sekondêre skole in die Amajuba Distrik het. ŉ Deeglike literatuurstudie is gemaak oor leierskap, leierskapstyle en onderwysermoreel. ŉ Empiriese ondersoek is uitgevoer waardeur data deur middel van vraelyste versamel is. Uit laasgenoemde data en bevindinge is ŉ moontlike verband tussen die aard van die skoolhoof se leierskapstyl en die vlak van onderwysermoreel gemaak. Daar is ook aanbevelings aan skoolhoofde en die onderwysdepartement gemaak, wat moontlik kan lei tot ŉ positiewe vlak van onderwysermoreel.

In Hoofstuk 1 word die probleemstelling en motivering vir hierdie navorsing bespreek en vier navorsingsdoelwitte word geformuleer. Die metode wat gevolg is om die data te versamel, word ook aangedui. Die geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrument word bespreek en daar word gekyk na relevante etiese aspekte.

Hoofstuk 2 handel oor die konseptuele en teoretiese aard en omvang van leierskapstyle in skole. Verskillende konsepte en teorieë van leierskap, asook leierskapsmodelle en leierskapstyle word bespreek.

Die konseptuele en teoretiese raamwerk van die aard en omvang van onderwysermoreel word in hoofstuk 3 bespreek. Daar word kortliks gekyk na watter faktore onderwysermoreel in skole moontlik kan beïnvloed. Konsepte soos 'werksbevrediging' en 'motivering' word bespreek, wat in die konteks van hierdie studie ook verwys na onderwysermoreel.

Hoofstuk 4 gee ŉ uiteensetting van hoe die empiriese ondersoek in hierdie navorsing geadministreer en uitgevoer is. Die navorsingsprobleem, navorsingsdoel, navorsingsparadigma, navorsingsontwerp en –metodologie word deeglik bespreek. Die kwantitatiewe ondersoekmetode word breedvoerig bespreek, aangesien die data op hierdie manier ingesamel is.

In Hoofstuk 5 volg ŉ deeglike analise van die data wat ingesamel is. Die response is statisties verwerk deur middel van faktor-ontledings, betroubaarheidstoetse en geldigheidstoetse. Die siening wat die onderwyser oor die aard van die skoolhoof se leierskapstyl het, asook die vlak van die onderwysermoreel, word indringend aan die hand van rangordes en beskrywende analises bespreek. Laastens word die invloed van die

leierskap van die skoolhoof op die moreel van die onderwyser bepaal deur 'n strukturele vergelykingsmodel te konstrueer.

Hoofstuk 6 sluit af met 'n samevatting, bevindinge en aanbevelings rakende die skoolhoof se leierskap en die onderwysermoreel.

Die volgende belangrike bevindinge is gemaak:

*Bevindinge met betrekking tot die eerste navorsingdoelwit: om vas te stel wat die aard en omvang van die leierskapstyl van skoolhoofde in die sekondêre skool is.*

- Vanuit die data in hierdie studie ingesamel, blyk dit dat daar twee areas is waar onderwysers voel dat die skoolhoof meer kon/kan doen: hulle voel dat hulle nie genoeg bemagtig word nie en dat die skoolhoof ook nie innoverend genoeg is om veranderinge in die skool, ten opsigte van 'n visie vir die skool , teweeg te bring nie;
- Vanuit die response van beide die onderwysers en die skoolhoofde, blyk dit dat die meerderheid skoolhoofde wel gedrag van transformasionele (demokratiese) leierskap openbaar.

*Bevindinge met betrekking tot die tweede navorsingsdoelwit: om vas te stel wat die aard en omvang van die moreel van onderwysers in sekondêre skole is.*

- Oor die algemeen voel die onderwysers positief. Hulle is tevrede met hul werkslading, hulle voel dat hulle skoolhoof nie sekere mense voortrek nie en hulle voel dat die ure wat hulle werk nie onredelik is nie. Die vyf hoogste tellings en vyf laagste tellings van die vraelys vul mekaar dus aan en gee 'n aanduiding dat die onderwysermoreel in hierdie skole oor die algemeen redelik positief is.

*Bevindinge met betrekking tot die derde navorsingsdoelwit: om vas te stel of daar wel 'n verband tussen die aard en omvang van die skoolhoof se leierskapstyl en die vlak van die onderwysermoreel bestaan.*

- Daar is wel betekenisvolle korrelasies tussen die LPI-vraelys (waarnemer) en die PTO-vraelys. Hierdie korrelasies soos in Tabel 5.22 aangetoon, dui aan dat hoe die onderwysers voel (onderwysermoreel), wel 'n betekenisvolle korrelasie het met hoe die skoolhoof sy rol as leier vervul;
- Skole wat 'n hoë telling by uitnemende leierskap van die skoolhoof met die LPI-vraelys toon, toon ook hoë tellings by die vlak van onderwysermoreel met die PTO-vraelys.

*Bevindinge met betrekking tot die vierde navorsingsdoelwit: om aanbevelings aan skoolhoofde en die onderwysdepartement te maak wat moontlik sal lei tot 'n positiewe vlak van onderwysermoreel en beter leierskapspraktyke by skoolhoofde.*

- Skoolhoofde moet aangemoedig word om gereeld terugvoer vanaf die bestuurspan en personeellede, deur middel van 'n vraelys soos die LPI-vraelys, te kry. Hierdie vraelyste help die skoolhoof om leemtes in sy leierskapstyl uit te wys;
- Skoolhoofde moet bewus gemaak word van die belangrikheid van onderwysermoreel en die moontlike invloed wat dit op leer en onderrig in die skool het;
- Die onderwysdepartement moet nuwe skoolhoofde in aspekte soos die vyf eienskappe van uitnemende leierskapspraktyke oplei;
- Die onderwysdepartement kan hierdie ondersoek gebruik om skole, waar moontlike probleme met die skoolhoof se leierskapstyl en die onderwysermoreel in die skool voorkom, te identifiseer.

***Sleutelwoorde:*** Vir die doel van hierdie navorsing is van die volgende sleutelwoorde gebruik gemaak: *onderwysbestuur, motivering, werksbevrediging, leierskap, leierskapstyl, onderwysermoreel.*

# ABSTRACT


**THE INFLUENCE OF THE LEADERSHIP STYLE OF THE PRINCIPAL ON TEACHER MORALE IN SECONDARY SCHOOLS IN THE AMAJUBA DISTRICT**

The research aim of this study was to determine the influence that the style of leadership of the principal has on teacher morale in secondary schools in the Amajuba District. A thorough literature study was conducted on leadership, leadership styles and teacher morale. An empirical study was done by obtaining data by using questionnaires. From this data and findings a possible connection was made between the nature of the style of leadership of the principal and the level of teacher morale. Recommendations were made to principals and the education department, which could possibly lead to a more positive level of teacher morale.

In Chapter 1 the problem statement and motivation for this research is discussed and four research aims are formulated. The method by which data was collected is also indicated. The validity and reliability of the instrument used, is discussed and the relevant ethical aspects are mentioned.

Chapter 2 discusses the conceptual and theoretical nature and scope of leadership styles in schools. Different concepts about leadership and theories of leadership, as well as leadership models and leadership styles, are discussed.

The conceptual and theoretical framework of the nature and scope of teacher morale is discussed in Chapter 3. A brief discussion on which factors have a possible influence on teacher morale in schools follows. Concepts like ‘work satisfaction’ and ‘motivation’ are discussed, thereby referring to teacher morale in the context of this study.

Chapter 4 gives a layout of how the empirical study was conducted and administered. The research study, research aim, research paradigm, research design and research methodology is thoroughly discussed in this chapter. The quantitative investigative method is discussed fully, since this is the manner in which the data was obtained.

In Chapter 5 a thorough analysis of the data obtained, is made. The responses were processed statistically by using factor analysis, reliability tests and validity tests. The view of the teacher concerning the nature of the principal’s leadership style, as well as the level of the teacher morale, is thoroughly discussed by using hierarchy and descriptive analysis.

Lastly, the influence of the leadership of the principal on teacher morale is determined by constructing a structural comparison model.

Chapter 6 concludes with a summary, findings and recommendations concerning the leadership style of the principal and teacher morale.

The following important findings stemmed from the research:

*Findings concerning the first research aim: to determine the nature and scope of the leadership style of principals in secondary schools.*

- From the data obtained in this research, it is clear that there are two areas where teachers feel that their principal could do more: they feel that they are not empowered enough and that the principal is not innovative enough in bringing about change concerning the vision of the school;
- From both the responses of the educators and principal it appears that the majority of principals do show signs of transformational (democratic) leadership.

*Findings concerning the second research aim: to determine the nature and scope of teacher morale in secondary schools.*

- In general teachers feel positive. They are also happy with their workload; they feel that the principal does not favour certain people and that the amount of hours which they work is acceptable. The five highest and five lowest scores of the questionnaire relate to one another and give an indication that teacher morale in these schools in general is quite high.

*Findings concerning the third research aim*: *to determine if there is a correlation between the nature and scope of the leadership of the principal and the level of teacher morale.*

- There are significant correlations between the LPI questionnaire (observer) and the PTO questionnaire. These correlations as indicated in Table 5.22, confirm that how teachers feel (teacher morale) has a significant correlation with how the principal fulfils his role as leader;
- Schools showing a high score in exemplary leadership of the principal in the LPI questionnaire, also show high scores in the level of teacher morale with the PTO questionnaire.

*Findings concerning the fourth research aim: to make recommendations to principals and the education department which could possibly lead to a positive level of teacher morale and improved leadership practices of principals.*

- Principals should be encouraged to get regular feedback from SMT members and the staff, by means of a questionnaire like the LPI questionnaire. These questionnaires will help the principal to identify problem areas in his leadership style;
- Principals must be made aware of the importance of teacher morale and the possible influence this will have on teaching and learning in the school;
- The education department must train new principals in aspects like the five characteristics of excellent leadership practices;
- The education department can use this research to identify schools where possible problems with the leadership style of the principal and teacher morale are experienced.

***Keywords:*** For the purposes of this research the following key words were used: *education management, motivation, work satisfaction, leadership, leadership style, educator morale.*

# INHOUDSOPGAWE

**BLADSY**

**OPSOMMING.......................................................................................................................i**

**SUMMARY.......................................................................................................................iv**

**BYLAES.......................................................................................................................xiv**

**LYS VAN FIGURE.......................................................................................................................xv**

**LYS VAN TABELLE.......................................................................................................................xvi**

## HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING

**1.1 INLEIDING** .......................................................................................................................1

**1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING** .......................................................................................................................1

**1.3 OORSIG VAN RELEVANTE LITERATUUR** .......................................................................................................................4

**1.3.1** Leierskap en leierskapstyl .......................................................................................................................4

**1.3.2** Onderwysermoreel .......................................................................................................................5

**1.4 NAVORSINGSDOEL** .......................................................................................................................7

1.4.1 Navorsingsvrae .......................................................................................................................8

**1.5 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**.......................................................................................................................8

**1.5.1** Literatuurstudie.......................................................................................................................8

1.5.2 Empiriese studie.......................................................................................................................9

1.5.2.1 Navorsingsontwerp en metodologie .......................................................................................................................9

1.5.2.2 Keuse van deelnemers.......................................................................................................................9

1.5.2.3 Metode.......................................................................................................................10

1.5.2.4 Data-analise.......................................................................................................................10

1.5.2.5 Navorser se rol ........ 11
1.5.2.6 Geldigheid en betroubaarheid ........ 11
1.5.2.7 Vraelyste ........ 12

**1.6 ETIESE ASPEKTE** ........ 12

**1.7 HOOFSTUK-INDELING** ........ 13

**1.8 BYDRAE VAN DIE NAVORSING** ........ 13

**1.9 SAMEVATTING** ........ 13

## HOOFSTUK 2

### DIE KONSEPTUELE- EN TEORETIESE RAAMWERK VAN DIE AARD EN OMVANG VAN LEIERSKAPSTYLE IN SKOLE

**2.1 INLEIDING** ........ 14

**2.2 KONSEPTUELE RAAMWERK VAN LEIERSKAP** ........ 15
2.2.1 Leierskap ........ 15
2.2.1.1 Onderrigleierskap ........ 17
2.2.1.2 Leergerigte Leierskap ........ 18
2.2.1.3 Transformasionele Leierskap ........ 19
2.2.1.4 Transaksionele Leierskap ........ 20
2.2.2 Leierskapstyle ........ 21
2.2.2.1 Outokratiese Leierskapstyl ........ 22
2.2.2.2 Laissez-faire leierskapstyl ........ 24
2.2.2.3 Demokratiese Leierskapstyl (Deelnemende leierskapstyl) ........ 25
2.2.2.4 Burokratiese Leierskapstyl ........ 27

**2.3 TEORETIESE RAAMWERK VAN LEIERSKAP** ........ 29
2.3.1 Die Kwaliteite-teorie ........ 28
2.3.2 Die Situasionele Teorie ........ 28
2.3.2.1 Volgeling-gereedheid ........ 33

2.3.3 Die Groepfunksie-teorie....35
2.3.4 Gedragsteorieë van Leierskap....35
2.3.5 Bestuurs- en Leierskapsmodelle....36
2.3.5.1 Die Formele Bestuursmodel....36
2.3.5.2 Bestuursleierskapsmodel....37
2.3.5.3 Die Kollegiale Bestuursmodel....38
2.3.5.4 Deelnemende-, Transformasionele- en Verspreide Leierskapsmodel....38
2.3.5.5 Die Politiese Bestuursmodel....40
2.3.5.6 Transaksionele Leierskapsmodel....41
2.3.5.7 Die Subjektiewe Bestuursmodel....41
2.3.5.8 Die Postmoderne Leierskapsmodel....42
2.3.5.9 Emosionele Leierskapsmodel....42
2.3.5.10 Die Dubbelsinnige Bestuursmodel....42
2.3.5.11 Die Gebeurlikheidsleierskapsmodel....43
2.3.5.12 Die Kulturele Bestuursmodel....44
2.3.5.13 Morele Leierskapsmodel....45
2.3.5.14 Onderrigleierskapsmodel....46

**2.4 SAMEVATTING**....46

## HOOFSTUK 3

### DIE KONSEPTUELE- EN TEORETIESE RAAMWERK VAN DIE AARD EN OMVANG VAN ONDERWYSERMOREEL IN SKOLE

**3.1 INLEIDING**....47

**3.2 KONSEPTUELE RAAMWERK VAN ONDERWYSERMOREEL**....48
3.2.1 Onderwysermoreel....48
3.2.1.1 Oorsake van lae onderwysermoreel....50
3.2.1.2 Aanwysers van lae onderwysermoreel....51
3.2.1.3 Hoë onderwysermoreel....51
3.2.1.4 Groepsmoreel....52
3.2.1.5 Individuele moreel....52
3.2.2 Dimensies van moreel....53

3.2.3 Motivering....55

**3.3 TEORETIESE RAAMWERK VAN MOTIVERING**....57
3.3.1 Intrinsieke motivering....58
3.3.2 Ekstrinsieke motivering....58
3.3.3 Ouer-inhoudsteorieë....59
3.3.4 Werksbevrediging....59
3.3.4.1 'n Sosiale Kognitiewe Raamwerk....64
3.3.5 Coetsee (2003) se Motiveringsklimaat-model....65
3.3.5.1 Motiveringsklimaat....66
3.3.5.2 Die Gevolge van 'n motiveringsklimaat (uitsette)....67
3.3.5.3 Die Vereistes vir 'n motiveringsklimaat (insette)....67
3.3.6 Die Verwagtingsteorie....69
3.3.7 Doelwit-teorie....69
3.3.7.1 Eienskappe van effektiewe doelwitte....70
3.3.8 Gelykheidsteorie....70
3.3.9 Beloning en erkenning....71

**3.4 SAMEVATTING**....74

## HOOFSTUK 4

### EMPIRIESE ONDERSOEK

**4.1 INLEIDING**....75

**4.2 DIE NAVORSINGSPROBLEEM**....75

**4.3 DIE NAVORSINGSDOEL**....75
4.3.1 Navorsingsdoelwitte....76

**4.4 NAVORSINGSPARADIGMA**....76

**4.5 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE**....77
4.5.1 Die gestruktureerde vraelys as meetinstrument....77
4.5.2 Studiepopulasie....78
4.5.3 Purdue Teacher Opinionaire (PTO)....78

4.5.4 Leadership Practices Inventory ........................................................................79

**4.6 DATA-ANALISE** ........................................................................80

**4.7 ADMINISTRATIEWE PROSEDURES** ........................................................................81

**4.8 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID** ........................................................................82

**4.9 ETIESE ASPEKTE** ........................................................................83

**4.10 SAMEVATTING** ........................................................................83

## HOOFSTUK 5

### DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

**5.1 INLEIDING** ........................................................................84

**5.2 BIOGRAFIESE GEGEWENS EN DEMOGRAFIESE BESONDERHEDE** ....................84

5.2.1 Ouderdom ........................................................................87

5.2.2 Onderwyservaring ........................................................................88

5.2.3 Geslag ........................................................................88

5.2.4 Kwalifikasies ........................................................................89

5.2.5 Taal van onderrig in die skole ........................................................................90

5.2.6 Multikulturaliteit van Leerders ........................................................................90

5.2.7 Multikulturaliteit van Personeel ........................................................................91

5.2.8 Leerdergetalle ........................................................................91

5.2.9 Personeelgetalle ........................................................................92

5.2.10 Hoofde in die Klaskamer ........................................................................92

5.2.11 Tipe skool ........................................................................93

5.2.12 Ligging van die skool ........................................................................93

5.2.13 Is onderwysers met ’n hoë moreel belangrik in die onderwys? ..................................94

5.2.14 Samevatting van biografiese en demografiese gegewens ..........................................95

**5.3 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE LPI-VRAELYS** ..........................................95

5.3.1 Ontleding van LPI (self) vraelys en LPI (waarnemer) vraelys......................................96

5.3.2 Vergelyking tussen vyf hoogste evaluerings van die LPI- (self) vraelys en die LPI- (waarnemer) vraelyste ....103
5.3.3 Vergelyking tussen vyf laagste evaluerings van die LPI- (self) vraelys en die LPI- (waarnemer) vraelyste ....104

**5.4 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE *ADAPTED PURDUE TEACHER OPINIONAIRE* (PTO) VRAELYS** ....105
5.4.1 Uiteensetting van die persentasies, gemiddeldes en standaardafwyking van die PTO-vraelys ....105
5.4.2 Vyf hoogste gemiddelde tellings in die PTO-vraelys ....109
5.4.3 Vyf laagste gemiddelde tellings in die PTO-vraelys....110
5.4.4 Samevatting van response van PTO-vraelys ....110

**5.5 BETROUBAARHEID**....111
5.5.1 ŉ Opsomming van die Cronbach's Alpha koëffisiënt en Gemiddelde Inter-Item Korrelasie om Betroubaarheid te toets by die Aangepaste Purdue Teachers Opinionaire (PTO) vraelys ....111
5.5.2 ŉ Opsomming van die Cronbach's Alpha koëffisiënt en Gemiddelde Inter-Item Korrelasie om Betroubaarheid te toets by die Leadership Practices Inventory (LPI-waarnemer) vraelys ....112
5.5.3 Samevatting van Betroubaarheidstoetse ....113

**5.6 GELDIGHEID** ....113
5.6.1 Faktorontleding van LPI-vraelys ....114
5.6.1.1 Faktorontleding van die LPI(waarnemer) vraelys met P-waardes ....115
5.6.2 Faktorontleding van die aangepaste PTO-vraelys ....117
5.6.2.1 P-waardes van items in PTO-vraelys....118
5.6.3 Samevatting van Geldigheid ....119

**5.7 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE PTO-VRAELYS** ....120

**5.8 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE LPI-VRAELYS** ....124
5.8.1 Samevatting van hoogste en laagste tellings van die LPI- en PTO-vraelyste per skool....130
5.8.2 Vergelyking van LPI-vraelyste: skoolhoofde en onderwysers ....130

5.9 SPEARMAN SE RANGORDE KORRELASIE TUSSEN LPI- EN PTO VRAELYSTE ....132
5.9.1 Ordinale veranderlikes met behulp van Spearman se rangorde korrelasies ....132
5.9.1.1 Korrelasies tussen die vraelyste ....132
5.9.1.2 Vergelyking van ordinale biografiese gegewens met LPI- en PTO- vraelyste ....133

5.10 NOMINALE DEMOGRAFIESE GEGEWENS MET BEHULP VAN t-toetse, ANOVAS EN EFFEKGROOTTES ....135
5.10.1 t-toetse en Effekgroottes ....135

5.11 MODEL OM DIE INVLOED VAN LEIERSKAP (LPI-VRAELYS) OP DIE MOREEL VAN ONDERWYSERS (PTO) TE BEPAAL ....137

5.12 SAMEVATTING ....138

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING ....141

6.2 NAVORSINGSDOELWITTE....141
6.2.1 Bevindinge met betrekking tot die eerste navorsingsdoelwit ....143
6.2.2 Bevindinge met betrekking tot die tweede navorsingsdoelwit....144
6.2.3 Bevindinge met betrekking tot die derde navorsingsdoelwit....146
6.2.3.1 Uittreksel vanuit Tabel 5.22 ....147
6.2.3.2 Die verband tussen die LPI-vraelys en die PTO-vraelys ....148
6.2.4 Bevindinge met betrekking tot die vierde navorsingsdoelwit ....148

6.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIES....149
6.4 BEPERKINGE VAN DIE NAVORSING....149
6.5 SLOT ....149

BIBLIOGRAFIE ....151

**BYLAES** ........................................................................................................156

Bylaag A: Aansoek om toestemming vir navorsing in skole ............................................157

Bylaag B: Toestemmingsbrief vanaf KZN-Onderwysdepartement ..................................158

Bylaag C: Brief aan skoolhoofde om navorsing te doen..................................................159

Bylaag D: Informed Consent Form: LPI (Self) Questionnaire ..........................................160

Bylaag E: Informed Consent Form: LPI (Observer) Questionnaire..................................161

Bylaag F: Aangepaste PTO-vraelys ...............................................................................162

Bylaag G: Toestemmingsbrief vanaf *The Leadership Challenge* vir die gebruik van die LPI-vraelys...............................................................................164

Bylaag H: LPI (Self) Vraelys .............................................................................................165

Bylaag I: LPI (Waarnemer) Vraelys...................................................................................167

Bylaag J: Begeleidende brief aan respondent met biografiese en demografiese gegewens ..............................................................................169

Bylaag K: Etieksertifikaat...................................................................................................172

Bylaag L: Sertifikaat van taalversorging ..........................................................................174

## LYS FIGURE

Figuur 2.1 Verskillende Leierskapstyle Owens (1991:136) .................................................27

Figuur 2.2 Leierskap-kontinuum van Tannenbaum en Schmidt ..........................................31

Figuur 2.3 Situasionele Leierskapmodel van Hersey et al. (2013) ......................................33

Figuur 3.1 ŉ Model van die proses om ŉ hoë moreel in individue te verkry deur middel van werkstevredenheid .........................................................................54

Figuur 3.2 Determinante van werkstevredenheid en werksontevredenheid .........................63

Figuur 3.3 Werkspassie-model (Zigarmi *et al.*, 2009:310) ....65
Figuur 3.4 Oopsisteem van 'n motiveringsklimaat-model (Coetsee, 2003:25) ....68
Figuur 3.5 Adam se Model van die Gelykheidsteorie (Coetsee, 2003:163)....71
Figuur 3.6 Elemente en dinamika van 'n motiveringsklimaat (Coetsee, 2003:97)....75
Figuur 4.1 Samevatting en verwantskap van Navorsingsmetode en –ontwerp ....81
Figuur 5.1 Bevestigende faktorontleding van die vyf Praktyke van Uitnemende Leierskap van die LPI-vraelys....114
Figuur 5.2 Bevestigende Faktorontleding van die drie faktore van die Aangepaste PTO-vraelys....117
Figuur 5.3 Strukturele Vergelykingsmodel tussen die aangepaste PTO- en die LPI-vraelyste....137

## LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1 Tipologie van bestuurs- en leierskapsmodelle (Bush, 2011:36)....36
Tabel 4.1 Groepering van die vier faktore/dimensies van die PTO....79
Tabel 4.2 LPI-kategorieë van vraelys....80
Tabel 4.3 Verdeling van vraelyste....82
Tabel 5.1 Frekwensies en persentasies van Biografiese gegewens van respondent....85
Tabel 5.2 Frekwensies en persentasies van Demografiese gegewens van respondente ...87
Tabel 5.3 LPI (self)- vraelys volgens Persentasies, Gemiddeldes en Standaardafwykings....97
Tabel 5.4 LPI (waarnemer)- vraelys volgens Persentasies, Gemiddeldes en Standaardafwykings....101
Tabel 5.5 Vergelyking van hoogste vyf evaluerings van LPI(self) en LPI(waarnemer)....103
Tabel 5.6 Vergelyking van laagste vyf evaluerings van LPI(self) en LPI(waarnemer)....104
Tabel 5.7 Persentasie, Gemiddeldes en Standaardafwykings van die PTO-vraelys....108
Tabel 5.8 Vyf hoogste gemiddeldes behaal in die PTO....109
Tabel 5.9 Vyf laagste gemiddeldes behaal in die PTO....110
Tabel 5.10 Gemiddelde van Cronbach Alpha en Gemiddelde Inter-Item Korrelasie om Betroubaarheid te toets by PTO-vraelys....111
Tabel 5.11 Gemiddelde van Cronbach's Alpha en die gemiddelde Inter-item korrelasies om Betroubaarheid te toets van die LPI (waarnemer) vraelys....112
Tabel 5.12 P-waardes van items van LPI-vraelys....115
Tabel 5.13 Korrelasies tussen Faktore....116
Tabel 5.14 Faktorontleding met P-waardes....118

Tabel 5.15 Korrelasies tussen faktore ....119
Tabel 5.16 Onderwyser-response per skool: Purdue-skakeling ....121
Tabel 5.17 Onderwyser-response per skool: Purdue-tevredenheid ....122
Tabel 5.18 Onderwyser-response per skool: Purdue-rapport ....124
Tabel 5.19 Onderwyser-response per skool: Lead_Model ....125
Tabel 5.20 Onderwyser-response per skool: Lead_Vision ....126
Tabel 5.21 Onderwyser-response per skool: Lead_Challenge ....127
Tabel 5.22 Onderwyser-response per skool: Lead_Enable ....128
Tabel 5.23 Onderwyser-response per skool: Lead_Encourage ....129
Tabel 5.24 Hoogste en laagste tellings van vraelyste per skool ....130
Tabel 5.25 Vergelyking van Skoolhoof- en onderwyser-response van LPI-vraelyste ....131
Tabel 5.26 Korrelasies tussen LPI en PTO ....133
Tabel 5.27 Ordinale biografiese gegewens en die LPI- en PTO-vraelyste ....134
Tabel 5.28 t-toetse en Effekgroottes van geslag ....135
Tabel 5.29 t-toetse en Effekgroottes van multikulturaliteit van leerders ....136
Tabel 5.30 t-toetse en Effekgroottes van multikulturaliteit van personeel ....136
Tabel 5.31 Gestandaardiseerde Regressie Gewigte (Standard Regression Weights) ....138

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING

### 1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word ŉ probleemstelling en motivering van die invloed van die skoolhoof se leierskapstyl op onderwysermoreel in sekondêre skole in die Amajuba Distrik in KwaZulu-Natal geformuleer. ŉ Oorsig van relevante literatuur word gegee om kortliks die agtergrond van die hoofkonsepte van hierdie navorsing, nl. leierskap en onderwysermoreel, uit te lig. Die doel van die navorsing word in vier navorsingsvrae verdeel, waarna die navorsingsontwerp en metodologie bespreek word. Laastens word daar gekyk na die moontlike bydrae wat hierdie navorsing tot skoolhoofde se leierskapstyle en die onderwysermoreel in die skoolopset kan lewer.

### 1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

Hierdie navorsing fokus op die volgende probleem: *Watter invloed het die leierskapstyl van die skoolhoof op die onderwysermoreel in die sekondêre skole in die Amajuba Distrik?*

Leierskap by skoolhoofde is ŉ geïntegreerde en dinamiese toepassing van die leier se vermoëns om sy/haar volgelinge op gesaghebbende wyse te oorreed, te inspireer, saam te bind en te rig, om gemeenskaplike doelwitte te bereik (Van der Westhuizen, 2010:187). Leierskap behels interaksie, stimulasie, rolvertolking, kommunikasie en kreatiwiteit om volgelinge tot aksie te beweeg (Van der Westhuizen, 2010:188). Een van die belangrike take van die skoolhoof as leier is dus om sy volgelinge positief te hou. Die problematiek wat hier ondersoek is, is om vas te stel wat die invloed van die skoolhoof se leierskapstyl op die onderwysers se moreel is.

Die wyse waarop die leier lei of bestuur, staan bekend as sy leierskapstyl (Van der Westhuizen, 2010:189). Van die meer algemene leierskapstyle wat skoolhoofde gebruik in die uitvoering van hul pligte, is demokratiese-, outokratiese-, laissez-faire- en burokratiese leierskapstyle. Hierdie basiese leierskapstyle is almal gegrond op Hershey *et al*., (2013) se situasionele teorie van leierskap. Die skoolhoof pas dus die tipe leierskapstyl toe wat deur die situasie vereis word. Hierdie ondersoek het dus gepoog om die leierskapstyl van die skoolhoof vas te stel.

Die optrede van die skoolhoof, en die onderwyser se belewing van sy/haar werksomgewing, speel onderskeidelik 'n rol in die skep van 'n effektiewe organisasie-klimaat in die skool (Vos, 2010:2). Die organisasie-klimaat van 'n skool omsluit die hele skoolopset en hoe onderwysers en leerders die skoolomgewing beleef. Sowel die skoolhoof se optrede as die onderwysers se belewing van hul werksomgewing is bepalend vir 'n positiewe onderwysermoreel in die skool (Hoy & Miskel, 2008:33, 55, 160-163). Dit is in huidige skole duidelik dat skoolhoofde nie bewus is van die invloed wat hulle op die moreel van onderwysers het nie.

As leier is die skoolhoof verantwoordelik vir die motivering van onderwysers, hy definieer waardes, leef die visie van die skool uit en hanteer enige uitdaging wat na sy kant toe kom. Die ideale skoolhoof moet oor die vermoë beskik om sy personeel te inspireer en te motiveer. Hiervolgens moet die skoolhoof bewus wees van die werklike interne begeertes en behoeftes in elke individu, wat veroorsaak dat die individu op 'n sekere manier in sekere omstandighede optree (Van der Westhuizen, 2010:3). Deal en Peterson (soos aangehaal deur Bledsoe, 1999:51), beskryf die rol van die skoolhoof as rigtinggewend, om standaarde te stel, 'n positiewe skoolkultuur te skep en 'n positiewe onderwysermoreel te handhaaf om sukses in sy skool te bewerkstellig. Tot dusver is daar geen studies wat aandui of die rol van die skoolhoof speel, bydra tot die skep van 'n positiewe onderwysermoreel nie; daarom is hierdie probleem die fokus van hierdie studie.

Die HAT (2010:734) verwys na 'moraal' as 'n sedeleer; 'n voorstelling van wat goed en sleg is en na 'moreel' as sedelike krag ('n geestesingesteldheid). Moreel verwys dus na die geestesingesteldheid waarin 'n persoon op 'n gegewe tydstip verkeer (De Beer *et al.*, 2007:197). De Beer *et al.* (2007) noem dat moreel op die geestesgesindheid van werknemers dui en hierdie gesindheid bepaal of hulle bereid is om saam te werk in die bereiking van die organisasie se doelwitte. Volgens Reyes en Imber (1992) (soos aangehaal deur De Beer *et al*., 2007) word die moreel deur 'n groot aantal interverwante faktore bepaal. Een van hierdie faktore is die houding of gesindheid van die betrokkenes jeens die werkstoestande. 'n Onderwyser met 'n hoë moreel kan dus gesien word as 'n gemotiveerde onderwyser wat besliste werksbevrediging ervaar.

Literatuur toon dat daar 'n afname in die onderwysermoreel gedurende die laaste 35 jaar plaasgevind het, tesame met die erkenning dat die onderwysberoep toenemend veeleisend word (Mackenzie, 2007:89). Onderwysers se primêre taak is om onderrig te gee, maar bo en behalwe die onderrigtaak, verrig hulle ook 'n wye verskeidenheid ander take. Hierdie

take sluit onder andere toenemende administratiewe take, buitemuurse aktiwiteite, optree as mentor vir die leerders, optree as welsynswerker en die doen van terreindiens, in. Daarteenoor word onderwysers gekonfronteer met oorvol klaskamers, ŉ afname in leerder-dissipline, beperkte ondersteuning en ’n aanname van lae besoldiging.

’n Hoë onderwysermoreel en gesonde skoolomgewing word gekenmerk deur onderwysers wat goed voel oor hulself, oor mekaar as kollegas en oor hul onderrig in die klaskamer. Dit het gevolglik ook ’n impak op leerdermoreel en -prestasie (Mackenzie, 2007:92). Daarteenoor kan ŉ lae moreel by onderwysers lei tot ’n afname in produktiwiteit, die losmaking van hulle onderwyserrol, hulle kollegas en die leerders. Onderwysers met ’n lae moreel begin liefde verloor vir die beroep, neem meer siekteverlof, kyk uit vir alternatiewe betrekkings en ontwikkel ’n siniese benadering tot hul leerders, die onderwys en die onderwyssisteem (Mackenzie, 2007:92-93).

Faktore soos swak ondersteuning van die onderwysdepartement, afname in leerder-dissipline, swak onderwyssalarisse, ’n gebrek aan leiding en ondersteuning binne die skool, ontevredenheid by die werksplek, isolasie van kollegas, ’n gevoel dat hulle nie waardeer word nie, swak status van die beroep in die gemeenskap, ŉ té hoë werkslading, onbillike verantwoordbaarheidstelsels, stres en werksdruk kan onderwysermoreel in skole negatief beïnvloed (Covington, 2010:34; Connors, 2000; Mackenzie, 2007:90). Covington *et al.* (2010) verwys dus na leiding in die skoolopset as een van die faktore wat lei tot ŉ negatiewe onderwysermoreel.

Hoogs komplekse en stresbelaaide werksplekke bied uitdagings aan skoolleiers, aangesien hulle gekonfronteer word met die taak om die personeel effektief te bestuur ten einde die skool se doelwitte te bereik en terselfdertyd ook ’n hoë moreel te handhaaf. Leierskap self, kan baie keer die sentrale bron van stres onder personeel wees (Lyons & Schneider, 2009:737). ’n Teenstrydige leierskapstyl van die skoolhoof kan lei tot frustrasie by die onderwysers (Van der Westhuizen, 2010:331). Die leierskapstyl van die skoolhoof is uiters belangrik vir die skool om sy gestelde doelwitte te bereik. Navorsing wys deurgaans op die voordele van transformasionele leierskapstyle met betrekking tot doelwitbereiking van organisasies, teenoor die meer tradisionele vorme soos transaksionele leierskapstyle (McColl-Kennedy & Anderson, 2002:546). Die leier se styl word ook as belangrik beskou in die verwesenliking van personeelprestasie.

ʼn Rekenaarsoektog rakende studies oor leierskapstyl en onderwysermoreel dui aan dat daar tans geen navorsing oor die invloed van die skoolhoof se leierskapstyl op onderwysermoreel in die Suid-Afrikaanse konteks is nie. Hierdie navorsing poog dus om te bepaal of die wyse waarop die skoolhoof sy leierskap uitvoer (leierskapstyl), ʼn invloed op die moreel van die onderwysers in die betrokke skole in die Amajuba Distrik het. Daar word deesdae baie meer van skoolhoofde verwag as in die verlede. Hierdie studie fokus op die problematiek van skoolhoofleierskap as ʼn direkte invloed op onderwysermoreel.

## 1.3 OORSIG VAN RELEVANTE LITERATUUR

### 1.3.1 Leierskap en leierskapstyl

Die leierskap wat die skoolhoof op ʼn daaglikse grondslag beoefen, is prominent in die program van die skoolhoof (Van der Westhuizen, 2010:193). Die skoolhoof verskaf professionele leiding aan onderwysers, leiding aan leerders, leiding ten opsigte van die skool se buitemuurse program en leiding in die program van die gemeenskap. Die skoolhoof het ʼn belangrike rol om in die skool te vervul.

Leierskapstyle verwys na die onderlinge behoefte van mense na struktuur wat die leier bied, wat verskeie gedragspatrone in verskillende leierskapsituasies vereis (Hoy & Miskel, 1982:236). Leierskapstyle is volgens Hoy en Miskel (1982) ʼn karaktereienskap en beskryf nie ʼn konstante tipe leiergedrag nie. Oyetunji (2006:30) beskryf die leierskapstyl van die skoolhoof as die manier waarop die skoolhoof sekere rolle vertolk en die manier waarop hy lei. Oyetunji (2006:19) het in hul studie oor leierskapstyle gevind dat geen enkele leierskapstyl voldoende is om ʼn skool te bestuur nie. Dit is eerder ʼn kombinasie van verskillende leierskapstyle wat gebruik behoort te word na gelang van die situasie. Cerit (2009:617) het in sy studie oor diensleierskap (*servant leadership)* bevind dat daar wel ʼn korrelasie tussen hierdie tipe leierskap van die hoof en die werksbevrediging van die onderwysers was.

Ten einde sterk onderwyser toegewydheid te kweek, moet skoolhoofde sterk direktiewe leierskap openbaar. Die bedagsame leierskap van die skoolhoof kan dit moontlik maak vir onderwysers om op sosiale en professionele vlak by die skoollewe betrokke te wees. Hierdie betrokkenheid lei daartoe dat onderwysers werkstevredenheid ervaar en in ʼn hoë mate toegewyd aan die skool is (John & Taylor, 2002:20). John en Taylor (2002:20) beveel aan dat skoolhoofde hul leierskapstyl gereeld evalueer en korrektiewe aksies toepas ten

einde ŉ meer verhouding-georiënteerde benadering met onderwysers te hê. Hierdie optrede sal die toewyding van onderwysers tot die skool verhoog.

Volgens Kelly *et al*. (2005:23) beskik skoolhoofde oor die mag, gesag en posisie om ŉ impak te hê op die klimaat van die skool. Alle skoolhoofde moet bewus wees van effektiewe leierskapgedrag en ook die persepsie wat onderwysers van hierdie gedrag het. ŉ Skoolhoof kan ŉ suksesvolle leier wees, maar nie noodwendig ŉ effektiewe leier nie. ŉ Skoolhoof kan ook ŉ oneffektiewe leier wees, indien hy deur middel van sy leierskap nie in staat is om onderwysers te motiveer om die doelwitte van die skool vrywilliglik na te volg nie (Van Deventer & Kruger, 2008:155).

Bledsoe (2008:51) het bevind dat skoolhoofde ŉ belangrike rol speel in die effektiwiteit van die skool as organisasie. Volgens hom moet die skoolhoof oor die eienskappe van ŉ goeie bestuurder en ŉ goeie leier beskik. Reeds in die sewentigerjare het Edmonds (2009) gevind dat indien ŉ skoolhoof sterk leierskap verskaf en hoë verwagtinge aan alle leerders stel, skole suksesvol sal wees. Persone in leiersposisies het ŉ merkbare invloed op die onderwyser se belewing van sy werksomgewing.

Volgens Breed (2008:4) is die transaksionele leier ŉ effektiewe bestuurder met die hulpbronne tot sy/haar beskikking, terwyl die transformasionele leier die een is wat veral motiveer, waardes definieer, ŉ visie het en uitdagings goed kan hanteer. Die klem val hier op die effektiewe skoolhoof wat kan bestuur en lei.

Die leierskap van die skoolhoof het dus ŉ verreikende invloed. Dit maak dit moontlik vir onderwysers om op sosiale en professionele vlak by die skoollewe betrokke te wees en dit het dan ŉ groot invloed op die manier waarop die onderwyser sy werksomgewing beleef. Die effektiewe skoolhoof moet kan bestuur en lei. Die doel van hierdie ondersoek is dus om te bepaal of die leierskapstyle van sekondêre skoolhoofde ŉ invloed op die moreel van die onderwysers by die spesifieke skole in die Amajuba Distrik het.

### 1.3.2 Onderwysermoreel

Soos bo vermeld, definieer die HAT (2010:734) *'moreel'* as sedelike krag (ŉ geestesingesteldheid). De Beer *et al.* (2007:197) verwys na moreel as die geestesingesteldheid waarin ŉ persoon op ŉ gegewe tydstip verkeer. Evans (1997:832) sien moreel as ŉ geestesingesteldheid wat bepaal word deur die individu se verwagting van

die vlak van bevrediging van daardie behoeftes wat sy/haar totale werksituasie aansienlik beïnvloed.

Mackenzie (2007:100) noem egter dat moreel meer kompleks is as ons vorige verstaan van die konsep. Die navorser identifiseer drie vlakke van moreel, naamlik *'persoonlike moreel'*, *'skool-moreel'* en *'professionele moreel'* of *'moreel van die professie'*. Hiervolgens is persoonlike moreel die resultaat van die individuele onderwyser se persoonlike omstandighede, insluitend sy gesondheid, gesinsituasie en finansiële stabiliteit. Skool-moreel verwys na die dag-tot-dag ervaringe van die onderwysers in hul skole en die plaaslike gemeenskappe, terwyl professionele moreel verwys na die moreel wat onlosmaaklik vervleg is met die status van onderwys as 'n professie. Hierdie drie oorvleuelende vlakke van moreel, vorm die *onderwysermoreel* (Mackenzie, 2007:100).

Die onderwyser se belangstelling in en entoesiasme oor doelwitte in die organisasie, is 'n aanduiding van die onderwysermoreel wat bestaan. Onderwysermoreel en personeelmotivering verwys na die gevoel van werksbevrediging wat die onderwyser ervaar. 'n Positiewe onderwysermoreel is 'n algemene gevoel van tevredenheid wat by onderwysers voorkom en die teenoorgestelde daarvan is 'n aanduiding van 'n negatiewe moreel (De Beer, 2004:47).

Dit is die plig van die skoolhoof om 'n gewenste klimaat in die skool waarbinne onderwysers gehalte-onderwys kan lewer, te skep (De Beer, 2004:2). De Beer *et al.* (2007) het in hul studie bevind dat omgewingsfaktore daartoe bydra dat onderwysers 'n mate van werkstevredenheid ervaar. Skoolhoofde moet die positiewe aspekte rakende onderwysers se werkstevredenheid versterk en uitbou (De Beer *et al.,* 2007:204).

Evans (1997:843) noem dat die leierskapstyle van skoolhoofde en die skool se organisasie-klimaat sleutelaspekte is wat werkstevredenheid of moreel by onderwysers bewerkstellig. Werkstevredenheid word bepaal deur die mate waaraan daar aan die onderwysers se behoeftes of verwagtinge in die skoolopset voldoen word. Onderwysers met 'n hoë vlak van werksbevrediging se werk is meer doeltreffend en leerders baat by hierdie positiewe ingesteldheid. Onderwysers spandeer dan meer energie en tyd aan leerders (Cerit, 2009:600). Werkstevredenheid kom voor wanneer personeel genoegsame motivering ervaar wat hulle entoesiasties laat saamwerk om die organisasie se doelwitte te bereik. 'n Verhoogde moreel onder die personeel word beïnvloed deur motivering (Levendal, 2010:13).

Mphikeleli (2008:50) beskryf personeelmotivering as die dryfkrag wat onderwysers op ŉ bepaalde manier laat optree. Law en Glover (soos aangehaal deur Mphikeleli, 2008:50) stel dit dat motivering geen enkele definisie kan hê nie, maar dat dit eerder uit vele fasette bestaan en al die innerlike toestande omsluit wat na die wense, begeertes en dryfkrag van ŉ individu verwys - ŉ innerlike krag wat die individu aktiveer.

Skoolleierskap vorm die kern van onderwyser-werksomstandighede. Onderwysers verkies leierskap wat hulle pogings ondersteun en wat sodoende tot beter werksomstandighede lei en hul moreel positief sal beïnvloed (Protheroe, 2005:1).

Vanuit vorige literatuur blyk dit dus dat die onderwysmoreel ŉ invloed op omtrent alle aspekte in die skoolomgewing het, maar veral leerderprestasie. Die skoolhoof se rol in die werksbevrediging wat onderwysers ervaar, is ook van kardinale belang. Hierdie navorsing het dus vasgestel of die leierskapstyl van die skoolhoof ŉ rol te speel het betreffende die vlak van die onderwysermoreel in die betrokke skool.

## 1.4 NAVORSINGSDOEL

Om vas te stel watter invloed die leierskapstyl van die skoolhoof op onderwysermoreel in die sekondêre skole in die Amajuba Distrik het.

Vier navorsingsdoelwitte is geformuleer:

1. Om vas te stel wat die aard en omvang van leierskapstyle van skoolhoofde in die sekondêre skole is;
2. Om vas te stel wat die aard en omvang van onderwysermoreel in sekondêre skole is;
3. Om vas te stel in watter mate die skoolhoofde se leierskapstyl ŉ invloed op die vlak van onderwysermoreel het;
4. Om aanbevelings aan skoolhoofde en die onderwysdepartement te maak wat moontlik sal lei tot ŉ positiewe vlak van onderwysermoreel en beter leierskapspraktyke by skoolhoofde.

### 1.4.1 NAVORSINGSVRAE

In die lig van bogenoemde het die probleem wat in die navorsing ondersoek is, gefokus op die volgende kernvraag in die Amajuba Distrik: *Watter invloed het die leierskapstyl van die skoolhoof op onderwysermoreel in sekondêre skole ?*

Navorsingsubvrae het die volgende ingesluit:

- Wat is die aard en omvang van die leierskapstyl van skoolhoofde?
- Wat is die aard en omvang van onderwysermoreel?
- Wat is die aard van die invloed van die skoolhoofde se leierskapstyl op die vlak van onderwysermoreel?
- Watter aanbevelings kan aan skoolhoofde en die onderwysdepartement gemaak word wat moontlik sal lei tot ŉ positiewe vlak van onderwysermoreel en beter leierskapspraktyke by skoolhoofde?

## 1.5 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

Die volgende navorsingsmetodes is gevolg:

### 1.5.1 Literatuurstudie

ŉ Literatuurstudie is aan die hand van die volgende sleutelwoorde gedoen: *onderwysbestuur/education management, motivering/motivation, leierskapstyl/leadership style, onderwysermoreel en onderwysermoraal/educator morale.* Die volgende databasisse is gebruik: NEXUS, ERIC, EBSCOhost, Sabinet, Google Scholar, ProQuest en SAEPublications.

### 1.5.2 Empiriese studie

#### 1.5.2.1 Navorsingsbenadering en metodologie

In hierdie ondersoek is ŉ kwantitatiewe navorsingsbenadering as raamwerk gebruik. Kwantitatiewe navorsing is ŉ sistematiese en objektiewe proses wat gebruik maak van numeriese data deur middel van ŉ steekproef. Hierdie data word dan gebruik om bevindinge oor ŉ wye spektrum, die populasie, te veralgemeen (Maree, 2010:45). Hierdie navorsingsbenadering kyk na watter faktore of veranderlikes ŉ uitkoms kan beïnvloed (Creswell, 2009:99). Die verband tussen twee veranderlikes help die navorser om die probleem wat geïdentifiseer is, beter te verstaan (Creswell, 2009:7). Hierdie navorsingsbenadering is gebruik omdat daar gebruik gemaak is van ŉ klomp numeriese data wat ingesamel is. Numeriese data is deur middel van ŉ steekproef onderwysers en vraelyste wat ingevul is deur genoemde onderwysers, ingesamel.

ŉ Kwantitatiewe navorsingsontwerp is vanuit ŉ post-positivistiese wêreldbeskouing gedoen. Volgens Creswell (2009:12) vind die keuse van hierdie paradigma sy motief uit die feit dat die navorsingteks ŉ verwantskap tussen twee veranderlikes aandui. Met ŉ vraelys word ŉ numeriese beskrywing van beskouings, verskynsels en opinies van ŉ steekproef wat van ŉ populasie gemaak is, verkry. Alle data word ontleed deur middel van statistiese prosedures. Post-positivisme behels die toets van die tradisionele siening van die absolute waarheid van kennis (Creswell, 2009:7).

Post-positivisme verwerp die objektiewe idee van positivisme, maar aanvaar dat alle kennis verbind is met die kultuur, die politieke konteks en die sosiale status van die navorser. Dit ontken nie die bestaan van objektiwiteit nie, maar glo dat kennis nie los van die navorser se waardes of kultuur opgedoen kan word nie (Trochim, 2006:2). Vir die post-positiviste is enige beskrywing van ŉ realiteit relatief tot die perspektief van waaruit dit gemaak is. Die post-positivis besef dat die absolute waarheid nooit ontdek kan word nie; realiteit bestaan nie in ŉ vakuum nie en enige gebeurtenis word deur die konteks en situasie waarin dit voorkom, beïnvloed. ŉ Objektiewe realiteit soos voorgestel in die post-positivistiese filosofie, is dus slegs een aspek van die realiteit (Ewart, 2014:8).

Hierdie ondersoekmetode is dus gebruik om die invloed van een veranderlike op ŉ ander te toets: die leierskapstyl van die sekondêre skoolhoof op die onderwysermoreel in die skool. Die veranderlikes is gemeet volgens spesifieke statistiese prosedures (Creswell, 2009:4). Vraelyste is gebruik as meetinstrumente vir die opname. Post-positivisme besef dat die absolute waarheid nooit ontdek kan word nie. Die onderwysers beantwoord die vraelyste vanuit ŉ subjektiewe siening van hul situasie. Hulle realiteit bestaan dus nie in ŉ vakuum nie. Dieselfde geld vir die skoolhoofde; hulle beantwoord die vraelyste vanuit die konteks waarin hy/sy bestaan.

### 1.5.2.2 Keuse van deelnemers

In samewerking en konsultasie met die NWU se Statistiese Konsultasiediens (SKD) is besluit dat die populasie in hierdie ondersoek sou bestaan uit skoolhoofde en onderwysers van 30 sekondêre skole van die Amajuba Distrik in KwaZulu-Natal. Die steekproef het bestaan uit al die skoolhoofde van hierdie Distrik ($n_1$=30) en tussen 4 en 8 onderwysers per skool ($n_2$=235). Die sistematies ewekansige steekproefneming is waardevol in situasies waar die populasie-grootte onbekend is (Maree, 2010:175). Aangesien die personeel groottes van skole verskil en onbekend was, is hierdie metode geskik.

As maatreël om te verseker dat maksimum terugvoer verkry word, het die navorser en 'n assistent self die vraelyste by die skole afgelewer; en waar moontlik, onmiddellik teruggekry, of weer self by 'n latere geleentheid ingesamel.

### 1.5.2.3 Metode

Die vraelys is gebruik om kwantitatiewe inligting te bekom wat gebruik kan word om sekere verskynsels te bestudeer en te analiseer. Hierdie inligting sluit in respondente se houdings oor 'n saak, hul gevoelens, waardes, idees, opinies, gewoontes, demografiese besonderhede, persepsies, planne en sienings van 'n saak (Maree, 2010:155).

'n Vraelys is aan skoolhoofde gegee om die aard van sy leierskapstyl vas te stel. 'n Tweeledige vraelys is daarna aan die onderwysers gegee. Die een doel was om te bepaal hoe die aard van die leierskapstyl van die skoolhoof deur die onderwyser ervaar is. Die tweede deel was om te bepaal wat die vlak van die moreel van die onderwysers is.

### 1.5.2.4 Data-analise

Statistiek is die wyse waarop data, wat by die respondente verkry is, op 'n wiskundige wyse verwerk word vir die wetenskaplike analise van daardie inligting. Statistiese verwerking van data kom veral in kwantitatiewe navorsing voor (Creswell, 2009:15). Die numeriese kodering van die items in die vraelys vergemaklik die taak van inlees van data en statistiese verwerking daarvan (Creswell, 2009:145-203).

Die Likert-skaal is gebruik om 'n spesifieke waarde aan die verskillende kategorieë van die vraelys toe te ken. Die totale van elke respondent is daarna bymekaargetel (Maree, 2010:9).

Die hiërargiese-liniêre model is gebruik vir die analise van die data, aangesien die invloed van die skoolhoof se leierskap op individue (onderwysers) in hul natuurlike werksomgewing getoets is. Dié model is ontwerp vir data-analise van individue in hul natuurlike hiërargieë, soos studente in klasse en onderwysers in skole (Singer, 1998:324).

Nadat die vraelyste van die respondente terug ontvang is, is die data na die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, vir verdere verwerking gestuur.

#### 1.5.2.5 Navorser se rol

Die navorser het gestandaardiseerde vraelyste vanuit vorige betroubare navorsing geselekteer, die administrasie daarvan behartig, asook die verspreiding en insameling van die vraelyste hanteer. Tesame met die SKD is die vraelyste geanaliseer en toepaslike afleidings oor die beskikbare data is gemaak (Maree, 2010:41).

#### 1.5.2.6 Geldigheid en betroubaarheid

Beskrywende statistiek is met behulp van die SAS-rekenaarprogram bereken: gemiddeldes, standaardafwykings, frekwensies en persentasies van data is vasgestel om sodoende die aard van skoolhoofde se leierskapstyl en die vlak van onderwysermoreel volgens die gegewe Likert-skale te meet.

Geldigheid is die vasstelling of die data meet wat dit veronderstel is om te meet, en of afleidings van die uitslag van die meetinstrument gemaak kan word (Creswell, 2009:149). Daar bestaan verskillende soorte geldigheid soos inhoudsgeldigheid, voorspellingsgeldigheid, saamvallende geldigheid en konstrukgeldigheid. Faktor-analises is uitgevoer ten einde die geldigheid van die meetinstrument vir onderwysers en skoolhoofde in die Amajuba Distrik, KZN, te bepaal.

Maree (2010:39) verwys na die interne geldigheid as die gevolgtrekkings wat gemaak word vanuit die vraelyste. Eksterne geldigheid verwys na die toepassing van hierdie gevolgtrekkings op 'n wyer omgewing en of dit veralgemeen kan word (Maree, 2010:39). Dit is belangrik dat alle data objektief versamel en geanaliseer word. Alle faktore wat interne en eksterne geldigheid moontlik kan bedreig, moet beheer word (Maree, 2010:153).

Betroubaarheid behels die interne konsekwentheid van die vraelys. Dit word bepaal deur middel van die Cronbach Alpha-koëffisiënt (SAS Institute, 1999). Volgens Maree (2010:151) hang die betroubaarheid van 'n opname van die interne en eksterne geldigheid van die meetinstrument af.

Konstrukgeldigheid behels dat tellings behaal in een toets, gekorreleer word met dié behaal in 'n reeds erkende toets. Die vraag wat met die bepaling van konstrukgeldigheid beantwoord word, is of die toets korreleer met 'n bepaalde teoretiese konstruk (Fouche & Rothman, 2000: 40).

### 1.5.2.7 Vraelyste

Die *Purdue Teacher Opinionaire* is ŉ vraelys wat in verskeie oorsese studies gebruik word en die vlak van die moreel van onderwysers meet (Fischer, 2010; Rowland, 2008). Dit is opgestel deur die *Purdue Research Foundation.* Daar word ook gebruik gemaak van die *Leadership Practices Inventory (self form* en *observer form)* vraelys van James M. Kouzes en Barry Z Posner, om die leierskapstyl van die skoolhoofde te bepaal, asook hoe die onderwyser die leierskapstyl van die skoolhoof waarneem. Toestemming is vanaf Wiley, San Francisco, per epos ontvang om die vraelys te gebruik (sien Bylaag G). Aangesien hierdie vraelyste gestandaardiseerde vraelyste is wat reeds voorheen in navorsing gebruik is, voldoen dit wel aan die vereistes vir gesiggeldigheid, konstrukgeldigheid en inhoudsgeldigheid. Die interne konsekwentheid van ŉ toets bepaal die betroubaarheid van ŉ toets deur te fokus op die aantal items in die toets en die inter-itemkorrelasie tussen hierdie toetsitems. Inhoudsbetroubaarheid hou hier verband met die homogeniteit van items. Dit is noodsaaklik om die homogeniteit van toetsitems te bepaal, aangesien dit ŉ aanduiding gee dat die betroubaarheid van die toets dan ook waarskynlik hoog sal wees (Murphy & Davidschofer,1998).

Beskrywende statistiek is met behulp van die SAS-rekenaarprogram met die hulp van die SKD van die NWU, bereken. Berekeninge is gedoen van gemiddeldes, standaardafwykings, frekwensies en persentasies van die response op die vrae in die vraelyste.

## 1.6 ETIESE ASPEKTE

Die deelnemers aan hierdie studie is deeglik oor die aard van die navorsing ingelig. Hulle kon kies om nie aan die navorsing deel te neem nie of hulle kon te eniger tyd aan die proses onttrek.

Die nodige etiese klaring van die Etiekkomitee van die Noordwes Universiteit, Potchefstroom-kampus, is verkry om die navorsing te onderneem (NWU-00138-13-A2) (sien Bylaag K). Skriftelike toestemming is ook per brief vanaf die KwaZulu-Natal Onderwysdepartement verkry word om die ondersoek te doen (sien Bylaag B). Die skoolhoofde en onderwysers van die teikenskole is ook skriftelik genader om aan die ondersoek deel te neem (sien Bylaag C).

Alle inligting is met die hoogste mate van vertroulikheid hanteer en die name van die skole en onderwysers betrokke, is nie bekend gemaak nie. Die name van die skole is met ŉ

nommer op die vraelyste aangedui. Die uitkoms van die navorsing sal aan betrokke partye, wat daarin sou belangstel, bekend gemaak word.

## 1.7 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Oriëntering
Hoofstuk 2: Die aard en omvang van leierskapstyle van skoolhoofde
Hoofstuk 3: Die aard en omvang van onderwysermoreel in skole
Hoofstuk 4: Empiriese ondersoek
Hoofstuk 5: Data-analise en interpretasie
Hoofstuk 6: Samevatting, bevindinge en aanbevelings

## 1.8 BYDRAE VAN DIE NAVORSING

Die resultate van hierdie navorsing, kan vir skoolhoofde, onderwysers en die onderwysdepartement ŉ beter perspektief gee oor die invloed van die leierskap van die skoolhoof in die skoolopset en hoe onderwysers hierdie leierskap ervaar. Skoolhoofde kry die geleentheid om te reflekteer oor hulle eie leierskapstyle in die lig van die moontlike invloed wat dit op die onderwysermoreel het. Die departement van onderwys kan hierdie navorsing gebruik om skole te identifiseer waar moontlike probleme voorkom. Planne kan in plek gestel word om hierdie probleme aan te spreek.

Die resultate van hierdie studie kan bydra tot die optimalisering van die werks- en leeromgewing vir alle betrokkenes: skoolhoof, onderwyser en leerder.

## 1.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het die oriëntering van hierdie navorsing gedek. Daar is gefokus op die volgende probleem: *Watter invloed het die leierskapstyl van die skoolhoof op die onderwysermoreel in die sekondêre skole in die Amajuba Distrik?* ŉ Oorsig van die literatuurstudie rakende leierskap, leierskapstyle en die moreel/motivering/werksbevrediging van die onderwyser het gevolg. Navorsingsvrae, ŉ navorsingsontwerp en -metodologie waarbinne die studie plaasgevind het, is verder geïdentifiseer. Laastens is daar gekyk na die moontlike bydrae wat die studie tot die verbetering van skoolhoofde en onderwysers se werksomgewing kan lewer en hoe die departement van onderwys hierdie inligting kan gebruik om moontlike probleme by spesifieke skole rakende die skoolhoof se leierskap en/of onderwysermoreel te identifiseer.

# HOOFSTUK 2

## DIE AARD EN OMVANG VAN LEIERSKAPSTYLE VAN SKOOLHOOFDE

### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar gekyk na die aard en omvang van die leierskapstyle van die skoolhoof in die skoolopset. Daar is ondersoek ingestel na bestaande literatuur oor die verskillende konsepte van en teorieë oor leierskap, asook die verskillende leierskapsmodelle en leierskapstyle wat hieruit voortspruit.

Gedurende die sewentigerjare, tagtigerjare en selfs die negentigerjare, is die leierskap in skole hoofsaaklik gekenmerk deur ondemokratiese style. Hierdie ondemokratiese style het geen insette van onderwysers toegelaat nie. Onderwysers moes opdragte uitvoer en kurrikulums volg sonder om enigiets te bevraagteken. Skoolhoofde van suksesvolle skole besef egter vandag dat onderwysers eerder aangemoedig moet word om betrokke te raak en hul menings oor sake te lug. Hierdeur word onderwysertevredenheid (onderwysermoreel) ook positief beïnvloed en die onderwyser voel dat hy/sy waardeer word (St.John, 2009:6).

Leiers wat met personeel op 'n sosiale, persoonlike en onderrigvlak skakel, sal 'n direkte invloed op 'n hoë onderwysermoreel hê (St.John, 2009:7). Die uitdagings wat skoolhoofde deesdae in die werksplek die hoof moet bied, raak al hoe meer. Een van hierdie uitdagings is die bewustelike of onbewustelike besluit wat die skoolhoof moet neem oor die aard van sy leierskapstyl en watter benadering die beste sal werk en die grootste invloed op die moreel van onderwysers sal hê. Skoolhoofde word deesdae direk aanspreeklik gehou vir leerderprestasie; dit is dus belangrik om die moontlike verband tussen effektiewe leierskap en hoë onderwysermoreel te ondersoek, aangesien beide hierdie aspekte lei tot doeltreffende leer en onderrig in skole. Bestaande literatuur toon dat leierskap en verwante leierskapstyle 'n noodsaaklike deel van 'n doeltreffende skool uitmaak en 'n direkte invloed op die klimaat van die skool het (Bush & Coleman, 2003; Hersey & Blanchard, 1988; John & Taylor, 2002; Kelly & Daugherty, 2005; Marks & Printy, 2003; Oyethunji, 2006; Vos, 2010; Xiaofu & Qiwen, 2008).

## 2.2 KONSEPTUELE RAAMWERK VAN LEIERSKAP

### 2.2.1 Leierskap

Daar is geen enkele korrekte definisie van leierskap nie. Die meeste definisies verwys na leierskap as ŉ invloed wat uitgeoefen word. Hoy en Miskel (2008:419) beskryf leierskap as ŉ sosiale invloed waar een individu bewustelik invloed op ŉ ander individu uitoefen om sodoende aktiwiteite en verhoudings te struktureer. Leierskap is die invloed wat leiers op hul volgelinge uitoefen sodat hulle glo dat dit in hul beste belang is om saam te werk en sodoende gedeelde doelwitte te bereik (Hoy & Miskel, 2008:419).

Leierskap in die skool het ŉ verreikende effek op die skool as organisasie en op die onderrig van leerders. Leierskap het die potensiaal om dus as ŉ katalisator te funksioneer en die potensiaal wat alreeds in die organisasie opgesluit lê, te ontsluit. Maxwell (2011) noem dat waar daar nie ŉ leier is nie, is die moreel laag. Hy definieer moreel as vertroue in die leier en waar daar nie goeie leierskap is nie, verloor mense hoop.

Reeves (2006:34) verwys na verskillende dimensies van leierskap. Volgens Reeves (2006) is die dimensies van leierskap nie ŉ lys van eienskappe waarteen leiers hulself evalueer nie. Hierdie dimensies beskryf eerder komponente van leierskap wat benodig word in elke leierskapspan, maar nie noodwendig teenwoordig is in een leier nie. Dis eerder ŉ geval van een van die lede in die span wat oor ŉ dimensie van leierskap beskik wat ŉ volgende spanlid nie het nie (Reeves, 2006:34).

Bush (2007), Bush (2011), Bush en Coleman (2003), Van der Westhuizen (2010), Van Deventer en Kruger (2008) en Coetsee (2003) onderskei almal tussen leierskap en bestuur. Hulle beklemtoon dat beide effektiewe leierskap sowel as effektiewe bestuur in skole toegepas moet word sodat suksesvolle leer en onderrig kan plaasvind.

Goeie leiers verander organisasies en baie goeie leiers verander mense. Mense is die hart van enige organisasie en ŉ kultuur moet geskep word waarbinne hulle kan groei (Mphikeleli, 2008:32).

Coetsee (2003:7) beskou leierskap en bestuur as interafhanklik van mekaar. Bestuurders moet ook goeie leiers wees en leiers moet ook goeie bestuurders wees, sodat die potensiaal van hulle spanlede ontsluit kan word. Coetsee (2003:10) verwys na bestuursleierskap en

bestuursleiers wat oor die nodige eienskappe/vermoëns moet beskik om 'n motiveringsklimaat in die skole te skep, waarbinne onderwysers sukses kan behaal.

Van der Westhuizen (2010:187) sien leierskap as die samebindende faktor waar daar met mense gewerk word om gemeenskaplike doelwitte te identifiseer en hierdie doelwitte te bereik. Volgens Van der Westhuizen (2010:182) bepaal sekere karaktereienskappe van die leier (skoolhoof) sy leierskapstyl en hoe hy as bestuurder van 'n spesifieke bestuurstaak sal optree.

Volgens Cuba (1988) en (Bush 2011:4) het leierskap verandering tot gevolg, terwyl bestuur gaan oor instandhouding. Bush (2011:6) definieer leierskap verder as invloed, die oordra van 'n visie vir die skool en die implementering van spesifieke waardes. Hierdie proses van invloed word uitgevoer met 'n spesifieke doelwit in gedagte en kan deur 'n individu of deur 'n groep uitgevoer word. Bestuur behels dat bestaande strukture/gebeurtenisse in die skool effektief bestuur word, maar hierdie bestuur bring nie verandering mee nie. Bush (2011) beskou leierskap en bestuur albei as aparte entiteite, maar erken dat albei tog ewe belangrik is.

Van Deventer en Kruger (2008:139) verwys na leierskap as 'n dominante teenoor 'n ondergeskikte verhouding tussen die betrokke partye. Daar word van die ondergeskikte (onderwyser) verwag om die opdragte van die dominante persoon (skoolhoof) te aanvaar. Gerber *et al.* (1998) (soos aangehaal deur Van Deventer & Kruger, 2008:139) glo dat alle teorieë van leierskap oor konsepte van outoriteit en gesag beskik. As gevolg van sy posisie waarin hy aangestel is, beskik die skoolhoof oor die nodige outoriteit om opdragte te gee en toe te sien dat hierdie opdragte korrek uitgevoer word. Outoriteit waarborg egter nie gesag nie en indien die skoolhoof nie die nodige gesag by onderwysers kan afdwing nie, sal hy nie 'n effektiewe leier kan wees nie. Gesag vorm dus volgens hulle die grondslag van leierskap (Van Deventer & Kruger, 2008:140).

Van Deventer en Kruger (2008:141) onderskei tussen leiers en bestuurders deur na die volgende aspekte te verwys:

- bestuurders administreer terwyl leiers innoveer;
- bestuurders hou dinge in stand terwyl leiers dinge ontwikkel;
- bestuurders beheer terwyl leiers inspireer;
- bestuurders het 'n korttermyn siening terwyl leiers die groter prentjie sien;
- bestuurders vra hoe en wanneer terwyl leiers vra wat en hoekom;

- bestuurders boots na terwyl leiers oorspronklik is;
- bestuurders aanvaar die status quo terwyl leiers die status quo uitdaag.

ʼn Organisasie wat *oorbestuur* word, maar te min gelei word, beskik oor geen sin van gees of doel nie (Hoyle, 2006). ʼn Organisasie wat wel ʼn sterk charismatiese leier het, maar swak bestuur word, sal tydelik uitstyg, maar kort daarna probleme teëkom (Hoyle, 2006). Die moderne organisasie vereis die objektiewe perspektiewe van ʼn goeie bestuurder, maar ook die visie en toewyding wat wyse leierskap kan voorsien. Skoolhoofde moet voortdurend verbeter (Hoyle*,* 2006).

Volgens die Departement van Onderwys (2000:8) handel leierskap oor inspirasie en om rigting aan te dui, terwyl bestuur gaan om dinge effektief gedoen te kry. Die een sonder die ander is onvolledig. Die Departement van Onderwys (2000) onderskei tussen leiers en bestuurders as volg:

- ʼn leier dui die koers van die skool aan; as ʼn bestuurder maak jy seker dat die koers gevolg word;
- As ʼn leier maak jy strategiese planne; as ʼn bestuurder ontwerp jy die planne en sien toe dat dit uitgevoer word;
- As ʼn leier, motiveer en inspireer jy; as ʼn bestuurder gebruik jy jou invloed en gesag sodat mense produktief werk.

Daar word algemeen aanvaar dat skole goeie leierskap en bestuur benodig. Dit is daarom belangrik dat skoolhoofde en bestuurspanne tussen leierskap en bestuur moet kan onderskei (Mphikeleli, 2008:10). Die bestuur van die skool sal dus verseker dat die skool korrek bestuur word deurdat hulle ʼn goeie begrip van die funksionering van die skool het. Leierskap sal verseker dat alle betrokkenes saamwerk om die doelwitte van die skool te bereik (Mphikeleli, 2008:20). Soos Coetsee (2003) tereg opmerk, is bestuur en leierskap interafhanklik van mekaar en kan die een nie sonder die ander een plaasvind nie. Die skoolhoof het dus die taak om beide ʼn goeie leier en goeie bestuurder van sy skool te wees.

#### 2.2.1.1 Onderrigleierskap (*Educational leadership*)

Die onderrigleier (skoolhoof) moet die nodige leierskap-tegnieke aanleer, sodat hy die uitvoering van ʼn taak op doeltreffende wyse kan lei (Van der Westhuizen, 2010:192). Die onderrigleier moet professionele leiding gee aan personeel, leiding gee aan leerders, die

buitekurrikulêre program lei en leiding gee in die gemeenskap (Van der Westhuizen, 2010:193).

Die onderrigleier moet verantwoordelikheid aanvaar om ŉ groep so ver te bring om doelgerigte aksie te neem (Van der Westhuizen, 2010). Kelly *et al.* (2005) beskryf onderrigleierskap as die belangrikste enkele aspek van ŉ effektiewe leeromgewing. Shube (1992:54) verwys na drie basiese vaardighede wat ŉ skoolhoof moet bemeester: tegniese vaardighede om sekere take te kan voltooi, menslike vaardighede sodat hy mense en die groepdinamika kan verstaan en konseptuele vaardighede, sodat hy die skool as ŉ organisasie in die geheel kan sien met elke faset wat interafhanklik van mekaar is. Kelley *et al.* (2005) beskryf onderrigleierskap as moontlik die belangrikste enkele bepaler van ŉ effektiewe leeromgewing.

Bush (2003:24) verwys ook na huidige navorsing oor effektiewe skole wat die belangrikheid van wat in die klaskamer aangaan, beklemtoon. Onderrigleierskap voorsien die kultuur waarbinne leer en onderrig suksesvol kan plaasvind.

#### 2.2.1.2 Leergerigte leierskap (*Instructional leadership*)

Volgens Bush (2011:37) staan leergerigte leierskap op sy eie en word dit nie aan een van die bestuursmodelle gekoppel nie, aangesien dit direk fokus op leer en onderrig, eerder as op die invloed wat op ander uitgeoefen word.

Leergerigte leierskap fokus op die gedrag van die onderwyser waar sy/hy in interaksie met leerders is om doeltreffende leer en onderrig van die leerders te bewerkstellig. Leer-gesentreerde leiers is rolmodelle vir ander, aangesien hulle slegs in leer, onderrig en die klaskamer geïnteresseerd is (Bush, 2011:17).

Bush (2011:17) sê dat hierdie leiers die leerproses met drie strategieë beïnvloed: deur ŉ rolmodel te wees, vordering te monitor deur middel van klasbesoeke en deur dialoog sodat hulle met kollegas en die leiers kan gesels oor leer en onderrig.

Marks en Printy (2003:373) beskryf leergerigte leierskap as leierskapfunksies wat direk skakel met leer en onderrig. Breër gesien verwys dit ook na alle ander funksies wat bydra tot leer en onderrig, dit sluit bestuursoptredes ook in. Marks en Printy (2003:373) identifiseer vier soorte aktiwiteite waarmee die skoolhoof besig is wat verband hou met leergerigte leierskap:

- hy ontwikkel die skool se missie en doelwitte;
- hy koördineer, monitor en evalueer kurrikulum, onderrig en assessering;
- hy bevorder ŉ klimaat vir leer om plaas te vind;
- hy skep ŉ ondersteunende werksomgewing.

Volgens Sergiovanni (1991) moet skoolhoofde eerder besig wees om onderwysers te fasiliteer in onderrigsake. Dit sluit aan by die onderwyshervormings waar daar van onderwysers verwag word om ŉ ingeligte en aktiewe rol in die onderwys te speel (Marks & Printy, 2003:374). Marks en Printy (2003:374) verwys daarna as gedeelde leergerigte leierskap wat onderwysers wat bevoeg en bemagtig is, insluit. Die skoolhoof rus onderwysers toe met die nodige hulpbronne en ondersteuning. Die onderwyser neem verantwoordelikheid vir sy eie professionele groei en verbetering in onderrig. Die skoolhoof en onderwyser speel dus ŉ belangrike rol in die vorming van ŉ effektiewe leierskap-verhouding (Marks & Printy, 2003:374).

#### 2.2.1.3 Transformasionele Leierskap

Die transformasionele leier het charisma, hy word gerespekteer en bewonder deur volgelinge. Hierdie leiers moedig personeel aan om kreatief te dink, hulle ondersteun elke individu se behoeftes en staan hulle by in hulle ontwikkeling (Barnett & McCormick, 2003:56).

Die transformasionele leier motiveer volgelinge deur hulle bewus te maak van die belangrikheid van die skool se doelwitte. Hierdie leier beskik oor eienskappe van: invloed, inspirerende motivering, intellektuele stimulasie en die inagneming van die individu (Marks & Printy, 2003:375). Hy lei onderwysers om ŉ visie vir die organisasie te skep wat sal inspireer, sal lei tot maksimum produktiwiteit, ŉ geloof in integriteit tot gevolg sal hê, sal lei tot ŉ diversiteit van gedagtes en inklusiwiteit van geslag en ras (Hoyle, 2006:596).

Marks en Printy (2003) verwys na Leithwood en sy kollegas wat die effektiwiteit van transformasionele leiers in skole beskryf en geassesseer het. Hulle het nege funksies van transformasionele leierskap geïdentifiseer wat hulle in drie areas gegroepeer het: a) doelwit-gesentreerd, b) aksie- (*performance)* gesentreerd en c) kultuur-gesentreerd (Marks & Printy 2003: 375). Die Transformasionele leierskapstyl kom voor in baie onlangse ondersoeke. Rowland (2008:13) beskryf dit as die leierskapstyl waar die skoolhoof alle partye betrek in die besluitnemingsproses. Die skoolhoof moet die onderwysers motiveer deur ŉ voorbeeld te stel; hy moet die onderwysers bemagtig om die doelwitte van die organisasie te bereik.

(Bush 2011:84) verwys na agt dimensies van transformasionele leierskap:

- bou aan die visie van die skool;
- stel doelwitte vir die skool vas;
- voorsien intellektuele stimulasie;
- gee individuele ondersteuning;
- dra die organisasie se waardes en beste praktyke oor;
- demonstreer hoë "performance" verwagtinge;
- skep 'n produktiewe skoolkultuur;
- ontwikkel strukture om deelname in besluitneming te bewerkstellig.

Bush (2011) verwys na die Suid-Afrikaanse konteks waar die konsep *transformasie* verband hou met die implementering van 'n nie-rassistiese post-apartheid-onderwyssisteem. Bush (2011) glo dat skoolhoofde in Suid-Afrika nog nie oor die vermoë of oor die gesag beskik om hierdie transformasie of verandering in skole te implementeer nie. Transformasionele leierskap is in lyn met Bush (2011) se kollegiale model, omdat dit aanvaar dat leiers en onderwysers oor gedeelde waardes en gemeenskaplike doelwitte beskik (Bush, 2011:86).

Die ideaal is dus die implementering van 'n nie-rassistiese post-apartheid-onderwyssisteem deur die transformasionele leier in samehang met die agt dimensies van Transformasionele leierskap (Bush, 2011).

#### 2.2.1.4 Transaksionele Leierskap

Transaksionele leierskap behels interaksie tussen die leier en volgeling wat gegrond is op erkenning/beloning. Sommige leiers monitor volgelinge om seker te maak dat geen foute gemaak word nie, terwyl ander terugstaan en meer passief is.

Judge en Piccolo (2004:755) (soos aangehaal deur Bush, 2011:119) verwys na drie toepassings van transaksionele leierskap:

- *moontlike beloning*: die skoolhoof stel konstruktiewe ruiltransaksies met onderwysers in plek;
- *bestuur by uitsondering – aktief:* Aktiewe leiers monitor onderwysergedrag. Hulle antisipeer probleme en neem die nodige korrektiewe stappe;
- *bestuur by uitsondering – passief:* passiewe leiers wag eers totdat die gedrag probleme veroorsaak voordat hulle aksie neem.

Bush (2007:398) verwys na transaksionele leierskap as 'n proses van uitruiling. Die hoof beskik oor die gesag in die skool, maar hy benodig die samewerking van die onderwysers om 'n effektiewe skool tot gevolg te hê. Dit gaan in hierdie model oor 'n balans tussen die behoeftes en produktiwiteit van die organisasie en die behoeftes, persoonlikheid en posisie van die onderwysers wat die werk doen (Hoyle, 2006:595).

Een van die probleme met transaksionele leierskap is dat dit soms moeilik is om personeel te motiveer om vol te hou te presteer ná die onmiddellike beloning van die transaksie (Bush, 2011:120). Transaksionele leierskap skep nie langtermyn verbintenisse van personeel tot die waardes en visie van die skool nie. Bush (2011:120) beklemtoon dat leiers dikwels transformasionele en transaksionele leierskap saam gebruik en dat dit moeilik is om tussen die effek van hierdie twee aspekte in die organisasie te onderskei.

Lyons en Schneider (2009:738) verwys net soos Bush (2011:119) na drie toepassings van transaksionele leierskap, naamlik situasionele beloning, bestuur by uitsondering-aktief en bestuur by uitsondering-passief. Transaksionele leiers motiveer ondergeskiktes deur hulle aan te moedig om bestaande standaarde te handhaaf en nie foute te maak nie. Indien die leier opmerk dat standaarde daal, sal hy intree om die nodige aanpassings te maak.

Transaksionele leierskap is dus hoofsaaklik gegrond op beloning wat problematies kan wees as die beloning nie meer daar is nie. Personeel is dan dikwels nie meer gemotiveerd om vol te hou presteer nie.

### 2.2.2 Leierskapstyle

Die konsep *leierskapstyl* verwys na die styl waarop die leier die rigting in die organisasie/skool aandui; die manier waarop hy planne implementeer en personeel motiveer. Die meeste leiers gebruik verskillende style. 'n Leier wat slegs een styl gebruik, gewoonlik outokraties, word beskou as 'n swak leier (Hoyle, 2006). Van der Westhuizen (2010:189) verwys na leierskapstyl as die manier waarop 'n bestuurder sy leierskap tot uitvoer bring. Die manier waarop hy sy leierskap uitvoer, is dan bepalend vir sy effektiwiteit as 'n bestuurder.

Die leierskapstyl van 'n leier hang af van sy persoonlikheid en die manier waarop hy met sy personeel kommunikeer, om sodoende die doelwitte van die organisasie sowel as persoonlike doelwitte wat hy het, te bereik (Hoyle, 2006:595).

Berry (1998) beskryf die leier se leierskapstyl as sy gedrag en die motiverende grondslag van hierdie gedrag. Die leierskapstyl van 'n persoon kan dus gedefinieer word as die manier waarop die funksies van leierskap uitgevoer word en die manier waarop die leier teenoor lede van die groep optree.

Die leierskapstyl van die skoolhoof het 'n groot invloed op die effektiwiteit van sy rol as 'n bestuurder. Die manier waarop die leier dus optree, bepaal die tipe leierskapstyl wat hy beoefen. Neem die leiers self al die besluite (outokraties), raadpleeg hy graag ander (demokraties), staan hy terug en laat die besluitneming aan ander oor (laissez-faire) of hou hy by die reëls en regulasies in sy optredes (burokraties). Laasgenoemde optredes van die leier bepaal wat sy leierskapstyl is en het 'n groot invloed op personeel en die algemene bestuur van die skool.

Volgens Van der Westhuizen (2010) hang die sukses van 'n skoolhoof se bestuur af van die manier waarop hy sy leierskap uitoefen. Hierdie manier van uitvoering dui op 'n spesifieke leierskapstyl (Van der Westhuizen, 2010:198). Kurt Lewin (1939) het in vroeë studies reeds na outokratiese, demokratiese en laissez-faire leierskapstyle verwys. Van der Westhuizen (2010) voeg die burokratiese leierskapstyl by.

#### 2.2.2.1 Outokratiese leierskapstyl

Volgens hierdie leierskapstyl neem die leier al die besluite en bepaal die beleid. Dikwels vind hy dit moeilik om met ander te werk en domineer alle situasies. Daar vind slegs eenrigting-kommunikasie plaas (Van der Westhuizen, 2010:190). Volgens Blanchard (1990) is hierdie leierskapstyl direktief en hoogs effektief wanneer 'n leier onmiddellik 'n besluit moet neem om dinge gedoen te kry. Dit is ook effektief wanneer daar met mense gewerk word wat onervare is of 'n gebrekkige kennis van die situasie het.

Om beheer oor 'n situasie te hê, is die primêre bestuurstrategie van die outokratiese leier. Objektiwiteit word in die werksplek beklemtoon en die leier is onbewus van menslike probleme. Die outokratiese leier is onsensitief oor ras en geslag en hy toon baie min emosie teenoor werknemers (Hoyle, 2006:595). Sy benadering is gegrond op Douglas McGregor se Teorie X. Hiervolgens moet mense gedwing word om te werk, daar moet streng toesig oor hulle gehou word en hulle moet beloon of gestraf word na aanleiding van hulle individuele produktiwiteit. Hierdie leiers glo in 'n *top-down (bo na onder)* hiërargie met duidelike vlakke van outoriteit en verslaglewerings-prosedures (Hoyle, 2006:595). Skoolbeheerliggame,

gemeenskappe en ander persone wat rekenskap eis van onderwysers kan aanleiding gee tot ŉ *top-down* outokratiese omgewing (Hoyle*,* 2006:595).

Mphikeleli (2008:21) beskryf die leiers van die outokratiese leierskapstyl as mense wat streng beheer oor onderwysers en leerders uitoefen. Hulle maak dikwels staat op reëls en prosedures om die skool te bestuur. Hierdie leiers word dan beskryf as taakgerig, aangesien die fokus op die taak is en nie op die gevoelens en behoeftes van die mense betrokke nie.

Van Deventer en Kruger (2008:144) onderskei die volgende eienskappe van die outokratiese leier:

- Daar is baie min spanwerk;
- Die leier neem al die besluite;
- Alle outoriteit vir die beplanning, organisasie en beheer berus by die leier;
- Slegs eenrigting-kommunikasie vind plaas tussen die leier en die groep;
- Die outokratiese leier laat geen deelnemende besluitneming toe nie;
- Beleid word rigied toegepas en het ŉ sterk dissiplinêre karakter;
- Take en verantwoordelikhede word gedelegeer, maar met geen outoriteit om onafhanklike besluite te neem nie;
- ŉ Hoofsaaklik taakgerigte bestuurstyl word gevolg.

Van Deventer en Kruger (2008:144) verwys ook na enkele negatiewe aspekte wat die gevolge is van ŉ oorwegende outokratiese leierskapstyl:

- Personeel en leerders word deur vrees gemotiveer;
- Daar is ontevredenheid met die skoolbestuur;
- Menseverhoudings in die skool is sleg;
- Daar is gewoonlik baie personeel wat die skool verlaat.

Die enigste voordeel van ŉ outokratiese leierskapstyl is dat die uitvoering van die taak gewoonlik goed is.

Volgens Hersey *et al.* (2013:266) vereis die outokratiese leierskapstyl direktiewe optrede. Ander betrokke persone is waarskynlik nie ervare genoeg om te deel in die besluitnemingsproses nie. Die leier wat weet dat hy die enigste een is wat oor genoegsame

kennis oor ŉ situasie beskik, neem die besluit en stel die ander daarvan in kennis (Hersey *et al.*, 2013:266).

Outokratiese leiers wil streng beheer oor onderwysers en leerders uitoefen; daar is geen ruimte vir onafhanklike besluite nie en die leier is hoofsaaklik taakgerig.

### 2.2.2.2 Laissez-faire-leierskapstyl

Die laissez-faire-leierskapstyl bied aan personeel vryheid om besluite te neem. Die leier is in die agtergrond en amper glad nie betrokke nie. Personeel word ten volle vertrou (Van der Westhuizen, 2010:190). Die fokus val hier op die individu en leierskap vind slegs deur middel van delegering plaas. Die individu word heeltemal vertrou (Shube, 1992:50).
Laissez-faire-leierskap is ŉ passiewe styl met hoë vlakke van vermyding, besluiteloosheid en belangeloosheid van die leier (McColl-Kennedy & Anderson, 2005:116).

Al kontak wat die leier met die groep in die laissez-faire-leierskapstyl het, is wanneer hy inligting aan hulle wil oordra sodat hulle ŉ opdrag kan uitvoer. Die invloed van die leier op die personeel is glad nie positief nie (Breed, 2008:96). Hierdie leierskapstyl word as die mees informele leierskapstyl beskou. Van Deventer en Kruger (2008:143) noem die volgende eienskappe van die laissez-faire-leierskapstyl:

- Hy aarsel om besluite te neem en verkies om besluitneming aan ander oor te laat;
- Toon min of geen belang in die beplanning, organisasie en beheer-uitoefening nie;
- Kommunikasie in die skool vind horisontaal plaas, as gevolg die gebrek aan kommunikasie van bo af;
- Min aandag word gegee aan beleidsbepaling, wat tot swak dissipline lei;
- Hierdie leierskapstyl is hoofsaaklik mensgeoriënteerd;
- Take, verantwoordelikheid en gesag word gedelegeer sonder dat die leier enige verantwoordelikheid daarvoor aanvaar;
- Daar is min of geen beheer nie,

Nadele van die laissez-faire-leierskapstyl (Van Deventer & Kruger 2008:143):

- Vordering in die skool is oor die algemeen swak;
- Duidelike uitkomste en doelwitte word nie gestel nie;
- Daar is oor die algemeen doelloosheid, frustrasie en besluiteloosheid;

- Onderwysers se werk is los en vas en hulle word gedemotiveerd en ervaar min werksbevrediging.

Een van die voordele van die laissez-faire-leierskapstyl is dat die individu aan homself oorgelaat word om besluite te neem. Dit kan lei tot die ontwikkeling van die individu (Van Deventer & Kruger 2008:144). Hy kry vertroue om meer te waag in die uitvoering van die opdrag.

Die laissez-faire-leierskapstyl kan veral gebruik word waar spesifieke personeellede oor 'n hoë vlak van gereedheid beskik. Hulle beskik oor die vermoë om self besluite te neem en die leier delegeer slegs die opdrag aan hulle en wag vir die resultaat (Hersey *et al*., 2012:268).

Hierdie leierskapstyl kan as die teenoorgestelde van die outokratiese styl beskou word en die onderwysers neem die meeste van die besluite self. Daar is min of geen beheer nie.

#### 2.2.2.2.1 Demokratiese leierskapstyl (Deelnemende leierskapstyl)

In die demokratiese leierskapstyl word personeel geken in die besluitnemingsproses. Die leier is aktief betrokke by kommunikasie met die personeel en hulle insette word gevra. Nuwe perspektiewe word verkry en personeel kan besluit saam met wie hulle wil werk. 'n Demokratiese leier verwelkom verandering. Personeel kan kreatiewe en oorspronklike idees bydra (Van der Westhuizen, 2010:190).

In die demokratiese leierskapstyl word die groep toegelaat om hul eie doelstellings te formuleer en hul eie besluite te neem. Die leier kry die insette van die groep met die bepaling van doelwitte en die beplanning en uitvoering van aktiwiteite (Breed, 2008:96). Breed (2008) noem verder dat groepslede aangemoedig word om self doelwitte en prosedures te bepaal.

Die demokratiese leierskapstyl lê gewoonlik tussen die outokratiese- en laissez-faire leierskapstyl (Figuur 2.1). Loock (2003:48) en Prinsloo (2003:144) (soos aangehaal deur Mphikeleli, 2008:22) stem saam dat bestuurders wat die demokratiese leierskapstyl beoefen, die besluitnemingsproses met hulle ondergeskiktes deel.

Van Deventer en Kruger (2008:144) noem die volgende eienskappe van die demokratiese leierskapstyl:

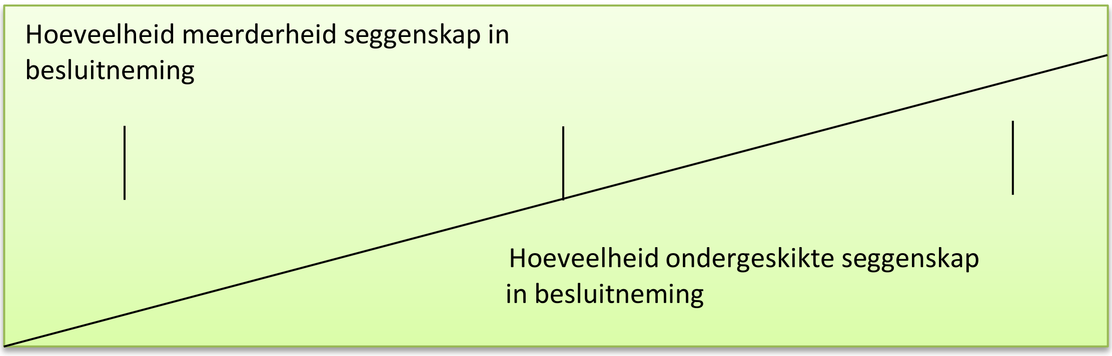
- Spanwerk;
- Leierskap deur konsultasie;
- Desentralisasie van beplanning, organisasie en beheer;
- Tweerigting-kommunikasie;
- Betrokkenheid van onderwysers, leerders en ouers in die besluitnemingsproses;
- Goeie menseverhoudings;
- ŉ Goeie balans tussen ŉ mens-georiënteerde bestuurstyl en ŉ taakgerigte bestuurstyl;
- Daar is beheer met die oog op korrektiewe gedrag en ontwikkeling.

Die voordele van die demokratiese leierskapstyl (Van Deventer & Kruger, 2008:145):

- Personeel, ouers en leerders is gemotiveerd om die skool se doelwitte te bereik;
- Personeel ervaar werksbevrediging;
- Daar is gelyktydige tweerigting beweging van inligting en idees;
- Menseverhoudings is goed;
- ŉ Atmosfeer heers waar onderwysers en leerders tot hulle volle potensiaal kan ontwikkel;
- Personeel wat weggaan is min.

Die nadeel van hierdie leierskapstyl is dat besluitneming nie vinnig plaasvind nie. Tyd word dikwels gemors wanneer verskeie mense geraadpleeg moet word (Van Deventer & Kruger, 2008:145).

Die demokratiese leierskapstyl is ŉ gesamentlike poging waar die bestuurder en sy personeel saam werk om ŉ gedeelde besluit oor ŉ situasie te neem. Die personeel deel hulle kennis en het ŉ invloed in die besluitnemingsproses. Die personeellid wat oor die vermoë beskik om ŉ opdrag uit te voer, maar dalk nie oor die nodige selfvertroue beskik nie, word by die demokratiese leierskapstyl ingesluit (Hersey *et al*., 2013:268).




*Figuur 2.1: Verskillende Leierskapstyle Owens (1991:136)* (soos aangehaal deur Mphikeleli, 2008:21)

In figuur 2.2 toon Mphikeleli (2008) die verspreiding van hoeveel seggenskap die leier het. Aan die linkerkant dui die boonste driehoek aan dat die leier wat ’n outokratiese leierskapstyl beoefen al die besluite neem en daar is waarskynlik slegs eenrigting-kommunikasie wat van bo na onder is (‘top down’-benadering). In die teenoorgestelde hoek het die laissez-faire-leierskapstyl die minste invloed. Die personeel sal hier self kan besluit hoe om ’n probleem op te los. Die leier is onbetrokke en stel geen doelwitte nie.

Die demokratiese leierskapstyl kan dus baie effektief wees. Dit is egter dikwels baie tydrowend, aangesien dit dikwels gebeur dat besluite vinnig geneem moet word. Alle rolspelers kan dus nie geraadpleeg word nie. Hierdie leierskapstyl lei egter tot baie goeie menseverhoudings en almal voel deel van die besluitnemingsproses.

### 2.2.2.3 Burokratiese leierskapstyl

Hierdie leierskapstyl is ’n kombinasie van demokratiese-, outokratiese- en laissez-faire-leierskapstyle. Hiervolgens is die outoriteit van bo afkomstig. Personeel moet slegs pligte uitvoer (Van der Westhuizen, 2010:191). Daar word voortdurend verwys na reëls en regulasies en die gevolge daarvan indien dit nie nagekom word nie (Shube, 1992:53).

Bush (2011) klassifiseer burokratiese leierskap onder sy formele bestuursmodelle. Volgens hom is die burokratiese leierskapstyl die mees effektiewe in ’n formele organisasie, alhoewel dit tog onderwysers se inisiatief kan demp (Bush, 2011:42).

## 2.3 TEORETIESE RAAMWERK VAN LEIERSKAP

Van der Westhuizen (2010:188) en vorige navorsing oor leierskap verwys na drie teorieë van leierskap: die kwaliteite-teorie (*Great man theory*), die situasionele teorie en

groepsfunksie teorie. Oyetunji (2006:29) verwys verder na die Gedragsteorieë van leierskap.

Bush (2007) en Bush (2011) bespreek bestuurs- en leierskapsteorieë deur na ses bestuursmodelle en nege leierskapmodelle te verwys. Bush (2011:29) se modelle is samevoegings van die hoofteorieë van onderwysleierskap en -bestuur. Volgens Bush (2011:26) bestaan daar geen enkele allesomvattende teorie van onderwysbestuur nie.

### 2.3.1 Die kwaliteite-teorie

Hiervolgens beskik die kwaliteite-teorie se leier reeds oor sekere kwaliteite wat sy leierskapstyl vooraf bepaal. Die leier het sekere karaktereienskappe en vermoëns wat sy gedrag bepaal (Van der Westhuizen, 2010:188). Hierdie eienskappe is aangebore en daar word aanvaar dat hierdie persoon oor kwaliteite beskik wat ander nie het nie. Hierdie teorie beweer dat goeie leiers gebore word (Oyetunji, 2006:27).

### 2.3.2 Die situasionele teorie

Die leier (skoolhoof) van die situasionele teorie se beplanning van take moet so wees dat die leier se styl aangepas moet word by die situasie (Van der Westhuizen, 2010: 189). Blanchard (1990) (soos aangehaal deur St.John, 2009:42) noem dat die situasionele leier vanuit vier soorte leierskapstyle kan kies, nl. direktief, afrigtend, ondersteunend en delegerend. Die direktiewe styl word geassosieer met die outokratiese leierskapstyl; die afrigtende styl vereis streng toesig; die ondersteunende leierskapstyl stem die meeste ooreen met die demokratiese benadering van leierskap en die delegerende styl dra al die besluitneming en verantwoordelikheid oor aan 'n ander persoon (laissez faire-styl).

Oyetunji (2006:39) beklemtoon met die situasionele teorie die belangrikheid van verskeie faktore wat die situasie beïnvloed. Dit beteken dat die "beste" leierskapstyl bepaal word deur die spesifieke situasie. Talle ander leierskapsmodelle is ontwikkel vanuit die situasionele teorie. St.John (2009:39) en Hersey *et al.* (2013:87) verwys na:

- Die Fiedler model: die gebeurlikheidsmodel kyk na groeperings, gemotiveerde en taakgemotiveerde groepe se effektiwiteit word getoets. Hierdie model bepaal dat die situasie aangepas moet word om by die leier te pas of die leier moet in omstandighede geplaas word wat hom sal pas;
- Hersey-Blanchard se Tri-dimensionele Leier-effektiwiteitsmodel: hierdie model is gegrond op die vier kwadrante van die tipe leierskapstyle. Die persoon se

leierskapstyl word beïnvloed deur 'n kombinasie van taakgerigtheid en verhoudingsgerigtheid. Die bereidwilligheid van die volgeling om die leier te aanvaar, speel ook 'n rol in die sukses van die verhouding. Leiers moet hul leierskapstyl verander om by die situasie aan te pas. Daar is geen beste leierskapstyl nie;

- Die leier-deelnemer model: die leier laat ander toe om deel te neem aan die besluitnemingsproses;
- Die House-Mitchell pad-doelwit model: die leier skep en bestuur die pad van die volgeling na individuele of groepsdoelwitte, afhangende van die situasie;
- Die Tannenbaum-Schmidt-kontinuum van leierskapsgedrag: die leier kies een van sewe moontlike maniere om as leier op te tree. Die leier se optrede hang af van die interaksie tussen die leier, volgeling en die situasie. Die keuse van sy optrede strek vanaf demokratiese en verhoudingsgerigte optrede na outokratiese of taakgerigte optredes.

Die situasionele model het die idee laat ontstaan dat effektiewe leierskap afhang van die optrede van die leier, wanneer hy optree, met wie hy in interaksie is en hoe die interaksie sal plaasvind (St.John, 2009:39).

Situasionele leierskap is die eerste keer in 1969 deur Paul Hershey en Kenneth Blanchard ontwikkel. Hersey *et al.* (2013) se boek *Management of Organizational Behavior* is die tiende uitgawe van die boek wat handel oor situasionele leierskap.

Die leier-volgeling verhoudings verwys in situasionele leierskap nie noodwendig na 'n hiërargiese verwantskap tussen meerdere teenoor ondergeskikte nie, maar eerder na die invloed wat die optrede van die skoolhoof op 'n ondergeskikte, 'n kollega, 'n familielid of in 'n groep het (Hersey & Blanchard, 1988:171).

Geen enkele leierskapstyl is voldoende om 'n skool te bestuur nie (Oyetunji, 2006:19). Skoolhoofde word daagliks gekonfronteer met talle situasies waar sy leierskapstyl 'n direkte invloed op die skool en die onderwysers sal hê (John & Taylor, 2002:20).

Hersey en Blanchard (1988:170) verduidelik dat situasionele leierskap gegrond is op die wisselwerking wat plaasvind tussen die hoeveelheid ondersteuning en rigting wat die leier gee, in die sosio-emosionele ondersteuning wat die leier gee en ten opsigte van die gereedheidsvlakke wat die volgeling/e openbaar tydens die uitvoering van 'n taak, funksie of doelwit.

Die klem in situasionele leierskap val dus op die gedrag van die leier in verhouding tot die volgeling/e in ŉ gegewe situasie. Alhoewel die klem op die gedrag van die leier val, is die volgeling/e baie belangrik, aangesien hulle die mag van die leier bepaal; hulle aanvaar sy gesag of verwerp dit (Hersey & Blanchard, 1988:170).

Hersey *et al*. (2005) erken dat geen spesifieke beste leierskapstyl vir ŉ spesifieke situasie geld nie en dat effektiewe leierskap deur die situasie gedryf word en beïnvloed word deur die volgende veranderlikes: die leier, die personeel/volgelinge, ander persone betrokke, die eise wat die taak stel, die organisasie waarbinne die aksie plaasvind en die hoeveel tyd die leier tot sy beskikking het om ŉ leierskapbesluit te neem.

Die volgeling is van kardinale belang; indien daar geen volgeling is nie, kan leierskap nie plaasvind nie (Stiles, 2008:79). Die leierskapstyl van die leier kan gedefinieer word as die gedrag van die leier soos wat dit deur die volgeling waargeneem word (Hersey & Blanchard, 1988:172).

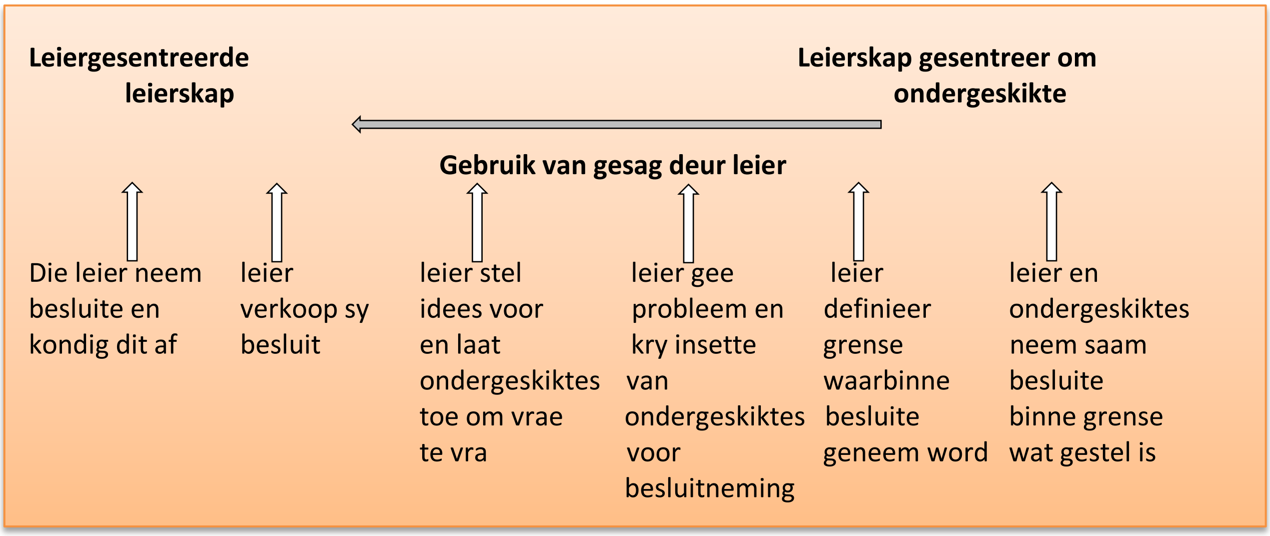
Die gedrag van die leier kan verdeel word in *taakgerigte gedrag* en *verhoudingsgerigte gedrag*. Met taakgerigte gedrag gee die leier duidelike instruksies oor die verantwoordelikhede en pligte van die individu of groep. Hierdie gedrag behels eenrigting-kommunikasie van die leier met die volgeling.

Met verhoudingsgerigte gedrag is die leier besig met tweerigting- of multi-rigting-kommunikasie. Hierdie gedrag van die leier sluit in om te luister, te fasiliteer en te ondersteun.

Die gedrag van die leier word geïdentifiseer as ŉ direktiewe, afrigtende, delegerende of ondersteunende leierskapstyl. In figuur 2.4 word taakgerigte-gedrag horisontaal van laag na hoog geplaas en verhoudingsgerigte gedrag vertikaal van laag na hoog geplaas. Op hierdie manier kan leiergedrag op vier maniere beskryf word (Hersey & Blanchard, 1988:172).

Die kontinuum van Tannenbaum en Schmidt in Figuur 2.3 illustreer die drie leierskapstyle van Lewin (1939) duidelik. Tannenbaum en Schmidt se kontinuum van leierskapgedrag is een van talle ander modelle of teorieë wat vanuit die situasionele leierskapmodel ontwikkel het. Leiergesentreerde leierskap heel links in die figuur verwys na die outokratiese leierskapstyl, naamlik die gebruik van gesag deur die leier om met die ondergeskiktes te kommunikeer en hulle insette te kry. Die middel van die figuur verwys na die demokratiese

leierskapstyl en leierskap gesentreer om die ondergeskikte. Heel regs in die figuur verwys na die laissez-faire-leierskapstyl. Die figuur toon ses verskillende benaderings of keuses gegrond op die leier se leierskapstyl. Dit varieer vanaf ’n sterk outokratiese leierskapstyl tot onafhanklike besluitneming deur onderwysers (Van Deventer & Kruger, 2008:145).




*Figuur 2.2 Leierskap-kontinuum van Tannenbaum en Schmidt* (Van Deventer & Kruger, 2008:146)

Situasionele leierskap help bestuurders en hul personeel om verwagtinge in die organisasie te verstaan en dinge met mekaar te deel. Sodra mense weet wat van hulle verwag word, kan hulle geleidelik begin om hul eie gedrag te rig en meer verantwoordelik en gemotiveerd te raak.

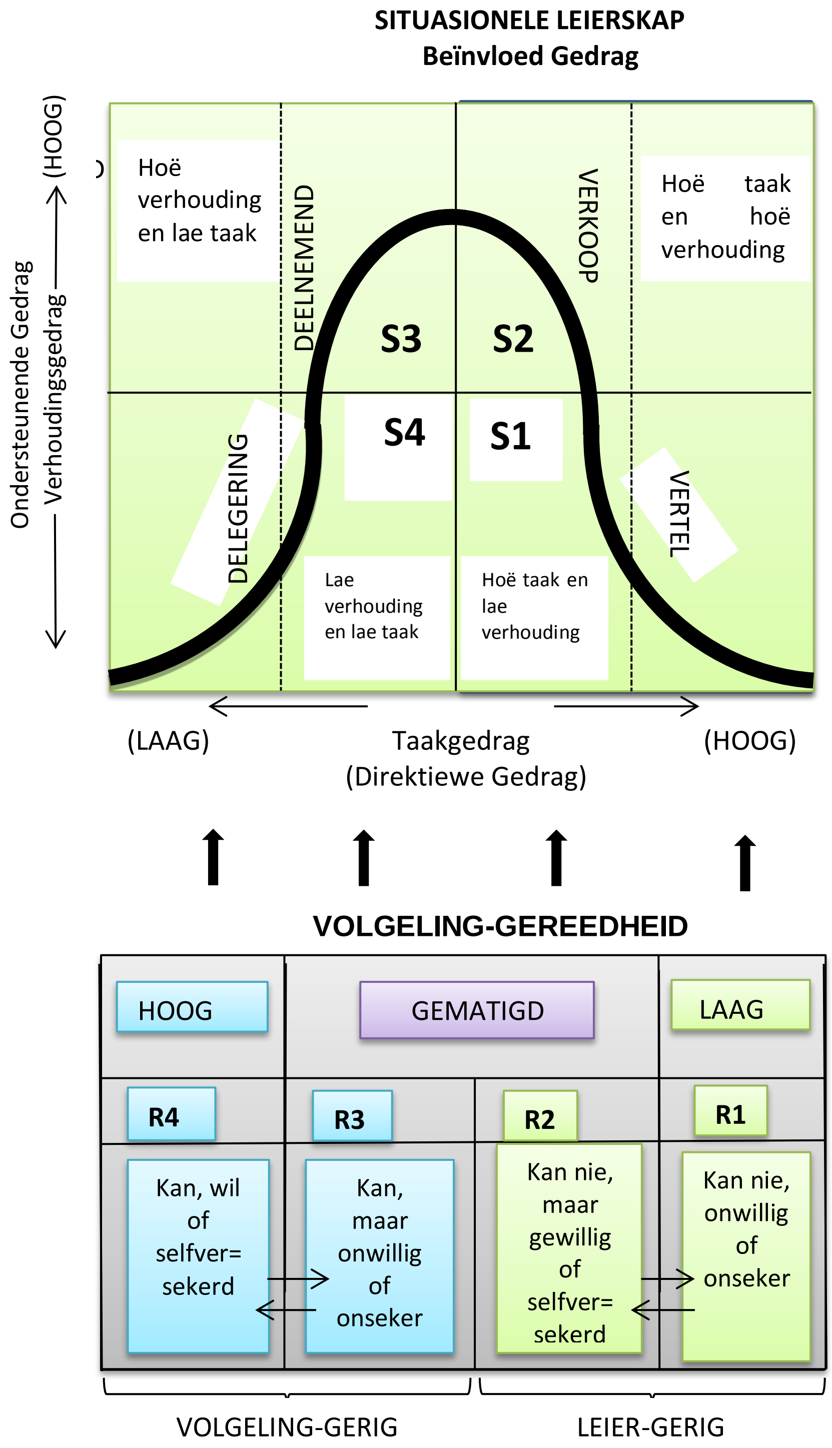
Met situasionele leierskap word die gedrag van die leier deur die gedrag van die volgeling-bevoegdheid en toewyding tot die taak op hande, bepaal. Die leier evalueer dus die situasie en besluit watter leierskapstyl die beste sal werk vir die spesifieke situasie (St.John, 2009:49). Die leier se gedrag word bepaal deur veranderlikes soos: die leier, die volgelinge, die baas, sleutelfigure (kollegas), werksvereistes of tyd bestee aan besluitneming (Hersey & Blanchard, 1988:174).

Figuur 2.3 gee ’n aanduiding van die manier waarop ’n skoolhoof die verskillende grade van ’n outokratiese, demokratiese en laissez-faire-leierskapstyl kan aanwend. Van Deventer en Kruger (2008) verduidelik dat die mate waarin die skoolhoof ’n spesifieke leierskapstyl toepas, afhang van die spesifieke situasie, met inagneming van die faktore binne-in homself, die personeel se vermoëns en houdings, ouers se insette en die omgewing of situasie waarin die probleem voorkom. Hierdie veranderlikes het ’n invloed op mekaar; hulle is

interaktief. Dit is belangrik om te onthou dat daar geen leierskap sal wees sonder iemand wat volg nie (Hersey & Blanchard, 1988:174).

Daar moet in gedagte gehou word dat daar by die toepassing van situasionele leierskap geen vaste reëls is nie. In die wetenskap van Behaviourisme is daar geen reëls nie. Daar is ook geen beste manier vir ŉ leier om ŉ volgeling te beïnvloed nie. Die leierskapstyle in hierdie model word toegepas na aanleiding van die gereedheidsvlakke van die volgeling/e (Hersey & Blanchard, 1988:181).

Hersey *et al*. (2013) dui die vier kwadrante van leierskapstyle aan en in hoe ŉ mate die leier direktief en ondersteunend moet optree. Effektiewe leierskap sal plaasvind indien die styl wat die leier gekies het, aansluit by die toepaslike vlak van ontwikkeling van die onderwyser. S1 dui die direktiewe leierskapstyl (vertel) aan met hoë direktiewe gedrag en lae ondersteunende gedrag. Die leier is taakgerig met lae verhoudingsgedrag teenoor onderwysers; S2 is die afrigtende leierskapstyl (verkoop) met hoë direktiewe gedrag en hoë ondersteunende gedrag. Die leier is taakgerig en beskik ook oor hoë verhoudingsgedrag; S3 is die ondersteunende leierskapstyl (deelnemend) met hoë ondersteunende gedrag en lae direktiewe gedrag. Die leier openbaar hoë verhoudingsgedrag en is nie taakgerig nie; S4 verwys na die delegerende leierskapstyl met lae ondersteunende gedrag en lae direktiewe gedrag. Die leier is nie taakgerig nie, maar beskik ook oor lae verhoudingsgedrag.




*Figuur 2.3 Situasionele Leierskapmodel van Hersey et al. (2013)*

#### 2.3.2.1 Volgeling-gereedheid

In Figuur 2.4 word volgeling-gereedheid ook aangedui. Volgeling-gereedheid word gedefinieer as die volgeling se vermoë en bereidwilligheid om 'n spesifieke taak te voltooi. Dit is die taak van die leier om die gereedheid van die volgeling te assesseer. Die leier moet

vasstel of die volgeling die kennis, ervaring en vaardigheid het om die taak te voltooi. Verder moet die leier vasstel of die volgeling die selfvertroue, toegewydheid en motivering het om die taak te voltooi (Hersey & Blanchard, 1988:175).

Hersey en Blanchard (1988:178) se vlakke van gereedheid soos aangedui in figuur 2.4 word as volg beskryf:

**Vlak 1 (R1)** van gereedheid in figuur 2.4 verwys na *vertel* in die eerste kwadrant. Die leier moet baie leiding gee en vir die volgeling/e presies vertel wat om te doen. Hierdie groep/individu kan nie die taak self voltooi nie. Die leierskapstyl wat die leier hier moet gebruik, is die vertellende leierskapstyl (S1). Hierdie leierskapstyl word ook die direktiewe leierskapstyl genoem; leierskap wat die opdrag aan ander rig en lei. Hier vind baie direktiewe gedrag met min ondersteuning plaas. Die leier besluit presies wat, hoe, wanneer, waar en saam met wie die taak uitgevoer moet word. Baie leiers voel nie gemaklik met hierdie leierskapstyl nie. Hierdie styl is dikwels diktatoriaal en voorskriftelik (St.John, 2009:46). Die bepalende faktor of hierdie styl gebruik sal word, is dikwels nie die behoeftes van die leier nie, maar dié van die volgeling.

Hierdie direktiewe optrede van die skoolhoof word negatief deur onderwysers ervaar. Op sy beurt lei hierdie negatiwiteit weer tot ŉ nie-motiverende werksklimaat en ŉ negatiewe belewing van die werksomgewing (Vos, 2010:3). ŉ Voorbeeld van direktiewe leierskap is die outokratiese leierskapstyl waar die hoof alleen besluite neem. Die insette van opvoeders in besluitnemingsprosesse word nie verwelkom nie. Besluite wat deur die outokratiese hoof geneem word, is nie altyd in die beste belang van die skool nie (Vos, 2010:88).

Blanchard (1990) verduidelik dat direktiewe leierskap effektief is wanneer ŉ leier ŉ onmiddellike besluit moet neem. Hierdie styl is ook effektief wanneer daar met mense gewerk word wat onervare is en ŉ gebrek aan kennis het (St.John, 2009:13).

**Vlak 2 (R2)** van gereedheid is die groep/individue wat probeer. Hulle is steeds bereid om te help, maar sal baie ondersteuning benodig. Die leierskapstyl wat die leier hier sal gebruik is die verkoopsleierskapstyl (S2). Hierdie leierskapstyl word ook die afrigtende leierskapstyl genoem. Die leier rig die opdrag met streng toesig, moedig aan en ondersteun baie en maak die finale besluit. Hierdie leierskapstyl is hoogs direktief en hoogs ondersteunend.

**Vlak 3 (R3)** van gereedheid is die groep/individue wat die vermoë het om die taak te voltooi, maar steeds onseker is oor hulle vermoëns. Die leier sal die deelnemende leierskapstyl gebruik (S3). Hierdie leierskapstyl word ook die ondersteunende leierskapstyl genoem. Die leierskap ondersteun en fasiliteer en deel die verantwoordelikheid om die taak te voltooi. Hierdie styl is die teenoorgestelde van die S1-styl en is hoogs ondersteunend en laag in direktiewe optrede deur die leier. Die leier luister en fasiliteer. Hierdie styl is baie populêr, aangesien leiers interpersoonlike verhoudings met personeel opbou. Dit werk ook veral waar persone min selfvertroue het (St.John, 2009:47).

**Vlak 4 (R4)** van gereedheid is wanneer die groep/individue gereed en bereid is om die taak te voltooi. Hulle beskik ook oor genoeg selfvertroue. Die leiers sal hier van die delegerende leierskapstyl (S4) gebruik maak. Die leier dra al die besluitneming en verantwoordelikheid van die probleemoplossing aan die persoon wat in beheer geplaas is oor. Hierdie styl is laag in direktiewe optrede en laag in ondersteuning van die leier. Hierdie styl word dikwels gebruik wanneer die leier nie die tyd of oor tegniese kennis beskik om die probleem te hanteer nie (St.John, 2009:48).

Hersey en Blanchard (1988) se vier vlakke van gereedheid bepaal die optrede van die skoolhoof as leier in elkeen van die situasies. Die skoolhoof gee dus baie leiding indien die onderwyser ŉ lae vlak van gereedheid openbaar en minder of geen leiding indien die onderwyser ŉ hoë vlak van gereedheid openbaar.

### 2.3.3 Die Groepsfunksie-teorie

Die groepsfunksie-teorie se leier ontwikkel vanuit die groep. Die wyse waarop die leier sy leierskapposisie vervul, dui op sy leierskapstyl. Spanwerk is belangrik in die onderwys en onderwysers het sekere leierskaprolle om te vertolk afhangende van die taak wat hulle moet uitvoer. Hierdie optrede van die persoon is sy leierskapstyl (Van der Westhuizen, 2010:189).

### 2.3.4 Gedragsteorieë van Leierskap

Die Gedragsteorie aanvaar soos die kwaliteite teorie dat ŉ leier die middelpunt van ŉ organisasie vorm. Die fokus val egter hier op die skoolhoof se gedrag en nie sy kwaliteite nie. Studies het gefokus op sekere gedragspatrone van leiers wat gelei het tot effektiewe skole. Voorbeelde van die skoolhoof se gedrag sluit in werknemer-gesentreerde of produksie-gesentreerde gedrag. Die skoolhoof se gedrag moet egter in die konteks van ŉ

bepaalde situasie bestudeer word. Hierdie aspek sluit dan aan by die situasionele teorie (Oyetunji, 2006:29).

### 2.3.5 Bestuurs- en Leierskapsmodelle

Bush (2011:34) verwys in sy bespreking van bestuurs- en leierskapsmodelle na ses bestuursmodelle en tien leierskapsmodelle. Bush (2011) bespreek die bestuurs- en leierskapsmodelle in samehang met mekaar om die verband tussen hierdie twee konsepte te demonstreer.

| Bestuursmodel | Leierskapsmodel |
|---|---|
| Formeel | Besturend |
| Kollegiaal | Deelnemend<br>Transformasioneel<br>Verspreide |
| Polities | Transaksioneel |
| Subjektief | Postmodern<br>Emosioneel |
| Dubbelsinnigheid | Gebeurlikheid |
| Kultureel | Moreel<br>Onderrig |

*Tabel 2.1 Tipologie van bestuurs- en leierskapsmodelle (Bush, 2011:36)*

#### 2.3.5.1 Die Formele Bestuursmodel

Die formele bestuursmodel aanvaar dat organisasies bestaan uit vertikale hiërargiese sisteme. Die skoolhoof beskik oor gesag as gevolg van die posisie wat hy beklee. Hy is aan die toppunt van die hiërargie met die onderwyser heel onder. Die skoolhoof gee die toon aan in die skool en stel die amptelike doelwitte van die skool vas. Die skoolhoof is die gesig

van die skool. Hierdie formele model tipeer skole dus as doelwitgedrewe. Doelwitstelling word beskou as ŉ integrale deel van onderwysleierskap (Bush, 2011:41).

In die formele bestuursmodel is die skoolhoof aanspreeklik vir die effektiewe bestuur van die skool. Hy moet enige optrede of gebeurtenis aan die onderwysdepartement en aan die skool se beheerliggaam kan verantwoord.

Bush (2011:42) identifiseer sewe individuele teorieë oor die formele bestuursmodel:

- strukturele modelle: verwys na die organisatoriese struktuur van ŉ skool;
- sisteemmodel: fokus op die interaksie tussen die sisteem (skool) en die eksterne omgewing. Fokus is op die eenheid en samehang van die skool. Verskillende beleidstukke is in plek om doelwitte te bereik en om grense te stel. Hierdie model kan beskryf word as oop of geslote. Geslote sisteme het baie min interaksie met die omgewing, terwyl oop sisteme interaksie met die omgewing aanmoedig;
- burokratiese model: hierdie model is die belangrikste van die formele bestuursmodelle. Burokrasie word beskou as die mees effektiewe bestuursmodel in ŉ formele organisasie. Daar word gestreef na maksimum effektiwiteit deur middel van rasionele benaderings tot bestuur. Die optrede en besluite van onderwysers word gerig deur reëls en regulasies eerder as deur eie inisiatief. Hierdie beperkings op onderwysers se inisiatief kan egter tot demotivering van onderwysers lei;
- rasionele model: hierdie model beklemtoon die bestuursproses eerder as die organisatoriese struktuur of doelwitte wat gestel is. Die rasionele model is effektief ten opsigte van doelwitte en prioriteite, langtermynbeplanning, die evaluering van alternatiewe, begrotings en besluitneming van die beste opsie in die gegewe situasie;
- hiërargiese model: beklemtoon die vertikale gesagstrukture in ŉ organisasie en lê klem op die aanspreeklikheid van die skoolhoof aan eksterne liggame. Vertikale kommunikasie-patrone word beklemtoon.

### 2.3.5.2 Bestuursleierskapsmodel

Die leierskapstyl wat die meeste met die formele bestuursmodel_geassosieer word, is bestuursleierskap. Die belangrikste aspek van hierdie leierskapstyl is om te kan bestuur. Myers en Murphy (1995:14) (soos aangehaal deur Bush, 2011:61) identifiseer ses bestuursfunksies van die skoolhoof waarvan vier hiërargies is: toesighouding, beheer oor insette, beheer oor gedrag en beheer oor uitsette. Hierdie leierskapstyl sluit die idee van ŉ

visionêre leier uit.  Die bestuursleier bestuur slegs bestaande aktiwiteite wat leer en onderrig bevorder.

Caldwell (1992:16-17) (soos aangehaal deur Bush, 2007:395) verwys na sewe bestuursfunksies wat bestuurders en leiers in selfbesturende skole behoort te ontwikkel en implementeer:

- doelwitstelling;
- behoefte-identifisering;
- stel van prioriteite;
- beplanning;
- begroting opstel;
- implementering en
- evaluering,

Hierdie burokratiese leierskapstyl is steeds in baie Suid-Afrikaanse skole die oorwegende leierskapstyl wat toegepas word (Bush, 2007:396).

#### 2.3.5.3 Die Kollegiale Bestuursmodel

Hierdie model sluit alle teorieë in wat die feit beklemtoon dat gesag en besluitneming gedeel moet word tussen sommige of alle lede van die organisasie (Bush, 2011:72).  Besprekings word gehou deur lede van die organisasie en konsensus word bereik oor die doelwitte van die organisasie.

Hierdie bestuursmodel van kollegialiteit is veral opvallend in die bestuur van skole in die post-apartheid Suid-Afrika.  Hierdie verskynsel is verstaanbaar teen die agtergrond van ŉ nuwe demokratiese Suid-Afrika waar die klem op demokrasie val (Bush, 2011:73).

Kollegiale modelle aanvaar dat onderwysers dieselfde doelwitte nastreef.  Indien daar konflik rondom doelwitte van die organisasie bestaan, sal dit lynreg teen die idee van die kollegiale model indruis (Bush, 2011:81).

#### 2.3.5.4 Deelnemende, Transformasionele en Verspreide Leierskapsmodel

Hierdie drie soorte leierskapsmodelle skakel in by die kollegiale bestuursmodel.  Die skoolhoof tree as ŉ fasiliteerder op in ŉ hoofsaaklik deelnemende proses (Bush, 2011:84).

Deelnemende leierskap verwys na geleenthede wat onderwysers kry om deel te hê aan die besluitnemingsproses (Bush, 2011:87). Bush (2011) glo dat hierdie deelname skooleffektiwiteit sal verhoog, deelname sal deur demokratiese beginsels geregverdig word en leierskap sal aan elkeen beskikbaar gestel word. Hierdie deelnemende model impliseer dat die druk op die skoolhoof minder sal wees. Onderwysers kry ook die geleentheid om ŉ band met mekaar te vorm (Bush, 2011:87).

Transformasionele leierskap is reeds vroeër in hierdie hoofstuk bespreek. Bush (2011) verwys na die Suid-Afrikaanse konteks waar die konsep "transformasie" verband hou met die implementering van ŉ nie-rassistiese post-apartheid onderwyssisteem. Alle partye word betrek in die besluitnemingsproses. Hierdie leierskapsmodel het sy grondslag in die demokratiese prosesse, soos van die nuwe Suid-Afrika verwag word.

Volgens (Bush, 2011:88) fokus verspreide leierskap op ervaring in die organisasie waar dit ook al voorkom. Hy noem dat kollegialiteit die kern van verspreide leierskap vorm. Hierdie leierskap skakel in by formele-, sowel as kollegiale modelle. Bush (2011:89) verwys na verspreide leierskap as ŉ verskynsel waarby ŉ groep of netwerk individue hulle ervaring saamgooi. Volgens hom sal verspreide leierskap nie sommer plaasvind in die raamwerk van ŉ formele burokratiese skool nie.

In die een en twintigste eeu word leierskapmodelle wat skakel met kollegialiteit, transformasionele, deelnemende en verspreide leierskap benaderings aangemoedig (Bush, 2011:91). Daar is egter ook kritiek teen hierdie bestuursmodel. Dit word beskou as hoogs normatief en idealisties (Bush, 2011:95). Sedert die 1990's is daar egter ŉ duidelike neiging in skoolbestuur na die kollegiale bestuursmodel ten spyte van burokratiese druk wat deur onderwysdepartemente op skole geplaas word (Bush, 2011:95).

De Villiers en Pretorius (2011:574) het in hulle studie betreffende demokrasie in skole, ondersoek ingestel na die onderwysers se persepsies en gereedheid vir onderwyserleierskap. Hulle het gevind dat die meerderheid onderwysers gereed was vir ŉ meer verspreide, diep demokratiese leierskappraktyk in skole. Onderwysers is gereed om demokratiese leierskappraktyke in die onderwys te verwelkom. Grant en Singh (2009) (soos aangehaal deur De Villiers & Pretorius, 2011:586) stel voor dat ŉ goedgekeurde vorm van verspreide leierskap in skole gefasiliteer moet word, die bestaan van die hiërargie geleidelik verwyder moet word en ŉ gedeelde praktyk van leierskap aanvaar moet word. Slegs dan sal ŉ meer demokratiese vorm van verspreide leierskap gefasiliteer word waartydens alle

rolspelers kollektief kan deel hê aan die proses van strategiese beplanning in die skool (De Villiers & Pretorius, 2011:586).

### 2.3.5.5 Die Politieke Bestuursmodel

Politieke bestuursmodelle is gegrond op onderhandeling en bedinging tussen verskillende groepe (Bush, 2011:99). Bush (2011) beklemtoon dat die fokus in hierdie modelle val op groep-aktiwiteite eerder as die organisasie in sy geheel. Hy verwys na formele- en informele groepe. Elke groep het sy eie leier. Die formele groep kan tydelik of permanent wees en sluit in groepe soos die senior bestuurspan (*SMT*) en vakdepartemente.

Die politieke bestuursmodel beklemtoon die invloed van die eksterne omgewing op interne besluitneming. Die leierskap in hierdie bestuursmodelle is hoofsaaklik polities van aard. Nasionale en plaaslike politiek het 'n groot invloed op die konteks waarbinne skole funksioneer. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) vorm die grondslag van die post-apartheid onderwyssisteem (Bush, 2011:100). Onderwys-unies het ook 'n groot invloed op skole en kan die formele gesag van die skoolhoof bevraagteken.

Konflik binne die organisasie speel 'n groot rol in die politieke bestuursmodel. Daar is gereeld verskille tussen groepe oor hulle eie onafhanklike doelwitte waarna hulle streef. Hulpbronne is skaars en groepe kompeteer vir hierdie hulpbronne om te kry wat hulle wil hê (Bush, 2011:103).

Die aanwending van gesag (mag) speel 'n groot rol tydens die onderhandeling en bedinging van verskillende groepe. Verskille tussen groeplede sal waarskynlik opgelos word na aanleiding van die gesag waaroor lede beskik. Die skoolhoof beskik oor baie gesag as gevolg van sy formele leierskapposisie. Invloed verskil van gesag deurdat sommige groeplede oor die vermoë sal beskik om besluitneming te beïnvloed na aanleiding van karaktereienskappe en ervaring (Bush, 2011:108). Bush (2011:108) verwys na sewe verskille tussen gesag en invloed:

- gesag is staties en struktureel terwyl invloed dinamies is;
- gesag is formeel en invloed informeel;
- gesag is 'n formele reg as gevolg van die persoon se posisie wat beklee word om besluite te neem, terwyl invloed nie 'n organisatoriese reg is nie;
- gesag impliseer gedwonge ondergeskiktheid deur ondergeskiktes, terwyl invloed nie noodwendig 'n meerdere-ondergeskikte verhouding insluit nie;

- gesag beweeg afwaarts en invloed beweeg in alle rigtings: op, af of horisontaal;
- die bron van gesag is struktureel en die bron van invloed kan persoonlike karaktereienskappe, ervaring of geleenthede wees;
- gesag word omskryf; dit is spesifiek en afgebaken, terwyl invloed onbeperk is.

#### 2.3.5.6 Transaksionele Leierskapsmodel

Bush (2011) skakel transaksionele leierskap in by die politieke bestuursmodel. Die skoolhoof is die sleutelpersoon in die proses van onderhandeling. Hy moet sorg dat groepe saamwerk om gemeenskaplike doelwitte tot die beswil van die skool te bereik. Transaksionele leierskap is reeds in hierdie hoofstuk bespreek.

#### 2.3.5.7 Die Subjektiewe Bestuursmodel

In die subjektiewe bestuursmodel vorm die persepsies wat die individu oor die organisasie het, die kern van die bestuur. Die persone in die organisasie is die skeppers van die organisasie (Bush, 2011:126). Subjektiewe modelle sluit die fenomenologiese en interaktiewe benadering in. Die fenomenologiese benadering fokus op mense en hul aksies (Bush, 2011:127). Dit gaan oor hoe die mense in die organisasie gebeure interpreteer. Verskillende mense sal gebeure verskillend interpreteer. Strain (1996:59) (soos aangehaal deur Bush, 2011:130) identifiseer drie sienings oor die gedrag van individue tydens die maak van keuses:

- die individu se siening van die wêreld en hoe dit werk;
- die individu se eie situasie en wat vir hom/haar aanvaarbaar is in verhouding tot ’n sekere optrede;
- die individu se siening oor aanvaarbare uitkomste.

Die subjektiewe bestuursmodel is dus waardevol in die bestudering van individuele gedrag en verhoudings tussen individue. In die onderwys word die interaksie tussen die skool en die nasionale en plaaslike regering die beste beskryf deur van burokratiese en strukturele konsepte gebruik te maak. Formele en subjektiewe modelle voorsien dus komplementêre benaderings tot ons siening van organisasies. Interaksies tussen individue word dus parallel met die meer formele aspekte van die organisasie bestudeer (Bush, 2011:144).

### 2.3.5.8 Die Postmoderne Leierskapsmodel

Die postmoderne leierskapsmodel is ŉ redelike nuwe leierskapsmodel. Keough en Tobin (2001:2) (soos aangehaal deur Bush, 2011:139) identifiseer sewe sleuteleienskappe van postmodernisme:

- taal reflekteer nie realiteit nie;
- realiteit bestaan nie; daar is talle realiteite;
- enige situasie is oop vir alle interpretasies;
- situasies moes op plaaslike vlak verstaan word met spesifieke aandag aan diversiteit.

Die postmoderne model gee leidrade oor wat van leiers verwag word. Leiers moet die verskillende perspektiewe van individue en betrokkenes respekteer (Bush, 2011:139). Hier word gefokus op die individuele persepsies van individue eerder as die *objektiewe* realiteit (Bush, 2011:203).

### 2.3.5.9 Emosionele Leierskapsmodel

Emosie hou verband met die individuele motivering van gebeure. Dit handel oor die individu se interpretasie van gebeure en situasies (Bush, 2011:140). Emosionele leierskap word met burokratiese leierskap gekontrasteer. Crawford (2009:164) (soos aangehaal deur Bush, 2011:140) sê dat onderwysleierskap nie sonder emosie kan funksioneer nie. Emosionele leierskap fokus op emosies en nie feite nie (Bush, 2011:204).

### 2.3.5.10 Die Dubbelsinnige Bestuursmodel

Bush (2011:147) sluit alle benaderings waar die klem op onsekerheid en onvoorspelbaarheid val by dubbelsinnige bestuursmodelle in. Die klem val op die onstabiliteit en kompleksiteit van die organisasie. Dubbelsinnigheid is ŉ eienskap van komplekse organisasies soos skole en is veral sigbaar gedurende tydperke van groot veranderinge.

Dubbelsinnige bestuursmodelle het die volgende eienskappe (Bush, 2011:148):

- Daar is onsekerheid oor die doelwitte van die organisasie. Formele modelle aanvaar dat die organisasie se doelwitte duidelik is en sodoende die aktiwiteite van die onderwysers rig, terwyl die dubbelsinnige model die teenoorgestelde impliseer;

- In onderwys bestaan daar onsekerheid oor hoe leerlinge kennis en vaardighede verwerf. Die leerproses word nie goed genoeg verstaan nie en organisasies is onseker oor hoe uitkomste vanuit die aktiwiteite wat gedoen is, ontstaan;
- Organisasies bestaan uit die vorming van *los groepe*. Hierdie groepe het gemeenskaplike doelwitte en waardes. Die skakeling tussen hierdie groepe is egter onvoorspelbaar en hou gewoonlik nie lank nie;
- Hoe meer kompleks die struktuur van ŉ organisasie is, hoe groter is die potensiaal vir dubbelsinnigheid. In veral sekondêre skole is daar ŉ ingewikkelde samestelling van komitees en werksgroepe wat met mekaar skakel;
- Leerders dring dikwels daarop aan om insette te lewer betreffende die besluitnemingsproses van hul onderrigervaring;
- Dubbelsinnigheid word beklemtoon deur veral die beweeglikheid (*fluidity*) van lede van die organisasie. Lede beweeg in en uit van die besluitnemingsproses. Personeel kan aan beweeg of bloot hul rolle verander;
- Die omgewing waarin die organisasie hom bevind, lei ook tot dubbelsinnigheid. Skole raak al hoe meer afhanklik van eksterne groepe. Skoolbeheerliggame met ouers en ook voornemende ouers het ŉ groter sê oor skole. Skole word dus meer oopgestel aan eksterne groepe. Onsekerheid wat spruit uit kontak met die eksterne omgewing lei tot verhoogde dubbelsinnigheid in die besluitnemingsproses, soos tydens post-apartheid Suid-Afrika;
- Teoretici van dubbelsinnige bestuursmodelle beklemtoon die teenwoordigheid van onbeplande besluite. Besluite het geen duidelike fokus nie en is die gevolg van onduidelike doelwitte;
- Dubbelsinnige modelle beklemtoon die voordeel van desentralisasie. Daar word geglo dat die meeste van die besluite deur individue en subgroepe gemaak moet word. ŉ Organisasie kan steeds oorleef as daar areas is wat bedreig word.

#### 2.3.5.11 Die Gebeurlikheids-leierskapsmodel

Bush (2011:163) verwys na twee alternatiewe leierskapstrategieë: ŉ deelnemende rol vir leiers om hul invloed op beleidvorming maksimaal te bevorder en leiers wat moet aandag gee aan die keuse en verspreiding van personeel.

- ŉ Deelnemende rol vereis dat leiers tyd bestee aan die besluitnemingsproses. Hulle moet bereid wees om voorstelle wat nie veel ondersteuning het nie herhaaldelik voor te hou. Leiers moet die deelname van opponente in die groep fasiliteer. Leiers moet

die sisteem oorlaai met idees om sodoende die sukses van sommige van die inisiatiewe te verseker;

- Indien onderwysers wat deel in die onderrig-filosofieë van die skoolhoof aangestel word, is dit waarskynlik dat die oplossings wat hy/sy verkies wel deel van die skoolbeleid sal word. Skoolhoofde is geneig om mense wat dieselfde as hulle dink aan te moedig om op komitees te dien of by werksgroepe aan te sluit;

Die leierskaps-benadering wat die beste sal werk in hierdie onsekere omstandighede is die gebeurlikheidsmodel. Daar is geen enkele beste soort leierskapsmodel wat vir die skool as organisasie sal werk nie. Die gebeurlikheidsmodel gee ŉ alternatiewe benadering waar die leierskapstyl by die gegewe situasie sal aanpas. Bush (2011:164) sê dat bestuurswerk te kompleks en te onvoorspelbaar is om staat te maak op ŉ stel gestandaardiseerde response vir situasies. Leiers moet hulle style aanpas by die konteks waarin hulle funksioneer.

### 2.3.5.12 Die Kulturele Bestuursmodel

Kulturele bestuursmodelle beklemtoon die informele aspekte van organisasies. Die fokus val op waardes, dit waarin mense glo en die norme van individue in die organisasie. Kulturele modelle manifesteer in simbole en rituele, eerder as in die formele struktuur van die organisasie (Bush, 2011:170).

Dimmock en Walker (2002) (soos aangehaal deur Bush, 2011:172) verwys na die sosiale- en organisatoriese kultuur. ŉ Sosiale kultuur val buite die invloed van ŉ individuele skoolhoof. Dimmock en Walker (2002) identifiseer sewe dimensies van ŉ sosiale kultuur:

- Gesag is gekonsentreerd of meer eweredig versprei;
- Groepgeoriënteerd of selfgesentreerd;
- Inagneming of aggressie;
- Proaktief of fatalisties;
- Innoverend of nabootsend;
- Beperkte verhoudings of holistiese verhoudings;
- Manlike invloed of vroulike invloed;

Die sosiale kultuur is slegs een belangrike aspek van die konteks waarbinne skoolhoofde moet funksioneer. ŉ Ander aspek is die organisatoriese kultuur. Skoolhoofde en ander leiers help om die organisatoriese kultuur te vorm, maar hulle word ook daardeur beïnvloed. Bush (2011:174) verwys na die volgende eienskappe van ŉ organisatoriese kultuur:

- Dit fokus op die waardes en geloofsisteme van die lede van die organisasie. In groot organisasies sal daar sub-kulture vorm;
- Organisatoriese kultuur beklemtoon die ontwikkeling van gedeelde norme en betekenisse. Die aanname is dat interaksie tussen lede van die organisasie of sub-groep sal lei tot gedragspatrone wat geleidelik kulturele instellings van die skool sal word;
- Kultuur word hoofsaaklik deur rituele en seremonies uitgebeeld, soos prysuitdelings en saalbyeenkomste;
- ʼn Organisatoriese kultuur aanvaar die bestaan van helde en heldinne wat ʼn voorbeeld van hierdie waardes en geloofsisteme van die organisasie is.

In die Suid-Afrikaanse konteks is jare van rassisme en ongelykheid vervang met ʼn oordrewe toewyding aan demokrasie in alle aspekte van die lewe. Die skuif van ongelyke onderwys na geïntegreerde onderwys is gegrond op die implementering van demokrasie. Die skep van ʼn leerkultuur is moeilik waar daar ʼn kultuur van geweld was (Bush, 2011:178).

### 2.3.5.13 Morele Leierskapsmodel

Die leierskapsmodel wat die beste skakel met die organisatoriese kultuur is morele leierskap. Hierdie model aanvaar dat die fokus van leierskap op waardes, geloof en die etiek van die leiers self sal wees.

Die morele leier is iemand wat:

- Konsekwentheid wys met beginsel en praktyk;
- Beginsels in nuwe situasies toepas;
- Skep ʼn verstandhouding en gemeenskaplike woordeskat;
- Verklaar en regverdig besluite in morele terme;
- Staan by beginsels oor ʼn tydperk;
- Interpreteer beginsels weer en stel beginsels weer vas indien nodig. (Bush, 2011:185)

Bush (2011:186) beklemtoon dat bestuursleierskap oor ʼn morele grondslag moet beskik. Morele leierskap fokus op die morele doelwit van onderwys en die gedrag van leiers wat binne die morele domein optree (Bush, 2011:186).

### 2.3.5.14 Onderrigleierskapsmodel

Onderrigleierskap fokus op die rigting waarin leierskap beweeg eerder as die proses. Hierdie leierskapsmodel beklemtoon leer en onderrig in die klaskamer as die hoofdoelwit van onderwysinstansies (Bush, 2011:201). Onderrigleierskap is egter onduidelik oor presies hoe dit ontwikkel moet word. Dit fokus op die "wat" eerder as op die "hoe". Aspekte soos sport, drama en musiek word deur hierdie leierskapsmodel onderbeklemtoon. Onderrigleierskap is reeds in afdeling 2.2.2.1 bespreek.

Bush (2011) noem dat daar geen enkele allesomvattende teorie van onderwysbestuur is nie. Die verskeidenheid teorieë van onderwysbestuur en -leierskap beeld die verskillende maniere waarop gebeure en gedrag in skole beskryf kan word uit. Bush (2011) se modelle, soos in bogenoemde paragrawe bespreek, is 'n breë samevatting van die hoofteorieë van onderwysbestuur en -leierskap.

## 2.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na die konseptuele en teoretiese raamwerk van die aard en omvang van leierskap. Verskeie konsepte oor leierskap en teorieë oor leierskap is bespreek. Van die vier tipes leierskap, is transformasionele leierskap waarskynlik deesdae die rigting waarin skoolhoofde beweeg. Die vier "tradisionele" tipes leierskapstyle is verder bespreek en in die konteks van die situasionele teorie geplaas. Die situasionele leierskapteorie aanvaar dat onderwysers se bevoegdheid en toewyding (motivering) met tye varieer en beveel aan dat die skoolhoof sy/haar leierskapstyl verander om meer direktief of ondersteunend op te tree. Situasionele leierskap maak dus voorsiening vir die onderwyser se vlak van gereedheid, waarby die skoolhoof sy leierskapstyl sal aanpas (Irby, 2011:8).

# HOOFSTUK 3

## DIE AARD EN OMVANG VAN ONDERWYSERMOREEL IN SKOLE

### 3.1 INLEIDING

Onderwysermoreel in skole speel ŉ belangrike rol ten opsigte van die skep van die ideale klimaat wat bevorderlik is vir leer en onderrig. Sedert 1994, met die begin van ŉ nuwe demokratiese Suid-Afrika, het baie veranderings in die onderwyssituasie in Suid-Afrika plaasgevind. Hierdie veranderinge het oor die algemeen ŉ negatiewe impak op die onderwysermoreel gehad (De Beer, 2004:27).

Talle nuwe rigtings is in die onderwys ingeslaan; alles met die oog daarop om die verdeeldheid van die verlede en die gevolge daarvan, uit die weg te ruim. In 1997 is *UGO* (Uitkomsgebaseerde Onderwys) ingestel. In 2000 is hierdie beleid hersien en die *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002)* en die *Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 10-12 (2002)* is geïmplementeer. In 2009 is hierdie Kurrikulumverklaring verder hersien en is die *Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12* jaarliks ingefaseer. Vanaf 2014 is hierdie Kurrikulum -en Assesserings-Beleidsverklarings van Gr R-12 ten volle geïmplementeer.

Veranderinge in die onderwys, soos dit sedert 1994 plaasgevind het, het tot onsekerheid gelei en die moreel van onderwysers negatief beïnvloed. Ander faktore soos oorvol klaskamers, die leierskapstyl van die skoolhoof en/of die bestuurspan, swak dissipline van leerders en beperkte ondersteuning van onderwysdepartemente, om maar ŉ paar te noem, het ook ŉ negatiewe invloed op onderwysermoreel gehad.

Onderwysermoreel is steeds ŉ groot probleem in baie skole. Die skoolhoof, tesame met die bestuurspan, het egter die potensiaal om die nodige veranderinge ten opsigte van die verbetering van onderwysermoreel, aan te bring (Hendricks, 2009:4).

In onlangse studies na effektiewe skole, is daar klem gelê op sekere bestuurs- en leierskapstyle van die skoolhoof en hoe dit die algemene klimaat in die skool beïnvloed. Reeds in die negentigs het Gallmeier (1992) verwys na ondersoeke deur Edmonds, Brookover en Lezotte wat die skoolhoof uitsonder as die mees beduidende enkele faktor wat ŉ invloed op die skep van ŉ effektiewe skool het. Die belangrikheid van die skoolhoof se

leierskap, onvoldoende terugvoer aan onderwysers en pogings wat nie erken word nie, het ŉ verreikende invloed op die moreel van onderwysers (Addison & Brundrett, 2008:82).

Blocker en Richardson (1963) (soos aangehaal deur Hendricks, 2009:2) het ŉ 25-jaarlange studie oor onderwysermoreel en werksbevrediging gedoen en tot die gevolgtrekking gekom dat die skoolhoof die sleutelfiguur is wat die moreel van onderwysers beïnvloed. Oneffektiewe administrasie en die swak leierskap van die skoolhoof het in hierdie studie tot lae onderwysermoreel bygedra.

ŉ Hoë onderwysermoreel hou direk verband met die vlak van motivering en werksbevrediging van die onderwyser. Aangesien hierdie drie begrippe, moreel, motivering en werksbevrediging, interafhanklik van mekaar is en die een ŉ direkte invloed op die ander het, word daar in hierdie ondersoek nie tussen hulle onderskei nie. In die teoretiese raamwerk van die ondersoek word daar na die verskillende teorieë van motivering wat in bestaande literatuur voorkom, verwys. Die ondersoek na onderwysermoreel sal dus gegrond wees op die teoretiese raamwerk van die verskillende teorieë van motivering, wat deur die jare geformuleer is.

In hierdie ondersoek word daar gefokus op die aard en invloed van die leierskapstyl van die skoolhoof op die moreel (motivering/werksbevrediging) van onderwysers.

## 3.2 KONSEPTUELE RAAMWERK VAN ONDERWYSERMOREEL

### 3.2.1 Onderwysermoreel

Soos reeds genoem word onderwysermoreel beskryf as ŉ innerlike toestand of geestesgesindheid waarin ŉ persoon op ŉ gegewe tydstip verkeer (De Beer *et al.,* 2007). Rowland (2008:14) verwys na moreel as die onderwyser se *entoesiasme vir* en *professionele belangstelling* in die bereiking van die doelwitte in ŉ gegewe situasie; sy innerlike gevoel en sy gedagtes. Die afleiding word gemaak dat ŉ werknemer met ŉ hoë moreel gemotiveerd is en in die proses sal hy/sy werksbevrediging ervaar.

Mackenzie (2007) verdeel onderwysermoreel in drie vlakke: persoonlike, professionele en skoolmoreel. Persoonlike moreel verwys na die onderwyser se persoonlike omstandighede en sluit sy/haar gesinslewe, gesondheid en finansiële stabiliteit in; professionele moreel hou verband met die status van die onderwyser in die gemeenskap en skoolmoreel verwys na

onderwysers se ervarings in die daaglikse skoollewe (Mackenzie, 2007:101). Volgens Mackenzie (2007) oorvleuel hierdie drie vlakke van moreel, en kan elke vlak ook 'n invloed op die ander een hê.

Coughlan (1970) (soos aangehaal deur Evans, 1998:221) verwys na moreel as die mate waarin 'n individu se behoeftes bevredig word en die mate waarin die individu hierdie behoeftebevrediging as die gevolg van sy totale werksbevrediging beskou. Moreel word dus gedefinieer met betrekking tot die spesifieke behoeftes van die mens en die individuele persepsies van die omgewingsfaktore wat verantwoordelik is vir die bevrediging van hierdie behoeftes.

Bentley en Rimpel (soos aangehaal deur Hendricks, 2009:30) beskryf net soos Coughlan (1970) moreel as die mate waarin 'n individu se behoeftes vervul word en hoe die individu tevredenheid ten opsigte van sy/haar werk identifiseer. 'n Lae moreel is teenwoordig wanneer die individu bekommerd is oor sy/haar werk of en 'n hoë moreel wanneer die individu opgewonde oor sy/haar werk is.

Lae onderwysermoreel word oor die algemeen met lae produktiwiteit van onderwysers verbind. Onderwysers funksioneer nie op die gewenste vlak nie en dit het op sy beurt 'n nadelige invloed op leerderprestasie (Hendricks, 2009:30). Ellenberg (1972:76) (soos aangehaal deur Hendricks, 2009:30) het in sy ondersoek ook gevind dat onderwysermoreel wel leerderprestasie beïnvloed het.

Fuller (1985:9) (soos aangehaal deur Hendricks, 2009:31) het waargeneem dat moreel 'n institusionele verskynsel is en dat organisatoriese moreel 'n gedeelde uitdrukking van individuele denke is. Daar moet dus eers na individuele griewe gekyk word wanneer moreel ondersoek word. Die gevolg is dat groepsdoelwitte slegs bereik kan word indien elke persoon in 'n spesifieke situasie sy/haar individuele doelwitte bereik (Hendricks, 2009:32). Die individu se gemoedstoestand wat ontstaan vanuit persoonlike ervarings, bepaal dus sy/haar dag tot dag kontak met ander mense in die werksituasie.

Meyer *et al.* (2009:173) verwys na onderwysermoreel as emosionele eienskappe wat skakel met aspekte soos tevredenheid, entoesiasme en gedrag. Dit kan individuele, groeps- of institusionele moreel beskryf. Fineman (1999) (soos aangehaal deur Meyer *et al*., 2009:173) beskryf moreel as emosionele aspekte soos die gevoelens wat die individu ervaar om te behoort aan 'n werksgroep en sy/haar toewyding tot die groepstaak- en gees. Hulle definieer

moreel as die gevoel om te behoort aan ŉ groep, asook die verhoudings tussen individue in die konteks van die organisasie.

Smith en Royal (2010:3) sê dat onderwysermoreel die oorkoepelende gees waarmee onderwysers hul professie benader, omskryf. Die faktore wat die onderwysermoreel beïnvloed, voorspel die effektiwiteit van leer en onderrig in skole. Mani en Devi (2010) (soos aangehaal deur Smith & Royal, 2010:3) se ondersoek oor moreel het aangedui dat ŉ hoë moreel gelei het tot verhoogde leerderprestasie en lae vlakke van moreel gelei het tot ŉ vermindering van die produktiwiteit van onderwysers en ŉ toename in onderwyser-uitbranding. Onderwysers met ŉ lae moreel het hulle van leerders gedistansieer, hul kwaliteit van onderrig het agteruitgegaan, hulle was meer afwesig en hul persepsies van leerders was ook gedehumaniseer (Smith & Royal, 2010:3).

### 3.2.1.1 Oorsake van lae onderwysermoreel

Hendricks (2009:38) verwys na die volgende oorsake van lae onderwysermoreel:

- Onvoldoende beloning deur skoolhoofde, verskillende waardesisteme en sienings en slegte werksomstandighede;
- Persoonlike probleme wat stres veroorsaak;
- Oneffektiewe administratiewe strukture, geen geleenthede vir persoonlike groei nie en ŉ outokratiese bestuurstyl;
- Gebrekkige verhoudings in die werkplek (tussen portuurgroepe), gebrek aan vryheid om werk te beplan, onderwysers se persepsies van hul seniors;
- Onbetrokke ouers en inmengerige burokrasie, openbare verwagtings;
- Die implementering van bestuurstrukture, bv. SMT (bestuurspanne) wat onderwysers van besluitneming uitsluit;
- Die afstel van lyfstraf;
- Die skoolklimaat;
- Sosio-ekonomiese konteks van die skool;
- Vandalisme van skole;
- Fisieke en verbale aggressie van leerders;
- Voorkoms van MIV-infeksies onder onderwysers;
- Werksbevrediging – emosionele persepsie van hulle werk, professie en werksomstandighede.

### 3.2.1.2 Aanwysers van lae onderwysermoreel

Hendricks (2009:40) verwys na die volgende aanwysers van lae onderwysermoreel:

- Lae leerderprestasie;
- Selektiewe kommunikasie;
- Sekere menslike hulpbronprobleme word geïgnoreer;
- Lae leerderreaksie en entoesiasme;
- Hoë onderwyserafwesigheid;
- Lae standaard van onderrig;
- Siniese persepsie van leerders;
- Pogings om die professie te verlaat;
- Distansiëring van kollegas;
- Onaanpasbaarheid;
- Slegte verhoudings met kollegas en senior bestuur.

Volgens Masekoameng (2010:59) lei ŉ lae onderwysermoreel tot ŉ gebrek aan werksbevrediging en motivering. Dit lei daartoe dat onderwysers die onderwysprofessie sal verlaat indien ŉ ander geleentheid hom voordoen. Onderwysers ervaar negatiewe emosies en negatiewe houdings. Hulle beskik oor geen werktrots, energie of entoesiasme nie (Masekoameng, 2010:59).

### 3.2.1.3 Hoë onderwysermoreel

Volgens Hendricks (2009:43) is hoë onderwysermoreel belangrik omdat dit aanleiding gee tot die volgende aspekte:

- Gelukkige en gesonde werknemers;
- Verhoogde produktiwiteit;
- Verhoogde leerderprestasie;
- Afname in onderwyser-uitputting;
- Verbetering in die sukses van die organisasie;
- Verbetering in die manier waarop leerders leer;
- Dit bewerkstellig ŉ gesonde omgewing;
- ŉ Toename in onderwyserretensie.

Masekoameng (2010:56) bespreek die effek van die belangrikheid van die invloed van ŉ hoë onderwysermoreel op die leer en onderrig van die leerders. Volgens Lumsden (1998)

(soos aangehaal deur Masekoameng, 2010:56) maak ŉ hoë onderwysermoreel die leer- en onderrigsituasie vir beide die onderwyser sowel as die leerder ŉ meer aangename ervaring. Dit lei dan tot ŉ omgewing wat geskik is vir leer om plaas te vind, wat weer verder lei tot verhoogde leerderprestasie. Hoy en Miskel (soos aangehaal deur Masekoameng, 2010:56) beklemtoon dat vir skole om effektief te funksioneer, onderwysers oor ŉ hoë onderwysermoreel moet beskik; asook selfdissipline, entoesiasme, bereidwilligheid om te deel en die oortuiging van die vermoë om sukses te behaal. Tesame hiermee moet alle rolspelers soos die skoolhoof en beleidmakers verseker dat daar ŉ hoë onderwysermoreel in skole is. ŉ Hoë onderwysermoreel word geassosieer met ŉ groepsgevoel onder onderwysers, entoesiasme vir onderrig, trots op hul werk en hoë vlakke van energie (Hart, Wearing, Conn, Carter en Dingle, 2000) (soos aangehaal deur Masekoameng, 2010:57).

Masekoameng (2010) verwys ook na die verwantskap tussen onderwysermoreel en die motivering van onderwysers. Volgens haar is daar ŉ positiewe en beduidende verband tussen onderwysermoreel en motivering.

### 3.2.1.4 Groepsmoreel

De Beer (2004:50) beskryf groepsmoreel as die samewerking, spangees en spanmotivering wat binne in ŉ groep bestaan. Alle onderwysers word op soortgelyke wyse deur faktore rakende verskillende onderwyssituasies, beïnvloed. Die groep se ideale en doelwitte, sowel as die bereiking van die doelwitte, sal tot die groep se verhoogde moreel lei (Evans,1998:23) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:50).

De Beer (2004) sê verder dat groepsmoreel afhang van ŉ gesonde groepsgees, wat gekenmerk word deur die teenwoordigheid van vertroue, spangees en betrokkenheid. Sy beskou kollegialiteit ook as belangrik, aangesien dit verwys na die gevoel dat jy deur jou mede-opvoeders ondersteun word en dat daar goeie onderlinge interaksie tussen onderwysers is.

### 3.2.1.5 Individuele moreel

In hierdie studie is daar hoofsaaklik na die individuele moreel van onderwysers gekyk. Die verhouding tussen onderskeie individue sal verbeter indien individuele moreel positief is (De Beer, 2004:51). Individuele doelwitte lei tot ŉ hoë of lae moreel. Elke individu stel sekere vereistes aan homself/haarself en hoe meer hierdie doelwitte bereik word, hoe beter sal die individu se moreel wees (De Beer, 2004:51).

### 3.2.2 Dimensies van moreel

De Beer (2004:58) verwys na verskillende dimensies van moreel. Moreel bestaan dus uit verskeie komponente en faktore (Evans,1998:26,27) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:58): Evans (1998) verwys na tien stappe in die proses van die bereiking van ŉ hoë moreel: 1)verdraagsaamheid ten opsigte van ŉ onvolmaakte situasie, 2) die formulering van ŉ strategie van herstellende aksie; 3) die oplossing van ŉ probleem, 4) uitwerkende herstellende aksie: die strategie wat ontwikkel is begin in werking tree, 5) verdraagsaamheid ten opsigte van die bestaan van herstellende aksie. Die bereiking van ŉ hoë moreel is ŉ langtermynproses en die waarneming van die herstellende aksie is ŉ waardevolle belangrike aktiwiteit. 6) Die individu lewer insette, betrokke persone evalueer die proses deur te kyk na hul eie bydraes, 7) insette van die individue dra daartoe by dat individue mekaar motiveer. 8) Daar is dus ŉ gevoel van betekenisvolle bereiking en 9) die groep begin ŉ gevoel van werksvervulling te ervaar. Dit lei tot positiewe motivering aangesien die groep voel dat hulle insette die moeite werd is, daarom word ŉ verwagting geskep wat volgehou word as gevolg van werksvervulling. Werksvervulling word as ŉ positiewe kwaliteit gesien, 10) die volkome ervaring van ŉ hoë moreel.

Evans (1999) (soos aangehaal deur De Beer 2004:588) se tien stappe om ŉ hoë moreel te bereik word in Figuur 3.1 geïllustreer.

**Evans (1999) se model van die bereiking van 'n hoë moreel (De Beer, 2004:60)**

| Vlak | Wat die individu se aksie behels |
| --- | --- |
| 10 | Ervaring van hoë moreel |
| 9 | Verwagting volgehou deur werksvervulling |
| 8 | Ervaring van werksvervulling |
| 7 | 'n Gevoel van betekenisvolle bereiking |
| 6 | Positiewe evaluering van eie bydraes ten opsigte van herstel van die onvolmaakte situasie |
| 5 | Waarneming van die herstellende aksie, gesien as 'n waardevolle, belangrike aktiwiteit |
| 4 | Verdraagsaamheid ten opsigte van die bestaan van 'n herstellende aksie |
| 3 | Uitwerkende herstellende proses |
| 2 | Formulering van 'n herstellende proses-strategie |
| 1 | Verdraagsaamheid teenoor herstelproses |

*Figuur 3.1: 'n Model van die proses om 'n hoë moreel in individue deur middel van werkstevredenheid te skep* (Evans,1999) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:60).

### 3.2.3 Motivering

Die drie begrippe, moreel, motivering en werksbevrediging is interafhanklik van mekaar en het 'n direkte invloed op mekaar, dus sal daar in hierdie ondersoek nie tussen hulle onderskei word nie.

Hersey en Blanchard (1988) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:8) beskryf motivering as die mens se *vermoë* om dinge te doen en of hulle die dinge *wil* doen; dus is sy motivering afhanklik van sy motief. Coetsee (2003:17) definieer motivering as die interaksie tussen faktore binne-in die individu (intrinsiek) en faktore in die omgewing (ekstrinsiek) en wat dan lei tot 'n sekere gedrag/optrede by die individu.

Volgens Tukani (1998) (soos aangehaal deur Masekoameng, 2010:57) is 'n gemotiveerde onderwyser die beste waarborg teen die bewustelike of onbewustelike verlaging van standaarde. Motivering word beskryf as 'n baie belangrike instrument in die sukses van enige interaksie tussen onderwysers en leerders. Motivering help die onderwyser om sekere aanvaarbare oplossings vir administratiewe en dissiplinêre probleme te vind (Masekoameng, 2010:57).

Addison en Brundrett (2008:81) verwys na 'n ondersoek wat deur 'n onafhanklike navorsingsinstituut, MORI (Market and Opinion Research International), gedoen is. Hierdie ondersoek het op onderwyser-motivering en -demotivering gefokus. Hulle het tot die gevolgtrekking gekom dat die werkslading van onderwysers 'n belangrike faktor is wat lei tot demotivering. Molander en Winterton (1994) (soos aangehaal deur Addison & Brundrett, 2008:80) beskryf motivering as die bereidwilligheid van werknemers om moeite te doen en aanvaarbare werksgedrag te toon wat in pas is met die vlakke van uitvoering en toewyding van die organisasie.

Johnson *et al.* (2010) het in hul studie drie groepe onderwysers geïdentifiseer: die moedeloses, die tevrede onderwysers en die idealiste. Die eerste groep (moedeloses) was meer vatbaar daarvoor om uit te brand. Hierdie groep het 40% van die onderwysers van die spesifieke ondersoek in die VSA, gevorm. Hulle was ontevrede en gefrustreerd oor skool-administrasie (bestuur), wanorde in die klaskamer en die oordrewe klem op toetsing. Slegs 14% van hierdie groep het die skoolhoof as "uitstekend" in die ondersteuning van hulle as onderwysers beskou en 61% van hulle het 'n gebrek aan ondersteuning van administrateurs as 'n groot probleem in die onderwys aangedui.

Die tweede groep, die tevrede onderwysers het 37% van die onderwysers in hierdie studie gevorm. Hulle het die onderwys as ŉ lewenslange beroep beskou. Die meeste van hulle het hulle skole as georden, veilig en ordentlik ervaar. Hulle was ook tevrede met hulle administrateurs. 63% van hierdie groep het *totaal saamgestem* (*strongly agree)* dat onderwys presies is wat hulle wou doen.

In die derde groep, die idealiste, wat 23% van die totale groep gevorm het, is daar geglo dat goeie onderwysers alle studente kan lei om doeltreffend te kan leer. Meer as die helfte van die idealiste het geglo dat leerders se uitslae verbeter het as ŉ gevolg van hulle onderrig. Een van die idealiste het dit duidelik gestel dat onderwysers nie in die beroep vir die geld of bonusse is nie. Hulle was daar omdat hulle ŉ verskil wou maak. Daar is egter nie bewys dat idealistiese onderwysers noodwendig beter onderwysers as hulle kollegas is nie (Johnson *et al.,* 2010:7).

Volgens Johnson *et al*. (2010) se opname, is leerdergedrag en ŉ gebrek aan ondersteuning van die administrateurs (bestuurspan en skoolhoof), tesame met ŉ lae inkomste as die hoofoorsake van ontevredenheid by die *ontevrede* groep onderwysers geïdentifiseer. Hierdie *ontevrede* onderwysers het die grootste groep van die onderwysers in hierdie studie gevorm. Die *tevrede* groep en die *idealiste* was vier keer meer geneig om die skoolhoof as *uitstekend* op die merieteskaal aan te dui. Daar kan dus afgelei word dat hoe groter die groep ontevrede onderwysers op ŉ personeel is, hoe meer sal die personeel as ŉ groep gedemotiveer wees.

De Beer (2004:13) verwys na werksmotivering; hiervolgens word die mens vir sy/haar dienste beloon. Volgens Schreuder *et al.* (1993) en Esterhuizen (1989) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:13) is daar drie aspekte wat belangrik is om motivering in die werksomgewing beter te verstaan:

i) Die kragte wat die motivering inisieer is binne die individu en die omgewing opgesluit;

ii) Sodra ŉ behoefte ontstaan, word gedrag in die rigting van behoeftebevrediging gekanaliseer – ŉ teken dat motivering doelgerig is;

iii) Die omgewing bepaal die mate waarin die behoefte vervul sal word. Die kragte in die omgewing kan die dryfkrag om die behoefte te vervul (motiveer), positief versterk, of die individu daarvan laat afsien om die behoefte te vervul (demotiveer).

De Beer (2004:13) verwys verder na Barnabé en Burns (1994) se drie faktore wat teenwoordig moet wees sodat ŉ hoë interne werksmotivering ervaar kan word:

i) ŉ Persoon moet sy/haar werk as sinvol sien en ervaar dat dit die moeite werd is;
ii) ŉ Persoon moet verantwoordelikheid aanvaar vir sy/haar werksverrigting;
iii) ŉ Persoon moet weet wat die resultate vir die moeite wat sy/hy gedoen het met die werksverrigting was.

Esterhuizen (1989:11) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:14) plaas die opvoeder in vier groepe na aanleiding van sy/haar reaksies van gemotiveerdheid of gedemotiveerdheid in ŉ gegewe situasie:

i) Onderwysers wat ongelukkig voel oor die geleenthede wat die beroep hulle bied ten opsigte van prestasie, erkenning, verantwoordelikheid en ander vorms van intrinsieke motivering. Hulle ervaar min motivering om in die beroep aan te bly;
ii) Onderwysers wat aanhouers is en sterk gemotiveerd is en in die beroep bly; primêr as gevolg van die tevredenheid wat hulle van die werk self ontvang. Dié onderwysers word deur intrinsieke gemotiveerdheid gekenmerk;
iii) Onderwysers wat die kalm aanhouers is wat die beroep bly beoefen, omdat hulle gemotiveer word deur eksterne druk. Dié opvoeders word deur ekstrinsieke gemotiveerdheid gekenmerk;
iv) Die onderwysers wat die omdraaiers is en wat in hulle werksituasie intrinsiek en ekstrinsiek swak gemotiveerd is. Die onderwysers op hierdie vlak van motivering verlaat gewoonlik die beroep.

## 3.3 TEORETIESE RAAMWERK VAN MOTIVERING

Coetsee (2003:15) onderskei eerstens tussen *inhoudsteorieë* van motivering wat fokus op die faktore wat motivering veroorsaak en tweedens meer onlangse *prosesteorieë* wat eerder fokus op hoe motivering en gedrag in interaksie met mekaar is. Die vroeëre inhoudsteorieë lê klem op die behoeftes van ŉ persoon en sluit intrinsieke motiveerders (behoeftes en motiewe) en ekstrinsieke motiveerders (geld en status) in, terwyl die meer onlangse prosesteorieë eerder poog om die vraag te beantwoord oor hoe individuele optredes/gedrag onderhou, gerig, aangevuur en gestop kan word (Coetsee, 2003:15). Kanter (1968) en Locke (1991) (soos aangehaal in Coetsee, 2003) het albei vroeër verwys na beheerde

toewyding (control commitment) en beheerteorie (control theory), maar albei verwys ook na interne faktore wat die individu dryf.

Baie navorsing is al gedoen om te bepaal of intrinsieke motiveerders meer effektief as ekstrinsieke motiveerders is. Addison en Brundrett (2008:82) beskryf intrinsieke motivering as aspekte wat inherent deel van die taak is en ekstrinsieke motivering as iets wat sy oorsprong van *buite* af het.

### 3.3.1 Intrinsieke Motivering

Esterhuizen (1989:10) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:10) verwys na intrinsieke motivering as ŉ innerlike drang na prestasie. Die individu is intrinsiek gemotiveerd as hy die inherente waarde van ŉ aktiwiteit herken. Geen eksterne druk of aanmoediging is nodig nie. Kreitner en Kinicki (2001:219) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:10) beskryf intrinsieke motivering as ŉ positiewe interne gevoel wat binne die individu plaasvind. Die individu ervaar dus ŉ positiewe gevoel van werksverrigting.

Coetsee (2001:13) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:11) verwys na twee komponente van intrinsieke motivering, nl. ŉ *behoefte* en ŉ *motief*. ŉ Behoefte verwys na die interne krag wat die resultaat van oorlewingsbehoeftes is. Dit sluit aspekte soos voedsel of ŉ behoefte aan ŉ goeie selfbeeld in. Hierdie behoeftes dien as ŉ geesteskrag of sneller van gedragsreaksies (De Beer, 2004:11). Hierdie behoeftes wat bevredig moet word, verwys na Maslow se behoeftehiërargie-teorie wat later in meer besonderhede bespreek sal word. Coetsee (2002:13) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:11) beskryf ŉ motief as iets wat ŉ individu aanleer wanneer hy/sy besef dat daar sekere positiewe resultate of uitkomste is. Die motief kan dus deur die individu beheer word; ŉ bewustelike besluit word byvoorbeeld geneem om harder te werk. Die beloning van hierdie besluit om harder te werk, is gewoonlik dan ŉ gevoel van selftevredenheid (De Beer, 2004:12).

### 3.3.2 Ekstrinsieke motivering

Ekstrinsieke motivering spruit uit faktore wat van buite af kom en het te doen met faktore soos geld, status, beleid, sekuriteit en administrasie (Hillebrand, 1989:29; Van der Westhuizen, 1999:200; Coetsee, 2002:14 soos aangehaal deur De Beer, 2004:12). Die beloning wat die individu ontvang is van buite; dus werksgerig. Ander aansporingsmiddels soos geld en erkenning deur middel van ŉ goeie verslag wat die individu ontvang vir goeie werk gelewer, is ook ŉ voorbeeld van ekstrinsieke motivering (De Beer, 2004:12). Herzberg

se twee-faktorteorie (Figuur 3.3) verwys na die eksterne elemente wat lei tot die vlak van die individu se motivering en word later in meer besonderhede bespreek.

### 3.3.3 Ouer Inhoudsteorieë

In sy bespreking verwys Coetsee (2003) na Griekse filosowe se hedonistiese beginsels. Die aanname word gemaak dat die mens gemotiveer word om eerder na plesier te soek en pyn te vermy. Coetsee (2003) bespreek ook die motiewe, behoefte- en vasleggingsteorieë. Hiervolgens het die mens 'n natuurlike neiging om hulle basiese, sosiale en hoë orde behoeftes te bevredig. Die vasleggingsteorie is gegrond op die aanname dat die mens se gedrag/optrede bepaal word deur die uitkoms wat daardie gedrag tot gevolg het. Gedrag wat 'n positiewe gevolg het, sal herhaal word, terwyl gedrag wat 'n negatiewe gevolg het, vermy sal word. Coetsee (2003) se hedonistiese beginsels, asook sy motiewe en behoefte-teorieë stem ooreen met Maslow se behoefte-hiërargie-teorie, Herzberg se tweefaktor-teorie en McClelland se teorie van selfverwesenliking.

Volgens Van der Westhuizen (2010a:296) moet die onderwysleier (skoolhoof) oor 'n deeglike kennis van menslike behoeftes beskik. Dit sal die skoolhoof in staat stel om onderwysers beter te kan verstaan en hanteer. Van der Westhuizen (2010b) verwys na die onderskeie teorieë as volg: intrinsieke motivering (Maslow), ekstrinsieke motivering (Herzberg en McGregor) en die prestasie-motiveringsteorie (McClelland).

Inhoudsteorieë poog om faktore *binne* die individu en in die *omgewing* te identifiseer, wat die individu se gedrag sal aanvuur en onderhou (Steyn, 2002:90).

Volgens Maslow se hiërargie van behoeftes moet daar eers aandag gegee word aan die basiese behoeftes van die mens (kos, water, skuiling) voordat daar aandag gegee kan word aan die volgende vlak van behoeftes. Heel bo-aan Maslow se behoeftelys is die behoefte aan selfaktualisering/selfverwesenliking.

### 3.3.4 Werksbevrediging

Werksbevrediging is 'n positiewe of negatiewe gevoel wat individue oor hulle werk het. Dit is die gevolg van hulle werkservaring en die ander faktore wat daarmee verband hou. Dit sluit hulle ervaring van faktore soos die leierskapstyl, ondersteuning, uitdaging, salaris en ander voordele in (Coetsee, 2003:45). Rhodes *et al*. (2004:68) verduidelik dat die mate waarin werk bevredigend of onbevredigend is, verband hou met die gemotiveerdheid of gedemotiveerdheid van individue. Rhodes (2004) noem dat faktore wat ontevredenheid of

tevredenheid in die werksplek veroorsaak, ook die potensiaal het om die moreel en motivering van die individu te beïnvloed.

Xiaofu en Qiwen (2008) beskryf die werksbevrediging van onderwysers as die onderwyser se emosionele persepsie van sy/haar werk, professie en werksomstandighede. Hierdie persepsie en ervaring word op leer en onderrig geprojekteer en beïnvloed die onderwysermoreel en die kwaliteit van onderwys en onderrig. Xiaofu en Qiwen (2008) verwys na talle studies wat fokus op strukturele faktore soos Vroom se sewefaktor-teorie, Friedlander se driefaktor- teorie en Smith, Asndal en Kulin se vyffaktor-teorie. Hierdie studies het gekyk na sielkundige- en omgewingsfaktore se invloed op die werksbevrediging van onderwysers. In ʼn ondersoek na werksbevrediging in China is daar gevind dat die werksbevrediging van onderwysers deur faktore soos die aard van die werk, die werksomstandighede, geleenthede vir verdere studies en bevordering, administrasie, welstand en beloning, en interpersoonlike verhoudings, beïnvloed word (Xiaofu & Qiwen, 2008:66). Hierdie ondersoek het getoon dat onderwysers in China ontevrede is met salarisse, werksomstandighede, leierskap en geleenthede vir verdere studies en bevordering.

Evans (1997:832) onderskei tussen moreel en werksbevrediging deur na moreel te verwys as ʼn meer individuele verskynsel wat toekomsgerig en vooruitskouend is. Sy beskryf werksbevrediging as individuele behoeftes, wat verband hou met die werksituasie, wat in die hede vervul sal word. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek, word daar nie onderskei tussen die twee begrippe nie.

De Beer (2004:14) beskryf die onderwyser as ʼn professionele werknemer wat sy/haar beroep binne ʼn bepaalde onderwysstelsel beoefen. Daar is talle faktore wat ʼn invloed op die onderwyser se belewing van beroepsbevrediging kan uitoefen. Steyn (1991:92) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:14) verwys na aspekte soos demografiese aspekte (geslag, ouderdom, dienstydperk) en persoonlikheidseienskappe wat die onderwyser as sy/haar verwysingsraamwerk gebruik en waarvolgens sy/hy die werksomstandighede beskou en evalueer. Werkstevredenheid is ʼn aangename emosionele toestand wat voortspruit uit die waarneming dat taakwaardes deur middel van werk verwesenlik word; dit is ʼn houding of gesindheid wat die werknemer teenoor sy/haar werk ervaar (Ivancevich & Matteson, 1996:129; Steyn & Van Wyk, 1999:37; Coetsee, 2002:45 soos aangehaal deur De Beer, 2004:15). Werkstevredenheid is ʼn belangrike aspek van motivering omdat daar ʼn direkte

verband tussen die positiewe of negatiewe houding wat ŉ persoon teenoor sy/haar werk openbaar, is (De Beer, 2004:15).

Vroom (1967:175-178) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:15,16) definieer werkstevredenheid as die mate waarin ŉ werknemer ŉ positiewe gevoel teenoor sy/haar beroep toon. Dit behels die doeltreffende oriëntering van die individu teenoor sy rolvoorskrif. Vroom se teorie van verwagting word later in meer besonderhede bespreek. Werksbevrediging verskil van individu tot individu, aangesien die professionele en persoonlike behoeftes van individue verskil. Hoe sterker die persoon se behoeftes, hoe meer sal die werksbevrediging en werkstevredenheid afhanklik wees van die vervulling van dié behoeftes (Evans, 1998:4 soos aangehaal deur De Beer, 2004:16).

De Beer (2004:17) verwys na Theunissen en Calitz (1994) se beskrywing van beroeps- of werkstevredenheid as noodsaaklik om doeltreffende onderwys tot stand te bring. Die onderwyser sal nie beroepstevredenheid ervaar indien sy/haar professionele status aangetas word nie. Die individu wil as ŉ volwaardige professionele praktisyn in die skool beskou word. Esterhuizen (1989) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:17) verwys na vier aspekte van werkstevredenheid:

i) Prestasietevredenheid ten opsigte van werk:

Die individu beoefen sy/haar beroep met die doel om te presteer en erkenning daarvoor te kry;

ii) Tevredenheid met verhoudings in die werksituasie:

Daar is talle verskillende verhoudings in die werksituasie; indien die onderwyser ŉ goeie verhouding met die betrokke partye het, ontstaan ŉ gevoel van tevredenheid. Daar moet stabiliteit wees. Kollegas wat bedagsaam teenoor mekaar, optree dien as ŉ element van motivering en lei dan tot werkstevredenheid;

iii) Tevredenheid met beheeruitvoering:

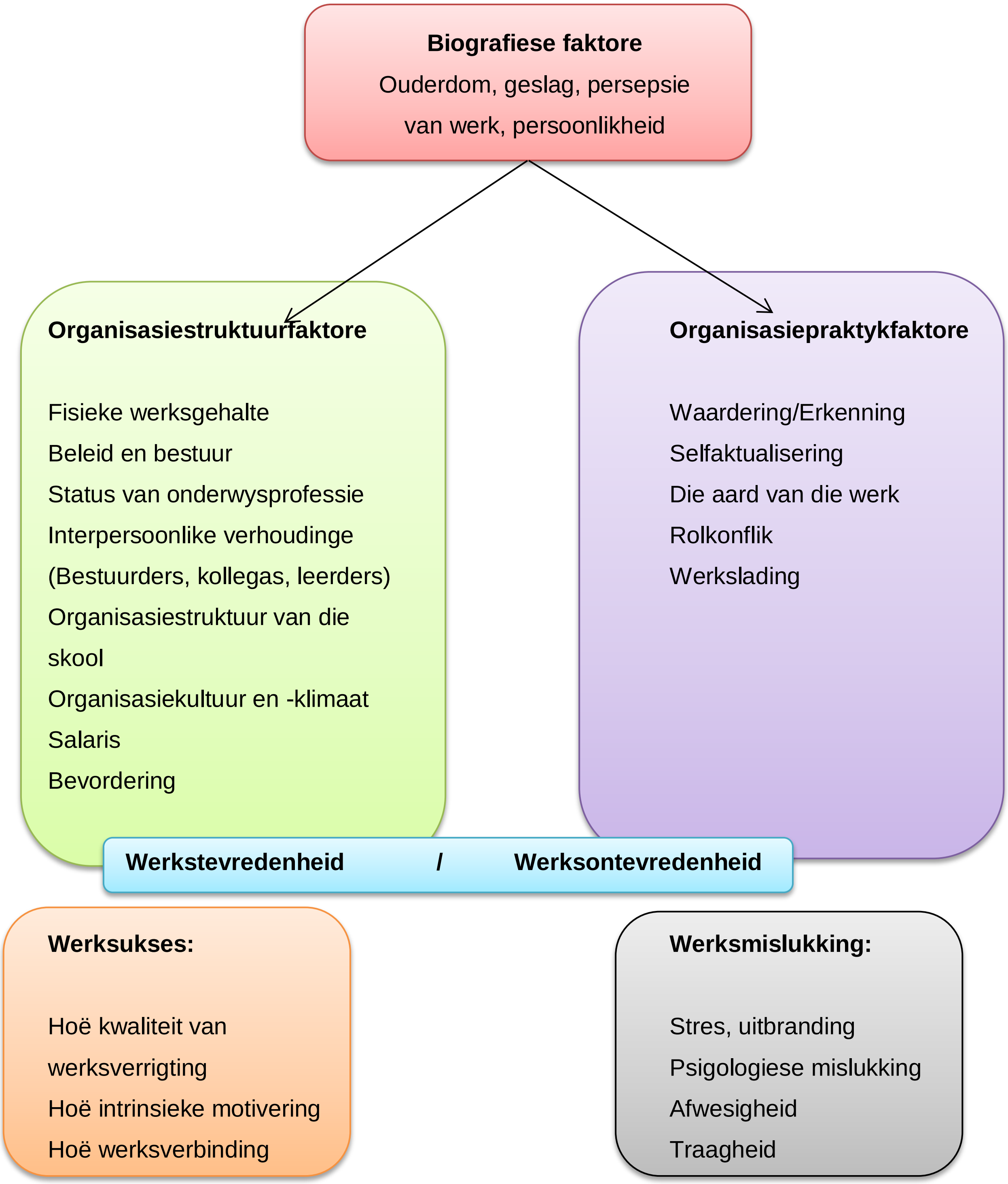
Voorbeelde hiervan is in die klaskamer of op die sportveld. Beheeruitoefening gee vir die onderwyser die gevoel dat sy/haar besluitneming en aksies ŉ bydrae lewer tot suksesvolle onderwys. Skoolbeheer wat al hoe meer in die hande van ouers val, kan lei tot onderwysers wat voel hulle het nie ŉ bydrae om te lewer nie. Deur ŉ invloed te hê in besluitneming, voel die onderwyser dat sy/haar bydrae betekenis het Louis en Smith (1990:35) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:19). Opvoederbemagtiging kan dus beteken dat hy/sy meer

professioneel sal word en so sal persoonlike werksvervulling verbeter volgens Louis en Smith (1990:35); Waghid (1996:85); Davis en Wilson (2000:139) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:19);

iv) Gewoonte-tevredenheid:

De Beer (2004:20) verwys na gewoonte-tevredenheid as die gevolg van werksroetine en werksgewoontes. Steyn en Van Wyk (1999:38) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:20) verwys na die volgende faktore wat werkstevredenheid beïnvloed:

- Organisasiestruktuurfaktore: betrek Herzberg se higiëne-faktore;
- Organisasiepraktyk-faktore: betrek Herzberg se motiveerders;
- Biografiese faktore: die werknemer se eie ondervinding, persoonlike en spesifieke demografiese situasie; agtergrondfaktore.




*Figuur 3.2: Determinante van werkstevredenheid en werksontevredenheid* (Steyn & Van Wyk, 1999:38) (soos aangehaal deur De Beer, 2004:21)

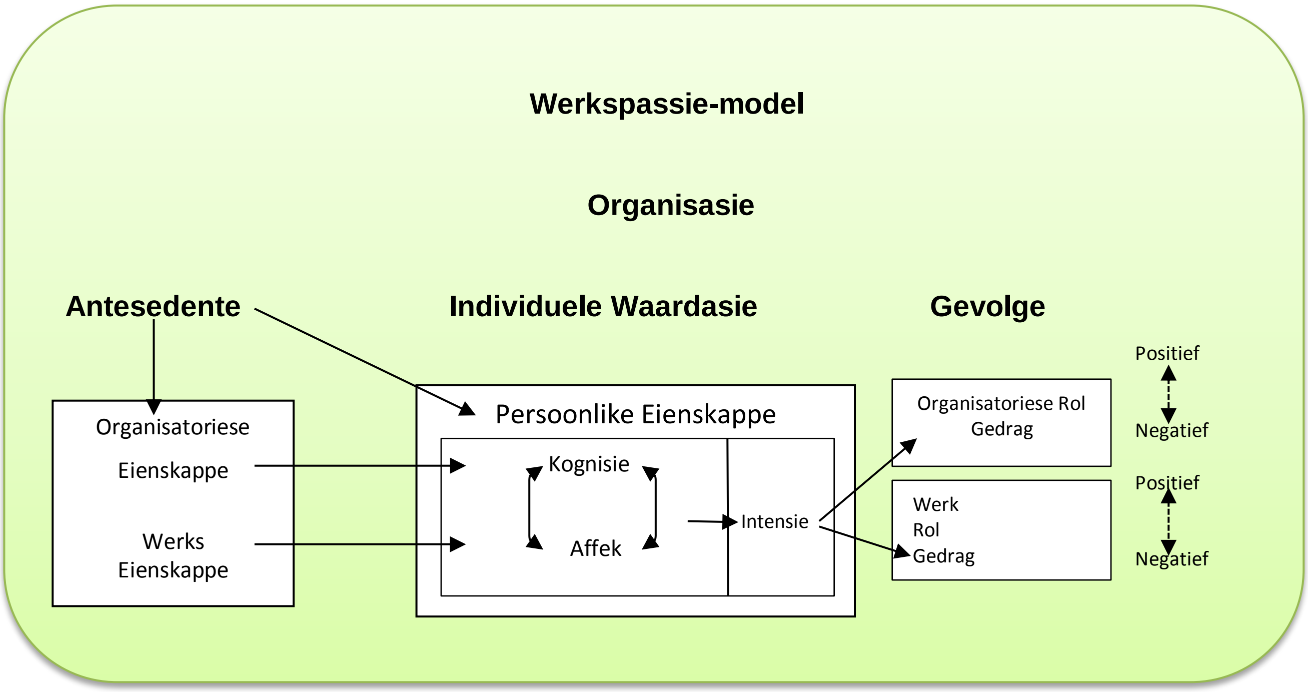
### 3.3.4.1 ’n Sosiaal Kognitiewe Raamwerk

Zigarmi *et al*. (2009) verwys in sy ondersoek van werkspassie na sosiale kognisie as ’n faktor wat ’n groot rol in die gedrag van die werknemer speel. Werknemerspassie hou verband met menslike persepsies, daarom glo Zigarmi *et al*. (2009) dat hierdie aspek verband hou met die sosiale kognitiewe teorie. Menslike gedrag word deur die interaksie van verskeie faktore bepaal. In die sosiale kognitiewe siening word die mens nie deur innerlike kragte beïnvloed nie en ook nie outomaties deur eksterne stimuli beïnvloed of beheer nie. Die menslike funksionering word eerder gesien as die gevolge van gedrag, die kognitiewe- en ander persoonlike eienskappe, asook omgewingsfaktore wat almal funksioneer as interaktiewe determinante van mekaar (Zigarmi *et al*., 2009:313).

Zigarmi *et al*. (2009) stel voor dat navorsers moet onderskei tussen waarde-kognisies en intensie-kognisies om die konsep van werkspassie ten volle te kan verstaan. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy (2001:783) verwys na onderwyser-doeltreffendheid (efficacy) teen die agtergrond van die sosiale kognitiewe teorie. Bandura (1986, 1997) (soos aangehaal deur Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) verduidelik dat die sosiale kognitiewe teorie voorstel dat gedrag, kognitiewe en ander persoonlike faktore en die omgewing met mekaar in interaksie is om die onderwyser se siening van sy doeltreffendheid te beïnvloed. Die konteks van die skool, soos die organisatoriese struktuur en klimaat, skoolhoof se leierskap en kollektiewe doeltreffendheid is aspekte wat almal die onderwyser se sin van sy doeltreffendheid beïnvloed. Hierdie doeltreffendheid (*efficacy*) kan selfs van vak tot vak of van een groep leerders na ’n volgende groep wissel (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001:789).

Zigarmi *et al.* (2009:310) glo dat drie komponente, nl. kognisie, affek en intensie in enige definisie van werkspassie ingesluit moet word. Hulle definieer werkspassie as ’n individu se deurlopende emosionele positiewe en betekenisvolle staat waarin hy verkeer wat afkomstig is van herhaalde kognitiewe en affektiewe waarderings van verskeie werks- en organisatoriese situasies wat konstante, konstruktiewe werksintensies en gedrag tot gevolg het (Zigarmi *et al.,* 2009:310).

Figuur 3.8 toon die werking van Zigarmi *et al.* (2009) se werkspassie model. Hierdie model neem die individu se karaktereienskappe ook in ag.




*Figuur 3.3: Werkspassie-model* (Zigarmi *et al.*, 2009:310)

### 3.3.5 Coetsee (2003) se Motiveringsklimaat-model

Volgens Coetsee (2003) lei die elemente van ŉ motiveringsklimaat-model tot werksbevrediging. Hy verwys na die volgende aspekte wat belangrik is vir werksbevrediging:

- beloning en erkenning;
- bevordering en geleenthede;
- medewerkers / kollegas;
- werksomstandighede;
- werksekuriteit;
- werk wat uitdaging bied;
- persoonlikheid en tipe werk.

Volgens Coetsee (2003:50) sal werksbevrediging toeneem indien individue ŉ positiewe houding oor hul werk het. Werksbevrediging het ŉ invloed op die individu se kwaliteit van sy werkslewe en persoonlike lewe.

Die kwaliteit van bestuursleierskap het volgens Coetsee (2003:50) die grootste invloed op werksbevrediging. Vir die doel van hierdie studie is hierdie aspek baie belangrik. Coetsee (2003) verwys na die aspekte wat bo genoem is as ander faktore wat bydra tot werksbevrediging, maar wat nie so ŉ groot effek op werksbevrediging het soos die kwaliteit van bestuursleierskap nie.

Volgens Coetsee (2003:16) bevat al die onderskeie motiveringsteorieë wat genoem is elemente van die waarheid, maar nie een van hulle kan op sy eie van toepassing op alle situasies wees nie. Coetsee (2003) se model van ŉ motiveringsklimaat bevat aspekte van die verwagtingsteorie, die doelwitteorie, die gelykheidsteorie en die vasleggingsteorie. Sy model beeld die kompleksiteit van die interaksie tussen al die betrokke elemente uit. Hierdie interaksie tussen al die elemente skep ŉ motiveringsklimaat waarbinne die bestuurspan, skoolhoof en personeel van ŉ skool kan funksioneer.

### 3.3.5.1 Motiveringsklimaat

Coetsee (2003:17) se definisie van motivering verwys na die interaksie tussen kragte binne die individu met die kragte in die omgewing wat aanleiding gee tot en rigting gee aan bepaalde gedrag.

ŉ Bestuurder of leier kan sy personeel nie direk motiveer nie. Die persoon in beheer (skoolhoof) kan egter ŉ klimaat of omgewing skep waarbinne hy sekere elemente kan implementeer wat sy personeel sal aanmoedig om meer effektief te wees (Coetsee, 2003:17).

Coetsee (2003:17) sê verder dat ŉ persoon se vlak van motivering afhang van die interaksie tussen ŉ kombinasie van faktore / kragte binne in die persoon en ŉ kombinasie van faktore in die omgewing waarin hy/sy werk. Hierdie faktore binne die individu sluit in behoeftes, verwagtinge, ideale, visies, kennis, ervaring en selfkonsep. Faktore in die omgewing verwys na die leierskapstyl, die organisatoriese klimaat en kultuur, spangees, samewerking en die organisasie se beloning- en erkenningsisteem (Coetsee, 2003:18).

Volgens Coetsee (2003:18) reageer persone verskillend op invloede vanuit die omgewing wat op hulle inwerk. Hulle is ook verskillend ten opsigte van die aard van hulle behoeftes, verwagtinge en selfkonsep. Persone reageer dus verskillend op dieselfde

motiveringsklimaat en hulle reageer ook verskillend op dieselfde demotiveringsklimaat. Sommige mense is *self starters*, terwyl ander aangemoedig moet word (*kick starters*). Onderwysers besluit self hoeveel energie hulle bereid is om aan ’n spesifieke taak te bestee. Elke individu verskil ten opsigte van besluite oor beloning en straf en hulle verskil ten opsigte van die besluite wat hulle neem. Individue maak gewoonlik ’n keuse wat die beste resultaat of uitkoms vir hulle het (Coetsee, 2003:18).

### 3.3.5.2 Die Gevolge van ’n motiveringsklimaat (uitsette)

Coetsee (2003:24) vergelyk die gevolge van ’n motiveringsklimaat met die vrugte van ’n boom. Die belangrikste gevolge hier is eerstens die samewerking en toewyding (*aligned commitment*) van al die bestuursleiers en werknemers wat bewerkstellig word. In die skoolopset verwys dit spesifiek na die skoolhoof en bestuurspan asook die onderwysers wat saam werk en op die doelwitte en waardes van die skool gefokus is.

Coetsee (2003:24) verwys tweedens na bekwaamheid (*effectivity*) en doeltreffendheid (*efficiency*); ’n bekwame en doeltreffende organisasie en groepe wat saam werk om die skool se doelwitte en waardes te bereik, is in staat en gemotiveerd hulle werk te verrig.

Derdens verwys Coetsee (2003) na werksbevrediging. Coetsee (2003:24) verwys hier na personeel wat hul werk as sinvol ervaar. Hulle ervaar beloning en erkenning en beskou die hele proses as regverdig / gelyk.

### 3.3.5.3 Die vereistes vir ’n motiveringsklimaat (insette)

Coetsee (2003:24) verwys na drie vereistes vir ’n motiveringsklimaat:

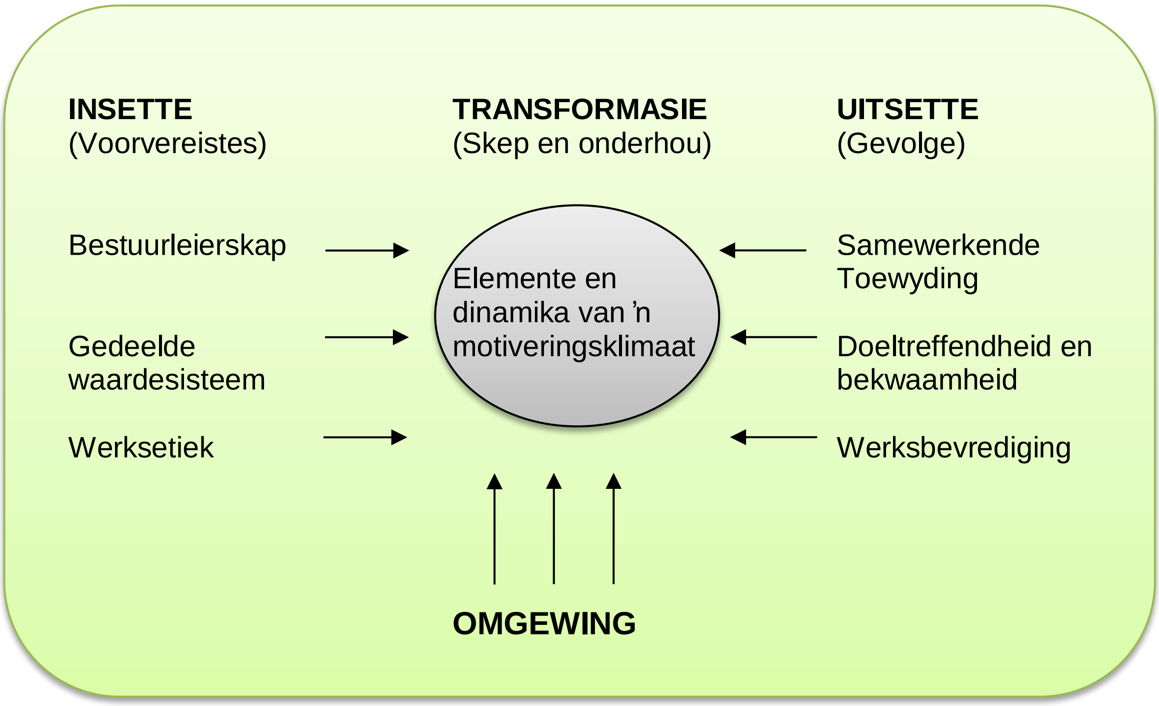
Eerstens, effektiewe bestuursleierskap. Individue moet in staat wees om met visie en fokus te lei. Die bestuursleier (skoolhoof) moet samewerking en toewyding tussen groepe en individue bewerkstellig;

Tweedens verwys Coetsee (2003) na ’n gedeelde waardesisteem. Alle betrokkenes moet hulle toewy aan ’n spesifieke stel beginsels wat hul gedrag sal lei en rig;

Derdens verwys Coetsee (2003) na goeie werksetiek. Onderwysers is bekwaam, toegewyd en vol entoesiasme vir die werk. Hulle voltooi opdragte met eerlikheid en integriteit (Coetsee, 2003:24).

Die omgewing waarin ŉ organisasie (skool) funksioneer, het ook ŉ direkte invloed op die organisasie. Dit verwys na aspekte soos die ekonomie, politiek, sosio-ekonomiese faktore en selfs die weer. Hierdie omgewingsfaktore is ook insette wat die motiveringsklimaat beïnvloed.

Coetsee (2003:24) definieer dus na aanleiding van bogenoemde uitsette en insette ŉ motiveringsklimaat soos volg: dit is ŉ inspirerende omgewing waarbinne individue saamwerk en hulself toewy om die visie van die organisasie te bereik. Figuur 3.9 illustreer Coetsee (2003) se werking van die insette en uitsette van ŉ motiveringsklimaat:




*Figuur 3.4: Oopsisteem van ŉ motiveringsklimaat-model* (Coetsee, 2003:25)

### 3.3.6 Die Verwagtingsteorie

Coetsee (2003) se volledige motiveringsklimaat-model in Figuur 3.11 dui die werking van die intrinsieke en ekstrinsieke motiveerders aan wat ŉ invloed op die motivering en onderwysermoreel van ŉ individu het. Aan die linkerkant van Figuur 3.11 is die leierskap van die skoolhoof, die waardesisteme en werksetiek van individue wat ŉ direkte invloed op die poging (uitvoering) van die werknemer se taak het.

Die verwagtings van die werknemer wanneer hy die taak aanpak, is gegrond in die verwagtingsteorie (element 1A) soos vroeër bespreek by die teorieë van motivering. Die werknemer verwag om 'n positiewe gevoel (element 4) te ervaar tydens en na die uitvoering (element 3) van die taak. Die kern van die verwagtingsteorie is dat individue gemotiveer word deur die aanloklikheid van valensie (waarde), gelykheid en belangrikheid (elemente 4A en 4B) van die verwagte uitkomste (element 4) van hul pogings (element 2) en uitvoering van take (element 3).

Motivering is dus die funksie van die verwantskap tussen die poging (element 2) of energie wat ingespan word en wat lei tot 'n spesifieke vlak van uitvoering (element 3). Dit word gevolg deur spesifieke belonings (element 4) wat 'n sekere waarde of belangrikheid het (elemente 4A en 4B).

Wanneer die werknemer die taak uitgevoer het, vergelyk hy homself met ander (element 4A) en bestaan die persepsie by hom dat alle individue gelyk behandel moet word.

Coetsee (2003:98) verwys na 'n student wat 'n goeie beskrywing van die verwagtingsteorie gegee het: *ek doen wat ek doen omdat ek daarvan hou wat met my gebeur wanneer ek dit doen.*

### 3.3.7 Die Doelwitteorie

Element 1A in Coetsee (2003) se motiveringsmodel verwys na die doelwitteorie wat bespreek is by die teorieë van motivering. Hiervolgens is individue se doelwitstelling die oorsaak van hul gedrag. Die stel van doelwitte is die mees effektiewe motiveringstegniek. Deur doelwitte te stel, word werknemers gemotiveer en word dit aan hulle duidelik wat presies van hulle verwag word. Hulle optrede sal deur hierdie doelwitte beïnvloed word wanneer: (i) hulle spesifieke, moeilike doelwitte stel met 'n hoë valensie en (ii) hulle verstaan watter gedrag sal lei tot die bereiking van die doelwitte en (iii) hulle in staat voel om die opdrag uit te voer (Gagné & Deci, 2005:341).

Doelwit-georiënteerde individue vind baie maklik die regte pad omdat hulle presies weet waarheen hulle op pad is (Coetsee, 2003:108). Coetsee (2003:109-110) verwys na die volgende aspekte van die doelwitteorie wat tot motivering lei:

- Doelwitte lei tot aandag: doelwitte kan onmiddellike of langtermyndoelwitte wees. Dit gee ŉ besef van rigting en ŉ missie waartoe die individu werk; aandag word gefokus op wat belangrik is.
- Doelwitte reguleer pogings en energie: doelwitte lei tot die skep van energie om ŉ taak uit te voer.
- Doelwitte skep ŉ gemeenskaplike fokus: gedeelde verantwoordelikhede om doelwitte te bereik, interafhanklikheid, sekuriteit en vertroue
- Doelwitte help om strategieë en aksieplanne te ontwikkel: die doelwit, die doelstellings en aksieplanne vorm ŉ strategie.

### 3.3.7.1 Eienskappe van effektiewe doelwitte

- Doelwitte moet uitkoms-georiënteerd wees. Hierdie doelwitte verwys na werksverrigting (*job performance*). Proses-georiënteerde doelwitte verwys na die werksproses wat gebruik word om die opdrag te voltooi;
- Doelwitte moet verstaan word en aanvaar word. Spanlede wat betrokke is by die formulering van doelwitte sal toegewyd wees aan die bereiking van die doelwitte;
- Doelwitte moet spesifiek en uitdagend wees. Spesifieke doelwitte lei tot groter inspanning en uitsette. Individue moet die doelwitte verstaan en aanvaar. Doelwitte moet uitdagend wees, maar bereikbaar;
- Daar moet gereelde terugvoer wees. Gereelde terugvoer skep geleenthede vir verduideliking, daar is geleenthede vir aanvaarding en begrip, daar is geleenthede om die graad van moeilikheid van die doelwitte aan te pas, daar word geleenthede vir erkenning geskep en daar is geleentheid vir korreksie.

### 3.3.8 Gelykheidsteorie

Die gelykheidsteorie is reeds onder die motiveringsteorieë kortliks bespreek. Dit sluit in hoe mense die verspreiding van belonings in ruil vir hul insette en pogings ervaar. Die werknemer vergelyk wat hy vir sy werk (insette) ontvang het (uitsette). Uitsette sluit in aspekte soos salaris, ŉ bonus en enige vorm van erkenning. Insette is enigiets wat die werknemer beskou as sy persoonlike 'belegging' in sy/haar organisasie (Coetsee, 2003:163).

Adam se gelykheidsteorie is op die 'sosiaal-vergelykende konsep' gegrond. Dit is wanneer individue hulle eie situasie met dié van ander vergelyk en die situasie evalueer (Coetsee, 2003:164). Indien ŉ individu voel hy word onregverdig behandel, sal hy ŉ gevoel van onregverdigheid ervaar. Hierdie evaluasie van die situasie is die individu se eie persepsie.

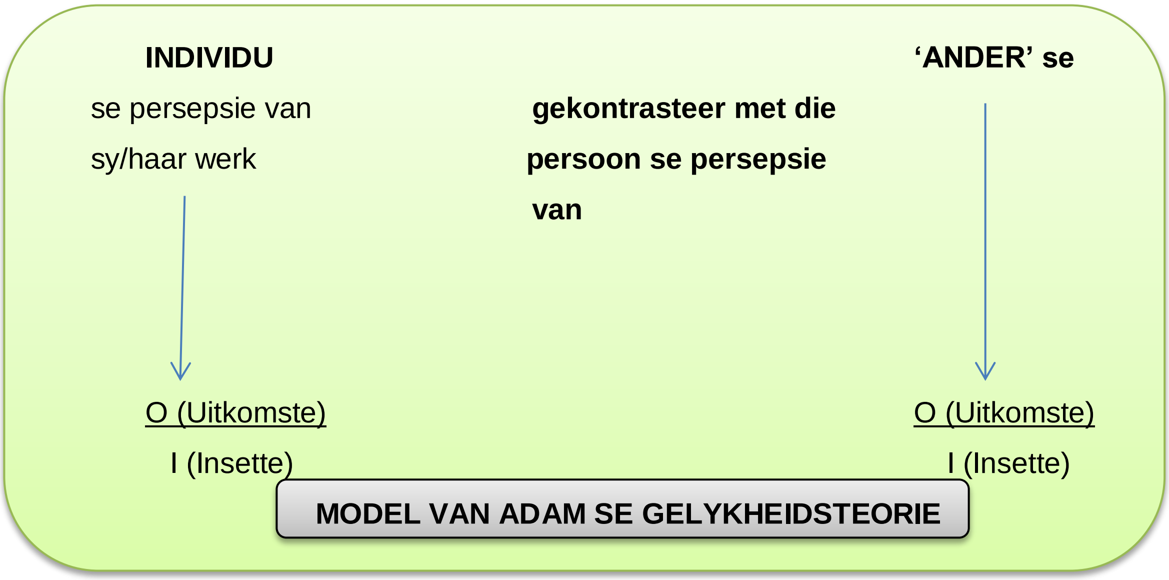
Hierdie persepsies beïnvloed individue se houdings en gedrag en verklaar dikwels hoekom hulle ontevrede is.

### 3.3.9 Beloning en erkenning

Beloning en erkenning moet genoegsaam wees wanneer daar na 'n spesifieke doelwit gewerk word. Coetsee (2003:166) noem dat indien die beloning nie aantreklik is nie, het dit baie min waarde en dra dan glad nie by tot die skep van 'n motiveringsklimaat nie.

Beloning en erkenning moet dus waarde hê vir die werknemer. Indien beloning en erkenning vir die werknemer van waarde is, word dit die valensie van beloning en erkenning genoem (Coetsee, 2003:166). Die uitkomste van erkenning, beloning en 'n gevoel van sukses wat die werknemer ervaar wanneer sy taak voltooi is, lei tot 'n gevoel van toewyding

Adam se Gelykheidsteorie word in Coetsee (2003:163) bespreek en sien as volg daaruit:




*Figuur 3.5: Adam se Model van die Gelykheidsteorie* (Coetsee, 2003:163)

(commitment), die werknemer voel waardevol en ervaar daarmee saam werksbevrediging. Hierdie gevoel van werksbevrediging is die gevolg van positiewe insette en lei verder tot 'n verhoogde onderwysermoreel. Hierdie waarde wat die individu aan beloning of erkenning heg, word valensie genoem; dit kan positief of negatief wees.

'n Goeie bestuursleier moet verder besef dat individue verskillende behoeftes en verwagtinge het. Hy/sy moet sy/haar personeel dus baie goed ken. 'n Verdere aspek van beloning en erkenning is akkurate en gereelde terugvoer. Korreksie en straf is ook 'n vorm

van terugvoer en het slegs waarde indien dit onmiddellik gedoen word, anders verloor dit waarde. Effektiewe terugvoer help die personeel om te weet waar hulle staan. Dit voorsien hulle van inligting oor aspekte waarin hulle goed vaar en aspekte waaraan hulle kan werk.

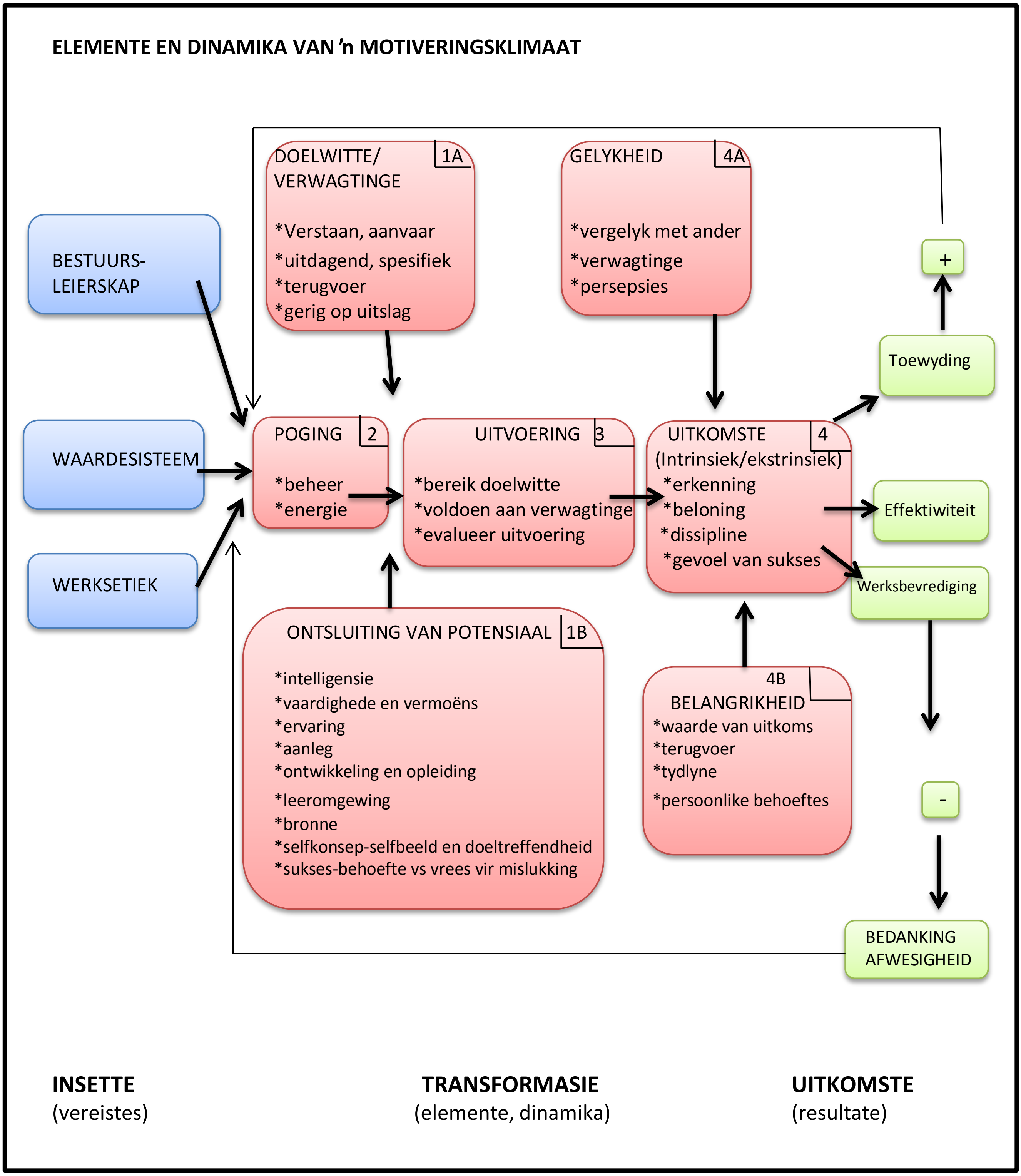
Elke stadium van die motiveringsmodel veroorsaak een of ander gevoel binne-in die individu. Hierdie gevoel kan positief of negatief wees en lei tot die vlak van motivering van die individu wat dan op sy beurt weer bepalend is vir die algemene onderwysermoreel wat bestaan.

Aan die onderkant van Coetsee (2003) se model in Figuur 3.11 is die gevolge van negatiewe insette wat plaasvind tydens die uitvoering van ŉ taak. Negatiewe belewing van individue wat as gevolg van negatiewe intrinsieke en negatiewe ekstrinsieke faktore plaasvind, lei uiteindelik tot verhoogde afwesigheid van individue en ook bedanking uit die onderwys. Hierdie verhoogde afwesigheid en bedanking van individue uit die onderwys is die gevolg van ŉ negatiewe onderwysermoreel wat veroorsaak word deur ŉ komplekse interaksie van ŉ magdom elemente soos in Coetsee (2003) se model aangetoon word.

Coetsee (2003) beskou die skep van ŉ motiveringsklimaat as die mees effektiewe manier waarop werksbevrediging (onderwysermoreel / motivering) bewerkstellig kan word. Soos reeds voorheen genoem, word daar met hierdie ondersoek nie onderskei tussen die konsepte onderwysermoreel, motivering en werksbevrediging nie. Al drie aspekte vind in interaksie met mekaar plaas en word daar in hierdie ondersoek na onderwysermoreel verwys.

Coetsee (2003) lê baie klem op beloning en erkenning as sterk motiveerders vir onderwysers om ŉ doelwit te bereik. Die onderwysers sal weer volgende keer ŉ taak aanpak as hulle ŉ gevoel van sukses ervaar en daarvoor beloon word. Positiewe insette van die skoolhoof sal lei tot verhoogde onderwysermoreel.

**Coetsee (2003) se model van 'n motiveringsklimaat**




*Figuur 3.6: Elemente en dinamika van 'n motiveringsklimaat* (Coetsee, 2003:97)

## 3.4 SAMEVATTING

Coetsee (2003) se motiveringsklimaat-model is 'n samevatting van die meeste van die moderne teorieë oor motivering. 'n Motiveringsklimaat of werksomgewing is 'n komplekse interaksie van talle positiewe en negatiewe aspekte wat in 'n mindere of meerdere mate 'n invloed op die individu se onderwysermoreel uitoefen.

Coetsee (2003) beskou effektiewe bestuursleierskap as die belangrikste vereiste vir die skep van 'n motiveringsklimaat. Die skep van effektiewe bestuurleierskap, gedeelde waardesisteme en werksetiek is die drie belangrike voorvereistes vir die skep van 'n motiveringsklimaat. Die res van die elemente in Coetsee (3002) se motiveringsklimaat-model is dan interverwant aan mekaar en tree op in 'n dinamiese interaksie met mekaar om 'n motiveringsklimaat te skep.

Coetsee (2003) beskou die skep van 'n motiveringsklimaat as die mees effektiewe manier waarop werksbevrediging (onderwysermoreel / motivering) bewerkstellig kan word. Soos reeds voorheen genoem, word daar met hierdie ondersoek nie onderskei tussen onderwysermoreel, motivering en werksbevrediging nie. Al drie aspekte vind in interaksie met mekaar plaas.

Soos duidelik vanuit hierdie literatuurstudie blyk, is daar talle faktore wat die moreel van onderwysers beïnvloed. Die verskillende faktore is in wisselwerking met mekaar voortdurend aan die werk om te bepaal wat die vlak van die onderwyser se moreel is.

# HOOFSTUK 4

## EMPIRIESE ONDERSOEK

### 4.1 INLEIDING

Een van die vele take van die skoolhoof as leier in die skoolopset is die verantwoordelikheid wat hy vir die algemene *welstand* van die onderwyser het. Hy moet oor die vermoë beskik om sy personeel te inspireer, te motiveer en ŉ positiewe skoolkultuur te skep, sodat sy skool suksesvol kan wees. Hierdie hoofstuk fokus op die empiriese ondersoek van hierdie studie en beskryf die navorsingsontwerp en metodologie wat gevolg is. ŉ Kwantitatiewe navorsingsontwerp is gevolg deur middel van numeriese data wat ingesamel is vanuit vraelyste. Die navorsingsparadigma van hierdie studie is vanuit die raamwerk van ŉ post-positivistiese perspektief gedoen.

Die ondersoek het gepoog om vas te stel in watter mate die aard van die leierskapstyl van die skoolhoof die onderwysermoreel in die geselekteerde studiepopulasie positief of negatief beïnvloed.

### 4.2 DIE NAVORSINGSPROBLEEM

In Hoofstuk 2 en 3 is daar deur middel van ŉ deeglike literatuurstudie bepaal of daar ŉ moontlike verband tussen die aard en omvang van die leierskapstyl van die skoolhoof en onderwysermoreel bestaan. Vorige navorsing toon wel ŉ verband tussen die leierskapstyl van die skoolhoof en die moreel van onderwysers. Onderwysermoreel het dan gevolglik ook ŉ impak op leerderprestasie wat op sy beurt die sukses van ŉ skool bepaal, al dan nie. Hierdie empiriese ondersoek poog om die verband tussen die aard van die skoolhoof se leierskap en die onderwysermoreel van ŉ geselekteerde studiepopulasie in die Amajuba Distrik van die KwaZulu-Natal Provinsie vas te stel.

### 4.3 DIE NAVORSINGSDOEL

Soos in Hoofstuk 1 uiteengesit was die doel van hierdie navorsing om vas te stel watter invloed die aard van die leierskapstyl van die skoolhoof op onderwysermoreel in die sekondêre skool het.

### 4.3.1 Navorsingsdoelwitte:

- Om vas te stel wat die aard en omvang van die leierskapstyl onder skoolhoofde in die sekondêre skole is;
- Om vas te stel wat die aard en omvang van die moreel van die onderwysers in sekondêre skole is;
- Om vas te stel of daar wel ŉ verband bestaan tussen die aard van die skoolhoof se leierskapstyl en die vlak van onderwysermoreel;
- Om vas te stel watter aanbevelings aan skoolhoofde gemaak kan word wat moontlik sal lei tot ŉ positiewe vlak van onderwysermoreel.

## 4.4 NAVORSINGSPARADIGMA

ŉ Navorsingsparadigma is die filosofiese uitgangspunt rakende fundamentele aspekte van die werklikheid. Die navorsing word dus vanuit ŉ spesifieke wêreldbeskouing gedoen. Die spesifieke wêreldbeskouing lei die navorser in sy ondersoek (Ewart, 2014:85).

Die kwantitatiewe navorsing in hierdie ondersoek word geassosieer met die post-positivistiese paradigma. Soos in hoofstuk 1 genoem behels post-positivisme die toets van die tradisionele siening van die absolute waarheid van kennis. Post-positivisme verwerp die objektiewe idee van positivisme en aanvaar dat alle kennis verbind is met die kultuur, politieke konteks en die sosiale status van die navorser. Die navorser kan dus nie heeltemal los staan van die inligting wat bekom is nie. ŉ Objektiewe realiteit, soos voorgestel in die post-positivistiese filosofie, is dus slegs een aspek van die realiteit (Ewart, 2014:8). Die absolute waarheid kan nooit ontdek word nie, aangesien die werklikheid nie in ŉ vakuum bestaan nie (Creswell, 2009:7). Volgens Creswell (2009:7) wil die post-positivisme numeriese waardes toeken aan die gedrag van individue om sodoende die objektiewe realiteit wat daar buite in die wêreld bestaan, te meet.

Post-positivisme is as navorsingsbenadering gebruik aangesien die absolute waarheid nooit ontdek kan word nie. Die onderwysers beantwoord die vraelyste vanuit ŉ subjektiewe siening van hul situasie. Hulle realiteit bestaan dus nie in ŉ vakuum nie. Dieselfde geld vir die skoolhoofde; hulle beantwoord die vraelyste vanuit die konteks waarin hulle bestaan.

In hierdie ondersoek is die verhouding tussen veranderlikes beïnvloed deur kontekstuele en situasionele faktore. Die vraelyste het voorsiening gemaak vir sekere veranderlikes soos ouderdom, geslag, kwalifikasie, jare diens, ens. Die inligting wat deur die respondente

verskaf is, vorm deel van hulle objektiewe werklikheid en kan dus as betroubaar beskou word. Die navorser het ten alle tye gepoog om objektief te wees en slegs data te versamel.

## 4.5 NAVORSINGSBENADERING EN –METODOLOGIE

### 4.5.1 Die gestruktureerde vraelys as meetinstrument

Die gestruktureerde vraelys verskaf ŉ kwantitatiewe of numeriese beskrywing van ŉ verskynsel, voorkoms of siening van ŉ geselekteerde studiepopulasie (Creswell, 2009). Die vraelys is dus as meetinstrument gebruik om die verband wat daar tussen ŉ geselekteerde studiepopulasie van KwaZulu-Natal Provinsie skoolhoofde se aard van hul leierskapstyle en die hoë of lae moreel van die spesifieke studiepopulasie se onderwysers bestaan, te ondersoek. Daar is besluit om hierdie inligting deur middel van ŉ gestruktureerde vraelys te bekom, aangesien ŉ groot aantal aspekte binne ŉ kort tydsbestek ondersoek kon word. Die Likert-skaal is gebruik om ŉ spesifieke waarde aan verskillende kategorieë van die vraelys toe te ken.

Daar is etlike voordele om die gestruktureerde vraelys as meetinstrument te gebruik: dit is betroubaar, respondente kon anoniem bly, dis prakties, objektief, relatief goedkoop, tydbesparend en die analise van response vanaf ŉ vraelys is relatief maklik (Van Huyssteen, 2000:90). Die vraelys kan ook aan ŉ groot groep deelnemers gegee word, dit neem min tyd in beslag, die deelnemer bly anoniem en word nie deur die navorser beïnvloed nie. Deelnemers vul die vraelyste in hulle eie tyd in (Ewart, 2014:89).

Daar is wel nadele van die gestruktureerde vraelys: respondente word gedwing om vanuit gegewe alternatiewe te kies wat nie noodwendig bevredigend is nie, die geldigheid en betroubaarheid van ŉ vraelys is moeilik om te bepaal, respondente kan vrae ook verskillend vertolk en die beantwoording van vrae kan swak wees en willekeurig beantwoord word. Dit neem soms lank om terugvoer van deelnemers te ontvang, nie alle vraelyste word terug ontvang nie, die navorser kan nie die omstandighede beheer waaronder die deelnemers die vraelyste invul nie, sommige deelnemers gee die vraelyste aan ander persone om in te vul en dit neem soms lank om vraelyste weer in te samel.

In kwantitatiewe navorsing is die doel om die verwantskap tussen een veranderlike (ŉ onafhanklike veranderlike) en ŉ ander, die afhanklike veranderlike, vanuit ŉ spesifieke populasie te bepaal. Onafhanklike veranderlikes is aspekte soos: ouderdom, kwalifikasies, geslag, en jare diens.

In hierdie navorsing is ŉ vraelys aan die skoolhoof gegee om die aard van sy leierskapstyl te bepaal. Hierna is ŉ tweeledige vraelys aan die onderwysers gegee. Die eerste deel was om te bepaal hoe die onderwyser die leierskapstyl van die skoolhoof ervaar. Die tweede deel was om te bepaal wat die moreel van die onderwyser is.

### 4.5.2 Studiepopulasie

Die studiepopulasie het 30 skoolhoofde en 235 onderwysers ingesluit. Daar is gepoog om onderwysers van alle ouderdomme en ook van beide geslagte te betrek. Die navorser het egter uiteindelik geen beheer gehad oor wie bereid was om die vraelyste in te vul nie.

### 4.5.3 Purdue Teacher Opinionaire (PTO)-vraelys

Hierdie vraelys is deur Ralph Bentley en Averno Rempel (1970) ontwerp. Die vraelys stel die onderwyser in staat om hul sienings van hul werk as onderwysers en verskeie probleme in die skool uit te lig. Dit bepaal die vlak van die onderwysermoreel. Die vraelys is baie betroubaar, aangesien dit al in talle ondersoeke gebruik is en is opgestel deur die Purdue Research Foundation in die VSA. Dit was nie nodig om toestemming te kry om hierdie vraelys te gebruik nie, aangesien kopiereg daarop verval het.

Die Purdue Teacher Opinionaire is verkort en aangepas en bestaan uit veertig vrae wat fokus op vier dimensies: onderwyser skakeling met die skoolhoof, tevredenheid met die onderwys, rapport tussen onderwysers en onderwyser werkslading. Daar is spesifiek gefokus op hierdie faktore, aangesien hulle spesifiek te make het met die vlak van die moreel van die onderwysers.

Die doel van die vrae wat handel oor die skakeling van die onderwyser met die skoolhoof is om die gevoelens van die onderwyser teenoor die skoolhoof te toets, asook die skoolhoof se bevoegdheid, sy belangstelling in die onderwyser se werk en sy interaksie met die onderwysers te bepaal.

Die volgende kategorie is tevredenheid met die onderwys: dit sal wys op die tevredenheid van die onderwyser oor die algemeen met onderwys. Hierdie faktor dui aan dat die onderwyser met ŉ hoë moreel bevoeg voel om sy/haar werk te doen, die leerders geniet en glo in die toekoms van die onderwys as ŉ beroep.

Die volgende kategorie, rapport met ander onderwysers, fokus op die onderwyser se verhouding met ander onderwysers. Dit verwys na die onderwyser se siening van ander onderwysers se samewerking, voorbereiding, etiek, invloed, belangstelling en bevoegdheid. Die laaste kategorie groepeer die vrae oor onderwysers se werkslading en handel oor administratiewe werk en buitemuurse verantwoordelikhede (Bentley & Rempel,1970).

| Faktor/Dimensie | Vraagnommer |
|---|---|
| Onderwyser se skakeling met skoolhoof | 1,2,3,4,5,13,14,15,17,18,24,25,26,27,28,29,30,38,39 |
| Tevredenheid met onderwys | 8,11,12,19,20,21,23,32,34,36,37,40 |
| Rapport tussen onderwysers | 7,9,10,22,31,33,35 |
| Onderwyser-werkslading | 6,16 |

*Tabel 4.1: Groepering van die vier faktore/dimensies van die Purdue Teacher Opinionaire (PTO)*

Daar is besluit om hierdie vraelys te gebruik, aangesien dit presies toets wat die navorser wou toets en reeds baie suksesvol in talle ander studies gebruik is.

### 4.5.4 Leadership Practices Inventory-vraelys

Die vraelys wat vir skoolhoofde gebruik is, is die *Leadership Practices Inventory – Self form.* Hierdie vraelys, wat die aard van die leierskapstyl van skoolhoofde bepaal, is deur James M. Kouzes en Barry Z. Posner opgestel. Die onderwysers vul 'n verdere vraelys in, nl. Die *Leadership Practices Inventory – Observer Form.* Hiervolgens evalueer die onderwyser die gedrag van die skoolhoof. Daar was dertig vrae in beide die *waarnemer* en *self* LPI-vraelyste. Toestemming vir die gebruik van hierdie vraelyste is per epos van die outeurs van LPI-vraelyste ontvang (sien Bylaag G).

Die LPI bevat vrae wat verwys na vyf kategorieë van uitnemende leierskap: dui die pad aan (model the way), inspireer 'n gedeelde visie (inspire a shared vision), daag die proses uit (challenge the process), bemagtig ander om op te tree (enable others to act) en bemoedig die hart (encourage the heart). Hierdie kategorieë fokus op die aard van uitnemende leierskap wat by skoolhoofde voorkom/of nie; die visionêre leier wat vooruit kan sien en die beste vir sy skool wil hê; die leier is in staat om sy personeel te motiveer om die skool se doelwitte te bereik; die leier vind nuwe maniere om die status quo te verander en innoverend

te wees; die leier bemoedig ander en ontwikkel individue om sodoende tot die voordeel van die hele skool te lei; en die leier wat prestasie raaksien en beloon (Kouzess & Posner, 2007).

| LPI Kategorie van vrae | Vraagnommer |
|---|---|
| Dui die pad aan (*model the way*) | 1,6,11,16,21,26 |
| Inspireer 'n gedeelde visie (*inspire a shared vision*) | 2,7,12,17,22,27 |
| Daag die proses uit (*challenge the process*) | 3,8,13,18,23,28 |
| Bemagtig ander om op te tree (*enable others to act*) | 4,9,14,19,24,29 |
| Bemoedig die hart (*encourage the heart*) | 5,10,15,20,25,30 |

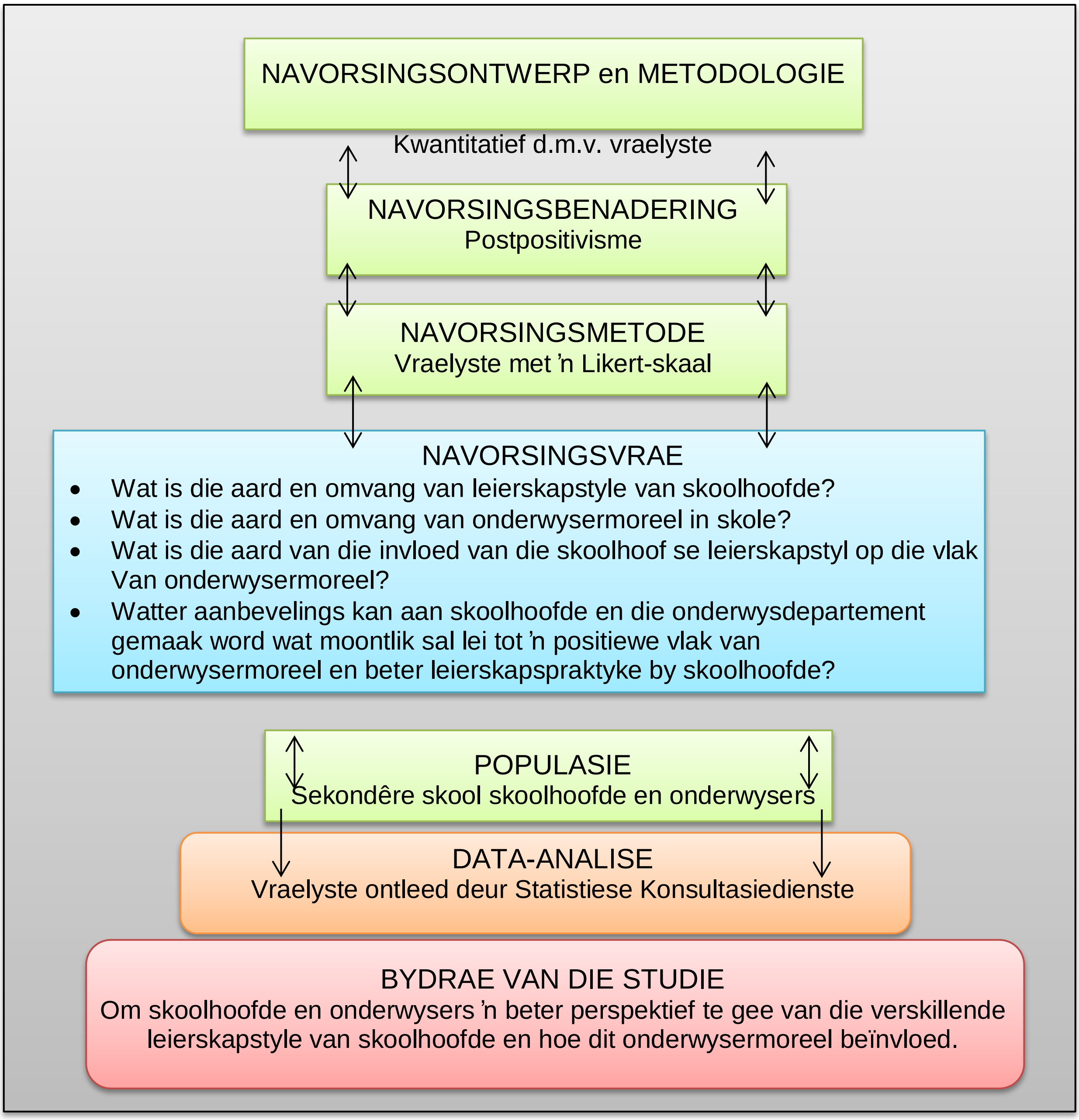
*Tabel 4.2: LPI-kategorieë van vraelys*

## 4.6 DATA-ANALISE

In Hoofstuk 5 word 'n deeglike ontleding en interpretasie van die ingesamelde data gemaak. Die biografiese en demografiese inligting wat van die respondente ingesamel is, is deur middel van staafgrafieke en sirkeldiagramme uiteengesit. Verwerkings en berekeninge is gedoen deur gebruik te maak van die SAS-program van NWU, Potchefstroomkampus.

Onderwyser- en skoolhoofresponse is deur middel van Beskrywende Statistiek ontleed en vergelykings is deur middel van tabelle gemaak om hoë tellings van response en lae tellings van response van die verskillende vraelyste te analiseer. Frekwensie-ontledings, standaardafwykings en persentasies is van die inligting ingesamel, gemaak.

Onderstaande figuur 4.1 gee 'n samevatting van en die verwantskap tussen die navorsingsmetode en -ontwerp wat in hierdie ondersoek gebruik is:




*Figuur 4.1: Samevatting en verwantskap van Navorsingsmetode en -ontwerp*

## 4.7 ADMINISTRATIEWE PROSEDURES

Die Amajuba Distriksbestuurder, past. NK Sithole, is per pos en per epos genader om toestemming te verkry om die vraelyste aan die hoofde van sekondêre skole in die Amajuba Distrik van KwaZulu Natal te versprei. Skriftelike toestemming is ontvang (sien Bylaag B).

Die skrywe aan skoolhoofde (sien Bylaag A) sowel as die skriftelike toestemming van die Distriksbestuurder is by die vraelys, wat slegs in Engels opgestel is, ingesluit en per hand by elke betrokke skool afgelewer. Die navorser het ŉ opvolgafspraak vir ŉ week later gemaak om weer die vraelyste weer te gaan insamel. Elke skool is verseker van die vertroulikheid en anonimiteit van alle inligting. Respondente is ook ingelig dat deelname aan die vraelyste heeltemal vrywillig is en hulle het ŉ brief dienooreenkomstig geteken. Vraelyste is in koeverte geplaas, wat nadat die vraelys ingevul is, toegeplak is. Elke skoolhoof en onderwyser het ŉ respondentnommer ontvang.

ŉ Totaal van 30 skoolhoofde en 235 onderwysers het die vraelyste ingevul en teruggegee. Twee skoolhoofde het nie hul vraelyste ingegee nie en 21 onderwysers het nie hul vraelyste voltooi nie. Skole in landelike gebiede en in townships was moeilik bereikbaar en kommunikasie via epos en selfs telefone (landlyne) nie moontlik nie. Die meeste hoofde is op hul selfone gekontak om reëlings te tref. Heelwat skole se landlyne het nie gewerk nie, as gevolg van kabeldiefstal. Die aantal vraelyste uitgedeel en terugontvang, is as volg:

| | Vraelyste uitgedeel | Vraelyste terugontvang | % vraelyste terugontvang |
|---|---|---|---|
| Skoolhoofde | 34 | 30 | 88% |
| Onderwysers | 264 | 235 | 89% |

*Tabel 4.3: Verdeling van vraelyste*

Die resultate van die vraelyste is na die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU geneem vir ontleding en verwerking.

## 4.8 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

In Hoofstuk 1 (paragraaf 1.6.26) is geldigheid en betroubaarheid bespreek (Maree, 2010:151-155). Albei die vraelyste, nl. *Die Purdue Teacher Opinionaire* en *Leadership Practices Inventory (LPI), Self* en *Observer,* voldoen aan die vereistes vir geldigheid en betroubaarheid. Al drie vraelyste is in talle vorige ondersoeke gebruik om die moreel van onderwysers en die kwaliteit van leierskap van die skoolhoof te meet.

- Geldigheid dui aan dat die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet en aangesien hierdie meetinstrumente in soortgelyke ondersoeke gebruik is, bestaan daar geen twyfel oor die geldigheid of die betroubaarheid daarvan nie. Die Cronbach-alphawaarde is die mees algemene vorm van ŉ betroubaarheids-

koëffisiënt en is in hierdie data-analise gebruik. Elke telling wat by ŉ item bepaal is, kan verdeel word in ŉ ware telling en ŉ fouttelling. Hoe kleiner die fouttelling in verhouding tot die ware telling is, hoe hoër is die betroubaarheid van die item;

- ŉ Bevestigende faktoranalise is gedoen om die geldigheid van die meetinstrument te toets;
- Die Chi-kwadraattoets moet groter as 0.05 wees vir ŉ model wat goed pas, maar dit word deur die grootte van die steekproef bepaal;
- Die *Comparative Fit Index* (CFI) moet ŉ waarde van >0.9 hê. Waardes bo 0.9 dui op ŉ goeie passing;
- Die *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) moet so klein as moontlik vir ŉ goeie passing wees;
- Item-analise en inter-itemkorrelasie: hierdie bewerking bepaal of die items in die vraelys tot die spesifieke konstrukte bydra.

## 4.9 ETIESE ASPEKTE

Die navorser het aan elke respondent verduidelik waaroor die ondersoek handel en hoe die vraelyste ingevul moes word. Elke respondent het ŉ *Informed Consent Form* (sien Bylaag D en E) onderteken waarin alles verduidelik is en waarin hulle ingestem om aan die ondersoek deel te neem. Alle inligting is vertroulik hanteer en geen name van respondente of skole is iewers gemeld nie.

Die nodige etiese klaring van die Etiek-komitee van die Noordwes Universiteit, Potchefstroom-kampus, is verkry om die navorsing te onderneem (NWU-00138-13-A2) (sien Bylaag K). Die nodige toestemming is ook vanaf die skoolhoofde en onderwysdepartement verkry om die ondersoek te doen (Sien Bylae met nodige toestemmingsbriewe).

## 4.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gekyk na die empiriese ondersoek van hierdie studie. Figuur 4.1 gee ŉ samevatting van die navorsingsmetode en -ontwerp. Die twee vraelyste, nl. *Die Adapted Purdue Teacher Opinionaire* en die LPI self en waarnemer is as meetinstrumente gebruik en kortliks bespreek. Beskrywende data is gebruik om die data te analiseer en afleidings te maak. Laastens is gekyk na etiese prosedures wat gevolg is. Hoofstuk 5 sal die data-analise in diepte ontleed.

# HOOFSTUK 5

# DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

## 5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is gekyk na die empiriese ondersoek wat by die skole gedoen is. Die spesifieke navorsingsontwerp en -metodologie is bespreek en daar is gekyk hoe die kwantitatiewe ondersoek geadministreer en uitgevoer is. In hierdie hoofstuk is ŉ analise en interpretasie van die data wat ingesamel is, gemaak. Die biografiese en demografiese besonderhede van die respondente is met behulp van sirkelgrafieke gegee. Die betroubaarheid van die vraelyste is getoets aan die hand van die Cronbach's Alpha-telling waar die waarde ≥60 aanvaarbaar is. Daar is verder ŉ faktor-analise van die data wat versamel is, gedoen om vas te stel of die vraelyste geldig is. Die siening wat die onderwyser van die aard van die skoolhoof se leierskapstyl het, asook die vlak van onderwysermoreel, is indringend aan die hand van rangordes en beskrywende analises bespreek. Spearman se rangorde-korrelasie is gebruik om moontlike verhoudings tussen die veranderlikes aan te dui. Laastens is die invloed van die leierskap van die skoolhoof op die moreel van die onderwyser bepaal deur ŉ strukturele vergelykingsmodel te konstrueer.

## 5.2 BIOGRAFIESE GEGEWENS EN DEMOGRAFIESE BESONDERHEDE

Tesame met die onderskeie vraelyste, is ŉ vraelys in die koevert ingesluit wat agtergrondinligting oor die respondent en die betrokke skool, gee. Vraag 3 – 6 van die agtergrond-vraelys handel oor die respondent se biografiese en gegewens om sodoende ŉ profiel te verkry van skoolhoofde en onderwysers wat deel uitgemaak het van die studiepopulasie.

Aspekte soos die respondent se ouderdom, geslag, jare ervaring en hoogste kwalifikasie is vasgestel. Vraag 4-15 van die vraelys het verdere demografiese gegewens rondom die spesifieke skole wat aan die ondersoek deelgeneem het, ingesluit, soos: onderrigtaal, multikulturaliteit, aantal leerders, of die skool landelik of stedelik is en of die respondent dink dat ŉ hoë moreel in die onderwysprofessie belangrik is of nie. Die biografiese en demografiese besonderhede van respondente is in onderstaande tabelle deur middel van frekwensies en persentasies uiteengesit:

| Vr. Nr. | BIOGRAFIESE GEGEWENS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | **SKOOLHOOFDE** | | **ONDERWYSERS** | |
| | | | f | % | f | % |
| 3 | Ouderdom | 20-29<br>30-39<br>40-49<br>50-59<br>60+ | -<br>2<br>8<br>15<br>5 | -<br>6.7<br>26.7<br>50.0<br>16.7 | 30<br>47<br>101<br>40<br>8 | 13.3<br>20.8<br>44.7<br>17.7<br>3.5 |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **226** | **100** |
| 4 | Onderwyservaring | 0-9<br>10-19<br>20-29<br>30+ | -<br>3<br>18<br>9 | -<br>10<br>60<br>30 | 56<br>74<br>77<br>17 | 23.8<br>31.5<br>32.8<br>7.2 |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **224** | **100** |
| 5 | Geslag | Manlik<br>Vroulik | 25<br>5 | 83.3<br>16.7 | 98<br>129 | 43.2<br>56.8 |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **227** | **100** |
| 6 | Hoogste Kwalifikasie | Sertifikaat<br>Diploma<br>Graad<br>Honneursgraad<br>Meestersgraad<br>Doktorsgraad | -<br>9<br>8<br>10<br>1<br>2 | -<br>30<br>26.7<br>33.3<br>3.3<br>6.7 | 3<br>60<br>109<br>50<br>5<br>- | 1.3<br>26.4<br>48.0<br>22.0<br>2.2<br>- |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **227** | **100** |

*Tabel 5.1: Frekwensies en persentasies van Biografiese gegewens van respondent*

| DEMOGRAFIESE GEGEWENS VAN SKOLE | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | **SKOOLHOOFDE** | | **ONDERWYSERS** | |
| | | | **f** | **%** | **f** | **%** |
| 7 | Taal van Onderrig | Engels en isiZulu<br>Afrikaans<br>Engels<br>Ander | 28<br>1<br>1<br>- | 93.3<br>3.2<br>3.2<br>- | 210<br>8<br>8<br>- | 92.9<br>0.04<br>0.04<br>- |
| | | **TOTAAL** | **30** | **99.7** | **226** | **100** |
| 8 | Is die leerders multi-kulturele? | Ja<br>Nee | 12<br>17 | 41.4<br>58.6 | 80<br>144 | 35.7<br>64.3 |
| | | **TOTAAL** | **29** | **100** | **224** | **100** |
| 9 | Is personeel multi-kulturele? | Ja<br>Nee | 11<br>19 | 36.7<br>63.3 | 80<br>148 | 35.1<br>64.9 |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **228** | **100** |
| 10 | Aantal leerders | $< 100$<br>100-199<br>200-299<br>300-399<br>$> 400$ | -<br>-<br>1<br>1<br>28 | -<br>-<br>3.3<br>3.3<br>93.3 | -<br>1<br>4<br>14<br>207 | -<br>0.4<br>1.8<br>6.2<br>91.6 |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **226** | **100** |
| 11 | Hoeveelheid personeel | $< 4$<br>5-9<br>10-14<br>15-20<br>$> 20$ | -<br>2<br>-<br>1<br>26 | -<br>6.9<br>-<br>3.4<br>89.7 | -<br>10<br>5<br>11<br>199 | -<br>4.4<br>2.2<br>4.9<br>88.4 |
| | | **TOTAAL** | **29** | **100** | **225** | **100** |
| 12 | Skoolvakke deur hoof /onderwyser onderrig | Engels<br>Afrikaans<br>isiZulu<br>Wiskunde<br>Natuurwetenskappe<br>Ekonomiese en Bestuurswetenskappe | 5<br>2<br>4<br>5<br>4<br>3 | -<br>-<br>-<br>-<br>-<br>- | 66<br>8<br>33<br>41<br>20<br>44 | -<br>-<br>-<br>-<br>-<br>- |

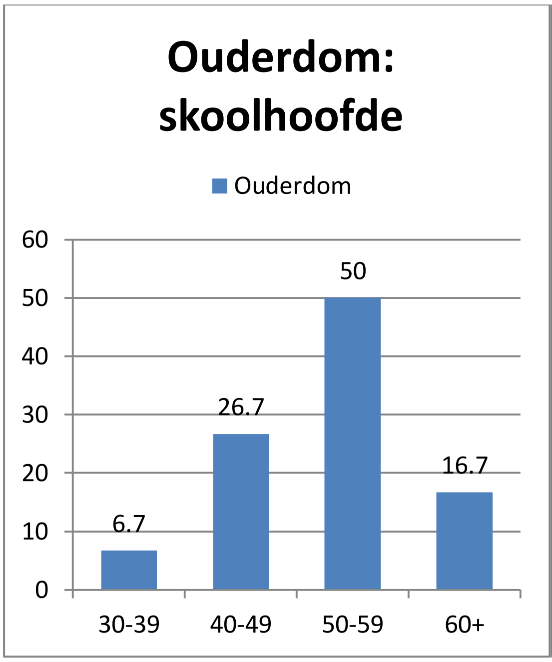
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Sosiale Wetenskappe<br>Lewensoriëntering<br>Skeppende Kunste<br>Tegnologie<br>Ander<br>Geen onderrig | 5<br>2<br>1<br>2<br>4<br>5 | -<br>-<br>-<br>-<br>-<br>- | 28<br>26<br>13<br>23<br>66<br>- | -<br>-<br>-<br>-<br>-<br>- |
| | | **TOTAAL** | - | - | - | - |
| 13 | Soort skool | Sekondêr<br>Gekombineerde Skool<br>Openbare skool<br>Onafhanklike Skool | 26<br>3<br>-<br>1 | 86.7<br>10<br>-<br>3.3 | 184<br>28<br>11<br>4 | 81.1<br>12.3<br>4.8<br>1.8 |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **227** | **100** |
| 14 | Beskrywing van die skool | Landelik<br>Stad/Dorp<br>'Township' Skool<br>Ander | 8<br>6<br>14<br>2 | 26.7<br>20.0<br>46.7<br>6.7 | 70<br>51<br>105<br>- | 31.0<br>22.6<br>46.5<br>- |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **226** | **100** |
| 15 | Is onderwysers met 'n hoë moreel belangrik in die onderwys? | Nee<br>Ja | 0<br>30 | 0<br>100 | 5<br>223 | 2.2<br>97.8 |
| | | **TOTAAL** | **30** | **100** | **228** | **100** |

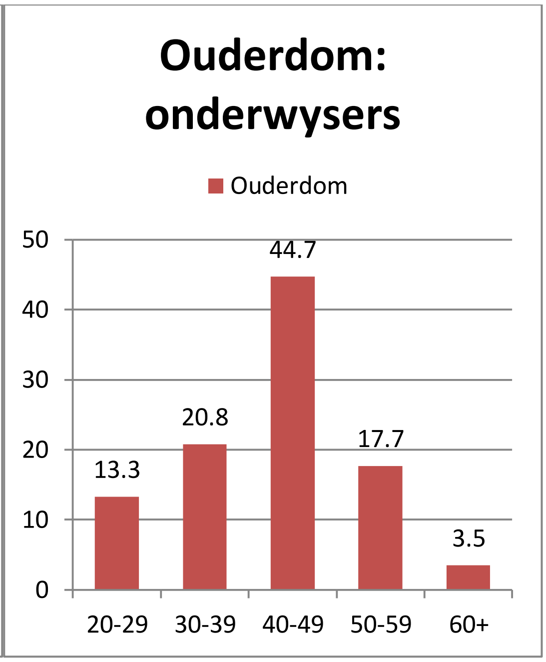
*Tabel 5.2: Frekwensies en persentasies van Demografiese gegewens van respondente*

Die volgende aspekte blyk uit bogenoemde gegewens:

### 5.2.1 Ouderdom

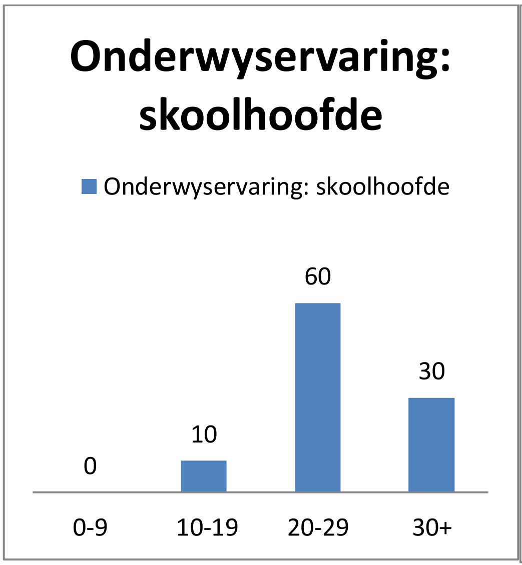
Die meeste skoolhoofde val in die ouderdomsgroep 50-59, terwyl die meeste onderwysers in die ouderdomsgroep 40-49 voorkom. Daar is 16.7% hoofde bokant die ouderdom van sestig en 3.5% onderwysers bo sestig. Daar is 34.1% onderwysers onder die ouderdom veertig en 65% bo veertig. Die meerderheid skoolhoofde is bo vyftig.

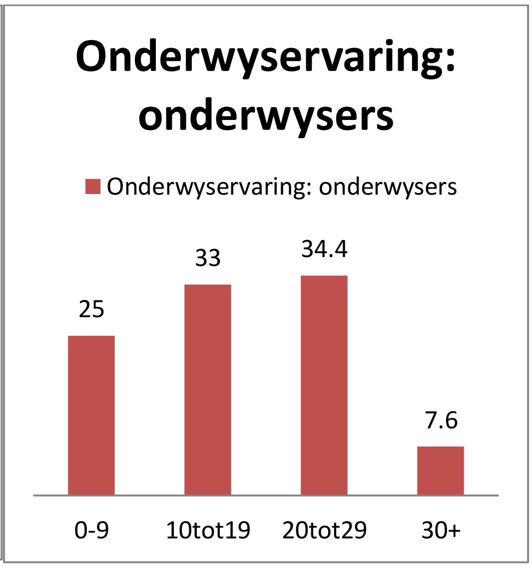



### 5.2.2 Onderwyservaring

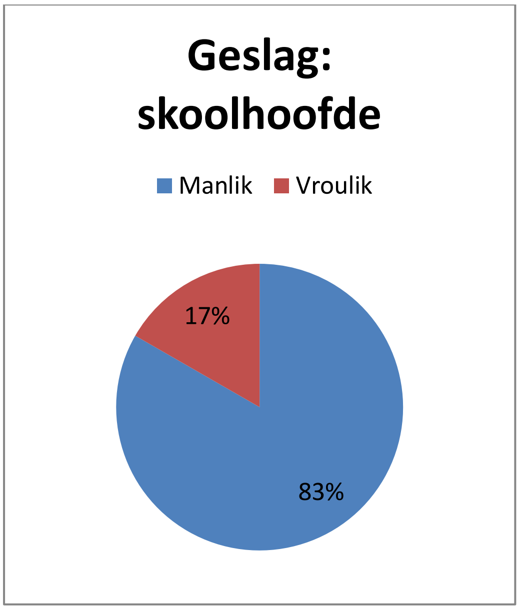
71.5% van onderwysers het meer as 10 jaar se ervaring in die beroep.  Alle skoolhoofde het meer as 10 jaar ervaring van onderwys.

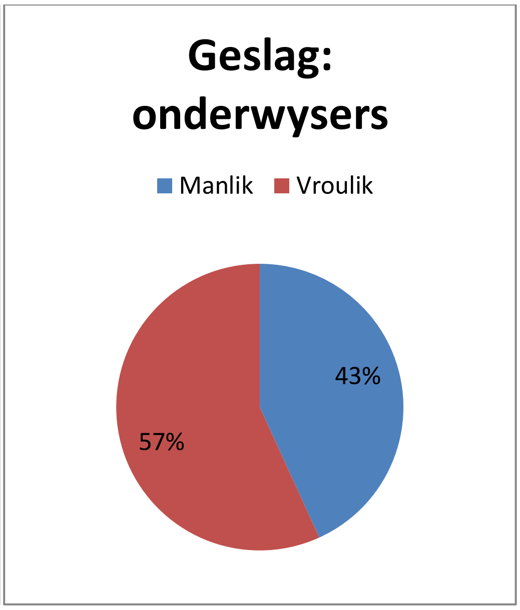



### 5.2.3 Geslag

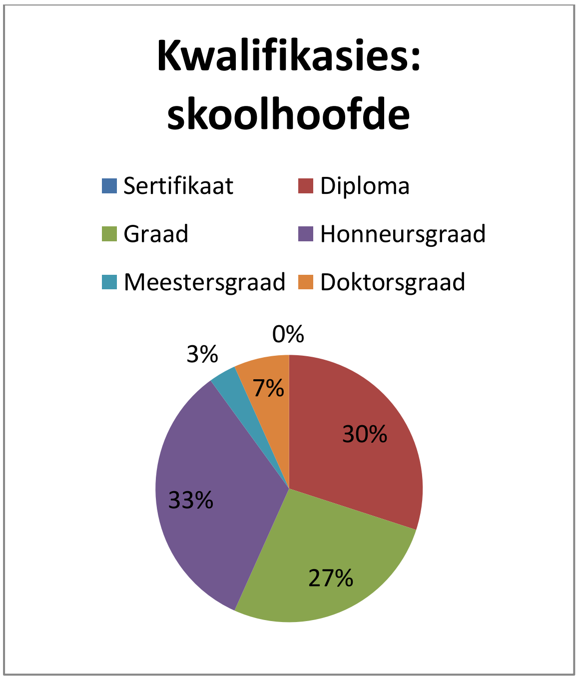
Die respondente het bestaan uit 83.3% manlike skoolhoofde en slegs 16.7% vroulike skoolhoofde.  By die onderwysers was 43.2% mans en 56.8% vrouens.   Dit blyk dus dat vroue die meerderheid in die onderwys vorm, maar in die minderheid in leierskapposisies is.

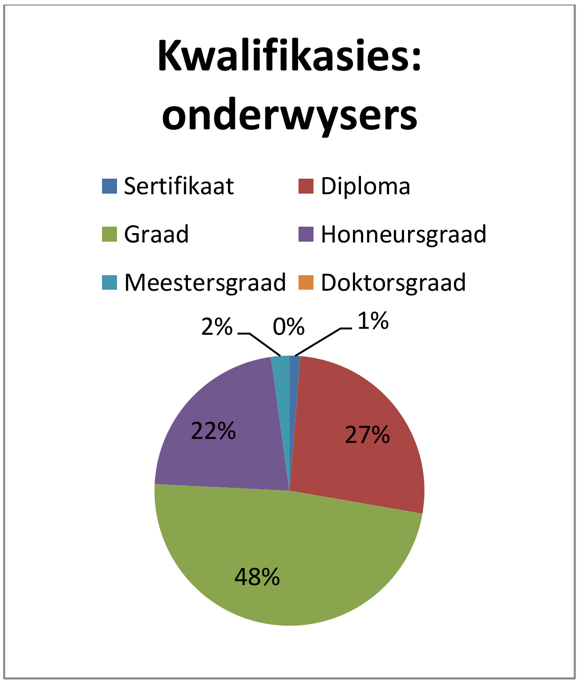



### 5.2.4 Kwalifikasies

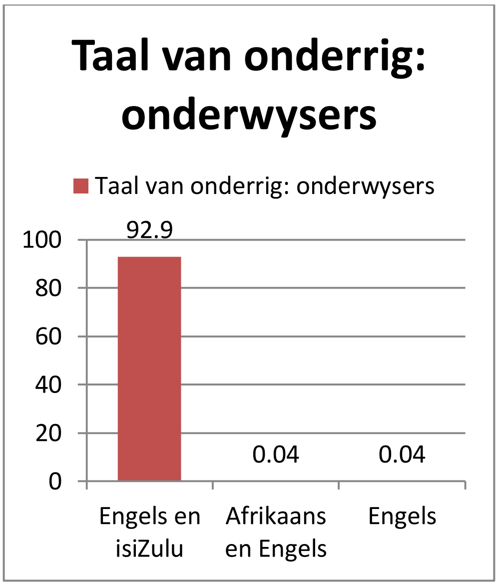
ŉ Derde van die hoofde (33.3%) het Honneursgrade en daar is 6.7% hoofde met ŉ doktorsgraad. Daar is 68% van die hoofde wat wel gegradueer is. Oor die algemeen is die skoolhoofde dus goed gekwalifiseerd.



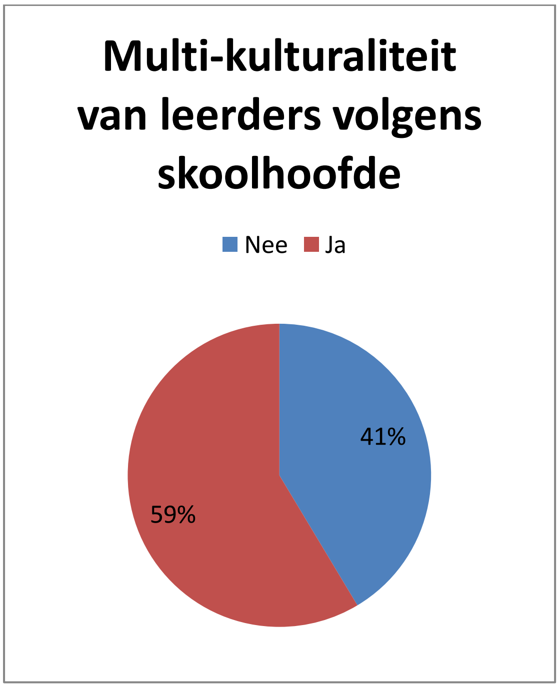
### 5.2.5 Taal van onderrig in die skole

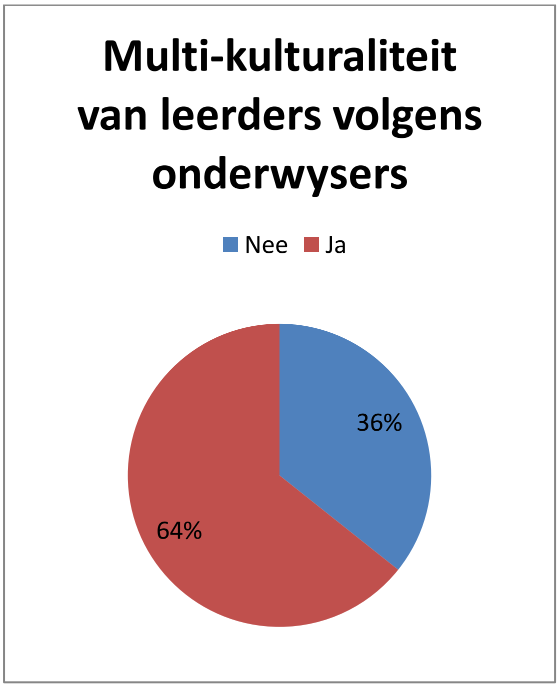
Van die 30 skole is die onderrigtaal Engels en isiZulu, 1 Afrikaans en Engels en 1 slegs Engels.




### 5.2.6 Multikulturaliteit van Leerders

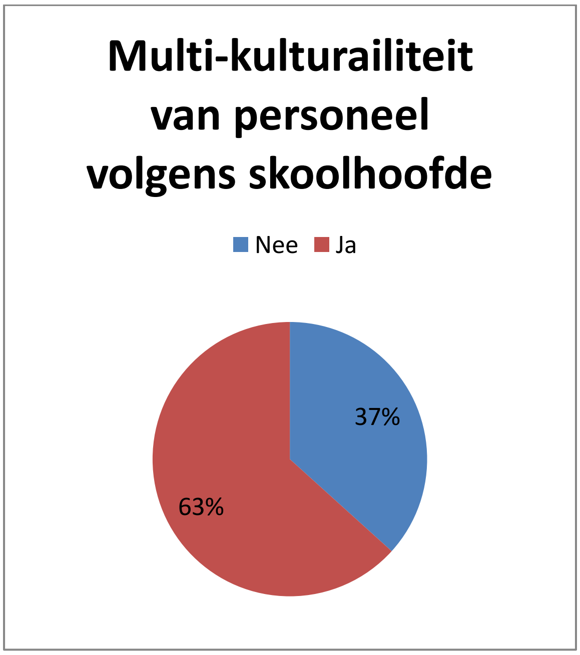
Volgens skoolhoofde is 41.4% van die skole se leerders nie multi-kulturele nie en is 58.6% wel multi-kulturele. Die onderwysers het aangedui dat 36% van leerders in skole nie multikultureel is nie en 64.3% van leerders in skole is wel multikultureel.

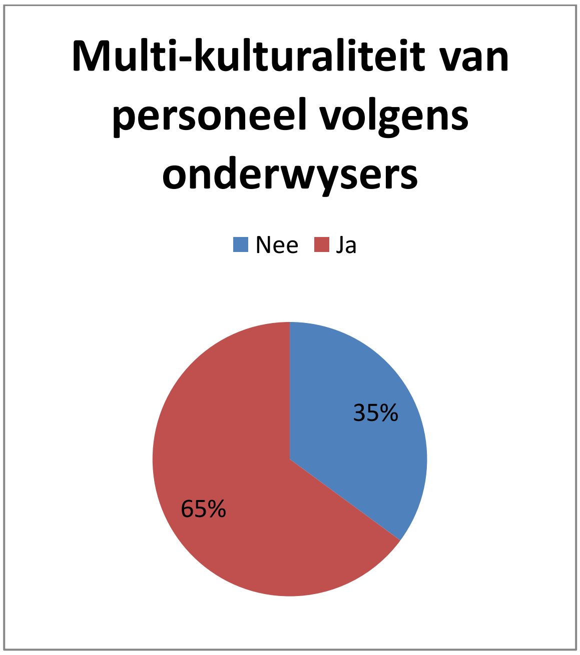


### 5.2.7 Multikulturaliteit van Personeel

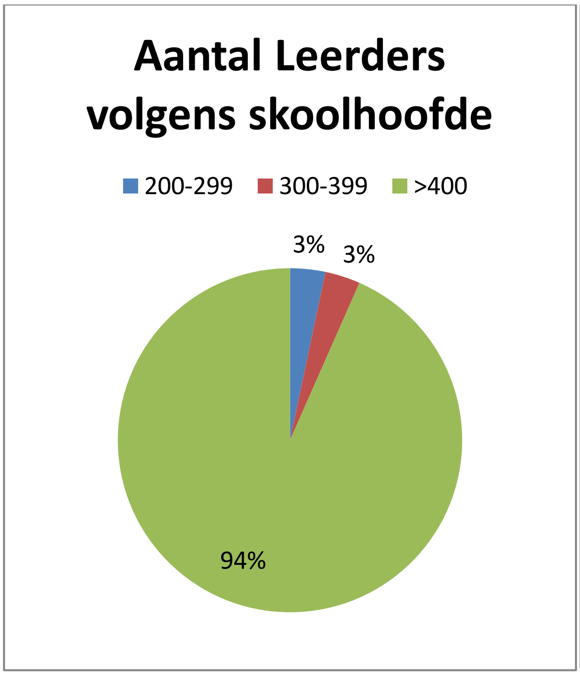
Volgens skoolhoofde is 36.7% van die skole se personeel nie multikultureel nie en 63.3% van die skole wel multikultureel. Die onderwysers se aanduiding was amper presies dieselfde.

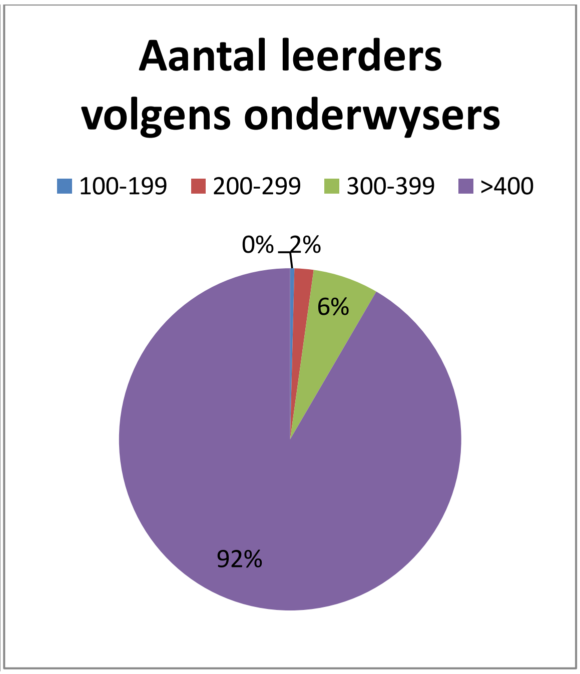



### 5.2.8 Leerdergetalle

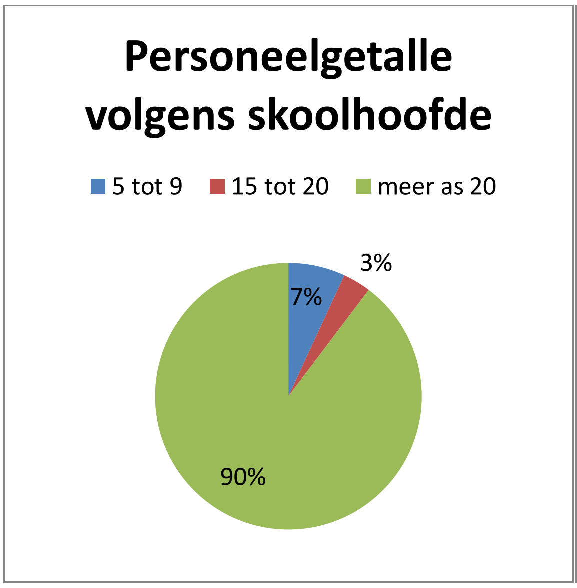
Volgens die skoolhoofde-gegewens het 93.3% van die skole meer as 400 leerders.

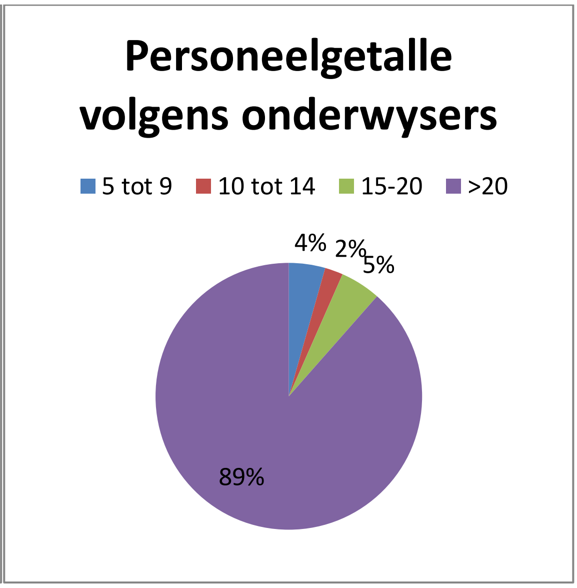


### 5.2.9 Personeelgetalle

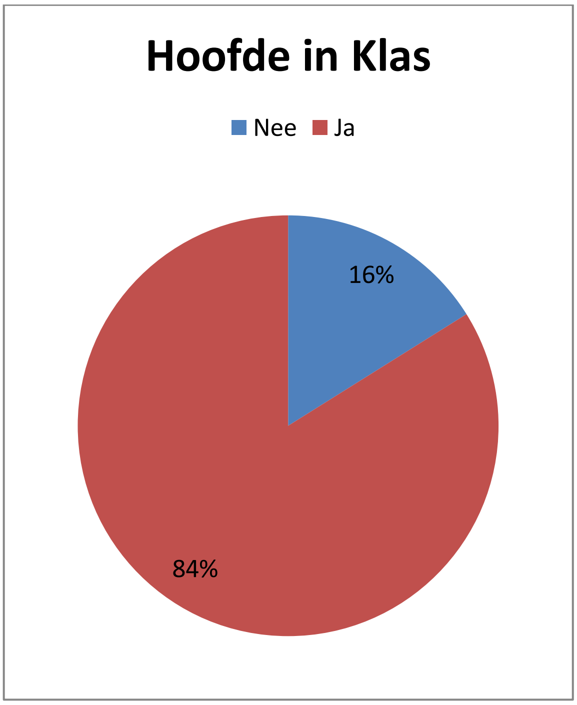
Volgens die skoolhoofde-gegewens het 90% van skole meer as 20 personeellede.



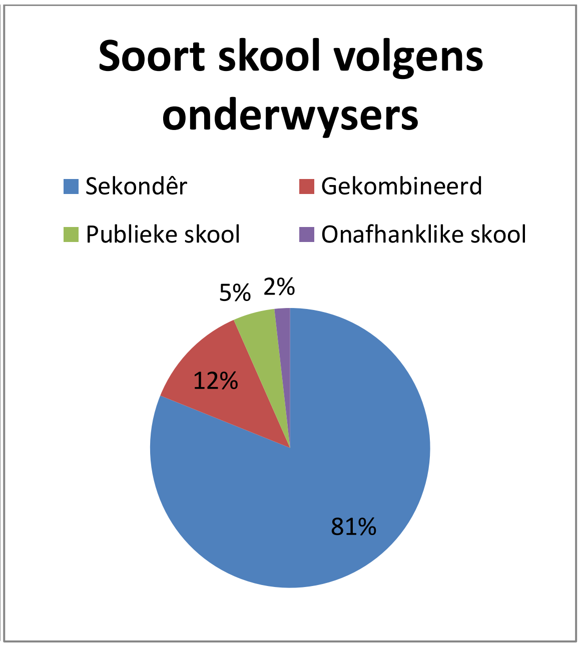

### 5.2.10 Hoofde in die klaskamer

Volgens die gegewens staan die meeste hoofde ook in die klaskamer. Slegs 5 (16.6%) van hoofde gee glad nie klas nie.



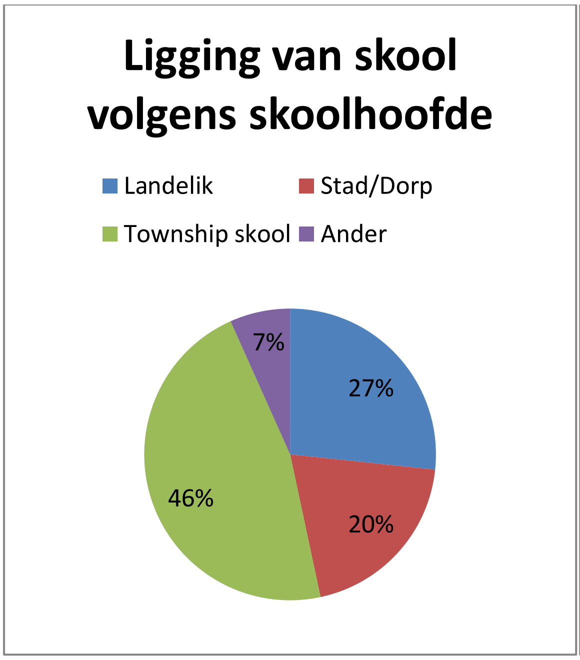
### 5.2.11 Soort skool

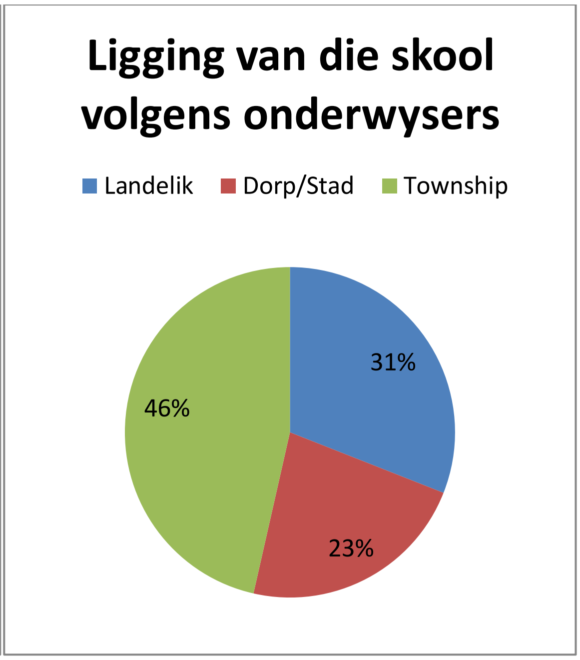
Van die 30 skole wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, toon die data dat 26 sekondêre skole, terwyl 3 gekombineerde skole was. Daar is slegs 1 onafhanklike skool wat aan die ondersoek deelgeneem het. Die meeste van die skole was egter openbare skole; sekondêre skole en die gekombineerde skole is ook openbare skole. Daar was slegs een onafhanklike skool.




### 5.2.12 Ligging van die skool

Volgens die skoolhoofde is daar 46.7% van die skole in die *township* geleë en 46.7% skole wat in die landelike- of dorpsgebied geleë is. Die onderwysers gee 'n soortgelyke aanduiding van die ligging van hulle skole. Hierdie gegewens word egter geïgnoreer met die data-analise, aangesien die begrippe *landelik* en *township* op dieselfde ligging kon dui. Die meerderheid skole is egter in die township geleë met die minderheid skole in die dorpsgebied.




### 5.2.13 Is onderwysers met 'n hoë moreel belangrik in die onderwys?

Al die skoolhoofde het bevestigend geantwoord, terwyl 2.2% van die onderwysers aangedui het dat onderwysers met 'n hoë moreel nie belangrik in die onderwys is nie. Hierdie data bevestig dat onderwysermoreel in skole deur 100% van die skoolhoofde as baie belangrik en 98% van onderwysers beskou word.

### 5.2.14 Samevatting van Biografiese en Demografiese gegewens

Vanuit bostaande inligting blyk die studiepopulasie van hierdie ondersoek goed verteenwoordigend te wees van alle rassegroepe en ouderdomme. Die meerderheid respondente is bo veertig en het meer as 10 jaar onderwyservaring. Hulle kan dus vanuit ŉ ervare perspektief kommentaar lewer oor die rol van die skoolhoof en hulle eie moreel. Die meerderheid onderwysers is vroulik, terwyl die meerderheid skoolhoofde manlik is. Dit dui daarop dat vroue ŉ minderheid in leierskap vorm. Die meerderheid skoolhoofde en onderwysers is goed gekwalifiseerd. Meer as 60% van die skole is multikultureel wat dui op ŉ goeie balans tussen rassegroepe in die meeste skole. Engels en isiZulu word in die meerderheid skole gebruik, wat nie vreemd in KwaZulu Natal is nie. Die meerderheid van die skole in hierdie ondersoek is in die *townships* geleë. Onderwysers en skoolhoofde het egter die begrippe *landelik en township* met mekaar verwar. Vir die doel van hierdie ondersoek sal daar dus nie tussen *landelik* en *township* onderskei word nie.

## 5.3 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE LPI-VRAELYS

Beskrywende statistiek, naamlik gemiddeldes, standaardafwykings (SA), frekwensies en persentasies van die skoolhoofde op die vraelyste is met behulp van die SKD (NWU) bereken.

Die LPI-vraelyste was slegs in Engels, aangesien die meerderheid skole Engels as onderrigtaal het. Die LPI-vraelys is onderverdeel in vyf praktyke van uitnemende leierskap, nl. baan die weg (*model the way*), inspireer ŉ gedeelde visie (*inspire a shared vision*), daag die proses uit (*challenge the process*), bemagtig (daag) ander (uit) om op te tree (*challenge others to act*) en bemoedig die hart (*encourage the heart*).

Die volgende skaal is gebruik:

| | |
|---|---|
| **1** = Almost Never (Amper nooit) (AN) | **2** = Rarely (baie min) (R) |
| **3** = Seldom (Selde) (S) | **4** = Once in a While (So nou en dan) (O) |
| **5** = Occasionally (Af en toe) (Oc) | **6** = Sometimes (Soms) (So) |
| **7** = Fairly Often (Redelik dikwels) (FO) | **8** = Usually (Gewoonlik) (U) |
| **9** = Very Frequently (Baie dikwels) (VF) | **10** = Always (Altyd) (A) |

### 5.3.1 Ontleding van LPI (self) vraelys en LPI (waarnemer) vraelys

| | | SKOOLHOOFDE LPI-Self: Persentasies, Gemiddeldes en Standaardafwykings (SA) | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | To what extent do you typically engage in the following behaviours? | 1 AN % | 2 R % | 3 S % | 4 O % | 5 Oc % | 6 So % | 7 FO % | 8 U % | 9 VF % | 10 A % | Mean Gem | SD SA |
| 1 | I set a personal example of what I expect of others. | | | | | | | | 23.3 | 26.7 | 50.0 | 9.27 | .828 |
| 2 | I talk about future trends that will influence how our work gets done. | | | | | | 6.7 | 6.7 | 33.3 | 40.0 | 13.3 | 8.47 | 1.042 |
| 3 | I seek out challenging opportunities that test my own skills and abilities. | | 3.3 | | | 3.3 | 10.0 | 26.7 | 16.7 | 26.7 | 13.3 | 7.77 | 1.736 |
| 4 | I develop cooperative relationships among the people I work with. | | | | | | 3.4 | 13.8 | 13.8 | 24.1 | 44.8 | 8.93 | 1.223 |
| 5 | I praise people for a job well done. | | | | | | 3.3 | 6.7 | 3.3 | 26.7 | 60.0 | 9.33 | 1.061 |
| 6 | I spend time and energy making certain that the people I work with adhere to the principals and standards we have agreed on. | 3.6 | | 7.1 | | | 7.1 | 3.6 | 21.4 | 32.1 | 25.0 | 8.04 | 2.317 |
| 7 | I describe a compelling image of what our future could be like. | | | | | 3.4 | 17.2 | 20.7 | 20.7 | 34.5 | 3.4 | 7.76 | 1.300 |
| 8 | I challenge people to try out new and innovative ways to do their work. | | 3.3 | | | 6.7 | 3.3 | 26.7 | 16.7 | 30.0 | 13.3 | 7.83 | 1.763 |
| 9 | I actively listen to diverse points of view. | | | | | | 3.3 | 6.7 | 10.0 | 30.0 | 50.0 | 9.17 | 1.085 |
| 10 | I make it a point to let people know about my confidence in their abilities. | | | | | | | 6.7 | 13.3 | 36.7 | 43.3 | 9.17 | .913 |
| 11 | I follow through on the promises and commitments that I make. | | | | | | | 6.7 | 23.3 | 53.3 | 16.7 | 8.80 | .805 |
| 12 | I appeal to others to share an exciting dream of the future. | | | 6.9 | 3.4 | 3.4 | | 20.7 | 27.6 | 24.1 | 13.8 | 7.72 | 1.907 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | I search outside the formal boundaries of my organization for innovative ways to improve. | | | 3.4 | | | 3.4 | 20.7 | 24.1 | 31.0 | 17.2 | 8.21 | 1.497 |
| 14 | I treat others with dignity and respect. | | | | | | | 3.3 | 6.7 | 16.7 | 73.3 | 9.60 | .770 |
| 15 | I make sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of our projects. | | | | | 6.7 | 3.3 | 13.3 | 36.7 | 23.3 | 16.7 | 8.17 | 1.341 |
| 16 | I ask for feedback on how my actions affect other people's performance. | 6.7 | 3.3 | 6.7 | 3.3 | 13.3 | 23.3 | 3.3 | 20.0 | 20.0 | | 6.17 | 2.422 |
| 17 | I show others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision. | 3.3 | | 3.3 | | | 23.3 | 16.7 | 20.0 | 26.7 | 6.7 | 7.37 | 1.956 |
| 18 | I ask "what can we learn?" when things don't go as expected. | | | | | | 10.0 | 23.3 | 43.3 | 10.0 | 13.3 | 7.93 | 1.143 |
| 19 | I support the decisions that people make on their own. | | | | | | | 26.7 | 36.7 | 16.7 | 20.0 | 8.30 | 1.088 |
| 20 | I publicly recognize people who exemplify commitment to shared values. | | | | | | 6.7 | 3.3 | 16.7 | 33.3 | 40.0 | 8.97 | 1.159 |
| 21 | I build consensus around a common set of values for running our organization. | | | | | | 3.3 | 6.7 | 33.3 | 23.3 | 33.3 | 8.77 | 1.104 |
| 22 | I paint the "big picture" of what we aspire to accomplish. | | | | | | 6.7 | 13.3 | 13.3 | 26.7 | 40.0 | 8.73 | 1.461 |
| 23 | I make certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on. | | | | | | | 16.7 | 30.0 | 33.3 | 20.0 | 8.57 | 1.006 |
| 24 | I give people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work. | | | | 3.3 | 3.3 | | 3.3 | 23.3 | 40.0 | 26.7 | 8.67 | 1.398 |
| 25 | I find ways to celebrate accomplishments. | | 3.3 | | | 6.7 | 6.7 | 10.0 | 20.0 | 16.7 | 36.7 | 8.27 | 1.964 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | I am clear about my philosophy of leadership. | | | | | | 3.7 | 3.7 | 29.6 | 22.2 | 40.7 | 8.93 | 1.107 |
| 27 | I speak with a genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work. | | | | | | 3.7 | 7.4 | 14.8 | 25.9 | 48.1 | 9.07 | 1.141 |
| 28 | I experiment and take risks, even when there is a chance of failure. | | | | | | 14.8 | 18.5 | 22.2 | 22.2 | 22.2 | 8.19 | 1.388 |
| 29 | I ensure that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves. | | | | | | 7.4 | 7.4 | 33.3 | 25.9 | 25.9 | 8.56 | 1.188 |
| 30 | I give the members of the team lots of appreciation and support for their contribution. | | | | | 3.7 | | 3.7 | 18.5 | 25.9 | 48.1 | 9.07 | 1.207 |

*Tabel 5.3: LPI(self)- vraelys volgens Persentasies, Gemiddeldes en Standaardafwykings*

Volgens die analise van bogenoemde vraelys is die volgende vyf vrae by die hoofde 'n gemiddeld van meer as 9 toegeken. Hulle word gelys van hoog na laag; dit is dus die vrae waar die skoolhoofde hulself die hoogste aangeslaan het:

- Vr. 14: Ek behandel ander met waardigheid en respek (9.60)
- Vr. 5: Ek prys mense vir werk goed gedoen (9.33)
- Vr. 1: Ek stel 'n voorbeeld van wat ek van ander verwag (9.27)
- Vr. 9: Ek luister aandagtig na diverse sienings (9.17)
- Vr. 10: Ek maak 'n punt daarvan om mense te laat weet dat ek vertroue in hul vermoëns het (9.17)

Die volgende vyf vrae het die laagste gemiddeldes behaal, met die laaste een die een wat die laagste gemiddeld vanaf die skoolhoofde oor hulself ontvang het:

- Vr. 3: Ek soek na uitdagende geleenthede wat my eie vaardighede en vermoëns troef (7.77)
- Vr. 7: Ek beskryf 'n oortuigende/meesleurende beeld van hoe ons toekoms kan lyk (7.76)
- Vr. 12: Ek pleit by ander om te deel in 'n opwindende droom vir die toekoms (7.72)
- Vr. 17: Ek wys vir ander hoe hul langtermyn belangstellings bereik kan word deur in 'n gemeenskaplike visie te deel (7.37)

- Vr. 16:  Ek vra vir terugvoer oor hoe my aksies/dade ander se optrede/gedrag (*performance)* beïnvloed (6.17)

Volgens die skoolhoofde vaar hulle die beste om mense met waardigheid en respek te behandel en hulle te prys vir goeie werk gedoen en vaar hulle die swakste daarin om terugvoer te kry vanaf onderwysers oor hoe hulle aksies/optrede ander se optrede/gedrag *(performance*) beïnvloed.  Die skoolhoofde voel ook dat hulle te min doen om ŉ toekomsvisie vir die skool duidelik aan die onderwysers oor te dra.

| Item no. | To what extent do you typically engage in the following behaviours? | ONDERWYSERS<br>LPI-Waarnemer: Persentasies, Gemiddeldes en Standaardafwykings (SA) | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1<br>AN<br>% | 2<br>R<br>% | 3<br>S<br>% | 4<br>O<br>% | 5<br>Oc<br>% | 6<br>So<br>% | 7<br>FO<br>% | 8<br>U<br>% | 9<br>VF<br>% | 10<br>A<br>% | Mean<br>Gem | SD<br>SA |
| 1 | I set a personal example of what I expect of others. | 5.0 | 4.5 | 2.7 | 3.6 | 5.0 | 5.9 | 11.7 | 17.6 | 14.9 | 29.3 | 7.45 | 2.675 |
| 2 | I talk about future trends that will influence how our work gets done. | 3.1 | 3.6 | 4.5 | 3.1 | 7.6 | 4.5 | 11.7 | 13.9 | 24.7 | 23.3 | 7.49 | 2.527 |
| 3 | I seek out challenging opportunities that test my own skills and abilities. | 5.0 | 7.7 | 4.1 | 2.3 | 5.9 | 9.9 | 13.1 | 23.4 | 16.7 | 12.2 | 6.81 | 2.621 |
| 4 | I develop cooperative relationships among the people I work with. | 1.8 | 6.3 | 2.2 | 36. | 6.3 | 8.5 | 10.8 | 15.7 | 12.6 | 32.3 | 7.55 | 2.555 |
| 5 | I praise people for a job well done. | 3.6 | 3.6 | 1.8 | 5.8 | 4.5 | 6.7 | 4.9 | 8.5 | 17.5 | 43.0 | 7.93 | 2.660 |
| 6 | I spend time and energy making certain that the people I work with adhere to the principals and standards we have agreed on. | 2.7 | 3.6 | 7.2 | 3.6 | 4.5 | 6.8 | 10.4 | 23.4 | 17.6 | 20.3 | 7.30 | 2.510 |
| 7 | I describe a compelling image of what our future could be like. | 3.6 | 5.4 | 5.5 | 4.9 | 7.6 | 8.1 | 13.5 | 18.8 | 16.1 | 16.6 | 6.93 | 2.584 |
| 8 | I challenge people to try out new and innovative ways to do their work. | 4.0 | 6.3 | 5.8 | 5.8 | 4.0 | 9.9 | 11.2 | 16.1 | 15.7 | 21.1 | 6.96 | 2.731 |
| 9 | I actively listen to diverse points of view. | 5.0 | 4.5 | 2.3 | 5.0 | 6.3 | 13.6 | 8.1 | 16.3 | 14.9 | 24.0 | 7.15 | 2.655 |
| 10 | I make it a point to let people know about my confidence in their abilities. | 4.0 | 7.6 | 6.3 | 2.7 | 9.0 | 7.2 | 10.3 | 17.9 | 18.8 | 16.1 | 6.83 | 2.725 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | I follow through on the promises and commitments that I make. | 4.5 | 7.2 | 5.4 | 4.0 | 5.8 | 7.2 | 14.3 | 20.6 | 17.5 | 13.5 | 6.81 | 2.655 |
| 12 | I appeal to others to share an exciting dream of the future. | 5.4 | 6.3 | 4.1 | 6.8 | 8.1 | 6.8 | 11.7 | 15.8 | 16.2 | 18.9 | 6.82 | 2.771 |
| 13 | I search outside the formal boundaries of my organization for innovative ways to improve what we do. | 5.4 | 6.3 | 5.9 | 5.0 | 5.9 | 10.4 | 10.9 | 16.7 | 12.2 | 21.3 | 6.80 | 2.799 |
| 14 | I treat others with dignity and respect. | 2.3 | 2.3 | 0.5 | 3.2 | 5.0 | 8.2 | 7.3 | 9.6 | 14.6 | 47.0 | 8.25 | 2.326 |
| 15 | I make sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of our projects. | 6.3 | 5.4 | 1.4 | 4.5 | 6.3 | 12.7 | 10.0 | 18.6 | 16.3 | 18.6 | 6.97 | 2.680 |
| 16 | I ask for feedback on how my actions affect other people's performance. | 14.9 | 9.9 | 6.3 | 4.1 | 6.3 | 10.8 | 9.5 | 16.2 | 12.2 | 9.9 | 5.71 | 3.078 |
| 17 | I show others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision. | 3.7 | 8.3 | 5.5 | 9.2 | 7.4 | 7.8 | 13.8 | 17.5 | 14.7 | 12.0 | 6.47 | 2.662 |
| 18 | I ask "what can we learn?" when things don't go as expected. | 7.2 | 6.8 | 5.9 | 4.5 | 7.7 | 11.3 | 10.8 | 20.7 | 14.0 | 11.3 | 6.42 | 2.742 |
| 19 | I support the decisions that people make on their own. | 7.2 | 5.4 | 2.7 | 3.1 | 5.8 | 11.7 | 10.3 | 14.8 | 18.4 | 20.6 | 7.00 | 2.787 |
| 20 | I publicly recognize people who exemplify commitment to shared values. | 4.5 | 5.4 | 3.1 | 2.7 | 4.0 | 9.4 | 10.3 | 14.8 | 21.5 | 24.2 | 7.39 | 2.652 |
| 21 | I build consensus around a common set of values for running our organization. | 4.1 | 6.8 | 3.2 | 4.1 | 5.4 | 6.8 | 13.5 | 15.3 | 17.6 | 23.4 | 7.20 | 2.694 |
| 22 | I paint the "big picture" of what we aspire to accomplish. | 4.1 | 8.1 | 2.7 | 5.9 | 4.5 | 6.3 | 10.8 | 18.0 | 14.4 | 25.2 | 7.14 | 2.781 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | I make certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on. | 2.2 | 8.1 | 3.6 | 3.1 | 5.8 | 7.2 | 13.0 | 18.8 | 15.7 | 22.4 | 7.21 | 2.609 |
| 24 | I give people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work. | 4.0 | 2.7 | 3.6 | 5.4 | 4.5 | 10.8 | 12.6 | 12.6 | 14.8 | 29.1 | 7.42 | 2.582 |
| 25 | I find ways to celebrate accomplishments. | 6.4 | 4.5 | 4.1 | 5.9 | 5.9 | 10.5 | 8.6 | 13.2 | 15.9 | 25.0 | 7.03 | 2.830 |
| 26 | I am clear about my philosophy of leadership. | 5.0 | 5.0 | 2.0 | 1.0 | 6.0 | 7.5 | 11.9 | 15.4 | 14.9 | 31.3 | 7.54 | 2.659 |
| 27 | I speak with a genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work. | 4.4 | 3.4 | 2.5 | 2.5 | 3.4 | 7.9 | 12.3 | 13.3 | 18.7 | 31.5 | 7.69 | 2.561 |
| 28 | I experiment and take risks, even when there is a chance of failure. | 8.0 | 6.5 | 4.0 | 3.5 | 5.5 | 14.6 | 11.6 | 17.6 | 9.0 | 19.6 | 6.61 | 2.837 |
| 29 | I ensure that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves. | 6.4 | 4.4 | 3.9 | 1.5 | 6.9 | 6.4 | 12.3 | 19.7 | 13.3 | 25.1 | 7.21 | 2.739 |
| 30 | I give the members of the team lots of appreciation and support for their contribution. | 6.4 | 7.4 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 8.4 | 11.8 | 9.4 | 17.2 | 33.0 | 7.40 | 2.915 |

*Tabel 5.4: LPI(waarnemer)- vraelys volgens Persentasies, Gemiddeldes en Standaardafwykings*

In die analise van LPI-waarnemer vraelys is die volgende vyf vrae by die onderwyser ’n gemiddeld van tussen 7 en 8 toegeken. Hulle word gelys van hoog na laag; dit is dus die vrae waar die onderwysers die skoolhoofde die hoogste aangeslaan het. Dit was opmerklik dat daar geen gemiddeld hoër as 8.25 aan die skoolhoofde toegeken is nie, terwyl die top vyf evaluerings van die skoolhoofde se selfevaluering almal bo 9.17 was. Die hoofde het hulself dus opmerklik hoër aangeslaan as wat die onderwysers gedoen het.

- Vr. 14: Behandel ander met waardigheid en respek (8.25)
- Vr. 5: Prys mense vir werk goed gedoen (7.93)
- Vr. 27: Praat met oortuiging oor die hoër betekenis en doel van ons werk (7.69)
- Vr. 4: Ontwikkel samewerkende verhoudings tussen die mense waarmee hy/sy werk (7.55)
- Vr. 26: Hy/sy is duidelik oor sy/haar visie van leierskap (7.54)

Die volgende vyf vrae het die laagste gemiddeldes by die onderwyser-waarneming behaal, waar die laaste een die laagste gemiddeld vanaf die onderwysers ontvang het:

- Vr. 3: Soek uitdagende geleenthede wat sy/haar vaardighede en vermoëns toets (6.81).
- Vr. 7: Beskryf ’n oortuigende/meesleurende beeld van hoe ons toekoms kan lyk (6.93).
- Vr. 12: Pleit by ander om te deel in ’n opwindende droom vir die toekoms (6.82).
- Vr. 17: Wys vir ander hoe hul langtermyn belangstellings bereik kan word deur in ’n gemeenskaplike visie te deel (6.47).
- Vr. 16: Ek vra vir terugvoer oor hoe my aksies/dade ander se optrede/gedrag (*performance)* beïnvloed (5.71).

Onderwysers voel dat skoolhoofde meer kan doen om ’n toekomsvisie daar te stel en dat hulle selde vir terugvoer vra oor hul optredes teenoor die onderwysers en hoe dit die personeel moontlik kan beïnvloed.

### 5.3.2 Vergelyking tussen vyf hoogste evaluerings van die LPI- (self) en die LPI- (waarnemer) vraelyste

| **’n Vergelyking tussen die LPI (self) en die LPI (waarnemer): hoogste evaluering** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **LPI (self): skoolhoof** | | | **LPI (waarnemer): onderwyser** | | |
| Vrae met hoogste evaluering | | | Vrae met hoogste evaluering | | |
| Vr. 14 | 9.60 | .770 | Vr. 14 | 8.25 | 2.326 |
| Vr. 5 | 9.33 | 1.061 | Vr. 5 | 7.93 | 2.660 |
| Vr. 1 | 9.27 | .828 | Vr. 27 | 7.69 | 2.561 |
| Vr. 9 | 9.17 | 1.085 | Vr. 4 | 7.55 | 2.555 |
| Vr. 10 | 9.17 | .913 | Vr. 26 | 7.54 | 2.659 |

*Tabel 5.5: Vergelyking van hoogste vyf evaluerings van LPI(self) en LPI(waarnemer)*

Bostaande tabel gee ’n vergelyking van die vyf hoogste evaluerings van die LPI (self) van die skoolhoof se evaluering van sy eie gedrag (links), asook die vyf hoogste evaluerings vanaf die onderwysers oor die skoolhoof van die LPI (waarnemer) vraelys (regs).

Dit is opmerklik dat beide die onderwysers en die skoolhoofde se volgorde van die twee boonste evaluerings van vrae presies dieselfde is. Statisties is dit beduidend, aangesien die response in albei vraelyste bevestig dat die skoolhoof onderwysers met waardigheid en respek behandel (vr. 14) en hulle prys as hulle goed gewerk het (vr. 5). Dit stem ooreen met hoe die onderwysers dit dan ook op hul beurt ervaar. Dit is egter opmerklik dat die gemiddelde selfevaluering van die skoolhoofde baie hoër is as dié wat deur die onderwysers ten opsigte van die boonste vyf vrae toegeken is.

### 5.3.3 Vergelyking tussen vyf laagste evaluerings van die LPI- (self) en die LPI- (waarnemer) vraelyste

| ʼn Vergelyking tussen die LPI (self) en die LPI (waarnemer): laagste evaluering | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **LPI (self): skoolhoof** | | | **LPI (waarnemer): onderwyser** | | |
| Vrae met laagste evaluering | | | Vrae met laagste evaluering | | |
| Vr. 3 | 7.77 | 1.739 | Vr. 13 | 6.80 | 2.799 |
| Vr. 7 | 7.76 | 1.300 | Vr. 28 | 6.61 | 2.837 |
| Vr. 12 | 7.72 | 1.907 | Vr. 17 | 6.47 | 2.662 |
| Vr. 17 | 7.37 | 1.956 | Vr. 18 | 6.42 | 2.742 |
| Vr. 16 | 6.17 | 2.422 | Vr. 16 | 5.71 | 3.078 |

*Tabel 5.6: Vergelyking van laagste vyf evaluerings van LPI(self) en LPI(waarnemer)*

Bostaande tabel gee ʼn vergelyking van die vyf laagste evaluerings tussen die LPI (self) van die skoolhoof se evaluering van sy eie gedrag (links), asook die vyf laagste evaluerings deur die onderwysers van dieselfde vraelys, LPI (waarnemer) (regs).

Vraag 16 en 17 is deur beide die skoolhoof en die onderwysers redelik laag geëvalueer: die hoofde het aan vraag 16 ʼn gemiddeld van 6.17 gegee en die onderwysers ʼn gemiddeld van 5.71. Vraag 16 het by beide die hoofde en die onderwysers se evaluering die laagste gemiddeld. Hieruit lei ons af dat hoofde erken dat hulle nie vra vir terugvoer oor hoe hulle gedrag dikwels die onderwysers se optredes beïnvloed nie en dat die onderwysers dit ook so ervaar. Vraag 17 het by beide evaluerings ook van die laagste gemiddeldes behaal: by die skoolhoofde 7.37 en by die onderwysers 6.47.

In elkeen van die hoogste en laagste evaluerings soos wat hulle in die vraelyste voorgekom het, is die onderwysers se evaluerings van die skoolhoofde betekenisvol laer as dié van die skoolhoofde se selfevaluerings. Skoolhoofde het hulself dus ook hoër by die laagste evaluerings aangeslaan as wat die onderwysers het.

## 5.4 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE *ADAPTED PURDUE TEACHER OPINIONAIRE (PTO) VRAELYS*

Die aangepaste Purdue Teacher Opinionaire (PTO) bestaan uit 40 vrae wat onderwysers moes beantwoord en hul menings oor hul werk as onderwysers en ander moontlike skoolverwante probleme uitspreek. Die volgende skaal is gebruik:

1=Disagree (stem nie saam nie) 2=Probably Disagree (stem waarskynlik nie saam nie) 3=Probably Agree (stem waarskynlik saam) 4=Agree (stem saam)

### 5.4.1 Uiteensetting van die persentasies, gemiddeldes en standaardafwyking van die PTO-vraelys

| | | ONDERWYSER PTO: Persentasies, Gemiddeldes en Standaardafwykings (SA) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item no. | **Express your opinions about your work as a teacher and various school problems.**<br>**Dui jou siening van jou werk as 'n onderwyser asook van enige ander skoolprobleme aan.** | **1**<br>**Disagree** | **2**<br>**Probably disagree** | **3**<br>**Probably agree** | **4**<br>**Agree** | **Mean Gem** | **SD/SA** |
| 1 | The work of individual teachers is appreciated and commended by our principal. | 5.9 | 7.7 | 38 | 48.4 | 3.29 | .846 |
| 2 | Teachers feel free to criticise administrative policy at staff meetings called by our principal. | 14.9 | 16.3 | 36.2 | 32.6 | 2.86 | 1.036 |
| 3 | Our principal shows favouritism in his relations with the teachers in our school. | 47.2 | 19.0 | 18.1 | 15.7 | 2.02 | 1.135 |
| 4 | My principal makes a real effort to maintain close contact with the staff. | 7.7 | 16.3 | 29.4 | 46.6 | 3.15 | .958 |
| 5 | Our principal's leadership in staff meetings challenges and stimulates our professional growth. | 12.7 | 14.5 | 35.9 | 36.8 | 2.97 | 1.013 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | The number of hours a teacher must work is unreasonable. | 60.0 | 16.3 | 8.8 | 14.9 | 1.79 | 1.115 |
| 7 | There is a great deal of griping, arguing, taking sides, and feuding among our teachers. | 37.5 | 19.9 | 20.4 | 22.2 | 2.27 | 1.183 |
| 8 | Teaching gives me a great deal of personal satisfaction. | 8.7 | 11.4 | 27.4 | 52.5 | 3.24 | .967 |
| 9 | Generally, teachers in our school do not take advantage of one another. | 14.7 | 19.4 | 33.6 | 32.3 | 2.83 | 1.041 |
| 10 | The teachers in our school cooperate with each other to achieve common, personal, and professional objectives. | 10.5 | 18.2 | 32.3 | 39.1 | 3.00 | .998 |
| 11 | If I could plan my career again, I would choose teaching. | 39 | 6.9 | 18.8 | 35.3 | 2.50 | 1.321 |
| 12 | If I could earn as much money in another occupation, I would stop teaching. | 26.4 | 7.3 | 13.6 | 52.7 | 2.93 | 1.287 |
| 13 | My principal makes my work easier and more pleasant. | 10.5 | 10.0 | 42.7 | 36.8 | 3.06 | .942 |
| 14 | My school principal understands and recognizes good teaching procedures. | 6.9 | 6.0 | 35.8 | 51.4 | 3.32 | .867 |
| 15 | The lines and methods of communication between teachers and the principal in our school are well developed and maintained. | 10.4 | 13.1 | 42.1 | 34.4 | 3.00 | .946 |
| 16 | My teaching load at this school is unreasonable. | 45.4 | 19.3 | 15.6 | 19.7 | 2.10 | 1.182 |
| 17 | My principal shows a real interest in my department. | 12.0 | 10.1 | 40.6 | 37.3 | 3.03 | .978 |
| 18 | Our principal promotes a sense of belonging among the teachers in our school. | 8.6 | 9.1 | 35.5 | 46.8 | 3.20 | .931 |
| 19 | I feel that I am an important part of this school system. | 8.0 | 6.1 | 34.0 | 51.9 | 3.30 | .904 |
| 20 | I feel successful and competent in my present position. | 6.6 | 7.0 | 30.5 | 55.9 | 3.36 | .877 |
| 21 | Our school staff has a tendency to form into cliques. | 19.2 | 20.2 | 28.6 | 32.0 | 2.73 | 1.107 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 22 | The teachers in our school work well together. | 10.0 | 16.7 | 44.5 | 28.7 | 2.92 | .924 |
| 23 | As far as I know, the other teachers think I am a good teacher. | 1.4 | 9.6 | 48.3 | 40.7 | 3.28 | .695 |
| 24 | My principal is concerned with the problems of the staff and handles these problems sympathetically. | 13.7 | 10.8 | 33.5 | 42.0 | 3.04 | 1.039 |
| 25 | I do not hesitate to discuss any school problem with my principal. | 10.9 | 13.7 | 26.5 | 48.4 | 3.13 | 1.024 |
| 26 | My principal acts interested in me and my problems. | 12.5 | 12.0 | 36.1 | 39.4 | 3.02 | 1.009 |
| 27 | My school principal supervises rather than "snoopervises" the teachers in our school. | 10.9 | 14.7 | 29.9 | 44.5 | 3.08 | 1.013 |
| 28 | Teachers' meetings as now conducted by our principal waste the time and energy of the staff. | 49.5 | 17.5 | 19.3 | 13.7 | 1.97 | 1.114 |
| 29 | My principal has a reasonable understanding of the problems connected with my teaching assignment. | 9.4 | 18.9 | 42.9 | 28.8 | 2.91 | .922 |
| 30 | I feel that my work is judged fairly by my principal. | 7.0 | 8.5 | 37.1 | 47.4 | 3.25 | .884 |
| 31 | The teachers in our school have a desirable influence on the values and attitudes of their learners. | 10.4 | 10.0 | 42.2 | 37.4 | 3.07 | .944 |
| 32 | To me there is no more challenging work than teaching. | 21.7 | 11.3 | 22.6 | 44.3 | 2.90 | 1.192 |
| 33 | Other teachers in our school are appreciative of my work. | 2.4 | 10.0 | 52.1 | 35.5 | 3.21 | .713 |
| 34 | As a teacher, I think I am as competent as most other teachers. | .9 | 4.3 | 32.2 | 62.6 | 3.56 | .624 |
| 35 | The teachers with whom I work have high professional ethics. | 3.4 | 12.6 | 44.9 | 39.1 | 3.20 | .785 |
| 36 | I really enjoy working with my learners. | 1.9 | 6.2 | 29.5 | 62.4 | 3.52 | .700 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | The teachers in our school show a great deal of initiative and creativity in their teaching assignments. | 4.8 | 19.5 | 42.4 | 33.3 | 3.04 | .849 |
| 38 | My principal makes effective use of the individual teacher's capacity and talent. | 5.7 | 14.2 | 45.5 | 34.6 | 3.09 | .843 |
| 39 | Teachers feel free to go to the principal about problems of personal and group welfare. | 8.9 | 12.7 | 28.2 | 50.2 | 3.20 | .975 |
| 40 | I am well satisfied with my present teaching position. | 14.1 | 13.1 | 25.8 | 46.9 | 3.06 | 1.080 |

*Tabel 5.7: Persentasie, Gemiddeldes en Standaardafwykings van die PTO-vraelys*

Bostaande tabel gee 'n uiteensetting van die persentasies, gemiddeldes en standaardafwykings van die onderwysers se antwoorde op vrae oor hulle siening van hulle werk en moontlike skoolprobleme.

Die maksimum gemiddelde telling wat in die vraelys behaal kan word, is 4 aangesien daar van 'n vierpuntskaal gebruik gemaak is. Volgens die Likert-skaal gee 1 en 2 (groen kolom) 'n aanduiding van *nie-saamstem* nie en 3 en 4 waar die respondent wel *saamstem*. Dit is veral by vrae 13, 14, 18 ,19, 20, 23, 33, 34, 35, 36, en 38 waar die response van onderwysers hoër as 80% was.

Die meerderheid van respondente het dus in die beantwoording van hierdie vrae *saamgestem* of *waarskynlik saamgestem*. Vraag 13: *My skoolhoof maak my werk makliker en aangenaam om uit te voer*, het 'n gesamentlike telling by 3 en 4 van 79.5% van respondente wat *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem* het. Oor die algemeen blyk dit dus dat die meerderheid onderwysers voel dat die skoolhoof hulle werk makliker maak.

Vraag 14: *My skoolhoof verstaan en erken goeie onderwysprosedures*; 87.2% van die respondente het *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 18: *Ons skoolhoof bevorder 'n sin van eienaarskap onder onderwysers in die skool*. Daar is 82.3% van die respondente wat *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem* het. In vraag 19: *Ek voel dat ek 'n belangrike deel is van die skoolsisteem,* het 85.49% van al die respondente *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 20: *Ek voel suksesvol en bevoeg in my huidige posisie;* 86.4% van die respondente het *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 23: *Sover ek weet, dink die ander onderwysers dat ek 'n goeie onderwyser is; 'n* baie hoë 89% van die onderwysers het hier *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 33: *Ander onderwysers in die skool waardeer my werk*; 87.6% onderwysers het *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 34:

*As 'n onderwyser, dink ek, ek is net so bevoeg soos enige ander onderwyser;* 94.8% van die respondente het *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 35: *Die onderwysers waarmee ek saamwerk, handhaaf 'n hoë professionele etiek*; 84% van die respondente het *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 36: *Ek geniet dit werklik om met my leerders te werk*; 91.9% van die respondente het *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.* Vraag 38: *My skoolhoof maak effektiewe gebruik van die individuele onderwyser se vermoëns en talente*; 80.1% van die respondente het *waarskynlik saamgestem* en *saamgestem.*

Vervolgens word daar nou gekyk na die vyf hoogste gemiddelde tellings en die vyf laagste gemiddelde tellings vir die doel van hierdie bespreking. Die rede hiervoor is dat die hoogste gemiddeldes die gedrag van die respondente tot 'n redelike mate bevestig, terwyl die laer tellings (1.79) die gedrag tot 'n redelike mate ontken.

### 5.4.2 Vyf hoogste gemiddelde tellings in die PTO-vraelys

| Rangorde | Vraagnr. | Vraag soos op vraelys | Gemiddeld |
|---|---|---|---|
| 1 | 34 | As a teacher, I think I am as competent as most other teachers. | 3.56 |
| 2 | 36 | I really enjoy working with my learners. | 3.52 |
| 3 | 20 | I feel successful and competent in my present position. | 3.36 |
| 4 | 14 | My school principal understands and recognizes good teaching procedures. | 3.32 |
| 5 | 19 | I feel that I am an important part of this school system. | 3.30 |

*Tabel 5.8: Vyf hoogste gemiddeldes behaal in die PTO*

Volgens die tellings in bostaande tabel is die onderwysers baie positief oor hulself. Die hoogste gemiddelde is behaal by vraag 34 en gee daarmee 'n aanduiding dat die onderwysers hulself as baie bekwaam ervaar (3.56/4.00). Hierdie vraag sluit aan by vraag 20 wat derde in die rangorde is; *Onderwysers voel suksesvol en bekwaam in hulle posisies*. Vraag 36 dui op die onderwysers se skakeling met die leerders en het ook 'n hoë gemiddelde van 3.52. Vierde in die rangorde is vraag 14 wat dui op die siening wat die onderwyser van die skoolhoof het. Die meerderheid onderwysers ervaar die skoolhoof as iemand wat hulle verstaan en goeie onderwyspraktyke erken. Vraag 19 het 'n gemiddeld van 3.30 en lê vyfde in die rangorde. Die meerderheid onderwysers voel dat hulle 'n belangrike deel van die skoolsisteem vorm. Hulle voel dus gewaardeer.

### 5.4.3 Vyf laagste gemiddelde tellings in die PTO-vraelys

| Rangorde | Vraagnr. | Vraag soos op vraelys | Gemiddeld |
|---|---|---|---|
| 5 | 7 | There is a great deal of griping, arguing, taking sides, and feuding among our teachers. | 2.27 |
| 4 | 16 | My teaching load at this school is unreasonable. | 2.10 |
| 3 | 3 | Our principal shows favouritism in his relations with the teachers in our school. | 2.02 |
| 2 | 28 | Teachers' meetings as now conducted by our principal waste the time and energy of the staff. | 1.97 |
| 1 | 6 | The number of hours a teacher must work is unreasonable. | 1.79 |

*Tabel 5.9: Vyf laagste gemiddeldes behaal in die PTO*

Die laagste gemiddelde tellings volgens bostaande tabel is veral by vraag 6 en 28 (1.79 en 1.97), onderskeidelik, behaal. Dit beteken dat die response van die onderwysers tussen 1=*Disagree (stem nie saam nie*) en 2=*Probably Disagree (stem waarskynlik nie saam nie*) was. Die meerderheid onderwysers stem dus nie saam dat hulle werksure onbillik is nie of dat personeelvergaderings 'n vermorsing van tyd is nie. Vraag 7, het 'n gemiddelde telling van 2.27 getoon. Hierdie telling is nie baie hoog nie, maar ook nie ondergemiddeld nie en kan by vraag 7 aandui dat daar wel soms geskille tussen onderwysers voorkom (2=*Probably Disagree (stem waarskynlik nie saam nie*) 3=*Probably Agree (stem waarskynlik saam*). Vraag 16 en 3 lê nader aan 2=*Probably Disagree (stem waarskynlik nie saam nie*). Onderwysers se reaksie hier dui daarop dat hulle nie definitief van die stelling verskil nie, daar is dus wel sommige onderwysers wat *waarskynlik nie daarmee saamstem* dat hul werkslading te hoog is of dat die hoof sekere onderwysers voortrek nie. Dit dui tog op 'n mate van twyfel by onderwysers, anders sou hierdie telling 'n definitiewe 1.00 gewees het met 'n sterk *Disagree (stem nie saam nie).*

### 5.4.4 Samevatting van response van PTO-vraelys

Vanuit die beskrywende statistiek van die PTO-vraelys blyk dit dat die meeste onderwysers redelik positief voel oor hulself en die rol wat hulle in die skoolopset vertolk. Onderwysers stem nie daarmee saam dat hulle werksure onredelik is nie en hulle blyk tevrede te wees met hul werkslading by hulle skole. Die gemiddelde telling van 1.97 oor personeelvergaderings kan dalk daarop dui dat die meerderheid onderwysers by sommige skole dit wel positief ervaar.

In die PTO-vraelys se groepering van vrae hou vrae 1,2,3,4,5,13,14,15,17,18,24,25,26,27,28,29,30,38 en 39 verband met die gedrag van die onderwyser se skakeling met die skoolhoof. Oor die algemeen is hier 'n telling van meer as 3.0 wat dui op 'n positiewe siening van die skoolhoof se leierskap.

## 5.5 BETROUBAARHEID

Die Cronbach Alpha-koëffisiënt is gebruik om die interne konsekwentheid en betroubaarheid van die items van die bepaalde meetinstrumente te bepaal. Interne konsekwentheid verwys na die oorkoepelende mate waarin die items waaruit die skaal bestaan met mekaar korreleer. Enige meetinstrument moet meet wat dit veronderstel is om te meet. Die koëffisiënt met ŉ waarde van groter as 0.60 (≥60) word as ŉ aanvaarbare betroubaarheid van die faktore beskou en is aanvaarbaar as ŉ aanduiding van interne betroubaarheid.

Interverwante items word saamgevoeg ten einde ŉ oorkoepelende telling te verkry wat die betroubaarheid van die meetinstrument bepaal. Verder word die items met mekaar gekorreleer. Daar is vyf faktore by die gedrag van die skoolhoof in die LPI-vraelys uitgelig, nl. dui die pad aan, inspireer ŉ gedeelde visie, daag die proses uit, bemagtig ander om op te tree en bemoedig die hart. Daar is vier faktore in die PTO uitgelig wat verband hou met onderwysermoreel, nl. Onderwyser-skakeling met die skoolhoof, tevredenheid met die onderwys, rapport tussen onderwysers en onderwyser-werkslading.

### 5.5.1 ŉ Opsomming van die Cronbach's Alpha-koëffisiënt en Gemiddelde Inter-Item Korrelasie om Betroubaarheid te toets by die Aangepaste Purdue Teachers Opinionaire (PTO) vraelys

Die volgende tabelle sal die onderskeie groepering van vrae in die PTO-vraelys ondersoek. Tabel 5.10 toon die gemiddelde van Cronbach's Alpha en die gemiddelde Inter-item-korrelasie van onderwyser-skakeling met die skoolhoof van die Aangepaste PTO-vraelys.

| **Faktor/Dimensie van Aangepaste PTO vraelys (Groepering van vrae in vraelys)** | **Cronbach's Alpha** | **Gemiddelde Inter-item-korrelasie** | **Mean/ Gemiddeld** | **Standard Deviation/ Standaard Afwyking** |
|---|---|---|---|---|
| Onderwyser-skakeling met skoolhoof | .942 | .466 | 3.090 | .669 |
| Teveredenheid met Onderwys | .768 | .218 | 3.006 | .524 |
| Rapport tussen Onderwysers | .747 | .338 | 2.992 | .615 |

*Tabel 5.10: Gemiddelde van Cronbach Alpha en Gemiddelde Inter-Item Korrelasie om Betroubaarheid te toets by PTO-vraelys*

Bostaande tabel gee ŉ samevatting van die faktore/dimensies van die vrae van die PTO-vraelys. Die betroubaarheid van die vraelys word getoets aan die hand van die Cronbach's Alpha-telling. Vir die vraelys om te voldoen aan interne betroubaarheid moet die Cronbach's Alpha >0.6 wees, wat wel die geval is. Volgens Clarke en Watson moet die gemiddelde inter-item-korrelasie tussen 0.15 en 0.55 wees vir die vraelys om te voldoen aan interne betroubaarheid. Die tellings in die tabel voldoen dus aan hierdie tellings vir betroubaarheid.

Die gemiddelde tellings van die vraelys is amper 3.00 en hoër uit ŉ telling van vier. Die onderwysermoreel het dus hoë tellings getoon.

### 5.5.2 ŉ Opsomming van die Cronbach's Alpha koëffisiënt en Gemiddelde Inter-Item-Korrelasie om Betroubaarheid te toets by die Leadership Practices Inventory (LPI-waarnemer) vraelys

Die volgende tabelle sal die onderskeie groepering van vrae in die LPI-(waarnemer) vraelys ondersoek. Net soos by die PTO-vraelys moet die Cronbach's Alpha >0.6 wees, wat wel die geval is en volgens Clarke en Watson moet die gemiddelde inter-item-korrelasie tussen 0.15 en 0.55 wees vir die vraelyste om te voldoen aan interne betroubaarheid. Die tellings in die tabelle voldoen dus aan hierdie vereistes vir interne betroubaarheid.

| **Samevatting van Praktyke van Uitnemende Leierskap in die LPI-vraelys:** | **Cronbach's Alpha** | **Gemiddelde Inter–item-korrelasie** | **Mean/ Gemiddeld** | **Standard Deviation / Standaard Afwyking** |
|---|---|---|---|---|
| Baan die weg (Model) | .922 | .670 | 6.994 | 2.278 |
| Inspireer ŉ gedeelde Visie (Vision) | .941 | .728 | 7.074 | 2.326 |
| Daag die proses uit (Challenge) | .942 | .731 | 6.801 | 2.381 |
| Bemagtig ander om op te tree (Enable) | .905 | .614 | 7.406 | 2.170 |
| Bemoedig die hart (Encourage) | .940 | .723 | 7.249 | 2.395 |

*Tabel 5.11: Gemiddelde van Cronbach's Alpha en die gemiddelde Inter-item korrelasies om Betroubaarheid te toets van die LPI (waarnemer) vraelys*

Bostaande tabel gee ŉ samevatting van die Praktyke van Uitnemende Leierskap van die LPI-vraelys. Die betroubaarheid van die vraelys word getoets aan die hand van die Cronbach's Alpha-telling. Vir die vraelys om te voldoen aan interne betroubaarheid moet die Cronbach's Alpha >0.6 wees, wat wel die geval is. Clark en Watson (1995) beveel aan dat die gemiddelde inter-item-korrelasie tussen 0.15 en 0.55 wees vir die vraelys om te voldoen aan interne betroubaarheid. Die Cronbach's Alpha in die tabel voldoen dus aan hierdie tellings vir interne betroubaarheid. Item-analise en inter-item-korrelasie bepaal of die items in die vraelys tot die spesifieke konstrukte bydra en dit word wel deur die tellings bevestig.

Die gemiddelde tellings wat die onderwysers hier aan die skoolhoofde toegeken het, was hoër as 6.8 uit 10 wat redelik tot hoë tellings aantoon.

### 5.5.3 Samevatting van Betroubaarheidstoetse

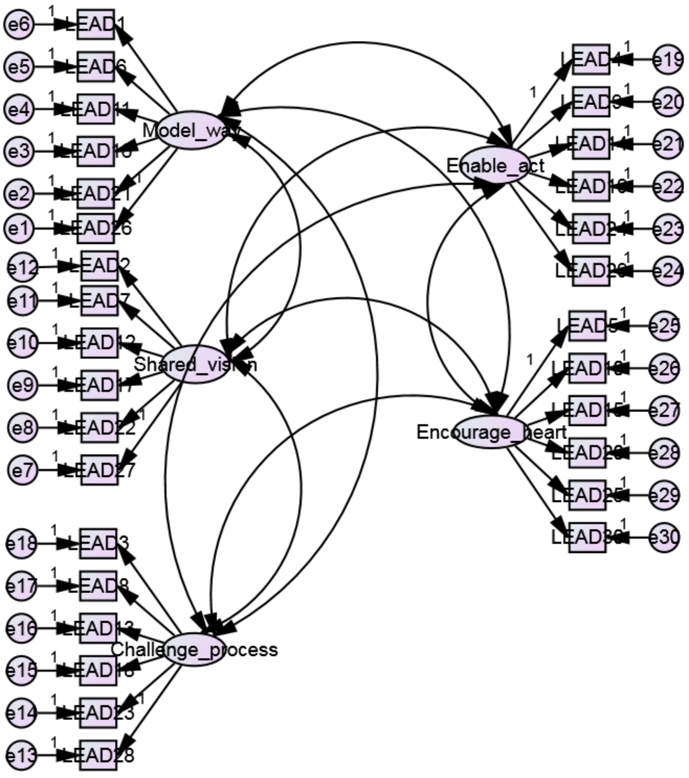
Die betroubaarheid van die vraelys word getoets aan die hand van die Cronbach se Alpha-telling. Vir die vraelys om te voldoen aan interne betroubaarheid moet die Cronbach's Alpha >0.6 wees, wat wel die geval is.

Die item-analise en inter-item-korrelasiebewerking bepaal of die items in die vraelys tot die spesifieke konstrukte bydra. In elk van die vraelyste is hierdie korrelasies telkens <0.1.

## 5.6 GELDIGHEID

Die geldigheid van hierdie data wat versamel is, is getoets deur middel van bevestigende faktor-analises. Daar is gekyk na hoe die items onder die verskillende faktore groepeer. Al die items laai statisties betekenisvol op die faktore soos in die model gespesifiseer. Die doel van die bevestigende faktor-analises is om die geldigheid van die meetinstrumente te toets.

### 5.6.1 Faktorontleding van LPI-vraelys




*Figuur 5.1  Bevestigende faktorontleding van die vyf Praktyke van Uitnemende Leierskap van die LPI-vraelys*

#### 5.6.1.1 Faktorontleding van die LPI (waarnemer) vraelys met P-waardes

Onderstaande tabel toon dat al die items statisties betekenisvol op die faktore laai. Die p-waarde is by elke item <0.001 (***p<0.001).

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| LEAD26 | <--- | Model_way | 1.000 | | | | |
| LEAD21 | <--- | Model_way | 1.059 | .068 | 15.524 | *** | |
| LEAD16 | <--- | Model_way | 1.075 | .082 | 13.108 | *** | |
| LEAD11 | <--- | Model_way | 1.040 | .067 | 15.450 | *** | |
| LEAD6 | <--- | Model_way | .941 | .065 | 14.485 | *** | |
| LEAD1 | <--- | Model_way | .936 | .071 | 13.136 | *** | |
| LEAD27 | <--- | Shared_vision | 1.000 | | | | |
| LEAD22 | <--- | Shared_vision | 1.222 | .076 | 16.045 | *** | |
| LEAD17 | <--- | Shared_vision | 1.161 | .074 | 15.586 | *** | |
| LEAD12 | <--- | Shared_vision | 1.176 | .077 | 15.218 | *** | |
| LEAD7 | <--- | Shared_vision | 1.090 | .072 | 15.115 | *** | |
| LEAD2 | <--- | Shared_vision | .994 | .072 | 13.737 | *** | |
| LEAD28 | <--- | Challenge_process | 1.000 | | | | |
| LEAD23 | <--- | Challenge_process | .975 | .063 | 15.370 | *** | |
| LEAD18 | <--- | Challenge_process | 1.046 | .067 | 15.658 | *** | |
| LEAD13 | <--- | Challenge_process | 1.050 | .068 | 15.477 | *** | |
| LEAD8 | <--- | Challenge_process | 1.001 | .067 | 14.923 | *** | |
| LEAD3 | <--- | Challenge_process | .951 | .065 | 14.720 | *** | |
| LEAD4 | <--- | Enable_act | 1.000 | | | | |
| LEAD9 | <--- | Enable_act | 1.188 | .087 | 13.641 | *** | |
| LEAD14 | <--- | Enable_act | .924 | .078 | 11.785 | *** | |
| LEAD19 | <--- | Enable_act | 1.249 | .091 | 13.771 | *** | |
| LEAD24 | <--- | Enable_act | .900 | .087 | 10.308 | *** | |
| LEAD29 | <--- | Enable_act | 1.171 | .091 | 12.832 | *** | |
| LEAD5 | <--- | Encourage_heart | 1.000 | | | | |
| LEAD10 | <--- | Encourage_heart | 1.077 | .075 | 14.366 | *** | |
| LEAD15 | <--- | Encourage_heart | 1.074 | .073 | 14.629 | *** | |
| LEAD20 | <--- | Encourage_heart | 1.099 | .071 | 15.375 | *** | |
| LEAD25 | <--- | Encourage_heart | 1.103 | .078 | 14.055 | *** | |
| LEAD30 | <--- | Encourage_heart | 1.275 | .077 | 16.621 | *** | |

***** p< 0.001 dui op statisties betekenisvol**

*Tabel 5.12: P-waardes van items van LPI-vraelys*

**Korrelasies (Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | P-waarde |
|---|---|---|---|---|
| Model_way | <--> | Shared_vision | 1.012 | *** |
| Model_way | <--> | Challenge_process | .984 | *** |
| Model_way | <--> | Enable_act | .937 | *** |
| Encourage_heart | <--> | Model_way | .922 | *** |
| Shared_vision | <--> | Challenge_process | .990 | *** |
| Shared_vision | <--> | Enable_act | .898 | *** |
| Encourage_heart | <--> | Shared_vision | .909 | *** |
| Encourage_heart | <--> | Enable_act | .966 | *** |
| Challenge_process | <--> | Enable_act | .907 | *** |
| Encourage_heart | <--> | Challenge_process | .911 | *** |

***** p<0.001 dui op statisties betekenisvol**

*Tabel 5.13: Korrelasies tussen Faktore*

Alle korrelasies is statisties so betekenisvol en hoog dat die leierskappraktyke van uitnemendheid almal op slegs een leierskapstyl kan dui. In hierdie ondersoek sal dit in lyn gebring word met Demokratiese/Transformasionele Leierskap.

Die volgende passingsmaatstawwe is verkry:

CMIN/DF = 3.259 (Chi-kwadraat/Degrees of Freedom)

CFI= 0.879 (Comparative Fit Index)

RMSEA = 0.098 (Root Mean Square Error of Approximation met 90% vertrouens-interval [0.092;104]

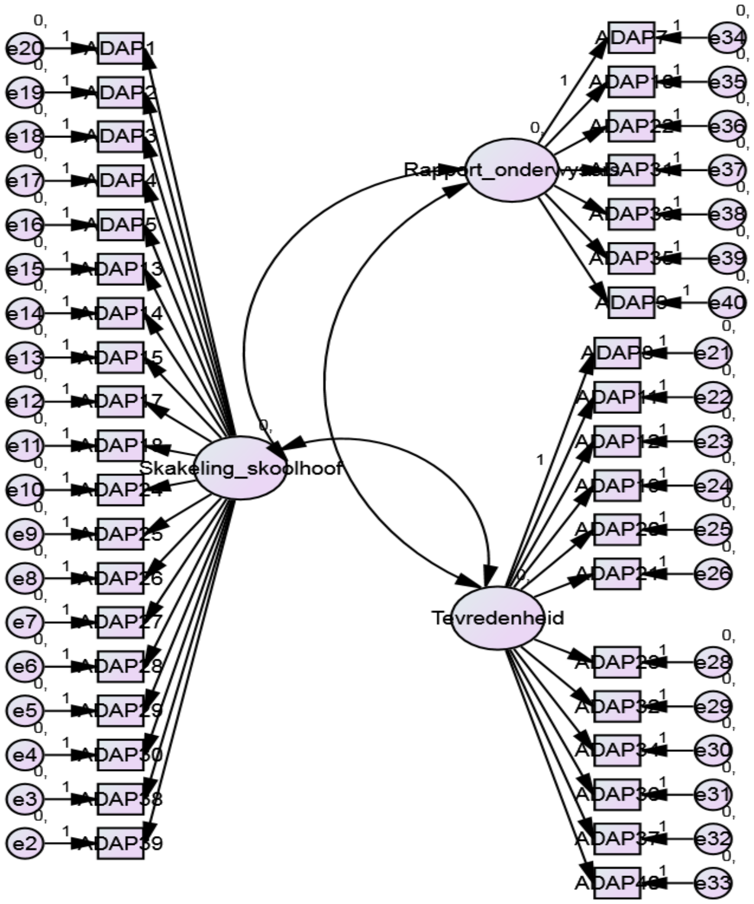
Die Chi-kwadraat toetsstatistiek is ŉ baie streng maatstaf en word dus gedeel deur vryheidsgrade (DF) vir ŉ beter korrelasiemaatstaf-passingsmaatstaf (Hancock & Mueller, 2010). Waardes van ongeveer 2 dui dus op ŉ goeie passing. In hierdie ondersoek het die CMIN/DF ŉ waarde van 3.259, en is dit dus ŉ goeie passingsmaatstaf, aangesien 3,4 en 5 ook aanvaarbaar is.

Die CFI- waarde is 0.879 wat ongeveer 0.9 is wat daarop dui dat dit net minder is as wat aanvaarbaar is (Blunch, 2008:110-118). Mueller (1996) beskryf waardes van >0.9 as ŉ aanduiding van ŉ goeie passingsmaatstaf.

Die RMSEA in hierdie ondersoek het ŉ waarde van 0.098. Blunch (2008) beveel aan dat RMSEA-waardes van 0.10 en groter onaanvaarbaar is. Die waarde is hier dus net-net aanvaarbaar. Bostaande passingsmaatstawwe dui dus daarop dat die vraelys geldig is.

### 5.6.2 Faktorontleding van die aangepaste PTO-vraelys

Onderstaande figuur toon dat al die items statisties betekenisvol op die faktore laai. Die p-waarde is by elke item <0.001 (***p<0.001). Daar is wel een item, ADAP32, wat ʼn telling van 0.431 het. Hierdie telling is onaanvaarbaar. Hierdie vraag sal dus in enige analise geïgnoreer word. Die vraag is waarskynlik nie duidelik gestel nie en verkeerd deur die respondent geïnterpreteer. Die vraag: *To me there is no more challenging work than teaching* kon op ʼn positiewe sowel as ʼn negatiewe manier verstaan word. Eerstens, dat onderwys as ʼn uitdaging beskou word (positief), maar ook dat die onderwys baie moeilik is (negatiewe interpretasie). Vir die doel van hierdie ondersoek, sal die vraag dus geïgnoreer word.




*Figuur 5.2: Bevestigende Faktor-ontleding van die drie faktore van die Aangepaste PTO-vraelys*

#### 5.6.2.1 P-waardes van items in PTO-vraelys

| | | | Estimate | S.E. | C.R. | P | Label |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ADAP39 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.124 | .127 | 8.870 | *** | |
| ADAP38 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.178 | .112 | 10.496 | *** | |
| ADAP30 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.072 | .115 | 9.294 | *** | |
| ADAP29 | <--- | Skakeling_skoolhoof | .966 | .119 | 8.111 | *** | |
| ADAP28 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.057 | .143 | 7.393 | *** | |
| ADAP27 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.212 | .132 | 9.154 | *** | |
| ADAP26 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.150 | .131 | 8.759 | *** | |
| ADAP25 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.158 | .133 | 8.705 | *** | |
| ADAP24 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.330 | .136 | 9.766 | *** | |
| ADAP18 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.241 | .122 | 10.180 | *** | |
| ADAP17 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.222 | .127 | 9.591 | *** | |
| ADAP15 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.240 | .124 | 10.038 | *** | |
| ADAP14 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.084 | .113 | 9.626 | *** | |
| ADAP13 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.339 | .124 | 10.781 | *** | |
| ADAP5 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.203 | .131 | 9.192 | *** | |
| ADAP4 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.228 | .125 | 9.841 | *** | |
| ADAP3 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.096 | .145 | 7.563 | *** | |
| ADAP2 | <--- | Skakeling_skoolhoof | .861 | .130 | 6.609 | *** | |
| ADAP1 | <--- | Skakeling_skoolhoof | 1.000 | | | | |
| ADAP8 | <--- | Tevredenheid | 1.000 | | | | |
| ADAP11 | <--- | Tevredenheid | 1.410 | .210 | 6.715 | *** | |
| ADAP12 | <--- | Tevredenheid | .856 | .185 | 4.631 | *** | |
| ADAP19 | <--- | Tevredenheid | 1.149 | .153 | 7.496 | *** | |
| ADAP20 | <--- | Tevredenheid | 1.046 | .145 | 7.213 | *** | |
| ADAP21 | <--- | Tevredenheid | .544 | .159 | 3.425 | *** | |
| ADAP23 | <--- | Tevredenheid | .590 | .106 | 5.590 | *** | |
| ADAP32 | <--- | Tevredenheid | .127 | .161 | .788 | .431 | |
| ADAP34 | <--- | Tevredenheid | .252 | .087 | 2.902 | .004 | |
| ADAP36 | <--- | Tevredenheid | .594 | .106 | 5.599 | *** | |
| ADAP37 | <--- | Tevredenheid | .748 | .130 | 5.762 | *** | |
| ADAP40 | <--- | Tevredenheid | 1.256 | .177 | 7.090 | *** | |
| ADAP7 | <--- | Rapport_onderwysers | 1.000 | | | | |
| ADAP10 | <--- | Rapport_onderwysers | 1.293 | .201 | 6.425 | *** | |
| ADAP22 | <--- | Rapport_onderwysers | 1.215 | .189 | 6.431 | *** | |
| ADAP31 | <--- | Rapport_onderwysers | .841 | .159 | 5.277 | *** | |
| ADAP33 | <--- | Rapport_onderwysers | .592 | .117 | 5.049 | *** | |
| ADAP35 | <--- | Rapport_onderwysers | .760 | .137 | 5.529 | *** | |
| ADAP9 | <--- | Rapport_onderwysers | .728 | .161 | 4.521 | *** | |

***** p< 0.001 dui op statisties betekenisvol met een uitsondering**

*Tabel 5.14: Faktor-ontleding met P-waardes:*

Die p-waarde is by elke item van die LPI-vraelys en die PTO-vraelys is telkens <0.001 (***p<0.001). Daar is wel een item, ADAP32, in die PTO-vraelys wat 'n telling van 0.431 het wat onaanvaarbaar is en nie gebruik sal word in die analise nie. Die res van die items in die vraelyste is dus baie betroubaar en statisties betekenisvol.

**Korrelasies (Correlations: (Group number 1 - Default model)**

| | | | Estimate | P-Waarde |
|---|---|---|---|---|
| Rapport_onderwysers | <--> | Skakeling_skoolhoof | .649 | <0.001 |
| Skakeling_skoolhoof | <--> | Tevredenheid | .697 | <0.001 |
| Rapport_onderwysers | <--> | Tevredenheid | .693 | <0.001 |

*Tabel 5.15: Korrelasies tussen faktore*

Alle korrelasies is hier statisties betekenisvol. Skakeling-skoolhoof toon hier die grootste korrelasie met tevredenheid.

Die volgende passingsmaatstawwe is verkry:

CMIN/DF = 2.076 (Chi-kwadraat deel deur Degrees of Freedom)

CFI= 0.796 (Comparative Fit Index)

RMSEA = 0.068 (Root Mean Square Error of Approximation)

Die Chi-kwadraat toetsstatistiek is 'n baie streng maatstaf en word dus gedeel deur vryheidsgrade (DF) vir 'n beter passingsmaatstaf (Hancock & Mueller, 2010). Waardes van ongeveer 2 dui dus op 'n goeie passing. In hierdie ondersoek het die CMIN/DF 'n waarde van 2.076, dus is die waarde net meer as wat aanvaarbaar is.

Die CFI- waarde is 0.796 en is nie >9 nie en dui daarom nie op 'n goeie passing nie (Blunch, 2008:110-118). Mueller (1996) beskryf waardes van >9 as 'n aanduiding van 'n goeie passingsmaatstaf.

Die RMSEA in hierdie ondersoek het 'n waarde van 0.068. Blunch (2008) beveel aan dat RMSEA-waardes van 0.10 en groter onaanvaarbaar is. Die RMSEA is dus 'n goeie passing.

Bostaande passingsmaatstawwe dui dus daarop dat die vraelyste geldig is.

### 5.6.3 Samevatting van Geldigheid

Vanuit bogenoemde ontleding van die data blyk dit dat albei die vraelyste wat in hierdie ondersoek gebruik is, as geldig aanvaar kan word.

Om die geldigheid van die vraelyste te toets is gevind dat die Die *Comparative Fit Index* (CFI) onderskeidelik 'n waarde van 0.879 (LPI) en 0.796 (PTO) het. Die CFI moet 'n waarde van >0.9 hê. Waardes bo 0.9 dui op 'n goeie passing. In albei hierdie vraelyste is die waardes net onder 0.9, wat steeds aanvaarbaar is.

Die CMIN/DF waardes van die twee vraelyste is 3.259 (LPI) en 2.076 PTO), dus is die waarde groter as 2 wat net meer is as wat aanvaarbaar is.

Die *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) moet so klein as moontlik wees vir 'n goeie passing. Die waardes van die RMSEA van die twee vraelyste is, 0.098 (LPI) en 0.068 (PTO) wat 'n goeie passing is, aangesien die waarde nie >0.10 moet wees nie.
Hierdie passingsmaatstawwe dui dus op geldigheid in hierdie opset.

## 5.7 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE PTO-VRAELYS PER SKOOL

Onderstaande tabelle gee 'n samevatting van onderwyser-response ten opsigte van die PTO-vraelyste per skool. Tellings gemerk met geel dui die skole met laer tellings aan en tellings gemerk met blou dui die skole met hoër tellings aan. Die PTO-vraelys meet die vlak van onderwysermoreel. Hiervolgens dui die tellings by skole 23, 3, 22,16, en 19 dat die onderwysermoreel redelik laag is. Skole 6,7,13,28 en 27 het redelike hoë tellings vir moreel ten opsigte van al drie aspekte van die PTO-vraelys.

| Purdue_ skakeling | Skool | N | Mean/Gem | SD/SA | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 8 | 2.5665 | .90890 | 1.37 | 3.58 |
| | 2 | 8 | 3.2895 | .48727 | 2.26 | 3.68 |
| | 3 | 8 | 2.3132 | .66952 | 1.44 | 3.32 |
| | 4 | 8 | 3.3094 | .31688 | 2.74 | 3.90 |
| | 5 | 8 | 3.1981 | .25251 | 3.00 | 3.68 |
| | 6 | 8 | 3.6561 | .40828 | 2.89 | 4.00 |
| | 7 | 8 | 3.6327 | .29884 | 3.16 | 4.00 |
| | 8 | 8 | 3.1711 | .36110 | 2.63 | 3.63 |
| | 9 | 8 | 3.3892 | .32113 | 2.82 | 3.79 |
| | 10 | 6 | 3.1789 | .49797 | 2.63 | 3.79 |
| | 11 | 7 | 3.3768 | .59999 | 2.42 | 3.95 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 12 | 7 | 3.4662 | .49506 | 2.58 | 3.89 |
| | 13 | 5 | 3.7158 | .21249 | 3.42 | 4.00 |
| | 14 | 7 | 3.3759 | .35232 | 2.89 | 4.00 |
| | 15 | 7 | 3.2373 | .55040 | 2.53 | 3.95 |
| | 16 | 5 | 2.4842 | .72011 | 1.26 | 3.16 |
| | 17 | 8 | 2.6645 | .78113 | 1.37 | 3.68 |
| | 18 | 2 | 3.3947 | .26051 | 3.21 | 3.58 |
| | 19 | 8 | 2.9013 | .56014 | 2.11 | 3.68 |
| | 20 | 6 | 3.5673 | .33410 | 3.21 | 3.95 |
| | 21 | 6 | 2.8411 | .52726 | 2.16 | 3.63 |
| | 22 | 7 | 2.4841 | .71649 | 1.58 | 3.44 |
| | 23 | 5 | 1.6947 | .42498 | 1.32 | 2.16 |
| | 24 | 4 | 3.3847 | .69314 | 2.53 | 3.95 |
| | 26 | 6 | 2.9474 | 1.16219 | 1.00 | 4.00 |
| | 27 | 4 | 3.4458 | .49675 | 2.94 | 3.95 |
| | 28 | 8 | 3.5461 | .26975 | 3.05 | 3.89 |
| | 29 | 6 | 2.8421 | .63421 | 1.89 | 3.79 |
| | 30 | 8 | 2.8158 | .41538 | 2.00 | 3.21 |
| | 31 | 6 | 3.1545 | .74397 | 1.84 | 3.89 |
| | 32 | 8 | 3.3224 | .39329 | 2.84 | 4.00 |
| | 33 | 6 | 2.9561 | .66024 | 1.79 | 3.68 |
| | 34 | 8 | 2.7354 | .58351 | 1.89 | 3.47 |
| | Total | 222 | 3.0909 | .66925 | 1.00 | 4.00 |

*Tabel 5.16 Onderwyser-response per skool: Purdue-skakeling*

| **Purdue_te-vredenheid** | **Skool** | **N** | **Mean/Gem** | **SD/SA** | **Minimum** | **Maximum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 8 | 3.0852 | .36241 | 2.67 | 3.58 |
| | 2 | 8 | 2.7604 | .61470 | 1.92 | 3.75 |
| | 3 | 8 | 2.8854 | .25173 | 2.50 | 3.33 |
| | 4 | 8 | 3.4343 | .30563 | 2.92 | 4.00 |
| | 5 | 8 | 2.9003 | .35566 | 2.25 | 3.33 |
| | 6 | 8 | 3.4271 | .42826 | 2.75 | 4.00 |
| | 7 | 8 | 3.4943 | .32468 | 2.75 | 3.83 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 8 | 8 | 3.0938 | .63689 | 2.00 | 3.75 |
| | 9 | 8 | 3.0521 | .40566 | 2.67 | 3.83 |
| | 10 | 6 | 3.0139 | .28585 | 2.67 | 3.50 |
| | 11 | 7 | 3.3366 | .39939 | 2.67 | 3.73 |
| | 12 | 7 | 3.2240 | .61348 | 2.00 | 3.75 |
| | 13 | 5 | 3.2076 | .54283 | 2.25 | 3.58 |
| | 14 | 7 | 2.9405 | .44021 | 2.25 | 3.50 |
| | 15 | 7 | 2.9968 | .53700 | 2.00 | 3.73 |
| | 16 | 5 | 2.6879 | .85652 | 1.25 | 3.33 |
| | 17 | 8 | 3.1667 | .37268 | 2.75 | 3.75 |
| | 18 | 2 | 3.2500 | .11785 | 3.17 | 3.33 |
| | 19 | 8 | 2.4366 | .73236 | 1.33 | 3.42 |
| | 20 | 6 | 3.1907 | .58897 | 2.25 | 3.75 |
| | 21 | 6 | 2.5510 | .36543 | 2.20 | 3.08 |
| | 22 | 7 | 2.6151 | .25329 | 2.33 | 2.92 |
| | 23 | 5 | 2.4227 | .15240 | 2.25 | 2.67 |
| | 24 | 4 | 3.1970 | .62728 | 2.50 | 3.73 |
| | 26 | 6 | 3.0278 | .68041 | 2.33 | 4.00 |
| | 27 | 4 | 3.2330 | .47751 | 2.58 | 3.67 |
| | 28 | 8 | 3.3542 | .24296 | 2.92 | 3.67 |
| | 29 | 6 | 3.0417 | .36036 | 2.58 | 3.42 |
| | 30 | 8 | 2.8333 | .29881 | 2.25 | 3.25 |
| | 31 | 6 | 3.1364 | .68345 | 2.00 | 3.83 |
| | 32 | 8 | 2.6875 | .76474 | 1.67 | 4.00 |
| | 33 | 6 | 2.9040 | .30558 | 2.42 | 3.25 |
| | 34 | 8 | 2.7197 | .22422 | 2.33 | 3.09 |
| | Total | 222 | 3.0065 | .52414 | 1.25 | 4.00 |

*Tabel 5.17  Onderwyser-response per skool: Purdue_tevredenheid*

| Purdue_rapport | Skool | N | Mean/Gem | SD/SA | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 8 | 3.1935 | .49690 | 2.57 | 4.00 |
| | 2 | 8 | 2.9286 | .53452 | 1.86 | 3.57 |
| | 3 | 8 | 2.7738 | .59135 | 2.00 | 3.67 |
| | 4 | 8 | 3.3571 | .44525 | 2.57 | 4.00 |
| | 5 | 8 | 3.1756 | .48578 | 2.33 | 3.86 |
| | 6 | 8 | 3.5357 | .30305 | 3.14 | 4.00 |
| | 7 | 8 | 3.5893 | .26930 | 3.14 | 4.00 |
| | 8 | 8 | 3.2381 | .45301 | 2.71 | 4.00 |
| | 9 | 8 | 3.5714 | .33285 | 3.00 | 4.00 |
| | 10 | 6 | 2.6429 | .55512 | 2.00 | 3.29 |
| | 11 | 7 | 3.3265 | .13588 | 3.14 | 3.57 |
| | 12 | 7 | 2.8367 | .63583 | 2.14 | 3.86 |
| | 13 | 5 | 3.5143 | .32888 | 3.29 | 4.00 |
| | 14 | 7 | 3.0000 | .45922 | 2.57 | 3.71 |
| | 15 | 7 | 2.5578 | .80612 | 1.33 | 3.43 |
| | 16 | 5 | 2.2857 | .86307 | 1.00 | 3.14 |
| | 17 | 8 | 3.0327 | .45371 | 2.33 | 3.57 |
| | 18 | 2 | 3.3143 | .16162 | 3.20 | 3.43 |
| | 19 | 8 | 2.5179 | .58123 | 1.57 | 3.14 |
| | 20 | 6 | 3.3373 | .56029 | 2.57 | 4.00 |
| | 21 | 6 | 3.0000 | .42378 | 2.57 | 3.71 |
| | 22 | 7 | 2.7755 | .25895 | 2.29 | 3.00 |
| | 23 | 5 | 2.1714 | .68064 | 1.43 | 3.29 |
| | 24 | 4 | 2.9643 | .96451 | 1.71 | 3.86 |
| | 26 | 6 | 2.9048 | .86975 | 2.00 | 4.00 |
| | 27 | 4 | 3.6310 | .37420 | 3.17 | 4.00 |
| | 28 | 8 | 3.3036 | .50327 | 2.57 | 4.00 |
| | 29 | 6 | 2.4286 | .37253 | 1.86 | 2.86 |
| | 30 | 8 | 2.6786 | .43773 | 2.00 | 3.29 |
| | 31 | 6 | 3.2619 | .49004 | 2.57 | 4.00 |
| | 32 | 8 | 2.7679 | .60579 | 2.14 | 4.00 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 33 | 6 | 2.2381 | .35762 | 1.71 | 2.57 |
| | 34 | 8 | 2.7321 | .38513 | 2.14 | 3.14 |
| | Total | 222 | 2.9927 | .61552 | 1.00 | 4.00 |

*Tabel 5.18  Onderwyser-response per skool: Purdue_rapport*

## 5.8 BESKRYWENDE STATISTIEK VAN DIE LPI-VRAELYS PER SKOOL

Onderstaande tabelle gee 'n samevatting van onderwyser-response ten opsigte van die LPI-vraelyste per skool. Tellings gemerk met geel dui die skole met laer tellings aan en tellings gemerk met blou dui die skole met hoër tellings aan. Die LPI-vraelys meet die aard van die leierskapstyl van die skoolhoof ten opsigte van *model* (dui die weg aan), *vision* (inspireer 'n visie), *challenge* (daag die proses uit), *enable* (bemagtig ander om op te tree) en *encourage* (bemoedig die hart). Hierdie eienskappe is almal praktyke van uitnemende leierskap wat deel vorm van demokratiese/transformasionele leierskap. Hiervolgens dui die tellings by skole 20, 6,13, 7 en 27 aan dat die aard van die skoolhoof se leierskap in al vyf eienskappe baie goed (*tree gewoonlik so op/amper altyd)* is. Skole 23,1, 3, 22, en 16 het redelike lae tellings ten opsigte van die vyf praktyke van uitnemende leierskap van die LPI-vraelys.

| | **Skool** | **N** | **Mean/Gem** | **SD/SA** | **Minimum** | **Maximum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lead _ model** | 1 | 8 | 4.8333 | 3.09762 | 1.50 | 8.83 |
| | 2 | 8 | 8.3125 | 1.16305 | 5.67 | 9.33 |
| | 3 | 8 | 4.7708 | 2.37964 | 1.50 | 7.60 |
| | 4 | 8 | 7.6125 | 1.21066 | 6.17 | 9.50 |
| | 5 | 8 | 8.1458 | 1.50512 | 4.50 | 9.17 |
| | 6 | 8 | 8.8458 | 1.12954 | 6.60 | 9.67 |
| | 7 | 8 | 8.6708 | .87331 | 6.67 | 9.33 |
| | 8 | 8 | 6.1792 | 1.79363 | 3.17 | 8.67 |
| | 9 | 8 | 8.2125 | 1.06800 | 5.83 | 9.33 |
| | 10 | 6 | 6.1111 | 2.09408 | 3.17 | 8.17 |
| | 11 | 7 | 7.5714 | 2.40920 | 2.50 | 9.17 |
| | 12 | 7 | 7.7619 | 1.25778 | 6.17 | 9.83 |
| | 13 | 5 | 8.6333 | 1.16905 | 7.33 | 10.00 |
| | 14 | 7 | 8.3095 | 1.69539 | 5.83 | 10.00 |
| | 15 | 8 | 6.9708 | 1.73539 | 4.17 | 8.67 |
| | 16 | 5 | 4.1333 | 2.28339 | 2.17 | 7.83 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 17 | 8 | 7.2417 | 2.28117 | 3.50 | 10.00 |
| | 18 | 2 | 7.3333 | .70711 | 6.83 | 7.83 |
| | 19 | 8 | 6.6458 | 1.81361 | 4.00 | 9.00 |
| | 20 | 6 | 9.0722 | .96158 | 7.60 | 10.00 |
| | 21 | 5 | 5.0667 | 2.74520 | 1.33 | 8.50 |
| | 22 | 7 | 5.0857 | 2.24135 | 1.83 | 8.33 |
| | 23 | 5 | 1.9333 | .30277 | 1.50 | 2.33 |
| | 24 | 4 | 7.9167 | 1.64148 | 6.33 | 9.33 |
| | 26 | 6 | 7.4722 | 3.13832 | 1.67 | 10.00 |
| | 27 | 5 | 8.2933 | .62867 | 7.50 | 9.17 |
| | 28 | 8 | 7.9375 | .86803 | 7.17 | 9.33 |
| | 29 | 6 | 7.6667 | 1.12052 | 6.67 | 9.33 |
| | 30 | 8 | 6.2125 | 1.25546 | 4.40 | 8.33 |
| | 31 | 6 | 6.4167 | 2.60732 | 3.00 | 9.33 |
| | 32 | 8 | 7.8958 | 1.45006 | 5.83 | 9.67 |
| | 33 | 6 | 6.9722 | 2.17158 | 3.83 | 9.83 |
| | 34 | 8 | 5.2417 | 2.54682 | 2.17 | 9.33 |
| | Total | 223 | 6.9948 | 2.27838 | 1.33 | 10.00 |

*Tabel 5.19 Onderwyser-response per skool: Lead_Model*

| | Skool | N | Mean/Gem | SD/SA | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lead_vision** | 1 | 8 | 4.9250 | 3.20202 | 1.50 | 8.83 |
| | 2 | 8 | 8.0625 | 1.16475 | 5.33 | 9.00 |
| | 3 | 8 | 5.1458 | 2.68375 | 1.00 | 9.40 |
| | 4 | 8 | 8.1625 | 1.06494 | 6.67 | 10.00 |
| | 5 | 8 | 8.0000 | 1.59861 | 4.33 | 9.33 |
| | 6 | 8 | 8.8417 | 1.54825 | 5.20 | 10.00 |
| | 7 | 8 | 8.5958 | .76042 | 6.83 | 9.17 |
| | 8 | 8 | 5.7083 | 2.26735 | 2.00 | 8.83 |
| | 9 | 8 | 8.4458 | .93756 | 7.00 | 9.83 |
| | 10 | 6 | 6.8056 | 1.95907 | 3.67 | 8.83 |
| | 11 | 7 | 7.4333 | 2.42090 | 2.67 | 9.67 |
| | 12 | 7 | 7.9524 | 1.62650 | 5.67 | 10.00 |
| | 13 | 5 | 8.7333 | 1.05804 | 7.17 | 10.00 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 14 | 7 | 8.2143 | 1.95485 | 4.83 | 10.00 |
| | 15 | 8 | 6.6833 | 1.65779 | 4.33 | 9.33 |
| | 16 | 5 | 4.6533 | 2.43089 | 2.00 | 8.50 |
| | 17 | 8 | 7.6042 | 1.73420 | 4.33 | 10.00 |
| | 18 | 2 | 7.0833 | 1.06066 | 6.33 | 7.83 |
| | 19 | 8 | 6.4375 | 1.79049 | 4.33 | 8.67 |
| | 20 | 6 | 9.4833 | .64765 | 8.40 | 10.00 |
| | 21 | 5 | 4.8333 | 2.27608 | 1.67 | 7.50 |
| | 22 | 7 | 5.2000 | 2.22203 | 1.50 | 8.17 |
| | 23 | 5 | 1.9333 | .79582 | 1.33 | 3.33 |
| | 24 | 4 | 7.6667 | 2.00462 | 5.33 | 9.50 |
| | 26 | 6 | 7.6111 | 3.04351 | 1.83 | 10.00 |
| | 27 | 5 | 8.3000 | .52915 | 7.60 | 9.00 |
| | 28 | 8 | 8.2292 | .99577 | 6.67 | 9.50 |
| | 29 | 6 | 8.0833 | 1.02605 | 6.50 | 9.50 |
| | 30 | 8 | 6.0125 | 2.00348 | 2.00 | 8.67 |
| | 31 | 6 | 6.2139 | 2.70453 | 3.00 | 9.83 |
| | 32 | 8 | 7.8333 | 1.43649 | 5.67 | 9.83 |
| | 33 | 6 | 7.1944 | 2.73946 | 2.50 | 10.00 |
| | 34 | 8 | 5.8792 | 2.63420 | 2.20 | 9.50 |
| | Total | 223 | 7.0744 | 2.32603 | 1.00 | 10.00 |

*Tabel 5.20 Onderwyser-response per skool: Lead_Vision*

| | Skool | N | Mean/Gem | SD/SA | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lead_challenge** | 1 | 8 | 4.5417 | 3.43736 | 1.33 | 8.83 |
| | 2 | 8 | 7.8125 | 1.36695 | 4.83 | 9.00 |
| | 3 | 8 | 4.7500 | 2.85946 | 1.17 | 9.20 |
| | 4 | 8 | 7.5333 | 1.26779 | 6.17 | 10.00 |
| | 5 | 8 | 7.0000 | 1.50132 | 3.83 | 8.33 |
| | 6 | 8 | 8.7500 | 1.18804 | 6.67 | 9.80 |
| | 7 | 8 | 8.4792 | .45806 | 7.67 | 9.00 |
| | 8 | 8 | 5.5417 | 2.04076 | 1.67 | 7.83 |
| | 9 | 8 | 8.1375 | 1.11148 | 6.67 | 10.00 |
| | 10 | 6 | 5.9722 | 2.35093 | 2.50 | 8.67 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11 | 7 | 8.0000 | 1.49381 | 5.00 | 9.33 |
| | 12 | 7 | 7.5714 | 1.35009 | 5.83 | 9.50 |
| | 13 | 5 | 8.6333 | 1.10805 | 7.33 | 10.00 |
| | 14 | 7 | 8.0714 | 2.10787 | 4.67 | 10.00 |
| | 15 | 8 | 6.9042 | 2.06286 | 2.83 | 9.17 |
| | 16 | 5 | 4.2333 | 2.63681 | 2.00 | 8.67 |
| | 17 | 8 | 7.4042 | 1.68056 | 5.00 | 10.00 |
| | 18 | 2 | 7.3500 | .21213 | 7.20 | 7.50 |
| | 19 | 8 | 5.6458 | 1.75128 | 3.33 | 8.17 |
| | 20 | 6 | 9.4611 | .56191 | 8.60 | 10.00 |
| | 21 | 5 | 4.5667 | 1.66916 | 2.00 | 6.17 |
| | 22 | 7 | 4.5048 | 1.92954 | 1.00 | 6.40 |
| | 23 | 5 | 2.0267 | .60846 | 1.17 | 2.83 |
| | 24 | 4 | 8.0000 | 1.40765 | 6.17 | 9.33 |
| | 26 | 6 | 7.2500 | 3.07273 | 1.83 | 10.00 |
| | 27 | 5 | 8.4400 | .49351 | 7.67 | 9.00 |
| | 28 | 8 | 7.9958 | 1.08092 | 6.33 | 9.17 |
| | 29 | 6 | 7.3056 | 1.60699 | 5.67 | 9.33 |
| | 30 | 8 | 6.0250 | 2.27657 | 2.83 | 9.17 |
| | 31 | 6 | 6.0944 | 3.24650 | 2.00 | 9.83 |
| | 32 | 8 | 7.0000 | 1.90029 | 3.17 | 9.67 |
| | 33 | 6 | 6.7222 | 3.13168 | 1.33 | 9.33 |
| | 34 | 8 | 6.0563 | 2.59821 | 2.20 | 9.17 |
| | Total | 223 | 6.8013 | 2.38143 | 1.00 | 10.00 |

*Tabel 5.21 Onderwyser-response per skool: Lead_Challenge*

| | Skool | N | Mean/Gem | SD/SA | Minimum | Maximum |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lead_enable** | 1 | 8 | 5.0458 | 3.51111 | 1.67 | 9.67 |
| | 2 | 8 | 8.5000 | 1.00396 | 6.67 | 9.67 |
| | 3 | 8 | 5.0875 | 1.75589 | 2.00 | 8.17 |
| | 4 | 8 | 8.3833 | 1.39534 | 5.60 | 9.83 |
| | 5 | 8 | 7.4708 | 1.39004 | 6.00 | 9.33 |
| | 6 | 8 | 9.1917 | .96375 | 7.20 | 10.00 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 7 | 8 | 8.2458 | 1.17756 | 6.33 | 9.67 |
| | 8 | 8 | 5.9167 | 1.54303 | 4.33 | 8.50 |
| | 9 | 8 | 8.7917 | 1.38229 | 5.83 | 10.00 |
| | 10 | 6 | 6.5556 | 2.09143 | 2.83 | 8.67 |
| | 11 | 7 | 8.3333 | 2.29129 | 3.33 | 10.00 |
| | 12 | 7 | 8.7857 | .91649 | 7.83 | 10.00 |
| | 13 | 5 | 9.2667 | .63026 | 8.33 | 10.00 |
| | 14 | 7 | 8.5714 | 1.66905 | 6.17 | 10.00 |
| | 15 | 8 | 7.8875 | 1.52273 | 5.67 | 10.00 |
| | 16 | 5 | 6.6733 | 2.35353 | 3.20 | 9.67 |
| | 17 | 8 | 6.8792 | 2.31509 | 2.17 | 9.83 |
| | 18 | 2 | 7.1667 | 2.35702 | 5.50 | 8.83 |
| | 19 | 8 | 7.0833 | 1.10195 | 5.67 | 8.83 |
| | 20 | 6 | 9.1056 | .86421 | 7.80 | 10.00 |
| | 21 | 5 | 6.8333 | 2.01039 | 4.67 | 8.83 |
| | 22 | 7 | 5.2500 | 2.13925 | 2.33 | 8.83 |
| | 23 | 5 | 3.6600 | 1.13049 | 2.80 | 5.50 |
| | 24 | 4 | 8.3333 | 1.92931 | 6.50 | 10.00 |
| | 26 | 6 | 6.9444 | 3.19838 | 1.83 | 10.00 |
| | 27 | 5 | 8.6067 | .18012 | 8.33 | 8.83 |
| | 28 | 8 | 8.9167 | .61075 | 7.83 | 9.67 |
| | 29 | 6 | 6.5000 | 1.32916 | 5.17 | 8.67 |
| | 30 | 8 | 6.5167 | 1.94341 | 2.80 | 9.33 |
| | 31 | 6 | 6.7222 | 2.35180 | 3.80 | 9.83 |
| | 32 | 8 | 8.8333 | 1.06160 | 7.00 | 9.83 |
| | 33 | 6 | 6.7778 | 2.26732 | 2.33 | 8.67 |
| | 34 | 8 | 6.8250 | 2.98152 | 1.83 | 9.50 |
| | Total | 223 | 7.4067 | 2.17049 | 1.67 | 10.00 |

*Tabel 5.22 Onderwyser-response per skool: Lead_Enable*

| | **Skool** | **N** | **Mean/Gem** | **SD/SA** | **Minimum** | **Maximum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lead_encou-rage** | 1 | 8 | 4.6667 | 3.38765 | 1.67 | 8.83 |
| | 2 | 8 | 8.1875 | .98576 | 6.67 | 9.33 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 8 | 4.9583 | 2.17466 | 2.17 | 9.00 |
| | 4 | 8 | 8.3625 | .73559 | 7.60 | 9.67 |
| | 5 | 8 | 8.6458 | 1.04819 | 6.83 | 10.00 |
| | 6 | 8 | 9.1250 | .68863 | 8.00 | 10.00 |
| | 7 | 8 | 8.8583 | .63390 | 7.83 | 9.67 |
| | 8 | 8 | 3.6250 | 2.23740 | 1.00 | 7.33 |
| | 9 | 8 | 8.6083 | .93193 | 7.00 | 10.00 |
| | 10 | 6 | 6.3889 | 2.48029 | 2.50 | 9.50 |
| | 11 | 7 | 8.3381 | 1.72406 | 5.00 | 9.83 |
| | 12 | 7 | 8.4048 | 1.20515 | 6.83 | 9.67 |
| | 13 | 5 | 9.1000 | .85473 | 7.83 | 9.83 |
| | 14 | 7 | 8.6667 | 1.80278 | 5.83 | 10.00 |
| | 15 | 8 | 7.1833 | 2.50029 | 2.50 | 9.00 |
| | 16 | 5 | 6.4333 | 2.41120 | 2.67 | 9.17 |
| | 17 | 8 | 6.9792 | 2.38121 | 2.33 | 9.83 |
| | 18 | 2 | 7.2500 | 1.06066 | 6.50 | 8.00 |
| | 19 | 8 | 6.0417 | 2.36165 | 1.50 | 8.17 |
| | 20 | 6 | 9.5000 | .39441 | 9.00 | 10.00 |
| | 21 | 5 | 5.6667 | 1.60295 | 3.83 | 8.17 |
| | 22 | 7 | 5.2000 | 2.48671 | 2.33 | 9.50 |
| | 23 | 5 | 3.1333 | 1.42595 | 2.33 | 5.67 |
| | 24 | 4 | 8.7083 | 1.50539 | 7.17 | 10.00 |
| | 26 | 6 | 7.9167 | 3.14245 | 1.83 | 10.00 |
| | 27 | 5 | 8.6267 | .34189 | 8.33 | 9.00 |
| | 28 | 8 | 8.4375 | 1.18836 | 6.00 | 10.00 |
| | 29 | 6 | 7.0556 | 1.68215 | 5.00 | 9.00 |
| | 30 | 8 | 6.0667 | 1.89041 | 2.20 | 8.50 |
| | 31 | 6 | 6.8028 | 2.64954 | 2.17 | 10.00 |
| | 32 | 8 | 8.3958 | 1.24702 | 5.67 | 9.50 |
| | 33 | 6 | 6.6944 | 2.66337 | 2.00 | 9.50 |
| | 34 | 8 | 7.1125 | 2.55280 | 2.20 | 9.83 |
| | Total | 223 | 7.2493 | 2.39580 | 1.00 | 10.00 |

*Tabel 5.23 Onderwyser-response per skool: Lead_Encourage*

### 5.8.1 Samevatting van hoogste en laagste tellings van die LPI- en PTO-vraelyste per skool

| SKOOL | LPI Hoogste telling | SKOOL | PTO Hoogste telling | | SKOOL | LPI Laagste telling | SKOOL | PTO Laagste telling |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | 9.324 | 7 | 3.572 | | 23 | 2.537 | 23 | 2.096 |
| 6 | 8.950 | 6 | 3.539 | | 1 | 4.802 | 16 | 2.485 |
| 13 | 8.873 | 13 | 3.479 | | 3 | 4.942 | 19 | 2.628 |
| 7 | 8.570 | 27 | 3.436 | | 22 | 5.048 | 22 | 2.624 |
| 27 | 8.453 | 28 | 3.401 | | 16 | 5.225 | 3 | 2.657 |

*Tabel 5:24 Hoogste en laagste tellings van vraelyste per skool*

Bostaande tabel bevestig navorsingsdoelwit drie (iii) wat wil vasstel of daar ŉ verband tussen die aard van die skoolhoof se leierskap en die vlak van onderwysermoreel bestaan. In elkeen van die hoogste en laagste tellings in bostaande tabel, is vier uit die vyf skole in die LPI-vraelys en die PTO-vraelys, dieselfde skole. Skole wat dus ŉ hoë telling by uitnemende leierskap van die skoolhoof met die LPI-vraelys toon, toon dus ook hoë tellings by die vlak van onderwysermoreel met die PTO-vraelys. Net so is vier uit die vyf skole met die laagste tellings presies dieselfde skole.

Hierdie skole se skoolhoofde het lae tellings getoon by uitnemende leierskap van die skoolhoof met die LPI-vraelys en ook lae tellings vir die vlak van onderwysermoreel met die PTO-vraelys getoon. Skool no. 23 het by verre die laagste tellings ten opsigte van leierskap en onderwysermoreel getoon.

### 5.8.2 Vergelyking van LPI-vraelyste: skoolhoofde en onderwysers

Hier word die response van die skoolhoofde met dié van hulle waarnemers vergelyk. Hiervoor word van Hiërargiese Liniêre Modelle gebruik gemaak waar die skool as primêre eenheid van meting beskou word. Die kovariansie struktuur word as ongestruktureerd gespesifiseer.

Onderstaande tabel gee ŉ vergelyking van die response van die onderwyser en skoolhoof ten opsigte van die LPI-vraelys.

| Vergelyking van waardes van Skoolhoofde met Onderwysers van die LPI-vraelyste | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **LPI vraelyste: groepering** | **Teacher mean (waarnemer)** | **Principal mean (Self)** | **MSE Mean square error** | **School variance/ Skoolvariansie** | **P waarde Signifi-cance** | **Effect sizes** |
| Lead_Model | 6.97 | 8.32 | 3.35 | 1.41 | <0.001 | .62 |
| Lead_Vision | 7.05 | 8.18 | 3.7 | 1.32 | <0.003 | .50 |
| Lead_Challenge | 6.79 | 8.09 | 3.78 | 1.44 | <0.001 | .57 |
| Lead_Enable | 7.40 | 8.88 | 3.18 | 1.06 | <0.000 | .72 |
| Lead_Encourage | 7.25 | 8.85 | 3.60 | 1.60 | <0.000 | .71 |

*Tabel 5.25: Vergelyking van Skoolhoof en onderwyser-response van LPI-vraelyste*

Bostaande tabel gee ŉ vergelyking tussen die response van die onderwyser en skoolhoof ten opsigte van die LPI-vraelys. Dit is opmerklik dat die gemiddelde selfevaluering van die skoolhoofde prakties betekenisvol hoër is as dié wat deur die onderwysers toegeken is. Skoolhoofde het hulself dus hoër aangeslaan as wat hul personeel se evaluering van hulle was. Die onderwyser-gemiddeld vir Lead_Model (*om die weg te baan*) is 6.97 terwyl die skoolhoof-gemiddeld vir dieselfde aspek 8.32 is. Hierdie verskil van 1.35 in die gemiddelde toekenning van die onderwysers teenoor die skoolhoof ten opsigte van sy vermoë *om die weg te baan*, is statisties betekenisvol. Die ander verskille is 1.13 (Lead_Vision), 1.3 (Lead_Challenge), 1.48 (Lead_Enable) en 1.6 (Lead_Encourage). Dit is dus veral ten opsigte van *bemoedig* en *bemagtig ander om op te tree* waar die grootste verskil tussen die onderwyser se siening van die skoolhoof en hoe hy homself sien, is.

Die MSE (mean square error) in bogenoemde tabel dui op ŉ onverklaarde variansie. *School variance* (skoolvariansie), dui hier op die variasie van die data van die 30 skole wat aan die steekproef deelgeneem het.

Die p-waarde van elkeen van die LPI-vraelys se aspekte wat gemeet is, dui aan dat al die items van die LPI-vraelys van die onderwysers en die skoolhoofde statisties betekenisvol is. Die p-waarde in drie van die items <0.001 (***p<0.001). Die ander twee is .001 en .003 wat steeds aanvaarbaar is.

Die effekgroottes in die laaste kolom van die tabel is vasgestel deur van Cohen se d-waardes gebruik te maak. Effekgroottes meet die verskil tussen die gemiddeldes van die

twee groepe.  Effekgroottes van 0.2 is klein, 0.5 is medium en 0.8 groot.  Die effekgrootte van al vyf die kwaliteite van 'n goeie leier is meer as 0.5.  Dis is dus prakties betekenisvol, aangesien die effekgroottes van die twee groepe van die LPI-vraelys tussen medium en groot lê.  Skoolhoofde het hulself dus beduidend hoër geag as die onderwysers; veral ten opsigte van *Lead_Enable* en *Lead_Encourage*.

## 5.9 SPEARMAN SE RANGORDE-KORRELASIE TUSSEN LPI- EN PTO-VRAELYSTE

Spearman se rangorde-korrelasie is gebruik om die moontlike verhoudings tussen enige veranderlikes aan te dui.  In onderstaande tabelle word die korrelasie tussen die twee vraelyste aangedui asook die korrelasies van ouderdom, jare ervaring in die onderwys, kwalifikasies, aantal leerders in die skool, aantal personeellede in die skole wat met die skakeling tussen onderwysers (PTO), tevredenheid van onderwysers (PTO), rapport tussen onderwysers (PTO), dui die weg aan (LPI), visie (LPI), daag uit (LPI), bemagtig ander (LPI) en bemoedig (LPI) aangedui.

Volgens Spearman is korrelasies van tussen 0.0 - 0.19  baie swak, 0.20 - 0.39 swak, 0.40 - 0.59 medium, 0.60 - 0.79 sterk en 0.80 - 1.0 baie sterk.

### 5.9.1 Ordinale veranderlikes met behulp van Spearman se rangorde korrelasies

#### 5.9.1.1 Korrelasies tussen die vraelyste

| | | Purdue_skakeling | Purdue_tevredenheid | Purdue_ Rapport |
|---|---|---|---|---|
| **Lead_model** | Correlation Coefficient | .733** | .458** | .433** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| **Lead_vision** | Correlation Coefficient | .742** | .464** | .443** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| **Lead_challenge** | Correlation Coefficient | .712** | .462** | .395** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| **Lead_enable** | Correlation Coefficient | .758** | .438** | .432** |
| | Sig. (2- | .000 | .000 | .000 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | tailed) | | | |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| **Lead_encourage** | Correlation Coefficient | .747** | .429** | .411** |

*Tabel 5:26  Korrelasies tussen LPI en PTO*

In die bostaande tabel is die korrelasies tussen aspekte van die LPI-vraelyste en die drie aspekte van die PTO-vraelys baie sterk. In die tabel is daar sterk korrelasies van >.712 tussen Purdue-skakeling en die 5 aspekte van uitnemende leierskap (demokratiese /transformasionele leierskap). Purdue_tevredenheid het medium korrelasies van >.429 en Purdue_rapport het ook medium korrelasies van >.395 met die LPI-vraelys. Hierdie korrelasies van al drie die PTO aspekte met die LPI-vraelys dui dus aan dat hoe die onderwysers voel, hulle *skakeling* met die hoof en *rapport* onder mekaar, wel 'n betekenisvolle korrelasie het met hoe die skoolhoof sy rol as leier vervul. Die Purdue vraelys is 'n instrument wat die vlak van onderwysermoreel bepaal. Vanuit die korrelasies in bostaande tabel is die positiewe korrelasies tussen die leierskap van die skoolhoof met die vlak van onderwysermoreel dus statisties betekenisvol.

#### 5.9.1.2 Vergelyking van ordinale biografiese gegewens met LPI- en PTO-vraelyste

| | | Ouderd | Ervaring | Kwalif | Leerders Q10 | Personeel Q11 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Purdue_skakeling | Correlation Coefficient | .071 | .018 | -.063 | -.091 | -.071 |
| | Sig. (2-tailed) | .294 | .796 | .356 | .185 | .298 |
| | N | 219 | 217 | 220 | 216 | 215 |
| Purdue_tevredenheid | Correlation Coefficient | -.017 | -.071 | -.066 | -.002 | -.031 |
| | Sig. (2-tailed) | .805 | .300 | .329 | .975 | .652 |
| | N | 219 | 217 | 220 | 216 | 215 |
| Purdue_rapport | Correlation Coefficient | .097 | -.022 | -.074 | -.149* | -.179** |
| | Sig. (2-tailed) | .152 | .746 | .274 | .029 | .009 |
| | N | 219 | 217 | 220 | 216 | 215 |
| Lead_model | Correlation Coefficient | -.004 | -.108 | -.183** | -.032 | -.016 |
| | Sig. (2-tailed) | .956 | .112 | .006 | .643 | .819 |
| | N | 220 | 218 | 221 | 217 | 216 |
| Lead_vision | Correlation Coefficient | -.015 | -.101 | -.167* | .006 | .015 |
| | Sig. (2-tailed) | .820 | .136 | .013 | .935 | .830 |
| | N | 220 | 218 | 221 | 217 | 216 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Lead_challenge | Correlation Coefficient | -.062 | -.135* | -.154* | -.035 | -.008 |
| | | Sig. (2-tailed) | .362 | .046 | .022 | .606 | .903 |
| | | N | 220 | 218 | 221 | 217 | 216 |
| | Lead_enable | Correlation Coefficient | .021 | -.086 | -.100 | -.118 | -.082 |
| | | Sig. (2-tailed) | .752 | .204 | .137 | .082 | .228 |
| | | N | 220 | 218 | 221 | 217 | 216 |
| | Lead_encourage | Correlation Coefficient | -.021 | -.111 | -.102 | -.063 | -.020 |
| | | Sig. (2-tailed) | .758 | .101 | .129 | .353 | .775 |
| | | N | 220 | 218 | 221 | 217 | 216 |

*Tabel 5.27 Ordinale biografiese gegewens en die LPI- en PTO-vraelyste*

Die data in bostaande tabel toon dat die biografiese/demografiese gegewens van ouderdom, jare ervaring, kwalifikasies, aantal leerders en aantal personeel (blou kolomme) meestal baie swak tot swak korrelasies met die PTO- en LPI-vraelyste se data het. Hierdie swak korrelasies is dus nie prakties betekenisvol nie. Volgens die data in die kolom *jare ervaring* blyk dit tog dat 'n sterker korrelasie hier voorkom met die leierskap van die hoof om die *onderwyser uit te daag* (Lead_Challenge). Hoe meer jare ervaring die onderwyser het, hoe minder voel hy dat die skoolhoof met sy leierskap uitdagings aan hom bied.

In die kwalifikasie-kolom is daar drie statisties betekenisvolle korrelasies. Hierdie korrelasies is baie swak korrelasies (0.183, 0.167, 0.154), wat nie prakties betekenisvol is nie, maar op moontlike tendense kan dui. Daar kan vanuit die data afgelei word dat hoe hoër personeel se kwalifikasies is, hoe minder ervaar hulle dat die hoof hulle uitdaag (challenge), hoe minder voel hulle dat hy 'n visionêre leier is wat vooruit kan sien (vision) en hoe minder voel hulle dat hy die pad aandui en voorloop (model the way).

Vraag 10 en 11 dui die aantal leerders en personeellede in 'n skool aan. Die korrelasie tussen die getal leerders en onderwysers, en die PTO-vraelys se rapport tussen onderwysers, blyk vanuit die data statisties betekenisvol te wees. Die korrelasies tussen hierdie twee aspekte is baie swak, maar is wel sterker as by die ander veranderlikes in die data. Rapport tussen onderwysers handel oor die onderwysers se sienings van mekaar; hulle samewerking, voorbereiding, etiek, invloed, belangstelling en bevoegdheid. Dit blyk by hierdie twee vrae dat hoe groter die getal leerders en onderwysers in die skool is, hoe swakker is die interaksie (rapport) tussen onderwysers.

## 5.10 NOMINALE DEMOGRAFIESE GEGEWENS MET BEHULP VAN t-toetse, ANOVAS EN EFFEKGROOTTES

Demografiese gegewens soos multikulturaliteit, die tipe skool, geslag en vakke wat die skoolhoof onderrig wat in die vraelyste verkry is, het baie swak korrelasies met die vraelyste getoon en is dus nie statisties betekenisvol nie. Effekgroottes is vasgestel deur 'n onafhanklike t-toets te doen. Effekgroottes meet die verskil tussen die gemiddeldes van die twee groepe. Effekgroottes van 0.2 is klein, 0.5 is medium en 0.8 groot. Vraag 5, wat handel oor geslag, se effekgroottes lê tussen 0.01 en 0.15 en het dus nie veel invloed op die data nie. Vraag 8 en 9 in die vraelys handel oor multikulturaliteit in skole se effekgroottes en val tussen 0.04 en 0.36. Die effek van multikulturaliteit is dus klein en nie statisties betekenisvol nie.

### 5.10.1 t-toetse EN EFFEKGROOTTES

| Vr. 5: GENDER/GESLAG | | N | Mean | Std. Deviation | P-waarde | Effekgroottes |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Purdue_skakeling | 1 | 91 | 3.1054 | .70930 | 0.988 | 0.05 |
| | 2 | 129 | 3.0702 | .64161 | | |
| Purdue_tevredenheid | 1 | 91 | 2.9826 | .51434 | 0.121 | 0.07 |
| | 2 | 129 | 3.0189 | .53217 | | |
| Purdue_rapport | 1 | 91 | 2.9792 | .63550 | 0.735 | 0.02 |
| | 2 | 129 | 2.9889 | .59836 | | |
| Lead_model | 1 | 93 | 6.9513 | 2.27514 | 0.917 | 0.03 |
| | 2 | 128 | 7.0133 | 2.29697 | | |
| Lead_vision | 1 | 93 | 6.9505 | 2.44833 | 0.950 | 0.08 |
| | 2 | 128 | 7.1512 | 2.24254 | | |
| Lead_challenge | 1 | 93 | 6.5794 | 2.48106 | 0.913 | 0.15 |
| | 2 | 128 | 6.9490 | 2.30444 | | |
| Lead_enable | 1 | 93 | 7.4018 | 2.12398 | 0.335 | 0.01 |
| | 2 | 128 | 7.3814 | 2.21527 | | |
| Lead_encourage | 1 | 93 | 7.1946 | 2.44901 | 0.933 | 0.04 |
| | 2 | 128 | 7.2824 | 2.36579 | | |

*1: Manlik 2: Vroulik*

*Tabel 5.28 t-toetse en Effekgroottes van geslag*

| Vraag 8: Multi-kulturaliteit van Leerders | | N | Mean | Std. Deviation | P-waarde | Effekgroottes |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Purdue_skakeling | 1 | 72 | 2.9457 | .69896 | 0.25 | 0.32 |
| | 2 | 142 | 3.1701 | .64769 | | |
| Purdue_tevredenheid | 1 | 72 | 2.8826 | .55389 | 0.017 | 0.34 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2 | 142 | 3.0694 | .49891 | | |
| Purdue_rapport | 1 | 72 | 2.8948 | .67292 | 0.136 | 0.21 |
| | 2 | 142 | 3.0349 | .58710 | | |
| Lead_model | 1 | 74 | 6.4698 | 2.22961 | 0.013 | 0.36 |
| | 2 | 141 | 7.2714 | 2.23462 | | |
| Lead_vision | 1 | 74 | 6.5570 | 2.24224 | 0.015 | 0.35 |
| | 2 | 141 | 7.3546 | 2.29931 | | |
| Lead_challenge | 1 | 74 | 6.2736 | 2.28655 | 0.016 | 0.34 |
| | 2 | 141 | 7.0846 | 2.36913 | | |
| Lead_enable | 1 | 74 | 7.1164 | 2.16468 | 0.147 | 0.21 |
| | 2 | 141 | 7.5681 | 2.14707 | | |
| Lead_encourage | 1 | 74 | 6.9617 | 2.32738 | 0.180 | 0.19 |
| | 2 | 141 | 7.4171 | 2.40777 | | |

*1: Nee   2: Ja*

*Tabel 5.29 t-toetse en Efffekgroottes van multi-kulturaliteit van leerders*

| **Vraag 9: Multikulturaliteit van personeel** | | **N** | **Mean** | **Std. Deviation** | **P-waarde** | **Effekgroottes** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Purdue_skakeling | 1 | 71 | 2.9910 | .66554 | 0.121 | 0.22 |
| | 2 | 147 | 3.1410 | .66775 | | |
| Purdue_tevredenheid | 1 | 71 | 2.8967 | .54499 | 0.048 | 0.28 |
| | 2 | 147 | 3.0509 | .51013 | | |
| Purdue_rapport | 1 | 71 | 2.9217 | .66117 | 0.293 | 0.15 |
| | 2 | 147 | 3.0191 | .59067 | | |
| Lead_model | 1 | 73 | 6.7160 | 2.11385 | 0.192 | 0.18 |
| | 2 | 146 | 7.1263 | 2.31530 | | |
| Lead_vision | 1 | 73 | 6.6970 | 2.15813 | 0.082 | 0.24 |
| | 2 | 146 | 7.2546 | 2.35199 | | |
| Lead_challenge | 1 | 73 | 6.3927 | 2.20554 | 0.065 | 0.25 |
| | 2 | 146 | 6.9990 | 2.40905 | | |
| Lead_enable | 1 | 73 | 7.2505 | 2.02698 | 0.433 | 0.11 |
| | 2 | 146 | 7.4858 | 2.21032 | | |
| Lead_encourage | 1 | 73 | 7.1868 | 2.13129 | 0.772 | 0.04 |
| | 2 | 146 | 7.2809 | 2.49423 | | |

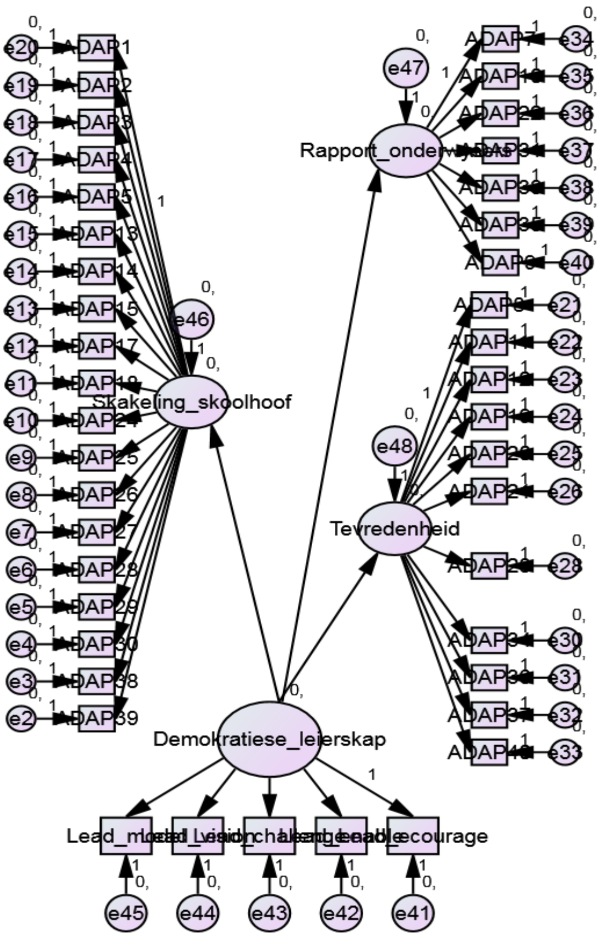
*1: Nee 2: Ja*

*Tabel 5.30 t-toetse en Effekgroottes van multikulturaliteit van personeel*

Vraag 13 en 14 is nie in ag geneem nie weens respondente se misverstaan van opsies.

## 5.11 MODEL OM DIE INVLOED VAN LEIERSKAP (LPI-VRAELYS) OP DIE MOREEL VAN ONDERWYSERS (PTO) TE BEPAAL

Om die invloed van die leierskap van die skoolhoof op die moreel van die onderwysers te bepaal, het ons 'n strukturele vergelykingsmodel nodig. Dié model toon wel korrelasies tussen die LPI- en PTO-vraelyste.




*Figuur 5.3: Strukturele Vergelykingsmodel tussen die aangepaste PTO- en die LPI-vraelyste*

Figuur 5.3 dui aan dat al die items van die LPI-vraelys statisties betekenisvol op die faktore van die PTO-vraelys laai. Die p-waarde is by elke item <0.001 (***p<0.001).

| | | | Estimate | P-Waarde |
|---|---|---|---|---|
| Skakeling_skoolhoof | <--- | Demokratiese_leierskap | .856 | <0.001 |
| Tevredenheid | <--- | Demokratiese_leierskap | .529 | <0.001 |
| Rapport_onderwysers | <--- | Demokratiese_leierskap | .491 | <0.001 |

*Tabel 5.31  Gestandaardiseerde Regressie Gewigte (Standardized Regression Weights)*

Die gestandaardiseerde regressiewe gewigte van Skakeling_skoolhoof met Demokratiese Leierskap in bostaande tabel is groter as die ander twee eienskappe en toon ŉ groot effek van .856  Die effek van .529 en .491 by die ander twee aspekte, is egter ook statisties betekenisvol.

Die volgende passingsmaatstawwe is verkry:

CMIN/DF= 2.317 (Chi-kwadraat deel deur Degrees of Freedom) wat aanvaarbaar is.

CFI= 0.807 (Comparative Fit Index): redelik aanvaarbaar

RMSEA =0 .075 (Root Mean Square Error of Approximation) met 90% VI [0.071;0.79]

Die Chi-kwadraat toetsstatistiek word gedeel deur die vryheidsgrade (DF) vir ŉ beter passingsmaatstaf.  Waardes van kleiner as 5 dui dus op ŉ goeie passing.  Die waarde in hierdie ondersoek is 2.317, wat aanvaarbaar is.

Die CFI-waarde is 0.807 en moet eintlik >9 wees.  Die CFI-waarde is dus net minder as wat dui op ŉ goeie passing.

Die waarde van die RMSEA is 0.075 wat ŉ goeie passing is, aangesien die waarde nie >0.10 moet wees nie.

Die model pas dus bevredigend.

## 5.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is ŉ deeglike data-analise en interpretasie van al die vraelyste gedoen. Dit blyk dat die biografiese en demografiese besonderhede van die studiepopulasie geen noemenswaardige effek op die uitkoms van die data gehad het nie.

Die studiepopulasie van hierdie ondersoek was goed verteenwoordigend van alle rassegroepe en ouderdomme.  Die meerderheid respondente was bo veertig en het meer as 10 jaar onderwyservaring.  Die meerderheid skoolhoofde en onderwysers is goed

gekwalifiseerd. Meer as 60% van die skole is multi-kulturele wat dui op 'n goeie balans tussen rassegroepe in die meeste skole.

Vanuit die beskrywende statistiek van die PTO-vraelys wat onderwysermoreel in die skole toets, blyk dit dat die meeste onderwysers redelik positief voel oor hulself en die rol wat hulle in die skoolopset vertolk. Onderwysers stem nie daarmee saam dat hulle werksure onredelik is nie en hulle blyk tevrede te wees met hul werkslading by hulle skole. In die PTO-vraelys het onderwysers by *skakeling met die skoolhoof* tellings van meer as 3.0 aangetoon wat aandui dat die meeste van hulle oor die algemeen tevrede was met die leierskap van die skoolhoof.

Die betroubaarheid van die vraelyste is getoets aan die hand van die Cronbach's Alpha. Vir die vraelys om te voldoen aan interne betroubaarheid moet die Cronbach's Alpha >0.6 wees, wat wel die geval met al die vraelyste was.

Die p-waardes by elke item van die LPI-vraelys en die PTO-vraelys was telkens <0.001 (***p<0.001). Daar was wel een item, ADAP32, in die PTO-vraelys wat 'n telling van 0.431 gehad het wat onaanvaarbaar was en is dus nie verder in ag geneem in die analise nie. Die res van die items in die vraelyste was dus betroubaar en prakties betekenisvol.

Die item-analise en inter-itemkorrelasies bewerking het bepaal of die items in die vraelyste tot die spesifieke konstrukte bydra. In elk van die vraelyste was hierdie korrelasies telkens <0.1.

Die geldigheid van die vraelyste in hierdie ondersoek is getoets en vanuit die ontleding van die data het dit geblyk dat albei die vraelyste wat in hierdie ondersoek gebruik is, as geldig aanvaar kan word. Om die geldigheid van die vraelyste te toets, is gevind dat die *Comparative Fit Index* (CFI) onderskeidelik 'n waarde van 0.879 (LPI) en 0.796 (PTO) het. Die CFI moet 'n waarde van >0.9 hê. Waardes bo 0.9 dui dus op 'n goeie passing. In albei hierdie vraelyste is die waardes net onder 0.9, wat steeds aanvaarbaar is.

Die CMIN/DF waardes van die twee vraelyste is 3.259 (LPI) en 2.076 (PTO), dus is die waarde groter as 2 wat net meer is as wat aanvaarbaar is.

Die *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) moet so klein as moontlik wees vir ŉ goeie passing. Die waardes van die RMSEA van die twee vraelyste was, 0.098 (LPI) en 0.068 (PTO) wat ŉ goeie passing is, aangesien die waarde nie >0.10 moet wees nie. Hierdie passingsmaatstawwe dui dus op geldigheid in hierdie geval.

Die verband tussen die aard van die skoolhoof se leierskap en die vlak van onderwysermoreel is bepaal. In elkeen van die hoogste en laagste tellings van die skole in die onderskeie vraelyste was vier uit die vyf skole met die LPI-vraelys en die PTO-vraelys, dieselfde skole. Skole wat dus ŉ hoë telling by uitnemende leierskap van die skoolhoof met die LPI-vraelys getoon het, het dus ook hoë tellings by die vlak van onderwysermoreel met die PTO-vraelys getoon. Net so was vier uit die vyf skole by die laagste tellings presies dieselfde skole.

Hierdie skole se skoolhoofde het lae tellings by uitnemende leierskap van die skoolhoof met die LPI-vraelys en ook lae tellings vir die vlak van onderwysermoreel met die PTO-vraelys getoon. Skool no. 23 het by verre die laagste tellings ten opsigte van leierskap en onderwysermoreel getoon.

Die gestandaardiseerde regressiewe gewigte van Skakeling_skoolhoof met Demokratiese/Transformasionele Leierskap was groter as die ander twee eienskappe en toon ŉ goeie effek van .856 Die effek van .529 en .491 by die ander twee aspekte is egter ook statisties betekenisvol. Die model pas dus bevredigend.

# HOOFSTUK 6

# SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

## 6.1 INLEIDING

In die onderwysmilieu is die leierskap van die skoolhoof en die vlak van onderwysermoreel van groot belang. Soos in die literatuurstudie genoem, is daar ŉ groot verskeidenheid faktore wat ŉ invloed op die moreel van onderwysers kan hê. In hierdie studie is gekyk na die moontlike invloed wat die aard en omvang van die leierskapstyl van die skoolhoof op die vlak van onderwysermoreel kan hê. Die fokus het dus hier op moontlike korrelasies tussen die aard en omvang van die leierskapstyl van die skoolhoof en die vlak van onderwysermoreel geval. Ander veranderlikes soos die biografiese- en demografiese gegewens van die respondente is ook in ag geneem, maar het nie ŉ groot impak op leierskap of moreel getoon nie.

## 6.2 NAVORSINGSDOELWITTE

Die fokus in hierdie navorsing het op die volgende kernvraag geval:

Watter invloed het die leierskapstyl van die skoolhoof op die onderwysermoreel in die sekondêre skole van die Amajuba Distrik in KZN?

Navorsingsdoelwitte het die volgende ingesluit:

1. om vas te stel wat die aard en omvang van die leierskapstyl van skoolhoofde in die sekondêre skole is;
2. om vas te stel wat die aard en omvang van die moreel van onderwysers in sekondêre skole is;
3. om vas te stel of daar wel ŉ verband bestaan tussen die aard en omvang van die skoolhoof se leierskapstyl en die vlak van onderwysermoreel is;
4. om aanbevelings aan skoolhoofde en die onderwysdepartement te maak wat moontlik sal lei tot ŉ positiewe vlak van onderwysermoreel en beter leierskapspraktyke by skoolhoofde.

### 6.2.1 Bevindinge met betrekking tot die eerste navorsingdoelwit

Hoofstuk twee het ŉ konseptuele- en teoretiese raamwerk van die aard en omvang van die leierskap van skoolhoofde in skole gegee. ŉ Literatuur-oorsig is van die teorieë oor leierskap, leierskapstyle en verskillende leierskapsmodelle gegee.

Skoolhoofde word deesdae direk aanspreeklik gehou vir leerderprestasie; dit is dus belangrik om die moontlike verband tussen effektiewe leierskap en positiewe onderwysermoreel te ondersoek, aangesien beide hierdie aspekte lei tot doeltreffende leer en onderrig in skole. Bestaande literatuur dui aan dat leierskap en verwante leierskapstyle ŉ noodsaaklike aspek van ŉ doeltreffende skool uitmaak en ŉ direkte invloed op die klimaat van die skool het.

Die eerste navorsingsvraag was wat die aard en omvang van die leierskapstyl van skoolhoofde in die sekondêre skole is.

Vanuit bestaande literatuur is ŉ konseptuele- en teoretiese raamwerk rondom leierskap en leierskapstyle in hoofstuk 2 saamgestel. Dit is veral Transformasionele (demokratiese) leierskap wat deesdae in talle ondersoeke voorkom. Daar is ŉ besliste wegbeweeg van die outokratiese styl wat ŉ *top-down*-benadering gevolg het. Die transformasionele (demokratiese) leier motiveer volgelinge deur hulle bewus te maak van die skool se doelwitte. Alle partye word betrek in die besluitnemingsproses en een van die skoolhoof se take is om onderwysers te motiveer deur self ŉ voorbeeld te stel en onderwysers te bemagtig. Vanuit die data in hierdie studie ingesamel, het dit geblyk dat daar twee areas was waar onderwysers gevoel het dat die skoolhoof meer kon doen: hulle het gevoel dat hulle nie genoeg bemagtig is nie en dat die skoolhoof ook nie innoverend genoeg is om veranderinge in die skool te bewerkstellig ten opsigte van ŉ visie vir die skool nie. By albei hierdie aspekte, sowel as die ander aspekte wat geëvalueer is, wat deel uitgemaak het van die LPI-vraelys, het die skoolhoofde hulself opmerklik hoër aangeslaan as wat die onderwysers gedoen het. Hierdie verskynsel is beduidend vir die doelwitte van hierdie studie, aangesien dit aantoon dat skoolhoofde ŉ baie hoër opinie van hulself het as wat hul onderwysers van hulle het.

Vyf eienskappe van die aard van die skoolhoof se leierskap is met hierdie vraelys getoets. In al vyf die eienskappe het die meerderheid skoolhoofde vir hulself ŉ telling van meer as 8 (gewoonlik) gegee. Onderstaande tabelle gee ŉ samevatting van die hoogste en laagste

evaluerings van vrae in die LPI-vraelys deur die skoolhoofde en deur die onderwysers van die skoolhoofde.

| 'n Vergelyking tussen die LPI (self) en die LPI (waarnemer): hoogste evaluering | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **LPI (self): skoolhoof** | | | **LPI (waarnemer): onderwyser** | | |
| Vrae met hoogste evaluering | | | Vrae met hoogste evaluering | | |
| Vr. 14 | 9.60 | .770 | Vr. 14 | 8.25 | 2.326 |
| Vr. 5 | 9.33 | 1.061 | Vr. 5 | 7.93 | 2.660 |
| Vr. 1 | 9.27 | .828 | Vr. 27 | 7.69 | 2.561 |
| Vr. 9 | 9.17 | 1.085 | Vr. 4 | 7.55 | 2.555 |
| Vr. 10 | 9.17 | .913 | Vr. 26 | 7.54 | 2.659 |

| 'n Vergelyking tussen die LPI (self) en die LPI (waarnemer): laagste evaluering | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **LPI (self): skoolhoof** | | | **LPI (waarnemer): onderwyser** | | |
| Vrae met laagste evaluering | | | Vrae met laagste evaluering | | |
| Vr. 3 | 7.77 | 1.739 | Vr. 13 | 6.80 | 2.799 |
| Vr. 7 | 7.76 | 1.300 | Vr. 28 | 6.61 | 2.837 |
| Vr. 12 | 7.72 | 1.907 | Vr. 17 | 6.47 | 2.662 |
| Vr. 17 | 7.37 | 1.956 | Vr. 18 | 6.42 | 2.742 |
| Vr. 16 | 6.17 | 2.422 | Vr. 16 | 5.71 | 3.078 |

In die eerste tabel wat verwys na die hoogste evaluerings, het beide die skoolhoofde en die onderwysers met vraag 14 van die vraelys die hoogste gemiddelde evaluering gegee. Dit bevestig dat die meerderheid skoolhoofde die onderwysers met waardigheid en respek behandel en hulle prys as hulle goed gewerk het. Die hoofde het vir hulself 'n gemiddelde telling van 9.6 (baie dikwels) gegee, terwyl die onderwysers vir hulle 8.25 (gewoonlik) gegee het.

In die tweede tabel kom vraag 16 en 17 voor as vrae waar die laagste evaluering gegee is. Vraag 16 handel oor die skoolhoof wat terugvoer vra oor hoe sy optrede/aksies ander beïnvloed. Vraag 17 handel oor die hoof wat 'n gemeenskaplike visie vir die skool met die onderwysers deel. In beide hierdie vrae het die onderwysers 'n telling van 5 of 6 gegee (af en toe / soms). Die skoolhoofde het vir hulself 'n telling van 6 of 7 gegee (soms / redelik

dikwels). Beide onderwysers en die skoolhoofde se hoogste en laagste tellings is aan dieselfde vrae toegeken (vraag 14 en 16).

Vanuit hierdie studie blyk dit dus dat die meerderheid onderwysers voel dat skoolhoofde die skool se toekomsvisie met hulle moet deel en meer innoverend ten opsigte hiervan moet wees en ook meermale terugvoer moet vra oor hoe hulle as leiers funksioneer.

Die LPI-vraelys in hierdie studie toets vyf kategorieë wat almal eienskappe van transformasionele (demokratiese) leierskap bevat. Die LPI-vraelys verwys na hierdie kategorieë as vyf eienskappe van uitnemende leierskap. Vanuit beide die onderwysers en die skoolhoofde se response blyk dit dat die meerderheid skoolhoofde wel gedrag van transformasionele (demokratiese) leierskap openbaar. Volgens die onderwysers en die skoolhoofde se response is die meeste skoolhoofde visionêre leiers wat vooruit kyk; die meerderheid skoolhoofde motiveer die onderwysers en is innoverend; die meeste hoofde bemoedig en ontwikkel individuele onderwysers; en die meeste hoofde erken ook prestasie en beloon dit.

### 6.2.2 Bevindinge met betrekking tot die tweede navorsingsdoelwit

Hoofstuk drie van hierdie ondersoek het ŉ konseptuele- en teoretiese raamwerk van die aard en omvang van onderwysermoreel in skole gegee. ŉ Literatuur-oorsig is van die teorieë van onderwysermoreel, motivering en werksbevrediging gegee. Vir die doel van hierdie studie word daar nie onderskei tussen die verskillende konsepte nie. Vanuit die literatuurstudie blyk dit dat daar talle faktore in die onderwys is wat ŉ invloed op die vlak van onderwysermoreel het. ŉ Paar faktore is werksukses, intrinsieke motivering, ekstrinsieke motivering, werksetiek, leierskap, die onderwysdepartement, swak dissipline en stres.
Onderwysermoreel is ŉ belangrike aspek in alle skole. Die skoolhoof, tesame met die bestuurspan, het die potensiaal om die nodige veranderinge ten opsigte van die verbetering van onderwysermoreel aan te bring.

In onlangse studies na effektiewe skole word daar klem gelê op sekere bestuurs- en leierskapstyle van die skoolhoof en hoe dit die algemene klimaat in die skool beïnvloed. Die skoolhoof word uitgesonder as die mees beduidende enkele faktor wat ŉ invloed op die skep van ŉ effektiewe skool het. Die belangrikheid van die skoolhoof se leierskap, onvoldoende terugvoer aan onderwysers en pogings wat nie erken word nie, het ŉ verreikende invloed op die moreel van onderwysers.

Die tweede navorsingsvraag was wat die aard en omvang van die moreel van die onderwysers in sekondêre skole is.

Die *Purdue Teacher Opinionaire (PTO)* is aan onderwysers van 'n verskeidenheid sekondêre skole in die Amajuba Distrik van KZN, gegee. Die oorspronklike PTO-vraelys is verkort sodat daar slegs op sekere aspekte gefokus kon word, naamlik: onderwyser- skakeling met die skoolhoof, tevredenheid met die onderwys, en meelewing/interpersoonlike verhoudings tussen onderwysers. Daar is spesifiek gefokus op hierdie faktore, aangesien hulle spesifiek te make het met die vlak van die moreel van onderwysers en hoe dit verband hou met die aard en omvang van die skoolhoof se leierskap.

Die onderstaande tabelle dui die vyf vrae met die laagste en die hoogste tellings, onderskeidelik aan, soos hulle in die data-analise na vore gekom het.

**Vyf hoogste gemiddeldes behaal in die PTO (Purdue Teacher Opinionaire) (Tabel 5.9)**

| Rangorde | Vraagnr. | Vraag soos op vraelys | Gemiddeld |
|---|---|---|---|
| 1 | 34 | As a teacher, I think I am as competent as most other teachers. | 3.56 |
| 2 | 36 | I really enjoy working with my learners. | 3.52 |
| 3 | 20 | I feel successful and competent in my present position. | 3.36 |
| 4 | 14 | My school principal understands and recognizes good teaching procedures. | 3.32 |
| 5 | 19 | I feel that I am an important part of this school system. | 3.30 |

**Vyf laagste gemiddeldes behaal in die PTO (Purdue Teacher Opinionaire) (Tabel 5.9)**

| Rangorde | Vraagnr. | Vraag soos op vraelys | Gemiddeld |
|---|---|---|---|
| 5 | 7 | There is a great deal of griping, arguing, taking sides, and feuding among our teachers. | 2.27 |
| 4 | 16 | My teaching load at this school is unreasonable. | 2.10 |
| 3 | 3 | Our principal shows favouritism in his relations with the teachers in our school. | 2.02 |
| 2 | 28 | Teachers' meetings as now conducted by our principal waste the time and energy of the staff. | 1.97 |
| 1 | 6 | The number of hours a teacher must work is unreasonable. | 1.79 |

Wanneer die twee tabelle geanaliseer word, is dit duidelik dat die onderwysers oor die algemeen oor 'n hoë onderwysermoreel beskik. Die tabel met die laagste vyf tellings is juis 'n

aanduiding dat die onderwysers *nie saamstem* of *waarskynlik nie saamstem* met daardie spesifieke aspekte nie. Oor die algemeen voel die onderwysers dus dat daar nie onmin tussen hulle bestaan nie, hulle is tevrede met hul werkslading, hulle voel dat hulle skoolhoof nie sekere mense voortrek nie en hulle voel dat die ure wat hulle werk nie onredelik is nie. Die vyf hoogste tellings en vyf laagste tellings vul mekaar dus aan en gee ŉ aanduiding dat onderwysermoreel in hierdie skole oor die algemeen redelik positief is.

Daar is negentien vrae in die vraelys wat verwys na die skakeling tussen die onderwyser en die skoolhoof. Die data van hierdie vrae toon ŉ gemiddeld van 3 en meer of dan 2.27 en laer by die negatief gestelde vrae. Daar is dus reeds ŉ aanduiding dat daar ŉ positiewe verwantskap tussen die aard van die skoolhoof se leierskap en die onderwysers se vlak van moreel in hierdie steekproef bestaan. Die data-analise van die PTO-vraelys dui sonder twyfel aan dat die meerderheid onderwysers in hierdie ondersoek oor ŉ baie hoë onderwysermoreel beskik.

### 6.2.3 Bevindinge met betrekking tot die derde navorsingsdoelwit

Die derde navorsingsvraag was: wat is die verband tussen die aard en omvang van die skoolhoof se leierskapstyl en die vlak van onderwysermoreel? Om hierdie vraag te beantwoord is gekyk na die korrelasies tussen verskillende veranderlikes van die vraelyste asook die demografiese/biografiese besonderhede.

Spearman se rangorde-korrelasie is gebruik om die korrelasies tussen die veranderlikes van die LPI-vraelys en aangepaste PTO-vraelys aan te dui.

Die enigste werklike betekenisvolle korrelasies wat daar tussen biografiese/demografiese gegewens en die LPI-vraelys en PTO-vraelys voorgekom het, was die jare ervaring van die onderwysers. Onderwysers met meer jare ervaring het aangedui dat die skoolhoof met sy leierskap hom/haar nie werklik uitdaag nie (Lead_Challenge). ŉ Ander betekenisvolle korrelasie, alhoewel minder betekenisvol as jare ervaring, was die kwalifikasies van die onderwyser. Die meerderheid onderwysers met hoë kwalifikasies het ook gevoel dat die hoof hulle nie genoeg uitdaag nie.

Daar was wel betekenisvolle korrelasies tussen die LPI-vraelys (waarnemer) en die PTO-vraelys. Die korrelasies in onderstaande tabel dui die verband tussen die aard en omvang van die skoolhoof se leierskapstyl (LPI) en die vlak van onderwysermoreel (PTO) aan.

### 6.2.3.1 Uittreksel vanuit Tabel 5.22

| | | Purdue_skakeling | Purdue_te-vredenheid | Purdue_rapport |
|---|---|---|---|---|
| Lead_model | Correlation Coefficient | .733** | .458** | .433** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| Lead_vision | Correlation Coefficient | .742** | .464** | .443** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| Lead_challenge | Correlation Coefficient | .712** | .462** | .395** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| Lead_enable | Correlation Coefficient | .758** | .438** | .432** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |
| Lead_encourage | Correlation Coefficient | .747** | .429** | .411** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| | N | 221 | 221 | 221 |

In bogenoemde tabel is daar sterk korrelasies van >.712 tussen Purdue-skakeling en die 5 aspekte van uitnemende leierskap (demokratiese/transformasionele leierskap). Purdue_tevredenheid het medium korrelasies van >.429 en Purdue_rapport het ook medium korrelasies van >.395 met die LPI-vraelys getoon. Hierdie korrelasies van al drie die PTO aspekte met die LPI-vraelys dui dus aan dat hoe die onderwysers voel, hulle skakeling met die hoof en rapport met mekaar, wel 'n betekenisvolle korrelasie het met hoe die skoolhoof as leier sy rol vervul. Die Purdue vraelys is 'n instrument wat die vlak van onderwysermoreel bepaal. Vanuit die korrelasies in tabel 5.22 is die positiewe korrelasies tussen die leierskap van die skoolhoof met die vlak van onderwysermoreel dus statisties betekenisvol.

### 6.2.3.2 Die verband tussen die LPI-vraelys en die PTO-vraelys

| SKOOL | LPI Hoogste telling | SKOOL | PTO Hoogste telling | SKOOL | LPI Laagste telling | SKOOL | PTO Laagste telling |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | 46.61 | 7 | 10.70 | 23 | 12.67 | 23 | 6.28 |
| 6 | 44.74 | 6 | 10.60 | 1 | 23.99 | 16 | 7.44 |
| 13 | 44.35 | 13 | 10.42 | 3 | 24.69 | 19 | 7.84 |
| 7 | 42.82 | 27 | 10.30 | 22 | 25.23 | 22 | 7.86 |
| 27 | 42.25 | 28 | 10.19 | 16 | 26.11 | 3 | 7.96 |

Bostaande samevatting (Tabel 5.18 Hoofstuk 5) toon die hoogste en laagste tellings van die LPI- en PTO-vraelyste per skool aan. Tabel 5.18 bevestig navorsingsdoelwit drie (iii) wat wou vasstel of daar 'n verband tussen die aard van die skoolhoof se leierskap en die vlak van onderwysermoreel bestaan. In elkeen van die hoogste en laagste tellings in Tabel 5.18 is vier van die vyf skole met die LPI-vraelys en die PTO-vraelys dieselfde skole. Skole wat dus 'n hoë telling by uitnemende leierskap van die skoolhoof met die LPI-vraelys toon, toon dus ook hoë tellings by die vlak van onderwysermoreel met die PTO-vraelys. Net so is vier uit die vyf skole by die laagste tellings dieselfde skole. Hierdie skole se skoolhoofde het lae tellings by uitnemende leierskap van die skoolhoof met die LPI-vraelys en ook lae tellings vir die vlak van onderwysermoreel met die PTO-vraelys getoon.

### 6.2.4 Bevindinge met betrekking tot die vierde navorsingsdoelwit

Die volgende aanbevelings kan na aanleiding van die navorsing en bevindinge aan skoolhoofde en die onderwysdepartement gemaak word:

- Skoolhoofde moet aangemoedig word om gereeld terugvoer vanaf die bestuurspan en personeellede deur middel van 'n vraelys soos die LPI-vraelys, te kry. Hierdie vraelyste help die skoolhoof om leemtes in sy leierskapstyl uit te wys;
- Skoolhoofde moet bewus gemaak word van die belangrikheid van onderwysermoreel en die moontlike invloed wat dit op die organisasie-klimaat in die skool het;
- Die onderwysdepartement moet nuwe skoolhoofde oplei in aspekte soos die vyf eienskappe van uitnemende leierskapspraktyke;
- Die onderwysdepartement kan hierdie ondersoek gebruik om skole te identifiseer waar moontlike probleme met die skoolhoof se leierskapstyl en die onderwysermoreel in die skool, voorkom.

## 6.3 Aanbevelings vir verdere studie

Op grond van hierdie studie, word die volgende aanbevelings vir verdere studie gemaak, naamlik:

- dat daar op 'n kwalitatiewe wyse deur middel van onderhoude en fokusgroepbesprekings navorsing gedoen moet word oor hierdie en moontlike ander redes vir lae/hoë vlakke van onderwysermoreel;
- dat die moontlike invloed van onderwysermoreel op akademiese prestasie in skole ondersoek word.

## 6.4 Beperkinge van die navorsing

- Die PTO-vraelys het slegs 40 vrae gehad. Die oorspronklike vraelys is verkort sodat die vraelys nie te veel tyd van die onderwyser in beslag neem nie. Meer vrae sou egter waarskynlik meer lig kon werp op meer areas wat 'n invloed op onderwysermoreel het;
- Die ondersoek het nie die tipe leierskapstyl van die skoolhoof geïdentifiseer nie;
- Die navorsing het slegs in een distrik plaasgevind, nl. Die Amajuba Distrik.

## 6.5 Slot

In hierdie ondersoek is vier navorsingsdoelwitte deeglik ondersoek, naamlik die aard en omvang van die leierskapstyl van skoolhoofde; die aard en omvang van onderwysermoreel; die verband tussen die leierskapstyl van die skoolhoof en die vlak van onderwysermoreel in die sekondêre skole van die Amajuba Distrik in KZN en moontlike aanbevelings wat gemaak kan word aan skoolhoofde en die onderwysdepartement.

Die meetinstrumente wat in die data-insamelingsproses gebruik is, was drie vraelyste, nl. die LPI-vraelys: waarnemer en self en die aangepaste PTO-vraelys. Die analise van die data in die vraelyste het aangedui dat die meerderheid skole se skoolhoofde die meeste eienskappe van uitnemende leierskap toon en dat die meerderheid onderwysers oor 'n hoë moreel beskik.

Die data-analise het egter ook 'n duidelike verband tussen die aard van die skoolhoof se leierskapstyl en die vlak van onderwysermoreel aangetoon. Die top vyf tellings van skoolhoofde wat uitnemende eienskappe van leierskap geopenbaar het, was ook met die uitsondering van een skool, dieselfde skole wat hoë vlakke van onderwysermoreel geopenbaar het. Dieselfde het ook gegeld vir skole met lae tellings by die skoolhoofde se

leierseienskapstyl en skole met lae vlakke van onderwysermoreel. Dit was ook met die uitsondering van een skool, presies dieselfde skole wat lae tellings getoon het.

Dit was verder opvallend dat skoolhoofde by alle skole in die ondersoek, hulself baie hoër aangeslaan het as die onderwysers van die betrokke skool.

Onderwysdepartemente kan hierdie data gebruik om uit te vind hoekom dit die geval is. Skole 6, 7 en 13 het by albei vraelyste konstante hoë tellings getoon en is duidelik goed gebalanseerd.

# BIBLIOGRAFIE


Addison, R. & Brundrett, M. 2008. Motivation and demotivation of the teachers in primary schools: the challenge of change. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education,* 36(1):79-94.

Bentley, R.R. & Rempel, A.M. 1970. Purdue teacher opinionaire. Lafayette, IN: Purdue research foundation, Purdue university.

Blanchard, K. 1990. One minute management. *Emergency Librarian*, *17*(4):37.

Bledsoe, R.W. 2008. An award-winning school: The impact of Transformational Leadership on Teacher Morale in the middle-school. Capella University. (Dissertation - Ph.D).

Breed, J.A. 2008. Die leierskapsrol en –bevoegdhede van die skoolhoof en die bedryfsleier: 'n vergelykende studie. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - DEd).

Burton, G.F., Chen, Y., Grover, V. & Stewart, K.A. 1993. An Application of Expectancy Theory for Assessing User motivation to Utilize an Expert System. *Journal of Management Information Systems,* Vol.9, No. 3, Collaboration Technology, Modeling, and End-User Computing for the 1990's. pp. 183-198.

Bush, T. & Coleman, M. 2003. Leadership and strategic management in education. London. SAGE.

Bush, T. 2007. Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African journal of education,* 27(3):391-406.

Bush, T. 2011. Theories of educational leadership and management. London. SAGE.

Blunch, N.J. 2008. *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. London: SAGE.

Cerit, Y. 2009. The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational administration quarterly,* 37:600, Sep.

Coetsee, L.D. 2003. Change management (MBAIII). Potchefstroom: PU vir CHO. 126p.

Connors, N. 2000. If you don't feed the teachers, they eat the students: Guide to success for administrators and teachers. Nashville, TN: Incentive.

Covington, C.D. 2010. Lagging in the race: The impact of teacher morale on student achievement. Capella University. (Dissertation – Ph.D).

Creswell, J. W. 2009. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuba, L. 1988. The managerial imperative and the practice of leadership in Schools. New York: SUNY press.

De Beer, T. 2004. Die moreel en motivering van Afrikaanssprekende onderwysers.

Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MEd).

De Beer, T., Mentz, K. & Van der Walt, H. 2007. Die mate van werkstevredenheid ervaar deur ŉ groep Afrikaanssprekende onderwysers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe,* 47(2):192-206, Junie.

Edmonds, N.A. 2009. Improving teacher morale with team building. East Tennessee State University. (Dissertation – Ph.D).

Evans, L. 1997. Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education,* 13(8):831-845.

Evans, L. 1998. Teacher morale, job satisfaction and motivation. London: Sage

Fischer, P. 2010. An investigation of leadership best practices and teacher morale in six community college child development centers in Southern California. Capella University. (Dissertation – Ph.D).

Fouché, W.J. & Rothman, S. 2000. Die interne konsekwentheid en konstruksiegeldigheid van die persoonlike oriëntasievraelys vir ŉ groep universiteitstudente. *Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 26(1):39-45.

Gagné, M. & Deci, E. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior,* 26:331-362. http://www.jstor.org/stable/4093832.

Gallmeier, K. 1992. The effectiveness of principal leadership style on teacher motivation. ERIC.

Hancock, G.R., & Mueller, R.O. 2010. *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. New York, NY: Routledge.

HAT (Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal). 2010. Johannesburg: Perskor.

Hendricks, H. 2009. Teaching to change lives: seven proven ways to make your teaching come alive. Christian book distributors. Peabody: MA.

Hersey, P. & Blanchard, K.H. 1988. Management of organisational behaviour. Englewood Cliffs, New Jersey.

Hoy, W.K. & Miskel, C. 1982. 9th Edition. Educational administration: theory, research and practice. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W.K. & Miskel, C. 2008. Educational administration: theory, research and practice. Boston: Mass.: McGraw-Hill.

Hoyle, J. R. 2006. Leadership styles. Encyclopedia of educational leadership and administration. Ed., Thousand Oakes, CA: SAGE.

Isaac, R.G., Zerbe, W.J. & Pitt, D.C. 2001. Leadership and motivation: the effective application of expectancy theory. *Journal of Managerial Issues.* Vol. XIII Number 2 Summer 2001:212-226.

Irby, T. 2011. The situational leadership approach effects on employee motivation in multi-

Generational informational technology organizations. University of Maryland university college (Dissertation).

John, M.C. & Taylor, J.W. 2002. Leadershipstyle, school climate, and the institutional commitment of teachers. http://www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1/john_institutional_commitment.html Datum van gebruik: 5 Maart 2012.

Johnson, J., Yarrow, A., Rochkind, J., & Ott, A. 2010. From *Public Agenda. 2009.* www.publicagenda.org/pages/teaching-for-a-living-full-survey-results. www.eddigest.com.

Kelly, R.C., Thornton, B., Daugherty, R. 2005. Relationships between measures of leadership and school climate. *Education,* 126(1):17-25.

Kouzes, J.M. & Posner, B. 2007. The leadership challenge. 4th edition. August.

Levendal, P.A.J. 2010. Werkstevredenheid van manlike opvoeders in die George-omgewing. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling- M.Ed.).

Lumsden, L. 1998. Teacher morale. Eric Digest no. 120. ED422601.

Lyons, J.B. & Schneider, T.R. 2009. The effects of leadership style on stress outcomes. *The Leadership Quarterly,* 20:737-748.

Mackenzie, N. 2007. Teacher morale: more complex than we think? *The Australian Educational Researcher,* 34(1):89-104.

Maree, K. J. 2010. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.

Marks, H.M. & Printy, S.M. 2003. Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3). http://eaq.sagepub.com/cgi/reprint/39/3/370 Date of access: 7 November 2012.

Masekoameng, M.C. 2010. The impact of disciplinary problems on educator morale in secondary schools and implications for management. Pretoria. UNISA. (Dissertation – MEd)

Maxwell, John, C. 2011. The 360º Leader. Nashville, Tennessee.

Mccoll-Kennedy, J.R. & Anderson, R.D. 2002. Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly,* 13:545-559.

Mccoll-Kennedy, J.R. & Anderson, R.D. 2002. Subordinate-manager gender combination and perceived leadership style influence on emotions, self-esteem and organizational commitment. *Journal of Business research,* 58 (2005):115-125.

Meyer, M. J., MacMillan R.B., & Northfield, S. 2009. Principal succession and its impact on teacher morale, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(2):171-185.

Mphikeleli, N.J. 2008. The role of management teams in human resource management in selected township schools in the Mpumalanga Province. Potchefstroom. North West

University. (Dissertation – M.Ed).

Mueller, R.O. 1996. *Basic principles of structural equation modeling: an introduction to LISREL and EQS.* New York, NY: Springer.

Murphy, K.R., & DAVIDSCHOFER, C.O. 1998. Psychological testing: principles and applications. 4th ed. Englewood Cli¡s, NJ: Prentice-Hall.

Oates, S. 2010. http://www.leadership-expert.co.uk/leadership-styles/. Date of access: 25 April 2012.

Ogbonna, E. & Harris, L.C. 2000. Leadership style, organisational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *The International Journal of Human Resource Management,* 11(4):766-788.

Oyethunji, C.O. 2006. The relationship between leadership style and school climate in Botswana Secondary School. UNISA.

Protheroe, N. 2006. Maintaining high teacher morale. *Principal- A healthy child- Research Report,* 85(3):46-49, January/February.

Reeves, D.B. 2006. The learning leader: how to focus school improvement for better results. Association for supervision and curriculum development. Englewood: Colarado.

Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. 2004. Valuing and supporting teachers. *A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority.* University of Wolverhampton.

Rowland, K. A. 2008. The relationship of principal leadership and teacher morale. Liberty University. (Dissertation – Ph.D).

Shube, C.G. 1992. Organisational climate as a managerial variable in secondary schools of the Department of Education and Training. Pretoria: University of Pretoria. (Dissertation - MEd.).

Singer, J.D. 1998. Using SAS PROC MIXED to fit multilevel models, hierarchical models, and individual growth models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics,* 24(4): 323-355, Winter.

Smith, S.J. & Royal, W.A. 2010. Effects of school-wide positive behavior support programs on teacher morale. *Faculty Publications and Presentations.* Paper 149. http://digitalcommons,liberty,edu/educ_fac_pubs/149.

Steyn, G.M. & Van Niekerk, E.J. 2007. Human resource management in education. Second Edition. UNISA.

Stiles, John, L. 2008. Presidential assistants in higher education: the association between situational leadership styles and their sources of power. East Carolina University. (Dissertation- PhD).

St.John, S. 2009. Leadership styles and student achievemnet. Walden University. (Dissertation- PhD).

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2012. Nasionale Beleid met betrekking tot
die Program- en Bevorderingsvereistes van die Nasionale Kurrikulumverklaring Gr R-12. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Thorne, C. 2011. The impact of educational reforms on the work of the school principal in the United Arab Emirates. *Educational management Administration & Leadership 2011* 39:172 originally published online 31 January 2011.

Trochim, W.M.K. 2006. Positivism and Post-Positivism. New York. http://www. socialresearchmethods.net/kb/positvsm.php. Date of access: 22 April 2012.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive Construct. *Teaching and Teacher Education,* 17: 783-805.

Van der Westhuizen, P.C. 2010a. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik.

Van der Westhuizen, P.C., *ed.* 2010b. Effective educational management. Kagiso Tertiary.

Vos, D. 2010. Bestuurstrategieë vir die vestiging van 'n effektiewe organisasieklimaat in die primêre skool. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). (Proefskrif - PhD).

Van Deventer, I. & Kruger, A.G. 2008. An educator's guide to school management. Fifth impression. Pretoria: Van Schaik.

Van Huyssteen, A. 2000. Die bestuur van weerstand teen verandering deur die skoolhoof. Potchefstroom: PU vir CHO (Verhandeling – MEd.).

Watson, D., Clark, L. A. & Harkness, A. R. 1995. Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Journal of Psycological Assessment*, 7(3):309-319.

Xiaofu, P. & Qiwen, Q. 2008. An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese education and society* , 40(5):65-77.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D. & Diehl, J. 2009. Beyond engagement: toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*, (8):300, August.

# BYLAES:

**BYLAAG A:** Aansoek om toestemming vir navorsing in skole

**BYLAAG B:** Toestemmingsbrief vanaf KZN-Onderwysdepartement

**BYLAAG C:** Brief aan skoolhoofde om navorsing te doen

**BYLAAG D:** Informed Consent Form: LPI-Self

**BYLAAG E:** Informed Consent Form: LPI-Observer

**BYLAAG F:** Aangepaste PTO-vraelys

**BYLAAG G:** Toestemmingsbrief vanaf *The Leadership Challenge* vir die gebruik van die LPI-vraelys

**BYLAAG H:** LPI (Self) Vraelys

**BYLAAG I:** LPI (Waarnemer) Vraelys

**BYLAAG J:** Begeleidende brief aan respondent met biografiese en demografiese vraelys

**BYLAAG K:** Etieksertifikaat

**BYLAAG L:** Sertifikaat van Taalversorging

## BYLAAG A: Aansoek om toestemming vir navorsing in skole

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

**Rev. NK Sithole**
Amajuba District Manager
113 Panorama Drive
Lennox
~~Newcastle~~
2940

Dear **Rev Sithole**

**Permission to Conduct Research**

I am registered for the M.Ed degree in Educational Management at the NWU under the supervision of Dr. BH Challens. As part of the requirements of the degree, I have to conduct research. The title of my research project is "The influence of the leadership style of the principal on teacher morale in secondary schools." The research intends to contribute to the future training of principal leadership.

I hereby request permission to conduct research in the secondary schools of the Amajuba District. I intend to include all the principals from the secondary schools in the district and 8 teachers of the said schools. Questionnaires will be distributed to all the relevant participants who will complete it anonymously. No person or school will be identified by name in the analysis of these questionnaires. Participation in the research will be voluntarily and permission will be sought from all the relevant schools. Ethical clearance to conduct the research was obtained from the Ethical Committee of the NWU. All ethical considerations will be adhered to.

I will also gladly reveal the findings of my research to you.

I hope to distribute these questionnaires as soon as possible and would appreciate a speedy reply from you. I also enclose copies of the questionnaires and of the intended letter to the principals of the relevant schools.

For any further enquiries you are most welcome to contact me or my study leader on the details listed below.

Yours sincerely

CA Myburgh

17 October 2013

Study leader: Dr BH Challens
018 2994754
0722003780
Branwen.Challens@nwu.ac.za

Researcher: Charmaine Myburgh
034 3259581
0829285729
myburghcharmaine1@gmail.com

# BYLAAG B: Toestemmingsbrief vanaf KZN-Onderwysdepartement

education

Department:
Education
**PROVINCE OF KWAZULU-NATAL**

Enquiries: Sibusiso Alwar    Tel: 033 341 8610    Ref.:2/4/8/1/148

Mrs CA Myburgh
P O Box 21157
Newcastle

Dear Mrs Myburgh

**PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN THE KZN DoE INSTITUTIONS**

Your application to conduct research entitled: **"THE INFLUENCE OF THE LEADERSHIP STYLE OF THE PRINCIPAL ON TEACHER MORALE IN SECONDARY SCHOOL IN THE AMAJUBA DISTRICT"**, in the KwaZulu-Natal Department of Education Institutions has been approved. The conditions of the approval are as follows:

1. The researcher will make all the arrangements concerning the research and interviews.
2. The researcher must ensure that Educator and learning programmes are not interrupted.
3. Interviews are not conducted during the time of writing examinations in schools.
4. Learners, Educators, Schools and Institutions are not identifiable in any way from the results of the research.
5. A copy of this letter is submitted to District Managers, Principals and Heads of Institutions where the Intended research and interviews are to be conducted.
6. The period of investigation is limited to the period from 01 June 2014 to 30 May 2015.
7. Your research and interviews will be limited to the schools you have proposed and approved by the Head of Department. Please note that Principals, Educators, Departmental Officials and Learners are under no obligation to participate or assist you in your investigation.
8. Should you wish to extend the period of your survey at the school(s), please contact Mr. Alwar at the contact numbers below.
9. Upon completion of the research, a brief summary of the findings, recommendations or a full report / dissertation / thesis must be submitted to the research office of the Department. Please address it to The Director-Resources Planning, Private Bag X9137, Pietermaritzburg, 3200.
10. Please note that your research and interviews will be limited to schools and institutions in KwaZulu-Natal Department of Education (Amajuba District)

**Nkosinathi S.P. Sishi, PhD**
**Head of Department: Education**
**Date: 22 July 2014**

**KWAZULU-NATAL DEPARTMENT OF EDUCATION**

POSTAL: Private Bag X 9137, Pietermaritzburg, 3200, KwaZulu-Natal, Republic of South Africa ...dedicated to service and performance beyond the call of duty
PHYSICAL: 247 Burger Street, Anton Lembede House, Pietermaritzburg, 3201. Tel. 033 392 1004 Fax: 033 392 1203
EMAIL ADDRESS: kehologile.connie@kzndoe.gov.za; CALL CENTRE: 0860 596 363;
WEBSITE: WWW.kzneducation.gov.za

**BYLAAG C: Brief aan skoolhoofde om navorsing te doen**

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

**The Principal**
Newcastle
2940

Dear Sir/Madam

**<u>Permission to Conduct Research</u>**

Included are questionnaires for my M.Ed studies at North West University, Potchefstroom Campus. My research involves investigating the influence of the leadership style of the school principal on the morale of teachers in secondary schools.

Written permission has been received from Rev. N.K. Sithole, Amajuba District Manager, to conduct the research in schools in the Amajuba District (See enclosed permission letter).

I would therefore appreciate it if you and 8 of your teachers can complete the questionnaires. These teachers will be chosen randomly from a staff list by me and my assistant. The questionnaire of the principal differs from that of the teachers.

All participants will remain anonymous. At no stage during the publishing of the research findings will the school's name or the names of participants be mentioned. I assure you that all information will be handled in strict confidence. Participation in the research is voluntary and participants may withdraw from the research at any stage without any detriment, and without giving reasons to do so. If preferred all research findings and recommendations will be made available to the school.

Please feel free to contact me or my study leader (on the contact details below) for further information.

Your co-operation in this regard will be highly appreciated.

Sincerely

28 October 2013

Charmaine Myburgh

Study leader: Dr BH Challens
018 2994754
0722003780
Branwen.Challens@nwu.ac.za

Researcher: Charmaine Myburgh
034 3259581
0829285729
myburghcharmaine1@gmail.com

## BYLAAG D: Informed Consent Form: LPI-Self

NORTH-WEST UNIVERSITY ®
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS
**Private Bag X6001, Potchefstroom**
**South Africa 2520**
**Tel: 018 299-1111/2222**
**Web: http://www.nwu.ac.za**

**Informed Consent form: Leadership Practices Inventory Self-Form: Principals**

RESEARCHER: Charmaine A. Myburgh

TITLE OF RESEARCH: The influence of the leadership style of the principal on teacher morale in secondary schools in the Amajuba District.

This informed consent will explain your voluntary participation in a research study. This study is done in fulfilment of the requirements of a MEd-degree in Education Management. The researcher is a registered student at the North West University.

PURPOSE OF RESEARCH: The purpose of this study is to establish the influence of the leadership style of the principal on the morale of teachers.

DURATION: The *Purdue Teacher Opinionaire* and the *Leadership Practices Inventory should* take about twenty to thirty minutes to complete.

CONFIDENTIALITY: Confidentiality for the participants taking part in this questionnaire is guaranteed. Individual results will not be given out.

VOLUNTARY PARTICIPATION: PERMISSION

With this I, ______________________________, agree that the nature and scope of this study have been explained to me. I have also read and understood the information written above. I know that the results of the study will be treated as confidential and that nobody will be able to recognise me from the research report. Of my own free will I declare myself prepared to take part in this study and agree that I am prepared to fill in the questionnaires. I am also aware that I may withdraw from this research at any stage without any detriment. I had enough opportunity to ask questions. I grant permission for the results of the questionnaires to form part of the researcher's research report.

______________________________
Participant's Name and Surname

______________________________ ______________________
Participant's Signature Date

## BYLAAG E: Informed Consent Form: LPI-Observer

NORTH-WEST UNIVERSITY ®
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

**Private Bag X6001, Potchefstroom**
**South Africa 2520**
**Tel: 018 299-1111/2222**
**Web: http://www.nwu.ac.za**

**Informed Consent form: PTO (Purdue Teachers Opinionaire) and Leadership Practices Inventory - Educators**

| | |
|---|---|
| RESEARCHER: | Charmaine A. Myburgh |
| TITLE OF RESEARCH: | The influence of the leadership style of the principal on teacher morale in secondary schools in the Amajuba District. |

This informed consent will explain your voluntary participation in a research study. This study is done in fulfilment of the requirements of a MEd-degree in Education Management. The researcher is a registered student at the North West University.

| | |
|---|---|
| PURPOSE OF RESEARCH: | The purpose of this study is to establish the influence of the leadership style of the principal on the morale of teachers. |
| DURATION: | The *Purdue Teacher Opinionaire* and the *Leadership Practices Inventory should* take about thirty to forty minutes to complete. |
| CONFIDENTIALITY: | Confidentiality for the participants taking part in this questionnaire is guaranteed. Individual results will not be given out. |

VOLUNTARY PARTICIPATION: PERMISSION

With this I, ____________________________________________, agree that the nature and scope of this study have been explained to me. I have also read and understood the information written above. I know that the results of the study will be treated as confidential and that nobody will be able to recognise me from the research report. Of my own free will I declare myself prepared to take part in this study and agree that I am prepared to fill in the questionnaires. I am also aware that I may withdraw from this research at any stage without any detriment. I had enough opportunity to ask questions. I grant permission for the results of the questionnaires to form part of the researcher's research report.

____________________________________
Participant's Name and Surname

____________________________________ ____________________
Participant's Signature Date

**BYLAAG F: Aangepaste PTO-vraelys**

*Purdue Teacher Opinionaire*

# The Adapted *Purdue Teacher Opinionaire*

Originally Prepared by Ralph R. Bentley and Averno M. Rempel

This instrument is designed to provide you the opportunity to express your opinions about your work as a teacher and various school problems in your particular school situation. There are no right or wrong responses, so do not hesitate to mark the statements frankly. Please **do not** record your name on this document.

Read each statement carefully. Then indicate whether you (1) disagree, (2) probably disagree, (3) probably agree, (4) agree with each statement. Circle your answers using the following scale:

**1=Disagree 2=Probably Disagree 3=Probably Agree 4=Agree**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | The work of individual teachers is appreciated and commended by our principal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Teachers feel free to criticize administrative policy at staff meetings called by our principal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Our principal shows favouritism in his relations with the teachers in our school. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | My principal makes a real effort to maintain close contact with the | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Our principal's leadership in staff meetings challenges and stimulates our professional growth. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | The number of hours a teacher must work is unreasonable. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | There is a great deal of griping, arguing, taking sides, and feuding among our teachers. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Teaching gives me a great deal of personal satisfaction. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Generally, teachers in our school do not take advantage of one another. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | The teachers in our school cooperate with each other to achieve | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | If I could plan my career again, I would choose teaching. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | If I could earn as much money in another occupation, I would stop teaching. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | My principal makes my work easier and more pleasant. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | My school principal understands and recognizes good teaching procedures. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | The lines and methods of communication between teachers and the principal in our school are well developed and maintained. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | My teaching load at this school is unreasonable. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | My principal shows a real interest in my department. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Our principal promotes a sense of belonging among the teachers in our | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | I feel that I am an important part of this school system. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | I feel successful and competent in my present position. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Our school staff has a tendency to form into cliques. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | The teachers in our school work well together. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | As far as I know, the other teachers think I am a good teacher. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | My principal is concerned with the problems of the staff and handles these problems sympathetically. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | I do not hesitate to discuss any school problem with my principal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | My principal acts interested in me and my problems. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | My school principal supervises rather than “snoopervises” the teachers in our school. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Teachers’ meetings as now conducted by our principal waste the time and energy of the staff. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | My principal has a reasonable understanding of the problems connected with my teaching assignment. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | I feel that my work is judged fairly by my principal. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | The teachers in our school have a desirable influence on the values and attitudes of their learners. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | To me there is no more challenging work than teaching. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | Other teachers in our school are appreciative of my work. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | As a teacher, I think I am as competent as most other teachers. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | The teachers with whom I work have high professional ethics. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | I really enjoy working with my learners. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37 | The teachers in our school show a great deal of initiative and creativity in their teaching assignments. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | My principal makes effective use of the individual teacher’s capacity and talent. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 | Teachers feel free to go to the principal about problems of personal and group welfare. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 | I am well satisfied with my present teaching position. | 1 | 2 | 3 | 4 |

**BYLAAG G: Toestemmingsbrief vanaf *The Leadership Challenge* vir die gebruik van die LPI-vraelys**

8/20/2014 Gmail - using the Leadership Practices Inventory in your research

Gmail by Google

Charmaine Myburgh <myburghcharmaine1@gmail.com>

## using the Leadership Practices Inventory in your research

3 messages

**Notkin, Debbie - San Francisco** <dnotkin@wiley.com> Mon, Sep 9, 2013 at 10:54 PM
To: "myburghcharmaine1@gmail.com" <myburghcharmaine1@gmail.com>

Dear Ms. Myburgh:

This email represents official permission for you to use the LPI Self and Observer instruments in English to collect data for your research. You will need to purchase one copy of each instrument, which you may do through Amazon, through the Wiley website (http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-111818274X.html and http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1118182715.html) or through our sales representatives. Please let me know if you would like a sales representative to get in touch with you. You may then use the copies you buy for photocopying, and your research--however, you may not distribute them in any other way. All photocopies must keep the copyright notice that is on our publications. Our only other request is that you supply us with a copy of your final paper when it is completed.

Thank you for your interest in the Leadership Practices Inventory.

*Debbie*

--

**Debbie Notkin**

**Contracts Manager**
Wiley
One Montgomery Tower – Suite 1200
San Francisco, CA 94104-4594
www.wiley.com
+1 415 782 3182

WILEY

**BYLAAG H: LPI (Self) Vraelys**

*Leadership Practices Inventory*--Self

# *LEADERSHIP PRACTICES INVENTORY*

James M. Kouzes and Barry Z. Posner

To what extent do <u>you</u> typically engage in the following behaviours? Choose the response number that best applies to each statement and record it in the box to the right of that statement.

**1** = Almost Never **2** = Rarely **3** = Seldom **4** = Once in a While **5** = Occasionally
**6** = Sometimes **7** = Fairly Often **8** = Usually **9** = Very Frequently **10** = Always

| | | |
|---|---|---|
| 1 | I set a personal example of what I expect of others. | |
| 2 | I talk about future trends that will influence how our work gets done. | |
| 3 | I seek out challenging opportunities that test my own skills and abilities. | |
| 4 | I develop cooperative relationships among the people I work with. | |
| 5 | I praise people for a job well done. | |
| 6 | I spend time and energy making certain that the people I work with adhere to the principals. | |
| 7 | I describe a compelling image of what our future could be like. | |
| 8 | I challenge people to try out new and innovative ways to do their work. | |
| 9 | I actively listen to diverse points of view. | |
| 10 | I make it a point to let people know about my confidence in their abilities. | |
| 11 | I follow through on the promises and commitments that I make. | |
| 12 | I appeal to others to share an exciting dream of the future. | |
| 13 | I search outside the formal boundaries of my organization for innovative ways to improve. | |
| 14 | I treat others with dignity and respect. | |
| 15 | I make sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of our projects. | |
| 16 | I ask for feedback on how my actions affect other people's performance. | |
| 17 | I show others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision. | |
| 18 | I ask "what can we learn?" when things don't go as expected. | |
| 19 | I support the decisions that people make on their own. | |
| 20 | I publicly recognize people who exemplify commitment to shared values. | |
| 21 | I build consensus around a common set of values for running our organization. | |
| 22 | I paint the "big picture" of what we aspire to accomplish. | |
| 23 | I make certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on. | |
| 24 | I give people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work. | |

| | | |
|---|---|---|
| 25 | I find ways to celebrate accomplishments. | |
| 26 | I am clear about my philosophy of leadership. | |
| 27 | I speak with a genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work. | |
| 28 | I experiment and take risks, even when there is a chance of failure. | |
| 29 | I ensure that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves. | |
| 30 | I give the members of the team lots of appreciation and support for their contribution. | |

**BYLAAG I: LPI (Waarnemer) Vraelys**

*Leadership Practices Inventory*--Observer

# *LEADERSHIP PRACTICES INVENTORY*

James M. Kouzes and Barry Z. Posner

To what extent does your principal typically engage in the following behaviours? Choose the response number that best applies to each statement and record it in the box to the right of that statement.

**1** = Almost Never **2** = Rarely **3** = Seldom **4** = Once in a While **5** =Occasionally
**6** = Sometimes **7** = Fairly Often **8** = Usually **9** = Very Frequently **10** = Always

| | | |
|---|---|---|
| 1 | He/she sets a personal example of what he/she expects of others. | |
| 2 | Talks about future trends that will influence how our work gets done. | |
| 3 | Seeks out challenging opportunities that tests his/her own skills and abilities. | |
| 4 | Develops cooperative relationships among the people he/she works with. | |
| 5 | Praises people for a job well done. | |
| 6 | Spends time and energy making certain that the people he/she works with adhere to the principals and standards we have agreed on. | |
| 7 | Describes a compelling image of what our future could be like. | |
| 8 | Challenges people to try out new and innovative ways to do their work. | |
| 9 | Actively listens to diverse points of view. | |
| 10 | Makes it a point to let people know about his/her confidence in their abilities. | |
| 11 | Follows through on the promises and commitments that he/she makes. | |
| 12 | Appeals to others to share an exciting dream of the future. | |
| 13 | Searches outside the formal boundaries of his/her organization for innovative ways to improve what we do. | |
| 14 | Treats others with dignity and respect. | |
| 15 | Makes sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of our projects. | |
| 16 | Asks for feedback on how his/her actions affect other people's performance. | |
| 17 | Shows others how their long-term interests can be realized by enlisting in a common vision. | |
| 18 | Asks "what can we learn?" when things don't go as expected. | |
| 19 | Supports the decisions that people make on their own. | |
| 20 | Publicly recognizes people who exemplify commitment to shared values. | |
| 21 | Builds consensus around a common set of values for running our organization. | |
| 22 | Paints the "big picture" of what we aspire to accomplish. | |
| 23 | Makes certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on. | |
| 24 | Gives people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work. | |
| 25 | Finds ways to celebrate accomplishments. | |
| 26 | Is clear about his/her philosophy of leadership. | |

| | | |
|---|---|---|
| 27 | Speaks with a genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work. | |
| 28 | Experiments and takes risks, even when there is a chance of failure. | |
| 29 | Ensures that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves. | |
| 30 | Gives the members of the team lots of appreciation and support for their contributions. | |

**BYLAAG J: Begeleidende brief aan respondent met biografiese en demografiese vraelys**

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za

Dear Respondent

I am conducting research for my M.Ed degree in Educational Management at the NWU under the supervision of Dr BH Challens. The title of my research is "The influence of the leadership style of the principal on teacher morale in secondary schools in the Amajuba District."

I kindly request your cooperation in answering the following questions. During the analysis and reporting of this research, your identity, as well as the identity of your school, will be removed. Nobody, except the researcher, will be able to trace the identity of any participant. I guarantee confidentiality and your anonymity. Your participation in this survey remains voluntary, but very important. I ask of you to answer all of the questions as honestly as possible. Thank you in advance for your cooperation!

WHERE APPLICABLE PLEASE MARK WITH A X

| | | | | | | | Variable (v) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **RESPONDENT NUMBER** | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| 1. Name and surname: | | | | | | | v1 |
| | | | | | | | |
| 2. Name of school where you teach: | | | | | | | v2 |
| | | | | | | | |
| 3. Your age group: | 20-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60+ | | v3 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Number of years teaching experience: | 01-09 | 10-19 | 20-29 | 30+ | | | v4 |
| | | | | | | | |
| 5. Your gender: | Male | | Female | | | | v5 |
| | | | | | | | |
| 6. Your highest qualification: | Certificate | | | | | | v6 |
| | Diploma | | | | | | v7 |
| | Degree | | | | | | v8 |
| | Honours Degree | | | | | | v9 |
| | Masters Degree | | | | | | v10 |
| | Doctoral Degree | | | | | | v11 |
| | | | | | | | |
| 7. The language of teaching at your school: | English | | | | | | v12 |
| | Afrikaans | | | | | | v13 |
| | isiZulu | | | | | | v14 |
| | Other: Specify | | | | | | v15 |
| | | | | | | | |
| 8. Would you describe the learners as multicultural? | No | Yes | | | | | v16 |
| | | | | | | | |
| 9. Would you describe the staff as multicultural? | No | Yes | | | | | v17 |
| | | | | | | | |
| 10. Number of learners at your school: | ‹100 | 100-199 | 200-299 | 300-399 | ›400 | | v18 |
| | | | | | | | |
| 11. Number of staff members at your school. Principal included: | ‹4 | 5-9 | 10-14 | 15-20 | ›20 | | v19 |
| | | | | | | | |
| 12. The school subjects(s) that you teach: | *Subject* | X | *Grade* | | | | v20 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | English | | | | v21 |
| | Afrikaans | | | | v22 |
| | isiZulu | | | | v23 |
| | Mathematics | | | | v24 |
| | Natural Science | | | | v25 |
| | Economic Sciences | | | | v26 |
| | Social Sciences | | | | v27 |
| | Life Orientation | | | | v28 |
| | Creative Arts | | | | v29 |
| | Technology | | | | v30 |
| | Other: Specify | | | | v31 |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 13. Type of School: | Secondary school | | | | v32 |
| | Combined School | | | | v33 |
| | Public | | | | v34 |
| | Independent | | | | v35 |
| | | | | | |
| 14. Description of the school: | Rural school (country side) | | | | v36 |
| | City/Town school | | | | v37 |
| | Township School | | | | v38 |
| | Other: Specify | | | | v39 |
| | | | | | |
| 16. Is it important for the teaching profession to have teachers with a high morale? | | No | | Yes | v40 |
| | | | | | |
| THIS IS THE END OF THE BACKGROUND QUESTIONNAIRE | | | | | |

Thank you for your willingness to complete the questionnaire and for participating in the research.

Charmaine Myburgh

MEd Researcher

## BYLAAG K: Etieksertifikaat

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom

South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: http://www.nwu.ac.za

# Institutional Research Ethics Regulatory Committee

Tel +27 18 299 4849 Email Ethics@nwu.ac.za

# ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT

Based on approval by **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

**Project title: Die invloed van die leierskapstyl van die skoolhoof op onderwysermoreel in sekondêre skole in die Amajuba Distrik.**

**Project Leader: Dr BH Challens**

**Student: Mrs CA Myburgh**

**Ethics number:**

| N | W | U | - | 0 | 0 | 1 | 3 | 8 | - | 1 | 3 | - | A | 2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Institution | | | | Project Number | | | | | | Year | | | Status | |

Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation

**Approval date**: 2013-11-14 **Expiry date**: 2018-11-13 **Category** N/A

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

*While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:*

- x *The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC:*
  - – *annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,*
  - – *without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.*
- x *The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-RERC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.*
- x *The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC and new approval received before or on the expiry date.*
- x *In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC retains the right to:*
  - – *request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;*
  - – *withdraw or postpone approval if:*
    - · *any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,*
    - · *it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-IRERC or that information has been false or misrepresented,*
    - · *the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,*
    - · *new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.*

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU, ou=Vaal Triangle Campus, email=linda.duplessis@nwu.ac.za, c=ZA
Date: 2015.10.29 15:39:31 +02'00'

**Prof Linda du Plessis**
*Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)*

BYLAAG L: Sertifikaat van Taalversorging

PRIVAAT TAALPRAKTISYN | PRIVATE LANGUAGE PRACTITIONER | SATI 1002525

SCHYLAH SCHREUDER

BA KOMMUNIKASIE/COMMUNICATION (RAU) | NHOD (RAU)
BA HONS LINGUISTIEK/LINGUISTICS (UJ)
GEVORDERDE DIPLOMA IN ARBEIDSREG/ADVANCED DIPLOMA IN LABOUR LAW (RAU)

VERTALINGS | PROEFLEES | KOPIESKRYF ■ TRANSLATIONS | PROOF READING | COPY WRITING

073 234 8908 | 011 768 3179 | schylah@telkomsa.net | Mintlaan 2 Roodekrans 1724 | 2 Mint Ave Roodekrans 1724

27 April 2016

**Heil die Leser**

## REDIGERING EN PROEFLEES

Ek, die ondergetekende, **Schylah Schreuder,** sertifiseer hiermee dat ek die redigering en proeflees van die M-verhandeling, getiteld:

**DIE INVLOED VAN DIE LEIERSKAPSTYL VAN DIE SKOOLHOOF OP ONDERWYSERMOREEL IN SEKONDÊRE SKOLE IN DIE AMAJUBA DISTRIK**

**deur CA Myburgh**

onderneem het.

Geteken: ______________________

Mev. S. Schreuder