

**BESTUURSBEVOEGDHEDE VAN DIE ONDERWYSER
IN DIE PRIMêRE SKOOL**

deur

**DANIEL FREDERICK BERRANGÉ NELSON
BA B.Ed.THOD**

**Skripsie goedgekeur as gedeeltelike nakoming
van die vereistes vir die graad**


EDUCATIONIS

in die vak

ONDERWYSBESTUUR

in die Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

van die

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

STUDIELEIER : PROF. DR. S.S. BARNARD

HULP-STUDIELEIER : PROF. DR. P.C. VAN DER WESTHUIZEN

JANUARIE 1988

Hierdie skripsie word opgedra aan my vrou, Susan, uit dankbare erkentlikheid vir jare se opoffering, bystand en liefde.

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor al die persone en instansies wat daartoe bygedra het om hierdie studie moontlik te maak.

In die besonder dank ek:

- * Prof. dr. S.S. Barnard vir sy positiewe leiding, volgehoue inspirasie en eindelose geduld;
- * Prof. dr. P.C. van der Westhuizen, vir hulp en bystand;
- * My eggenote, Susan en kinders: Marisca, Robert en Danie, wat my met soveel liefde en begrip dwarsdeur my studies daadwerklik bygestaan, aangemoedig en ondersteun het;
- * Mev. J.A. Geldenhuys wat die taalversorging keurig gedoen het;
- * Mev. Cora Nel vir die uiters netjiese en korrekte tikwerk;
- * Mnr. H.A. Combrinck die hoof van Laerskool Meiringspark wat my altyd aangemoedig het tydens my studiejare en deel gehad het aan my akademiese vorming;
- * 'n Besondere dankwoord aan my ouers vir jare se opvoeding, asook bystand deur talle gebede;
- * Die Transvaalse Onderwysdepartement vir die toekenning van studieverlof en finansiële bystand om hierdie studie te kon voltooi.

SOLI DEO GLORIA

I N H O U D S O P G A W E

SUMMARY	MANAGEMENT COMPETENCIES OF THE TEACHER IN THE PRIMARY SCHOOL	1x
1.	ORIENTERING	1
1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	1
1.3	AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING	2
1.4	DOEL VAN DIE NAVORSING	2
1.5	METODE VAN NAVORSING	3
1.6	TERREINAFBAKENING	3
1.7	STRUKTURERING VAN DIE NAVORSING	3
1.8	SAMEVATTING EN VOORUITSKOING	3
2.	PRESISERING VAN ENKELE RELEVANTE BEGRIPPE	4
2.1	ORIENTERING	4
2.2	ONDERWYSBESTUUR	4
2.2.1	Die begrip onderwysbestuur	4
2.2.2	Bestuursareas	5
2.2.3	Bestuurstake	6
2.2.3.1	Beplanning	6
2.2.3.2	Organisering	7
2.2.3.3	Leidinggewing	8
2.2.3.4	Beheeruitoefening as bestuurstaak	9
2.2.4	Strukturering van bestuurstake	10
2.3	KLASKAMERBESTUUR	11
2.3.1	Oriëntering	11
2.3.2	Klaskamer	11
2.3.3	Bestuur in die klaskamer	12
2.3.4	Onderrig in die klaskamer	13
2.3.5	Relasie tussen klaskamerbestuur en onderrig	14
2.3.6	Definisie van klaskamerbestuur	15

2.4	SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING	15
3.	BESTUURSTAKE VAN DIE ONDERWYSER IN DIE PRIMÊRE SKOOL	17
3.1	Oriëntering	17
3.2	Beplanning as Bestuurstaak	17
3.2.1	Begripsbepaling	17
3.2.2	Beplanning as klaskamerbestuurstaak	18
3.2.3	Sub-take van beplanning	19
3.2.3.1	Bepaling van doelstellings en doelwitte	19
3.2.3.2	Beleidsmaking	20
3.2.3.3	Besluitneming	21
3.2.3.4	Probleemoplossing	22
3.3	ORGANISERING AS BESTUURSTAAK	23
3.3.1	Begripsbepaling	23
3.3.2	Organisering as klaskamerbestuurstaak	24
3.3.3	Sub-take van organisering	
3.3.3.1	Organisasiestruktuurskepping	25
3.3.3.2	Delegering	29
3.3.3.3	Koördinerings	30
3.4	LEIDINGGEWING AS BESTUURSTAAK	31
3.4.1	Begripsbepaling	31
3.4.2	Leidinggewing as klaskamerbestuurstaak	31
3.4.3	Subtake van leidinggewing	32
3.4.3.1	Verhoudingstigting	32
3.4.3.2	Die leierskapskwaliteite van die onderwyser en sy leidinggewingstaak	34
3.4.3.3	Motivering	35
3.4.3.4	Kommunikering	36
3.5	BEHEERUITOEFENING AS BESTUURSTAAK	38
3.5.1	Begripsbepaling	38
3.5.2	Stappe in beheeruitoefening	39
3.5.3	Vereistes vir goeie beheeruitoefening	39
3.5.4	Sub-take van beheeruitoefening	39
3.5.4.1	Beheervoorskrifte	39
3.5.4.2	Waarneming en meting van werk	40
3.5.4.3	Evaluering van die werk	41
3.5.4.4	Korrektiewe optrede	41

3.6	SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING	41
4.	BESTUURSGEBEURE IN DIE KLASKAMER	43
4.1	INLEIDING	43
4.2	BEPLANNINGSHANDELINGE	43
4.2.1	h Goete begin	43
4.2.2	Die stel van groepdoelwitte en die leerlinge se deelname hierin	44
4.2.3	Beplanning van tyd	
4.2.4	Vasstelling van h klaskamerbeleid	47
4.2.5	Reëls en prosedures en die leerlinge se deelname hieraan	47
4.3	ORGANISERINGSHANDELINGE	48
4.3.1	Groepering van leerlinge	48
4.3.2	Meubels, vloerspasie en ander fisiese fasiliteite	49
4.4	LEIDINGGEWINGSHANDELINGE	50
4.4.1	Motivering van leerlinge	50
4.4.2	Entoesiasme van die onderwyser	51
4.4.3	Bemoeinge met leerlinge	51
4.4.4	Sigbaarheid van die onderwyser	54
4.4.5	Kommunikasie met leerlinge en monitering van hulle werk	54
4.5	BEHEERUITOEFENINGSHANDELINGE	55
4.5.1	Dissiplinehandhawing	55
4.5.2	Korrektiewe optrede	56
4.5.3	Bysturing en remediëring	58
4.6	DIE INVLOED VAN DIE BESTUURSGEBEURE OP DIE KLASKAMERKLIMAAT	58
4.6.1	Wat is h klaskamerklimaat?	58
4.6.2	Fisiese omgewing	59
4.6.3	Geborgenheid van die leerlinge	60
4.6.4	Skepping van h leerklimaat en die bewysing van sukses	60
4.6.5	Samevatting en vooruitskouing	62

5.	SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	64
5.1	SAMEVATTING	64
5.2	GEVOLGTREKKINGS	65
5.3	AANBEVELINGS	66
5.4	SLOT	66
	BIBLIOGRAFIE	67

LYS VAN DIAGRAMME

- DIAGRAM 2.1 Strukturering van bestuurstake
- DIAGRAM 2.2 Rolle van die onderwyser in die klaskamer

LYS VAN FIGURE

- FIGUUR 3.1 Lynstruktuur vir die klaskamer
- FIGUUR 3.2 Lyn- en staforganisasiestruktuur ten opsigte van die klaskamer
- FIGUUR 3.3 Funksionele organisasiestruktuur ten opsigte van die klaskamer

SUMMARY, MANAGEMENT COMPETENCIES OF THE TEACHER IN THE PRIMARY SCHOOL

The ability of the teacher to make effective use of management principles should figure largely in the modern school set-up. The central role played by the teacher in the classroom regarding management and teaching stresses the importance of formal training in order to instruct the teacher in management principles.

The area in which the teacher must apply these management principles, is the classroom. Therefore, classroom management, as sub-discipline of Educational Management, consists of those specific regulative tasks or actions performed by the teacher to facilitate the achievement of effective education in the classroom.

In this study the four major managerial tasks, that consists of planning, organizing, leading and controlling have been described. The managerial task of planning, which includes the sub-tasks of goal defining, policy making, decision making and problem solving consists of the purposeful contemplation by the teacher regarding the future goals of the classroom resources and the activities involved in compiling the most suitable plan for the achievement of effective education.

The managerial task of organizing consists of the creation of a structure, defining the tasks, authority and the position of each member of the classroom. Organizing also consists of the sub-tasks of delegating within the structure, and co-ordinating all aspects of the organization to function as an integrated whole towards effective education.

The third major managerial task is the leading task which consists of the sub-tasks of the creation of relationships, leadership, motivation and communication. In order to guide the pupils towards the achievement of effective education the teacher must have the ability to apply this managerial task effectively.

Controlling as the last major managerial task involves the actions taken by the teacher to establish a standard of norms to which the pupils must comply. This major managerial task consists therefore of the sub-tasks of controlling measures, the observation and evaluation of work done by the pupils and taking corrective actions in order to readjust, if the outcome does not comply with the achievement of effective education.

In the classroom the teacher must be able to apply these four major managerial tasks with the various sub-tasks in order to facilitate an environment in which effective education can take place. The teacher in the primary school should therefore receive comprehensive training in classroom management, consisting of scientifically structured knowledge. The training in classroom management will enable the teacher to enhance the effectiveness of teaching and learning in the classroom.

In order to assist the teacher this study indicates how the teacher can make the managerial tasks applicable in the classroom. Planning can be done through the effective planning for the activities at the beginning of the year. The efficient use of time is important as well as the establishing of group aims, classroom policy, rules and procedures. These principles guide the teacher as far as his management task is concerned. Organizing as a managerial task consists of the grouping of the pupils and the efficient use of the facilities available such as furniture and room space. The central role played by the teacher is the motivation of the pupils and to make their need your (teacher) concern. In fulfillment of the leading task the teacher must also be visible to the pupils and must convey a clear message through communication and enthusiasm. The teacher must also pay careful attention through the controlling task at disciplinary measures, corrective actions, guidance and remedial work.

The managerial tasks consisting of planning organizing, leading and controlling do have an influence on the classroom climate. The environment in which the teacher teaches and instructs plays a vital role. The teacher should ensure that the pupils feel secure in their environment.

The managerial tasks of planning, organizing leading and controlling are important functions in the modern classroom where the teacher is being held exclusively responsible for the effectiveness of the education which takes place in the classroom.

1. ORIENTERING

1.1 INLEIDING

Ten einde aan die eise van die huidige veeleisende tydsgewrig waarin die mens leef en werk - en waarin aan die leerlinge onderrig gegee moet word - te voldoen, moet die onderwyser beseft dat die aanvanklike of inisiële opleiding wat hy ontvang het, nie meer voldoende is nie. Die basiese akademiese en professionele opleiding is nie meer voldoende vir kwalitatiewe werksbeoefening nie. Om hierdie problematiek te bowe te kom, is voortdurende opleiding nodig. Twee voorbeelde dien ter staving van laasgenoemde stelling. Eerstens het die Transvaalse Onderwysdepartement onderwysersentrums ingestel waar oriënteringskursusse aangebied word vir praktiserende onderwysers. In die tweede plek word daar gereeld streekkursusse aangebied waarheen onderwysers gestuur word vir opleiding. Die doel van die onderwysersentrums en die streekkursusse is om die onderwyser beter toe te rus en verder te bekwaam vir sy taak deur middel van indiensopleiding.

Die waarde van indiensopleiding word deur Harris (1969:2) onderstreep as hy indiensopleiding omskryf as "... the development of instructional staff members as professional practitioners...". Morant (1981:1) sê dat indiensopleiding onderwys is wat die professionele ontwikkeling van die onderwyser ten doel het en wat dwarsdeur sy professionele lewe behoort aan te hou.

In die klaskamer is dit die klas- en/of vakonderwyser se primêre taak om die leerlinge so te onderrig dat effektiewe leer kan plaasvind. Die onderwyser moet nie slegs die kundige persoon wees nie, maar hy moet ook die bevoegde persoon wees, om reg te laat geskied aan die gedifferensieerde onderwysbehoefes en eise wat elke leerling aan hom stel.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die onderwyser kan onder meer voldoen aan die gedifferensieerde onderwysbehoefes en eise van die leerlinge deur effektiewe klaskamerbestuur. Die klaskamer is die plek waar die onderwyser se bestuurswerk in die praktyk realiseer. Hier is dus sprake van 'n spesifieke bestuursarea, naamlik klaskamerbestuur. Van der Westhuizen (1984:288) sê ten opsigte van klaskamerbestuur die volgende: "Klaskamerbestuur is 'n essensiële deel van die bestuurshandeling op skool en dit is die uitsluitlike bestuursarea van die onderwyser as onderwysleier in die klas".

Uit wat tot dusver beredeneer is, kan die belangrikste probleemvrae soos volg geformuleer word:

- Wat is klaskamerbestuur?
- Hoe verskil klaskamerbestuur van onderrig?
- Oor watter bestuursbevoegdhede moet die onderwyser beskik?
- Hoe kan die onderwyser die bestuursbevoegdhede in die klaskamer implementeer?

1.3 AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING

Die aktualiteit van hierdie navorsing blyk onder meer uit die vraag: hoe kan die onderwyser die bestuurshandelinge toepas om aan die leerlinge in ooreenstemming met hulle gedifferensieerde behoeftes onderwys te kan gee.

Dit is ook nie altyd duidelik waar klaskamerbestuur eindig en waar onderrig begin nie en of klaskamerbestuur en onderrig gelyktydig of in samehang met mekaar plaasvind nie. Daar word teenstrydige uitsprake in die literatuur aangetref ten opsigte van die begrippe **klaskamerbestuur** en **onderrig**. Van der Westhuizen en Steyn (1983:169) is van mening dat klaskamerbestuur en onderrig nie dieselfde is nie en dus ook nie gelyktydig kan plaasvind nie. Calitz (1984:152-153) is van mening dat die onderwyser optree as bestuurder van die onderrig-leergebeure en die bestuursbevoegdhede, onderrig bemoontlik.

1.4 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van hierdie navorsing was om op 'n wetenskaplike en sistematiese wyse antwoorde en oplossings te soek vir die gestelde probleemvrae, naamlik om:

- 'n omskrywing te gee van klaskamerbestuur;
- die onderskeid en/of samehang tussen klaskamerbestuur en onderrig aan te toon;
- die bestuurshandelinge waaroor die onderwyser beskik, aan te toon;
- riglyne daar te stel vir die implementering van die bestuurshandelinge van die onderwyser in die klaskamer.

1.5 METODE VAN NAVORSING

'n Literatuurstudie is onderneem. Ten einde relevante bronne op te spoor is daar gebruik gemaak van 'n DIALOG-rekenaarsoektog, waar die volgende trefwoorde gebruik is:

"Classroom management, improving classroom management, classroom management in elementary mainstreaming classrooms, strategies in classroom management, teacher styles, teacher classroom management skills, classroom management of learning package programmes".

1.6 TERREINAFBAKENING

Daar is in hierdie navorsing slegs aandag gegee aan die klaskamer as bestuursarea en wel van die primêre skool.

1.7 STRUKTURERING VAN DIE NAVORSING

Hoofstuk 1 is die oriënterende hoofstuk waarin die probleemberedenering, aktualiteit, doel, metode en terreinafbakening onder die loep kom. In hoofstuk 2 word aandag gegee aan die presisering van relevante begrippe. Die bestuurstake van die onderwyser kom in hoofstuk 3 aan die orde. In hoofstuk 4 word gehandel oor die besondere bestuurshandeling van die onderwyser in die klaskamer. In die laaste hoofstuk, naamlik hoofstuk 5, word 'n samevatting gegee, gevolgtrekkings gemaak met betrekking tot die navorsing en ten slotte word enkele aanbevelings gemaak wat uit die navorsing spruit.

1.8 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Daar is in hierdie hoofstuk aandag gegee aan die probleemstelling, aktualiteit, doel, metode, terreinafbakening en struktuur van die navorsing.

Die presisering van enkele relevante begrippe wat betrekking het op hierdie navorsing, kom in hoofstuk 2 aan die orde. Daar word veral aandag gegee aan die begrippe klaskamerbestuur, bestuursareas, bestuurstake en onderwys. Daarná sal die samehang tussen klaskamerbestuur en onderwys gegee word.

2. PRESISERING VAN ENKELE RELEVANTE BEGRIPPE

2.1 ORIËTERING

In die realisering van effektiewe opvoedende onderwys is die klasonderwyser veral verantwoordelik daarvoor om die uiteindelijke realisering van effektiewe opvoedende onderwys by die kind te laat plaasvind (Van Vuuren, 1986:5).

Ten einde effektiewe opvoedende onderwys te laat realiseer, is goeie klaskamerbestuur 'n voorvereiste. De Wet (1981:1) skryf die bereiking van effektiwiteit in die klaskamer toe aan goeie bestuur.

Alvorens die bestuursbevoegdhede van die onderwyser onder die loep kom, word enkele begrippe wat relevant is vir hierdie navorsing vervolgens gepresiseer. **Onderwysbestuur** word eers omskryf waarna die begrippe **bestuursareas** en **bestuurstake** verduidelik word. **Klaskamerbestuur** word dan verduidelik waarna die **samehang** tussen klaskamerbestuur en onderwys aangetoon word.

2.2 ONDERWYSBESTUUR

Ten einde klaskamerbestuur te verstaan, is dit nodig om eers 'n kort oorsig te gee van onderwysbestuur.

2.2.1 Die begrip onderwysbestuur

Alvorens daar tot 'n eie omskrywing van onderwysbestuur gekom word, word 'n aantal geselekteerde definisies van onderwysbestuur gegee. Bernard (1981:15) omskryf onderwysbestuur as take wat verrig word met die hulp van en deur ander persone. Bestuur word deur Hodgetts (1975:v) beskou as: "... getting things done through people". Mahoney (1982:2) definieer bestuur soos volg: "Management suggests the accomplishment of objectives by all resources at hand including policy requirements, but also including large doses of personal ingenuity and professional expertise".

Onderwysbestuur impliseer die bereiking van bepaalde doelwitte deur gebruik te maak van mense en ander hulpmiddels (Roets, 1981:21). Van der Westhuizen (1984:64) definieer onderwysbestuur as daardie reëlbare take of handeling wat deur 'n persoon in 'n gesagsposisie, of liggaam, in 'n bepaalde area uitgevoer moet word ten einde opvoedende onderwys te bereik.

Dit blyk uit die voorgaande definisies dat onderwysbestuur:

- deur 'n persoon in 'n gesagsposisie uitgevoer word;
- gebruik word om doelwitte te bereik en om dinge (Eng.-things) gedoen te kry;
- te make het met handeling wat verrig word, doelstellings wat nagestreef word en hulpmiddels wat gebruik word.

Met inagneming van die voorgaande definisies van onderwysbestuur, word die volgende definisie gewaag: **Onderwysbestuur is die handeling, waardeur 'n klimaat geskep word in die werksituasie waardeur doelwitte bereik word, deur gemotiveerde persone, ten einde effektiewe opvoedende onderwys te laat realiseer.**

Onderwysbestuur kan alleenlik plaasvind binne 'n bepaalde bestuursarea. Daarom word vervolgens aandag gegee aan die verskillende bestuursareas.

2.2.2 Bestuursareas

In die skoolopset is daar verskillende bestuursareas waarin die bestuurswerk gedoen word. Bestuursareas dui dus op 'n bepaalde gebied waarin die bestuurs-handeling tot uitvoer gebring word. Van der Westhuizen (1986:42) omskryf 'n bestuursarea as h: "...reëlingsgebied wat die gesagsdraer moet reël of bestuur".

Die bestuursareas wat in die skoolopset aangetref word, is volgens Van der Westhuizen (1986:48) die volgende:

- * Personeelaangeleenthede (wo. kurrikulum en onderrigsake)
- * Leerlingaangeleenthede
- * Fisiese fasiliteite
- * Inligtingverskaffing (administratiewe bestuur)
- * Finansiële aangeleenthede
- * Skool-gemeenskapsverhoudinge
- * Klaskamerbestuur as spesifieke taak van die onderwyser

Benewens klaskamerbestuur, wat onder die leiding van die skoolhoof die verantwoordelikheid van die onderwyser is, val die ander bestuursareas primêr op die terrein van die skoolhoof.

Die bestuurstake word in elke bestuursarea uitgevoer. Dit is daarom nodig om vervolgens kortliks aandag te gee aan die bestuurstake.

2.2.3 Bestuurstake

Bestuurstake kan beskou word as handeling wat uitgevoer word om te kan bestuur.

Daar word in hierdie navorsing volstaan met die sogenaamde **BOLB-bestuursbenadering**. Die afkorting **BOLB** is verkry van die eerste letter van die vier hoofbestuurstake, naamlik **B**eplanning, **O**rganisering, **L**eidingsgewing en **B**eheeruitoefening. Van der Westhuizen (1984:171) het tot die konklusie gekom dat die BOLB-bestuursbenadering tot die bestuurstake, die beste beskrywing van die bestuurstake gee.

Elkeen van die hoofbestuurstake word vervolgens kortliks toegelig.

2.2.3.1 Beplanning

Suksesvolle bestuur begin met goeie beplanning. Beplanning is egter ook die bestuurstake wat dikwels die minste aandag kry tydens die bestuurs-handelinge. Die rede hiervoor is 'n gebrek aan tyd asook 'n onvermoë om met entoesiasme te begin met intellektuele dinkwerk (Marx, 1981:208; Van der Westhuizen, 1986:131).

Enkele geselekteerde definisies van beplanning word vervolgens gegee, waarvan daar tot 'n eie definisie van beplanning gekom word.

Volgens Robbins (1980:128) is beplanning die bepaling en verkryging van antwoorde op vrae soos wat? hoe? en waar? iets gedoen moet word. De Wet (1981:146) voeg antwoorde op vrae soos hoekom? en waar? iets gedoen moet word by.

Gorton (1980:51) stel dit dat beplanning dui op: "How activities should be sequenced, resources co-ordinated and time used".

'n Meer omvattende definisie van beplanning word deur Marx (1981:211) gegee wanneer hy beplanning soos volg definieer: "Beplanning is die bestuurstake wat te doen het met doelbewuste besinning oor die doelwitte van 'n onderneming of 'n afdeling daarvan, die middele en aktiwiteite daarby betrokke, die probleme wat ondervind mag word, en die opstel van die mees geskikte plan van aksie vir die effektieme bereiking van daardie doelwitte".

By 'n nadere ontleding van al bogenoemde definisies van beplanning, kom die volgende komponente van beplanning na vore:

- * beplanning is toekomsgerig: daar word oor die toekoms besin en die toekoms word geantisipeer (Robbins, 1980:128 en Marx, 1981:211);
- * beplanning behels intellektuele dinkwerk, omdat beplanning bestaan uit die doelbewuste besinning oor die aktiwiteite wat nodig is om die gestelde doelwitte te bereik (Van der Westhuizen, 1986:132);
- * nadat die doelwitte bepaal is, neem die beplanning 'n aanvang (Robbins, 1980:137);
- * die bepaling van doelwitte en die beplanning van 'n plan van aksie word gedoen ooreenkomstig 'n beleid (Van der Westhuizen, 1986:144).

Uit wat tot dusver beredeneer is, kan beplanning nou soos volg gedefinieer word:

Beplanning is die daarstelling van 'n plan van optrede en handelinge om uitvoering te kan gee aan hoe die gestelde doelwitte bereik kan word.

Die hoof bestuurstaak, naamlik organisering kom vervolgens onder die loep.

2.2.3.2 Organiserings

Enkele geselekteerde definisies van organisering word vervolgens gegee, waarna daar 'n eie definisie van organisering gegee word.

Volgens Allen (1964:173) is organisering daardie bestuurstaak wat verrig word om die beplanning te orden en verbande met die verskillende onderdele daar te stel, sodat die doelwitte wat gestel is doeltreffend bereik en verwesenlik kan word.

Marx (1981:235) definieer organisering soos volg:

"Organiserings is die bestuurstaak wat te doen het met die reëling van die aktiwiteite en hulpbronne van die onderneming deur die toewysing van pligte, verantwoordelikhede en gesag aan persone en afdelings en die bepaling van die verhouding tussen hulle ten einde samewerking te bevorder en dié doelwitte van die onderneming so doeltreffend moontlik te probeer bereik".

Van der Westhuizen (1986:153) omskryf organisering binne skoolverband as hy sê: "...deur organisering as bestuurstaak word die verskillende take in onder meer 'n skool onderverdeel en aan spesifieke persone toegewys sodat opvoedende onderwys op 'n ordelike wyse gerealiseer kan word".

By nadere ondersoek van al bogenoemde definisies van organisering is die volgende aspekte by implikasie teenwoordig in die organiseringshandeling:

- * organisering word gedoen binne die organisasiestruktuur;
- * pligte, take en verantwoordelikheid word gedelegeer;
- * koördinerende is nodig om te verseker dat die pligte en take wat gedelegeer is, doeltreffend uitgevoer sal word.

Samevattend kan organisering omskryf word as daardie bestuurstaak wat verrig word om die beplanning ordelik in werking te stel sodat die gestelde doelwitte kan realiseer.

2.2.3.3 Leidinggewing

Uit die literatuur blyk dit dat daar verskillende konnotasies aan leidinggewing as bestuurstaak geheg word.

Van der Westhuizen (1986:172) definieer leidinggewing soos volg:

"Leidinggewing kan gesien word as daardie bestuurstaak waardeur daar rigting aan die gemeenskaplike aktiwiteite van persone gegee word om te verseker dat die persone die verlangde take uitvoer ten einde die gestelde doel te bereik".

Gorton (1980:52) omskryf leidinggewing as 'n koördinerende handeling wat mense, take, hulpbronne en tyd in 'n harmonieuse verhouding tot mekaar bring. Volgens Robbins (1980:294) is leidinggewing "... the willingness to do something and is conditioned by this action's ability to satisfy some need for the individual".

Uit die literatuur is dit duidelik dat leidinggewing daardie bestuurstaak is wat met mense handel sodat gestelde doelwitte bereik kan word. Om die doelwitte te bereik, is daar gesonde verhoudings nodig. Hiervolgens kan leidinggewing soos volg gedefinieer word:

Leidinggewing is 'n handeling wat gerig is op die bereiking van gestelde doelwitte, deur gebruik te maak van mense.

2.2.3.4 Beheeruitoefening as bestuurstaak

Deur middel van beheeruitoefening word vasgestel in watter mate die beplanning, organisering en leidinggewing wat deur die bestuurswerk uitgevoer is, suksesvol afgehandel is. Beheeruitoefening is dus die bestuurstaak wat bepaal of die gestelde doelwitte verwesenlik is. Van der Westhuizen (1986:199) verklaar tereg dat goeie beplanning, organisering en leidinggewing geen waarborg vir sukses is nie. Beheeruitoefening is nodig om te verseker dat die bestuurstaak tot uitvoering gebring word.

Alvorens n eie definisie van beheeruitoefening gegee word, word die volgende definisies uit die literatuur gegee.

Kohn (1977:438) omskryf beheeruitoefening as: "...that segment of the managing process which measures and evaluates performance, and takes corrective action when necessary".

Beheeruitoefening word deur Marx (1981:285) gedefinieer as "die bestuurstaak waardeur die uitvoering van die planne en/of instruksies gekontroleer en gereguleer word sodat verseker kan word dat die uitvoering ooreenkomstig die neergelegde planne geskied en die gestelde doelwitte inderdaad bereik word".

Robbins (1980:376) gee die volgende definisie van beheeruitoefening: "...the process of monitoring activities to determine whether individual units and the organization itself are obtaining and utilizing their resources effectively and efficiently so as to accomplish their objectives, and where this is not being achieved, implementing corrective action".

Die voorgenoemde definisies van beheeruitoefening bring die volgende na vore:

- * beheeruitoefening is noodsaaklik vir die suksesvolle voltooiing van die bestuurstaak wat beplanning, organisering en leidinggewing insluit;
- * evaluering en meting is enkele metodes wat gebruik word om te bepaal of die beheeruitoefening geslaagd is (Kohn, 1977:438).

Uit die voorafgaande kan die volgende definisie van beheeruitoefening gegee word:

Beheeruitoefening is die bestuurstaak wat bepaal in welke mate die bestuurswerk suksesvol uitgevoer en afgehandel is.

Nadat daar aandag gegee is aan die vier hoofbestuurstake, naamlik: beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening, is dit ten slotte nodig om aandag aan die strukturering van die bestuurstake te gee. Die rede hiervoor is om aan te toon in watter verhouding die bestuurstake tot mekaar staan.

2.2.4 Strukturering van bestuurstake

Die strukturering van die bestuurstake kan diagrammaties soos in diagram 2.1 voorgestel word (vgl. Van der Westhuizen, 1986:45-46):

DIAGRAM 2.1

STRUKTURERING VAN BESTUURSTAKE

<u>MEGANIKA VAN BESTUUR</u>	
Dinkhandelinge	- Intellektuele handeling - Konsepsuele vaardighede
<u>Beplanning</u>	<u>Organisering</u>
Doelbepaling	Struktuurskepping
Beleidsmaking	Delegering
Besluitneming	Koördinerings
Probleemoplossing	
<u>DINAMIKA VAN BESTUUR</u>	
Doenhandelinge	- Uitvoerende handeling - Tegniese vaardighede
<u>Leidinggewing</u>	<u>Beheeruitoefening</u>
Motivering	Beheervoorskrifte
Kommunikering	Evaluering
Verhoudingstigting	Korrektiewe optrede
Leierskap	Regulering

2.3 KLASKAMERBESTUUR

2.3.1 Oriëntering

Die literatuur wat handel oor bestuur lê klem op die feit dat klaskamerbestuur 'n kompleksiteit vertoon (Good en Brophy, 1978:166; Duke, 1979:xi; Jacobson, Eggen, Kauchak en Dulamy, 1985:233). Die kompleksiteit van klaskamerbestuur kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die veranderlikes wat 'n rol speel in die klaskamer as 'n spesifieke omgewing. Voordat daar 'n definisie van klaskamerbestuur gegee word, is dit nodig om 'n nadere ondersoek ten opsigte van die begrip klaskamer te doen om presies vas te stel hoe die begrip verstaan moet word.

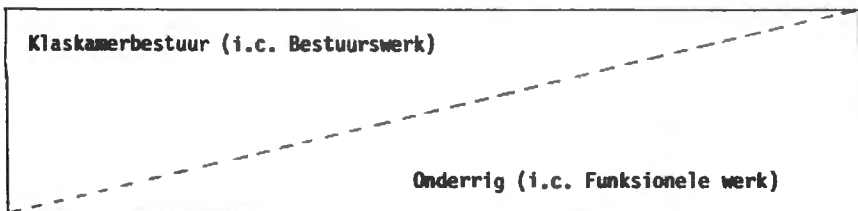
2.3.2 Klaskamer

Die klaskamer is daardie vasgestelde plek waar onderwys plaasvind en is daarom die plek waar die onderwyser en leerlinge in interaksie met mekaar verkeer om die doelwitte van effektiewe onderwys te laat realiseer (Doyle, 1979:43-44).

Die klaskamer in 'n skool is toegerus met fisiese geriewe soos byvoorbeeld meubels, hulpmiddels, toerusting en voorraad. Dit is in hierdie toegeruste klaskamer waar die onderwyser en leerlinge vir 'n vasgestelde tydperk op mekaar aangewese is ter bereiking van effektiewe opvoedende onderwys.

Die klaskamer wat getipeer kan word as 'n unieke organisasiestruktuur is die plek waar die onderwyser 'n tweeledige rol moet vervul, naamlik die rol van bestuurder en die rol van onderriggewer. Die tweeledige rol wat die onderwyser moet vervul, kan diagrammaties soos volg voorgestel word (vgl. Van der Westhuizen en Steyn, 1983:167):

DIAGRAM 2.2 ROLLE VAN DIE ONDERWYSER IN DIE KLASKAMER



Davies (1971:22) onderskei tussen die rol van bestuurder en onderriggewer deur te verklaar dat die onderwyser as bestuurder van hulpbronne in die klaskamer optree (klaskamerbestuurder) en self ook as 'n hulpbron optree (onderriggewer). In hierdie konteks beskou Davies die onderwyser as 'n klaskamerbestuurder, wanneer die onderwyser besig is met bestuurswerk en die onderwyser as onderriggewer wanneer hy besig is met funksionele werk.

Klaskamerbestuur en onderwys is geïntegreerde aktiwiteite, in die opsig dat onderwys nie suksesvol voltrek kan word sonder elemente van bestuur nie. Calderhead (1984:21) verklaar in hierdie verband "... these two areas of teacher activity are often closely intermeshed".

2.3.3 Bestuur in die klaskamer

Die kompleksiteit van die gebeure in die klaskamer maak 'n tipering van wat bestuur in die klaskamer is, moeilik. Die komplekse aard van bestuur in die klaskamer het gelei tot verskillende benaderings ten opsigte van bestuur in die klaskamer.

Daar word drie strominge oor klaskamerbestuur aangetref. Die een groep beskou klaskamerbestuur as 'n metode om dissiplinêre probleme te voorkom. 'n Tweede groep beskou klaskamerbestuur as metodes om gedragsveranderinge of gedragsmodifikasie te weeg te bring, en 'n derde groep is die mening toegedaan dat klaskamerbestuur daardie handeling is wat onderrig en leerhandelinge voorafgaan en dit sodoende moontlik maak (Calitz, 1984:4-5).

Daar word volstaan met die aanname dat bestuur in die klaskamer as 'n gegewene bestaan, wat huidige nog 'n verwarrende begrip is. Tereg merk Duke (1979:xi) op dat daar geen definieerbare grens gestel kan word tussen bestuur en onderrig nie. Dit is dan juis om hierdie rede dat bestuur in die klaskamer veral in die RSA duidelik en presies gedefinieer moet word.

'n Omskrywing van die begrip klaskamerbestuur sal berus op die veronderstelling dat 'n klaskamer 'n organisasiestruktuur is waarin die bereiking en bevordering van effektiewe onderwys nagestreef word, en dat verskillende bestuurstake toegepas mag word ten einde die doeltreffende funksionering van die aktiwiteite in die klaskamer te verseker.

Soos aangedui is in diagram 2.3.2, vervul die onderwyser ook die rol van onderriggewer, daarom sal daar aandag aan onderrig in die klaskamer gegee word.

2.3.4 Onderrig in die klaskamer

Onderrig, as die primêre taak van die onderwyser, vind plaas tussen die onderwyser en die leerlinge wanneer geleenthede daargestel word, sodat leer by die leerlinge kan plaasvind (Gue, 1977:47; Barr, Dreeben en Wiratchai, 1983:10-11).

Volgens Van der Westhuizen en Steyn (1983:165) kan onderrig beskou word as 'n toerustingsaksie wat plaasvind in die klaskamer tydens die onderrig-leersituasie. Deur opvoedende onderwys moet die onderwyser die kind opvoed vir die toekoms om die kind toegerus die toekoms in te begelei. Die onderrig-leersituasie bestaan volgens Steyn (1982:21) uit 'n aantal komponente. Hierdie komponente sluit in: die beginsituasie wat lei tot die formulering van doelstellings en doelwitte wat bereik moet word deur geskikte leerinhoud: die aktiwiteite van sowel die onderwyser (onderrig) as die leerlinge (leer) word dan toegepas om onderrig-leergeleenthede te skep; waarna daar 'n evaluering gedoen word van die totale onderrig-leersituasie om die resultate daarvan te bepaal. Deur middel van bogenoemde handeling word daar 'n situasie deur die onderwyser geskep waarin die leerlinge kan leer. Daarom kan die onderwyser beskou word as onderriggewer sowel as die skepper van leergeleenthede (Gue, 1977:47).

Die onderrig in die klaskamer is 'n komplekse handeling omdat daar in die klaskamer veelvuldige veranderlikes teenwoordig is (Calderhead, 1984:64). Volgens Barr et al., (1983:69) is die drie veranderlikes wat die belangrikste invloed op die onderrig uitoefen: die onderwyser, leerlinge en die onderrig-handelinge. Die doeltreffende interaksie wat moet heers tussen onderwyser, leerlinge en onderrighandelinge is die verantwoordelikheid van die onderwyser. Die onderwyser moet met ander woorde die interaksie daarstel. Hierdie interaksie in die klaskamer is volgens Van der Westhuizen (1986:53) die "interna" van onderwys (onderrig-leer) of soos Davies (1971:22) dit stel die funksionele werk van die onderwyser.

Uit die voorgaande beredenering kan onderrig in die klaskamer beskou word as die funksionele werk van die onderwyser, waardeur die doelstellings van opvoedende onderwys bereik word.

Daar moet vervolgens 'n onderskeid getref word tussen die bestuursfunksie en die onderrigfunksie van die onderwyser ten einde by die essensie van klaskamerbestuur te kan kom.

2.3.5 Relasie tussen klaskamerbestuur en onderrig

Die bestuurshandelinge en onderrighandelinge van die onderwyser kan begripsmatig onderskei word al is die twee handelinge in die praktyk geïntegreerd (Johnson en Brooks, 1979:1). Die opeenvolging van die twee handelinge tesame met die begripsmatige verweefdheid kompliseer egter hierdie onderskeid (Morrison en McIntyre, 1980:141). Bestaande semantiese ooreenkomste rakende spesifieke bestuurshandelinge en onderrighandelinge maak die onderskeid nog meer verwarrend (Van der Westhuizen en Steyn, 1983:165).

Onderrig word geïdentifiseer as die funksionele werk van die onderwyser waardeur die doelstellings van opvoedende onderwys bereik word in die onderrig-leersituasie. Bestuur, daarenteen, is die bemoontliking of voorsiening van die onderrig in die onderrig-leersituasie.

Sowel bestuur as onderrig is doelbepaald, is h ontiese gegewene van die werklikheid en is ook universeel en individueel in soverre dit toegepas word op die klaskamer. Die verskil tussen bestuur en onderrig lê in elkeen se spesifieke funksies. Die primêre funksie van onderrig is toerusting, terwyl bestuur se primêre funksie regulerend is (Van der Westhuizen en Steyn, 1983:165).

Klaskamerbestuur het die unieke kenmerk dat dit uitgevoer word deur dieselfde persoon (die onderwyser) wat tegelykertyd ook verantwoordelik is vir die funksionele werk, naamlik onderrig, en word deur navorsers (Griggs, 1980:55; Emmer en Evertson 1981:55) beskou as h belangrike aspek van onderrig. Die onderwyser se primêre taak en verantwoordelikheid is om te onderrig (Good en Brophy, 1978:91) maar daar is bevind deur navorsing (Davies, 1971:22; O'Leary en O'Leary, 1977:344) dat slegs tussen 30% en 43% van die onderwyser se tyd bestee word aan werklike onderrig. Die meeste van die onderwyser se oorblywende tyd word bestee aan nie-verwante onderrigtake (Duke en Meckel, 1984:3), wat dan as bestuur getipeer kan word. Davis (1981:22) verklaar dat h onderwyser op een van twee wyses optree in die klaskamer, naamlik: as onderwyser-bestuurder, wanneer die onderwyser doelbewus h leeromgewing daarstel, en die onderwyser as onderriggewer wanneer hy werklike fisiese onderrig gee.

Samevattend kan dus nou gestel word dat bestuur en onderrig twee aktiwiteite is met spesifieke funksies, wat deur die onderwyser in die klaskamer uitgevoer word. Bestuur en onderrig vertoon h verweefdheid met mekaar en word ook as gelyklopend beskou (Johnson en Brooks, 1979:19). Bestuur vind meer plaas

voor en na die afloop van die onderrig (Van der Westhuizen en Steyn, 1983:166). Ten slotte word saamgestem met Johnson en Brooks (1979:1) wanneer hulle verklaar: "Classrooms need to be managed whether or not instruction is taking place".

2.3.6 Definisie van klaskamerbestuur

Alvorens daar 'n eie definisie gewaag word van klaskamerbestuur, sal daar eers uit die literatuur 'n aantal geselekteerde definisies gegee word.

Klaskamerbestuur word deur Duke (1979:xii) gedefinieer as synde daardie handeling wat nodig is om 'n omgewing daar te stel en in stand te hou waarin onderrig en leer kan plaasvind.

Calitz (1984:5) beskou klaskamerbestuur as daardie bestuurshandelinge van die onderwyser wat nie alleen doeltreffende onderrig-leer in die klaskamer bemoontlik nie, maar wat ook tydens die onderrig-leerhandelinge dinamies in funksie gaan.

'n Derde beskouing oor klaskamerbestuur is die van Calderhead (1984:21) wat verklaar dat klaskamerbestuur bestaan uit: "...the organization of pupils and materials, the establishment of classroom procedures to facilitate the work of the class and dealing with descriptions and threats to classroom order".

Uit genoemde definisies van klaskamerbestuur word daar in hierdie navorsing gebruik gemaak van 'n aanpassing van die definisie van onderwysbestuur deur Van der Westhuizen (1986:53) om 'n werkbare definisie van klaskamerbestuur te gee, naamlik:

Klaskamerbestuur is 'n sekere soort werk wat bestaan uit daardie regulerende take wat uitgevoer word deur die onderwyser om opvoedende onderwys in die klaskamer te bereik.

2.4 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Samevattend kan met betrekking tot hoofstuk 2 gestel word, dat daar aandag gegee is aan onderwys- en klaskamerbestuur. Daar is ook gewys op die bestuurshandeling wat bestaan uit die universele bestuurstake, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening. Die bestuurs-handeling wat genoemde take insluit, word uitgevoer in bepaalde bestuursareas.

In 'n verdere ontleding van die bestuurstake is daar deur 'n klassifikasie van die bestuurstake aangetoon dat dit onderverdeel kan word in die meganika en dinamika van bestuur.

In die tweede deel van die hoofstuk is daar aandag gegee aan 'n definisie van klaskamerbestuur. Om so 'n definisie te kon gee, was aangetoon wat bestuur en onderrig in die klaskamer behels. Ten slotte is die relasie tussen bestuur en onderrig aangedui.

In die volgende hoofstuk word in diepte gekyk na die reeds genoemde bestuurstake in die klaskamer. Daar word ook gewys op die sub-take waaruit elkeen van die hoofbestuurstake bestaan. By elkeen van die bestuurstake word ook aangetoon hoedat die onderwyser deur middel van die bestuurstake opvoedende onderwys kan bemoontlik.

3. BESTUURSTAKE VAN DIE ONDERWYSER IN DIE PRIMÊRE SKOOL

3.1 Oriëntering

Daar is in hoofstuk 2 aandag gegee aan sowel onderwysbestuur in die algemeen as klaskamerbestuur in die besonder. Klaskamerbestuur is gedefinieer as 'n regulerende handeling waardeur die onderwyser effektiewe onderwys in die klaskamer kan laat realiseer. Dié regulerende handeling is die universele bestuurstake van beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening.

Bogenoemde hoofbestuurstake, insluitende die ondersteunende of sub-take, word in hierdie hoofstuk nader omskryf, en wel as universele of algemeen geldende bestuurstake.

3.2 Beplanning as Bestuurstaak

3.2.1 Begripsbepaling

Beplanning word deur Robbins (1980:128) gedefinieer as die vooruitbepaling van antwoorde op wát gedoen moet word, hóé dit gedoen moet word, wannéér en deur wíé dit gedoen moet word. De Wet (1981:146) voeg die volgende vrae by, naamlik: hoekom, waar en wat gedoen moet word, watter probleme daar mag ontstaan, en watter oplossings vir die probleme gevind kan word. Gorton (1980:51) omskryf beplanning as die maniere hoe aktiwiteite mekaar opvolg, hoe hulpmiddels aangewend word en hoe tyd benut word.

Bogenoemde definisies van beplanning hou in dat daar verskillende take uitgevoer moet word om te kan beplan (Van der Westhuizen, 1986:137). Beplanning behels voorts die volgende:

- * Beplanning antisipeer die toekoms en is as bestuurstaak toekomstgerig (Robbins, 1980:128; Van der Westhuizen, 1986:136).
- * Beplanning is 'n intellektuele handeling wat die dinkwerk (meganika) van bestuur is. Dit behels die besinning oor daardie aktiwiteite wat uitgevoer moet word ter bereiking van vooraf bepaalde doelstellings (Van der Westhuizen, 1986:132).
- * Die eerste stap in die beplanningshandeling is die bepaling van doelstellings wat rigting gee aan die toekomstgerigte plan van aksie (Robbins, 1980:137).
- * Die bepaling van doelstellings geskied altyd binne 'n spesifieke beleid wat die weerspieëling is van die waardes en norme van die organisasie

waarvoor die beleid neergelê word (Van der Westhuizen, 1986:144; Gorton, 1980:22).

- * Die besluitnemingshandeling word gedoen vanuit die raamwerk van die beleid en word beskou as die maak van keuses tussen verskillende alternatiewe (Van der Westhuizen, 1986:144).

Beplanning is 'n toekomsgerigte intellektuele handeling wat ondersteun word deur die ineengeweepte subtake van die bepaling van doelstellings, besluitneming, besluitmaking en probleemoplossing.

Beplanning is die begin van die bestuursgebeure maar is ook teenwoordig in die hoofbestuurstake van organiseren, leidinggewing en beheeruitoefening omdat dit ook beplan moet word (De Wet, 1981:54). Beplanning is as hoofbestuurstake van besondere belang en vorm as 't ware die basis van goeie bestuur (Van der Westhuizen, 1986:136).

3.2.2 Beplanning as klaskamerbestuurstake

Die klaskamer is gedefinieer as 'n unieke geïnstitusionaliseerde plek waar onderrig en leer plaasvind. Dit is waar die onderwyser en die leerlinge met mekaar in interaksie verkeer ter bereiking van die doelstelling van opvoedende onderwys (vgl. 2.3.2).

Die klasonderwyser vervul 'n tweërlei funksie in dié sin dat sy primêre funksie onderrig is, maar dat sy bestuurswerk effektiewe onderrig-leer bemoontlik. Sowel die onderrig-leersituasie as al die veranderlikes wat die onderrig-leersituasie bemoontlik en beïnvloed, moet beplan word. Calderhead (1984:69) onderskei tussen onderrigbeplanning en klaskamerbestuursbeplanning deur van die volgende terme gebruik te maak: "instructional planning" en "classroom management planning".

Beplanning behels as 'n bestuurshandeling van die onderwyser 'n professionele besinning oor en strategieëbepaling vir die totale plan van optrede, en die wyses waarop die onderrigleergebeure moet verloop (Calitz, 1986:72). Hierdie plan van optrede vereis deeglike voorbereiding en beplanning vanuit 'n didaktiese, onderwyskundige en bestuursoogpunt (Van der Westhuizen en Steyn, 1983:165-166). Die bestuurshandeling gaan egter die onderrighandeling vooraf (ibid:170).

Klaskamerbestuursbeplanning is dus die onderwyser se doelgerigte besinning ten opsigte van die plan van aksie vir die onderriggebeure. Dit sluit in: die doelstellings vir die onderriggebeure, aktiwiteite daarby betrokke en die gebruik van hulpmiddele.

Calderhead (1984:76) onderskei tussen die onderwyser se volgende vyf soorte beplannings, naamlik:

- jaarbeplanning
- termynbeplanning
- weeklikse beplanning
- daaglikse beplanning
- lesbeplanning (vgl. 4.2.4)

Die vyf soorte beplannings sal van mekaar verskil. Die jaarbeplanning sal byvoorbeeld meer algemeen van aard wees as die lesbeplanning wat in meer detail gedoen word.

Bestuursbeplanning geskied in ooreenstemming met die vooropgestelde doelstellings en bevat volgens Gorton (1976:51) die volgende elemente:

- * 'n keuse van aktiwiteite wat benodig word om die doelstellings te bereik;
- * die hulpmiddele wat gebruik word;
- * die volgorde waarin die aktiwiteite moet plaasvind en
- * 'n tydrooster wanneer die aktiwiteite voltooi moet wees.

Beplanning as hoofbestuurstaak kry dikwels in die bestuursgebeure die minste aandag (Marx, 1981:208). Dit is egter so belangrik dat Arnold (1981:311) verklaar dat: "... it alone can determine the failure or success of the teacher".

Die sub-take van beplanning, naamlik doelbepaling, besluitneming, beleid-making en probleemoplossing word vervolgens kortliks afsonderlik toegelig:

3.2.3 Subtake van beplanning

3.2.3.1 Bepaling van doelstellings en doelwitte

Doelstellings is gewoonlik algemeen van aard en word oor 'n langer termyn verwesenlik. 'n Geformuleerde doel wat redelik permanent van aard is, kan wel aangepas word namate die omstandighede dit vereis. Handeling is daar-

op ingestel om die doelstellings te verwesenlik. Doelstellings word ge-operasionaliseer in doelwitte. In teenstelling met 'n doelstelling strek 'n doelwit oor 'n kort termyn. Die doelwit is meer spesifiek sodat dit meetbaar en evalueerbaar is.

Die bepaling van doelstellings word deur verskeie navorsers, byvoorbeeld Gorton (1976:49) en Allen (1964:122), beskou as die beginpunt van die bestuursgebeure. Die doelstellings bepaal die rigting, doel en rede vir die aksie wat geneem gaan word (Gorton, 1976:49). Sonder die bepaling van die doelstellings blyk beplanning nutteloos te wees; trouens, die onderrigleergebeure sentreer om en word bepaal deur duidelike doelstellings (Broadwell, 1984:59).

Die algemene doelstellings, asook die spesifieke doelwitte wat bepaal word vir die onderrig van 'n vak, vorm die vertrekpunt vir die beplanning van sowel die bestuurshandeling as die onderrighandeling van die onderwyser.

Die bepaling van doelstellings en doelwitte vir sowel bestuur as onderrig moet altyd geïntegreerd en gekoördineerd plaasvind vir doeltreffendheid (Paisey, 1981:37). Om doeltreffend te kan wees, moet doelstellings dien as riglyne vir optrede en moet dit volgens De Wet (1981:51) aan die volgende vereistes voldoen:

- algemeen verstaanbaar
- konkreet en spesifiek
- vir die betrokkenes aanvaarbaar
- ewewigtig en
- bereikbaar wees

Die doelstellings gee dus rigting aan die optrede waardeur die verskillende aktiwiteite in die klaskamer doeltreffend gekoördineer kan word.

Die bepaling van doelstellings vind plaas binne 'n spesifieke beleid wat die breë raamwerk vorm waarbinne die doelstellings en doelwitte bereik kan word.

3.2.3.2 Beleidmaking

Beplanning sluit beleidsformulering in. Beleid is daardie middel waardeur die doelstellings geïnterpreteer word en wat breë riglyne neerlê wat as basis vir besluitneming dien (Van der Westhuizen, 1986:140-141).

Die breë onderwysbeleid is die hoofbron van beleidmaking (Badenhorst, 1986:10). Vanuit die onderwysbeleid word 'n eiesoortige skoolbeleid deur die skoolhoof opgestel. Nadat die skoolbeleid geformuleer is, word die klaskamerbeleid wat eiesoortig vir elke klaskamer is, opgestel (Van der Westhuizen, 1986:142). Die opstel van 'n klaskamerbeleid is onder meer 'n belangrike bestuurstaak van die onderwyser.

Beleidmaking is 'n dinamiese en veranderende bestuurstaak en moet gedurig aangepas word by veranderende omstandighede. Beleidmaking bestaan uit verskillende fasette wat 'n geïntegreerde geheel vorm, naamlik: (vgl. Hechter, 1981:252)

- * die daarstelling van breë algemene riglyne;
- * dit impliseer 'n aktiwiteit as deel van die beplanningsstaak;
- * dit hou verband met die doelstellings;
- * dit is op norme gebaseer;
- * dit beïnvloed die bestuurstake;
- * dit het 'n langtermyngeïgtheid;
- * bronne word aangewend;
- * dit is 'n intellektuele taak en
- * dit is ook 'n dinamiese en sosiale handeling

Volgens Allen (1964:154) is 'n beleid dinamies buigbaar en konsekwent en dit moet ruimte laat vir persoonlike interpretasie. 'n Beleid moet neerslag vind in 'n geskrewe dokument wat beskikbaar gestel moet word aan die personeel en leerlinge (Van der Westhuizen, 1986:144).

3.2.3.3 Besluitneming

Besluitneming behels die maak van keuses tussen verskillende alternatiewe sodat 'n bepaalde plan van aksie in werking gestel kan word (Robbins, 1980:64). Die wese van klaskamerbestuur is in die besluitnemingshandeling geleë. Onderwysers moet voortdurend besluite neem met betrekking tot sowel klaskamerbestuur as die onderrighandeling (Calderhead, 1984:24).

Volgens Robbins (1980:65-67) en De Wet (1981:51) bestaan besluitneming uit die volgende basiese stappe:

- identifiseer en definieer die probleem;
- diagnoseer die situasie;
- versamel en ontleed die data wat betrekking het op die probleem;
- stel moontlike oplossings vas;
- ontleed alternatiewe oplossings;
- besluit op 'n spesifieke wyse van optrede en
- implementeer die besluit.

Uit bogenoemde stappe wat gewoonlik in die besluitnemingshandeling gebruik word, kan afgelei word dat besluitneming sal bepaal watter alternatief deur die onderwyser gevolg sal word ten einde opvoedende onderwys as doelstelling te laat realiseer.

Die onderwyser moet in sy bestuurswerk (i.c. klaskamerbestuur) voortdurend besluite neem; trouens, die hele beplanningshandeling word gekenmerk deur besluitneming. Die onderwyser moet byvoorbeeld in die bepaling van doelstellings, beleidsmaking en in die oplossing van probleme, besluite neem en keuses maak.

3.2.3.4 Probleemoplossing

In die klaskamer kom dikwels probleme voor wat in 'n mate tot ondoeltreffendheid ten opsigte van die onderriggebeure lei. Probleemoplossing is 'n noodsaaklike subtaak van beplanning omdat daar verseker moet word dat die werksaamhede in die klaskamer so doeltreffend as moontlik moet verloop. Probleemoplossing kan op twee wyses in die praktyk uitgevoer word, naamlik op 'n pro-aktiewe wyse waar voorkomend opgetree word en re-aktief waar die oplossing van die probleem geskied nadat die probleem ontstaan het (Paisey, 1981:58).

Probleemoplossing bestaan uit drie fases, naamlik die identifisering van die probleem, die oplossing van die probleem en die uitwerk van 'n nuwe plan van aksie. Die identifisering van probleme is 'n belangrike bestuurstaak van die onderwyser (Gorton, 1980:46).

In die oplossing van probleme is daar 'n aantal basiese stappe wat gedoen kan word deur die onderwyser sodat probleme so effektief as moontlik opgelos word. Van der Westhuizen (1986:150) gee die volgende stappe wat by probleemoplossing geld:

- identifiseer die probleem;
- analiseer die probleem en versamel soveel feite as moontlik;
- beskryf die probleem;
- identifiseer alle moontlike oorsake vir die probleem;
- besluit hoe om die probleem op te los en
- probleemoplossing self.

Van der Westhuizen (ibid.) sê voorts dat probleme nie slegs geïdentifiseer moet word nie, maar ook gediagnoseer moet word.

Probleemoplossing is die kuns om voort te gaan tydens moeilike omstandighede (Paisey, 1981:62). Deeglike beplanning sal probleemoplossing tot die minimum beperk. Nadat die beplanningshandeling afgehandel is, moet dit wat beplan is, geïmplimenteer word. Met ander woorde daar moet vervolgens uitvoering gegee word aan dit wat beplan is. Die uitvoering van die beplanningstaak word in die organiseringsstaak gedoen.

3.3 ORGANISERING AS BESTUURSTAAK

3.3.1 Begripsbepaling

Allen (1964:173) definieer organisering as daardie bestuurstaak wat verrig word om die beplanning te orden en 'n verband met die verskillende onderdele van beplanning daar te stel. Deur organisering kan die gestelde doelwitte doeltreffend verwesenlik word. Koontz en O'Donnell (1964:214) beskryf organisering as: "...a process by which the manager brings order out of chaos, removes conflicts between people over work or responsibility and established an environment suitable for teamwork".

Marx gee 'n omvangryker omskrywing as bogenoemde definisies. Volgens Marx (1981:235) is organisering die bestuurstaak: "... wat te doen het met die reëling van die aktiwiteite en hulpbronne van die onderneming deur die toewysing van pligte, verantwoordelikhede en gesag aan persone en afdelings, en die bepaling van die verhouding tussen hulle, ten einde samewerking te bevorder en die doelwitte van die onderneming so doeltreffend moontlik te probeer bereik".

Uit 'n ontleding van bogenoemde definisies van organisering blyk dit dat organisering onder meer die volgende inhoud:

- * bepaalde strukture is nodig waarvolgens die werk op 'n logiese en sistematiese wyse gedoen moet word;
- * binne die struktuur moet verskillende take gedelegeer word ten einde te verseker dat die take suksesvol uitgevoer word en
- * in die struktuur, waar gedelegeer word, moet daar ook koördinerings plaasvind.

Organisering kom as hoofbestuurstaak in elke organisasie voor. Dit sluit die subtake van organisasiestruktuurskepping, delegering en koördinerings in. Organisering is 'n denkhandeling en dus intellektueel van aard.

Organisering kom as bestuurstaak ook in die klaskamer voor.

3.3.2 Organisering as klaskamerbestuurstaak

As twee of meer mense by die uitvoering van 'n taak betrokke is, is organisering nodig. Die taak wat gedoen moet word, moet verdeel word tussen die leerlinge (Badenhorst, 1986:17).

Wanneer die onderwyser besig is met die organiseringshandeling kan die volgende vrae van waarde wees (Gorton, 1976:51-52):

- * Wat moet gedoen word?
- * Hoe moet die werk verdeel word?
- * Wie moet die werk doen?
- * Waarmee moet die werk gedoen word?
- * Wanneer moet die werk afgehandel wees?
- * Hoe goed moet die werk gedoen word?
- * Wie moet met wie kommunikeer, waarmee en waarom?
- * Wie moet die werk koördineer en kontroleer?

Alhoewel organisering 'n intellektuele denkhandeling is, is daar sekere dinge wat georganiseer moet word. Dit sluit onder meer tyd, ruimte en hulpmiddels in om die onderriggebeure doeltreffend te laat plaasvind (Gue, 1977:49). Die onderwyser organiseer as onderriggewer ook die onderrig-leersituasie. Davies (1971:25) verklaar dat organisering is: "... the deliberate creation of a learning environment and the delegation of responsibilities, so as to realize the objectives which the teacher-manager has planned".

Samevattend kan gesê word dat suksesvolle organisering uit die beginsel bestaan dat take doeltreffend deur die leerlinge en die onderwyser uitgevoer moet word om sodoende doeltreffende opvoedende onderwys te verseker. Om te kan organiseer moet 'n struktuur van gesag daargestel word. Die onderwyser moet daarom 'n organisasiestruktuur skep sodat die organiseringstaak tot uitvoer gebring kan word.

3.3.3 Subtake van organisering

3.3.3.1 Organisasiestruktuurskepping

Paisey (1981:64) definieer struktuur as: "... the deliberate patterning of relationships between organization members". Robbins (1980:194) verklaar dat: "... managerial structuring involves the tasks assigned to people, who they report to, who they work with, and who they must interact with in order to get a job done". 'n Organisasiestruktuur is 'n bepaalde raamwerk van poste waarin mense wat verskillende soorte handeling verrig, saam gegroepeer word om gesamentlik die gemeenskaplike doelstellings te bereik (Marx, 1981:243).

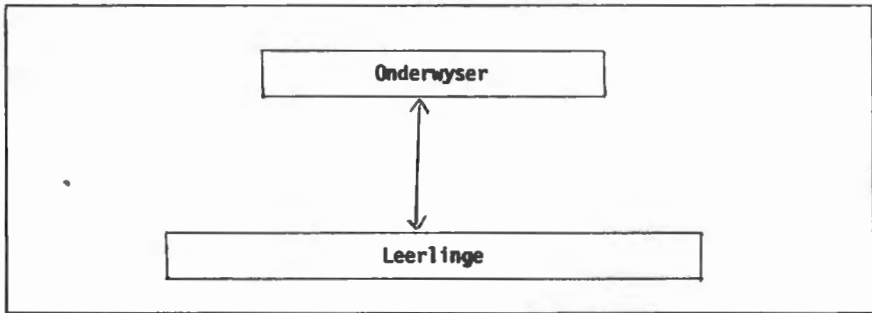
'n Bepaalde organisasiestruktuur kom in elke organisasie voor, maar die struktuur as sodanig is nie sigbaar in die vorm van 'n geskrewe dokument nie (Robbins, 1980:194). Daar bestaan ook nie 'n vasgestelde struktuur vir elke organisasie nie (ibid:217). Die klaskamer, 'n unieke organisasie, sal daarom oor 'n eiesoortige organisasiestruktuur beskik. So byvoorbeeld sal die organisasiestruktuur in die klaskamer onder meer bepaal word deur die doelstellings en metodes om die opvoedende onderwys te laat realiseer.

Bogenoemde definisies van struktuurskepping in organisasies benadruk die wisselwerking wat tussen die lede in die organisasie en die organisasiestruktuur bestaan. Die klaskamer, as 'n formele organisasie, behoort dus ook oor 'n eiesoortige organisasiestruktuur te beskik.

Klaskamerorganisasiestruktuurskepping kan gedefinieer word as die doelbewuste skepping van 'n struktuur waarin die wisselwerking tussen onderwyser en leerling kan plaasvind wat beïnvloed word deur die taak wat verrig word, en waarin die leerling oor relatiewe gesag beskik.

In figure 3.1, 3.2 en 3.3 word daar drie moontlike organisasiestrukture voorgestel soos wat dit in die klaskamer kan funksioneer. Die organisasiestrukture maak dit moontlik vir die onderwysers om die nodige insette te kan lewer ten einde doeltreffende onderwys te laat realiseer.

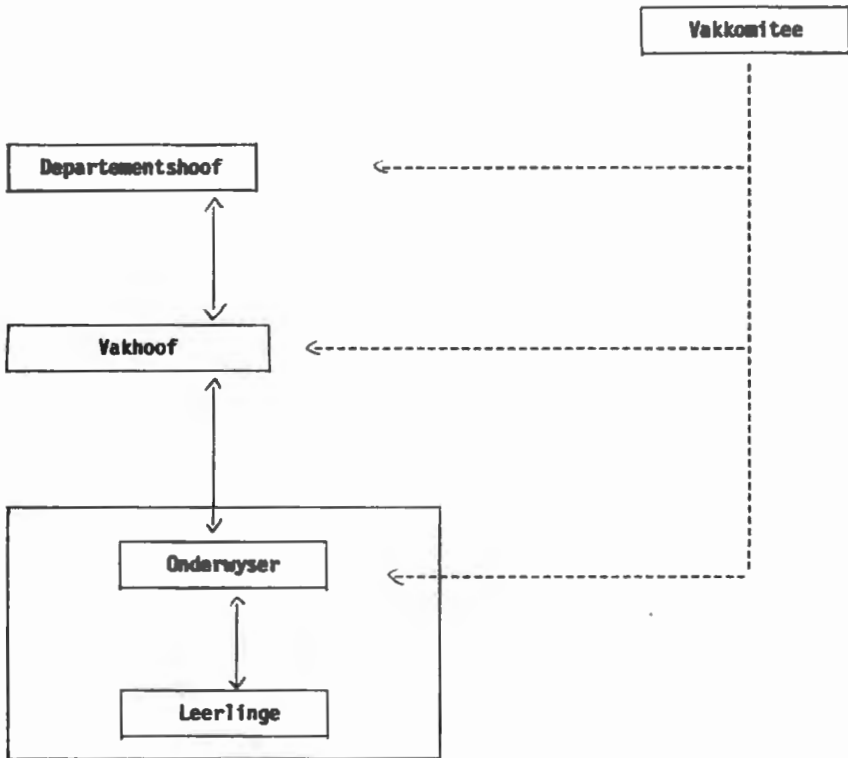
Figuur 3.1 **Lynorganisasiestruktuur vir die klaskamer**



Die organisasiestruktuur soos in fig. 3.1 voorgestel, toon dat die gesag alleenlik in die hande van die onderwyser is (Van der Westhuizen, 1986:156). Hierdie basiese organisasiestruktuur laat in die huidige onderwysstelsel nie toe dat die onderwyshulpdienste 'n aanvullende en beïnvloedende rol in die klaskamer speel nie.

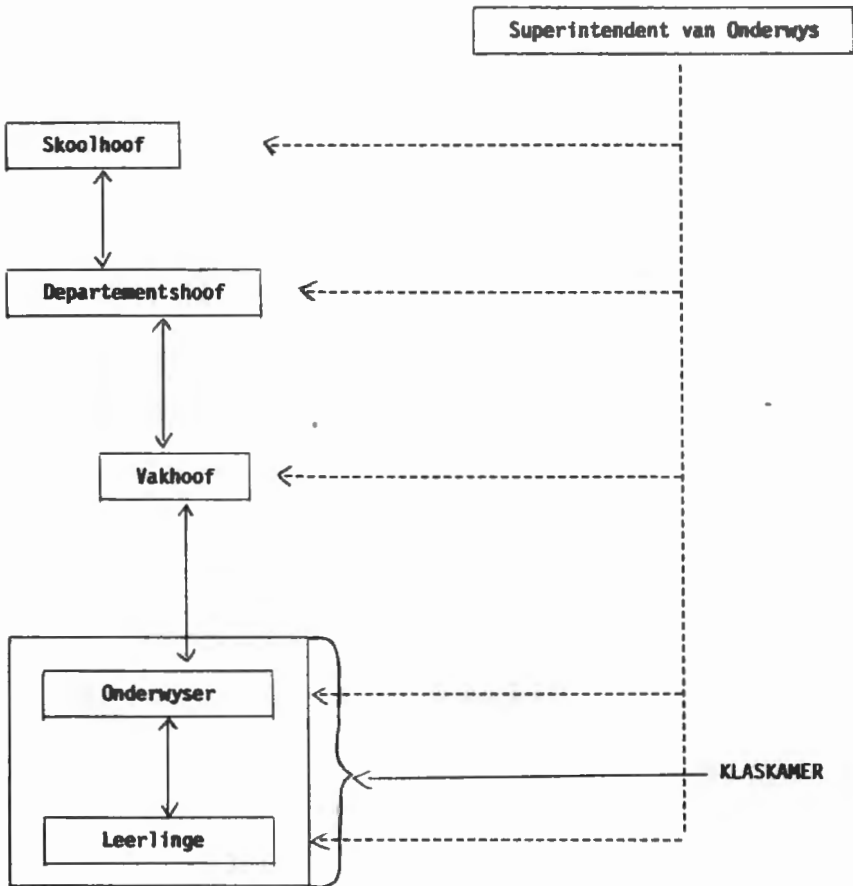
Die volgende twee organisasiestrukture soos in figure 3.2 en 3.3 voorgestel, kan bogenoemde leemte oorbrug.

Figuur 3.2 Lyn- en staforganisasiestruktuur ten opsigte van die klaskamer



In figuur 3.2 word aangetoon hoe deskundige raad deur die vakkomitee aan die onderwyser gegee word. Hierdie deskundige raad word op 'n indirekte wyse verleen (Van der Westhuizen, 1986:157).

Figuur 3.3 **Funksionele organisasiestruktuur ten opsigte van die klaskamer**



In die funksionele organisasiestruktuur, soos voorgestel in figuur 3.3, word daar gebruik gemaak van deskundige raad in die persoon van die superintendent van onderwys, die skoolhoof, departementshoof of vakhoof. Die deskundige raad van die genoemde persone is slegs adviserend van aard en het nie afdwingbare gesag nie (Marx, 1981:252).

Omdat dit uit figure 3.1, 3.2 en 3.3 blyk dat daar van delegering sprake is, kom delegering as subbestuurstaak vervolgens onder die loep.

3.3.3.2 Delegering

Wanneer die organisasiestruktuur waarin die posisie van elke leerling binne die organisasie (i.c. klaskamer) bekend is, moet aan elke leerling take toegeken word. Die toekenning van take aan leerlinge staan in bestuurssterme bekend as delegering.

Van der Westhuizen (1986:163) definieer delegering as die werk wat die onderwyser moet doen deur pligte met gepaardgaande verantwoordelikheid en gesag aan ander toe te vertrou ten einde 'n sinvolle verdeling van werk te maak. Die doeltreffende uitvoering van die werk word verseker deur die persoon aan wie gedelegeer word, aanspreeklik te hou vir die bereiking van die doelwitte. Paisey (1981:102) sê delegering is: "... sharing management work".

Die onderwyser wat take in die klaskamer delegeer, moet rekening hou met die volgende aspekte (Van der Westhuizen, 1986:167):

- * gesag en verantwoordelikheid kan gedelegeer word;
- * selekteer die regte persoon vir die taak;
- * daar moet vertroue in die persoon se oordeelsvermoë wees;
- * die taak moet duidelik omskryf wees;
- * volledige en relevante inligting moet verstrek word;
- * daar moet kontrole wees en
- * daar moet terugvoering wees vanaf die persoon aan wie gedelegeer is.

Delegering is van belang vir die onderwyser wat steeds suksesvol moet funksioneer in die toenemende komplekse onderrigleersituasie. Die onderwyser sal daarom gesag, verantwoordelikheid en aanspreeklikheid delegeer aan die geskikte leerlinge wat in die klaskamer deur die onderwyser geïdentifiseer is.

Delegering hou die volgende voordele vir die klasonderwyser (Marx, 1981: 174-175):

- * die leerlinge kry geleentheid om verantwoordelikheid te aanvaar;
- * die algemene roetinetake van die onderwyser kan aan leerlinge gedelegeer word, sodat die onderwyser meer tyd beskikbaar het vir belangriker take;
- * meer take kan gelyktydig afgehandel word;

- * deur te deleger, verkry die leerlinge geleentheid om deel te hê aan die opvoedende onderwyshandeling.

Die onderwyser bly verantwoordelik vir dit wat aan die leerlinge gedelegeer word. Om dus nie beheer te verloor oor die gedelegeerde take nie, is dit nodig dat hy sowel die take as die leerlinge sal koördineer.

3.3.3.3 Koördinering

Alhoewel koördinering geklassifiseer word as 'n subtaak van organisering, is koördinering 'n bestuursfunksie wat verrig word tydens beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening (Gorton, 1976:52; Van der Westhuizen, 1986:169). Koördinering vind plaas wanneer verskillende persone verskillende of dieselfde take uitvoer ter bereiking van gemeenskaplike doelstellings. Koördinering is van belang in die skool waar mense met verskillende agtergrond opleiding en belangstelling moet saam werk om die gemeenskaplike doelstelling van opvoedende onderwys te bereik (De Wet, 1981:72).

Koördinering kan dus beskou word as die handeling wat mense, materiaal, bronne, idees en tegnieke in harmonieuse verhouding met mekaar bring. Hierdie handeling bring mee dat oorvleueling, verkwisting van tyd en konflik beperk word (De Wet, 1981:72). Dit is dus die taak van die onderwyser om sowel die bestuursfunksies as die onderrigfunksies te koördineer. Dit moet gedoen word om te verseker dat effektiewe opvoedende onderwys kan plaasvind.

Samevattend kan dit nou gestel word dat daar in die organiseringshandeling 'n organisasiestruktuur geskep moet word. Hierdeur word die take, posisie en gesag van die lede in die organisasie aangedui. Binne die organisasiestruktuur word daar deur die onderwyser gedelegeer. Die take wat deur die onderwyser gedelegeer word, word dan weer gekoördineer, ten einde doeltreffende opvoedende onderwys te laat realiseer.

Nadat die hoofbestuurstake van beplanning en organisering behandel is, is die dinamika van bestuur afgehandel. Bestuur bestaan ook uit die sogenaamde meganika van bestuur, naamlik leidinggewing en beheeruitoefening. Vervolgens word leidinggewing onder die loep genoem.

3.4 LEIDINGGEWING AS BESTUURSTAAK

3.4.1 Begripsbepaling

Robbins (1980:9) definieer leidinggewing soos volg: "... in the leading function we guide and supervise subordinates. This function carries out the objectives established in planning". Leidinggewing is volgens Vegter (1980:243) 'n element van bestuur wat al die ondergeskiktes aanspoor om die werk doeltreffend te kan verrig. In onderwysverband sien Roets (1981:81) leidinggewing as die bestuurstaak wat die beplanning en organisering operasioneel maak sodat doelstellings kan realiseer.

Leidinggewing is nodig wanneer twee of meer mense op mekaar aangewese is en wel in die verhouding van leier en volgelinge. Leidinggewing blyk dus die werk te wees wat bestuurders doen om mense te beïnvloed om doeltreffend op te tree. Leidinggewing behels volgens Marx (1985:94) die volgende aktiwiteite:

- * die uitreiking van instruksies;
- * voorligting aan ondergeskiktes;
- * toesighouding;
- * samewerking;
- * gesagsuitoefening en
- * delegering.

3.4.2 Leidinggewing as klaskamerbestuurstaak

Die onderwyser tree as gesagsfiguur op in die teenwoordigheid van die leerlinge en is daarom ook die leiersfiguur in die klaskamer. Die onderwyser moet as leier van leerlinge oor bepaalde eienskappe beskik. Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1980:138) noem die volgende eienskappe:

- * opregtheid
- * dienswilligheid
- * verantwoordelikeheidsin
- * selfbeheer en
- * betrokkenheid

Deur leidinggewing moet die onderwyser nie net verseker dat leerlinge die werk, opdragte of take voltooi nie, maar dit gaan ook daarom dat die werk goed uitgevoer word. Die onderwyser moet deur sy leidinggewing die vrywillige samewerking van die leerlinge verkry. Hiervoor is motivering noodsaaklik wat beteken dat daar direkte kontak sal wees tussen die onderwyser en leerlinge.

Doeltreffende leidinggewing kan bewerkstellig word indien die onderwyser aandag gee aan die voglende vereistes (Marx, 1981:276-278):

- * daar moet 'n gesonde en objektiewe verhouding tussen die onderwyser en die leerlinge wees;
- * die onderwyser moet self gemotiveerd wees;
- * daar moet eerder op 'n leerling se optrede as op sy persoon gekonsentreer word;
- * leerlinge moet kans kry om persoonlike behoeftes en ambisies te bevredig en te bereik;
- * daar moet seker gemaak word dat 'n opdrag korrek ontvang en geïnterpreteer word;
- * daar moet toegesien word dat daar met die werk begin word en dat dit aan die gang bly en
- * daar moet erkenning gegee word vir goeie werk.

Leidinggewing deur die onderwyser beteken dat sy verhouding met sy leerlinge gesond sal wees. 'n Gesonde verhouding lei daartoe dat daar 'n openhartigheid sal wees by die leerlinge wat bevorderlik is vir die samehorigheid in die klas om daardeur opvoedende onderwys te laat realiseer.

Die subtake van leidinggewing, naamlik verhoudingstigting, leierskap, motivering en kommunisering word vervolgens kortliks toegelig.

3.4.3 Subtake van leidinggewing

3.4.3.1 Verhoudingstigting

Verhoudingstigting is noodsaaklik vir die handhawing van gesonde menseverhoudinge. Die onderwyser verkeer daagliks in 'n verhouding met sy leerlinge. Die aard van hierdie verhouding sal bepaal hoe die onderwyser sy taak of

funksie sal verrig (Van der Westhuizen, 1986:174). Vir Newell (1978:5) is verhoudingstigting belangrik in die skool omdat:

- * die bereiking van opvoedkundige doelwitte slegs deur mense moontlik is;
- * goeie verhoudingstigting aanleiding gee tot gesonder interpersoonlike verhoudinge en
- * mense op mekaar aangewese is vir hulle voortbestaan.

Ten einde gesonde verhoudings te stig, moet die onderwyser onder meer kennis dra van die beginsels wat verhoudingstigting bepaal. Hierdie beginsels is die volgende (Allen, 1964:246; Marx, 1981:282-283; Teichler, 1982:66):

- * Daar moet in gedagte gehou word dat die mens belangrik is. Dit gaan nie net om die werk van die leerlinge nie. Daar moet belangstelling in die leerling as persoon wees.
- * Daar moet geglo word aan die vermoëns van die leerlinge om bydraes te lewer.
- * Die leerlinge se menings, insigte en gevoelens moet in ag geneem word.
- * Daar moet aandag gegee word aan die behoeftes van die leerlinge. Individuele en groepsbehoefte moet bevredig word.
- * Die leerlinge kan betrek word by die formulering van doelwitte vir die klas.
- * Deur openhartigheid word gesonder verhoudinge gestig en kan die verhoudinge ontwikkel en groei.
- * Die onderwyser moet take volgens die leerlinge se persoonlikheid aan die leerlinge opdra, om sodoende hulle samewerking te verseker.
- * Die leierskap- en bestuurstyl van die onderwyser sal sy verhoudingstigting beïnvloed.
- * Daar moet doelgerig gewerk word aan die groepsmoreel en samehorigheid om sodoende loyaliteit te bevorder.

Om aan bogenoemde beginsels uitvoering te gee, is dit nodig dat die onderwyser kennis sal dra van leierskapskwaliteite, motivering, behoeftebevrediging, konflikhantering, gedragsmodifisering en groepsdinamika (Van der Westhuizen, 1986:177).

Verhoudingstigting en daarmee saam leidinggewing as bestuurstaak word beïnvloed deur die onderwyser se leierskapskwaliteite. Hieraan sal vervolgens aandag geskenk word.

3.4.3.2 Die leierskapskwaliteite van die onderwyser in sy leidinggewings-taak

Leierskap as sodanig is nie 'n bestuurstaak nie. Die leierskapskwaliteite en -styl van die onderwyser het wel 'n invloed op sy leidinggewingstaak. Die onderwyser wat in die klaskamer optree, is die leier van die leerlinge in daardie klas. Hy is die leier wat die leerlinge moet lei maar wat ook sin en rigting moet gee aan die onderrig-leergebeure (Calitz en Van der Westhuizen, 1983:64).

Onderwysleierskap kan beskou word as enige leiding wat die bereiking van onderwysdoelwitte vergemaklik. Dit kan uitgevoer word deur die onderwyser of deur die groep as geheel. 'n Onderwysleier is dus daardie persoon (i.c. onderwyser) wat die handeling en oortuiginge van die leerlinge vrywilliglik kan beïnvloed ter bereiking van doelwitte.

Volgens Bester (1970:17-18) kan die volgende omskrywing van die begrip **leierskap** gegee word:

- * Leierskap is 'n wyse van interaksie en meer spesifiek van kommunikasie tussen leier en volgeling.
- * 'n Leier is 'n persoon wat 'n groep kan stimuleer tot aksie met die oog op doelstellings en doelbereiking van groepsbelange en groepsideale.
- * Die leier vervul 'n sekere rol en hy beklee 'n sekere status. Hierdie statusrol wat deur die leier beklee word, impliseer die toekenning van gesag, invloed, mag en prestige aan die leier.
- * Die leier moet sy rol doeltreffend en effektief vervul om goeie volgelingskap te verseker.
- * 'n Leier moet oor sekere persoonlikheidskenmerke beskik.
- * Leierskap vereis geslaagde kommunikasie met sy volgelinge.
- * Leierskap is die vermoë tot kreatiwiteit en stimulering tot verantwoordelike optrede deur die volgelinge.

Die leierskap van die onderwyser hou sekere implikasies in vir sy optrede in die klaskamer. Leerlinge sal toegelaat word om sekere verantwoordelikhede te aanvaar. Selfstandige pogings moet aangemoedig word en kan versterk word deur die formulerings van duidelike vrae en die gee van duidelike opdragte. Duidelike opdragte is noodsaaklik omdat die leerlinge daardeur gedissiplineer word. Die onderwyser sal ook meer aandag gee oor die beklemtoning van positiese opmerkinge ten einde verlangde handelinge en reaksies te verkry.

3.4.3.3 Motivering

Wanneer die leerlinge se optrede beïnvloed word, begin motivering van die leerlinge deur die onderwyser. Die motivering van die leerlinge impliseer dat die onderwyser versoek, beveel, rigting gee en die leerlinge oortuig om die gestelde doelstellings te bereik.

Robbins (1980:294) beskryf motivering as: "... the willingness to do something and is conditioned by this action's ability to satisfy some need for the individual". Dit is dus 'n innerlike drang wat 'n persoon het om die een of ander behoefte te bevredig. Motivering dui op 'n doelbewuste handeling wat uitgaan vanaf die onderwysleier (i.c. onderwyser) (De Wet, 1981:189). Volgens Beach (1970:445) is motivering die bereidheid om energie aan te wend om 'n bepaalde doelwit te bereik. Marx (1981:193) sluit hierby aan as hy sê dat motivering alle pogings is, wat 'n bedryfsleier (i.c. onderwysleier-onderwyser) aanwend om sy personeel (i.c. leerlinge) aan te spoor om vrywillig die beste prestasie te lewer waartoe hulle in staat is.

Die volgende fokuspunte van motivering kan uit die voorafgaande afgelei word:

- * Motivering is 'n innerlike drang tot prestasie, ook genoem intrinsieke motivering (De Wet, 1981:189).
- * Behoeftbevrediging is 'n komponent van motivering (Robbins, 1980:294).
- * Alhoewel motivering van die mens uitgaan (De Wet, 1981:L(9)) moet die onderwyser pogings aanwend om hierdie bereidwilligheid te laat ontstaan of aan te wakker (Marx, 1981:193).
- * Die mens doen iets omdat daar 'n bepaalde beweegrede is (Van der Westhuizen, 1986:186).

Die onderwyser moet in die motivering van sy leerlinge rekening hou met elkeen se individualiteit. Alle leerlinge sal nie op dieselfde wyse gemotiveer kan word nie. Die onderwyser moet dus sy leerlinge so goed ken dat hy weet wat elke leerling sal motiveer. Hy moet dan daardie motiveringsmetodes gebruik wat elke leerling die beste sal motiveer vir die bereiking van doelstellings.

Die onderwyser moet in die motivering van sy leerlinge die volgende beginsels van motivering in ag neem (Allen, 1973:175-183):

- * Leerlinge moet erkenning kry vir goeie werk wat gelewer word.
- * Betrokkenheid en deelname aan klasaktiwiteite van leerlinge moet aangemoedig word.
- * Leerlinge moet weet wat van hulle verwag word.
- * Belangstelling in die werk moet aangemoedig word.

Die waarde van motivering vir die klasonderwyser word goed saamgevat deur Wallen en Wallen (1978:29) as hulle sê: "... Highly motivated students are likely to be learning at or near their intellectual capacities".

Samevattend kan gesê word dat die onderwyser as motiveerder van leerlinge kennis sal moet dra van leerlinge se behoeftes en motiewe, hulle huislike agtergrond en omstandighede en die vereistes wat die leerlinge stel. Om doeltreffend te kan motiveer, is dit nodig dat daar kommunikasie moet wees tussen onderwyser en leerlinge.

3.4.3.4 Kommunikering

Kommunikering vind plaas wanneer 'n boodskap oorgedra word van een persoon na 'n ander persoon. In die oordrag van die boodskap word die belangrikheid van kommunikasie vir die onderwyser duidelik aangetoon. Geen onderrigleersituasie kan funksioneer sonder kommunikasie nie. Dit moet egter nie net 'n eenrigtingshandeling wees nie. Die kanale tussen die onderwyser en die leerlinge binne die klaskamerstruktuur moet oop wees. Kommunikering het effektief plaasgevind wanneer die ontvanger (i.e. leerling) die boodskap duidelik verstaan (Gorton, 1976:56).

Die doel van doeltreffende kommunikasie is volgens Van der Westhuizen (1986:192) om:

- * inligtingsvloei te verseker deur middel van die oordra van boodskappe;
- * die beplanning en veral doelstellings bekend te maak;
- * die doeltreffende funksionering van die organisasie te verseker;
- * persone in kennis te stel wat gedoen, hoe dit gedoen en vir wanneer dit gedoen moet word, dus om doeltreffende delegering te verseker;
- * die doeltreffende koördinerings van die verskillende take te verseker;
- * onderlinge kontak tussen mense en take te bewerkstellig;
- * leidinggewing te vergemaklik en
- * 'n doeltreffende beheerstruktuur te verseker.

Die onderwyser moet in die kommunikeringshandeling kennis dra van die wyses waarop hy met leerlinge kommunikeer. Die volgende kommunikeringswyses word deur Van der Westhuizen (1986:195) onderskei:

- * direkte kommunikering - dit vind van aangesig tot aangesig plaas;
- * indirekte kommunikering - dit is nie-verbale kommunikering waar daar gebruik gemaak word van lyftaal, handgebare, tekens en gesigsuitdrukkings;
- * wederkerige kommunikering - dit is waar daar terugvoering op die boodskap is waarop daar weer gereageer word;
- * eensydige kommunikering - slegs die boodskap word oorgedra sonder enige terugvoering en
- * openbare kommunikering - dit is nie gerig tot 'n spesifieke persoon nie, maar wel tot 'n groep of gehoor.

Die onderwyser moet weet uit watter elemente kommunikering in die klaskamer bestaan sodat die kommunikeringshandeling spesifiek daarvolgens gerig kan word. Volgens Barker (1982:4-8) bestaan kommunikering in die klaskamer uit elf verskillende elemente, naamlik:

- | | | |
|------------|---|---|
| Oorsprong | : | die onderwyser of leerling wat die boodskap inisieer. |
| Kodering | : | wanneer gedagtes in woorde of simbole uitgedruk word. |
| Uitsending | : | die afstuur van die boodskappe deur sekere kanale. |
| Boodskap | : | die boodskap self. |

Kanale	:	lig- en klankgolwe wat die boodskap dra.
Kommunikasieklimaat	:	die verhouding tussen afsender en ontvanger.
Stoornisse	:	stoornisse wat die boodskap onduidelik maak.
Ontvangs	:	die ontvangs van die stimulus (boodskap).
Dekodering	:	die omsit van woorde en gebare in 'n gedagte.
Ontvanger	:	die een aan wie die boodskap gerig is.
Terugvoering	:	terugvoering van ontvanger dat hy die boodskap verstaan of nie.

Samevattend kan gestel word dat kommunisering die duidelike oordra van die boodskap aan die ontvanger behels (i.c. leerling), sodat die nodige inligting weergegee kan word. Sodoende word doelwitte oorgedra wat dan verwesenlik kan word.

Nadat die onderwyser aan die leerlinge die nodige leiding verskaf het, en hy sy beplanning georganiseer het, moet die nodige beheer en kontrole daaroor uitgevoer word. Hieronder sou al die bestuurshandeling nie doeltreffend volvoer kon word nie. Beheeruitoefening word ten slotte kortliks toegelig.

3.5 BEHEERUITOEFENING AS BESTUURSTAAK

3.5.1 Begripsbepaling

Beheeruitoefening is volgens Reynders (1975:131) die reëlende taak van leiding wat werkverrigting meet en optrede volgens plan bring. Deur middel van beheeruitoefening kan vasgestel word of daar uitvoering aan die plan gegee word en of dit slaag, al dan nie. Robbins (1980:376) definieer beheeruitoefening soos volg: **"Control can be defined as the process of monitoring activities to determine whether individual units and the organization itself are obtaining and utilizing their resources effectively and efficiently..."** Allen (1964:13) verstaan onder beheeruitoefening die werk wat deur bestuurders gedoen word om werk wat aan die gang is, te beoordeel en te reguleer en om die resultate wat verkry word, te evalueer.

Die onderwyser behoort goed te begryp dat beheeruitoefening deurlopend geskied. Dit geskied nie net nadat 'n sekere gedeelte van die werk afgehandel is nie. Marx (1981:301-305) verklaar dan ook dat beheeruitoefening in verskillende stadiums uitgevoer moet word, naamlik: voordat uitvoering van die werk plaasvind; gedurende die uitvoering van die werk en na afhandeling van die werk.

In die volgende paragraaf word die verskillende stappe in beheeruitoefening aangetoon.

3.5.2 Stappe in beheeruitoefening

Robbins (1980:376) onderskei die volgende stappe in beheeruitoefening:

- * meting van werklike werkverrigting;
- * vergelyking met die standaard en bepaling van verskille en
- * vasstelling van verskille deur die neem van korrektiewe maatreëls.

Die onderwyser moet weet watter vereistes aan beheeruitoefening gestel word sodat dit doeltreffend kan geskied.

3.5.3 Vereistes vir goeie beheeruitoefening

Die volgende vereistes word gestel vir effektiewe beheeruitoefening (De Wet, 1981:87-88; Marx, 1981:302):

- * Beheeruitoefening moet aanpasbaar wees by die behoeftes van die aktiwiteite wat beheer gaan word.
- * Afwykinge moet so spoedig moontlik aangetoon of gerapporteer word.
- * Beheeruitoefening moet buigsaam wees, dit wil sê, dit moet kan aanpas by veranderende omstandighede en moet voorsiening kan maak vir die uitsondering.
- * Die beheertaak moet die organisasiehandeling weerspieël. Dit beteken: beheeruitoefening moet ooreenkomstig die formele gesags- en verantwoordelikheidstoekenning plaasvind.
- * Beheeruitoefening moet duidelik en verstaanbaar wees, sowel vir die persoon wat 'n opdrag moet uitvoer, as vir die persone wat hierby betrokke is.
- * Die doel van beheeruitoefening is dat dit tot korrektiewe optrede moet lei.

3.5.4 Subtake van beheeruitoefening

3.5.4.1 Beheervoorskrifte

Beheervoorskrifte is nie daar om net te verseker dat die opdragte uitgevoer word nie, maar dat dit doeltreffend uitgevoer word. Beheeruitoefening as sodanig gaan nie slegs om beheer ter wille van beheer nie, maar dit gaan om

die standaardstelling van wat verwag word en waarmee die opdragte geëvalueer kan word (Van der Westhuizen, 1986:203).

Wanneer die onderwyser beheervorskrifte opstel, moet sekere vereistes in gedagte gehou word. Beheervorskrifte moet volgens Van der Westhuizen (1986:203) onder meer:

- * duidelik wees,
- * buigsaam wees,
- * aanpasbaar wees,
- * afwykings vinnig kan aantoon,
- * lei tot korrektiewe optrede en
- * evalueerbaar wees.

Nadat beheervorskrifte opgestel en aan die leerlinge verduidelik is sodat hulle sal weet wat van hulle verwag word, tree die volgende subbestuurstaak in werking, naamlik die waarneming en meting van werk.

3.5.4.2 Waarneming en meting van werk

Waarneming en meting van die leerlinge se werk is van belang vir die onderwyser ten einde sy onderrigtaak so effektief moontlik te doen. Hierdeur kan vasgestel word watter prestasies deur die leerlinge gelewer word. Die onderwyser kan ook vasstel watter foute gemaak word sodat korrektiewe optrede kan plaasvind. Deur waarneming en meting kry die onderwyser ook terugvoering van die werk (Marx, 1981:294; De Wet 1981:88).

Die waarneming en meting van die leerlinge se werk of prestasie moet geëvalueer word. Alvorens evaluering van die leerlinge se werk bespreek word, is dit nodig om die verskil tussen meting en evaluering kortliks aan te dui.

Meting is 'n prosedure. Die metingsprosedure is fundamenteel 'n numeriese beskrywing. Die kwantitatiewe begrip word beklemtoon en dit kan beskryf word as die toekenning van getalwaardes aan kenmerke volgens neergelegde reëls. Evaluering, daarenteen, is 'n meer komplekse begrip. Meting vorm 'n belangrike deel van evaluering en voorsien waardevolle gegewens waarop evaluering gebaseer word. Evaluering beklemtoon meer die kwalitatiewe (Calitz, et al. 1983:154-155).

3.5.4.3 Evaluering van die werk

Alle aspekte van bestuur veronderstel evaluering. So is evaluering onder meer by beleidsmaking van belang, omdat beleidsmaking die bekendmaking van doelstellings beteken (Van der Westhuizen, 1986:204). Daar sal dus tydens die bestuurstake kontinue of deurlopende evaluering aangetref word.

Evaluering is volgens Reynders (1975:132) daardie taak wat ten doel het om sowel die verdienstes as die gebreke te identifiseer. Evaluering vorm 'n integrerende deel van die beheertaak. Deur evaluering word die gehalte en funksionaliteit van opdragte gemeet. Vir die onderwyser is evaluering van leerlinge se werk van belang, omdat dit die doeltreffendheid, omvang en die resultate wat bereik is, bepaal. Evaluering is daarom, soos Gorton (1976:62) dit stel, 'n versigtige, deeglike, objektiewe ontleding van elke individu, groep, produk of program ten einde sterk en swak eienskappe te bepaal.

Evaluering veronderstel verder die monitering van die vordering wat gemaak is in die rigting van die doelstellings en hou die korregering van aksies in wat van die doelstellings afgedwaal het.

3.5.4.4 Korrektiewe optrede

Volgens Allen (1964:343) is korrektiewe optrede die laaste fase in die beheer-handeling. Om beheervorskrifte te stel en te evalueer, is van geen waarde as daar nie regstellende of korrektiewe stappe gedoen word indien afwykings bespeur word nie (Van der Westhuizen, 1986:205).

Korrektiewe optrede beteken dat die onderwyser in die onderrigtaak ook remediëring moet toepas. Potensiële en werklike afwykings moet deur korrektiewe optrede die hoof gebied word. Robbins (1980:382) beskou korrektiewe optrede as: "... putting out fires".

Korrektiewe optrede behels volgens Marx (1981:299) en Robbins (1980:382) twee stappe wat gedoen moet word, onmiddellike korreksies en basiese korreksies ten opsigte van die afwykings. Die onmiddellike korreksies het te doen met die regstelling van die simptome wat die afwyking veroorsaak het. Die basiese korreksies het te doen met die regstelling van die oorsake van die afwyking.

3.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Hoofstuk 3 handel oor die hoofbestuurstake, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening. Dit is van toepassing gemaak op die klas-

kamer. Die subtake van die hoofbestuurstake is ook op die klaskamer van toepassing gemaak. In hierdie hoofstuk is aangetoon hoe die onderwyser sy onderrig meer doeltreffend kan maak deur gebruik te maak van die hoofbestuurstake. Die kennis of kundigheid waaroor die onderwyser moet beskik, maak dit moontlik om effektief in die klaskamer te kan bestuur.

Die kundigheid waaroor die onderwyser beskik, word in die volgende hoofstuk verbesonder. Dit word gedoen om te voldoen aan die besondere behoeftes en vereistes wat in die klaskamer geld. Daar word in hoofstuk 4 ook riglyne verskaf waarvolgens die onderwyser die bestuursbevoegdhede kan gebruik in die klassituasie ten einde effektief te funksioneer. Die bestuursbeginsels word van toepassing gemaak op klaskamerbestuur, waardeur klaskamerbestuur as bestuursarea van die onderwyser ook verbesonder word.

4. BESTUURSGEBEURE IN DIE KLASKAMER

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 is aandag geskenk aan die universele aspekte van bestuur. In hoofstuk 4 word vervolgens aandag geskenk aan die praktiese toepassing van bestuur in die klaskamer. Alhoewel die BOLB-benadering wat in hierdie navorsing gevolg word, universeel van aard is, moet dit vir die klaskamer ver-
besonder word omdat die doel van die klaskamer as organisasie en die uit-
voering van die funksionele werk (i.c. onderwys) verskil van ander organisasies.

Die onderwyser wat sy taak op 'n eg professionele wyse moet vervul, moet sekere klaskamerbestuurshandelinge uitvoer ten einde doeltreffend te kan bestuur. Klaskamerbestuur behels die uitvoering van handelinge wat daarop gemik is om die funksionele werksaamhede (i.c. opvoedende onderwys) te laat realiseer (vgl. 2.3.6).

4.2 BEPLANNINGSHANDELINGE

4.2.1 'n Goeie begin

Effektiewe klaskamerbestuur begin tydens die beplanningshandelinge vir die aktiwiteite gedurende die begin van die jaar. Navorsing wat gedoen is (Emmer, Evertson en Anderson, 1980:219-231), konstateer die belangrikheid van 'n goeie begin vir effektiewe klaskamerbestuur. Gedurende die eerste week van die jaar word die patroon vasgelê vir die suksesvolle verloop van klaskamerbestuur (ibid:219). In die aangehaalde navorsing is bevind dat die meer effektiewe onderwysers meer aandag gee aan die oriëntering van leerlinge ten opsigte van wat van hulle verwag word en aan klaskamerklimaatskepping as minder effek-
tiewe onderwysers. In latere navorsing (Emmer et al, 1984:71) is bevind dat die onderwyser in die eerste weke van die jaar reeds begin beplan vir die be-
reiking van twee spesifieke doelwitte, naamlik:

- * samewerking van leerlinge ten opsigte van die nakoming van reëls en prose-
dures;
- * die suksesvolle voltooiing van werkopdragte. Om 'n goeie begin te verseker,
beteken dat die onderwyser gereed sal wees om die leerlinge te ontmoet.
Deur sorgvuldige beplanning sal die onderwyser verseker dat daar (Emmer,
et al 1980:224-225):

- + maksimale kontak tussen onderwyser en leerlinge is;
- + beheer oor leerlinge is;
- + interessante aktiwiteite gereed vir leerlinge is;
- + naamkaarte beskikbaar vir die uitdeel daarvan aan leerlinge is en
- + geen onderbreking van die kontak tussen die onderwyser en die leerlinge is nie.

Besluitneming, wat 'n subtaak van beplanning is, word gebruik om 'n gegewe situasie te korrigeer of te verbeter (Everard en Morris, 1985:40). Daarom is dit so belangrik vir die onderwyser om deeglik te beplan vir 'n goeie begin om sukses te verseker gedurende die res van die jaar. Deeglike beplanning van die aktiwiteite vir die begin van die jaar stel die onderwyser in staat om korrekte besluite te neem wat effektiewe klaskamerbestuur sal verseker.

4.2.2 Die stel van groepdoelwitte en die leerlinge se deelname hierin

Doelwitstelling is van die allergrootste belang vir die onderwyser. Die onderwyser en die leerlinge kan saam besluite neem ten opsigte van doelwitstelling. In die beplanning van groepdoelwitte sal die onderwyser leiding gee, omdat doelwitte volgens Bernard (1981:20) meer praktykgerig is en omdat doelwitte die aard, inhoud en die uitkoms van besluite, take en opdragte bepaal. Die belangrikheid van die stel van groepdoelwitte vir en deur die onderwyser en leerlinge, word deur Archer (1983:11) soos volg ondersteun:

- * Indien duidelike doelwitte ontbreek, is daar geen goeie grondslag vir die onderwyser of die leerlinge waarvolgens hulle kan werk nie.
- * Duidelike verwoordbare doelwitte moet gestel word ten einde te kan bepaal of die doelwitte bereik is.
- * Dit verskaf die middel aan leerlinge om hulle eie pogings so te rig dat hulle die doelwitte kan bereik.

In die daarstelling van die doelwitte sal die volgende twee vrae deur die onderwyser en die leerlinge gestel word:

- * Wat wil ons (i.c. onderwyser en leerlinge) in die klaskamer bereik?
- * Het ons vir onself duidelik omlyn wat ons wil bereik?

Doelwitstelling kan soos volg deur die onderwyser geïmplementeer word:

- * Daar word saam met die leerlinge besluit om die klaskamerdisipline te verbeter.
- * Die doelwit word op skrif gestel en aan die leerlinge verduidelik.
- * 'n Plan van aksie word saamgestel.
- * Optrede volgens die plan van aksie word in werking gestel.
- * Beheermaatreëls word ingestel om te bepaal of dié doelwit bereik word.

Leerlinge moet deurgaans betrek word by die stel van groepdoelwitte, omdat leerlinge groter samewerking verleen indien die doelwit verstaanbaar is. Die leerlinge moet dus as vennoot beskou word en nie as 'n subjek wat bestuur moet word nie. Hiervan sê Metzger (1981:272) die volgende: "In other words, teachers are expecting the students to be partners in the challenge of creating and maintaining a positive classroom environment".

4.2.3 Beplanning van tyd

Die maksimum benutting van tyd is onmoontlik sonder die doeltreffende beplanning van tyd. Doeltreffende beplanning van tyd lei daartoe dat die onderwyser tyd het om "smarter not harder" te werk (Sergiovanni, Burlingame, Coombs en Thurston, 1980:347). Onderwysers wat nie aandag gee aan doeltreffende beplanning van tyd nie, is gedurig besig met die verkeerde ding. Hiervan sê (Everard et al, 1985:90) die volgende: "It is very easy to be very busy doing the wrong thing".

Die onderwyser wat die beskikbare tyd optimaal moet gebruik, moet weet hoe om te beplan. Ten einde tyd effektief te beplan, is dit nodig vir die onderwyser om 'n langtermyn-, mediumtermyn- en korttermynbeplanning te doen (vgl. 3.2.2). Elkeen van hierdie genoemde beplannings van tyd word vervolgens nader toegelig.

Die langtermynbeplanning van tyd sluit die jaarplan in. Die jaarplan gee 'n aanduiding van hoe die onderwyser die jaar se werk sal indeel. Die jaarplanindeling word gedoen na aanleiding van die sillabus. Die mediumtermynbeplanning van tyd beteken dat die onderwyser die werk sal indeel wat in 'n termyn gedoen moet word. Die korttermynbeplanning van tyd sluit in 'n weeklikse beplanning en 'n daaglikse beplanning van tyd. Die langtermyn-, mediumtermyn- en korttermynbeplanning van tyd, sal verseker dat die onderwyser in staat gestel word om die werk binne die didaktiese tydsgrense af te handel.

Die beplanning van tyd deur die onderwyser moet in die klaskamer geïmplementeer word. Om die implementering van die beplande tyd effektief uit te voer, moet die onderwyser die volgende uitgangspunte in ag neem:

- * Tyd is enersyds struktuur wat die werklikheidsding bepaal, terwyl tyd andersyds tot uiting kom in die funksie van die werklikheidsding (Barnard, 1986:449).
- * Produktiwiteit behoort in terme van tyd gemeet te word en 'n standaardtyd behoort vir elke taak vasgestel te word (Van der Westhuizen, 1986:65).

Met inagneming van bogenoemde uitgangspunte kan die onderwyser die volgende riglyne gebruik om tyd doeltreffend in die klaskamer te benut. In die klaskamer het die onderwyser gewoonlik 'n periode van dertig minute (struktuur) waarin die periodebeplanning se werk (funksioneel) afgehandel moet word (in funksie gaan) (vgl. Barnard, 1986 en Van der Westhuizen, 1986). Die onderwyser sal dus aandag skenk aan die volgende:

- * 'n Roetinebepaling om die leerlinge so vinnig as moontlik by en in die klaskamer te kry.
- * Die leerlinge moet so vinnig as moontlik maar tegelykertyd so ordelik as moontlik gereed wees vir die in-funksie-gaan van funksionele werk (i.c. onderwys) (Barnard, 1986:449).
- * Die leerlinge moet so vinnig as moontlik betrokke raak by die aanvang en afhandeling van gegewe take. (Van der Westhuizen, 1986:65).
- * Tydsbeperkinge vir elke taak moet duidelik aangedui wees.
- * Die standaardtyd vir afhandeling van take moet voldoende wees.
- * Geleenthede vir suksesvolle taakvoltooiing is nodig.
- * Afhandeling van roetine-take moet vinnig en ordelik plaasvind.
- * Verandering van een aktiwiteit na 'n volgende aktiwiteit, moet met die minste tydverkwisting gepaard gaan: "Smoothness of transition" (Emmer en Evertson, 1981:342).
- * Leerlinge moet aangemoedig word om sinvol besig te wees met "tyd-vir-taak" aktiwiteite (Wyne, 1981:10).

Bogenoemde riglyne kan meehelp om die oogmerk van elke onderwyser, naamlik om die leerlinge so doelgerig en tydeffektief moontlik, betrokke by 'n taak te kry, te laat realiseer.

4.2.4 Vaststelling van 'n klaskamerbeleid

In die klaskamer, waar onderwyser en leerlinge in interaksie met mekaar verkeer, word doelstellings en doelwitte nagestreef. Die doelstellings en doelwitte wat nagestreef word, moet bekend wees aan die leerlinge (vgl. 3.2.3.2).

Die vasstelling van 'n klaskamerbeleid word in ooreenstemming met die skoolbeleid gedoen. Die klaskamerbeleid moet nie verwar word met die vakbeleid nie. Die klaskamerbeleid word opgestel vir 'n spesifieke klaskamer deur die onderwyser. Leerlinge kan egter ook op 'n beperkte skaal betrek word by die vasstelling van die klaskamerbeleid (Metzger 1981:272).

Volgens Calitz (1986:88) kan die volgende praktiese riglyne vir die vasstelling van die klaskamerbeleid gevolg word:

- * Daar moet doelstellings en doelwitte wees wat deur die onderwyser en leerlinge nagestreef word.
- * Klaskamerreëls en -prosedures moet duidelik uitgespel word.
- * Algemene optrede deur die leerlinge moet gereël word.
- * Taakverdeling moet toegepas word om te verseker dat leerlinge take selfstandig kan verrig.
- * Leerlingleiers, byvoorbeeld klaskapteins moet aangewys word.
- * Funkionele klasversierings en die uitstalling van apparaat moet aandag getrek.
- * Goeie orde in die klas en klasdissipline moet gehandhaaf word.
- * Daar moet op die algemene netheid en die instandhouding van die lokaal gelet word.

Die klaskamerbeleid moet gesien word as 'n dokument wat rigting en momentum aan die bestuursgebeure verleen, sodat opvoedende onderwys kan realiseer.

4.2.5 Reëls en prosedures en die leerlinge se deelname hieraan

Voordat die onderwyser reëls en prosedures opstel, is dit vir die onderwyser nodig om te besin oor die doelstellings en doelwitte wat met reëls en prosedures bereik wil word. Reëls en prosedures is 'n universele verskynsel wat orals aangetref word waar daar ordelikheid vereis word.

Ter wille van duidelikheid word die verskil tussen reëls en prosedures aangetoon.

Reëls moet gesien word as spesifieke voorskrifte of besluite wat nie oortree mag word nie (Van der Westhuizen, 1986:142). Evertson, Emmer, Clements, Sanford en Morsham, (1984:19) beskou reëls as 'n algemene verwagting of standaard van optrede wat verwag word. Reëls is dan beperkend en moet tot die minimum beperk word.

Prosedures verwys na die metode hoe die werk of aktiwiteit uitgevoer behoort te word en is dus op voorkoming ingestel (Van der Westhuizen, 1986:142, Evertson et al, 1984:19).

Die reëls en prosedures wat in die klaskamer geld, moet ooreenkomstig die klaskamerbeleid opgestel word. By die opstel van reëls en prosedures moet die onderstaande aannames in gedagte gehou word (Good en Brophy, 1978:170, Evertson et al 1984:20-23):

- * Die leerlinge is meer gewillig om reëls en prosedures te gehoorsaam, indien hulle die reëls en prosedures verstaan en aanvaar.
- * Bestuursgebeure in die klaskamer moet eerder lei tot maksimale benutting van tyd ten opsigte van die afhandeling van werk, as vanuit 'n negatiewe oogpunt met die klem op die beheer van verkeerde gedrag.
- * Die onderwyser se doelwit is om eerder selfdisipline by die leerlinge in te skerp, as om blote kontrole toe te pas.
- * Dissiplinêre probleme sal tot die minimum beperk word, indien die leerlinge besig bly met sinvolle en interessante werk.

By die opstel van reëls en prosedures deur die onderwyser en leerlinge, veral in die primêre skool, waar dit gaan om die sosialisering en oordra van kulturele waardes, moet reëls en prosedures sinvol en funksioneel wees. Die leerlinge moet kan verstaan waarom reëls en prosedures opgestel word. Reëls en prosedures wat nie rigting en leiding aan die leerlinge bied nie, is onnodig in die klaskamer.

4.3 ORGANISERINGSHANDELINGE

4.3.1 Groepering van leerlinge

Elke onderwyser het elke dag in die klaskamer te make met groepe leerlinge. Groepe leerlinge bestaan uit individue wat elkeen verskil volgens vermoëns, belangstellings, aanleg, huislike omstandighede en emosionele ryphed. Dit

is dus vir die onderwyser noodsaaklik om die groepe so te organiseer, dat die groepering van leerlinge die funksionele werk sal bevorder (Emmer et al, 1984:129).

Die groepering van leerlinge moet sodanig georganiseer word dat die basiese eienskappe van groepe kan realiseer. Johnson en Johnson soos aangehaal deur Calitz, (1986:62) verskaf die volgende basiese eienskappe van groepe:

- * groeplede is in 'n koöperatiewe aangesig-tot-aangesig-wisselwerking met mekaar;
- * groeplede is bewus van hulle groeplidmaatskap;
- * groeplede is bewus van ander lede wat tot die groep behoort en
- * deelname aan die groepaktiwiteite gaan met minstens beperkte bevrediging gepaard.

Uit die beredenering tot dusver kan die volgende aannames gemaak word. Die organiseringshandeling vir die groepering van leerlinge het ten doel dat:

- * die onderwyser met individue, klein groepe en groot groepe goed sal saamwerk;
- * die verandering van een groep na 'n ander gemaklik en ongeforseerd sal wees;
- * die groepering van leerlinge sodanig sal wees dat die groepe maklik hanteerbaar sal wees;
- * samewerking tussen groeplede aangemoedig en verseker sal word;
- * leerlinge in die groepe betrokke sal wees by die effektiewe afhandeling van take.

4.3.2 Meubels, vloerspasie en ander fisiese fasiliteite

Die doeltreffende benutting van meubels en hulpmiddels in die klaskamer, is 'n belangrike klaskamerbestuurshandeling. Die onderwyser, leerlinge en hulpmiddels moet geakkommodeer word in 'n beperkte ruimte. In hierdie ruimte moet die voltrekking van opvoedende onderwys plaasvind. Die rangskikking van meubels en hulpmiddels vereis deeglike beplanning. Deeglike beplanning vergemaklik die organisering van meubels en hulpmiddels (Evertson et al, 1984:3). In die doeltreffende beplanning en benutting van fisiese fasiliteite (i.e. meubels) in die klaskamer moet die volgende vrae gestel word (vgl. 3.2.3):

- * Watter doelstellings en doelwitte word beoog met 'n bepaalde rangskikking van fisiese fasiliteite?
- * Wat is die beleid van die onderwyser ten opsigte van die rangskikking van fisiese fasiliteite in die klaskamer?
- * Watter besluite gaan die onderwyser neem met betrekking tot die rangskikking van die fisiese fasiliteite?
- * Hoe sal die moontlike probleme wat mag ontstaan, opgelos word?

4.4 LEIDINGGEWINGSHANDELINGE

4.4.1 Motivering van leerlinge

Die onderwyser is voortdurend besig om leerlinge te lei, ter bereiking van doelstellings en doelwitte. Om die leerlinge te kan lei, moet die onderwyser kennis dra van die motiveringswyses van die leerlinge. Motivering van leerlinge in die klaskamer het ten doel om "beter" werk te lewer. Voordat die onderwyser die leerlinge sal kan motiveer, moet die onderwyser die leerlinge ken. Die leerlinge se eiesoortige behoeftes moet herken word, want die leerlinge (en mense) lewer werk om 'n behoefte te bevredig (Everard et al, 1985:26). Wanneer die onderwyser die leerlinge se behoeftes vasgestel het, kan besin word oor die metode om die behoeftebevrediging en verbeterde werksprestasie te versoek (ibid:26).

Alhoewel daar nie 'n vaste wyse is waarop die onderwyser die leerlinge kan motiveer nie, kan die volgende algemene riglyne gevolg word. Die motiverings-taak van die onderwyser kan hierdeur vergemaklik word (Du Toit, 1986:464-467).

- * Erken die individuele verskille tussen leerlinge.
- * Leerlinge moet ooreenkomstig die individuele kenmerke by die werk aangepas word.
- * Spel doelstellings en doelwitte uit en betrek leerlinge by die bepaling van doelstellings en doelwitte.
- * Die onderwyser moet verseker dat die gestelde doelstellings en doelwitte bereikbaar sal wees.
- * Individualiseer belonings volgens behoeftes by die leerlinge.
- * Koppel die beloning aan die prestasie wat behaal is.

- * Gebruik positiewe versterking om die gewenste uitkomste ten opsigte van gelewerde werk te beloon.
- * Betrek die leerlinge in die regte deelname in moontlike probleemoplossings.

Met bogenoemde riglyne in gedagte kan die onderwyser die leerlinge ook motiveer deur gebruik te maak van McGregor se Teorie Y oor motivering (Everard et al 1985:29). Volgens Teorie Y oor motivering kan dit gestel word dat:

- * die leerlinge werk beskou as so natuurlik soos spel, indien die omstandighede vir werk gunstig is;
- * die leerlinge (binne perke) self-beding en self-beheer sal beoefen in die bereiking van doelwitte waartoe die leerlinge verbind is;
- * die leerlinge die vermoë om probleme op te los besit, en
- * die leerlinge kreatief kan wees, indien hulle behoorlik en doeltreffend leiding ontvang.

Die bogenoemde stellings, afgelei uit Teorie Y van McGregor, kan samevattend soos volg geformuleer word: die gemiddelde leerling toon 'n wesenlike belangstelling in die alledaagse klaswerk, asook 'n inherente begeerte om self-leidend te wees, om te soek na verantwoordelikheid en hulle het die vermoë om skeppend te wees in die oplossing van probleme.

4.4.2 Entoesiasme van die onderwyser

Die entoesiasme waarmee die onderwyser sy taak vervul, werk aansteeklik in op die leerlinge. 'n Entoesiastiese onderwyser is 'n gemotiveerde onderwyser. Die onderwyser wat dus selfgemotiveerd is, kan en sal die leerlinge ook kan motiveer. Die stelling kan tereg in bogenoemde verband gemaak word: Soos die onderwyser, so ook die leerlinge.

Entoesiasme van die onderwyser is 'n algemene karaktertrek. Om 'n entoesiastiese onderwyser te wees, beteken dat die onderwyser beskik oor eienskappe soos: wakkerheid, belangstelling in die vak, en belangstelling in die leerlinge. Die entoesiastiese onderwyser sal deel in die vreugde, blydskap en hartseer van die leerlinge (Good en Brophy, 1978:354).

4.4.3 Bemoeïng met die leerlinge

Die onderwyser as leiersfiguur in die klaskamer, staan in die verhouding van leier-volgeling, ten opsigte van die leerlinge. In genoemde verhouding gee

die onderwyser leiding aan die leerlinge. Hierdie leidinggewingshandeling van die onderwyser impliseer dat daar bemoeienis met die leerlinge gemaak moet word. Die bemoeienis van die onderwyser met die leerlinge beteken dat die onderwyser bewus sal wees van die behoeftes van die leerlinge. Dixon (1983:74-75) noem nege maniere hoe leerlinge die onderwyser nodig het. Hierdie nege maniere word kortliks genoem en verduidelik.

- * Die leerlinge soek 'n eie identiteit - elke leerling wil voel hy/sy is belangrik en wil raakgesien word.
- * Die leerlinge wil weet hoe om self-evaluering te doen - leerlinge wil weet wat is hulle sterkte eienskappe, om dit uit te bou en swakte eienskappe om daaraan te werk.
- * Die leerlinge wil hulle emosies beheer - leerlinge wil weet die onderwyser gee vir hom/haar as individuele persoon om, ongeag wie of wat hy/sy is.
- * Die leerlinge wil gemotiveer word - elke leerling word gedryf deur interne en eksterne motivering. Die leerlinge wil gemotiveer word sodat daar 'n doelwit is wat bereik kan word.
- * Die leerlinge wil verantwoordelikheid aanvaar - elke leerling het die behoefte om verantwoordelik te wees en wil die geleentheid hê om wel verantwoordelik te kan optree.
- * Die leerlinge het 'n bepaalde verwagting ten opsigte van hulleself - die verwagting strek vanaf die leerling, ten opsigte van die self, asook die verwagting wat hy/sy van die onderwyser het.
- * Die leerlinge soek begrip en ondersteuning - leerlinge het nie altyd die nodige begrip en ondersteuning van die ouer se kant nie.
- * Die leerlinge soek vaste roetine, maar ook 'n verandering - die nuuskierigheid van die leerlinge moet geprikkel word.
- * Die leerlinge het behoefte aan 'n gelukkige onderwyser - die gelukkige onderwyser verskaf aan die leerlinge nie net 'n model vir identifisering nie, maar ook geborgenheid by die leerlinge.

Die onderwyser wat eerlik en opreg wil wees in die bemoeing met die leerlinge sal dus die leidinggewingshandelinge so verrig dat die leerlinge se behoeftes bevredig kan word. Die onderwyser kan volgens Van der Walt (1984:108-109) voldoen aan die leerlinge se behoeftes deur die verhouding van kommunikatiewe-identifikasie te skep. Kommunikatiewe-identifikasie word deur die volgende verhoudings tussen onderwyser en leerling getipeer:

* Die onderwyser - gesagdraend; die leerling - navolgend - rebellerend.

Die onderwyser tree in die oë van die leerlinge outomaties op as gesagsdraer. Die onderwyser mag dus nooit so optree dat die leerling nie meer die gesag van die onderwyser kan navolg nie. Die gesag wat die onderwyser dus uitoefen, mag nie aanleiding gee tot die rebellerende optrede deur die leerlinge nie. Wanneer die leerling egter rebellerend optree, moet die onderwyser sy gesag so uitoefen, dat die leerling gelei word tot die aanvaarding van die gesag.

* Die onderwyser - leidend; die leerling - vraend - ondersoekend.

Vir die leerling is die onderwyser dié een wat leiding neem en leiding gee. Die leerling is dus voortdurend daarop uit om vrae te stel aan sy/haar leier. Die onderwyser sal dus die leerlinge so moet lei dat die vraende leerling altyd tevrede gestel kan word. Die leerling moet dus weet waarom die onderwyser as leier, in 'n bepaalde rigting wil beweeg.

* Die onderwyser - vormend; die leerlinge - oop - krities.

Die onderwyser is in die posisie waarin hy die leerling help vorm. Omdat die leerling onkrities is in sy houding ten opsigte van beïnvloeding, is die vorming maklik. Die leerling aanvaar wat die onderwyser sê. Namate die leerling egter ouer word, vertoon die leerling 'n meer kritiese houding. Die vraag vir die leerling word nou **waarom?**

* Identifikasie

Kommunikasie is van die grootste belang by identifikasie. Kommunikasie tussen die onderwyser en leerling vind voortdurend plaas. Telkens wanneer die onderwyser met die leerlinge kommunikeer, gebeur daar iets wat die volgende kommunikatiewe gebeure kan beïnvloed. Die kommunikasie wat plaasvind tussen die onderwyser en leerlinge kan twee reaksies vertoon: 'n negatiewe reaksie en 'n positiewe reaksie. Van der Walt (ibid: 109) sê indien daar uit 'n positiewe reaksie 'n binding ontstaan tussen die onderwyser en die leerlinge het identifikasie plaasgevind.

Die onderwyser het dus 'n besondere funksie om te vervul in die bemoeing met die leerlinge. Die bemoeing met die leerlinge moet dus altyd afgestem wees op die verkryging van 'n positiewe reaksie by die leerlinge.

4.4.4 Sigbaarheid van die onderwyser

Daar kan geen sprake wees van leidinggewing deur die onderwyser as die onderwyser nie sigbaar, beskikbaar en in beheer van die leerlinge is nie. Die onderwyser moet by en tussen die leerlinge wees. Die leerlinge moet weet wat word van hulle verwag in die uitvoering van die funksionele werk in die klaskamer. Die bestuursgebeure in die klaskamer word uitgeoefen deur die onderwyser wat besig is met die leerlinge. Die motivering van leerlinge, die bemoeing met leerling asook kommunikasie met leerlinge, geskied in interaksie tussen onderwyser en leerling (Emmer et al, 1984:73).

4.4.5 Kommunikasie met leerlinge en monitering van hulle werk

Die onderwyser se vermoë om te kan kommunikeer, is bepalend vir effektiewe klaskamerbestuur. Effektiewe kommunikasie vind plaas wanneer die boodskap wat die onderwyser wil oordra deur die leerlinge ontvang en verstaan word. Deur middel van kommunikasie kan die onderwyser vasstel of die doelstellings en doelwitte bereik is. As leier is die onderwyser gedurigdeur kommunikatief betrokke by die bedrywigheide van die leerlinge in die klaskamer.

Wanneer die onderwyser effektief wil kommunikeer met die leerlinge kan die riglyne gevolg word volgens Smith (1986:507-508):

- * Formuleer denke duidelik. Die boodskap aan die leerlinge moet verstaanbaar wees. Besluit wat wil bereik word met die boodskap.
- * Verkry positiewe aandag van die leerlinge. Die leerlinge moet gewillig wees om te luister. Die boodskap wat oorgedra word, moet nuuskierigheid en waardering uitlok.
- * Hou die boodskap eenvoudig. Praat in die ervaringsraamwerk van die leerlinge.
- * Maak gebruik van effektiewe terugvoering. Die onderwyser moet voortdurend vasstel of die boodskap korrek by die leerlinge uitkom (Monitering - DFBN).
- * Neem die toon sowel as die inhoud van die boodskap in aanmerking. Die gesigsuitdrukking, stemtoon en gebare van die onderwyser dra by tot die effektiewe oordra van die boodskap aan die leerlinge.

Vir die bereiking van die doelwit van opvoedende onderwys, is dit nodig dat die leerlinge ook met die onderwyser sal kommunikeer. Die kommunikasie tussen die onderwyser en die leerling moet dus ook 'n tweerigtingsvloei besit. Die leerlinge moet ook die geleentheid kry om hulle eie idees mondeling te

kan oordra. Dit moet hier gemeld word dat daar ook skriftelike kommunikasie bestaan tussen die onderwyser en die leerlinge. Kommunikasie met die leerlinge kom egter hoofsaaklik voor in die klaskamer by wyse van mondelinge kommunikasie.

Om 'n organisasie soos die klaskamer doeltreffend te laat funksioneer, is dit voortdurend nodig om die bereiking van doelstellings te moniteer. Die realisering van effektiewe opvoedende onderwys vind gestalte in die werk van die leerlinge. Om hierdie rede is dit nodig vir die onderwyser om die werk van die leerlinge gereeld te moniteer. Die monitering van die leerlinge se werk en optrede word ook gedoen deur die kommunikasiehandelinge. Die monitering van die leerlinge en hulle werk is volgens Evertson et al, (1984:5) 'n belangrike bestuurstaaak van die onderwyser (vgl. 4.5.2).

4.5 BEHEERUITOEFENINGSHANDELINGE

4.5.1 Dissiplinehandhawing

Dissipline is noodsaaklik vir die realisering van opvoedende onderwys. In klaskamerverband behels dissipline gehoorsaamheid, toewyding, energie, gedrag en uiterlike respek tussen die onderwyser en die leerlinge. Dissiplineringsas 'n handeling deur die onderwyser het die vorming van die leerlinge se gedrag ten doel. Deur die vorming van gedrag moet die leerlinge gemotiveer word om die doelwitte suksesvol te bereik.

Dissiplinehandhawing as 'n bestuurshandeling moet altyd positief van aard wees. Positiewe dissipline behels die toepassing van gesonde motivering. Die onderwyser pas positiewe dissipline toe deur dank, waardering en erkenning te betoon teenoor die leerlinge vir goeie werk gelewer. Positiewe dissiplineringsimpliseer dat die onderwyser voorkomend sal optree. Die leerlinge word gehelp om selfbeheer, selfdissipline en vrywillige gehoorsaamheid te ontwikkel en toe te pas. Die volgende voorkomende stappe in dissiplinehandhawing kan deur die onderwyser toegepas word (Calitz, 1986:82):

* Persoonlike voorbeeldstelling

Deur 'n persoonlike voorbeeld van gedissiplineerdheid en algemene optrede vir die leerling te wees, leef die onderwyser dissipline uit.

* Positiewe leiding

Die onderwyser bied positiewe leiding deur middel van regstreekse hulp, raad en wegwyding aan die leerlinge (McDaniel, 1981:37).

* Selfwerksaamheid

Deur die selfwerksaamheidsbeginsel in die klaskamer toe te pas, word die leerlinge betrek en dra hulle by tot die ontwikkeling van selfdisipline en verantwoordelikheid.

* Kompetisie

Gesonde kompetisie op 'n groeps- of individuele grondslag, kan die leerlinge aktief by die leergebeure betrokke kry, en hou ook die motiveringsfaktor hoog.

Bogenoemde maatreëls vir dissiplinehandhawing, hang ten nouste saam met die tipe bestuursstyl van die onderwyser. Die onderwyser wat 'n outokratiese bestuursstyl besit, laat nie ruimte vir selfbeheer en selfdisipline toe nie. Alle mag is slegs in die persoon van die onderwyser geleë (McDaniel, 1981:32). Teenoor die outokratiese onderwyser is daar die demokratiese onderwyser. Die menswaardigheid van elke leerling word raakgesien en erken. Die demokratiese onderwyser sal die "kant" van die leerling ook erken en sal dan ook simpatiek optree teenoor die leerlinge wat oortree en probleme ervaar.

Die dissiplinehandhawing deur die onderwyser moet ook daartoe bydra om 'n affektiewe geborge klimaat te skep. Die skepping van so 'n klimaat berus op die volgende uitgangspunte ten opsigte van dissiplinehandhawing:

- besliste, ferm, maar konsekwente optrede deur die onderwyser;
- begeleiding van leerlinge tot gesagsaanvaarding;
- begeleiding van leerlinge tot die aanvaarding van verantwoordelikheid;
- die leerlinge moet gelei word om altyd hulle optrede te probeer verbeter en
- die verhouding tussen onderwyser en leerlinge moet getuig van wedersydse respek en agting.

Die onderwyser wat effektief uitvoering gee aan die dissiplinering van die leerlinge, sal deur positiewe dissipline meehelp om die sogenaamde onge-dissiplineerde leerling te lei tot aanvaarde selfdisipline.

4.5.2 Korrektiewe optrede

Die onderwyser wat meen dat opvoedende onderwys voltrek kan word, sonder om leerlinge te straf en te dissiplineer, is geen realis nie. Korrektiewe optrede deur die onderwyser impliseer dat daar 'n regstelling gemaak moet word

ten opsigte van die verwagte optrede en gedrag deur die leerlinge. Dit moet egter onthou word dat korrektiewe optrede ook 'n voorkomingsaksie impliseer, met die doel om moontlik korrektiewe optrede in die toekoms weg te laat of te verminder.

Korrektiewe optrede as 'n beheeruitoefeningshandeling in die klaskamer beteken dat die onderwyser ongewenste optrede en gedrag van die leerlinge wil verander. Die onderwyser in die klaskamer sal altyd onthou dat opvoedende onderwys die uiteindelijke doelstelling bly. Om hierdie doelstelling te laat realiseer sal die onderwyser sekere korrektiewe optredes moet doen.

Leerlinge tree soms in die klaskamer so op, dat die gedrag onaanvaarbaar is. Onaanvaarbare gedrag in die klaskamer wat korrektiewe optredes vereis is volgens Evertson et al, (1984:102-106) die volgende:

- onbeskofte optrede teenoor die onderwyser;
- kroniese werksversuim;
- aggressiewe gedrag teenoor die onderwyser en mede-leerlinge en
- afwykende gedrag.

Korrektiewe optrede vir bogenoemde gedrag kan op twee maniere gedoen word, naamlik om onmiddellike aandag te skenk aan die probleem en 'n langtermynstrategie. Om onmiddellike aandag aan die probleem te skenk, is dit nodig dat die onderwyser (ibid):

- * kalm sal bly;
- * oorreaksies sal vermy;
- * nie emosioneel betrokke sal raak by die probleem nie.

Die daarstelling van 'n langtermynstrategie sal beteken dat die onderwyser:

- * sal vasstel wat die oorsaak van die probleem is en
- * wat gedoen kan word om die probleem in die toekoms te vermy.

Korrektiewe optrede moet nie basies gerig wees op die uitdeel van straf nie. Die korrektiewe optrede moet eerstens wees om die ongewenste optrede reg te stel. Korrektiewe optrede moet ook aanvaarbare gedrag en optrede beloon en versterk.

4.5.3 Bysturing en remediëring

Bysturing en remediëring as wyses van die beheeruitoefeningshandeling van die onderwyser impliseer direkte en persoonlike kontak met leerlinge. Die volgende algemene oorewegings kan gevolg word om kontak te vergemaklik (Good et al, 1978: 213-215):

- die leerling(e) moet nooit uitgesonder word en as 'n unieke geval geëttiket-
teer word nie;
- beklemtoon die aanvaarbare gedrag;
- bepaal die aandag op leerlinge se klas-verwante gedrag;
- wen die vertroue van leerlinge en gebruik hierdie vertroue om die leerlinge
se siening aan te hoor.

Bysturing en remediëring moet altyd geskied met die doelstelling van die re-
alisering van opvoedende onderwys in die oog. Bysturing en remediëring moet
die leerlinge in staat stel om weer op aanvaarde wyse te kan optree. Indien
die onderwyser vasgestel het dat leerlinge se optrede en gedrag aanvaarbaar is,
word die bysturing en remediëring van leerlinge gestaak.

4.6 DIE INVLOED VAN DIE BESTUURSGEBEURE OP DIE KLASKAMERKLIMAAT

4.6.1 Wat is 'n klaskamerklimaat?

Om opvoedende onderwys te laat realiseer, moet die onderwyser as klimaatskepper
verseker dat die klaskamerklimaat bevorderlik is vir effektiewe onderwys. Die
skepping van die klaskamerklimaat beïnvloed ook die sukses waarmee leer sal
plaasvind (De Wet, Monteith en Van der Westhuizen, 1981:241). Die onderwyser
kan deur die bestuursgebeure en sy persoonlikheid bepaal wat die klaskamer-
klimaat sal wees. Om vas te stel wat die invloed van die bestuursgebeure op
die klaskamerklimaat is, is dit nodig om te bepaal wat klaskamerklimaat is.
Die klaskamerklimaat kan omskryf word as die interne omgewing waarbinne die
onderwyser en die leerlinge interaktief met mekaar verkeer en wat 'n invloed
het op die beleweniswêreld van die leerlinge.

Die onderwyser sal deur die bestuursgebeure en sy persoonlikheid twee soorte
klaskamerklimaat kan skep. Die een soort is die oop-klaskamerklimaat en die
ander is die geslote-klaskamerklimaat (Hoy et al, 1982:189-190). Die oop-
klaskamerklimaat vertoon die volgende eienskappe:

- * Daar heers 'n hoë mate van wedersydse vertroue tussen die onderwyser en leerlinge.
- * Die onderlinge groepskohesie tussen leerlinge is hoog.
- * Die onderwyser lei deur sy voorbeeld, gee ondersteuning en vertoon bedagzaamheid aan die leerlinge.
- * Die onderwyser en leerlinge werk goed saam omdat albei spontaan mens- en taakgeïntereerd is.
- * Daar heers 'n hoë mate van leerlingbetrokkenheid as gevolg van die groepsgees, wat tot werksbevreëdiging lei.

Die oop-klaskamerklimaat is bevorderlik vir opvoedende onderwys omdat die oop-klaskamerklimaat ruimte laat vir leerling-deelname wat weer dissiplinêre probleme beperk (Hoy et al, 1982:191).

Die geslote-klaskamerklimaat wat die teenoorstaande pool is, besit die volgende eienskappe (ibid:190):

- * Die mate van vertroue tussen die onderwyser en die leerlinge is laag.
- * Groepskohesie en groepsmoreel is laag.
- * Betrokkenheid van die leerlinge is laag.
- * Klaskameraktiwiteite werk belemmerend in op die bereiking van doelstellings en doelwitte.
- * Min werkstevredenheid word ervaar.

Die geslote-klaskamerklimaat word gekenmerk deur die outokratiese bestuursstyl van die onderwyser (McDaniël, 1981:32).

Uit die beredenering tot dusver kan daar aanvaar word, dat die onderwyser wat 'n oop-klaskamerklimaat skep, die effektiefste onderwyser sal wees. In die onderhawige gedeeltes sal daar aangedui word, hoe die onderwyser te werk kan gaan om 'n klaskamerklimaat te skep.

4.6.2 Fisiese omgewing

Met die fisiese omgewing word bedoel die binnekant van die klaskamer. In hierdie fisiese omgewing moet opvoedende onderwys realiseer. Die onderwyser sal deur middel van beplanning en organisering aandag gee aan die effektiefste wyse om die gegewe fisiese omgewing te verbeter. Omdat die fisiese omgewing

Ook die werkplek is van die onderwyser en die leerlinge moet dit so aangenaam as moontlik wees. Die fisiese omgewing moet getuig van netheid en ordelikeheid en behoort 'n vertoonvenster vir ander onderwysers te wees.

Die beplanning en organisering van die fisiese omgewing bring by implikasie die doelmatige gebruik van die klaskamer na vore. Met die doelmatige gebruik van die klaskamer word bedoel dat die atmosfeer in die klaskamer sal bydra tot die bereiking van effektiewe onderwys. Die fisiese omgewing moet kan aandui watter vak in die spesifieke klaskamer aangebied word. Die Afrikaanse klaskamer moet soos 'n Afrikaanse klaskamer vertoon, en die Geskiedenisklaskamer moet soos 'n Geskiedenisklaskamer vertoon. Barnard (1986:455) verwys na die klaskamer as 'n "eie huislike klaskamer". Die inhoudelike van die klaskamer moet veral in die primêre soek bydra tot die persoonlikheidsontwikkeling van die leerlinge.

4.6.3 Geborgenheid van die leerlinge

Geborgenheid beteken om leerlinge in veiligheid te bring en te bewaar. Die bestuursgebeure in die klaskamer moet verseker dat daar nie 'n leerling geskend word of verlore sal gaan nie. Indien die onderwyser geborgenheid van die leerlinge kan bewerkstellig, sal dit by die leerlinge 'n beleving van sekerheid wek. Sekerheid wek weer gemoedsrus en vertroue by die kind (Smit en Killian, 1973:37).

Die onderwyser moet dit hom ten doel stel om die kind te aanvaar, liefde vir hom te gee en 'n veilige en geborge ruimte in die klaskamer vir die leerlinge te skep. Die onderwyser sal dus deur kommunisering, motivering, monitering, remediëring en bysturing sorg dat daar 'n affektiewe geborge klimaat in die klaskamer heers.

Geborgenheid van leerlinge in die klaskamer kan bereik word deur aan die leerlinge 'n beleving te gee van 'n veilige pedagogiese ruimte (ibid. 37). Hierdie ruimte kan beskou word as die klaskamerklimaat.

4.6.4 Skepping van 'n leerklimate en die beleving van sukses

Die onderwyser is verantwoordelik vir die skepping van 'n leerklimate waarin sukses belewe kan word. Die leerklimate waarin die leerlinge hulle bevind, bepaal die mate van sukses wat belewe word. Om te voldoen aan die leerlinge se beleving van sukses, sal die onderwyser dus deur middel van die bestuursgebeure die volgende moet verwesenlik:

★ Realistiese doelstellings en doelwitte

Die onderwyser moet die leerlinge begelei om realistiese doelstellings en doelwitte te stel. Die leerlinge moet in staat gestel word om die doelstellings en doelwitte te bereik. Om realistiese doelstellings en doelwitte te stel, moet aan 'n aantal voorwaardes voldoen word. Doelstellings en doelwitte moet:

- individueel wees;
- in verhouding tot vorige prestasie wees en
- moet in 'n bepaalde rangorde wees.

Deur die leerlinge te help om realistiese doelstellings en doelwitte te stel, word dit vir die leerlinge moontlik gemaak om sukses te bepaal, om sukses te herken en sukses te beleef.

★ 'n Atmosfeer vir sukses

Die atmosfeer wat geskep word deur die leerklimaat, moet aan die leerlinge die gevoel van 'n vertrouensverhouding wat bestaan, gee. Die mate van gemotiveerdheid wat by die leerlinge aanwesig behoort te wees, word bepaal deur die atmosfeer waarin die leerlinge werk. 'n Atmosfeer waarin sukses bepaal, herken en beleef word, word gekenmerk deur die volgende:

- geleentheid tot uitdagings;
- 'n mate van vryheid;
- wedersydse respek en agting en
- beheer en dissipline.

★ Doeltreffende kommunikasie

Die skepping van 'n leerklimaat waarin sukses deur die leerlinge belewe word, word verseker deur doeltreffende kommunikasie. Die onderwyser sal in die kommunikasiehandeling bewys lewer dat die onderwyser:

- belangstel in elke leerling se leerpogings;
- die leerling se werk moniteer en waardeer;
- die pogings wat deur die leerlinge gemaak word, bekragtig.

Die duidelike oordrag van 'n bepaalde boodskap het tot gevolg dat daar geen onsekerheid by die leerlinge bestaan nie. Die leerlinge weet presies wat van hulle verwag word en kan dus sonder vrees en bewing vir moontlike foute hulle werk doen.

Die onderwyser kan die volgende riglyne volg om te verseker dat die leerklimaat wat hy skep, sukses by die leerlinge sal verseker:

- * Rig die aandag van die leerlinge op dit wat onthou moet word en vermy en verwyder onaangename gedagtes - leidinggewing.
- * Konsentreer op die feit dat alle sake van belang twee kante het en hou die positiewe kant op die voorgrond - kommunikasie en motivering.
- * Dink aan bewese suksesvolle prestasies en bou 'n positiewe ingesteldheid - motivering en verhoudingstigting.
- * Identifiseer dit waaraan aandag gegee moet word - beplanning kommunikasie en motivering.
- * Probeer ten minste om die take uit te voer al lyk dit hoe moeilik. Antisipeer hoe dit sal wees as die taak voltooi is - motivering.

Wanneer die onderwyser daarin geslaag het om 'n leerklimaat te skep waarin sukses deur die leerlinge belewe word, kan opvoedende onderwys realiseer.

4.6.5 Samevatting en vooruitskouing

In hoofstuk 4 is daar aandag geskenk aan die realisering van die bestuursgebeure in die praktyk. Eerstens is aandag geskenk aan die beplanningshandelinge van die onderwyser. Onder die beplanningshandelinge is aangedui hoe die onderwyser suksesvolle klaskamerbestuur kan laat realiseer deur 'n goeie begin aan die begin van die jaar. Die stel van groepdoelwitte en hoe die leerlinge betrek kan word; die effektiewe benutting van tyd; die vaststelling van 'n klaskamerbeleid en die opstel van reëls en prosedures het aandag gekry.

In die tweede plek is aandag geskenk aan die organiseringshandelinge van die onderwyser. Hieronder is aandag geskenk aan die groepering van die leerlinge en die effektiewe benutting van fisiese fasiliteite, meubels en vloerspasie.

Derdens het die leidinggewingshandelinge van die onderwyser aan die orde gekom. Die leidinggewingshandelinge het onder andere ingesluit die motivering van die leerlinge en die bemoeiing met die leerlinge deur die onderwyser. Verder is aandag geskenk aan die entoesiasme en sêgbaarheid van die onderwyser in die klaskamer. Die kommunikasie deur die onderwyser en die leerlinge en die monitering van die leerlinge se werk is hoogstens aangesny.

In die vierde plek het die laaste bestuurshandeling, naamlik beheeruitoefening aan die orde gekom. Dissiplinehandhawing, korrektiewe optrede, bysturing en remediëring is bespreek.

Ten slotte is daar in hoofstuk 4 aandag geskenk aan die invloed wat die bestuursgebeure op die klaskamerklimaat het. Aandag is geskenk aan onder andere 'n omskrywing van klaskamerklimaat waarin die fisiese omgewing geborgenheid van leerlinge en die beleving van sukses 'n rol speel.

In die laaste instansie moet dit hier duidelik gestel word dat hierdie navorsing geensins aanspraak kan maak op volledigheid nie. Die skrywer hiervan het egter op 'n beskeie manier probeer om 'n bydrae te maak ten opsigte van klaskamerbestuur in die RSA. Daar word dan vervolgens na aanleiding van hierdie navorsing in hoofstuk 5 'n samevatting gegee. Daarna word sekere gevolgtrekkings en aanbevelings voortspruitend uit die navorsing gemaak.

5. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 SAMEVATTING

Die doel van hierdie navorsing was om antwoorde op die volgende vrae te vind:

- * Wat is klaskamerbestuur?
- * Hoe verskil klaskamerbestuur van onderrig?
- * Oor watter bestuursbevoegdhede moet die onderwyser beskik?
- * Hoe kan die onderwyser die bestuursbevoegdhede in die klaskamer implementeer?

Om die antwoorde op bogenoemde vrae te kon vind, is hierdie navorsing soos volg aangepak en beskryf:

In hoofstuk 1 is daar aandag gegee aan die probleemstelling, aktualiteit, doel, metode en terreinafbakening van die navorsing.

Die presisering van relevante begrippe wat in hierdie navorsing gebruik is, het in hoofstuk 2 onder die loep gekom. Begrippe wat omskryf is, is die volgende: onderwysbestuur, beplanning, organisering, leidinggewing, beheer-uitoefening en klaskamerbestuur. Die relasie tussen klaskamerbestuur en onderrig is aangedui. Voorts is daarop gewys dat die onderwyser twee funksies in die klaskamer vervul. Die een funksie is die bestuursfunksie en die ander funksie is onderrig. Die onderwyser ontvang tans min inisiele opleiding ten opsigte van die bestuursfunksie. Hierdie leemte in die onderwyser se opleiding behoort dringende aandag te geniet.

Die bestuursbevoegdhede waaroor die onderwyser moet beskik, is in hoofstuk 3 omskryf. Die bestuursbevoegdhede van die onderwyser in die primêre skool is volgens die BOLB-benadering omskryf. Die BOLB-benadering is 'n samestelling van die vier hoofbestuurstake, naamlik: beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening. Elkeen van die hoofbestuurstake met die sub-take is omskryf. Die hoofbestuurstake moet deur die onderwyser in sy eie onderwysstyl geïnkorporeer word, dan beskik die onderwyser oor bestuursbevoegdheid.

In hoofstuk 4 is die hoofbestuurstake met die subtake in die klaskamer beskryf. Die praktiese implementering van die BOLB-benadering deur die onderwyser is as die bestuursgebeure getipeer. Daar is aangedui hoe die onderwyser deur middel van die bestuurshandeling effektiewe klaskamerbestuur kan laat realiseer. Hierdie bestuurshandeling van die onderwyser bestaan uit die beplanningshandeling, organiseringshandeling, leidinggewingshandeling en die beheeruitoefeningshandeling. Onder elkeen van genoemde bestuurs-handeling is daar na aanleiding van die sub-take van bestuurshandeling geïdentifiseer wat gedoen kan word, om effektiewe klaskamerbestuur te laat realiseer. Daar is verder aangedui watter invloed die bestuursgebeure op die klaskamerklimaat het.

Ten slotte is daar in hoofstuk 5 na aanleiding van die navorsing 'n samevatting gegee. Uit die navorsing is sekere gevolgtrekkings gemaak en enkele aanbevelings word gedoen.

5.2 GEVOLGTREKKINGS

Uit die navorsing kan daar die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

5.2.1 Die literatuur wat bestudeer is, het aangedui dat klaskamerbestuur 'n belangrike plek het as deeldisipliene van onderwysbestuur.

5.2.2 Die onderwyser is die enigste persoon in die onderwyshiërargie wat twee funksies van bestuurswerk, waarvoor daar geen opleiding bestaan nie, in die klaskamer verrig.

5.2.3 Daar bestaan tans nog verwarring oor die prestasie veld van klaskamerbestuur, en hierdie verwarring behoort deur voortgesette navorsing konsensus op te lewer.

5.2.4 Die hoofbestuurstake kan toegepas word in die klaskamer en daar behoort 'n raamwerk opgestel te word om die klaskamerbestuursbevoegdhede van die onderwyser te klassifiseer.

5.2.5 In die literatuur bestaan daar konsensus onder die outeurs ten opsigte van die doel van klaskamerbestuur, naamlik dat onderwysbestuur in die algemeen en klaskamerbestuur in die besonder, toegespits is op effektiewe opvoedende onderwys in die praktyk.

5.2.6 Doeltreffende klaskamerbestuurshandelinge kan beslís daartoe bydra dat die funksionele werk effektiewer kan plaasvind.

Op grond van die navorsing en die gevolgtrekkings kan daar nou enkele aanbevelings gemaak word.

5.3 AANBEVELINGS

Daar word vervolgens aanbeveel:

5.3.1 Praktiserende onderwysstudente en praktiserende onderwysers moet opleiding ontvang om toegerus te wees vir die bestuurswerk wat in die klaskamer gedoen moet word.

5.3.2 'n Bestuursopleidingsprogram moet opgestel word, waarvolgens praktiserende onderwysstudente en praktiserende onderwysers opleiding kan ontvang in bestuur in die algemeen en in klaskamerbestuur in die besonder.

5.3.3 Die ontwerp van 'n klaskamerbestuursmodel kan en moet nagevors word.

5.3.4 Die vier hoofbestuurstake, naamlik beplanning, organisering, leidinggewing en beheeruitoefening moet elkeen afsonderlik in detail afgespits word op klaskamerbestuur.

5.3.5 Hoofde van skole sal betrek word by die indiensopleidingsprogram, omdat die hoofde verantwoordelik is vir die voortdurende opleiding en ontwikkeling van klaskamerbestuurders.

5.4 SLOT

Teen die voorafgaande agtergrond blyk dit waar te wees, dat onderwysers tans gebrekkig formeel opgelei is vir hulle taak as klaskamerbestuurders. Deur goed ontwerpte kursusse in onderwysbestuur en klaskamerbestuur en deur die betrokkenheid van deskundiges kan die onderwyser ontwikkel tot 'n bekwame klaskamerbestuurder. Die positiewe, menswaardige potensiaal van die leerlinge kan deur die bekwame klaskamerbestuurder op 'n doelbewuste doelgerigte en doeltreffende wyse omsluit word, binne 'n klimaat van toewyding, bekwaamheid en professionaliteit.

B I B L I O G R A F I E

- ALLEN, L.A. 1964. The management profession. New York: McGraw-Hill.
- ALLEN, L.A. 1973. Professional management. New York: McGraw-Hill.
- ARNOLD, V.D.M. 1981. The beginning teacher. Journal of business education. 56/8:311-312.
- BADENHORST, D.C. 1986. Beleidvorming. (In Badenhorst, D.C. red. Skoolbestuur: die rol en taak van die onderwyser. Pretoria: HAUM. p.9-16.)
- BADENHORST, D.C. 1986. Organiserings. (In Badenhorst, D.C. red. Skoolbestuur: die rol en taak van die onderwyser. Pretoria: HAUM. p.17-21.)
- BARKER, L.L. 1982. Communication in the classroom. (Original essays.) Englewood-Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde. Durban: Butterworth.
- BARNARD, S.S. 1986. Die opvoedkundige beplanning en benutting van fisiese fasiliteite. (In Van der Westhuizen, P.C. red. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM. p.437-462.
- BARR, R., DREEBEN, R. & MIRATCHAI, M. 1983. How schools work. Chicago: The University of Chicago Press.
- BEACH, D.S. 1970. Personnel: the management of people at work. New York: Macmillan.
- BERNARD, P.B. 1981. Onderwysbestuur en onderwysleiding. Durban: Butterworth.
- BESTER, L.W. 1970. 'n Sosiologiese ondersoek na die kriteria vir leierskap. (Verhandeling (M.A.) Potchefstroom: P.U. vir C.H.O.
- BOWMAN, R. (Jr.) 1983. Effective classroom management: a primer for practising professionals. The Clearing House, 57: 116-118, Nov.
- BROADWELL, M.M. 1984. The supervisor as an instructor: a guide for classroom training. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- CALDERHEAD, J. 1984. Teachers' classroom decision making. London: Holt, Rinehart & Winston.
- CALITZ, L.P. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1983. Onderwyskunde vir onderwysstudente. Potchefstroom: Pro Rege.
- CALITZ, L.P. 1984. Die bestuursbevoegdheid van die onderwyser. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 4(4) 151-156.

- CALITZ, L.P. 1986. Riglyne vir doeltreffende klaskamerbestuur. (In Badenhorst, D.C. red. Skoolbestuur: die rol en taak van die onderwyser. Pretoria: HAUM. p.84-96.)
- CAMOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1980. Doeltreffende onderwys. Goodwood:Nasou.
- CAMOOD, J. & GIBBON, J. 1981. Educational leadership: staff development. Johannesburg: Nasou.
- DAVIES, I.K. 1971. The management of learning. London: McGraw-Hill.
- DAVIS, E.G. 1981. Classroom management. Kappa Delta Phi Record, 17(3): 79-80, Feb.
- DE WET, J.J. MONTEITH, J.L.de K. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1981. Opvoedende leer. Durban: Butterworth.
- DE WET, P.R. 1981. Inleiding tot onderwysbestuur. Kaapstad: Lex Patria.
- DIXON, M.T. 1983. Nine ways kids need you and how you can manage to meet those needs. Instructor 93(2) p.74-75. Sept. 1983.
- DOYLE, W. 1979. Making managerial decisions in classrooms. (In Classroom management. The seventy-eighth yearbook of the National Society of the Study of Education. Part 11. Chicago: The University of Chicago Press. p.42-74.)
- DUKE, D.L. 1979. Editor's preface. (In Classroom management. The seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 11. Chicago: The University of Chicago Press. p.xi-xv.)
- DUKE, D.L. & MECKEL, A.M. 1984. Teacher's guide to classroom management. New York: Random House.
- DU TOIT, M.A. 1986. Motivering. (In Kroon, J. red. Algemene bestuur. Pretoria, HAUM. p.425-469.)
- EMMER, E.T., EVERTSON, C.M. & ANDERSON, L.M. 1980. Effective classroom management at the beginning of the school year. The elementary school journal. 80(5):119-231, May.
- EMMER, E.T. & EVERTSON, C.M. 1981. Synthesis of research on classroom management. Educational leadership, 38(4): 342-346, Jan.
- EMMER, E.T., EVERTSON, C.M., SANFORD, J.P., CLEMENTS, B.S. & MORSHAM, M.E. 1984. Classroom management for secondary teachers. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- EVERARD, K.B. & MORRIS, G. 1985. Effective school management. London: Harper & Row.
- EVERTSON, C.M., EMMER, E.T., CLEMENTS, B.S., SANFORD, J.P. & MORSHAM, M.E. 1984. Classroom management for elementary teachers. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- FOX, M. & SCHWARTZ, A. 1965. Managerial guide for school principals. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. 1978. Looking in classrooms. New York: Harper and Row.
- GORTON, R.A. 1976. School administration: challenge and opportunity for leadership. Dulugue. Iowa: Brown.
- GRIGGS, M.B. 1979. Ready, set, teach: planning for improved teaching. Forecast for home economics, 24(9):54, May/June.
- GUE, L.R. 1977. An introduction to educational administration in Canada. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- GUTHRIE, J.T. 1983. Classroom management. The reading teacher, 36(6): 606-608.
- HARRIS, B.M. 1969. In-service education: a guide to better practice. Englewood-Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- HECHTER, L.G. 1981. Beplanning as kernfaset van bestuur binne onderwyssisteme. (proefskrif (D.Ed.) Universiteit van Stellenbosch.
- HODGETTS, R.M. 1975. Management: theory, process and practice. Philadelphia: Saunders.
- HOY, W.K. & MISKEL, C.G. 1982. Educational administration: theory and practice. Second Edition. New York: Random House.
- JACOBSEN, D., EGGEN, P., KAUCHAK, D. & DULANEY, C. 1985. Methods for teaching: a skills approach. Ohio: Merrill.
- JOHNSON, M. & BROOKS, H. 1979. Conceptualizing classroom management. (In Classroom management. The seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: The University of Chicago Press. p.1-41.)
- KOHN, M. 1977. Dynamic managing: principles, process, practice. Menlo Park, Calif. Cummings.
- KOONTZ, H.D. & O'DONNELL, C.J. 1964. The principles of management: an analysis of managerial functions. New York: McGraw-Hill.
- MAHONEY, F.X. 1982. Management power. NASSP Newsleader, 29:2.
- MARX, F.W. 1979. Die bestuurstaak van 'n skoolhoof. Nou-blad, 10:57.
- MARX, F.W. 1981. Bedryfsleiding. Pretoria: HAUM.
- MARX, F.W. 1985. Bedryfsleiding. Pretoria: HAUM.

- McDANIEL, T.R. 1981. Power in the classroom. The Educational forum: 31-44, Fall.
- METZGER, D.J. 1981. Including the student in classroom management. The clearing house, 54:24.
- MORANT, R.W. 1981. In-service education within the school. London: George Allen and Unwin.
- MORRISON, A. & McINTYRE, D. 1980. Teachers and teaching. London: C. Nicholls.
- O'LEARY, K.D. & O'LEARY, S.G. 1977. Classroom management: the successful use of behaviour modification. New York: Pergamon.
- OMENS, R.G. 1981. Organizational behaviour in education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- PAISEY, A. 1981. Organizational behaviour in education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- PRINSLOO, N.P. & VAN ROOYEN, J.W. 1986. Die besuur van leerling-aktiwiteite (In Van der Westhuizen, P.C. red. Onderwysbestuur: grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM. 305-326.
- REYNDERS, H.J.J. 1975. Die taak van die bedryfsleier. Pretoria: Van Schaik.
- ROBBINS, S.P. 1980. The administrative process. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ROETS, F.W.M. 1981. 'n Onderzoek na enkele beginsels van onderwysbestuur. (Verhandeling (M.Ed.) - Universiteit van Suid-Afrika.) Pretoria.
- SERGIOVANNI, T.J., BURLINGAME, M., COOMBS, F.D. & THURSTON, P.W. 1980. Educational governance and administration. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- SMIT, R.J. & KILIAN, C.J.G. 1973. Onderwysende opvoeding: leesboek in die didaktiese opvoedkunde. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- SMITH, N.J. 1986. Kommunikasie. (In Kroon, J. red. Algemene bestuur. Pretoria: HAUM. 491-510.)
- SPILLMAN, C.V. 1980. Classroom Management: mystery or mastery? Education 10(1):41-45.
- STEYN, I.N. 1982. Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Durban: Butterworth.
- TEICHLER, M.G. 1982. Enkele bestuursfunksies van die sekondêre skoolhoof met spesiale verwysing na interpersoonlike verhoudingstgting. (Proefskrif (D.Ed.) - P.U. vir C.H.O. Potchefstroom.

- TRANSVAAL ONDERWYSDEPARTEMENT, 1985. Handleiding vir primêre onderwys.
Pretoria: TOD.
- VAN DER WALT, J.G. 1984. Die onderwyser in die onderwys. Unie, 81(4):107.
Okt.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1981. Die ekonomiese benutting en beplanning
van administratiewe tyd. Fokus, 9(2):1662-1668.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & STEYN, I.M. 1983. Bestuurs- en onderrig-
handelinge in die klaskamer. Suid-Afrikaanse
tydskrif vir opvoedkunde, 3(4):166-171.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1984. Die ontwerp van 'n onderwysbestuurskursus
vir Blanke Onderwysleiers in die Republiek van
Suid-Afrika. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) -
Universiteit van Suid-Afrika.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1986. Bestuur as 'n handleiding. (In Van der
Westhuizen, P.C. red. Onderwysbestuur: grondslae
en riglyne. Pretoria: HAUM. p.129-217.)
- VAN VUUREN, R.J.J. 1986. Die onderwyser en die beeld van die onderwys.
SAOR-bulletin, 27:5-10, Junie.
- VEGTER, E.N. 1980. Funksionele bestuur. Durban: Butterworth.
- WALLEN, C.J. & WALLEN, L. 1978. Effective classroom management.
Boston: Allyn & Bacon.
- WYNE, M.D. 1981. Time-on task and classroom management.
The directive teacher, 3(2):10-12.