

DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN SKOOLHOOFDE DEUR MIDDEL VAN 'N  
MENTORSTELSEL

Morkel Erasmus, B.A., M.Ed., H.O.D.

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in die  
Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur aan die  
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Promotor: Prof. P.C. van der Westhuizen

Hulppromotor: Dr. P.J. Mentz

Potchefstroom

1993

## DANKBETUIGING

Hiermee wens ek my opregte dank en waardering uit te spreek teenoor

- \* my God en Vader wat aan my die gesondheid en krag gegee het om ook hiertoe in staat te kon wees;
- \* my vrou Daléne vir die taalversorging en ons twee kinders vir al die opofferings en ondersteuning;
- \* prof. P.C. van der Westhuizen en dr. P.J. Mentz, my twee promotors, vir deeglike en entoesiastiese leiding tydens hierdie studie;
- \* die Uitvoerende Direkteur van die TOD en die Rektor van die Onderwyskollege van Suid-Afrika vir die studieverlof aan my toegestaan;
- \* die personeel van die Ferdinand Posthuma-Biblioteek vir hul uitstekende ondersteuningsdiens;
- \* al die respondente wat op onbaatsugtige wyse hulle kennis en ervaring met my gedeel het;
- \* Giel Booysen vir die drukwerk en tegniese versorging, en
- \* my moeder.

## INHOUDSOPGAWE

|                      |      |
|----------------------|------|
| LYS VAN FIGURE.....  | xii  |
| LYS VAN TABELLE..... | xiii |
| SUMMARY.....         | xiv  |
| OPSOMMING.....       | xvi  |

## HOOFSTUK 1

### ORIËNTERING

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| 1.1 INLEIDING.....                                  | 1  |
| 1.2 PROBLEEMFORMULERING.....                        | 2  |
| 1.3 DOEL MET DIE NAVORSING.....                     | 8  |
| 1.4 NAVORSINGSMETODES.....                          | 9  |
| 1.4.1 Literatuurstudie.....                         | 9  |
| 1.4.2 Empiriese ondersoek.....                      | 9  |
| 1.4.2.1 Onderhoude met persone in die bedryf.....   | 9  |
| 1.4.2.2 Onderhoude met persone in die onderwys..... | 10 |
| 1.4.2.3 Korrespondensie.....                        | 10 |
| 1.5 HOOFSTUKINDELING.....                           | 11 |
| 1.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING.....              | 11 |

## HOOFSTUK 2

### DIE AARD EN PRAKTYK VAN DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN SKOOLHOOFDE

|        |                                                                                    |    |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1    | INLEIDING.....                                                                     | 13 |
| 2.2    | BEGRIPSVERKLARING.....                                                             | 13 |
| 2.2.1  | Personeelopleiding.....                                                            | 13 |
| 2.2.2  | Professionele ontwikkeling.....                                                    | 15 |
| 2.2.3  | Vaardigheid.....                                                                   | 18 |
| 2.2.4  | Induksie.....                                                                      | 18 |
| 2.3    | DIE DOEL EN NOODSAAKLIKHEID VAN PROFESSIONELE<br>ONTWIKKELING VIR SKOOLHOOFDE..... | 20 |
| 2.4    | DETERMINANTE BY 'N PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSPROGRAM...                           | 24 |
| 2.4.1  | Andragogiese eise.....                                                             | 24 |
| 2.4.2  | Leerinhoude.....                                                                   | 26 |
| 2.4.3  | Kennisbasis.....                                                                   | 28 |
| 2.4.4  | Teorie en praktyk.....                                                             | 29 |
| 2.4.5  | Didaktiese eise.....                                                               | 30 |
| 2.4.6  | Ontwikkelingsinstansies.....                                                       | 31 |
| 2.4.7  | Teoretiese onderbou.....                                                           | 31 |
| 2.4.8  | Praktykrelevansie.....                                                             | 35 |
| 2.4.9  | Professionele vorming.....                                                         | 38 |
| 2.4.10 | Gevolgtrekking.....                                                                | 42 |

|         |                                                                   |    |
|---------|-------------------------------------------------------------------|----|
| 2.5     | PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSMODELLE.....                           | 44 |
| 2.5.1   | Die model van Hunt.....                                           | 45 |
| 2.5.2   | Die model van Wesencraft.....                                     | 46 |
| 2.5.3   | Die model van Wubbels, Creton en Hooymayers.....                  | 46 |
| 2.5.4   | Die model van Rebore.....                                         | 47 |
| 2.5.5   | Die model van Castetter.....                                      | 49 |
| 2.5.6   | Die driedimensionele model.....                                   | 54 |
| 2.5.7   | Slotopmerking.....                                                | 57 |
| 2.6     | BESTAANDE           PROFESSIONELE           ONTWIKKELINGSPRAKTYKE |    |
|         | VIR SKOOLHOOFDE.....                                              | 58 |
| 2.6.1   | Opmerking.....                                                    | 58 |
| 2.6.2   | Engeland.....                                                     | 59 |
| 2.6.3   | Australië.....                                                    | 61 |
| 2.6.4   | Kanada.....                                                       | 63 |
| 2.6.5   | Israel.....                                                       | 65 |
| 2.6.6   | Duitsland.....                                                    | 67 |
| 2.6.7   | Enkele ander lande.....                                           | 69 |
| 2.6.8   | Die Republiek van Suid-Afrika.....                                | 72 |
| 2.6.8.1 | Tersiêre opleidingsinstansies.....                                | 72 |
| 2.6.8.2 | Onderwysdepartemente.....                                         | 72 |
| 2.6.8.3 | Professionele verenigings.....                                    | 75 |
| 2.6.8.4 | Die Onderwysleierskap Oriënteringsentrum.....                     | 77 |
| 2.6.9   | Die Verenigde State van Amerika.....                              | 78 |
| 2.6.9.1 | Opmerking.....                                                    | 78 |
| 2.6.9.2 | Takseersentrums.....                                              | 78 |
| 2.6.9.3 | Kollegiale vennootskap.....                                       | 80 |
| 2.6.9.4 | Skoolhoofdesentrums.....                                          | 82 |
| 2.6.9.5 | Terugkaatspraktyke/Reflekerende praktyke.....                     | 85 |

|          |                                                                   |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.6.9.6  | Professionele netwerke.....                                       | 88  |
| 2.6.9.7  | Internskap.....                                                   | 90  |
| 2.6.9.8  | Besoekende praktisyns.....                                        | 92  |
| 2.6.9.9  | Mentors.....                                                      | 93  |
| 2.6.9.10 | Die Springfieldsimulasie.....                                     | 93  |
| 2.6.9.11 | Prestasiegeërigte leer.....                                       | 94  |
| 2.6.9.12 | Die ontwikkelingsprogram vir onderwysleierskap.....               | 95  |
| 2.6.9.13 | Leerkontrakte.....                                                | 96  |
| 2.6.9.14 | Gestruktureerde selftaksering.....                                | 97  |
| 2.6.9.15 | Die I/D/E/A - indiensopleidingsprogram vir<br>skoolhoofde.....    | 97  |
| 2.6.9.16 | Die "National Association of Secondary<br>School Principals"..... | 98  |
| 2.6.9.17 | Die "American Association of School Administrators".              | 99  |
| 2.6.9.18 | Gevolgtrekking.....                                               | 99  |
| 2.7      | SAMEVATTING.....                                                  | 100 |

### HOOFSTUK 3

#### DIE AARD VAN 'N MENTORSTELSEL VIR SKOOLHOOFDE

|       |                               |     |
|-------|-------------------------------|-----|
| 3.1   | INLEIDING.....                | 102 |
| 3.2   | BEGRIPSAFBAKENING.....        | 103 |
| 3.2.1 | Mentor.....                   | 103 |
| 3.2.2 | Protégé.....                  | 105 |
| 3.2.3 | Mentorskap/Mentorstelsel..... | 106 |
| 3.2.4 | Mentorprogram.....            | 108 |

|         |                                                                                                 |     |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3     | DIE NOODSAAKLIKHEID EN DOEL VAN 'N MENTORSTELSEL.....                                           | 109 |
| 3.4     | DIE EIENSKAPPE VAN 'N MENTORSTELSEL.....                                                        | 112 |
| 3.5     | DIE FUNKSIONERING VAN 'N MENTORSTELSEL.....                                                     | 116 |
| 3.5.1   | Die funksionering van mentorstelsels buite<br>die onderwys.....                                 | 117 |
| 3.5.2   | Die funksionering van 'n mentorstelsel vir onderwysers.                                         | 120 |
| 3.5.3   | Die funksionering van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde.                                         | 121 |
| 3.5.3.1 | Verantwoordelikhede van die mentor.....                                                         | 122 |
| 3.5.3.2 | Identifisering van mentors en protégés.....                                                     | 125 |
| 3.5.3.3 | Tegniese vir die waarneming van bestuursgedrag en<br>terugvoeringsmeganismes.....               | 126 |
| 3.5.4   | Die verskil tussen 'n mentorstelsel vir onderwysers<br>en 'n mentorstelsel vir skoolhoofde..... | 128 |
| 3.6     | DIE VEREISTES VAN 'N MENTORSTELSEL VIR SKOOLHOOFDE.....                                         | 132 |
| 3.6.1   | Vereistes waaraan 'n mentorstelsel moet voldoen.....                                            | 132 |
| 3.6.2   | Vereistes waaraan 'n mentor moet voldoen.....                                                   | 135 |
| 3.6.3   | Vereistes waaraan 'n protégé moet voldoen.....                                                  | 142 |
| 3.7     | DIE WAARDE VAN 'N MENTORSTELSEL.....                                                            | 144 |
| 3.7.1   | Die waarde van 'n mentorstelsel vir die protégé.....                                            | 145 |
| 3.7.2   | Die waarde van 'n mentorstelsel vir die mentor.....                                             | 150 |
| 3.7.3   | Slotopmerking.....                                                                              | 152 |
| 3.8     | DIE NADELE VAN 'N MENTORSTELSEL.....                                                            | 152 |
| 3.9.    | SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS.....                                                             | 155 |

## HOOFSTUK 4

### DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS AS WYSE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING IN DIE PRAKTYK

|        |                                                                            |     |
|--------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1    | INLEIDING.....                                                             | 157 |
| 4.2    | DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS BUITE DIE<br>ONDERWYS IN DIE RSA..... | 157 |
| 4.2.1  | Metodologie.....                                                           | 157 |
| 4.2.2  | 'n Kwalitatiewe evaluering van bestuursontwikkeling<br>in die RSA.....     | 159 |
| 4.2.3  | Die Nasionale Instituut vir Personeelnavorsing (NIPN) ..                   | 161 |
| 4.2.4  | Die "Institute for Dynamic Development" (IDD).....                         | 161 |
| 4.2.5  | Die "Institute for Effectiveness Training" (IET).....                      | 162 |
| 4.2.6  | Seyfrets.....                                                              | 163 |
| 4.2.7  | Old Mutual.....                                                            | 164 |
| 4.2.8  | Gencor.....                                                                | 167 |
| 4.2.9  | Die Universiteit van Stellenbosch.....                                     | 168 |
| 4.2.10 | Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.....                              | 169 |
| 4.2.11 | Die Departement van Korrektiewe Dienste.....                               | 169 |
| 4.2.12 | Nasionale Pers.....                                                        | 173 |
| 4.2.13 | Telkom.....                                                                | 176 |
| 4.2.14 | Transnet.....                                                              | 177 |
| 4.2.15 | "Stellenbosch Farmers' Winery".....                                        | 180 |
| 4.2.16 | Sasol.....                                                                 | 182 |
| 4.2.17 | 'n Oorsig oor mentorstelsels buite die onderwys in<br>die RSA.....         | 185 |
| 4.2.18 | Gevolgtrekking.....                                                        | 186 |



|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3 DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS VIR SKOOLHOOFDE IN ENKELE LANDE.....    | 187 |
| 4.3.1 Metodologie.....                                                           | 187 |
| 4.3.2 Engeland.....                                                              | 188 |
| 4.3.3 Australië.....                                                             | 193 |
| 4.3.4 Kanada.....                                                                | 199 |
| 4.3.5 Israel.....                                                                | 204 |
| 4.3.6 Singapoer.....                                                             | 205 |
| 4.3.7 Die Republiek van Suid-Afrika.....                                         | 207 |
| 4.3.8 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde in enkele lande.....          | 208 |
| 4.3.9 Gevolgtrekking.....                                                        | 208 |
| 4.4 DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS VIR SKOOLHOOFDE IN DIE VSA.....         | 209 |
| 4.4.1 Opmerking.....                                                             | 209 |
| 4.4.2 Die "Tennessee State Department of Education".....                         | 210 |
| 4.4.3 Die Skooldistrik van Philadelphia.....                                     | 211 |
| 4.4.3.1 Agtergrond.....                                                          | 211 |
| 4.4.3.2 Doel van die P.E.P.I.- program vir aspirantskoolhoofde.....              | 212 |
| 4.4.3.3 Die funksionering van die P.E.P.I.- program vir aspirantskoolhoofde..... | 213 |
| 4.4.3.4 Evaluering van die program.....                                          | 215 |
| 4.4.4 Die Cardinal Stritch Kollege.....                                          | 217 |
| 4.4.4.1 Agtergrond.....                                                          | 217 |
| 4.4.4.2 Doel van die mentorprogram vir aspirant- en beginnerskoolhoofde.....     | 218 |

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.4.3 Die funksionering van die mentorprogram vir aspirant- en beginnerskoolhoofde..... | 218 |
| 4.4.4.4 Die waarde van die mentorprogram vir aspirant- en beginnerskoolhoofde.....        | 221 |
| 4.4.5 Die "Commonwealth of Massachussetts".....                                           | 222 |
| 4.4.5.1 Agtergrond.....                                                                   | 222 |
| 4.4.5.2 Die doel van die "Curriculum Institute Mentor Program" vir mentors.....           | 222 |
| 4.4.5.3 Die funksionering van die mentorprogram vir mentors..                             | 223 |
| 4.4.6 Die "Fairfax County Public Schools" in Virginia.....                                | 223 |
| 4.4.6.1 Agtergrond.....                                                                   | 223 |
| 4.4.6.2 Die doel van die "Administrator Colleague Program" vir beginnerskoolhoofde.....   | 224 |
| 4.4.6.3 Die funksionering van die mentorprogram vir beginnerskoolhoofde.....              | 225 |
| 4.4.6.4 Die waarde van die mentorprogram vir beginner-skoolhoofde.....                    | 225 |
| 4.4.7 Die Donegal-skooldistrik in Pennsylvania.....                                       | 226 |
| 4.4.7.1 Agtergrond en doel van die mentorprogram vir ervare skoolhoofde.....              | 226 |
| 4.4.7.2 Die funksionering van die mentorprogram vir ervare skoolhoofde.....               | 226 |
| 4.4.7.3 Die waarde van die mentorprogram vir ervare skoolhoofde.....                      | 227 |
| 4.4.8 Die Universiteit van Indiana.....                                                   | 228 |
| 4.4.8.1 Agtergrond en doel van die mentorprogram vir aspirantskoolhoofde.....             | 228 |
| 4.4.8.2 Die funksionering van die mentorprogram vir aspirantskoolhoofde.....              | 228 |

|                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.8.3 Die waarde van die mentorprogram vir aspirant-<br>skoolhoofde.....                            | 230 |
| 4.4.9 Die Universiteit van Minnesota.....                                                             | 230 |
| 4.4.9.1 Agtergrond en doel van die "Bush Educational<br>Leaders' Program" vir ervare skoolhoofde..... | 230 |
| 4.4.9.2 Die funksionering van die program.....                                                        | 231 |
| 4.4.9.3 Die waarde van die program.....                                                               | 231 |
| 4.4.10 Skoolhoofdesentrums.....                                                                       | 232 |
| 4.4.11 Die "Ohio LEAD Center".....                                                                    | 235 |
| 4.4.11.1 Agtergrond.....                                                                              | 235 |
| 4.4.11.2 Die funksionering van die mentorprogram vir<br>beginnerskoolhoofde.....                      | 236 |
| 4.4.11.3 Die waarde van die mentorprogram vir beginner-<br>skoolhoofde.....                           | 238 |
| 4.4.12 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde<br>in die VSA.....                                | 238 |
| 4.4.13 Gevolgtrekkings.....                                                                           | 239 |
| 4.5 'N OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN 'N MENTORSTELSEL<br>VIR SKOOLHOOFDE.....                       | 241 |
| 4.5.1 Die ontwerp en die implementering van 'n mentorstelsel<br>vir skoolhoofde.....                  | 242 |
| 4.5.2 Die opleiding van mentors.....                                                                  | 247 |
| 4.5.2.1 Opmerking.....                                                                                | 247 |
| 4.5.2.2 Die "Far West Laboratory".....                                                                | 247 |
| 4.5.2.3 Die "Commonwealth of Massachusetts".....                                                      | 248 |
| 4.5.2.4 Die mentoropleidingsprogram van Papalewis.....                                                | 250 |
| 4.5.2.5 Die mentoropleidingsprogram van Daresh en Playko.....                                         | 251 |

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5.2.6 Die mentoropleidingsprogram van Green, Holmes<br>en Shaw..... | 254 |
| 4.5.2.7 Die mentoropleidingsprogram in Singapoer.....                 | 255 |
| 4.5.3 Slotopmerking.....                                              | 256 |
| 4.6 SAMEVATTING.....                                                  | 257 |

## HOOFSTUK 5

### RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN 'N MENTORPROGRAM VIR SKOOLHOOFDE

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 INLEIDING.....                                                                  | 259 |
| 5.2 DIE TEORIE VAN PROGRAMONTWERP.....                                              | 259 |
| 5.3 DETERMINANTE BY DIE ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN<br>'N MENTORPROGRAM..... | 263 |
| 5.3.1 Die mentor.....                                                               | 263 |
| 5.3.2 Die protégé.....                                                              | 268 |
| 5.3.3 Tersiere inrigtings.....                                                      | 272 |
| 5.3.4 Die onderwysowerheid.....                                                     | 273 |
| 5.3.5 Die mentorstelsel.....                                                        | 274 |
| 5.4 'N MENTORPROGRAM VIR SKOOLHOOFDE.....                                           | 277 |
| 5.5 SAMEVATTING.....                                                                | 289 |

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

|       |                               |     |
|-------|-------------------------------|-----|
| 6.1   | INLEIDING.....                | 290 |
| 6.2   | SAMEVATTING.....              | 290 |
| 6.3   | BEVINDINGE.....               | 294 |
| 6.3.1 | Bevindinge oor Doelwit 1..... | 294 |
| 6.3.2 | Bevindinge oor Doelwit 2..... | 296 |
| 6.3.3 | Bevindinge oor Doelwit 3..... | 297 |
| 6.3.4 | Bevindinge oor Doelwit 4..... | 298 |
| 6.4   | AANBEVELINGS.....             | 299 |
| 6.5   | SLOTOPMERKING.....            | 303 |
|       | BRONNELYS.....                | 304 |
|       | BYLAAG A.....                 | 325 |
|       | BYLAAG B.....                 | 327 |
|       | BYLAAG C.....                 | 328 |
|       | BYLAAG D.....                 | 329 |

## LYS VAN FIGURE

|             |                                                                                                                                          |     |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figuur 2.1: | Die sikliese aard van praktykgerigte leer.....                                                                                           | 27  |
| Figuur 2.2: | Die induksieproses.....                                                                                                                  | 49  |
| Figuur 2.3: | Fases en aktiwiteite van die induksieproses...                                                                                           | 51  |
| Figuur 2.4: | Die professionele ontwikkelingsproses.....                                                                                               | 52  |
| Figuur 2.5: | Komponente van die driedimensionele model.....                                                                                           | 55  |
| Figuur 2.6: | Die komponente van die driedimensionele model<br>in verhouding tot die drie primêre fases van<br>'n persoon se loopbaanontwikkeling..... | 57  |
| Figuur 5.1: | Aspekte rakende die mentor as determinant van<br>'n mentorprogram.....                                                                   | 264 |
| Figuur 5.2  | Aspekte rakende die protégé as determinant<br>van 'n mentorprogram.....                                                                  | 268 |
| Figuur 5.3  | Aspekte rakende tersiêre inrigtings as<br>determinant van 'n mentorprogram.....                                                          | 272 |
| Figuur 5.4  | Aspekte rakende die mentorstelsel as<br>determinant van 'n mentorprogram.....                                                            | 274 |
| Figuur 5.5  | Stappe vir die ontwikkeling en implementering<br>van 'n mentorprogram vir skoolhoofde.....                                               | 278 |

## LYS VAN TABELLE

|            |                                                                   |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabel 4.1: | 'n Oorsig oor mentorstelsels buite die onderwys in die RSA.....   | 186 |
| Tabel 4.2: | 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde in enkele lande..... | 208 |
| Tabel 4.3: | 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde in die VSA.....      | 239 |

## SUMMARY

### THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL PRINCIPALS BY MEANS OF A MENTORING SYSTEM

This research is concerned with the following questions:

- \* Which professional development practices are currently being employed?
- \* What are the nature and characteristics of a mentoring system for school principals?
- \* How are professional development programmes and mentoring systems utilised outside as well as within education?
- \* How should a mentor program for the professional development of school principals be developed and implemented?

In this research the existing professional development practices for school principals were identified by means of a literature study. After the purpose and necessity of the professional development of school principals had been identified, a number of determinants to be taken into account in any professional development strategy were identified. The six models that are functioning currently with regard to professional development were discussed, with particular emphasis on the induction phase of a person's career. The literature study showed that



considerable initiatives are generated in other countries, particularly to develop a beginner principal professionally. The mentoring system has proved to be the most important of these initiatives.

Attention was paid to the theoretical grounding of a mentoring system for principals. From the literature it was deduced that a mentoring system is essential for the professional development of principals and that it has distinct value if it complies with certain requirements.

The functioning of mentoring systems in practice was researched empirically. Attention was paid, amongst others, to the functioning of mentoring systems outside as well as within education. From this empirical research the need for a formal mentoring system for principals in the RSA was identified.

This need led to the formulation of certain guidelines for the development and implementation of a mentor programme for school principals.

In conclusion, the completed research was summarised briefly. Certain findings were stipulated regarding the objectives of the research in terms of which certain recommendations were made with regard to the completed research and further research.

## OPSOMMING

### DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN SKOOLHOOFDE DEUR MIDDEL VAN 'N MENTORSTELSE

Hierdie navorsing sentreer in hoofsaak rondom die volgende probleemvrae:

- \* Watter professionele ontwikkelingspraktyke word tans aangewend?
- \* Wat is die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde?
- \* Hoe word professionele ontwikkelingsprogramme en mentorstelsels buite die onderwys, sowel as binne die onderwys, in die praktyk aangewend?
- \* Hoe behoort 'n mentorprogram ontwikkel en geïmplementeer te word as wyse van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde?

In hierdie navorsing is bestaande professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde deur middel van 'n literatuurstudie uitgelig. Nadat die doel en noodsaaklikheid van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde uitgelig is, is 'n aantal determinante geïdentifiseer wat in aanmerking geneem moet word by enige professionele ontwikkelingsprogram. Voorts is gewys op ses modelle wat tans funksioneer in terme van professionele ontwikkeling, waar daar veral klem gelê is op die induksiefase

van 'n persoon se loopbaan. Die literatuurstudie het aan die lig gebring dat daar in die buiteland heelwat professionele ontwikkelingspraktyke gegenereer word ten einde veral die beginnerskoolhoof professioneel te ontwikkel. Van hierdie praktyke is die mentorstelsel as die belangrikste uitgewys.

Vervolgens is aandag gegee aan die teoretiese begronding van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde. Vanuit die literatuur is vasgestel dat 'n mentorstelsel noodsaaklik is vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde en dat dit besliste waarde inhou, mits daar aan sekere vereistes voldoen word.

Die funksionering van mentorstelsels in die praktyk is voorts empiries vasgestel. Daar is onder andere aandag gegee aan die funksionering van mentorstelsels buite, sowel as binne die onderwys. Uit hierdie empiriese ondersoek, is die behoefte aan 'n formele mentorstelsel vir skoolhoofde in die RSA geïdentifiseer.

Bogenoemde behoefte het aanleiding gegee tot die daarstelling van enkele riglyne vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde.

Ten slotte is die afgehandelde navorsing kortliks saamgevat. Sekere bevindinge is aangedui rakende die gestelde doelwitte van die navorsing, aan die hand waarvan aanbevelings ten opsigte van enersyds, die afgehandelde navorsing en andersyds, vir verdere navorsing gemaak is.

## HOOFSTUK 1

### ORIËTERING

#### 1.1 INLEIDING

In die literatuur is skoolhoofde tot in 1971 as kenners van die didaktiek en die kurrikulum beskou (Ornstein, 1986:79). Teenswoordig word die belangrikheid van die skoolhoof as bestuurder en as die inisierder van doeltreffende opvoedende onderwys meer beklemtoon.

Skoolhoofde speel 'n belangrike rol om opvoedende onderwys te laat plaasvind, en ondervind tans 'n sterk behoefte aan 'n effektiewer benadering tot hulle eie professionele ontwikkeling (Daresh, 1988a:1).

Akademici en skoolhoofde is dit eens dat die ideale opleidingsprogram en professionele ontwikkelingspraktyke voorsiening moet maak vir sowel akademiese as bevoegdheidsgerigte opleiding, waarvan kliniese en taakgerigte opleidings- en ontwikkelingsgeleenthede 'n onontbeerlike komponent moet uitmaak (Beckman et al., 1985:6). Barnett (1986:673) het deur navorsing vasgestel dat skoolhoofde gretig is om geleenthede te benut ten einde ervarings met kollegas te deel en om van mekaar te leer.

Navorsing in Engeland deur Weindling en Earley (1987:125), asook aansluitende navorsing in die VSA deur Daresh (1987:125), dui daarop dat die beginnerskoolhoof bygestaan moet word in die geïsoleerde omgewing waarbinne hy sy taak moet uitvoer. Bogenoemde navorsing dui daarop dat die beginnerskoolhoof veral probleme ondervind met rolopklaring, tegniese bestuurskundigheid en om in te skakel by die sosiale omgewing van die nuwe skool. Hierdie aspekte word nie in tradisionele opleidingsprogramme vir

skoolhoofde aangespreek nie. Alternatiewe metodes sal dus gevind moet word om veral beginnerskoolhoofde deurlopend by te staan en toe te rus vir die eise wat die nuwe aanstelling aan hulle gaan stel.

## 1.2 PROBLEEMFORMULERING

Hoewel skoolhoofde opgeleide onderwysers is, is baie van hulle nie bestuurskundig opgelei vir hulle taak nie. Hallinger en McCary (1990:90) sê in dié verband dat die opleidingsprogramme vir skoolhoofde in die VSA, tans veel te wense oorlaat. In die RSA kan die vraag ook gevra word of opleidingsprogramme in Onderwysbestuur nog voldoen aan die veranderende eise wat aan onderwysleierskap gestel word. Dit word algemeen aanvaar dat die skoolhoof wel 'n bestuurstaak het. Wat egter nou van belang is, is hoe die skoolhoof vir hierdie taak voorberei moet word (vgl. Van der Westhuizen, 1987a:2,3).

Van die grootste tekortkominge in die opleiding van skoolhoofde, is onder andere dat bestuursvaardighede nie genoeg ontwikkel word nie. In die bestaande opleidingsprogramme vir skoolhoofde, word ook nie altyd rekening gehou met die navorsingsresultate oor die Andragogiek en organisasieverandering nie (Hallinger & McCary, 1990:90).

Die fokuspunt in onderwysvernuwing word tans gerig op die opleiding en professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Daresh (1987:10) sê dat daar in die toekoms 'n aansienlike behoefte aan nuwe skoolhoofde in die VSA gaan wees. Baie van hierdie aanstellings gaan eerste aanstellings wees - hoofde sonder vorige ondervinding. Die kanse dat hierdie nuwe hoofde suksesvol kan wees, is goed, maar baie van hulle kan ook misluk tydens die eerste uitdagings wat aan hul onderwysleierskap gestel gaan word. Wildman en Niles (1987:4) ondersteun bogenoemde standpunt en wys daarop dat beginnerskoolhoofde aangestel word in poste waar daar

van hulle verwag word om as kundiges op te tree. Indien aanvaar word dat verandering wel moet plaasvind, is dit belangrik om huidige tendense in die voorbereiding van skoolhoofde te ondersoek, om sodoende te bepaal of die huidige opleidingstelsel en professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde, voldoende is om skoolhoofde doelmatig voor te berei vir die uitdagings van die toekoms.

Internasionaal is die indiensopleiding en professionele ontwikkeling van skoolhoofde 'n erkende praktyk (vgl. Engeland en die VSA). In sommige state van die VSA word die suksesvolle voltooiing van 'n internskap as vereiste gestel alvorens 'n kandidaat aangestel kan word as skoolhoof. Uit resente navorsing blyk dit dat skoolhoofde 'n sterk behoefte het aan bykomende ontwikkelingsgeleenthede soos 'n formele mentorstelsel (Daresh, 1988a:7). Vanuit verskillende oorde word tans oproepe gehoor om die bestaande opleidingsprogramme van skoolhoofde te verbeter (vgl. Murphy & Hallinger, 1987:247).

Uit die voorafgaande kan die belangrikheid van doelmatige en kontinue opleiding en ontwikkeling van die skoolhoof afgelei word, aangesien hy uiteindelik aanspreeklik is vir die gehalte onderwys wat in die skool aangebied word en vir die effektiewe bestuur van die skool as organisasie. Daresh (1987:2) verwys na die navorsing van Austin (1979), Edmonds (1979), Brookover en Lezotte (1980), asook Lipham (1981) om aan te toon dat die hoof die belangrikste determinant van, en die sleutelfaktor vir effektiwiteit in skole is.

Wat die situasie egter kompleks maak, is die feit dat die bestuurstaaak van die skoolhoof en die bevoegdhede waarvoor hy moet beskik, tot dusver nog nie konkreet geformuleer is nie (De Beviore, 1984:18). Dit blyk ook dat skoolhoofde dikwels take moet verrig waarvoor hulle nie toegerus is nie.

Die geïsoleerdheid van die skoolhoof in die uitvoering van sy pligte word ook as 'n probleem aangedui (Gibble & Lawrence, 1987:72). Die probleem ten opsigte van hierdie isolasie setel in die feit dat die skoolhoof geen terugvoering kry ten opsigte van die wyse waarop hy sy bestuurstaak uitvoer nie.

Dit is juis rondom die praktyk van opleiding van skoolhoofde waar probleme ontstaan. Volgens Daresh (1988a:1) word die belangrikheid van die voorsiening van indiensopleidingsprogramme en professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde deur navorsing ondersteun.

Daar bestaan tans verskeie indiensopleidings- en professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde in die VSA, Engeland en die RSA. In die VSA word onder andere die Danforthprogram, die Springfieldsimulasie, takseersentrums en skoolhoofdesentra aangewend. Die gemeenskaplike faktor in al bogenoemde programme, is die mentor. Die rol van die mentor word as so belangrik beskou, dat skrywers soos Daresh, Barnett, Playko en andere, die formele opleiding van mentors bepleit. Wimpelberg (1986) is selfs van mening dat mentors vergoed moet word vir hul deelname aan professionele ontwikkelingsaktiwiteite.

In Suid-Afrika word skoolhoofde nie wetlik verplig om hulle kwalifikasies bestuurskundig te verbeter nie. Sommige onderwysdepartemente bied wel kort vyfdaagse oriënteringskursusse vir beginnerhoofde aan. Verdere opleiding in die wetenskap van Onderwysbestuur berus op 'n vrywillige basis.

Wat die indiensopleiding en professionele ontwikkeling van skoolhoofde in die RSA betref, is dit beperk tot eie pogings sonder dat 'n meganisme bestaan dat iemand vir die skoolhoof beskikbaar is om hom hierin behulpsaam te wees. Dit is deel van die hoof se taak om verantwoordelikheid te aanvaar vir die onderwyspersoneel se professionele ontwikkeling, maar vir hóm

bestaan daar nie so 'n geleentheid nie.

Wat die probleem in die RSA nog kompleksier maak, is die verskynsel dat bevorderingsgeleenthede vir blanke skoolhoofde baie skaars word as gevolg van verskeie faktore (vgl. Van der Westhuizen, 1987a). Die implikasie van bogenoemde is dus dat skoolhoofde geleenthede moet kry om professioneel te ontwikkel en persoonlik te groei binne die bestaande poste wat hulle beklee. Hoofde gaan dus in die toekoms langer in die pos staan, aangesien die meeste skoolhoofde relatief jonk is. Hierdie toedrag van sake kan die behoefte aan mentors vir skoolhoofde beklemtoon. Die stagnasie van skoolhoofde kan sodoende teengewerk word deur die tussenkoms van mentors wat verdere ontwikkeling kan bevorder.

Hoewel daar reeds baie navorsing onderneem is, wat die inskakeling van die beginneronderwyser aanspreek, is nog weinig gedoen in soverre dit die sleutelpos van die skoolhoof raak.

Daar bestaan voorts ook geen formele struktuur vir mentorstelsels in die RSA nie. Dit is 'n behoefte wat in Suid-Afrika, met al die nuwe eise wat aan die onderwys gestel word, dringend aangespreek sal moet word.

Playko (1990:31) is van mening dat bevoegdhede dikwels teenwoordig is by beginnerhoofde, maar dat die nodige selfvertroue om die taak uit te voer, ontbreek. Dit is dan die taak van die mentor om hierdie selfvertroue aan te moedig en te versterk op 'n basis van onderlinge steun en begrip, sonder enige sprake van evaluering (vgl. ook Kline, 1987:71).

Hoewel die vermeerdering van opleidingsgeleenthede en die toevoeging van bykomende ontwikkelingspraktyke nie suksesvolle hoofskap kan verseker nie, is die beginsel van "hoe meer aandag aan beginnerhoofde, hoe beter," baie belangrik. Daresh (1987:2) stel dit onomwonde dat hierdie aspek vir te lank agterweë gelaat



is in sowel die praktyk as in die literatuur.

Volgens Calabrese en Bartz (1990:1) is die herstrukturering van opleidingsprogramme, asook van professionele ontwikkelingspraktyke, die beste metode om die kwaliteit van leierskap in skole te verbeter.

Indien in ag geneem word dat meer as 80 % adjunkhoofde aspireer om die hoofpos of 'n posisie hoër te beklee, word die professionele ontwikkeling van die skoolhoof 'n saak van uiterste belang (Marshall et al., 1990:1).

Gespesialiseerde indiensopleiding en geleenthede vir die professionele ontwikkeling van veral beginnerhoofde moet derhalwe ontwikkel word. Dit is ook van kardinale belang dat skoolhoofde self betrek moet word by die ontwikkeling van sodanige programme, aangesien volwasse leerders graag deel wil hê aan die ontwerp van hul eie leeraktiwiteite (Daresh, 1988a:10).

Navorsing deur Daresh (1988a:1) het vyf generiese modelle van opleiding vir skoolhoofde geïdentifiseer, naamlik

- \* opleiding deur kolleges en universiteite waaraan die verwerwing van 'n sertifikaat of kwalifikasie gekoppel word;
- \* werksessies, seminare en ander korttermynleergeleenthede wat deur professionele liggame en ander instansies aangebied word;
- \* dieselfde tipe programme as in die vorige paragraaf genoem, maar wat deur 'n staatsinstansie geïnisieer word;
- \* sistematiese indiensopleiding wat deur 'n bepaalde streek

of deur spesifieke skole aangebied word, en

- \* die betrokkenheid van skoolhoofde deur self in te skakel by 'n stelsel van kollegiale ondersteuningsnetwerke waar 'n ervare persoon die rol van mentor vervul en 'n ander minder ervare kollega of beginnerskoolhoof, die rol van protégé vervul. By hierdie model is daar geensins sprake van een persoon wat aan 'n ander voorskryf wat, hoe en wanneer om dinge te doen nie, maar is daar eerder 'n gesonde werksverhouding wat gekenmerk word deur ondersteuning en bystand.

Laasgenoemde model is deur skoolhoofde aangedui as die effektiefste benadering tot hul professionele ontwikkeling, aangesien dit 'n deurlopende proses is waar hoofde die geleentheid gebied word om van mekaar te leer (Daresh, 1988a:7).

McHale (1987:848) dui sodanige netwerk aan as 'n geleentheid om onderling inligting uit te ruil sonder dat die een persoon die ander een oorheers. Healy en Welchert (1990:17) dui voorts op die waarde wat so 'n mentorskap het vir die loopbaanontwikkeling van beide die mentor en die protégé.

Ten einde 'n doelmatige professionele ontwikkelingspraktyk te kan vermag, behoort die mentorstelsel ( in aanvulling met ander ontwikkelingsgeleenthede) 'n belangrike bydrae te lewer om skoolhoofde beter toe te rus vir die komplekse taak wat op hulle wag. Sulke geleenthede kan van groot waarde wees om die gevoel van isolasie wat hoofde strem om meer effektief te wees, te bowe te kom. Almal koester groot verwagtinge van die skoolhoof en veral van die beginnerskoolhoof, maar nie veel word gedoen om sy of haar sukses as skoolhoof te help verseker nie.

In die voorafgaande beredenering, is reeds aangetoon dat die mentorskap 'n integrerende deel uitmaak van indiensopleidings- en

professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde in die VSA en in Brittanje. In die RSA bestaan daar nie sulke programme nie en waar dit wél bestaan, word dit op 'n informele basis toegepas. Daar is ook aangedui dat 'n behoefte aan mentorstelsels 'n internasionale tendens is en derhalwe mag dit ook vir die skoolhoofde in die RSA 'n behoefte aanspreek.

Dit blyk dus dat hierdie navorsing om die volgende probleemvrae sentreer:

- \* Watter professionele ontwikkelingspraktyke word tans aangewend?
- \* Wat is die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde?
- \* Hoe word professionele ontwikkelingsprogramme en mentorstelsels buite die onderwys, sowel as binne die onderwys, in die praktyk aangewend?
- \* Hoe behoort 'n mentorprogram ontwikkel en geïmplementeer te word as wyse van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde?

### 1.3 DOEL MET DIE NAVORSING

Doelwit 1: om te bepaal watter professionele ontwikkelingspraktyke tans aangewend word

Doelwit 2: om te bepaal wat die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde is

Doelwit 3: om te bepaal hoe professionele ontwikkelingsprogramme en mentorstelsels buite die onderwys, sowel as binne die onderwys, in die praktyk funksioneer

Doelwit 4: om riglyne te gee vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde

#### **1.4 NAVORSINGSMETODES**

##### **1.4.1 Literatuurstudie**

Ten einde bogenoemde doelstellings te bereik, is 'n literatuurstudie onderneem. Die jongste sieninge oor die mentorstelsel en die professionele ontwikkeling van skoolhoofde is deur middel van sowel primêre as sekondêre bronne nagevors .

'n DIALOG-rekenaarsoektog is onderneem. Deur middel van sleutelwoorde soos "mentoring, peer assisted leadership, field-based training, networking, school principal, inservice preparation, professional development", is resente tydskrifartikels verkry.

##### **1.4.2 Empiriese ondersoek**

###### **1.4.2.1 Onderhoude met persone in die bedryf**

###### **\* Doel**

Gestruktureerde onderhoude is met personeelkonsultante van verskeie privaatinstansies en die openbare sektor gevoer om vas te stel hoe professionele ontwikkeling en mentorstelsels in daardie organisasies aangewend word.

###### **\* Populasie**

As teikenpopulasie, is die personeelbestuurders van organisasies soos die NIPN, die Departement van Korrektiewe Dienste, Gencor,

Telkom, Transnet, ensovoorts geïdentifiseer. Die personeelbestuurders van organisasies wat effektiewe mentorstelsels implementeer, is deur middel van die IPB geïdentifiseer.

**\* Werkwyse**

Gestruktureerde telefoniese onderhoude is met die betrokke respondente gevoer.

**1.4.2.2 Onderhoude met persone in die onderwys**

**\* Doel**

Onderhoude is gevoer om vas te stel of daar 'n behoefte vir die aanwending van mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling vir skoolhoofde bestaan.

**\* Teikenpopulasie**

Die Keurrade van verskillende uitvoerende onderwysdepartemente is as teikengroep geïdentifiseer.

**\* Werkwyse**

Hier is ook van gestruktureerde telefoniese onderhoude gebruik gemaak.

**1.4.2.3 Korrespondensie**

Volgens Risan (1987) het daar in 1987 reeds meer as 'n honderd hoofdesentra (principal's centers) in die VSA bestaan, waarvan die mentorstelsel 'n integrerende deel uitmaak.

Briewe is aan 'n aantal van die sentra gerig (minstens een sentrum in elke staat) om inligting te bekom oor die aard, struktuur en werking van 'n mentorstelsel. Briewe is ook aan 'n aantal instansies in Engeland, Kanada, Australië en Israel gerig.

Ten opsigte van Brittanje, is korrespondensie aan Weindling van "Consultancy Research Evaluation and Training in Education" (CREATE) gerig, ten opsigte van die aanwending van mentorstelsels aldaar.

## **1.5 HOOFSTUKINDELING**

1. Oriëntering
2. Die aard en praktyk van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde
3. Die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde
4. Die funksionering van mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling in die praktyk
5. Riglyne vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde
6. Samevatting, bevindinge en aanbevelings

## **1.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING**

Uit die voorafgaande blyk dit dat die professionele ontwikkeling van skoolhoofde dringend in sowel die teorie, as in die praktyk aangespreek sal moet word, aangesien dit te lank agterweë gelaat is.

Dit blyk voorts dat die aanwending van ervare skoolhoofde in die

professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde, 'n sinvolle praktyk kan wees, aangesien die onderlinge steun en leiding deur kollegas 'n onontbeerlike deel uitmaak van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

In die onderstaande hoofstukke sal die professionele ontwikkeling van skoolhoofde onder die vergrootglas geplaas word (Hoofstuk 2). Daar sal onder andere gelet word op die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde (Hoofstuk 3). 'n Bespreking word ook gewy aan die funksionering van mentorstelsels in die praktyk (Hoofstuk 4). In Hoofstuk 5 word bepaalde riglyne daargestel waarvolgens 'n mentorprogram vir skoolhoofde ontwikkel en geïmplementeer kan word.

Hoofstuk 6 word afgestaan aan 'n samevatting oor die afgehandelde navorsing. Voorts word bepaalde bevindinge oor die gestelde doelwitte van die navorsing aangedui. Enkele aanbevelings word gemaak oor enersyds aspekte wat voortspruit uit die navorsing, en andersyds vir verdere navorsing.

## **HOOFSTUK 2**

### **DIE AARD EN PRAKTYK VAN DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN SKOOLHOOFDE**

#### **2.1 INLEIDING**

In die onderstaande bespreking word 'n oorsig gegee oor die aard en praktyk van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Aandag sal gegee word aan begripsomskrywings van tersaaklike begrippe, die noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling vir skoolhoofde, asook aan die determinante wat 'n invloed uitoefen op professionele ontwikkelingsprogramme. Daar sal ook aandag gegee word aan verskillende professionele ontwikkelingsmodelle wat tans toegepas word tydens die induksiefase van 'n persoon se loopbaan.

Vervolgens sal aandag gegee word aan professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde wat daarop gerig is om die aspirantskoolhoof, die ervare skoolhoof, en veral die beginnerskoolhoof, beter toe te rus vir hul taak. In al hierdie professionele ontwikkelingspraktyke, vervul die ervare skoolhoof 'n sleutelrol.

#### **2.2 BEGRIPSVERKLARING**

##### **2.2.1 Personeelopleiding**

Personeelopleiding dui op 'n taakgeoriënteerde proses waardeur persone spesifieke kennis en/of vaardighede aanleer vir spesifieke doeleindes. Sodanige opleiding behoort die persoon beter in staat stel om sy taak doeltreffend te kan uitvoer (Krüggel, 1983:1).

Opleiding verwys volgens Gerber, Nel en Van Dyk (1987:185) verder



na spesifieke metodes om bepaalde leerervarings by die leerder in te prent deur middel van geïdentifiseerde tegnieke.

Castetter (1986:292) sien personeelopleiding as enige beplande program van leeraktiwiteite met die doel om die prestasie van 'n individu wat reeds in 'n pos staan, te verbeter.

Ten opsigte van personeelopleiding, onderskei Bondesio en De Witt (1990:286) tussen formele en informele indiensopleiding. Eersgenoemde verwys na amptelike kursusse, simposia, ensovoorts, terwyl laasgenoemde verwys na gestruktureerde moontlikhede van opleiding wat intern binne die organisasie aangebied word. Beide formele en informele opleiding dra by tot die verbetering van die leerder se vaardighede.

In hierdie verband beskryf die Departement van Mannekrag (1992:23) formele opleiding as georganiseerde, sistematiese onderrig wat aan die hand van 'n beplande kurrikulum aangebied word deur erkende universiteite, teknikons en kolleges, en waaraan die verwerwing van 'n sertifikaat/kwalifikasie gekoppel word.

Verder word nieformele opleiding omskryf as georganiseerde, sistematiese onderrig wat buite die raamwerk van erkende tersiêre instansies se formele onderrigstelsel val. Tydens nieformele opleiding word veral tegniese vaardighede, waardes en houdings, wat direk verband hou met die werksituasie, aan leerders oorgedra. Hierdie oordrag kan deur verskillende tersiêre instansies gedoen word, asook deur konsultante, opleiers, ensovoorts. Geen formele kwalifikasie word aan nieformele opleiding gekoppel nie (Ibid.).

Gesien in die lig van bogenoemde, kan personeelopleiding beskryf word as daardie aktiwiteite wat ingestel is op die onderrig van spesifieke vaardighede, kennis en houdings, of gesindhede vir 'n

spesifieke doel. Die doel van opleiding is om die leerder in staat te stel om kennis en vaardighede toe te pas ten einde die doelwitte van die organisasie te help bereik. Die leerder is ook veronderstel om die spesifieke werk waarvoor hy opleiding ontvang het, direk ná die opleiding, of kort daarna, te kan uitvoer.

Die deurloping van 'n formele, akademiese opleidingsprogram vind op tersiêre vlak plaas en is gewoonlik gekoppel aan die verwerwing van 'n kwalifikasie. Vir die doel van hierdie navorsing, word hierdie aanvanklike opleiding wat persone aan tersiêre instansies deurloop, as opleiding of as opleidingsprogramme aangedui. Daresh (1988b:24) verwys in dié opsig na 'n persoon se akademiese vorming.

### **2.2.2 Professionele ontwikkeling**

Courter en Ward (1983:229) beskou personeelopleiding as 'n taakgeoriënteerde proses, terwyl professionele ontwikkeling meer persoonsgerig is.

Volgens Krüggel (1983:1) is die doel van professionele ontwikkeling die stimulering van die brein met die doel om 'n persoon in staat te stel om die beste gebruik te maak van sy latente vermoëns. Sodoende word die individu in staat gestel om groter verantwoordelikhede te aanvaar en om sy vaardighede en vermoëns aan te wend tot sowel sy eie as die organisasie se voordeel. In die lig van bogenoemde siening, kan aanvaar word dat persoonlike en professionele groei vir die individu nie uitgesluit kan word nie.

Professionele ontwikkeling is in wese groeigesentreerd terwyl personeelopleiding daarop ingestel is om 'n bepaalde tekortkoming in 'n persoon se mondering te identifiseer en om 'n reeks idees of metodes daar te stel wat ontwikkel moet word (Erasmus, 1987:7).

Rebore (1982:167) is van mening dat professionele ontwikkeling na die begrip en interpretasie van kennis verwys, waar 'n gesonde redeneervermoë eerder ontwikkel word as wat bepaalde motoriese vaardighede aangeleer word.

McCullough (1987:37) dui aan dat die professionele ontwikkeling van 'n persoon 'n proses is waardeur die individu se begrip en kennis uitgebrei word. Hy gaan egter verder en beweer dat hierdie kennisuitbreiding daartoe kan lei dat die vermoëns en vaardighede van die individu sal verbeter. Die individu behoort beter te presteer in sy huidige pos en word ook voorberei vir 'n hoër pos waarvoor hy mag aspireer. Professionele ontwikkeling is derhalwe resultaatgerig en maak die meting van die proses moontlik deurdat duidelike beginstadia en voltooiingstadia onderskei kan word.

Hierteenoor meen Daresh en Playko (1989:9) dat professionele ontwikkeling 'n deurlopende proses regdeur 'n persoon se loopbaan impliseer, in dié sin dat 'n persoon voortdurend leer en ontwikkel soos wat hy groei in 'n pos. Indien professionele ontwikkeling 'n afsluitingspunt het, sal stagnasie intree en sal 'n persoon slegs sy pos in stand hou.

Buchmann (1990:1) vat die kontinue aard van professionele ontwikkeling baie goed saam wanneer hy konstateer dat ontwikkeling beskou moet word as al daardie aktiwiteite wat bydra tot die persoonlike groei en die ontwikkeling van vaardighede vanaf 'n elementêre posisie in die organisasie tot 'n posisie wat hoër en beter is. Die grondbeginsel van hierdie beskouing, is egter dat die ontwikkeling en groei van 'n persoon nooit voltooi is nie, maar altyd verbeter kan word.

Die Departement van Mannekrag (1992:22) beskou professionele ontwikkeling as daardie aktiwiteite waar, na aanleiding van kennis van die gemeenskaplike en individuele rolle wat

bestuurders moet vervul, programme ontwikkel kan word wat sal verseker dat bestuurders toegerus word met algemene en unieke vaardighede. Sulke vaardighede behoort bestuurders in staat stel om effektief as bestuurders te kan optree en om te vorder in die hiërargiese struktuur van die organisasie.

Daresch en Playko (1992b:21) sien professionele ontwikkeling as die beskrywing van drie duidelike fases van 'n persoon se loopbaan, te wete voordiensopleiding, induksie en deurlopende indiensopleiding.

In die lig van bogenoemde, wil dit voorkom asof professionele ontwikkelingsprogramme kan misluk indien sodanige programme vaag is oor die beoogde uitkomst, nie werksrelevant is nie en indien die geslaagdheid van die program nie gemeet kan word nie.

Met bogenoemde in ag genome, kan professionele ontwikkeling dus omskryf word as al daardie aktiwiteite wat afgestem is op die persoonlike groei en ontwikkeling van 'n persoon ten einde hom in staat te stel om die aard van 'n nuwe pos te kan begryp en om aan die eise van die pos te voldoen. Professionele ontwikkeling is voorts gerig op die kontinue voorsiening van ondersteuningsaksies en terugvoeringsmeganismes om persone in staat te stel om teenoor ander te reflekteer oor die wyse waarop hulle, hulle taak uitvoer.

Vir die doel van hierdie navorsing, word professionele ontwikkelingsprogramme gesien as al daardie programme of metodes wat bykomend tot 'n persoon (beginnerskoolhoof) se akademiese opleiding aangewend word om hom in staat te stel om deurlopend professioneel te groei en te ontwikkel, ten einde sy taak effektief te kan uitvoer.

### 2.2.3 Vaardigheid

Aangesien hierbo dikwels na bepaalde vaardighede verwys is as noodwendige uitkomst by personeelopleiding en by professionele ontwikkeling (vgl. 2.2.1, 2.2.2), word kortliks 'n omskrywing daarvan gegee.

Die "National Association of Secondary School Principals" (NASSP) (1985:4) is van mening dat vaardigheid slegs gemeet kan word wanneer 'n persoon oor 'n bepaalde tyd bewys lewer dat kennis in die werksituasie toegepas word. Bepaalde funksies behoort binne die pos op so 'n wyse uitgevoer te word, dat dit aanvaarbaar is vir sowel die individu as vir die mense met wie hy saamwerk.

Gerber et al. (1987:129) beskou vaardighede as daardie vermoëns waaroor 'n persoon moet beskik ten einde sy taak suksesvol te kan uitvoer.

Mallory (1987:641) stem met bogenoemde siening saam en dui voorts daarop dat bepaalde vaardighede waaroor 'n persoon moet beskik, direk gekoppel behoort te word aan die spesifieke posvereistes.

Uit bogenoemde blyk dit dat 'n persoon nie soseer vaardighede besit op grond van wat hy weet, doen of voel nie - hy besit alleenlik bepaalde vaardighede wanneer dit wat hy weet, doen of voel, deur andere ervaar word as positiewe bydraes ten opsigte van behaalde resultate binne die werksituasie en wanneer dit deel uitmaak van sy konstante optrede as mens.

### 2.2.4 Induksie

In die lig van hierdie navorsing waar gekonsentreer word op die professionele ontwikkeling van veral die beginnerskoolhoof, is dit noodsaaklik om 'n omskrywing van induksie, as belangrikste fase van die inskakelingsproses, te gee.

Volgens Daresh en Playko (1989:10) kan induksie omskryf word as 'n bepaalde proses wat afgestem is op die aanleer van daardie bepaalde vaardighede, kennis, gesindhede en waardes aan nuweling binne die organisasie, wat noodsaaklik is vir die suksesvolle uitvoering van hulle take. Die doel van induksie is derhalwe om 'n nuweling sodanig in die nuwe pos in te skakel, dat hy sy take sal begryp en aanvaar, tot so 'n mate dat eksterne beheermaatreëls onnodig raak en die betrokke persoon sy eie interne kontrolemaatreëls sal aanwend.

Dessler (1984:223) beskou induksie as sinoniem met oriëntering waar basiese inligting aan die nuweling voorsien word ten opsigte van sy werkgewer, asook taakverwante inligting wat nodig sal wees om die taak suksesvol te kan uitvoer. Die hoofdoel van induksie is dan om die nuweling en die organisasie met mekaar bekend te stel sodat inskakeling vinnig kan plaasvind. Ivancevich en Glueck (1983:273) sien induksie ook as die ontmoeting tussen werker en werksomgewing, waar eersgenoemde kennis inwin oor sy nuwe taak, aan wie hy aanspreeklik sal wees en saam met wie hy gaan werk.

Vir Gerber et al. (1987:177) is dit belangrik dat die persoonlikheid van die nuweling, asook die organisasieklimaat, die aard en omvang van enige induksieprogram moet medebepaal.

Na aanleiding van bogenoemde, kan induksie dus omskryf word as daardie fase waar nuweling gehelp word om suksesvol in die nuwe pos in te skakel. Hierdie inskakeling sluit aktiwiteite in wat ingestel is op die ontwikkeling van vaardighede, kennis, houdings en gesindhede by nuweling ten einde die individu in staat te stel om effektief in die pos te kan funksioneer. Vir die doel van hierdie navorsing word gekonsentreer op induksie as 'n bepaalde loopbaanfase waardeur bepaalde professionele ontwikkelingsaktiwiteite gerig word (vgl. Figuur 2.6).

Met bogenoemde begripmatige raamwerk in gedagte, kan vervolgens aandag gegee word aan die doel en noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling vir skoolhoofde.

## 2.3 DIE DOEL EN NOODSAAKLIKHEID VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING VIR SKOOLHOOFDE

Die noodsaaklikheid van die professionele ontwikkeling vir skoolhoofde blyk duidelik uit oproepe om vernuwing wat tans uit verskeie oorde uit die buiteland, asook vanuit die RSA aangehoor word (vgl. Van der Westhuizen, 1987a; Griffiths, 1988:1).

Calabrese (1991) verbind hierdie oproep tot vernuwing direk aan programme wat gerig is op die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, asook op formele opleidingsprogramme (vgl ook McIntosh, 1989:1).

In die lig van bogenoemde, is Van der Westhuizen (1991:41) daarvan oortuig dat professionele ontwikkeling noodsaaklik geword het, aangesien die doel van professionele ontwikkeling, onder andere daarop ingestel is om

- \* skoolhoofde te ondersteun ten einde hul persoonlike en professionele doelwitte te bereik;
- \* nuwe lewe te blaas in die loopbaan van die skoolhoof wat enersyds stagnasie en verveeldheid kan teenwerk, en andersyds professionele uitbranding kan voorkom, en
- \* om die skoolhoof dermate toe te rus dat hy sy taak doelmatig sal kan uitvoer.

Aansluitend by bogenoemde, is Tickell (1991) van mening dat

- \* professionele ontwikkeling sal bydra tot die bevordering van 'n positiewe persepsie aangaande die skoolhoof se bestuurstaak, asook tot onderlinge ondersteuning tussen skole en skoolgemeenskappe;
- \* professionele ontwikkeling sal teweegbring dat die skoolhoof intens bewus sal raak van sy bestuurstaak en 'n groter mate van begrip sal openbaar ten opsigte van sy bepaalde leierskapsrol in die skool;
- \* indiensnemingsinstansies soos Onderwysdepartemente en ouergemeenskappe (in die geval van privaatskole), deur middel van professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde, bewus gemaak word van die wyse waarop ondersteuning en hulp beskikbaar is ter verbetering en verfyning van leierskapsvaardighede, en
- \* professionele ontwikkelingsprogramme 'n ondersteuningsfunksie aan indiensnemingsinstansies kan voorsien, in dié sin dat diensdoende skoolhoofde in die geleentheid gestel word om verder te ontwikkel en om hul bestuursvaardighede te verfyn.

By die opleiding van onderwysers gaan dit om die verfyning van onderrigvaardighede. Hierdie situasie is egter nie vergelykbaar met die verfyning van die bestuursbevoegdhede by die opleiding van die skoolhoof nie.

Vir Daresh (1988c:2) blyk dit 'n sinvolle praktyk in die VSA te wees vir sowel 'n voornemende skoolhoof as vir 'n beginnerskoolhoof, om professioneel verder ontwikkel te word deur middel van praktykgerigte leerervarings.

In die RSA setel die behoefte aan professionele ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde in die beginsel dat



bestaande ontwikkelingsprogramme slegs fokus op die verbreding van bestuurskennis en nie op die verbetering van bestuursvaardighede nie. Volgens NASSP (1985:4) is die uitsluitlike doel van enige opleidingsprogram, asook van enige ontwikkelingstrategie vir skoolhoofde, tog die verbetering van bestuursvaardighede. Weindling en Earley (1987:40) wys daarop dat, wat Engeland betref, selfs die adjunkhoof nie altyd vir die skoolhoofskap voorberei kan word nie, behalwe in gevalle waar hy kan waarneem as hoof, of in die geleentheid gestel word om self belangrike besluite te kan neem.

McCullough (1987:37) sê voorts dat professionele ontwikkeling noodsaaklik word wanneer daar 'n diskrepansie bestaan tussen die geïdentifiseerde vaardighede waaroor die persoon moet beskik, en die spesifieke posvereistes (tans of in die toekoms).

Van der Westhuizen (1987a:13) stel in dié verband voor dat daar dus 'n klemverskuiwing moet plaasvind vanaf 'n algemene ontwikkelingstrategie, tot 'n meer persoonsgerigte benadering in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Sodanige praktyk kan in die RSA daartoe bydra om die gaping tussen formele, tersiêre opleidingsprogramme en die bestuurspraktyk te oorbrug. Daresh (1987:10) bepleit ook bykomende ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde in die VSA ten einde hulle doelmatig voor te berei vir die werklike bestuurswerk van die pos.

Wat die professionele ontwikkeling van skoolhoofde nog noodsaakliker maak, is navorsingsbevindinge in die VSA wat aantoon dat skoolhoofde saam met kollegas in 'n professionele netwerkverhouding wil werk ter wille van hul eie professionele ontwikkeling (Daresh, 1988a:12).

Dit wil dus voorkom of professionele ontwikkeling vir skoolhoofde noodsaaklik is om veral beginnerskoolhoofde bloot te stel aan intellektuele en praktiese, werksrelevante ervarings wat hulle

benodig ten einde effektief in die pos te kan funksioneer (vgl. Calabrese & Bartz, 1990:4). Sodoende word beginnerskoolhoofde in die geleentheid gestel om saam met 'n rolmodel te werk waar hulle eerstehands ingelei kan word in die komplekse taak van die skoolhoofskap en waartydens die grootste bydrae tot professionele ontwikkeling gelewer kan word (Daresh, 1988f; Hallinger & Greenblatt, 1990:110). Daresh (1988a:10) verwys in dié verband na die toenemende behoefte wat by skoolhoofde bestaan om deurlopend verder ontwikkel te word - derhalwe moet geleenthede daarvoor geskep word.

Dit blyk voorts dat professionele ontwikkelingspraktyke noodsaaklik is as gevolg van die isolasie waarbinne die skoolhoof sy taak moet uitvoer. Daar word van die skoolhoof verwag om altyd al die antwoorde op al die vrae gereed te hê. Ten einde aan hierdie isolasie te ontkom, kan professionele ontwikkelingspraktyke daartoe bydra dat kollegas idees en gedagtes met mekaar kan uitruil deur middel van die vorming van ondersteuningsgroepe, professionele netwerke (vgl. 2.6.9.6), ensovoorts (Daresh, 1987:8).

Ten slotte moet opgemerk word dat die professionele ontwikkeling van skoolhoofde in die toekoms die ernstige en deurlopende aandag moet kry wat dit verdien, aangesien skoolhoofde doelmatig voorberei moet word en geleenthede vir professionele ontwikkeling moet geniet. Sulke geleenthede kan baie daartoe bydra dat skoolhoofde beter voorberei sal word vir die eise wat onderwysleierskap aan hulle gaan stel.

Dit is derhalwe noodsaaklik om te let op die belangrikste determinante wat 'n invloed kan uitoefen op professionele ontwikkelingsprogramme.

## 2.4 DETERMINANTE BY 'N PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSPROGRAM

Hierbo is gewys op die noodsaaklikheid van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Indien dan aanvaar word dat professionele ontwikkeling 'n noodsaaklike praktyk behoort te wees, kan gevra word hoe so 'n program daarna moet uitsien.

Alvorens daar op bepaalde programme of strategieë gelet kan word, is dit noodsaaklik om eers aandag te gee aan die belangrikste determinante wat in gedagte gehou behoort te word by die ontwerp van enige professionele ontwikkelingsprogram.

### 2.4.1 Andragogie se eise

'n Belangrike aspek wat dikwels misken word by die ontwerp van ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde, is die feit dat volwassenes op ander wyses leer as kinders.

By die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme, moet altyd in gedagte gehou word dat die volwasse leerder bepaalde kenmerke en leerbehoefte het wat hom onderskei van die kind. Indien hierdie behoeftes nie in aanmerking geneem word nie, sal leer nie plaasvind nie.

Die volgende aspekte is belangrik ten opsigte van volwasseleer (Loacker, 1986:38-39; Knowles, 1987:170-171; Murphy & Hallinger, 1987:158-160):

- \* Leer sal plaasvind by volwassenes wanneer die leerdoelwitte as realisties en relevant tot die situasie ervaar word.
- \* Volwassenes sal leer, onthou en ook dit wat hulle as relevant tot hul persoonlike en professionele doelwitte beskou, aanwend in die praktyk.

- \* Volwassenes wil resultate van hul pogings sien en wil noukeurige terugvoering hê oor hul vordering.
- \* Selfgesentreerdheid is 'n inherente eienskap van die volwasse leerder.
- \* Volwasse leerders het 'n wye ervaringsveld, bestaande verwysingsraamwerke en -vaardighede.
- \* Volwassenes wil self betrokke wees by die vasstelling van leerdoelwitte, leerinhoud en leeraktiwiteite.
- \* Enige vermoede dat die leerervaring 'n aantasting van sy bevoegdheid is, sal uitloop op weerstand teen die betrokke leerervaring.
- \* Volwassenes sal enige voorskriftelikheid verwerp.
- \* Die motivering van die volwasse leerder is intrinsiek.
- \* Volwasse leerders is selfgerigte leerders.
- \* Volwassenes verbeter hul prestasies wanneer hulle self doelwitte kan stel wat realisties en spesifiek is.
- \* Komplekse vermoëns soos analitiese denke en interpersoonlike vaardighede kan aangeleer word.
- \* Leer is siklies van aard en bestaan uit konkrete ervarings, terugkaatsing, nuwe konsepte en eksperimentering.

Die beginsels van volwasseleer moet derhalwe altyd in berekening gebring word by die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde, aangesien volwassenes op

ander wyses leer en op ander maniere nuwe konsepte vorm, as in die geval van kinders. Vervolgens sal aandag gegee word aan die tipe leerinhoud wat 'n rol speel by die ontwerp van ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde.

#### 2.4.2 Leerinhoud

By die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme, is dit noodsaaklik om meer aandag te gee aan die beklemtoning van bevindinge van tersaaklike navorsing, asook om meer kennis te genereer wat teoreties gefundeer is in die beskrywende teorie oor die taak van die skoolhoof.

Inhoute van programme behoort voorsiening te maak vir die aanleer van vaardighede wat die deelnemer in staat sal stel om sy verworwe kennis aan te wend by wyse van demonstrasie, optrede in simulaties, praktika en tydens internskappe (NASSP, 1985:7). Die inhoute van opleidingsprogramme moet derhalwe verteenwoordigend wees van die werklike prestasievereistes van die pos. Daresh (1988a:11) dui voorts op die noodsaaklikheid vir skoolhoofde om vaardighede aan te leer wat hulle sal help om onmiddellike probleme in die werksituasie op te los.

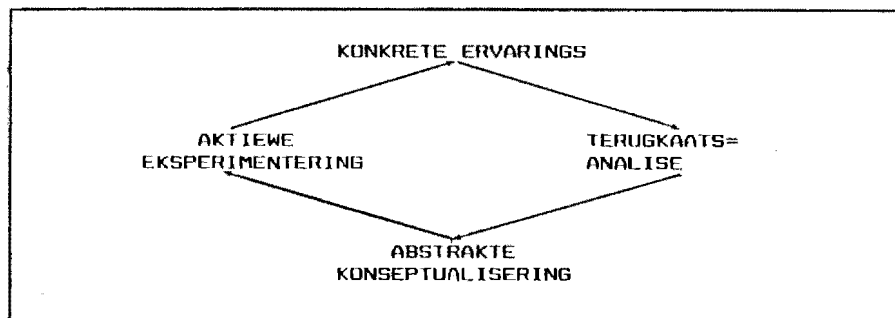
Een wyse waarop leerinhoud by die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme aangepas kan word, is deur middel van praktykgerigte leer.

Volgens Daresh (1988b) word kennis in praktykgerigte leerervarings opgedoen deur middel van vier sikliese fases, naamlik

- konkrete ervarings;
- terugkaatsanalises;
- abstrakte konseptualisering, en
- aktiewe eksperimentering.

Die sikliese aard van die leerproses waar die leerder progressief beweeg vanaf konkrete leerervarings tot verhoogde vlakke van abstrahering, word ten beste geïllustreer in Figuur 2.1 (Daresh, 1988b:23).

**Figuur 2.1 Die sikliese aard van praktykgerigte leer**



Na aanleiding van Figuur 2.1, blyk dit dat praktykgerigte leer binne die volgende vier sikliese fases plaasvind:

**\* Konkrete ervarings**

Dit behels die insameling van inligting rakende 'n situasie of probleem wat opgelos moet word.

**\* Terugkaatsanalise**

Die analisering van die wesen aard van die probleem, word tydens hierdie fase van die siklus gedoen.

**\* Abstrakte konseptualisering**

Die leerder ontwikkel raamwerke waarbinne die situasie of probleem verklaar kan word.

## **\*     Aktiewe eksperimentering**

Die leerder toets die raamwerke wat in die vorige fase ontwikkel is aan die realiteit, of hy implementeer 'n tentatiewe oplossing.

Uit die voorafgaande blyk dit dat praktykgerigte leerervarings baie daartoe kan bydra dat die volwasse leerder (beginnerskoolhoof) op 'n sinvolle wyse en met die werkspraktyk as vertrekpunt, sy kundigheid en vaardighede kan verbeter.

### **2.4.3 Kennisbasis**

Uit resente navorsing, wil dit voorkom asof die bestaande kennisbasis wat rigting gee aan die opleiding en ontwikkeling van skoolhoofde onvoldoende is, en dat praktykgerigte leer nog nie voldoende in die literatuur beskryf is nie (Murphy & Hallinger, 1987a:14 ; Murphy & Hallinger, 1987b:8; McCullough, 1987:35; Daresh, 1988c:2).

Die akademiese, intellektuele paradigma wat bestuursopleidingsprogramme in die verlede oorheers het, behoort sover moontlik vermy te word. Al meer verantwoordelikheid word in die VSA geplaas op deelnemers wat hul eie ervarings en praktiese kennis met ander deelnemers deel (Hallinger & Greenblatt, 1990:110).

Een van die belangrikste bevindinge wat uit resente navorsing na vore gekom het, is dat skoolhoofde graag saam met kollegas in 'n netwerkverhouding wil werk ter wille van hul professionele ontwikkeling (Daresh, 1988a:12). Dit impliseer dat hierdie behoefte van skoolhoofde 'n noodsaaklike vertrekpunt in enige ontwikkelingsprogram moet wees. Sodanige praktyke word egter nog nie in die RSA geïmplementeer nie.

#### 2.4.4 Teorie en Praktyk

Vir NASSP (1985:4) is die primêre doel van opleiding om die vaardighede van die skoolhoof te verhoog. Dit kan alleen verkry word deur alle tipes opleidingsprogramme te integreer. Die akademiese program moet nie ter wille van ander opleidingsmoontlikhede oorbeklemtoon word nie. Calabrese en Bartz (1990:5) waarsku aan die ander kant weer dat die oorbeklemtoning van die praktykgerigte opleidingsmodel en professionele ontwikkelingsinisiatiewe, die bestuursteorie kan verwaarloos. Hoewel die praktyk belangriker vir skoolhoofde is, moet die teoretiese begronding aangaande die bestuurstaak van die skoolhoof ook gesond wees.

By die opleiding van skoolhoofde en by die ontwerp van ontwikkelingspraktyke, bestaan daar nie 'n afsluitingspunt nie. Pitner (1982), Peterson (1986) en Achilles (1987) soos aangehaal deur Daresh (1988c:10) konstateer dat die realiteit van bestuurswerk van so 'n aard is dat niemand ooit heeltemal daarop voorbereid en daarvoor opgelei is nie.

Nuwe benaderings in die opleiding en ontwikkeling van skoolhoofde sal meer moet aanleun teen beskrywende analises ten opsigte van die taak van die hoof. Dit kan alleen realiseer as die diversiteit van opleidingsinstansies vermeerder. By sodanige instansies moet die klem geplaas word op leer in plaas van onderrig.

Dit is ook noodsaaklik dat die bron van kennis en vaardighede waaruit geput kan word, hoofsaaklik skoolhoofde self moet wees, aangesien die meeste praktiserende skoolhoofde oor baie meer kennis beskik as wat hulle self ooit gebruik.

Hierdie benadering, skep volgens Calabrese en Bartz (1990:4-5), geleenthede vir praktiserende skoolhoofde om die



verantwoordelikheid vir hul ontwikkeling met ander opleidingsinstansies te deel. Dit benadruk die belegging wat in beskikbare mannekrag gemaak kan word waar deelnemers aan programme fisies betrokke is deur ervarings met mekaar te deel en waar persoonlike deelname gekombineer word met 'n komplekse teoretiese onderbou, asook die gelyktydige blootstelling aan die bestuurspraktyk. Daresh (1988a:10) is van mening dat aandag gegee moet word aan metodes om deelnemers by programme te betrek ten opsigte van die ontwerp en beplanning van die inhoud, aangesien volwasse leerders betrokke wil wees by die ontwerp van hul eie leeraktiwiteite (vgl. 2.4.1).

In die lig van bogenoemde, is dit vervolgens nodig om ook te let op die didaktiese eise wat gestel word aan professionele ontwikkelingsprogramme.

#### 2.4.5 Didaktiese eise

Die huidige didaktiese model van onderrig in opleidingsprogramme aan tersiêre inrigtings, is baie sterk geskoei op die lesingmetode. Murphy en Hallinger (1987a:17) beveel aan dat die verskeidenheid van leerstrategieë moet vermeerder om meer klem op die realiteit van die skoolhoof se taak te plaas. Dit is dus noodsaaklik om by die implementering van praktykgerigte professionele ontwikkelingsgeleenthede, 'n teelaarde te skep om hierdie probleem aan te spreek.

In heelwat opleidings- en ontwikkelingsprogramme word nie voorsiening gemaak vir 'n tipe onderrig waar deelnemers toegelaat en geleentheid gegun word, om vaardighede in te oefen, sowel as om saam met gelykes of kollegas te werk en van hulle te leer nie.

Dit is dus noodsaaklik dat klemverskuiwings moet plaasvind ten opsigte van die aanbiedingswyses van programme, asook van die tipe leerervarings en die mate waarin aandag aan die

professionele sosialisering van deelnemers gegee word.

Dit is voorts noodsaaklik dat die rol van die leerder by opleidings- en ontwikkelingsprogramme moet verander na een van intense betrokkenheid, vanaf die beplanning, ontwerp en aanbieding, tot by evaluering. Dit vind gestalte in die betrokkenheid van deelnemers by ondersteuningsgroepe, hoofdesentra, besprekingsgroepe, mentorstelsels, ensovoorts.

#### **2.4.6 Ontwikkelingsinstansies**

Instansies of rolspelers wat betrokke is by die opleiding en die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, behoort gediversifiseer te word (Murphy & Hallinger, 1987a). Opleiding aan tersiêre inrigtings behoort aangevul te word met ontwikkelingstrategieë van professionele verenigings, onderwysowerhede, praktiserende skoolhoofde, hoofdesentrums, skoolhoofakademies, die skool self, ensovoorts. Aan hierdie aspekte word later volledig aandag gegee (vgl. 2.6).

#### **2.4.7 Teoretiese onderbou (Akademiese vorming/voorbereiding)**

Die oorbeklemtoning van tersiêre opleiding as die enigste wyse waarop 'n voornemende skoolhoof opgelei kan word, lok tans baie kritiek uit. Volgens NASSP (1985:1) bestaan daar lank reeds 'n behoefte aan 'n meer direkte en onmiddellike skakeling tussen akademiese vormingsprogramme, met die werklikheid van die bestuurspraktyk.

Van die mees algemene probleme wat ondervind word met inisiële opleidingsprogramme, is eerstens die werwing en keuring van kandidate wat opgelei moet word. In sowel die VSA as in die RSA, kan enige persoon wat voldoen aan die akademiese vereistes van die betrokke tersiêre inrigting, aanmeld vir opleiding in Onderwysbestuur. Dit impliseer dat selfs persone wat nie geskik

is vir bestuursposte nie, wel bepaalde opleidingsprogramme deurloop sonder dat hulle die vaardighede aanleer wat nodig is om die pos effektief te kan beklee. Die implementering van gestandaardiseerde keuringsprosedures kan baie daartoe bydra om geskikte persone op te lei.

'n Tweede probleem stel in die feit dat wetgewing in die RSA bepaal dat onderwysers aan minimum kwalifikasies moet voldoen alvorens hulle mag praktiseer, maar vir die skoolhoof bestaan daar nie sulke wetgewing rakende bestuurskwalifikasies nie (Van der Westhuizen 1987a:3).

Derdens word die probleem van programinhoud in die VSA onderskei. Die grootste beswaar wat ten opsigte van programinhoud geopper word, is dat sodanige inhoud nie verteenwoordigend van die fisiese werksituasie van die skoolhoof is nie. Calabrese en Bartz (1990:1) sê in dié verband dat die akademiese voorbereiding tydens die voordiensfase van aspirantskoolhoofde, geherstruktureer sal moet word om 'n model daar te stel wat gefundeer is in die beginsels vir die volwasse leerder en die daarstelling van effektiewe leermodelle wat die teorie en die praktyk van skoolbestuur met mekaar sal versoen. Wildman en Niles (1987:5) is ook van mening dat langtermyn ontwikkelingsprogramme ter syde gestel word ten gunste van leerstrategieë wat ander mense uitgedink het - dit net om die weg van die minste weerstand te vind.

In die RSA word ook geen melding gemaak van die opleiding van onderwysbestuurders in óf die RGN se verslag van die Werkkomitee: Onderwysbestuur (1981), óf die Hoofkomitee se verslag oor Onderwysvoorsiening (1981) nie (Van der Westhuizen, 1987a:1).

In die vierde plek, laat die onderrigmetodes van hierdie opleidingsprogramme ook veel te wense oor. Daar word te veel gebruik gemaak van lesings en besprekings (vgl. 2.4.5). Hierdie

aanbiedingswyses is net so ver verwyderd van die bestuurspraktyk as wat die inhoudelike is. Sowel universiteitspersoneel, as praktiserende hoofde, is dit eens dat die ideale opleidingsprogram voorsiening behoort te maak vir sowel akademiese as praktykgerigte opleiding, waaraan die hoof self 'n aandeel aan die ontwerp gehad het (NASSP, 1985:6).

In die VSA verskaf universiteite bepaalde kursusse wat benodig word om as skoolhoof te kan praktiseer. Hierdie kursusse verteenwoordig bloot die minimumstandaard wat vir sertifisering benodig word.

In die RSA is nog nie minimumstandaarde ten opsigte van tersiêre kwalifikasies in Onderwysbestuur vasgestel nie. Persone kan registreer vir 'n kursus in Onderwysbestuur, maar dit is geensins 'n waarborg vir 'n aanstelling nie. By die Onderwyskollege van Suid-Afrika (OKSA) word voornemende studente gekeur alvorens hulle toegelaat word om te registreer vir 'n Verdere Diploma in Onderwys (Onderwysbestuur). Die minimumvereistes vir toelating is 'n goedgekeurde professionele kwalifikasie vir indeling in kategorie C. Kandidate moet ook reeds 'n bevorderingspos beklee (posvlak 2 en hoër). In teenstelling met die VSA, waar baie klem geplaas word op die werklike opleiding van skoolhoofde aan tersiêre inrigtings, is die fokus in die RSA meer gerig op die opleiding van onderwysbestuurders om navorsing te doen (universiteite), asook om hul teoretiese bestuurskennis in die praktyk te kan toepas (OKSA).

Na aanleiding van die voorafgaande, is dit verstaanbaar waarom die akademiese voorbereiding van skoolhoofde tans in die literatuur meer krities beskou word (vgl. Beckman et al., 1985; Bacharach & Conley, 1986; Murphy & Hallinger, 1987c). Dit blyk voorts dat daar bepaalde voordele en nadele aan sodanige voorbereidingsprogramme verbonde is (Daresh 1988b:9-11):

### Voordele van akademiese opleiding

- \* Dit is 'n effektiewe benadering om begrip vir die komplekse veld van bestuur by toekomstige hoofde tuis te bring.
- \* Die model dien as metode om 'n basiese kennis van die bestuurswêreld aan te leer en om 'n breë kennisbasis van bestuur te bekom.
- \* Tersiêre opleiding het besliste waarde vir die inisiële opleiding van aspirantskoolhoofde.

### Nadele van akademiese opleiding

- \* Die grootste beswaar setel in die feit dat die inhoud van programme deur die personeel van die betrokke instansie ontwerp word, in plaas van om die kliënt (voornemende skoolhoof) daaroor te raadpleeg.
- \* Die primêre metode van kennisoordrag by tersiêre inrigtings, is die lesingmetode.
- \* Leeraktiwiteite word nie aangepas sodat die leerder 'n voorsmaak kan kry van die werklike aard van bestuurswerk nie.
- \* Akademiese kursusse word nie
  - in 'n bepaalde volgorde afgehandel nie;
  - differensieer nie vir die verskillende posvlakke nie;
  - binne verbandhoudende konseptuele raamwerke ontwerp nie;
  - ontwerp in samehang met die volwasseleerteorie nie;
  - gekoördineer met verwagte uitkomstes en wat van hoofde

- in die praktyk verwag word nie;
- in samehang met nougesette evaluering ten opsigte van die bydrae tot die totale ontwikkeling van skoolhoofde gedoen nie, en
- word nie aangewend ter wille van kennisaanwending nie, maar ter wille van kennisreproduksie.

Heelwat besware kan teen sulke kursusse aangevoer word. Wat egter in gedagte gehou moet word, is dat akademiese opleidingsprogramme tog 'n waardevolle bydrae lewer ter voorbereiding van skoolhoofde in die VSA, terwyl akademiese kursusse in die RSA meer gerig is op die akademiese voorbereiding van onderwysbestuurders op alle posvlakke.

Aangesien die beginnerskoolhoof nog nie 'n sterk verwysingsraamwerk oor die werklikheid van die skoolhoofskap het nie, sal hy hierdie kennis ten beste kan bekom deur middel van sy akademiese voorbereiding (vgl. Figuur 2.5; Figuur 2.6).

Dit is egter voor die hand liggend dat tersiêre opleidingskursusse nie op hul eie die mas gaan opkom nie. Nickerson (1986:56) beveel aan dat ander instansies die tersiêre vlak van opleiding moet rugsteun en versterk sodat die opleiding en ontwikkeling van skoolhoofde meer effektief kan plaasvind.

#### **2.4.8 Praktykrelevansie**

Soos hierbo genoem, berus een van die wyses waarop opleidingsprogramme vir skoolhoofde verbeter kan word, op praktykgerigte ontwikkelingsgeleenthede (vgl. 2.4.2. en 2.4.4).

Nuwe opleidings- en ontwikkelingsprogramme sal toenemend moet fikseer op aspekte rakende die tegniese bestuursvaardighede in die skool self. Daresh (1987:6) onderskei twee tipes tegniese kundigheid waaroor die skoolhoof moet beskik, naamlik prosedures

en meganiese kundigheid aan die een kant en interpersoonlike vaardighede aan die ander kant. 'n Belangrike probleemarea vir veral die beginnerhoof, is om die volle omvang van sy taak en sy pos te begryp. Dit kan alleen bereik word wanneer die pos fisies beklee word.

Wanneer nuwe programme ontwikkel word, is dit noodsaaklik om toenemend daarop te konsentreer om eerder die skoolhoof toe te rus om effektiewe verandering in sy skool te kan bestuur, as om die klem te plaas op die blote insameling van kennis.

By die ontwerp van nuwe programme, sal voorsiening gemaak moet word om skoolhoofde in bepaalde vaardighede op te lei ten einde die fisiese bestuurswêreld waarin hy hom bevind, doeltreffend te kan bemeester.

NASSP (1985:3-4) verwys na 'n tweeledige probleem wat in die ontwerp van opleidingsprogramme aangespreek sal moet word. Eerstens sal die akademiese en professionele doelstellings oor die opleiding van skoolhoofde opgeklaar moet word.

Tweedens sal aangedui moet word in watter mate daar 'n verband bestaan tussen die opleidingskomponente enersyds, en die generiese, sowel as spesifieke vaardighede van die skoolhoofskap andersyds.

Die primêre doel van enige opleidingsmodel en ontwikkelingstrategie, behoort derhalwe gerig te wees op die verbetering van die bestuursvaardighede van die skoolhoof.

Soos 'n persoon deur die verskillende fases van sy loopbaan vorder, sal die verwerwing van kennis en vaardighede in 'n groter mate deur praktykervarings realiseer (Daresh & Playko, 1992b:20). Die rol wat akademiese opleiding in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde speel, sal soos wat sy loopbaan

vorder, 'n minder prominente plek inneem, terwyl praktykervarings 'n al hoe groter rol sal speel. Akademiese vorming sal egter nooit heeltemal verdwyn nie (vgl. Figuur 2.6). Selfs die skoolhoof wat pas sy aanstelling gekry het, kan reeds uit die praktyk leer, terwyl die ervare skoolhoof ook nog naleeswerk kan doen, kursusse kan bywoon of opleidingseminare kan bywoon.

Sommige navorsers is voorts van mening dat tersiële inrigtings glad nie betrokke moet wees by die opleiding van skoolhoofde nie, maar dat praktiserende hoofde hierdie verantwoordelikheid moet aanvaar (Daresh, 1988b:11). So 'n praktyk sal egter die groot gaping wat reeds tussen tersiële opleiding en die bestuurspraktyk bestaan, nog verder laat rek. Daar moet eerder gedink word in terme van opleidingsmodelle en professionele ontwikkelingsprogramme waar raakvlakke tussen die twee partye 'n nouer samewerking kan bemoontlik. In dié opsig, kan tersiële instansies programme ontwerp wat gefundeer is in die bestuursteorie, maar wat die moontlikhede van praktiese leerervarings insluit.

Praktykgerigte opleidingsprogramme bestaan onder andere uit internskappe, taakervarings, mentorstelsels, ensovoorts. Aangesien hierdie komponente later volledig bespreek sal word (vgl. 2.6), word hier kortliks verwys na die eienskappe daarvan (Daresh, 1988b:12):

- \* Die meeste programme funksioneer op dieselfde wyse, beginnende by die deelnemer se registrasie vir 'n bepaalde program. Hierna bestee hy tien tot veertig uur per semester aan die observasie van 'n bekwame skoolhoof. Laasgenoemde lê die deelnemer sekere take op, of gee aan hom 'n projek om onder sy toesig te voltooi.
- \* Elke program het 'n koördineerder wat aan 'n tersiële inrigting verbonde is. Die voltooiing van take/projekte word



deur hierdie koördineerder geëvalueer in terme van slaag of druip. Hierdie uitslag voorsien normaalweg akademiese krediet vir die deelnemer.

- \* Die duur van die program word bepaal deur die duur van die kursus waarvoor die deelnemer ingeskryf is en nie deur die tyd wat dit neem om die hele kursus te voltooi nie.
- \* Deelnemers word nie vergoed vir hul deelname nie en dit vind op 'n deeltydse basis plaas.

Uit bogenoemde kenmerke van praktykgerigte opleiding, kan aanvaar word dat hierdie tipe programme wel tersiêre opleiding versterk en aanvul. Dit bied aan die deelnemer die geleentheid om sy teoretiese kennis toe te pas en om bepaalde bestuursvaardighede aan te leer.

Die grootste beperking op hierdie tipe opleiding, is die toepassing daarvan sonder om ander professionele ontwikkelingsstrategieë ook aan te wend. Daresh (1988b:13) sê tereg dat praktykgerigte opleidingsgeleenthede te veel klem plaas op die voorbereiding van persone om huidige opleidingsbehoeftes te bevredig, en nie gerig is op die ontwikkeling van persone om aan toekomstige beroepsvereistes te kan voldoen nie.

Om praktykgerigte leergeleenthede as die alfa en die omega in die opleiding en professionele ontwikkeling van skoolhoofde te aanvaar, sal net so fataal wees as om te veel te steun op die akademiese vorming (vgl. 2.4.7; 2.4.8).

#### **2.4.9 Professionele vorming**

Een rede waarom hierdie aspek skade lei in tradisionele opleidingsprogramme, setel in die isolasie waarbinne die skoolhoof sy taak moet uitvoer. Daar bestaan nie geleentheid om

gemeenskaplike waardes, oortuigings en kennis met ander kollegas te deel nie. Daresh (1987:8) is daarvan oortuig dat hierdie probleem gefundeer is in die wyse waarop persone moet leer hoe om in 'n nuwe pos of in nuwe omstandighede op te tree. Hierdie probleem ontstaan as gevolg van die gemeenskap wat bepaalde verwagtinge van die skoolhoof koester, ongeag sy ervaring.

Ten einde bogenoemde aspek doelmatig aan te spreek, kan van verskillende metodes gebruik gemaak word, waaronder netwerkstelsels onder kollegas, ondersteuningsgroepe, mentorstelsels, ensovoorts. Die professionele vorming van die skoolhoof is daardie dimensie wat deur sy hele loopbaan manifesteer - vanaf sy eerste aanstelling tot by sy deurlopende indiensopleiding (vgl. Figuur 2.6).

Hoewel die professionele vorming van die personeel 'n integrerende deel uitmaak van die Suid-Afrikaanse skoolhoof se taakopgaaf, aanvaar niemand die verantwoordelikheid vir die skoolhoof se professionele vorming as deel van sy indiensopleiding nie.

Katz, Graff en Street het in 1955 reeds probleme in die opleidingsprogramme van skoolhoofde binne die praktyk geïdentifiseer (NASSP, 1985:1). Volgens Daresh (1988a:1) word die belangrikheid van die voorsiening van indiensopleiding van skoolhoofde allerweë erken. Hoëvlakse kwaliteit indiensopleidingsprogramme verg 'n ernstige belegging in terme van tyd en innoverende denke in sover dit die ontwerp van sulke programme aangaan. Ten einde effektiewe verandering en verbetering in die onderwys teweeg te bring, moet professionele ontwikkelingsstrategieë op 'n gesonde teoretiese onderbou berus (Schuman, 1989: 7).

Die belangrikheid van professionele vorming word veral gerugsteun deur resente navorsing (Daresh, 1988b:13). Dit is ook die aspek

wat die minste aangespreek word in die ontwerp van opleidings- en ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde. Een van die grootste probleme by veral nuwe skoolhoofde, is die wanbegrip oor presies wat sy leierskapsrol impliseer. Deur voorsiening te maak vir sy professionele vorming tydens sy professionele ontwikkeling, kan die skoolhoof deur middel van reeds verworwe kennis, 'n sintese opbou van presies wat dit beteken om 'n onderwysleier te wees (Ibid.).

Indiensopleidingsprogramme en ontwikkelingstrategieë ter wille van die professionele vorming van die skoolhoof, bestaan volgens Daresh (1988b:24) onder andere uit mentorstelsels, terugkaatspraktyke, die ontwikkeling van 'n professionele oortuiging, stylanalises en persoonlike professionele ontwikkeling.

Die aard en wese van 'n mentorstelsel sal breedvoerig in Hoofstuk 3 behandel word, terwyl die aanwending van terugkaatspraktyke in paragraaf 2.6.9.5 onder die loep geneem word. Derhalwe sal hier net verwys word na die ontwikkeling van 'n professionele oortuiging, stylanalises en persoonlike, professionele ontwikkeling.

#### **\* Die ontwikkeling van 'n professionele oortuiging**

'n Professionele oortuiging behels 'n formele standpunt of oortuigings en waardes rakende die onderwysfilosofie. Volgens Kottkamp (1990a:2) word die ontwikkeling van 'n professionele oortuiging aangewend om terugkaatspraktyke (vgl. 2.6.9.5) in die professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde te ondersteun.

Daresh (1988b:17) verwys voorts na 'n professionele oortuiging as 'n persoon se diepste en eerlikste oortuigings oor die onderwys - al bots dit met die heersende "aanvaarde" siening (vgl. ook

Kottkamp, 1982:84). Sergiovanni en Starratt (1983) soos aangehaal deur Daresh (1988b:17) dui tien dimensies aan waarop eerlike antwoorde gegee moet word by die ontwikkeling van 'n professionele oortuiging:

- Onderwysdoelstellings
- Leerlingprestasies
- Sosiale implikasies van onderrig-leer
- Die beeld van die leerder
- Die waarde van die kurrikulum
- Die beeld van die onderwyser
- Pedagogiese voorkeure
- Die taal waarin onderrig word
- Die verhoudinge tussen onderwyser en leerling
- Die verlangde tipe skoolklimaat

Daar is geen regte of verkeerde antwoorde op bogenoemde aspekte nie. Indien, veral die nuwe skoolhoof, hierdie dimensies deurdink en selfs neerskryf, sal hy in staat wees om op 'n deurlopende basis, kennis op te doen oor sy sterkste oortuigings, sy grootste afkeure en belangrikste vooroordele oor die onderwysprofessie (Daresh, 1990:3).

#### \* Stylanalises

Daresh (1988b:18) beskou hierdie as 'n belangrike deel van 'n professionele oortuiging, aangesien dit 'n mens bewus maak van, en 'n waardering kweek vir die verskillende interpersoonlike style van ander mense. Die besef dat mense verskillend optree en dat hulle interpersoonlike style mekaar onderling beïnvloed, is onontbeerlik vir enige bestuurder van mense (vgl. ook Daresh, 1990:4).

## \* Persoonlike, professionele ontwikkeling

By hierdie deel van die professionele vorming van die skoolhoof, kulmineer dit wat die persoon tydens sy akademiese vorming (2.4.8) en tydens praktykgerigte leerervarings (2.4.9) geleer het, tesame met die insigte waartoe hy gekom het tydens die mentoraktiwiteite, terugkaatspraktyke, professionele oortuigings en stylanalises. Die grootste waarde van professionele vorming kom hier na vore, naamlik 'n sintese van al die leergeleenthede waaraan die skoolhoof blootgestel word (Daresh, 1988b:19).

### 2.4.10 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande bespreking kan 'n aantal gevolgtrekkings gemaak word aangaande die vereistes waaraan 'n program moet voldoen - 'n program wat daarop aanspraak maak dat dit die professionele ontwikkeling van skoolhoofde ten doel het.

Eerstens sal die volwasseleerteorie in aanmerking geneem moet word wanneer professionele ontwikkelingsprogramme ontwerp word. Daar moet derhalwe in gedagte gehou word dat 'n volwassene op 'n eiesoortige wyse leer (vgl. 2.4.1).

Tweedens sal erns gemaak moet word met die selektering van die leerinhoude wanneer professionele ontwikkelingsprogramme ontwerp word (vgl. 2.4.2). Hier kan gesteun word op resente navorsing en die beskrywende teorie oor die presiese aard van die taak van die skoolhoof. Leerinhoude behoort so geselekteer te word dat bestuursvaardighede verbeter en dat geleenthede vir praktykgerigte leer geskep kan word.

Derdens kan die gevolgtrekking gemaak word dat die bestaande kennisbasis wat as vertrekpunt by die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme moet dien, uitgebrei sal moet word om voorsiening te maak vir die behoeftes van skoolhoofde om van, en

saam met kollegas te leer (vgl. 2.4.3).

'n Vierde gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat enige professionele ontwikkelingsprogram moet steun op sy teoretiese onderbou (vgl. 2.4.4 en 2.4.7). Hierdie teorie moet egter met die bestuurspraktyk versoen word deurdat praktiserende skoolhoofde in 'n groter mate as bronne van kennis aangewend behoort te word, ten einde die skoolhoof self verantwoordelik te maak vir sy eie professionele ontwikkeling.

In die vyfde plek moet aanvaar word dat 'n professionele ontwikkelingsprogram voorsiening behoort te maak vir alternatiewe didaktiese strategieë, aangesien die deelnemers aan so 'n program intens betrokke moet wees by die program - vanaf die beplanning daarvan, tot en met die uiteindelijke evaluering van die sukses of mislukking van die program (vgl. 2.4.5).

'n Verdere gevolgtrekking is dat daar 'n aantal rolspelers by die professionele ontwikkeling van skoolhoofde betrokke behoort te wees, soos byvoorbeeld, skoolhoofde self, professionele verenigings, onderwysdepartemente, tersiêre inrigtings, skoolhoofdesentrums, ensovoorts (vgl. 2.4.6).

Die belangrikste gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat akademiese vorming, praktykrelevansie (vgl. 2.4.8) en professionele vorming (vgl. 2.4.9) sentraal staan by die ontwerp van 'n professionele ontwikkelingsprogram. Die akademiese vorming van die voornemende skoolhoof verleen aan hom 'n verwysingsraamwerk, sowel as 'n bepaalde bestuursagtergrond waarsonder hy nie sin uit sy taak as skoolhoof sal kan maak nie. Slegs die akademiese vorming van die skoolhoof is egter nie voldoende om die skoolhoof verder professioneel te laat ontwikkel nie. Hiervoor het hy praktykgerigte leerervarings nodig waar hy in die geleentheid gestel word om van, en saam met ander kollegas te leer en te ontwikkel. Geleenthede tot professionele vorming

stel die skoolhoof voorts in die geleentheid om deur middel van reeds verworwe kennis, 'n sintese op te bou van wat presies die taak van die skoolhoof behels.

Indien programme vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde ontwerp word, behoort bogenoemde determinante deeglik in berekening gebring te word.

In die lig van hierdie navorsing waar veral gekonsentreer word op die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof, is dit vervolgens nodig om aandag te gee aan 'n aantal modelle wat tans in die kollig van professionele ontwikkelingsprogramme tydens die induksiefase van 'n persoon se loopbaan staan.

## **2.5 PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSMODELLE**

'n Model kan beskou word as 'n voorbeeld waarvolgens 'n bepaalde stuk werk gedoen moet word, of as 'n volmaakte voorbeeld van iets (HAT, 1976:548).

Calitz (1992) sien 'n model as 'n hulpkonstruksie wat denkordenend en denkrigtingend help om die komplekse teorie te verklaar en wat voorts die verband tussen veranderlikes aandui.

Vir die doel van hierdie navorsing, sal 'n model beskou word as 'n bepaalde benadering tot professionele ontwikkelingsaktiwiteite vir skoolhoofde, aangesien daar gewerk word vanuit die benaderings of invalshoeke wat verskeie persone tot die die professionele ontwikkelingspraktyk huldig.

Daar bestaan tans verskeie modelle wat op die een of ander wyse 'n invloed uitoefen op aktiwiteite wat gerig is op die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. In die onderstaande bespreking sal kortliks aan enkele van hierdie modelle aandag gegee word. In alle gevalle word verwys na professionele

ontwikkeling tydens die induksiefase van 'n persoon se loopbaan.

Die modelle van Hunt, Wesencraft, asook dié van Wubbels, Creton en Hooymayers is hoofsaaklik ingestel op die induksie van die beginneronderwyser (vgl. Van Vuuren, 1989:11-24; Mentz & Van der Westhuizen, 1992:172-175). Met enkele wysigings, kan hierdie modelle ook vir die induksie van die beginnerskoolhoof van waarde wees.

#### **2.5.1 Die model van Hunt**

Die model van Hunt bestaan uit vier fases, naamlik:

##### **Fase 1: Voor diensaanvaarding**

Tydens hierdie fase kan die mentor die beginnerskoolhoof begelei en behulpsaam wees deur hom onder andere aan sy personeel voor te stel; met die skoolomgewing bekend te stel; sy taak aan hom te verduidelik, ensovoorts.

##### **Fase 2: Aanvanklike oriëntering**

Hierdie fase word geïmplementeer tydens die eerste paar dae nadat die skool geopen het. Die beginnerskoolhoof word dan vertrouwd gemaak met onder andere die beskikbare fisiese fasiliteite; administratiewe aspekte soos voorrade, die skoolrooster, die administratiewe personeel, ensovoorts.

##### **Fase 3: Die eerste kwartaal**

Tydens hierdie fase word die beginnerskoolhoof deur die mentor ondersteun in onder andere die dag-tot-daghantering van sake vanuit die hoof se kantoor; personeelaangeleenthede; werksverdeling; buitemuurse aktiwiteite; dissiplinêre aangeleenthede, ensovoorts.



#### **Fase 4 Die eerste semester**

Indien die beginnerskoolhoof reeds vertrouwd is met aspekte wat tydens die vorige fases gehanteer is, kan daar voortgegaan word met onder andere aspekte soos klasbesoeke en onderrigleiding; personeeëvaluering; finansiële sake; besoeke aan ander skoolhoofde; personeelontwikkeling, ensovoorts.

Dit wil dus voorkom asof die model van Hunt toegepas kan word vir die professionele ontwikkeling van beginnerskoolhoofde. Dit sou sinvolle praktyk wees om die program vir minstens een jaar te laat funksioneer.

##### **2.5.2 Die model van Wesenraft**

Die model van Wesenraft (waar die mentor ook 'n prominente rol het) bestaan kortliks uit weeklikse groeppesprekings waar daar aandag gegee word aan byvoorbeeld, oriëntering; aanpassing binne die nuwe werksituasie; aspekte rakende professionele ontwikkeling; weeklikse individuele gespreksessies waar beginnerskoolhoofde met ervare skoolhoofde gedagtes kan wissel oor sake van gemeenskaplike belang; probleme wat ondervind word, asook besoeke aan ander skoolhoofde ter wille van professionele skakeling.

Die model van Wesenraft is derhalwe sprekend van die neiging wat tans bestaan om ervare kollegas te betrek by die professionele ontwikkeling van beginners.

##### **2.5.3 Die model van Wubbels, Creton en Hooymayers**

Die mentor vervul ook 'n belangrike funksie in hierdie model, veral deur die gaping tussen akademiese opleiding en die

bestuurspraktyk te help oorbrug. Die model berus op die volgende drie fases:

- \* **Dagboekfase** wat omtrent ses weke duur. Die beginnerskoolhoof teken alle belangrike gebeure in sy dagboek aan sodat dit later met die mentor bespreek kan word.
- \* **Waarnemingsfase** waartydens die beginnerskoolhoof en ander kollegas mekaar besoek ten einde mekaar se bestuursgedrag en optredes waar te neem en te bespreek.
- \* **Terugvoeringsfase** waartydens die mentor terugvoering gee aan die beginnerskoolhoof en waartydens alle aspekte wat waargeneem is, deeglik bespreek word.

Wat dus in hierdie model belangrik is, is die aanwending van mentors om terugvoering oor waargenome bestuursgedrag en optredes te gee.

#### 2.5.4 Die model van Rebore

Hierdie model bestaan uit vier duidelike fases, naamlik werwing, keuring, induksie en kontinue professionele ontwikkeling (Rebore, 1987:70-172). Aangesien daar in hierdie navorsing gekonsentreer word op die beginnerskoolhoof, sal slegs aandag gegee word aan die induksie- en ontwikkelingsfases.

Die model van Rebore maak nie voorsiening vir 'n induksieprogram vir beginnerskoolhoofde nie, hoewel baie klem geplaas word op die induksie van beginneronderwysers deur middel van 'n induksiespan in die skool. Van die belangrikste aspekte wat in hierdie induksieprogram aangespreek word, kan ook op induksieprogramme vir skoolhoofde toegepas word. Rebore se induksiemodel bestaan uit twee kategorieë, naamlik informatiewe en persoonlike vormingsprogramme.

Informatiewe programme maak voorsiening vir die oordrag van tersaaklike inligting aan onderwysers wat hul eerste onderwysaanstelling gekry het. Voorts word inligting aan ervare onderwysers verskaf wat vir die eerste maal by die betrokke skool aangestel word en sluit gewoonlik sake in rakende die betrokke skool en skoolgemeenskap. Laasgenoemde kan op die beginnerskoolhoof toegepas word, aangesien hy nie vreemd met die skoolsituasie is nie.

Persoonlike vormingsprogramme maak voorts voorsiening vir die oriëntering van die nuweling ten opsigte van sy kollegas en ander persone met wie hy gaan saamwerk om gesonde werksverhoudinge te stig en te bevorder.

Ten opsigte van die deurlopende professionele ontwikkeling van skoolhoofde, maak Rebore (1987:167) voorsiening vir twee tipes programme. Eerstens kan tradisionele ontwikkelingsprogramme die ontwikkelingsbehoefte van skoolhoofde bevredig. Sulke programme sluit onder andere in, werksessies, konferensies, seminare, ensovoorts.

Tweedens word veral aandag gegee aan 'n meer persoonsgerigte benadering tot die professionele ontwikkeling van skoolhoofde (vgl. ook Van der Westhuizen, 1987a:15). Die skoolhoof leer hierdeur enersyds bepaalde vaardighede aan ten opsigte van sy taak, en andersyds kry hy geleentheid om persoonlik te groei en professioneel te ontwikkel. Programme wat die klem plaas op die bestuurstaak van die skoolhoof, spreek byvoorbeeld aspekte aan soos finansiële bestuur, individuele doelwitstelling, ensovoorts. Programme wat persoonlike groei en ontwikkeling bevorder, maak voorsiening vir samewerking met ondersteuningsgroepe, die ontwikkeling van kommunikasievaardighede, die bestuur van stres, ensovoorts.

In hierdie model, speel die bepaalde streekkantoor waarbinne die skool geleë is, 'n belangrike rol, hoewel die mentor ook hier van baie groot waarde kan wees. Die voorwaarde vir die sukses van enige professionele ontwikkelingsprogram, is enersyds die geleentheid wat die deelnemer (skoolhoof) moet hê om sy eie areas van ontwikkeling te identifiseer, en andersyds die totale betrokkenheid van al die rolspelers by die program.

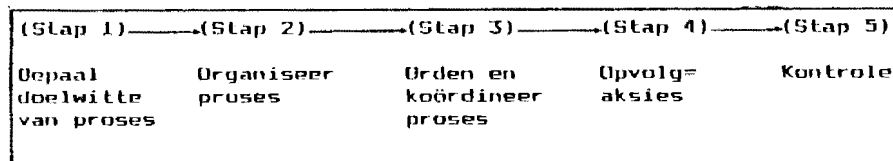
#### 2.5.5 Die model van Castetter

Die model van Castetter (1986:181-314) bestaan uit dieselfde vier fases as dié van Rebore (vgl. 2.5.4) en maak deel uit van die funksies van die mannekragafdeling van die professie (vgl. Van der Westhuizen, 1987a: 15).

Op grond van dieselfde redes hierbo genoem (vgl. 2.5.5), word hier ook gekonsentreer op die induksie- en ontwikkelingsfases en word die model aangepas vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

Die induksiemodel van Castetter bestaan uit vyf duidelike stappe. Elkeen van hierdie stappe vind tydens 'n bepaalde fase van die ontwikkelingsproses van veral die beginnerskoolhoof plaas. Die vyf stappe van die induksiemodel word in Figuur 2.2 uitgebeeld (Castetter, 1986:264).

**Figuur 2.2 Die induksieproses**



Na aanleiding van Figuur 2.2, vind die induksieproses binne die volgende stappe plaas:

### **Stap 1: Bepaal doelwitte van die proses**

Die hoofdoel van induksie, naamlik die oriëntering van nuwe personeel om effektiewe diens aan die skool en die onderwys te kan lewer, moet tydens hierdie stap nader gepresiseer word om in die behoeftes van die bepaalde skool te voorsien.

### **Stap 2: Organiseer die proses**

In hierdie stap word induksie-aktiwiteite gegroepeer en word werksverhoudinge met die verskillende rolspelers in die program gestig. Aspekte wat aandag verdien, sluit onder andere in, probleemareas tydens induksie en die aanpassing van die nuweling in die pos, in die gemeenskap en in die skoolkultuur.

### **Stap 3: Orden en koördineer die proses**

Tydens hierdie stap, word die verskillende fases van die program geëördineer met die verskillende rolspelers en die verskillende aktiwiteite wat beplan is. Hierdie stap word skematies in Figuur 2.3 voorgestel.

### **Stap 4: Opvolgaksies**

In hierdie stap word deurlopend terugvoering aan die beginner gegee ten opsigte van sy eerste treë binne die nuwe pos.

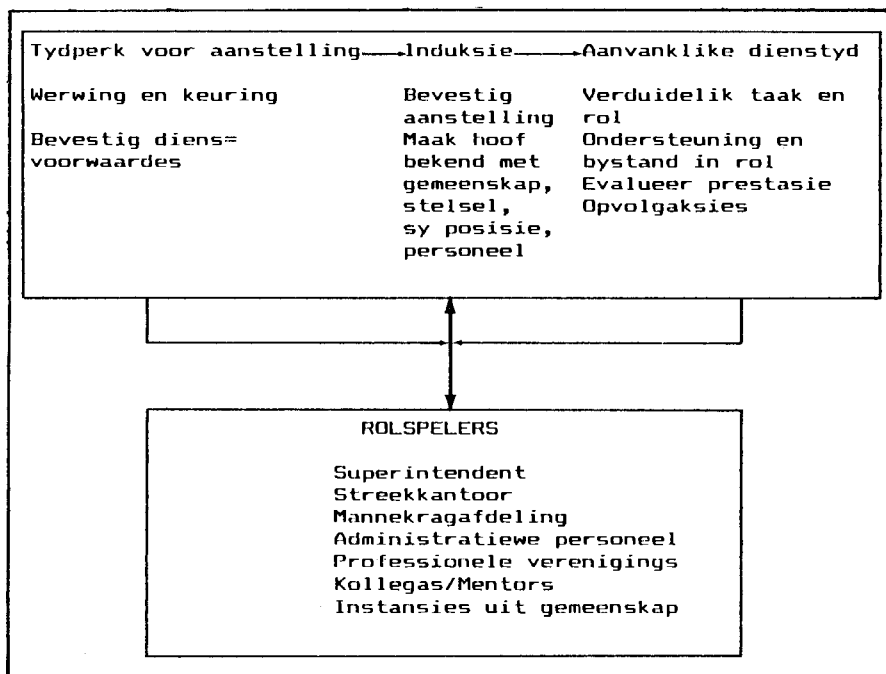
### **Stap 5: Kontrole van die proses**

Aangesien die induksieproses oor 'n lang tydperk plaasvind, is deurlopende kontrole nodig om aanpassings te maak en verbeterings aan te bring waar dit nodig is.

Die ordening en koördinering van die model (Fase 3) word aan die

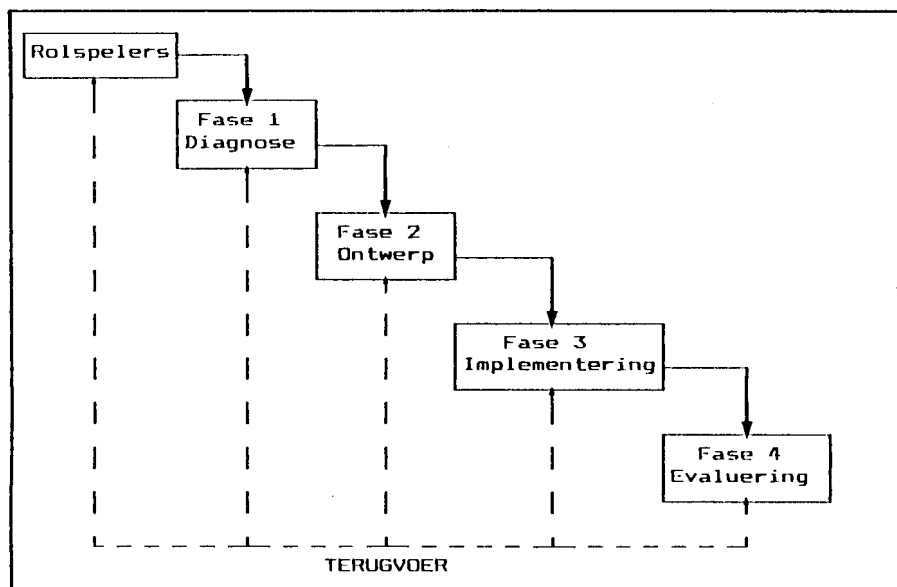
hand van die verskillende fases en aktiwiteite van die induksieproses in Figuur 2.3 voorgestel (Castetter, 1986:274).

**Figuur 2.3 Fases en aktiwiteite van die induksieproses**



Na die aanvanklike induksieproses, maak die volgende fase in die model van Castetter, voorsiening vir die deurlopende professionele ontwikkeling van die skoolhoof. Hierdie professionele ontwikkelingsprogram bestaan uit vier interafhanklike fases wat in Figuur 2.4 voorgestel word (Castetter, 1986:295).

**Figuur 2.4 Die professionele ontwikkelingsproses**  
(Castetter, 1986:295)



Die vier interafhanklike fases van Castetter se professionele ontwikkelingsproses wat in Figuur 2.4 voorgestel word, kom kortliks op die volgende neer:

#### **Fase 1: Diagnostisering van ontwikkelingsbehoefte**

Tydens hierdie fase word ontwikkelingsbehoefte op drie vlakke bepaal, naamlik vir individue, vir groepe en vir die onderwysstelsel. Individuele behoeftes kan onder andere insluit, effektiwiteit in die pos; oorgang van een pos na 'n ander; persoonlike en professionele ontwikkeling, en werksekeriteit. Dit is voorts belangrik dat die skoolhoof self betrokke sal wees by die bepaling van sy ontwikkelingsbehoefte.

Groepsbehoefte word bepaal na aanleiding van die gaping wat

bestaan tussen die akademiese voorbereiding van skoolhoofde en die werkspraktyk.

Behoeftes vir die stelsel sal onder meer aspekte aanspreek soos geleentheidskepping vir vroulike skoolhoofde, die algehele verbetering van die skoolbestuurspraktyk, ensovoorts.

## **Fase 2: Ontwerp van die ontwikkelingsprogram**

Die ontwikkelingsprogram word tydens hierdie fase ontwerp na aanleiding van die ontwikkelingsbehoefte wat in die eerste fase geïdentifiseer is. Aspekte waarvoor opklaring verkry moet word, is die volgende:

- \* Wat moet aangeleer word?
- \* Hoe moet hierdie aspekte aangeleer word?
- \* Waar gaan die leerproses plaasvind? (byvoorbeeld in die werksituasie)
- \* Benadering en deelname (formeel / informeel / verpligtend / vrywillig)
- \* Hulpbronne vir die program (fasiliteite, personeel, ensovoorts)

## **Fase 3: Implementering van die program**

Fases 1 en 2 word tydens hierdie fase in ag geneem en daar word begin met die inwerkingstelling van die program.

## **Fase 4: Evaluering van die program**

Deeglike evaluering van elke program is noodsaaklik ten einde die sukses of mislukking van die program te kan bepaal en om die nodige bysturingsmaatreëls in te stel. Antwoorde moet op die volgende vrae gegee word:



- \* Watter bydrae het die program gelewer om die deelnemer se bestuursgedrag te verander?
- \* Het die persoon se deelname bygedra tot 'n beter begrip van wat sy taak behels?
- \* Tot watter mate het deelname aan die program bygedra tot die bereiking van organisasiedoelwitte?

#### 2.5.6 Die driedimensionele model

Ten einde bestaande opleidings- en ontwikkelingsmodelle te versterk en aan te vul, moet daar aandag gegee word aan die driedimensionele model vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

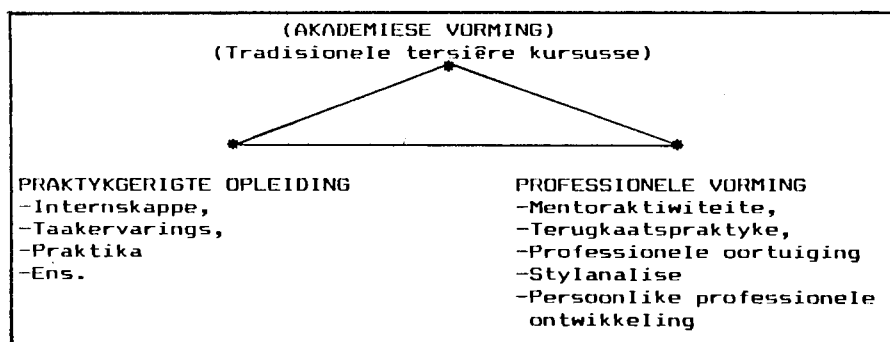
Bogenoemde model is in Ohio (VSA) ontwikkel om te voorsien in die behoefte vir 'n ontwikkelingsprogram vir skoolhoofde, en dan veral vir die beginnerskoolhoof. Die rasionaal agter die model berus op navorsing wat aangetoon het dat persone vir bestuursposte in die onderwys voorberei en ontwikkel moet word. Daar behoort ewe veel aandag gegee te word aan enersyds, 'n stewige akademiese voorbereiding en andersyds aan die professionele vorming van individuele kandidate wat aspireer vir 'n skoolhoofskap (Daresh, 1988b:7).

Die driedimensionele model is ontwikkel om die volgende twee dimensies van leer te ondersteun, naamlik praktykgerigte leer (vgl. 2.4.8) en die volwasseleerteorie (vgl. 2.4.1).

Daresh en Playko (1992b:18) sê dat die driedimensionele model voorsiening maak vir die akademiese vorming (vgl. 2.4.7), praktykgerigte leerervarings (vgl. 2.4.8) en die professionele vorming van skoolhoofde (vgl. 2.4.9). Laasgenoemde komponente van die model word aangedui in Figuur 2.5 (Daresh, 1988b:24).

**Figuur 2.5**

**Komponente van die driedimensionele model**



Die komponente van hierdie model het belangrike implikasies vir die drie fases waarbinne die professionele ontwikkeling van skoolhoofde plaasvind, naamlik tydens voordiensopleiding, tydens induksie, asook tydens indiensopleiding. Volgens Daresh en Playko (1989b:10-11) bestaan bogenoemde fases kortliks uit die volgende (vgl. ook Daresh & Playko, 1992b:18-21):

**\* Voordiensopleiding**

Professionele ontwikkeling begin by 'n inisiële opleidingskursus aan een of ander tersiêre inrigting wat gekoppel is aan die verwerwing van 'n kwalifikasie. Hierdie opleiding word meestal op 'n vrywillige basis gedoen en daar is nie sprake van formele keuring van kandidate met bestuurspotensiaal nie (vgl. Van der Westhuizen, 1987a). Ander prosesse wat ook plaasvind voordat 'n persoon die pos as skoolhoof beklee, sluit onder andere aspekte in soos werwing, keuring, opleiding en plasing binne 'n pos.

**\* Induksie**

Induksie vir beginnerskoolhoofde (wat sopas die pos begin beklee het) hoef nie noodwendig na 'n jaar afgesluit te word nie.

Na aanleiding van navorsing deur Hall en Mani (1989:7) is induksieprogramme baie noodsaaklik vir die beginnerskoolhoof. Dit mag 'n paar jaar neem om af te handel, aangesien bepaalde faktore die proses kan beïnvloed. Sulke faktore is onder andere, bepaalde toestande in die skool self, die aard van die skoolhoof se rol, asook die persoonlike eienskappe van die skoolhoof.

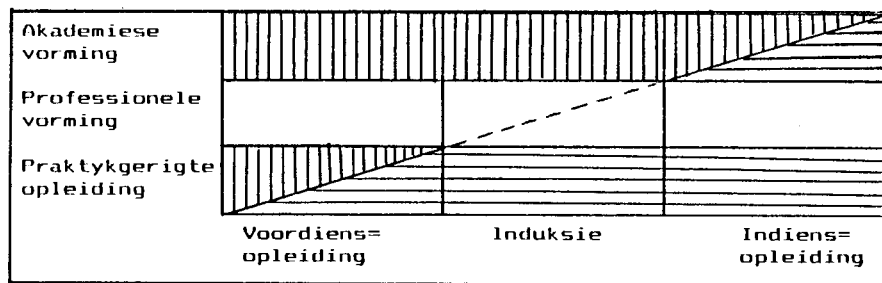
#### **\*     Indiensopleiding**

Indiensopleiding bestaan uit bepaalde leergeleenthede wat aan skoolhoofde voorsien word terwyl hulle fisies in die pos werksaam is. Sulke leergeleenthede kan onder andere die aanleer van spesifieke vaardighede wees om 'n sekere taak suksesvol te kan uitvoer, of dit kan gerig wees op die persoonlike groei en ontwikkeling van die persoon in die pos.

Al die komponente van die driedimensionele model kan ingesluit word in die verskillende fases waarbinne professionele ontwikkeling plaasvind. Die mate waartoe die drie komponente (akademiese vorming, praktykgerigte opleiding en professionele vorming) 'n invloed gaan uitoefen op die professionele ontwikkeling van 'n persoon, word bepaal deur die bepaalde fases van sy loopbaan. Die verhouding tussen die drie komponente tot die verskillende loopbaanfases word in Figuur 2.6 aangedui (Daresh & Playko, 1992b:19).

Figuur 2.6

Die komponente van die driedimensionele model in verhouding tot die drie primêre fases van 'n persoon se loopbaanontwikkeling



Die driedimensionele model vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde is dus meer as net 'n in-taakondervinding. Dit behels 'n totale leerervaring reg deur 'n persoon se professionele loopbaan, waar elke dimensie die ander aanvul en ondersteun (vgl. Figuur 2.6).

Tydens al bogenoemde fases, speel die mentor 'n deurslaggewende rol. Die rol wat die mentor vervul in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, word volledig in Hoofstuk 3 bespreek, terwyl die praktiese implementering van mentorstelsels in Hoofstuk 4 onder die loep geneem word.

#### 2.5.7 Slotopmerking

Uit bogenoemde kan afgelei word dat heelwat navorsing in die buiteland al gedoen is om bepaalde modelle daar te stel om geleenthede te voorsien waarbinne skoolhoofde professioneel kan ontwikkel.

Ten einde enige model vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde te laat slaag, is dit nodig dat die volgende aannames eerbiedig moet word (Daresh, 1988b:19-20):

- \* Skoolhoofde moet self 'n aandeel hê in die individualisering van leerinhoud.
- \* Skoolhoofde moet self die verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir hul leeraktiwiteite aanvaar.
- \* Die sentrale fokuspunt van professionele ontwikkeling is individuele doelwitstelling en aksieplanne.
- \* 'n Verskeidenheid tipes leeraktiwiteite moet beskikbaar wees aangesien mense op verskillende wyses leer.
- \* Die voorbereiding vir die hoofskap en hoe om daardie rol te vervul, is 'n moeilike en eensame proses. Die ondersteuning van kollegas is dus van kardinale belang.

In die lig van bogenoemde, is dit belangrik om vervolgens aandag te gee aan enkele bestaande professionele ontwikkelingspraktyke wat in verskillende lande onderneem word en wat daarop ingestel is om skoolhoofde beter voor te berei vir die pos en om hulle professioneel verder te laat ontwikkel.

## 2.6 BESTAANDE PROFESSIONELE ONTWIKKELINGSPRAKTYKE VIR SKOOLHOOFDE

### 2.6.1 Opmerking

Met bogenoemde professionele ontwikkelingsmodelle in gedagte, sal 'n aantal professionele ontwikkelingspraktyke wat in enkele lande onderneem word, hieronder bespreek word.

Aandag sal gegee word aan die rolspelers wat in die verskillende lande betrokke is by professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde. Daar sal voorts ook verwys word na bepaalde professionele ontwikkelingstrategieë wat met groot sukses reeds

in verskillende lande, en veral in die VSA, geïmplementeer word.

## 2.6.2 Engeland

Wat die opleiding en professionele ontwikkeling van skoolhoofde in Engeland betref, wys Buckley (1985:80) daarop dat die inisiatief vir sodanige programme sy ontstaan op 'n streeksgrondslag gehad het. Sedert 1972 het 'n aantal "Local Education Authorities" 'n konsortium gevorm wat aanleiding gegee het tot die totstandkoming van die "North West Educational Management Centre" (NWEMC). Vanuit hierdie sentrum word opleidings-en ontwikkelingsprogramme gegenereer ten einde aan sodanige behoeftes te kan voorsien (Buckley, 1985:85).

Aangesien skoolhoofdesentrums 'n belangrike rol vervul in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde (vgl. 2.6.9.4), word professionele ontwikkelingsprogramme onder andere by die "National Development Centre for Educational Management and Policy" (NDC) aangebied. Die NDC het ontstaan vanuit die behoefte na beter opleidings- en ontwikkelingsprogramme, wat deur die NWEMC geïdentifiseer is. Hierdie sentrum word gehuisves by die Universiteit van Bristol en word deur die staat gesubsidieer (Buckley, 1985:89; Weindling & Earley, 1987:47; Moore, 1991).

Volgens Moore (1991) word 'n verskeidenheid programme by die NDC aangebied. Van die programme sluit onder andere in, groepaktiwiteite (wat aspekte aanspreek soos die beplanning van beleid), spanbestuursbenaderings, evaluering van onderwysers, asook leierskap en kommunikasievaardighede. 'n Program wat vanaf Julie 1991 aangebied word, spreek die belangrike kwessie van selfbestuur aan. Modules wat tydens hierdie program onder die loep kom, sluit onder andere in, selfontwikkeling, skoolontwikkeling, die ontwikkeling van die kurrrikulum, asook personeelontwikkeling.

Deelnemers wat die programme suksesvol deurloop in die toegelate 225 ure, kan bepaalde krediete vir M.Ed.-studies verwerf. Hierdie vergunning onderstreep die belangrikheid van onderlinge samewerking tussen tersiêre instansies, soos universiteite, onderwysowerhede en die praktiserende onderwysprofessie, in die strewe na voortgesette professionele ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde.

Buiten formele akademiese kursusse in Onderwysbestuur aan universiteite, word ook ander ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde geskep. Sulke geleenthede sluit bepaalde bestuurskursusse in wat wissel ten opsigte van hulle tydsduur (Weindling & Earley, 1987:41-49).

Van dié kursusse word onder andere aangebied deur die volgende instansies (Ibid.):

- \* **COSMOS** (Committee on Staffing and Management of Secondary Schools) Tydens 'n weeklange kursus word skoolhoofde, adjunkhoofde en verteenwoordigers van die "Local Education Authority" (LEA) saamgegroepeer in werksessies.
- \* **LEA** Kort kursusse word deur LEA's aangebied waar aandag gegee word aan onder andere praktiese aspekte soos die rol van die adjunkhoof; die opstel van 'n skoolrooster; onderhoudvaardighede, ensovoorts. Die LEA's is voorts ook betrokke by die voorsiening van ondersteuningsaksies en mentorstelsels vir skoolhoofde (vgl. 4.3.2).
- \* **OTTO** (One Term Training Opportunity) Hierdie ontwikkelingsprogram het sy ontstaan te danke aan staatsbefondsing wat aan die Universiteit van Birmingham die geleentheid gegee het om die kursus in te stel.

Ander instansies wat ook kort professionele ontwikkelingskursusse

vir skoolhoofde aanbied, is onder andere die "North West Educational Management Centre"; die "Inner London Education Authority" (ILEA); Padgate; die "Regional Headship Unit", en die "Wessex Inservice Scheme for Secondary Heads" (WISH).

Uit bogenoemde blyk dit dat daar in Engeland op 'n wye front aandag gegee word aan die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Daar word ook gemerk dat verskillende rolspelers (universiteite, die staat, LEA's, ensovoorts) betrokke is by die ontwikkelingspraktyke.

### 2.6.3 Australië

Tickell (1991) dui daarop dat professionele ontwikkelingsstrategieë in Australië deur twee instansies geïmplementeer word, naamlik deur die Ministerie van Onderwys en ook deur die "Institute of Educational Administration" (IEA). Laasgenoemde is 'n statutêre liggaam wat onder die beskerming staan van die staat van Victoria (Australië) en word as 'n skoolhoofdesentrum bedryf (vgl. 2.6.9.4).

Die grondbeginsel waarop hierdie strategieë aangewend word, berus op die stelsel van kollegiale vennootskap (Peer-assisted leadership), ook genoem die PAL-stelsel (vgl. 2.6.9.3). Laasgenoemde stelsel is deur die Far West Laboratory in San Francisco (VSA) ontwikkel en word deur die IEA in Geelong, Victoria, aangebied.

Aangesien die PAL-stelsel later volledig bespreek sal word (vgl. 2.6.9.3), word hier volledigheidshalwe slegs kortliks daarna verwys. Dit kom daarop neer dat twee skoolhoofde mekaar se bestuursgedrag en optredes waarneem en dan deur middel van terugkaatsonderhoude (reflective interviewing), terugvoer gee oor die waargenome bestuursgedrag en optredes.



'n Tweede strategie wat ook tans deur die IEA geïmplementeer word, is die Skoolhoof- en Skoolontwikkelingsprogram (Principal and School Development Program) (vgl. Tickell, 1991). Hierdie program het sy ontstaan te danke aan die inisiatief van die "Commonwealth Schools Commission" (CSC) wat in 1983 'n grootskaalse projek van stapel gestuur het rakende die professionele ontwikkeling van alle skoolhoofde van staatskole en privaatskole in die hele Australië. Die uitsluitlike doel van hierdie program is om skoolhoofde die geleentheid te gee om professioneel te ontwikkel en om skole in Australië te verbeter.

Ten einde 'n stewige kennisbasis (vgl. 2.4.3) as vertrekpunt vir die ontwerp van bogenoemde program te kon hê, het die CSC opdrag gegee vir vier primêre navorsingsprojekte, naamlik:

- \* 'n Profiel van die skoolhoof in die skole van Australië
- \* Die keuring en aanstelling van skoolhoofde in Australië
- \* 'n Nasionale projek om die professionele ontwikkelingsbehoefte van alle skoolhoofde in Australië te bepaal
- \* Professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde in Australië

Na aanleiding van die bevindinge uit bogenoemde navorsingsprojekte, is voortgegaan met die ontwerp van die Skoolhoof- en Skoolontwikkelingsprogram.

Die praktiese implementering van bogenoemde program sal later volledig bespreek word (vgl. 4.3.3).

Walker (1987:230) maak voorts ook melding van die bestaan van twee "Australian Administrative Staff Colleges". Kandidate doen nie aansoek om toelating by hierdie inrigtings nie, maar word deur hul werkgewers afgevaardig om die programme by te woon. Tydens die aanbieding van ontwikkelingsprogramme word van 'n

sindikaatmetode gebruik gemaak. Die lede van elke sindikaat leer mekaar binne die werksverhouding wat onder leiding van roterende voorsitters funksioneer, goed ken.

Lede van sindikate word op nasionale grondslag geselekteer en kom uit verskillende instansies, elk met 'n ander bestuursagtergrond. Instansies wat verteenwoordig word, sluit onder andere in, die weermag, bankwese, mynwese, die handel, staatsdepartemente, die onderwys, ensovoorts (Walker, 1987:235). Aan die einde van die werksaamhede, moet elke sindikaat 'n skriftelike verslag indien ten opsigte van hul werksaamhede wat dan ook aan ander sindikate beskikbaar gestel word. Elke sessie duur omtrent vier weke om af te handel.

Terugvoering van die deelnemers dui daarop dat die programme baie bereik in terme van praktykgerigte leergeleenthede vir veral die volwasse leerders (Walker, 1987:241).

Uit die bostaande bespreking kan gesien word dat daar in Australië erns gemaak word met die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Uit die bespreking kan afgelei word dat die professionele ontwikkeling van skoolhoofde in Australië 'n baie hoë prioriteit geniet en dat daar daadwerklik opgetree is ten einde aan die ontwikkelingsbehoefte van die skoolhoofde te voldoen.

#### **2.6.4 Kanada**

Volgens Anderson (1991) word twee tipes programme in Quebec aangebied. Eerstens word 'n nagraadse kursus in Onderwysbestuur by die McGill Universiteit in Montreal (Kanada) aangebied wat voorsiening maak vir die verwerwing van 'n M.Ed.-graad (Onderwysbestuur of Onderwysbestuur en Volwasseleer), 'n M.A.-graad (Bestuur en Beleidstudies) asook vir doktorsale studies (Ph.D.).

Voorts is dieselfde universiteit betrokke by die aanbieding van professionele ontwikkelingsprogramme vir praktiserende skoolhoofde deur middel van 'n skoolhoofdesentrum (vgl. 2.6.9.4). Laasgenoemde programme word deur die "Centre for Educational Leadership" (CEL), wat ook by die McGill Universiteit gehuisves word, aangebied (Ibid.).

Hierdie sentrum het vanaf Oktober 1991 al die aktiwiteite van die "Division of Educational Leadership" (DEL) in sy eie programme geïnkorporeer. Volgens Anderson (1991) word die sentrum se programme gerig deur

- \* die toepassing van volwasseleerbeginsels;
- \* aktiwiteite wat afgestem is op die ontwikkeling van leierskap en bestuursvaardighede;
- \* leergeleenthede wat berus op navorsing, beleid en die bestuurspraktyk;
- \* toespitsing op 'n verskeidenheid van metodes om data in te samel ten einde aan die behoeftes van die deelnemers te voldoen, en
- \* die voorsiening van geleenthede waar verskeie belanghebbendes op plaaslike vlak, nasionale vlak, asook op internasionale vlak mekaar kan ontmoet ten einde idees uit te ruil en navorsing te onderneem oor alle aspekte rakende die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

Programme van die CEL word op grond van die behoeftes van die praktiserende skoolhoofde opgestel. Sulke programme sluit onder andere professionele ontwikkelingsaktiwiteite in, soos seminare, werksinkels, samesprekings tussen kollegas, konsultasies met skoolhoofde, asook navorsingsaksies ten opsigte van professionele ontwikkeling. Resultate en bevindinge van die onderneemde navorsing, word deur middel van nuusbriewe, inligtingstukke en navorsingsverslae aan skoolhoofde beskikbaar gestel.

Voorts stel Calabrese en Bartz (1990) voor dat die universiteite in Kanada nog meer betrokke moet raak by professionele ontwikkelingspraktyke vir praktiserende skoolhoofde. Hierdie oproep tot betrokkenheid word veral gerig tot die Universiteit van Alberta (Edmonton, Kanada). 'n Aksieleermodel word as 'n moontlikheid voorgehou. Tydens so 'n aksieleermodel moet eerstens voorsiening gemaak word vir die volwasseleerteorie. Strategieë wat Calabrese en Bartz (1990:2-5) aanbeveel, sluit onder andere die volgende in:

- \* Aksieleer (praktykgerigte leerervarings)
- \* Groepwerk
- \* Rolspele
- \* Gevallestudies
- \* Posmandjie-oefeninge
- \* Bestuurspeletjies
- \* Rekenaarondersteunde onderrig
- \* Skaduwaarneming (Shadowing)
- \* Mentorstelsels
- \* Leerkontrakte

Die erns wat in Kanada gemaak word met die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, kan ten beste geïllustreer word deur die uitnodiging wat Charles Lusthaus, die Direkteur (Volwasse-onderrig) wat ook verantwoordelik is vir die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme by die McGill Universiteit, aan skoolhoofde rig (vgl. Anderson, 1991): "Don't be afraid to go out on a limb. That is where the fruit is. In the future we will be going out on a limb. We hope that you join us."

#### 2.6.5 Israel

Ben-Baruch (1991:66) wys daarop dat daar voor 1960 geen akademiese kursus in Israel bestaan het vir die opleiding van

skoolhoofde nie. Die Departement van Onderwys in Israel het geen bykomende kwalifikasies vir die aanstelling as skoolhoof vereis nie. Persone wat as onderwysers gekwalifiseerd was, met drie tot vyf jaar ervaring, is oorweeg vir aanstelling as skoolhoofde. Die gevolg van hierdie praktyk was dat goeie onderwysers verloor is en dat swak skoolhoofde in poste aangestel is.

Daar is van superintendente verwag om maandeliks met hoofde te vergader om sodoende leiding te voorsien. Dit het slegs ontaard in die deurgee van beleidsvoorskrifte, met die gevolg dat die kwaliteit van skoolhoofde verswak het (Ibid.).

Sedert 1987 is onderwysbestuurskursusse by al ses die universiteite in Israel ingestel. Die vertrekpunt by die ontwerp van programinhoud, was enersyds die Amerikaanse literatuur wat aangepas is by die opleiding van offisiere in die Israelse leër. Die klem by hierdie programme val op terugkaatspraktyke (vgl. 2.6.9.5) wat by die Harvard Universiteit (VSA) ontstaan het.

Telem (1991) is van mening dat die professionele ontwikkeling van skoolhoofde tans wêreldwyd baie aandag geniet en is dit ook 'n aspek wat in die Israelse onderwysstelsel dringend aangespreek behoort te word.

Ten einde te voorsien in die behoefte aan professionele ontwikkelingspraktyke, word die deelnemende benadering (Participative Approach of PTA) deur die Universiteit van Tel-Aviv in Israel geïmplementeer. Bogenoemde program word as bykomende professionele ontwikkelingspraktyk by die akademiese vorming van skoolhoofde aangewend (Telem, 1991:252).

In die bogenoemde program, word skoolhoofde in die geleentheid gestel om hul eie ontwikkelingsbehoefte te identifiseer en om hierdie behoeftes by wyse van 'n dinkskrum (brain storming) te bespreek. Hier word van die beginsel gebruik gemaak om

skoolhoofde se kennis en vaardighede te benut by die ontwerp en implementering van ontwikkelingsprogramme.

Die PTA-benadering bestaan uit die volgende vyf fases:

- \* Voorafbeplanning
- \* Die implementering van die dinkskrumoefening
- \* Verwerking van die resultate van die dinkskrum
- \* Opvolgssessie van die dinkskrum
- \* Verwerking van die bevindinge van die tweede dinkskrum

Die PTA-benadering stel skoolhoofde in staat om

- \* hul ontwikkelingsbehoefte te identifiseer;
- \* sodanige behoeftes te bespreek en te analiseer;
- \* voorstelle te maak om in die ontwikkelingsbehoefte te voorsien, en
- \* om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak en hierdie aanbevelings aan te pas op hul eie situasies.

Die grootste waarde van hierdie benadering lê daarin dat bestaande kennis en vaardighede van die skoolhoofde aangewend word tot voordeel van al die deelnemers. Sodoende word praktykervarings tydens die groepsessies met mekaar gedeel en direk op die individuele skoolsituasies toegepas. Laasgenoemde dra in 'n groot mate by tot vernuwing in skole en die verbetering van bestuursvaardighede by die skoolhoofde (Telem, 1991:258).

#### 2.6.6 Duitsland

Onderwysersopleiding vind in Duitsland op 'n baie hoë vlak plaas (Vogelsang, 1991). Nadat onderwysers aan 'n universiteit studeer het, moet hulle 'n Eerste Staatseksamen aflê en dan vir twee jaar 'n internskap by 'n staatsinrigting aflê. Nadat die Tweede Staatseksamen afgelê is, kan die kandidaat aansoek doen om 'n

onderwyspos en nadat bevredigende diens gelewer is, kan hy oorweeg word vir bevordering.

Die vereiste vir aanstelling as skoolhoof, is dat 'n persoon 'n opgeleide onderwyser moet wees. Voorts moet daar ook gelet word dat die begrip **bestuur** in Duitsland in wese nie bestaan nie omdat dit met negatiewe konnotasies verbind word. Persone wat aanstellings as skoolhoofde kry, moet self poog om die nodige vaardighede aan te leer, of om deur middel van probeer-en-trefmetodes, bestuursvaardighede aan te leer (Vogelsang, 1991:56).

Daar is egter 'n aantal ontwikkelingspraktyke onderneem om bogenoemde situasie te verbeter (Vogelsang, 1991:59-62):

- \* In elke staat binne die Federasie, is 'n staatsbeheerde kollege vir verdere opleiding wat driedaagse bestuursopleidingskursusse aanbied. Die tydperk is egter te kort om persone effektief voor te berei vir die skoolhoofskap.
- \* In sommige state (Bavaria en Hesse), word opleidingskursusse vir beginnerskoolhoofde aangebied by 'n akademie of 'n konferensiesentrum. Sulke kursusse duur ses weke en is meer geslaagd as bogenoemde aanbiedings. Daar word egter nie voorsiening gemaak vir die formele opleiding van skoolhoofde soos wat met onderwysers die geval is nie.
- \* 'n Informele afstandsonderrigkursus in Onderwysbestuur is deur Vogelsang (1991:61) ontwerp. Aandag word gegee aan die aanleer van vaardighede ten opsigte van leidinggewing en organisering, waarna groepbesprekings oor bepaalde opdragte gehou word. Geen salarisverhoging of kwalifikasie word aan die voltooiing van hierdie kursus gekoppel nie.

- \* Daar bestaan tans ook 'n kursus aan die Universiteit van Koblenz waar kandidate kan spesialiseer in Skoolbestuur en Onderwysbeplanning. Die staat ondersteun nie sulke kursusse nie, aangesien die opleiding van skoolhoofde nie vir die staat noodsaaklik is nie, en omdat valse verwagtinge moontlik by studente geskep kan word dat bevordering noodwendig moet volg op die voltooiing van die kursus.

#### **2.6.7 Enkele ander lande**

##### **\* Ciskei**

In die Ciskei word kort eendaagse opleidingskursusse vir sowel skoolhoofde as vir departementshoofde op gedentraliseerde sentra aangebied. 'n Span van vyf opleiers van die Ciskeise Onderwysdepartement is verantwoordelik vir die aanbieding van hierdie programme (Dewitt, 1991).

Die vertrekpunt met hierdie programme is om die gaping tussen die bestuursteorie en die praktyk te oorbrug. Praktykgerigte leergeleenthede geniet by hierdie programme voorrang ten einde selfbestuur, ondernemingsgees en die aanleer van kritiese bestuursvaardighede by die skoolhoofde te bevorder.

Skoolhoofde in die Ciskei word ook deur die Onderwysleierskap Oriënteringsentrum (OLOS) van die Universiteit van Stellenbosch opgelei deur middel van kort kursusse (vgl. 2.6.8.4).

##### **\* Nederland**

In Nederland word vier bestuursprogramme deur die Interstudie-SO Instituut aangebied. Daar word van 15 bestuurskonsultante en 18 personeellede van die Instituut gebruik gemaak om bestuursontwikkelingsprogramme aan te bied (Van der Westhuizen, 1987a:10).



Buckley (1985:99) maak ook melding van die "Stichting Gelderse Leergange" wat onder die beskerming van die Katolieke Universiteit van Nijmegen staan. Bogenoemde "Stichting" bied deeltydse inisiële opleiding aan onderwysers, asook bepaalde indiensopleidingsprogramme aan waar tans ook gekonsentreer word op die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

#### **\* Maleisië**

Professionele ontwikkelingsprogramme word in Maleisië deur die NIEM (National Institute of Educational Management) aangebied. Volgens Yow (1986) soos aangehaal deur Van der Westhuizen (1987a:10) is sestig personeellede by die instituut betrokke om skoolhoofde aanvanklik professioneel beter toe te rus, asook om gevorderde bestuursontwikkelingsprogramme aan te bied.

#### **\* Frankryk**

In Frankryk word alle nuwe skoolhoofde inisieël opgelei. Hierdie aanvanklike opleiding word voorts opgevolg met verdere opleiding, asook met bepaalde indiensopleidingsaktiwiteite (Buckley, 1985:43). Die opleidingsprogram is verpligtend en word op streeksvlak deur die sogenaamde "Académies" behartig. Skoolhoofde word van alle ander verpligtinge vrygestel ten einde die formele opleidingsprogram te voltooi.

Buckley (1985:44-45) toon aan dat die inisiële opleiding van skoolhoofde deel van 'n totale loopbaanontwikkelingsaksie uitmaak. Hierdie inisiële opleiding word in twee fases aangebied, naamlik tydens die voordiensfase en tydens die eerste jaar waarin die pos beklee word (induksiefase) (vgl. Figuur 2.6). Na afhandeling van die formele opleidingsfase (wat voltyds deurloop word), word skoolhoofde van 'n bepaalde distrik in die geleentheid gestel om elke kwartaal byeen te kom om sake van gemeenskaplike belang te bespreek.

Dit blyk dus dat in Frankryk reeds besef word dat die rol van die skoolhoof totaal verskil van dié van die onderwyser en dat daar reeds baie gedoen is om die unieke opleidings- en ontwikkelingshoeftes van skoolhoofde aan te spreek.

\* **Swede**

In Swede word die opleiding van onderwysleiers (skoolhoofde, adjunkhoofde en skooldirekteure) op nasionale grondslag geïnisieer. Buckley (1985:60) sê in dié verband dat onderwysleiers van verskillende ouderdomsgroepe en met verskillende grade van ervaring en kundigheid binne agt streke byeengebring word vir bepaalde indiensopleidingsprogramme. In die verskillende streke word opleidingsspanne saamgestel. Sulke opleidingsspanne bestaan normaalweg uit 'n skoolhoof of inspekteur wat as koördineerder na die streek gesekondeer word. Ander lede van die span bestaan onder andere uit ervare skoolhoofde, inspekteurs en opvoedkundige sielkundiges wat ook gesekondeer word om deelyds as 'n opleidingspan saam te werk. Die opleiding van die opleiers word op sentrale vlak gehanteer. Skoolleiers van bepaalde dorpe of stede word dan deur hierdie opleidingsspanne verder opgelei om sodoende geleenthede vir professionele ontwikkeling te skep. Die program is verpligtend vir alle skoolleiers van alle verskillende tipe skole. Dit impliseer dat die skoolhoof en die adjunkhoof van 'n skool, aan dieselfde opleidingsprogram deelneem.

Dit wil dus voorkom asof daar in Swede reeds baie vermag is om skoolhoofde verder op te lei en professioneel te ontwikkel. Wat veral uitstaan, is die gebruik om persone uit verskillende skole en met verskillende bestuursagtergronde in een opleidingsprogram te betrek.

## **2.6.8 Die Republiek van Suid-Afrika**

In die RSA bestaan daar tans geen formele programme vir die professionele ontwikkeling en indiensopleiding van skoolhoofde nie (Van der Westhuizen, 1984:351). Indien daar wel aandag aan gegee word, word dit lukraak en op informele wyse gedoen. Die skoolsituasie self leen hom nie tot geleenthede waarbinne die skoolhoof verder bestuursmatig kan ontwikkel nie. In dié verband sê Van der Westhuizen (1990a:6) dat 'n opleidingsinstansie dus hierdie tipe opleiding moet verskaf.

In die onderstaande bespreking, sal kortliks gewys word op wat tans in die RSA gedoen word in terme van die formele opleiding van onderwysbestuurders, individuele ontwikkelingspogings, asook op die rolspelers wat tans by sodange aktiwiteite betrokke is.

### **2.6.8.1 Tersiêre opleidingsinstansies**

Volgens Van der Westhuizen (1987a:4) bestaan daar in terme van die onderwyserskorps, reeds 'n groot aantal persone wat bestuursopleiding ondergaan het in die RSA. Die meeste universiteite in die RSA, asook die Onderwyskollege van Suid-Afrika (OKSA), bied formele bestuursopleiding aan wat gekoppel is aan die verwerwing van 'n bepaalde kwalifikasie. Hierdie tersiêre inrigtings is egter in geen mate direk betrokke by die professionele ontwikkeling van skoolhoofde nie.

### **2.6.8.2 Onderwysdepartemente**

Die Transvaalse Onderwysdepartement bied jaarliks 'n weeklange kursus vir nuutaangestelde hoofde aan. Hierdie kursus word egter nie aangebied sodra die skoolhoof sy aanstelling ontvang nie. Sommige skoolhoofde beklee die pos reeds vir bykans 'n jaar voordat hulle die kursus bywoon. Geen formele induksieprogramme word derhalwe aangebied nie.

Tydens hierdie kursus word skoolhoofde ingelig oor die volgende aspekte (Transvaalse Onderwysdepartement, 1992, Program en lesings):

- \* Klaskamerbestuur en klasbesoek
- \* Finansiële bestuur van skole
- \* Motivering en kommunikasie
- \* Die bestuur van die skoolmediasentrum
- \* Beleid ten opsigte van personeelaangeleenthede
- \* Beleid ten opsigte van personeelontwikkeling en personeelevaluering
- \* Beleid ten opsigte van diensvoorwaardes
- \* Onderwysregulasies
- \* Beleid ten opsigte van skoolaangeleenthede
- \* Beleid ten opsigte van voorrade, geboue en terreine, en
- \* Beleid ten opsigte van jeugprogramme

Uit bogenoemde programinhoud kan gesien word dat daar baie klem geplaas word op die vertolking van beleid en regulasies. Daar word egter nie baie aandag gegee aan die bestuursmatige ontwikkeling van skoolhoofde nie en hy is in 'n groot mate op homself aangewese om die mas op te kom.

Van tyd tot tyd word skoolhoofde ook bymekaargebring vir verpligte daglange simposia waar die nuutste beleidsaspekte aan skoolhoofde deurgegee word. Sulke simposia is meestal informatief van aard en weinig geleentheid bestaan vir die skoolhoof om professioneel verder te ontwikkel. Voorts word skoolhoofde as sogenaamde hoofdekringe byeengeroep waar sake van gemeenskaplike belang onder leiding van die superintendent van onderwys bespreek word.

Die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement gaan 'n trappie verder deur die aanwending van 'n takseersentrum om bestuursleemtes in

skoolhoofde te identifiseer (Bothma, 1992a). Hierdie takseersentrum word in samewerking met die Universiteit van die Oranje-Vrystaat bedryf.

Opleidings- en ontwikkelingsbehoefte word onder skoolhoofde geïdentifiseer deur middel van takseersentrumaktiwiteite. In dié verband sê Bothma (1992b) dat daar tans gepoog word om inligting in te win oor bestuursontwikkeling ten einde programme te ontwerp om in hierdie ontwikkelingsbehoefte te voorsien. Skakeling met die Onderwyskollege van Suid-Afrika is reeds in dié verband bewerkstellig.

Wat die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO) betref, wys Van der Westhuizen (1987a:12-13) daarop dat daar in 1987 reeds 9500 skoolhoofde was wat bestuursopleiding deurloop het. Dié opleidingsprogram is deur "African Oxygen Performance and Educational Services" ontwerp en het aanleiding gegee tot die sogenaamde "Top-down"- bestuursontwikkelingsprogram vir alle persone op bestuursvlak binne die DOO.

Volgens Van der Westhuizen en Makhokolo (1991) bestaan die "Top-down"-program uit drie afdelings, naamlik die kernprogram, informele "top-downs" en formele "top-downs". Die beginsel by hierdie opleidingsmodel berus op die aanvanklike opleiding van die opleiers, waarna byvoorbeeld die inspekteurs die betrokke skoolhoofde oplei, die skoolhoofde weer die betrokke departementshoofde oplei en uiteindelik die departementshoofde weer die onderwyspersoneel oplei.

Tydens die kernprogram word deelnemers ingelig aangaande die opleidingsmetodiek van die hele program. Die informele program word geïmplementeer deur middel van afrigting en leidinggewing deur bestuurders aan ondergeskiktes. Dit word mondeling gedoen en kan enige tyd en op enige plek plaasvind.

Die formele program het ten doel om skoolhoofde toe te rus en op te lei om hul daaglikse bestuurstake suksesvol te kan uitvoer. Hierdie program bestaan uit die volgende 11 modules (Van der Westhuizen & Makhokolo, 1991:105):

- \* Selfbestuur
- \* Die bestuur van ondergeskiktes
- \* Die bestuur van fisiese fasiliteite
- \* Die bestuur van ouerbetrokkenheid
- \* Konflikhantering
- \* Metodes en prosedures
- \* Spanbestuur
- \* Die bevordering van leerlingprestasies
- \* Klaskamerbestuur
- \* Besluitneming en probleemoplossing
- \* Selfvernuwing

Daar is ook 'n soortgelyke opleidingsbehoefte by die skoolhoofde van plaasskole geïdentifiseer (Roos, 1992). In 1991 was daar bykans 5700 plaasskole en 2700 sekondêre skole onder die beheer van die DOO. Die hele "Top-down"-program was gemik op 13600 bestuurders op verskillende bestuursvlakke. Bogenoemde elf modules van die formele "Top-down"-program is, met enkele wysigings (wat voorsiening gemaak het vir die eiesoortige omgewing van die plaasskool), ook op die hoofde van plaasskole toegepas (Campbell, 1991).

Die "Top-down"-program vir stedelike skole is in 1990 afgesluit, terwyl die program vir die hoofde van plaasskole in 1991 ten einde geloop het (Roos, 1992).

#### 2.6.8.3 Professionele verenigings

Professionele onderwysersverenigings is nie direk betrokke by die professionele ontwikkeling van skoolhoofde in die RSA nie, maar

lewer tog bepaalde dienste aan hul lede en publiseer nuusbriewe waarin sake van belang aan lede deurgegee word. Hiervan is die Mondstuk wat deur die TO uitgegee word en die NOU-blad wat deur die Natalse Onderwysersunie gepubliseer word, net enkeles.

Die Transvaalse Onderwysersvereniging maak wel voorsiening vir belangegroepes wat periodiek bymekaarkom om sake van gemeenskaplike belang te bespreek.

Laasgenoemde vereniging was ook saam met ander tersiêre inrigtings betrokke by die stigting van die Koördineringskomitee vir Staatsondersteunde Skole (KOKSOS). Hierdie komitee is in die lewe geroep om bestuursopleiding te voorsien aan hoofde en bestuursliggame van staatsondersteunde skole. Nadat 'n aantal opleidingsmodules deur dié komitee geïdentifiseer is, is modules geskryf wat by wyse van werkseminare op streeksvlak aan lede van die teikengroep aangebied sal word.

Vir McCullough (1987:59) is professionele verenigings 'n ryk bron van geleenthede vir professionele ontwikkeling. Aktiwiteite waaraan lede van professionele verenigings kan deelneem, sluit onder andere in, die beskikbaarstelling van literatuur, die aanbidding van seminare en werkswinkels, asook toegang tot kundige persone.

Deelname aan programme by professionele verenigings kan onder andere die volgende insluit:

- \* Lede kan aanbied om op komitees te dien
- \* Lede kan artikels publiseer
- \* Lede moet hulleself beskikbaar stel om op besture binne die vereniging te dien
- \* Byeenkomste en programme moet bygewoon word
- \* Lede kan self referate en lesings aanbied

Die waarde van professionele verenigings kan alleen in terme van professionele ontwikkelingsgeleenthede bepaal word, indien lede aktief betrokke is by die werksaamhede van die vereniging.

#### 2.6.8.4 Die Onderwysleierskap Oriënteringsentrum (OLOS)

Volgens Cawood (1992) is hierdie sentrum deur die Universiteit van Stellenbosch geïnisieer. By die aanbieding van die ontwikkelingsprogramme, word gebruik gemaak van 30 opgeleide assessors wat onderlê is in die aanbieding van hierdie tipe programme.

Hoewel daar aanvanklik merendeels gekonsentreer is op die ontwikkeling van skoolhoofde werksaam in die Kaaplandse Onderwysdepartement, is die diens later uitgebrei om voorsiening te maak vir ander Onderwysdepartemente, waaronder die DOO en die DOK (Raad van Verteenwoordigers). Daar word ook ontwikkelingsprogramme aangebied vir skoolhoofde van die TBVC-state, waaronder die Ciskei (vgl. 2.6.7).

Die bywoning van bepaalde kursusse wat deur OLOS aangebied word, berus op 'n vrywillige basis. Programme word vir verskillende teikengroepe aangebied, waaronder beginnersskoolhoofde, departementshoofde, vakhoofde, ensovoorts. Programme vir beginnersskoolhoofde neem twee dimensies as vertrekpunte, naamlik onderrigleierskap en onderwysbestuur.

Uit bogenoemde blyk dit dat, buiten die verpligte bywoning van kursusse soos deur onderwysdepartemente vereis, geen ander verpligte bestuursopleiding van skoolhoofde vereis word nie.

Vervolgens sal aandag gegee word aan professionele ontwikkelingspraktyke wat in die VSA aangewend word.



## 2.6.9 Die Verenigde State van Amerika

### 2.6.9.1 Opmerking

In die VSA bestaan 'n verskeidenheid strategieë en programme wat almal daarop gerig is om die skoolhoof professioneel te ontwikkel. Die rasionaal agter hierdie programme setel in die behoefte om akademiese opleiding in samehang met ander ontwikkelingsgeleenthede aan te wend.

Die klem val by die ontwerp van ontwikkelingsmodelle op kennis wat deur navorsing gerugsteun word (vgl. 2.4.3). Slegs die toevoeging van ontwikkelingsgeleenthede waarborg nie per se die verbetering van bestuurders nie. In die algemeen word die aanname gehuldig dat praktykgerigte ontwikkelingsgeleenthede die gaping kan oorbrug tussen akademiese voorbereiding en die bestuurseise in die werksituasie. Beatty en Schneier (1981:317) toon dat praktykcoördinerende 'n onontbeerlike deel van enige ontwikkelingsprogram moet uitmaak.

Die waarde wat aan sulke opleidingsgeleenthede gegee word, word weerspieël in die navorsing van Gousha et al. (1986) soos aangehaal deur Daresh (1988c:2), wat bevind het dat die aantal state in die VSA wat 'n internskap as vereiste stel alvorens 'n persoon as skoolhoof aangestel kan word, in die afgelope vyftien jaar meer as verdubbel het.

Vervolgens sal daar aandag gegee word aan 'n aantal professionele ontwikkelingspraktyke wat vanuit die VSA gegenereer is vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

### 2.6.9.2 Takseersentrums

Takseersentrums word hoofsaaklik deur die NASSP geïmplementeer en bestaan uit gestandaardiseerde evaluering om deelnemers se

bestuursgedrag, gebaseer op veelvuldige insette, te meet (Van der Westhuizen, 1987b:191). Die norm waaraan die meting van hierdie bestuursgedrag gemeet word, word verkry deur voorafbepaalde bestuursdimensies aan die hand van 'n posontleding. Beoordelings van die bestuursgedrag van deelnemers word deur beoordelaars of assessors gedoen waarna konsensus bereik word en 'n globale beoordeling dan gemaak word.

Die doel van takseersentrums is om deur middel van simulaties, die sterkpunte en tekortkominge in deelnemers se bestuursmondering te bepaal, asook om ontwikkelingsareas aan die hand van bepaalde bestuursdimensies te identifiseer (Wendel & Uerling, 1989:790; Calabrese & Bartz, 1990).

Dat die takseersentrum wel 'n bydrae te lewer het tot die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, spreek uit die aanname dat die vasstelling van sterkpunte en tekortkominge, van die belangrikste wyses is waarop 'n geïndividualiseerde professionele ontwikkelingstrategie ontwerp kan word (Calabrese & Bartz, 1990:4). Die gebruik om aan deelnemers terugvoering te gee oor hul bestuursgedrag, vorm die basis vir doelmatige professionele ontwikkeling, aangesien so 'n persoon dan toegerus word om 'n beter skoolhoof te wees. Wat egter hier van belang is, is dat deelnemers by die takseersentrums in staat gestel word om bepaalde waardes en oortuigings oor hul poste te vorm (Moses, 1987:254).

Een van die nadele van 'n takseersentrum, setel daarin dat nie bewys gelewer kan word dat die wyse waarop 'n deelnemer in 'n simulatie optree, dieselfde wyse van optrede in die werklike situasie verteenwoordig nie.

Uit die voorafgaande blyk dit dat takseersentrums 'n waardevolle bydrae te lewer het in terme van professionele ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde, aangesien die inligting

wat vanaf die takseersentrum voorsien word oor deelnemers, die ontwerp van professionele ontwikkelingsaktiwiteite kan rig.

#### 2.6.9.3 Kollegiale vennootskap

Kollegiale vennootskap, ook genoem die PAL-stelsel (Peer-assisted Leadership) is 'n vorm van mentorskap waar skoolhoofde mekaar help om beter skoolhoofde te word. Volgens Levine (1989:239) is kollegiale vennootskap 'n instrument of program wat die volwassene meehelp om sy perspektief oor sy leierskapsrol te verander.

In sodanige program word 'n aantal skoolhoofde (10-20) in groepe saamgestel. Elke hoof kies vir hom 'n vennoot waarmee hy gaan saamwerk. Die twee lede van die vennootskap neem beurtelings mekaar se optredes binne die werksituasie waar, waarna terugkaatsonderhoude met mekaar gevoer word. Tydens hierdie onderhoude word nabetragting gedoen oor optredes en oor probleemoplossings wat gegenereer is tydens die waarnemingsessie (Barnett & Long, 1986:673). Die doel van die onderhoud is om die deelnemer se bestuursgedrag en optredes te analiseer, asook om die uitkomst en betekenis van die deelnemer se optredes te bepaal (Kottkamp, 1990b:198).

Die PAL-program word as so belangrik beskou dat dit selfs ook in ander lande as ontwikkelingsprogram aangewend word (vgl. 2.6.3; 4.3.3).

Die klem val by kollegiale vennootskap altyd op vrywillige deelname. Die terugkaatsonderhoud word as so belangrik beskou, dat skrywers soos Barnett (1988); Hart (1990); Kottkamp (1990b) en Osterman (1990) dit as 'n selfstandige strategie vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde voorhou (vgl. 2.6.9.5).

Die primêre oogmerk van die PAL-program is om hoofde te help om vaardighede aan te leer om hul eie, sowel as ander hoofde se bestuursgedrag en optredes te kan analiseer; om die geïsoleerdheid van hul werksaard te verminder, asook om aangeleerde vaardighede op hul eie situasies te kan toepas (Barnett & Long, 1986:673; Barnett, 1988:2; Barnett & Mueller, 1989:501).

Mentorstelsels vind ook baat by die konsep van die PAL-program. Die implementeringswaarde is daarin gesetel dat nuwe skoolhoofde aan 'n mentor toevertrou word ter wille van leiding en die aanleer van vaardighede om die nuwe pos te kan vul. Nou is daar nie meer 'n verhouding tussen gelykes nie, maar word die mentor beskou as die meer ervare vennoot en die oordraer van kennis, terwyl die beginnerskoolhoof die ontvanger van hierdie kennis is (vgl. Hoofstuk 3).

'n Ander terrein waar die kollegiale vennootskap ook toepassingswaarde het, is by professionele netwerke (vgl. 2.6.9.6). Die waarde van die PAL-program vir professionele netwerke, lê daarin dat ondersteuningsnetwerke ontwikkel word waartydens kollegas bepaalde temas selekteer wat hulle kan ontwikkel deur middel van onderlinge waarnemings en terugkaatsonderhoude/reflekerende onderhoude.

Ook vir akademiese opleidingsprogramme het die PAL-program sekere toepassingswaarde. Baie dosente aan tersiêre inrigtings in die VSA verwag van hul studente om vir 'n vasgestelde tydperk, baie nou met praktiserende skoolhoofde saam te werk. Hierdie samewerking staan ook bekend as internskappe (vgl. 2.6.9.7).

Dat kollegiale vennootskap wel waarde het vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, spreek uit bogenoemde. Om te bepaal in watter mate kollegiale vennootskap wel bydra tot die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, kan daar met Lee en

Mueller (1986:2) saamgestem word dat kollegiale vennootskap ideale leergeleenthede vir deelnemers skep, deurdat albei die kans kry om mekaar se bestuursgedrag en optredes waar te neem en om daarvoor terugvoering te kry. So ontstaan daar effektiewe professionele ontwikkelingsmoontlikhede vir albei deelnemers. Nuwe idees word gegenerer ten einde besluite te neem en om probleme op te los. Verbande tussen bestuursgedrag en nuwe insigte word op hierdie wyse ingesien.

Die belangrikste vereiste in die effektiewe aanwending van die PAL-program, is die vrywillige en voortgesette deelname deur die betrokkenes. Dit veroorsaak dat die program baie tydsintensief is (Lee & Mueller, 1986:2).

Die PAL-program kan voorts beskou word as 'n hoë risiko aktiwiteit, aangesien skoolhoofde nie gewoon is daaraan om konstante, objektiewe en eerlike terugvoer oor hul bestuursgedrag en optredes te ontvang nie. Dit veroorsaak dat die hoof in 'n sekere sin "blootgestel" word in terme van die wyse waarop hy sy taak uitvoer.

Uit bogenoemde bespreking, kan afgelei word dat kollegiale vennootskap besliste waarde het vir professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde.

Aangesien die PAL-stelsel en mentorskap die grondslag vorm van heelwat professionele ontwikkelingspraktyke, is dit vervolgens nodig om aandag te skenk aan sodanige praktyke, waaronder die skoolhoofdesentrum, waar veral gebruik gemaak word van kollegiale vennootskap.

#### **2.6.9.4 Skoolhoofdesentrums**

In die RSA bestaan verskeie onderwysersentrums wat 'n diens lewer aan die onderwysprofessie deurdat aandag gegee word aan die

professionele ontwikkeling van onderwysers. By hierdie sentrums word 'n verskeidenheid programme aangebied waar onderwysers self deel het aan die ontwerp en aanbidding van programme. Geen sodanige sentrum bestaan egter vir die skoolhoof nie.

In teenstelling hiermee, neem skoolhoofdesentrums, ook genoem "principals' academies" of "principals' institutes", tans 'n belangrike plek in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde in die buiteland en veral in die VSA in.

Volgens Risan (1987) was daar in 1987 reeds 'n honderd sulke sentrums in 44 state in die VSA, twee in Engeland (vgl. 2.6.2) en een in Israel (vgl. 2.6.5). In Kanada is daar twee sentrums, te wete die "Centre for Educational Leadership" (CEL) en die "Division of Educational Leadership" (DEL) (vgl. 2.6.4). In Engeland funksioneer die "National Development Centre for Educational Management and Policy" (NDC) en is deur die Universiteit van Bristol geïnisieer (vgl. Moore, 1991). In Oxford (Engeland) word die "Educational Assessment Centre Project" bedryf nadat dit tot stand gekom het deur die samewerking tussen die bedryf, die onderwysowerhede en die staat. Die "Institute of Educational Administration" in Australië (vgl. 2.6.3) word deur die regering van die staat Victoria bestuur (vgl. Tickell, 1991).

Dat skoolhoofdesentrums 'n bydrae lewer tot die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, blyk duidelik wanneer na die wesensard van sodanige sentrums gekyk word. Die aktiwiteite by skoolhoofdesentrums is afgestem op die persoonlike en professionele ontwikkeling van onderrigleiers en veral die skoolhoof, ten einde effektiwiteit in skole te verbeter (Van der Westhuizen, 1991:45). Daresh (1989:11) verwys in dié opsig na skoolhoofdesentrums as voorsieners van kontinue gestruktureerde leergeleenthede vir skoolhoofde.

Die werking en onderhouding van programme wat by

skoolhoofdesentrums aangebied word, word uitsluitlik deur skoolhoofde self gestruktureer en bestuur.

Tydens die aanbieding van programme by skoolhoofdesentrums, word seminare en besprekings gehou en geleenthede vir informele ontmoetings tussen skoolhoofde geskep. Voorts word ook voorsiening gemaak vir praktiserende skoolhoofde om as besoekende praktisyns by skoolhoofdesentrums op te tree (vgl. 2.6.9.8). Al die aktiwiteite is egter gerig op die ontwikkeling van die deelnemers se bestuursvaardighede en leierskapsrolle.

Levine (1989:254) toon aan dat skoolhoofdesentrums 'n belangrike bydrae lewer tot die professionele ontwikkeling van skoolhoofde in dié sin dat aktiwiteite aldaar aangewend word om enersyds beginnerskoolhoofde te keur en op te lei, en andersyds om ervare skoolhoofde te ondersteun en geleenthede te voorsien vir hul professionele ontwikkeling.

Vir Barth (1987:2) is die bydrae wat skoolhoofdesentrums vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde lewer, daarin gestel dat geleenthede geskep word vir leer, vir die beskikbaarstelling van kundigheid, vir die neem van risiko's en vir die ontwikkeling van 'n kultuur van kollegialiteit. Mauriel (1987:5) is van mening dat die ontwikkeling van leierskapsvaardighede die primêre doel van skoolhoofdesentrums behoort te wees (vgl. ook Blackman, 1991).

Erlandson (1987:1) dui ook daarop dat skoolhoofdesentrums in diens staan van die skoolhoofde wat by die sentrums betrokke is, deur ontwikkelingsgeleenthede aan sulke hoofde te voorsien (vgl. ook Thoms, 1987:8).

Die wyse waarop skoolhoofdesentrums in die praktyk funksioneer, word later volledig bespreek (vgl. 4.4.10).

Vervolgens sal die aanwending van terugkaatspraktyke, as wyse van professionele ontwikkeling vir skoolhoofde, van nader toegelig word.

#### **2.6.9.5 Terugkaatspraktyke/Reflekkerende praktyke**

Die konsep van terugkaatspraktyke word in al die bestaande strategieë vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde aangetref.

Die praktyk van terugkaatsing of reflekering is in 1983 deur Donald Schön en Chris Argyris ontwikkel. Hulle het van die standpunt uitgegaan dat vir skoolhoofde om meer effektief te kan funksioneer, moet nie net nuwe vaardighede aangeleer word nie, maar moet nuwe "theories of action" aangeleer word (Osterman, 1990b:133). Die rasionaal agter die konsep van terugkaatspraktyke, setel in die aanname dat daar bestaande bronne van kennis en insigte oor onderwysleierskap bestaan. Hierdie kennis kan alleenlik bekom word deur ander bekwame skoolleiers se bestuursgedrag en optredes waar te neem. Selfs ander lande het dié praktyk oorgeneem en in hul eie situasies toegepas om skoolhoofde professioneel te ontwikkel (vgl. 2.6.5).

Terugkaatsing impliseer in wese die "terugspeel" van optredes van persone met die doel om te bepaal wat gebeur het, wanneer dit gebeur het, en waarom dit gebeur het. Brinko (1990:12) stel voor dat positiewe terugvoer dadelik na die waarneming van die bestuursgedrag en optredes gegee moet word, terwyl negatiewe terugvoer net voor die volgende waarnemingsessie gegee moet word. Die rede hiervoor is omdat positiewe terugvoer makliker aanvaar word en dadelik aangepas sal word, terwyl negatiewe terugvoer moeiliker aanvaar word en in gedagte gehou sal word indien dit net voor die volgende waarnemingsessie gegee sou word. Die uitkoms van terugkaatsing moet wees om bestaande kennis eksplisiet te maak. Dit gaan by terugkaatsing dus om 'n dialoog



van denke en aksies, waardeur 'n persoon meer vaardighede aanleer (Kottkamp, 1990b:189).

Van die metodes wat in terugkaatspraktyk aangewend word, sluit onder andere die volgende in (Ibid.):

- \* Skryfwerk
- \* Joernale
- \* Simulasies
- \* Gevallerekords
- \* Diagnostiese toetse (vgl. 2.6.9.14)
- \* Elektroniese terugvoer
- \* Metafore
- \* Professionele oortuigings (vgl. 2.4.9)
- \* Waarneming en die terugkaatsonderhoud

As konseptuele raamwerk vir die funksionering van terugkaatspraktyke, word die ervaringsleerteorie as uitgangspunt aanvaar (Barnett & Brill, 1988:1). Die vier fases waardeur die individuele leerder sin maak uit sy ervarings en waardeur hy hierdie ervarings kan projekteer vir toekomstige optredes, is konkrete ervarings, terugkaatsobservasie, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering deur die deelnemers (vgl. Figuur 2.1).

'n Verdere belangrike kenmerk van terugkaatsing, is dat dit toekomstgerig is. Dit impliseer derhalwe 'n leerwyse waartydens persone uit hul ervarings leer, ten einde die nuutverworwe insigte in toekomstige situasies te kan toepas.

Hart (1990:154) is van mening dat die praktyk van terugkaatsing 'n belangrike bydrae lewer ten opsigte van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Barnett en Brill (1988:1) sê in dié verband dat die aanwending van terugkaatspraktyke, aspirantskoolhoofde in staat stel om konsepte, verbande en

oortuigings te vorm, wat hul optredes en houdings in die toekoms ten grondslag sal lê.

Kottkamp (1990b:183) vat bogenoemde siening goed saam deur daarop te wys dat die doel van terugkaatsing eintlik daarin setel dat 'n persoon sy eie optredes kan analiseer om sy eie vakmanskap as bestuurder te ontwikkel.

Dat die terugkaatspraktyk 'n waardevolle bydrae lewer tot die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, spreek uit bogenoemde. Die waarde van terugkaatsing as strategie vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, is volgens Hart (1990:154) die konsolidering van die bestuursteorie en die bestuurspraktyk. Dit het volgens Barnett en Brill (1988:4) veral waarde vir die aspirantskoolhoof.

Deur betrokke te raak in terugkaatspraktyke, word latente kennis geartikuleer en word professionele vaardighede onder kollegas verdeel sodat dit deel vorm van 'n inligtingspoel waaruit skoolhoofde kan tap indien hulle sodanige kennis benodig. As gevolg van die interaksie tussen skoolhoofde, word nie net nuwe insigte gegenereer nie, maar word beter begrip gekweek vir ander kollegas, asook 'n beter begrip van die self (Kottkamp, 1990b:139). Hierdie interaksies tussen persone veroorsaak dat die individu sy eie horisonne moet verbreed. Die praktyk van terugkaatsing verteenwoordig 'n praktyk van kritiese denke.

Baie van die beperkinge wat aangevoer kan word in die tradisionele opleidingsprogramme, word in die terugkaatspraktyk direk aangespreek. So byvoorbeeld, stel terugkaatsing deelnemers in staat om bepaalde modules van 'n kursus in 'n bepaalde volgorde te voltooi. Dit stel deelnemers verder bloot aan die realiteite van onderwysbestuur as gevolg van hul noue samewerking met mentors. Barnett en Brill (1988:17) is van mening dat terugkaatsing die deelnemers in staat stel om hul eie ervarings

te beoordeel aan die hand van sowel die bestuursteorie as die bestuurspraktyk.

Vir Hart (1990:154) lê die grootste waarde van terugkaatspraktyk in die invloed wat dit het op die verbetering van skoolbestuur. Die skoolhoof word in staat gestel om nuwe perspektiewe en oplossings in sy bestuurstaak te genereer. Terugkaatspraktyke skep dus geleenthede vir kontinue professionele ontwikkeling (Osterman, 1990:137).

'n Moontlike nadeel in die aanwending van terugkaatspraktyke, setel in die gebruik om ervare en suksesvolle skoolhoofde as mentors en fasiliteerders aan te wend. Om sulke persone uit hul werksituasies te onttrek vir die duur van 'n program, blyk 'n probleem te wees.

Uit die voorafgaande bespreking kom een sentrale gedagte duidelik na vore, naamlik dat die praktyk van terugkaatsing 'n sleutelrol te vervul het in enige program wat voorsiening maak vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

Vervolgens sal aandag gegee word aan professionele netwerke as ondersteuningsdimensie vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

#### **2.6.9.6 Professionele netwerke**

Die eise wat aan onderwysleierskap gestel word, gaan in die toekoms kompleksier raak. Vir veral die beginnersskoolhoof, is strukture waarbinne hy met kollegas en ander ervare hoofde kan saamwerk, van groot waarde om aan hierdie eise te kan voldoen.

Professionele netwerke behels die stigting en onderhouding van persoonlike kontakssessies met ander persone ter wille van die bespreking van sake van gemeenskaplike belang.

McCullough (1987:61) onderskei twee tipes professionele netwerke, naamlik formele en informele netwerke.

Formele groepe word meestal deur professies gevorm. Groepe soos hierdie, voorsien merendeels aan behoeftes van lede in soverre dit die voorsiening van gespesialiseerde inligting raak. Dit kan ook dien as kommunikasiekanaal tussen persone met dieselfde belangstellings.

Informele groepe kan deur enige persoon geïnisiëer word. Sulke informele netwerke word ook ondersteuningsgroepe of belangegroepe genoem en kan op 'n streeksgrondslag gestig word. Tydens byeenkomste van sulke groepe, word onder andere tydskrifartikels bespreek, word lede toegesprek, of word interskoolbesoeke gereël. Informele netwerke moet egter sorgvuldig in stand gehou word, anders kan die belangstelling van lede in die aktiwiteite vervaag.

Professionele netwerke kan in sommige gevalle ook tipes mentorstelsels wees waar beginnerskoolhoofde by ervare kollegas geplaas word sodat hulle touwys gemaak kan word.

In die VSA bestaan lank reeds programme om die beginneronderwyser in sy nuwe omgewing in te skakel waarvan een, die "Peer-Assisted Review" in Columbus aangebied word. In die RSA word beginneronderwysers op ongestruktureerde wyse by individuele skole in hul nuwe loopbane bygestaan. Vir beginnerskoolhoofde bestaan daar nie formele induksiesisteme in die RSA nie.

Een metode om beginnerskoolhoofde in die VSA by te staan, is die funksionering van kollegiale vennootskap (PAL-stelsel) wat reeds hierbo bespreek is (vgl. 2.6.9.3). 'n Ander metode wat aangewend word, is die I/D/E/A indiensopleidingsprogram (vgl. 2.6.9.15). Beide hierdie programme is kragtige geleenthede vir skoolhoofde

om interaktief saam met kollegas te werk (Lamb & Thomas, 1983:11). Die praktiese implementering van bogenoemde PAL-program word later bespreek (vgl. 4.3.3).

Wanneer sulke netwerke doelmatig funksioneer, skep dit waardevolle ontwikkelingsgeleenthede vir veral die beginnerskoolhoof (Kline, 1987:71; Daresh & Playko, 1988f:84; Daresh & Playko, 1989b:12).

Die grootste waarde van professionele netwerke setel egter in die opheffing van die beginnerskoolhoof se isolasie. Dit is immers 'n tree in die rigting om meer geleenthede vir professionele ontwikkeling te skep.

Daar sal vervolgens aandag gegee word aan die internskap as professionele ontwikkelingspraktyk vir veral aspirantskoolhoofde.

#### **2.6.9.7 Internskap**

In die meeste state van die VSA, moet aspirantskoolhoofde eers 'n internskap onder toesig van 'n ervare skoolhoof voltooi alvorens hy oorweeg kan word vir 'n aanstelling as skoolhoof. Hierdie praktyk vorm ook 'n belangrike komponent in die driedimensionele model vir die professionele ontwikkeling van die skoolhoof tydens die voordiensfase van sy loopbaan (vgl. Figuur 2.5; Figuur 2.6).

Ander praktykgerigte ontwikkelingsprogramme of praktikums fokus op die aanleer van spesifieke bestuursvaardighede. Tydens die internskap, word meer gekonsentreer op die betrokkenheid van die kandidaat by 'n opgelegde bestuursrol. Binne hierdie bestuursrol, moet die kandidaat 'n verskeidenheid van take en funksies uitvoer. Die internskap slaag die beste daarin om die kandidaat die naaste aan die werklike situasie van die skoolhoofskap te bring. Die internskap word voorts gekenmerk aan die gestruktureerde leerervarings wat dit bied, asook aan die gebruik

om dit noukeurig te monitor.

Die hoofdoel van die internskap, stel volgens NASSP (1985:14) daarin dat die kandidaat se vermoë ontwikkel word om kritiese faktore en gebeure in die skoolsituasie te kan hanteer en nie net om hom daaraan bloot te stel nie. Probleemoplossing en gesonde oordeel bly van die belangrikste generiese vaardighede waaroor die skoolhoof moet beskik.

Die betrokkenheid van aspirantskoolhoofde by die internskap, moet nie net berus op die toewysing van roetinetake waarvoor die skoolhoof self nie lus het nie. Indien deelnemers aan net roetinetake aandag sou gee, sou hulle nie effektief voorbereid wees vir hulle skoolhoofskap nie. Ten einde te verseker dat die deelnemer 'n betekenisvolle en sinvolle internskap deurloop, moet aandag gegee word aan die tipiese verantwoordelikhede van die skoolhoof (Richard & Fox, 1990:26-28).

In bogenoemde bespreking is kortliks gewys op die bydrae van 'n internskap as strategie om veral die aspirantskoolhoof professioneel in te lei in die komplekse aard van die loopbaan wat hy gekies het.

Die aanwending van internskappe as metode vir die professionele ontwikkeling van aspirantskoolhoofde kan egter nie op sigself effektief funksioneer nie, aangesien dit die kandidaat slegs voorberei op die huidige eise van sy taak en nie voorsiening maak vir 'n toekomspektief nie (Daresh, 1988b:13).

Daar sal voorts aandag gegee word aan die besoekende praktisynsmodel as wyse waarop skoolhoofde professioneel verder kan ontwikkel.

#### 2.6.9.8 Besoekende praktisyns

Hierdie strategie word hoofsaaklik in skoolhoofdesentrums in die VSA aangebied om die groeiende behoefte aan vernuwing in die professionele ontwikkelingstrategieë van skoolhoofde aan te spreek (vgl. 2.6.9.4).

'n Beperkte aantal skoolhoofde word jaarliks deur 'n skoolhoofdesentrum gekeur om vir 'n jaar of vir 'n termyn as besoekende praktisyns by die betrokke skoolhoofdesentrum te werk. Tydens hierdie tydperk word die vorming van professionele netwerke (vgl. 2.6.9.6) onder kollegas aangemoedig, waartydens kundigheid en ervarings met mekaar gedeel word (Hallinger et al., 1989:49).

Hierdie ontwikkelingstrategie vervul 'n belangrike rol in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, aangesien dit daarop gerig is om die besoekende skoolhoof in staat te stel om 'n belangrike bydrae te lewer ter wille van die professionele ontwikkeling van sy kollegas, die verbetering van skoolhoofdesentrums, asook van die onderwysprofessie as sulks.

Die primêre doel met die besoekende praktisynsprogram is om die isolasie van die skoolhoof te verlig. Die program gee dus geleentheid aan skoolhoofde om hul behoeftes en probleme op 'n gemeenskaplike basis met mekaar te deel. Sodoende word professionele ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde geskep.

Vir Levine (1989:250) is dit moeilik om die waarde van bogenoemde programme in die algemeen te bepaal, aangesien elke deelnemer die program op sy eie wyse ervaar.

Uit navorsing deur Levine (1989), is vasgestel dat skoolhoofde aan hierdie programme deelneem vir een van drie redes, naamlik

- \* 'n behoefte aan verandering;
- \* om vanaf 'n bestuursposisie te verander in 'n aktiewe leerder, of
- \* om verskillende loopbaanopsies te heroorweeg.

Volgens Hallinger et al. (1989:50-51) het die besoekende praktisynsprogram baie waarde vir skoolhoofde self, in dié sin dat nuwe vaardighede aangeleer word, dat ou vaardighede geslyp word, asook dat ruim geleentheid vir elke deelnemer se professionele ontwikkeling en persoonlike groei geskep word.

Uit bogenoemde bespreking, kan die belangrikheid van die besoekende praktisynsprogram vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde afgelei word. Die klem wat geplaas word op kollegiale ondersteuning, staan in die bespreking voorop.

#### **2.6.9.9 Mentors**

Aangesien mentorskap in Hoofstuk 3 volledig bespreek gaan word, word hier nie aandag daaraan gegee nie.

#### **2.6.9.10 Die Springfieldsimulasie**

Hierdie ontwikkelingsprogram het ontstaan as 'n uitvloeisel van die takseersentrum van die NASSP. Die programme wat in dié opsig funksioneer, staan bekend as post-takseersentrumaktiwiteite (vgl. Moses & Hakel, 1986; Van der Westhuizen, 1990b; Van der Westhuizen, 1991). Bogenoemde post-takseersentrumaktiwiteite impliseer daardie aktiwiteite wat verder gerig is op die professionele ontwikkeling van deelnemers wat deur 'n bestuursontwikkelingsentrum (takseersentrum) beoordeel is.

Gedurende die bywoning van die takseersentrum word bepaalde tekortkominge in die skoolhoof se bestuursmondering geïdentifiseer. Hierdie tekortkominge word dan verder ontwikkel



op 'n gedifferensieerde en geïndividualiseerde basis.

Die Springfieldsimulasie simuleer 'n denkbeeldige Springfieldskoordistrik. Twintig skoolhoofposte word in die oefening gesimuleer waartydens die deelnemers bepaalde rolle moet vervul sodat die leemtes wat in hul bestuursmondering geïdentifiseer is, ontwikkel kan word.

#### 2.6.9.11 Prestasiegerigte leer

Volgens NASSP (1985:8) bied hierdie benadering 'n doelmatige wyse waarop die gaping oorbrug kan word tussen die akademiese opleiding en die praktykgerigte ervaring van veral die beginnerskoolhoof. In die toepassing van die program, word die deelnemer so na as moontlik aan die werklike bestuursituasie gebring sodat die oorgangsfase vanaf inisiële opleiding tot die werksituasie met so min as moontlik probleme gepaard kan gaan.

Die program wend onder andere die volgende metodes aan ten einde skoolhoofde in staat te stel om bepaalde vaardighede aan te leer:

- \* Prestasiesimulasies
- \* Rekenaarsimulasies
- \* Gevallestudies
- \* Instruksiemodules
- \* Intergroepaktiwiteite
- \* Projekstudies
- \* Praktykgerigte ervarings
- \* Praktikums

By prestasiegerigte leerprogramme word van die deelnemer verwag om die verwagte wyse van optrede tydens die oefeninge te kan implementeer. Dit impliseer dat herhaling en inoefening moet plaasvind en dat ruimte gelaat moet word vir foute sodat die deelnemer uit die foute kan leer, asook hoe om die herhaling van

sulke foute in die toekoms te kan uitskakel.

#### 2.6.9.12 Die ontwikkelingsprogram vir onderwysleiers:

Bogenoemde program vind op 'n nasionale grondslag in die VSA plaas. Dit is primêr ingestel op die voorsiening van opleiding en ondersteuning aan beginnenskoolhoofde om laasgenoemde in staat te stel om 'n duidelike visie oor hul onderwysleierskapsrol te implementeer. Die program word ondersteun en geborg deur die "U.S. Department of Education, Office of Research and Improvement, Education Network Division" in samewerking met vyf deelnemende universiteite.

Die "Leadership in Educational Administration Development" program (ook genoem, LEAD) funksioneer volgens Licata en Ellet (1990:6-8) op die volgende wyse:

Eerstens word deelnemende skoolhoofde deur personeel van die LEAD-sentrum (gestasioneer by die vier ondersteuningsentra) beoordeel in terme van persoonlike optredes en die heersende skoolklimaat. Hierna word deelnemers touwys gemaak oor die hantering van 'n aksiekomitee wat hulle moet bystaan om kernprobleme in die skool te identifiseer en te beskryf.

Tweedens word 'n beoordelingsproses aan die gang gesit wat daarop gemik is om die skoolhoof en die aksiekomitee by te staan.

Derdens word gekonsentreer op die leierskapsontwikkeling van die skoolhoof deur middel van

- \* probleemoplossingseminare;
- \* triadiese onderhoudvoering waar die LEAD-personeel onderhoude voer met die skoolhoof en met die aksiekomitee, en
- \* seminare wat deur skoolhoofde self beplan word.

Die besliste waarde wat hierdie ontwikkelingstrategie ten opsigte van die professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde bied, word deur navorsing ondersteun (Licata & Ellett, 1990:9). Die positiewe uitkomst van die LEAD-program kan daaraan toegeskryf word dat aandag gegee word aan praktykervarings. Werklike skoolverwante probleme word opgelos aan die hand van betroubare data wat verkry is vanaf die beoordeling, en vanaf onderhoude met onderwysers by die betrokke skole.

#### **2.6.9.13 Leerkontrakte**

Leerkontrakte as professionele ontwikkelingspraktyk vir skoolhoofde, is gerig op geïndividualiseerde onderrig waar die leerder se soeke na kennis en die verwerwing van vaardighede berus op 'n kontraktuele ooreenkoms tussen kollegas (vgl. Calabrese & Bartz, 1990:4).

Die leerkontrak word op die volgende beginsels aangegaan (Calabrese & Bartz, 1990):

- \* Die spesifieke kennis en vaardighede wat bekom moet word
- \* Die metode vir die aanleer van vaardighede en die inwin van kennis
- \* Teikendatum vir die voltooiing van die proses
- \* Bewys dat die proses afgehandel is
- \* Kriteria vir die evaluering van die geslaagdheid van die proses

Skoolhoofde kan in groepe optree of op 'n individuele basis deelneem onder leiding van 'n fasiliteerder as koördineerder van die program. Die klem word deurentyd geplaas op die deelnemer (skoolhoof) se verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir die voltooiing van die program.

Die grootste waarde van hierdie program lê veral in die mate waarin 'n deelnemer self verantwoordelikheid aanvaar vir sy professionele ontwikkeling. Die fasiliteerder moet slegs die middele daarstel vir die deelnemer om die program te kan deurloop (Prideaux & Ford, 1988:20).

#### **2.6.9.14 Gestruktureerde selftaksering**

Calabrese en Bartz (1990:4) verwys na hierdie strategie as nog 'n wyse van 'n terugkaatspraktyk (vgl. 2.6.9.5). Hierdie strategie word tans in die privaatsektor aangewend vir bestuursontwikkelingsprogramme. Dit word ook by die "National Executive Development Center" (NEDC) as ontwikkelingsprogram vir superintendente van onderwys aangewend onder die inisiatief van die NASSP (Van der Westhuizen, 1991:47).

Instrumente wat hiervoor aangewend kan word, is onder andere die "ACUMEN", die "Myers-Briggs Indicator", die "Man Probe"-bestuursprogram en die Imbex-bestuursprofiel (Calabrese & Bartz, 1990:4; Van der Westhuizen, 1991:51).

Die waarde van selftaksering lê daarin, dat deelnemers hul eie waardes en oortuigings kan ondersoek om sodoende tot 'n beter begrip van hul eie optredes te kom.

#### **2.6.9.15 Die I/D/E/A - indiensopleidingsprogram vir skoolhoofde**

Bogenoemde program is ontwikkel deur die Instituut vir die ontwikkeling van onderwysverwante aktiwiteite ("Institute for Development of Educational Activities") in Colorado (USA) (La Plant, 1987:182).

Volgens La Plant (1987:185) en Grier (1991:6) is die I/D/E/A-indiensopleidingsprogram vir skoolhoofde se oogmerke die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, die verbetering van

skole en die daargestelling van kollegiale ondersteuningsnetwerke (vgl. 2.6.9.6). Dit is voorts gebaseer op individuele skoolhoofde se ontwikkelingsbehoefte, asook op die behoeftes van individuele skole.

Die program funksioneer deur die byeenkomste van tussen agt tot tien skoolhoofde wat maandeliks onder leiding van 'n fasiliteerder plaasvind. Tydens hierdie byeenkomste vind 'n reeks groepsessies plaas wat gefundeer is in die verwagte uitkomst van die program en wat gerugsteun word deur die ondersteuningsgroep wat dien as 'n hulpbron vir sy lede (La Plant, 1987:186; Grier, 1991:3).

Die waarde van die program lê daarin dat skoolhoofde geleenthede kry om professioneel te ontwikkel, deurdat deelnemende hoofde eienaarskap aanvaar van hul eie ontwikkeling. Die program stel hoofde ook in staat om te reflekteer oor hul bestuurswerk, hul werk te analiseer, opklaring te gee oor hul denkpatriene, asook om met ander kollegas in gesprek te tree oor hulle bestuurswerk. In 'n neutedop, sê Grier (1991:21) dat die program skoolhoofde in staat stel om beter skoolhoofde te word en om meer effektiewe leiers in hul skole te word.

#### **2.6.9.16 Die "National Association of Secondary School Principals"**

Buiten die NASSP se betrokkenheid by 'n verskeidenheid ontwikkelingspraktyke, waaronder takseersentrumaktiwiteite (vgl. 2.6.9.2), praktykervarings (vgl. 2.6.9.10) en selftaksering (vgl. 2.6.9.14), word daar ook konferensies by institute regoor die VSA aangebied. Van die programme wat vir 1992-1993 geskeduleer is, sluit onder andere die volgende in (Gray Smith, 1992):

- \* "Creating high performance schools"
- \* "Effective discipline practices"

- \* "Assistant principal conference"
- \* "Leadership: building an effective school organization"

In totaal is 27 programme geskeduleer vir aanbieding vanaf November 1992 tot Julie 1993 (Ibid.). Hierdie betrokkenheid onderstreep die erns wat professionele organisasies soos die NASSP maak met die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

#### **2.6.9.17 Die "American Association of School Administrators"**

Die "National Academy of School Executives" (NASE), die opleidingsvleuel van die AASA, versprei inligting rakende die skoolhoofskap aan al hulle lede deur middel van 'n maandelikse tydskrif (The School Administrator), deur middel van 'n nuusbrief (Leadership) wat elke twee maande verskyn, asook deur middel van ander publikasies en oudiovisuele materiaal. Voorts word meer as 100 programme en konferensies vir 1992-1993 beplan, asook 'n nasionale konvensie wat deur meer as 16000 lede bygewoon word om die bestuursvaardighede van die lede te ontwikkel en om geleenthede te verskaf vir die professionele ontwikkeling van die lede (AASA, 1992).

Enkele van die professionele ontwikkelingsprogramme wat vir 1992-1993 beplan word, spreek onder andere die volgende aspekte aan:

- \* Strategiese beplanning vir skoolhoofde
- \* Die skep van openbare vertroue in skole
- \* Vaardighede vir produktiewe spanwerk in skole
- \* Die bestuur van verandering

#### **2.6.9.18 Gevolgtrekking**

Uit bogenoemde bespreking kan die gevolgtrekking gemaak word dat die professionele ontwikkeling van skoolhoofde tans baie aandag

in veral die buiteland geniet. Die verskeidenheid professionele ontwikkelingspraktyke wat wêreldwyd geïmplementeer word om die behoefte aan die professionele ontwikkeling van skoolhoofde aan te spreek, is opvallend.

Dit wil ook voorkom asof ervare skoolhoofde in die meeste ontwikkelingspraktyke aangewend word vir die professionele ontwikkeling van veral beginnersskoolhoofde in die buiteland. Hieruit kan die gevolgtrekking gemaak word dat die mentorskap die belangrikste komponent van bestaande ontwikkelingspraktyke uitmaak.

Dat die VSA veral die vestiging van professionele ontwikkelingspraktyke as baie hoë prioriteit stel, blyk voorts uit bogaande bespreking. Die intensiewe aanwending van skoolhoofdesentrums en ervare skoolhoofde in die professionele ontwikkeling van aspirant- en beginnersskoolhoofde, asook die rol van professionele verenigings (NASSP en AASA) en tersiêre inrigtings word deur die voorafgaande beklemtoon.

Nog 'n gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat daar in veral die RSA nog nie veel gedoen is om geleenthede vir skoolhoofde en veral vir beginnersskoolhoofde, daar te stel om professioneel verder te ontwikkel nie. Tersiêre inrigtings, professionele verenigings en die praktiserende skoolhoofde self, sal derhalwe tot 'n groter mate as vennote aangewend moet word om aan die professionele ontwikkelingsbehoefte van veral die beginnersskoolhoof, te kan voldoen.

## **2.7 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk is hoofsaaklik daaraan gewy om die professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde te beskryf.

Wat in hierdie bespreking duidelik op die voorgrond getree het,

is dat nie een enkele ontwikkelingsprogram aanspraak op volmaaktheid kan maak in soverre dit die ontwikkeling van skoolhoofde raak nie. 'n Wye reeks strategieë behoort geïntegreerd aangewend te word om aan die eise wat aan ontwikkelingsprogramme gestel word, te kan voldoen.

Die doel en noodsaaklikheid van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde blyk duidelik uit bostaande bespreking. Die verskaffers van opleidings- en ontwikkelingsprogramme sal hiermee deeglik rekening moet hou by die ontwerp van sodanige programme.

Daar is voorts ook gewys op die belangrikste determinante wat die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme sal beïnvloed. Hierdie determinante moet in berekening gebring word by ontwikkelingsprogramme om die sukses daarvan te verseker.

Aandag is ook gegee aan bestaande professionele ontwikkelingsmodelle. Sodanige modelle bepaal tans die gees en rigting van alle professionele ontwikkelingspraktyke in die VSA, veral in die mate waartoe beginnerskoolhoofde bygestaan word om aan die eise van die nuwe pos te kan voldoen.

In bogenoemde hoofstuk is ook pertinent aandag gegee aan bestaande professionele ontwikkelingspraktyke wat in 'n aantal lande gegenerer is vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Die aanwending van skoolhoofde self in al die bestaande ontwikkelingsprogramme, het duidelik in die bespreking na vore gekom. Die gemeenskaplike faktor in die meeste bestaande strategieë, is die kollegiale vennootskap/ondersteuning, waarvan die mentorskap, waar twee skoolhoofde as kollegas van mekaar leer, 'n integrerende komponent uitmaak. Vervolgens sal die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde van nader beskou word.



## HOOFSTUK DRIE

### DIE AARD VAN 'N MENTORSTELSE VIR SKOOLHOOFDE

#### 3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die aard en praktyk van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde toegelig. Daar is onder andere gewys op bepaalde professionele ontwikkelingspraktyke waarin die ervare skoolhoof 'n belangrike rol vervul ten opsigte van die professionele ontwikkeling van onervare skoolhoofde.

Na aanleiding van bogenoemde bespreking oor die bestaande professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde (vgl. 2.6), is die mentorstelsel as die belangrikste komponent van enige professionele ontwikkelingstrategie uitgewys (vgl. 2.6.9.18; 2.7). In die onderstaande bespreking, sal pertinent gefokus word op die teoretiese onderbou wat die aard van 'n mentorstelsel ten grondslag lê.

Die mentorstelsel word in veral twee fases van 'n persoon se loopbaan aangewend, naamlik tydens die voordiensvoorbereiding vir aspirantskoolhoofde, asook tydens die induksiefase van beginnerskoolhoofde (vgl. Figuur 2.6). Vir die doel van hierdie navorsing, sal gekonsentreer word op die implementering van 'n mentorstelsel tydens die induksiefase van beginnerskoolhoofde.

Nadat 'n begripsafbakening van die tersaaklike terme gedoen is, sal aangedui word dat 'n mentorstelsel noodsaaklik is vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

Voorts sal verwys word na die eienskappe van so 'n mentorstelsel as 'n unieke verskynsel in die professionele ontwikkeling van veral die beginnerskoolhoof.

Die funksionering van 'n mentorstelsel sal kortliks begrond word, aangesien in Hoofstuk 4 meer gelet sal word op die praktiese implementering van mentorstelsels. Ten einde 'n volledige beeld van die mentorstelsel te kan vorm, is dit eweneens noodsaaklik dat aandag gegee word aan die vereistes van 'n mentorstelsel, sowel as die vereistes waaraan die mentor, asook die protégé behoort te voldoen.

Voordat 'n finale gevolgtrekking gemaak kan word, word die waarde, sowel as die nadele van 'n mentorstelsel vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde uitgelig.

### 3.2 BEGRIPSAFBAKENING

Ten einde 'n bespreking van die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde op 'n vaste en wetenskaplikgefundeerde grondslag te plaas, is dit noodsaaklik om 'n doelmatige begripsafbakening van die tersaaklike terme en begrippe te maak. Die begripsafbakening sal in elke geval nader gepresiseer word in terme van hierdie navorsing.

#### 3.2.1 Mentor

'n Mentor kan beskou word as 'n ervare leidsman, raadgewer of gids (HAT, 1976:538).

Fagan en Walter (1982:113) sien 'n mentor as 'n ervare volwassene wat bevriend raak met, en leiding gee aan 'n minder ervare volwassene deur middel van raadgewing, ondersteuning en die voorsiening van ontwikkelingsgeleenthede aan laasgenoemde.

Gesien in die lig van die waarde wat die mentor vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde inhou, is die volgende omskrywing van 'n mentor hier van groot belang (Daresh & Playko, 1989a:5,6). Volgens hierdie omskrywing, word die mentor gesien as

'n vaardige en kundige persoon wat geleenthede kan genereer om sodoende ander persone in staat te stel om te groei en om te ontwikkel. Sulke ontwikkelingsgeleenthede kan nie op 'n willekeurige grondslag voorsien word nie, maar moet sorgvuldig beplan word om sinvolle en logiese leergeleenthede aan die protégé te voorsien. In so 'n mentorverhouding het die mentor geleentheid om persoonlik en professioneel by te dra tot sy eie groei en ontwikkeling, asook tot dié van die protégé.

Blair en Koehn (1991) verwys na die mentor as 'n volwasse persoon wat sy ervaring en kundigheid met 'n minder ervare volwassene deel, deur middel van steungewing en leidinggewing.

Levinson (1987), soos aangehaal deur Daresh en Playko (1992b:110), is huiwerig om die mentor te omskryf ten opsigte van die formele rol wat hy vervul, aangesien 'n mentor eerder omskryf moet word in terme van die aard van die mentorverhouding en die funksie wat verrig word. Die mentor kan derhalwe omskryf word as 'n kombinasie tussen ouer en gelyke, vir sover die mentor optree as gasheer en gids, om 'n nuweling binne 'n nuwe pos te laat tuisvoel. In dié mentorverhouding stel hy die protégé bekend met die waardes, gebruike, hulpbronne en ander persone binne die organisasie.

Die Departement van Korrektiewe Dienste (1992:5) omskryf 'n mentor as iemand wat as begeleier teenoor 'n gelyke of ondergeskikte optree. Hy moet oor die nodige kennis en vaardighede beskik om hulp, leiding en advies aan sy gelyke of ondergeskikte te gee.

Vir Green et al. (1991:14) is 'n mentor 'n gevestigde en ervare skoolhoof wat as suksesvol in die pos beskou word, aan die hand van bepaalde bestuursdimensies soos in 'n takseersentrum bepaal. Hierdie persoon is dan betrokke by die professionele ontwikkeling

van minder ervare kollegas om hulle voor te berei op die skoolhoofskap.

Fruett (1990:1,2) verwys na 'n mentor as 'n persoon wat sy kennis, vaardighede en lewenservaring met 'n ander werknemer (protégé) deel om laasgenoemde doelmatig vir die pos te ontwikkel.

Volgens Stott en Walker (1992:154) kan 'n mentor omskryf word as 'n ervare skoolhoof wat die verantwoordelikheid aanvaar vir die professionele en loopbaanontwikkeling van 'n onervare persoon (protégé), deurdat laasgenoemde se vermoëns optimaal ontwikkel word.

In die lig van bogenoemde, kan 'n mentor dus omskryf word as 'n ervare en kundige volwassene (skoolhoof) wat die verantwoordelikheid aanvaar, en die begeerte openbaar, om sy verworwe kennis en vaardighede met 'n minder ervare volwassene/protégé (beginnerskoolhoof) te deel, deur hom by te staan, te ondersteun, leiding te gee en om as rolmodel te dien tydens die aanvanklike tydperk waarin die protégé die pos beklee.

### 3.2.2 Protégé

'n Protégé word in die algemeen beskou as 'n beskermling (HAT, 1976:668). Papalewis, et al. (1991:1) sien die protégé as 'n persoon wat beskerming geniet en aan wie hulp verleen word met betrekking tot sy vordering in sy loopbaan.

In dieselfde trant as hierbo, word die protégé ook omskryf as 'n jonger kollega wat nog nie oor die vereiste vaardighede beskik vir die pos nie (Daresh, 1988d:4).

Die Departement van Korrektiewe Dienste (1992:5) omskryf 'n protégé as 'n ondergeskikte wat afhanklik is van die begeleiding,

leiding en advies in sy ontwikkelingsproses.

Green et al. (1991:14) sien die protégé as óf 'n adjunkhoof wat aspireer vir die skoolhoofskap, óf as 'n nuutaangestelde skoolhoof aan die begin van sy loopbaan, wat 'n behoefte openbaar om persoonlik te groei en professioneel te ontwikkel.

Papalewis et al. (1991) beskou 'n protégé as 'n persoon wat tydens sy loopbaan gehelp en beskerm word deur 'n meer ervare en invloedryke persoon.

Met bogenoemde omskrywings in gedagte, kan 'n protégé vir die doel van hierdie navorsing, omskryf word as 'n minder ervare volwassene (beginnerskoolhoof) wat verantwoordelikheid vir sy eie professionele ontwikkeling aanvaar deur op 'n mentor (ervare skoolhoof) te steun om hom te help om die nodige vaardighede aan te leer, asook om 'n eie professionele oortuiging te vorm ten einde die nuwe pos effektief te kan hanteer.

### **3.2.3 Mentorskap/Mentorstelsel**

Die gebruik van mentorskap kan sover teruggevoer word as die antieke Griekse tydperk toe Odysseus sy seun in die sorg van 'n ervare persoon (Mentor) geplaas het om sy seun Telemachus by te staan en te ondersteun. Teenswoordig word die konsep van mentorskap in professionele ontwikkelingspraktyke baie skerp onder die soeklig geplaas.

Sowel Healy en Welchert (1990:17), as Stott en Walker, 1992:154) plaas baie klem op die ontwikkelingsaspek, deur mentorskap aan te dui as 'n dinamiese, wederkerige werksverhouding tussen 'n ervare ampsbekleër (mentor) en 'n beginner (protégé). Hierdie werksverhouding is gerig op die loopbaanontwikkeling van beide deelnemers.

Playko (1990:29) sien die mentorskap as 'n interaktiewe verhouding tussen twee kollegas wat met mekaar saamwerk ter bereiking van beide se persoonlike en professionele doelstellings, sonder dat die protégé te afhanklik van die mentor raak.

Levine (1989:240), sowel as Calabrese en Bartz (1990:4) omskryf 'n mentorstelsel as 'n ondersteuningsverhouding tussen 'n ervare persoon en 'n minder ervare kollega, wat afgestem is op die voorsiening van advies en leiding oor die werklike verloop van die hoof se skoolbestuurstaak.

Barnett (1990a:2) sien mentorskap as 'n vertrouensverhouding tussen twee persone ter wille van die loopbaanontwikkeling van beide persone deur middel van praktykgerigte leerervaringsgeleenthede.

Heelwat skrywers (Sheehy, 1976; Levinson, 1978; Ashburn, Mann & Purdue, 1987), soos aangehaal deur Daresh (1988d:4), omskryf mentorskap as 'n persoonlike werksverhouding tussen twee persone met die doel om die protégé in te lei in die nuwe werksituasie. Die mentor behoort professionele leiding en ondersteuning aan die protégé te voorsien, asook bepaalde ontwikkelingsgeleenthede vir die protégé te skep.

Moerdyk en Louw (1989:24) vat al die verskillende omskrywings van 'n mentorskap eintlik saam deur daarop te wys dat 'n mentorskap deel uitmaak van alle aktiwiteite wat gerig is op die veranderingsproses in die organisasie ter wille van opwaartse verbetering.

Wat dus uit die literatuur duidelik na vore kom, is dat 'n mentorstelsel/mentorskap altyd verstaan moet word in die lig van 'n ontwikkelingsverhouding wat direk verband hou met die verskillende loopbaanfases van die protégé (vgl. Figuur 2.3). Die

mentorskap moet ook gesien word as 'n bepaalde wyse waarop leer plaasvind - as 'n metode van onderrig. McCullough (1987:58) sê tereg dat daar geen rede bestaan waarom die werksituasie nie omgeskep kan word in leer-en ontwikkelingsgeleenthede nie.

Met bogenoemde omskrywings in gedagte, kan 'n mentorstelsel/mentorskap derhalwe omskryf word as daardie verskynsel wat tydens die induksiefase van die protégé (beginnerskoolhoof) se loopbaan plaasvind, wanneer 'n mentor (ervare skoolhoof) en 'n protégé hulleself binne 'n werksverhouding verbind tot die professionele ontwikkeling van albei persone. Mentorskap en 'n mentorstelsel word as korrelatiewe begrippe in hierdie navorsing beskou, waar die mentorstelsel op die taakgerigte dimensie en mentorskap op die persoonsgerigte dimensie van die mentorverhouding dui.

#### 3.2.4 Mentorprogram

'n Program word omskryf as 'n geskrif waarin werksaamhede opgesom word wat volgens 'n bepaalde plan verrig sal word (HAT, 1976:666).

Vir die doel van hierdie navorsing, word na 'n mentorprogram verwys as 'n spesifieke, gestruktureerde, formele, professionele ontwikkelingsaktiwiteit waar daar gebruik gemaak word van 'n mentorstelsel/mentorskap en wat aan 'n bepaalde instansie gekoppel kan word. 'n Mentorprogram beskryf hoe 'n mentorstelsel by 'n betrokke instansie funksioneer en het normaalweg 'n beginstadium en 'n afsluitingspunt (vgl. Gipple & Lawrence, 1987; "Tennessee State Board of Education", 1988; Barnett, 1990a; Scott & McGinley, 1991; Blair & Koehn, 1991; Cote, 1991; Mattox, 1991; Mauriel, 1991).

### 3.3 DIE NOODSAAKLIKHEID EN DOEL VAN 'N MENTORSTELSE

Die vraag wat tans gevra kan word, is hoe om skoolhoofde voor te berei vir die eise wat in die 21 ste eeu aan hulle gestel gaan word. In die literatuur word die gebruik van 'n mentorstelsel as die ooglopende antwoord op hierdie vraag voorgehou (vgl. NASSP, 1985; Watts, 1986; Moses & Hakel, 1986; Daresh, 1987; Barnett, 1988; Daresh, 1988c; Barnett & Mueller, 1989; Daresh & Playko, 1990c; Hallinger & Greenblatt, 1990; Daresh & Playko, 1992b).

Die taak van die skoolhoof het oor die afgelope eeu drasties verander. Aanvanklik was die skoolhoof by kleiner skole verantwoordelik vir die onderrig-leerhandeling, en primêr gemoeid met die onderrig van leerlinge. Soos wat skole groter geword het, en daar meer onderwysers by skole gekom het, het die taak van die skoolhoof 'n al hoe groter bestuursdimensie verkry.

In hierdie verband sê Daresh en Playko (1990a:44) dat die gebruik van 'n mentorstelsel 'n baie noodsaaklike instrument is om sowel huidige as toekomstige skoolhoofde effektief op te lei en te ontwikkel sodat hul bestuurstake effektief uitgevoer kan word.

Die aanwending van 'n mentorstelsel moet ook gesien word in die lig van die groeiende behoeftes van veral die beginnersskoolhoof. Hy het onder andere die behoefte om op die regte pad geplaas te word in die nuwe pos, en om uiteindelik onafhanklik en met vertroue sy taak as skoolhoof te kan uitvoer, asook om gestelde doelwitte in sy verskillende loopbaanfases te kan bereik.

Aangesien die isolasie waarbinne die skoolhoof sy taak moet uitvoer, in sy beste vorm slegs die onderhouding van vaardighede toelaat en in sy ergste vorm die manifestering van swak bestuursgedrag veroorsaak, word mentorstelsels aangewend om die verdere professionele ontwikkeling van skoolhoofde te bemoontlik, deurdat voortdurende terugvoer aan hulle voorsien word -



terugvoer wat nie altyd beskikbaar is sonder 'n mentorstelsel nie (Gibble & Lawrence, 1987:72,73; Cohn & Sweeney, 1992:2).

In aansluiting hierby, sien Barnett (1990a:2) die hoofdoel van die mentorskap, as die vervulling van die behoeftes van nuwelinge binne enige organisasie, aan die kundige begeleiding en ondersteuning ten tye van hul inburgering in die professionele en sosiale omgewing van die nuwe werksituasie. Hoewel bestaande opleidings- en ontwikkelingsprogramme baie klem plaas op die ontwikkeling van bepaalde bestuursvaardighede, is Daresh en Playko (1992a:14) van mening dat die ontwikkeling van 'n persoon se individuele persepsie en visie oor sy onderwysleierskap, eweneens net so 'n belangrike rol behoort te speel. Hierdie ontwikkeling van 'n persoonlike visie word op sy beste deur middel van die mentorskap teweeggebring waar op 'n formeel gestruktureerde basis voorsiening gemaak word vir die persoonlike groei en professionele ontwikkeling van die skoolhoof, asook vir sy loopbaanvordering (Levine, 1989:240; Mertz et al., 1989:2,13).

Daresh en Playko (1992b:101) is daarvan oortuig dat die sukses of mislukking van die skool, bepaal word deur die sukses of mislukking van die skoolhoof. Juis as gevolg hiervan, is daadwerklike pogings van elke rolspeler binne die onderwys - en veral dan die beginnersskoolhoof - noodsaaklik om sukses binne die skool te verseker (Paskey, 1989:95).

Volgens Daresh en Playko (1988:2) voorsien mentorskap 'n noodsaaklike bykomende strategie om skoolhoofde op te lei en te ontwikkel, veral wanneer 'n persoon nuut aangestel word in die pos. Die rede hiervoor setel in die ontwikkelingsbehoefte van beginnersskoolhoofde tydens die eerste paar jaar van hul skoolhoofskap. Die suksesvolle oorgang vanaf die klaskamer tot by die skoolhoofskap, maak mentorskap dus noodsaaklik. Mentorskap word as die sentrale komponent van enige program vir die professionele ontwikkeling van die beginnersskoolhoof beskou

(Daresh & Playko, 1988:6; Daresh & Playko, 1990b).

Volgens Healy en Welchert (1990:17) lê die doel van die mentorskap vir die protégé in die bereiking van 'n identiteitstransformasie, waar hy wegbeweeg vanaf die rol van dubbelspeler tot dié van 'n selfgerigte onafhanklike kollega. Vir die mentor, is die doel van mentorskap daarin geleë dat hy in staat gestel word om nuwe kennis en insigte te genereer, en weg te beweeg vanaf 'n stagnerende egoïstiese benadering tot sy skoolhoofskap, na 'n spontane en instinkmatige dryfkrag om nuwelinge te ontdek en te ontwikkel.

'n Belangrike doelstelling van 'n mentorstelsel, is volgens Daresh (1988d:1) die gebruik om dit saam met ander ontwikkelingsprogramme aan te wend ten einde nuwe skoolhoofde, in samewerking met ervare skoolhoofde, in staat te stel om die bestuurseise van die pos te kan hanteer. Hamilton en Hamilton (1992:549) sê in dié verband dat die mees funksionele doel van 'n mentorstelsel, die bevordering van selfvertroue by die protégé moet wees.

Daresh en Playko (1992b:102-105) beskou die volgende aspekte as belangrike doelstellings van 'n mentorstelsel as induksieprogram vir beginnerskoolhoofde:

- \* Remediëring (gespesialiseerde aspekte ten opsigte van die bepaalde aanstelling)
- \* Oriëntering (oriëntasie ten opsigte van die nuwe pos)
- \* Sosialisering (die aanleer van sy plek en rol binne die skool as sosiale omgewing en die inburgering in die skoolklimaat)

Na aanleiding van bogenoemde sieninge uit die literatuur, kan die

waarneming gemaak word dat die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof teweeggebring kan word deur die ontwikkeling van sy kennis, vaardighede en persoonlike visie oor sy bestuurstaak. Dit kan geskied deur middel van metodes wat nie in tradisionele opleidingsprogramme aangetref word nie.

Uit die literatuur, kan voorts die gevolgtrekking gemaak word dat die mentorskap ten doel het om die protégé/beginnerskoolhoof sodanig te begelei dat hy sy volle potensiaal as skoolhoof kan bereik regdeur al sy verskillende loopbaanfases. Die onmiddellike doel van die mentorstelsel, is dus die "aan boord help" van die beginnerskoolhoof, maar die uiteindelijke doel is om skoolhoofde behulpsaam te wees in hul deurlopende professionele ontwikkeling soos wat hul loopbane vorder (vgl. Figuur 2.6).

Ten einde die vraag wat aan die begin van hierdie bespreking gevra is, sinvol te kan beantwoord, moet met Daresh (1990:75) saamgestem word as hy die noodsaaklikheid en doel van 'n mentorstelsel soos volg opsom: "We want to stock our schools of the future with good administrators who will make a difference, not simply survive."

### 3.4 DIE EIENSKAPPE VAN 'N MENTORSTELSEL

By die implementering van bestuursontwikkelingsprogramme in die privaatsektor, word baie klem geplaas op die onderlinge ondersteuning en leiding deur ervare bestuurders aan beginners, om ontwikkelingsgeleenthede aan hierdie beginners te voorsien. As gevolg hiervan is formele mentorstelsels by van die grootste finansiële instellings in die VSA ingevoer (Daresh & Playko, 1990b; Hunt, 1991a:11).

Mentorstelsels word ook al 'n geruime tyd aangewend om beginneronderwysers beter voor te berei vir hul onderrigtaak (Irvine, 1985:123; Berger & Perino, 1986:38; Healy & Welchert,

1990:18). Soveel waarde word aan hierdie mentorstelsels vir beginneronderwysers geheg, dat 16 state in die VSA die aanwending van mentorstelsels vir die eerste jaar waarin 'n onderwyser in die pos staan, deur wetgewing verplig (Daresh & Playko, 1990b:1).

Die vraag wat derhalwe gevra kan word, is hoe om skoolhoofde voor te berei vir onderwysleierskap in die toekoms; wat behoort toekomstige skoolhoofde te weet en hoe moet hulle dit aanleer? Volgens Daresh en Playko (1990b:2) word daar sedert 1987 baie aandag gegee aan andersoortige opleidings- en ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde - buiten die tradisionele tersiêre opleidingsprogramme.

Aangesien mentorprogramme alreeds met groot vrug aangewend word in die professionele ontwikkeling van onderwysers, kan dit ook 'n belangrike bydrae lewer in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Die belangrikheid van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde blyk duidelik uit die feit dat heelwat state in die VSA die deurloping van 'n mentorskap vereis voordat persone as skoolhoofde aangestel kan word. Hierdie tipe mentorskap vind dan plaas tydens die voordiensopleidingsfase van 'n persoon se loopbaan (vgl. Figuur 2.6). Baie skoolhoofdesentrums in die VSA implementeer tans ook mentorstelsels as deel van hul professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde (vgl. Risan, 1987).

As gevolg van die gebruik by heelwat skoolhoofdesentrums om mentorprogramme aan te bied (vgl. Risan, 1987), kan ook gekonstateer word dat mentorprogramme nie net vir die voorbereiding en keuring van aspirantskoolhoofde aangewend kan word nie, maar dat dit ook 'n belangrike funksie verrig vir die professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde.

Voorts is Healy en Welchert (1990:18) van mening dat 'n mentorskap daarop ingestel behoort te wees om die kwalitatiewe

vaardighede van die beginnerskoolhoof ten opsigte van sy bestuurstaak te verbeter.

Calabrese en Tucker-Ladd (1991:68) sluit hierby aan en sê verder dat 'n mentorskap die volgende eienskappe behoort te openbaar om suksesvol te kan wees:

- \* Medebetrokkenheid
- \* Inklusiwiteit
- \* Rigtinggewend
- \* Wederkerigheid van die handelinge
- \* Ontwikkeling
- \* Rolmodelering

Volgens Levine (1989:240) behoort 'n mentorstelsel die deurlopende groei en ontwikkeling van volwassenes as sentrale kenmerk te openbaar. Sulke mentorstelsels bestaan reeds lankal op informele vlak. Wat egter tans in die VSA gebeur, is dat formele, gestruktureerde mentorprogramme op groot skaal ontwikkel word (Daresh & Playko, 1990a:47).

Begripsomkrywings wat tans in die literatuur aangetref word (vgl. 3.2) dui daarop dat mentorverhoudings ontwikkel en verander na gelang dit groei en ontwikkel deur die verskillende loopbaanfases van die deelnemers. Barnett (1990a:3) konsolideer al die verskillende fases waardeur 'n mentorverhouding gekenmerk word, soos volg (vgl. ook Healy & Welchert, 1990:20):

- \* Die aanvanklike tydperk van verhoudingstigting

- \* Intense interaksies tussen mentor en protégé
- \* Die ontbinding van die mentorverhouding waarna nuwe rolle geïdentifiseer word en elkeen van die twee persone moontlik die rol van mentor kan vervul

Hunt (1991a:15) is van mening dat die ontbinding van die mentorverhouding as gevolg van selfsugtige motiewe soos die soeke na mag en die invloed wat die mentor op die protégé uitgeoefen het, met probleme gepaard kan gaan. Hierdie situasie blyk te manifesteer indien die beginnerskoolhoof te afhanklik van die mentor raak.

Een van die belangrikste eienskappe van 'n mentorstelsel setel in die moontlike aanwending van mentorstelsels regdeur die verskillende loopbaanfases van die deelnemers, byvoorbeeld tydens voordiensopleiding, tydens induksie, asook tydens die deurlopende indiensopleiding, na gelang die ontwikkelingsbehoeftes verander (Daresh & Playko, 1988:9). Navorsing deur Hall, (1976), Schein (1976) Gould (1978), Levinson (1978) en Kram (1985), soos aangehaal deur Daresh (1988d:5), dui daarop dat individue binne elke fase van hul loopbaan, voor voorspelbare behoeftes wat eie is aan hulle spesifieke ouderdom en loopbaangeskiedenis, te staan kom.

Playko (1990:30) meen dat, in die skepping van 'n vertroulike werksverhouding, beide partye hoogtepunte en laagtepunte sal belewe. Dit is dan noodsaaklik dat beide partye hulle sal verbind tot die handhawing en uitbouing van die verhouding sodat albei voordeel daaruit kan put. Slegs dan sal die mentorverhouding 'n stimulerende proses weerspieël waartydens die professionele ontwikkeling van albei die partye aangespreek word. Hierdie siening beklemtoon die aanname dat effektiewe mentorskap nie net vir die protégé voordele inhou nie, maar vir albei die deelnemers ruim geleenthede tot professionele ontwikkelingsgeleenthede kan

voorsien (vgl. 3.7).

Die aard van mentorskap verskil in wese van dié van die tradisionele rolmodel wat in baie gevalle by skoolhoofde aangetref word. Daresh en Playko (1992b:113) gebruik die navorsing van Shapiro, Haseltine en Rowe (1978) om aan te dui dat die verskillende verhoudinge wat tradisioneel as mentors aangedui is, eintlik op 'n kontinuum van verhoudinge geplaas kan word, met die gelyke vertroueling ("peer pal") aan die een uiterste en 'n ware mentorverhouding aan die ander uiterste. Tussenin word ook nog ontwikkelingsverhoudinge aangetref soos dié van gids, borg en beskermheer (vgl. ook Schein, 1978:178).

In die lig van bogenoemde bespreking, kan die aanname gehuldig word dat, afgesien van die bepaalde loopbaanfase waarbinne die mentorstelsel funksioneer, die verhouding tussen die twee partye moet getuig van 'n tweerigting interaktiewe aard binne 'n risikovrye omgewing, waarbinne beide die mentor en die protégé vry moet voel en mekaar moet aanmoedig om hul innerlike probleme en gevoelens rakende hul professionele rolle met mekaar te deel.

'n Mentorskap het derhalwe die bepaalde eienskap dat dit bestaan uit kombinasies van verskillende onderrig-leeraktiwiteite soos uitgevoer deur 'n onderwyser, afrigter, rolmodel, beskermheer of 'n suksesvolle leier. Die mentor moet aanspreeklikheid aanvaar vir die onderrig-leerhandeling binne die mentorverhouding. Hiermee saam moet die ware mentor ook in staat wees om die talente en vaardighede van die protégé raak te sien en te ontwikkel en om geleenthede vir professionele ontwikkeling daar te stel.

### **3.5 DIE FUNKSIONERING VAN 'N MENTORSTELSE**

Die praktiese implementering van mentorstelsels sal in Hoofstuk 4 volledig bespreek word. Ter wille van volledigheid, word ruimte

hier ingeruim vir die teoretiese begronding van die funksionering van mentorstelsels buite die onderwys, mentorstelsels vir onderwysers, asook die funksionering van mentorstelsels vir skoolhoofde.

Aangesien mentorstelsels lank reeds aangewend word vir die induksie van beginneronderwysers, kan dit ook met vrug aangewend word vir die induksie van beginnerskoolhoofde. 'n Mentorstelsel vir onderwysers kan nie net so oorgeneem word vir die aanwending daarvan op skoolhoofde nie, aangesien die twee rolle totaal verskil. Mentorstelsels sal dus aangepas moet word om by die eiesoortige behoeftes van skoolhoofde te kan inpas. Daarom word aan die einde van hierdie bespreking gewys op die verskille tussen mentorstelsels vir onderwysers en mentorstelsels vir skoolhoofde.

### **3.5.1 Die funksionering van mentorstelsels buite die onderwys**

In resente literatuur word mentorskap as 'n nuwe uitvindsel aangedui. Dit mag wel waar wees vir sover dit die professionele ontwikkeling van skoolhoofde aangaan, maar die konsep word lankal reeds deur die privaatsektor en ander besigheidsinstansies aangewend as 'n belangrike ontwikkelingspraktyk (McCullough, 1987).

In mentorstelsels binne die bedryf, word jonger lede van die organisasie wat bestuurspotensiaal toon, geïdentifiseer, touwys gemaak en gelei tot groter loopbaansukses, deur die tussenkoms van ervare personeel (mentors). Volgens Daresh (1988d:8) word hierdie tipe mentorverhoudings gekenmerk deur die informaliteit daarvan. In sulke situasies, word 'n nuweling raakgesien wat belofte toon, waarna die mentor in sy loopbaan begin belangstel en deurentyd terugvoer aan die nuweling voorsien om hom in staat te stel om sukses binne die onderneming te behaal. McCullough (1987:58) dui in dié verband aan dat die nuweling selfs by 'n



ervare kollega kan aanklop met die versoek om 'n mentorverhouding te stig. In die meeste gevalle sal die ervare kollega gelei voel om sy kennis en ondervinding met die nuweling te deel.

Heelwat instansies beskou mentoraktiwiteite as so belangrik dat sulke mentorstelsels geïnstitusioneel word ten einde dit as standaardpraktyk te bevorder. Daresh en Playko (1992b:113) verwys na die bevindinge van Keele, Buchner en Bushnell (1987) dat die Ontvanger van Inkomste, verskeie handelsbanke en versekeringsmaatskappye in die VSA reeds formele mentorprogramme implementeer. In die RSA gebruik sommige instansies reeds mentorstelsels om onder andere swart bestuurders op te lei en te ontwikkel (vgl. Hunt, 1991a:12).

Daresh (1988d:31,32) verwys voorts na die werk van Henry (1987) wat die volgende eienskappe van mentorstelsels buite die onderwys aantoon:

- \* Mentorprogramme is klein in omvang, maar vorm 'n belangrike deel van die bestuursontwikkeling van geselekteerde deelnemers.
- \* Waar verwys word na mentorstelsels, word eintlik 'n proses van afrigting geïmpliseer waar nuwelinge touwys gemaak word oor prosedures binne die betrokke organisasie.
- \* Organisasiestrukture ondersteun die ontwikkeling van toekomstige bestuurders deur middel van mentorstelsels en voorsien ook beloningsisteme aan die persone wat aan die mentorstelsels deelneem.

Hunt (1991a:15-16) sluit aan by bogenoemde en verwys voorts na die volgende fases wat in 'n mentorstelsel by besigheidsinstansies aangetref word:

### **Fase 1: Inisiëring**

Tydens hierdie fase leer die mentor en die protégé mekaar ken; ontwikkel 'n vertrouensverhouding; doen rolopklaring, en stel gesamentlike doelwitte vir die mentorskap.

### **Fase 2: Leeraktiwiteit van protégé**

Tydens hierdie fase word gefokus op die ontwikkeling van vaardighede by die protégé, asook op sy inskakeling by die organisasieklimaat.

### **Fase 3: Ontbinding van die mentorverhouding**

Die mentorverhouding word in hierdie fase getermineer sodat die protégé op sy eie kan voortgaan.

### **Fase 4: Blywende vriendskap**

Die mentorverhouding verander nou in 'n vriendskapsverhouding. Hierdie fase word merendeels by informele mentorskappe aangetref.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat besigheidsinstansies die bestaan van natuurlike mentor-protégéverhoudings erken en aanvaar dat sulke verhoudings voordele inhou vir sowel die individu as die organisasie.

Daresh en Playko (1992b:114) wys voorts op die bevindinge van Bolton (1980) en Shakeshaft (1987) wat daarop dui dat mentorstelsels toenemend aangewend word vir die ontwikkeling van vrouebestuurders. 'n Groot struikelblok in hierdie pogings is egter die gebrek aan die beskikbaarheid van gepaste vroulike mentors.

Uit bostaande bespreking kan afgelei word dat mentorstelsels ook

'n belangrike rol te vervul het in die ontwikkeling van personeel in besigheidsinstansies. Hoewel daar informele mentorstelsels bestaan, is dit tog belangrik dat sodanige mentorstelsels op formele grondslag geplaas word om op 'n gestruktureerde basis te kan voorsien aan die leerbehoefte van die nuweling binne die organisasie.

### 3.5.2 Die funksionering van 'n mentorstelsel vir onderwysers

Tans word aanvaar dat daar altyd ervare persone beskikbaar was om beginneronderwysers by te staan tydens hulle eerste jare in 'n onderwysspos, ten einde hul onderrigvaardighede in die klaskamer te verbeter (Taylor, 1986:39). Wat tans binne die professionele onderwyssituasie gebeur, is die formalisering van sodanige mentorstelsels (Berger & Perino, 1986:38; Daresh & Playko, 1992b:115).

Fagan en Walter (1982) het bevind dat onderwysers wat 'n mentorskap deurloop het, meer kreatiwiteit in hul taakuitvoering openbaar en beter in staat is om in groepverband met kollegas saam te werk. Hierdie en ander soortgelyke navorsing het die weg gebaan vir die daarstelling van verpligte mentorstelsels in die VSA (Fagan & Walter, 1982; Irvine, 1985; Taylor, 1986; Berger & Perino, 1986; Daresh, 1988d; Lemberger, 1992; Daresh & Playko, 1992b:115). In Australië word die waarde van sulke mentorstelsels ook ingesien en die implementering daarvan vir onderwysers aangemoedig (Smith, 1990:51).

Sowel Paskey (1989) as Calabrese en Tucker-Ladd (1991) beklemtoon die belangrikheid van 'n mentorverhouding tussen die skoolhoof en die adjunkthoof waartydens laasgenoemde stelselmatic ingelei word in, en voorberei word op, die komplekse bestuurstake van die skoolhoof.

Dit is egter nie moontlik om dieselfde mentorstelsels wat by die

ontwikkeling van onderwysers aangewend word, net so toe te pas op mentorstelsels vir skoolhoofde nie. Die rede hiervoor setel in die feit dat daar nie rekening gehou word met die verskil in die kompleksiteit en die invloedssfeer van die twee poste nie. Daresh en Playko (1990c:74) sê in dié verband dat onderwysers byvoorbeeld nie dieselfde konstante skakeling met die gemeenskap, die onderwysowerhede en met ouers het, as wat die skoolhoof het nie (vgl. ook Healy & Welchert, 1990:18).

### **3.5.3 Die funksionering van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde**

'n Mentorstelsel vir skoolhoofde word hoofsaaklik op twee moontlike wyses toegepas. 'n Mentorstelsel kan naamlik as 'n voordiensopleidingsgeleentheid vir aspirantskoolhoofde toegepas word, of tydens die proses van professionele induksie van nuutaangestelde skoolhoofde. Aangesien die klem in hierdie navorsing op die mentorstelsel vir die beginnerskoolhoof val, sal laasgenoemde toepassing van die mentorstelsel die vertrekpunt van hierdie bespreking wees. Die uitgangspunt by die funksionering van 'n mentorstelsel moet deurentyd berus op die beginsel van praktykgerigte leerervarings (vgl. 2.4.4; 2.4.8).

Die rasionaal agter die funksionering van 'n mentorstelsel vir beginnerskoolhoofde, setel in die feit dat die staat in Ohio (VSA) deur wetgewing vereis dat beginnerskoolhoofde vir 'n bepaalde tydperk onder die leiding van ervare skoolhoofde moet werk ten einde hulle voor te berei vir die oorgang vanaf die klaskamer na die pos van skoolhoof (Daresh & Playko, 1990a:49). In die RSA is egter nog geen sodanige beleid vasgestel nie.

Die funksionering van 'n mentorstelsel kan baie waarde vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde inhou, indien dit gerig is op die skoolhoof wat vir die eerste maal die aanstelling kry. Die mentorskap behoort dan afgestem te wees op pogings om die beginnerskoolhoof se vaardighede te ontwikkel ten opsigte van

die eise wat die nuwe pos aan hom gaan stel (Daresh & Playko, 1992a:16). So 'n mentorskap behoort te fokus op die behoeftes van die beginnerskoolhoof soos hy/sy deur die eerste paar jaar van die skoolhoofskap vorder.

Daar moet gewaak word teen vooropgestelde kurrikula wat aan 'n tydskedule gekoppel word. 'n Voorbeeld hiervan is om vooraf te bepaal dat die mentor in Maart aan die beginnerskoolhoof gaan wys hoe om 'n begroting op te stel; in Junie hoe om klasbesoek te doen, ensovoorts. Die beskikbaarstelling van soveel as moontlik kontakssessies tussen mentor en beginnerskoolhoof is wesenlik vir die sukses van die mentorskap. Tydens sulke kontakssessies moet daar nie net aandag gegee word aan die aanleer van tegniese bestuursvaardighede deur die beginnerskoolhoof nie, maar die persoonlike en professionele behoeftes van die protégé moet ook aangespreek word. Aandag sal veral gegee moet word aan die professionele vorming van die beginnerskoolhoof (vgl. 2.4.9).

Hunt (1991a:15) is van mening dat die organisasiedoelwitte ook 'n belangrike rol behoort te speel in die ontwerp en ontwikkeling van 'n mentorstelsel (vgl. 4.5.1).

Vir die doelmatige funksionering van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde, is dit noodsaaklik om vervolgens aandag te gee aan die verantwoordelikhede van die mentor, aangesien die taak van die mentor 'n veeleisende een is.

#### **3.5.3.1 Verantwoordelikhede van die mentor**

Een van die belangrikste eise wat mentorskap aan die persoon van die mentor stel, is om tyd aan die beginnerskoolhoof af te staan om oor werkverwante sake te kan praat. Die grootste eis wat aan die mentor gestel word, is om beskikbaar te wees indien die beginnerskoolhoof hom benodig - nie slegs om probleme op te los nie, maar om aktief te luister na wat die beginnerskoolhoof sê en

om aandag te gee aan wat hy fisiek in die werkspraktyk doen.

Ten einde 'n sinvolle bydrae te kan lewer in die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof, is dit noodsaaklik dat die mentor bepaalde funksies sal uitvoer en sekere verantwoordelikhede in die mentorverhouding sal nakom.

'n Mentorstelsel kan eers werklik suksesvol funksioneer as die mentor intens betrokke raak by die nakoming van bepaalde verantwoordelikhede. Uit resente navorsing blyk dit dat die onderstaande aspekte as sleutelverantwoordelikhede van die mentor beskou kan word (Daresh, 1988d; Daresh & Playko, 1989a; Daresh & Playko, 1989b; Blair & Koehn, 1991):

#### **\* Advisering**

Die mentor behoort te reageer op die behoeftes van die protégé rakende die verwerwing van nuwe insigte, vaardighede en informasie om sy bestuurswerk effektief te kan uitvoer. Dit impliseer dat die mentor beskikbaar moet wees om te reageer op vrae en probleme wat die protégé mag ervaar.

#### **\* Kommunikering**

Die mentor moet toesien dat oop kommunikasiekanale deurentyd gehandhaaf word tussen hom en die protégé.

#### **\* Konsultering**

Die mentor moet deurlopende emosionele steun aan die protégé lewer.

#### **\* Leidinggewing**

Die mentor moet daaraan werk om die protégé te oriënteer en om

die norme en waardes van die spesifieke skoolgemeenskap aan hom bekend te stel.

#### **\* Die voorsiening van 'n rolmodel**

Die mentor moet voorts dien as 'n ware rolmodel vir die protégé deur sy bekwaamheid en professionaliteit konsekwent binne die werksituasie te demonstreer.

#### **\* Beskerming**

Indien nodig, moet die mentor as buffer dien tussen die beginnerskoolhoof en ander persone in die skool wat 'n nadelige invloed op laasgenoemde se werksprestasie kan hê.

#### **\* Ontwikkeling van vaardighede**

Die mentor moet deurentyd daarop ingestel wees om die beginnerskoolhoof by te staan in die aanleer van die vereiste vaardighede vir die pos. Vir Cohn en Sweeney (1992:7) is die belangrikste verantwoordelikheid van die mentor gesetel in die feit dat hy die protégé moet begelei aan die hand van sy eie verworwe vaardighede wat hy reeds met sukses in die praktyk toegepas het.

Uit bogenoemde blyk dit dat die verantwoordelikheid van die mentor binne 'n mentorstelsel, figureer in terme van twee rolle wat hy vervul. Sy primêre rol vervul hy deur leiding en ondersteuning aan die beginnerskoolhoof te gee binne die mentorverhouding. Daarnaas vervul hy ook 'n sekondêre rol deur die beginnerskoolhoof deur middel van induksie te oriënteer vir sy nuwe taak, en deur netwerkverhoudings met ander kollegas te inisieer, waarby die beginnerskoolhoof kan inskakel.

Daar bestaan 'n baie sterk moontlikheid dat enige mentorstelsel

kan misluk as die regte vennote nie bymekaar geplaas word nie. Dit is daarom nodig om ook aandag te gee aan die identifisering van mentors en protégés.

### 3.5.3.2 Identifisering van mentors en protégés

Die identifisering van twee persone wat bymekaar sal aanpas binne 'n mentorverhouding, is geensins 'n maklike taak nie (Hamilton & Hamilton, 1992:549). Die ideaal is om elke beginnerskoolhoof by 'n mentor te plaas wat erns maak met die professionele ontwikkeling van onervare kollegas, en wat graag saam met so 'n kollega 'n mentorverhouding wil vestig. Dit kan voorts ook 'n sinvolle praktyk wees, indien 'n protégé sy eie mentor kan kies.

Weens verskeie faktore is so 'n ideale plasing van deelnemers net nie altyd moontlik nie. Klein of verafgeleë skole of skoolstreke maak sulke beplande plasings van mentors en protégés onmoontlik. Dit sal byvoorbeeld nie wenslik wees om 'n hoërskoolhoof as mentor by 'n beginnerskoolhoof van 'n laerskool te plaas nie. 'n Ander faktor wat 'n ideale plasing bemoeilik, is dat die bestuurstaak van 'n skoolhoof by 'n groot skool aansienlik verskil van dié van sy kollega by 'n kleiner skool. Derhalwe kan 'n hoof van 'n groot skool nie as ware mentor en rolmodel optree vir die hoof van 'n kleiner skool nie, en andersom.

Volgens Daresh en Playko (1992b:122) behoort die ideale samestelling van 'n mentorverhouding gefundeer te wees in 'n analise van professionele doelwitte, interpersoonlike bestuurstyle en die leerbehoefte van beide partye. Aangesien bogenoemde ideaal moeilik is om te bereik, is Daresh en Playko (1989b:29) van mening dat indien individuele bewustheid vir waardes, onderlinge vertroue en respek, en 'n sin vir openheid en positiewe interaksies binne 'n potensiële mentorverhouding



bestaan, die kanse op 'n suksesvolle verhouding baie sterk is.

Aspekte wat oorweeg behoort te word by die identifisering van gepaste mentors en protégés, sluit onder andere die volgende in (Daresh & Playko, 1989b:30; Barnett 1990a:4; Daresh & Playko, 1992b:122):

- \* Kan manlike en vroulike kollegas saamwerk in 'n mentorverhouding?
- \* Kan 'n superintendent as mentor vir 'n beginnerskoolhoof optree?
- \* Kan 'n jonger, meer ervare skoolhoof as mentor optree vir 'n ouer kollega wat pas sy aanstelling as hoof gekry het?
- \* Kan persone uit verskillende skool- of onderwysstelsels of uit verskillende tipes skole in 'n sinvolle mentorverhouding saamwerk?

Vrae soos hierdie sal deur die implementeerders van mentorstelsels beantwoord moet word alvorens mentorverhoudings gestig kan word.

Wanneer gepaste mentors en protégés geïdentifiseer is, word hulle binne 'n ontwikkelingsverhouding geplaas waar hulle mekaar se bestuursgedrag en optredes analiseer. Ten einde dit te kan doen, bestaan daar bepaalde tegnieke wat aangewend kan word om 'n effektiewe mentorskap te kan verseker.

### 3.5.3.3 Tegnieke vir die waarneming van bestuursgedrag en terugvoeringsmeganismes

By die funksionering van 'n mentorstelsel, is dit bestaande praktyk dat beide die deelnemers mekaar se bestuursgedrag en

optredes sal waarneem en dat hierdie waarnemings met mekaar bespreek sal word. Twee tegnieke wat vir hierdie doel aangewend word, staan bekend as skaduwaarneming ("shadowing") en die terugkaatsonderhoud ("reflective interview") (vgl. 2.6.9.5).

Tydens die skaduwaarneming word gebeure in volgorde waarin dit plaasvind, genoteer en elke tien minute word die tyd wanneer gebeure plaasvind, aangedui. Tydens die terugkaatsonderhoud word vrae wat vooraf deur die onderhoudvoerder voorberei is, gestel om duidelikheid oor die spesifieke gedragsmanifestasies te verkry. In dié verband is dit belangrik om slegs te fokus op die werklike gebeure wat waargeneem is, en om vrae so te stel deur neutrale frases te gebruik sonder om te beoordeel. Tyd moet ook ingeruim word vir 'n bespreking van die inligting wat uit die onderhoud verkry is (vgl. Barnett, 1990b).

Cohn en Sweeney (1992:6) stel in dié verband voor dat die onderhoud selfs die vorm van 'n gesellige byeenkoms weg van die skool af kan wees. Dit sal 'n meer ontspanne atmosfeer skep en bydra tot die vermindering van stres.

Gebeure en aktiwiteite wat geskik is vir waarneming, sluit onder andere die volgende in:

- \* Personeelvergaderings
- \* Onderhoude met ouers
- \* Klasbesoeke
- \* Onderwyserevaluering
- \* Bestuursliggaamvergaderings

Indien rolle omgeruil word, is dit raadsaam om dieselfde aksies

van die ander persoon waar te neem, aangesien optredes dan met mekaar vergelyk kan word. 'n Ontvanklike en ontspanne gees behoort altyd hierdie samesprekings te kenmerk. Dit sal bydra tot die verhoging van die mate waarin die twee deelnemers mekaar sal vertrou en mekaar sal toelaat om indringende vrae tydens die samesprekings te vra en te beantwoord.

Aangesien mentorstelsels lank reeds vir die induksie van beginneronderwysers geïmplementeer word, is dit vervolgens nodig om 'n bespreking te wy aan die verskille tussen mentorstelsels vir onderwysers en mentorstelsels vir skoolhoofde. Deur te verwys na hierdie verskille, kan redes ingesien word waarom mentorstelsels vir skoolhoofde 'n andersoortige begronding verdien. Dit sal voorts bydra tot die verbreding van die konseptuele raamwerk ten opsigte van die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde.

#### **3.5.4 Die verskil tussen 'n mentorstelsel vir onderwysers en 'n mentorstelsel vir skoolhoofde**

Daar is reeds hierbo aangedui dat die rol van die onderwyser radikaal verskil van die rol van die skoolhoof (vgl. 3.5.2). Juis as gevolg van hierdie verskillende rolle, sal dit nie moontlik wees om enige aktiwiteit wat gerig is op die professionele ontwikkeling van onderwysers, net so toe te pas op die skoolhoof nie, en veral dan nie die implementering van 'n mentorstelsel nie. Daar kan wel baie geleer word uit die funksionering van mentorstelsels vir onderwysers, maar daar sal veranderinge gemaak moet word om sodanige stelsels ook doelmatig vir skoolhoofde te kan aanpas.

Uit navorsing blyk dit dat die onderstaande redes aangevoer kan word waarom mentorstelsels vir onderwysers nie per se toepasbaar is op professionele ontwikkelingsaktiwiteite vir skoolhoofde nie (Fagan & Walter, 1982; Berger & Perino, 1986; "Tennessee State

Board of Education, 1988; Daresh & Playko, 1990b:5-6; Daresh & Playko, 1992b:84-87):

- \* Eerstens berus die vertrekpunt by mentorstelsels vir onderwysers op die vereiste kennisbasis van onderwysersgedrag binne die onderrig-leersituasie, en kan dit gemeet word aan verbeterde leerlingprestasie. Hierdie uitgangspunt, hoewel nog nie volledig omskryf nie, voorsien egter aan duideliker riglyne as by die implementering van mentorstelsels vir skoolhoofde.
- \* Tweedens maak bestaande norme dit vir skoolhoofde moeilik om hul ontwikkelingsbehoefte bekend te maak. Die rede hiervoor setel in die aanname dat mense skoolhoofde word omdat hulle al die antwoorde behoort te ken. In hierdie opsig is skoolhoofde huiwerig om hulp te vra, aangesien dit geïnterpreteer kan word as 'n erkenning van swakheid en onbevoegdheid.
- \* Derdens beleef nuwe skoolhoofde nie die skool (al is dit 'n nuwe aanstelling) as vreemd, soos in die geval van nuwe onderwysers nie. Opleidingsprogramme vir onderwysers word baie sterk gerig deur die aanname dat beginneronderwysers baie min, indien enige, vorige ervaring het as praktiserende onderwysers. Elke klassituasie, elke leerling en elke kontakssessie met ouers maak deel uit van 'n nuwe ervaringswêreld vir die beginneronderwyser - ervarings wat dikwels met groot onsekerheid en spanning gepaard gaan. Dieselfde geld nie vir die beginnerskoolhoof nie, aangesien bogenoemde nie vreemde situasies vir sulke persone is nie. Elke persoon wat in die hiërargie opbeweeg het, vanaf die klaskamer tot in die pos van skoolhoof, weet darem hoe 'n skool lyk, hoe leerlinge normaalweg optree en watter eise ouers kan stel ten opsigte van die opvoeding van hul kinders. Hierdie ervaring het die beginnerskoolhoof opgedoen

terwyl hy ander bestuursposte (departementshoof, adjunkhoof) beklee het.

As gevolg van bogenoemde aspekte, is die prioriteit wat mentorprogramme vir onderwysers op die bekendmaking met die skool plaas, nie baie hoog by soortgelyke programme vir skoolhoofde nie.

- \* In die vierde plek moet daarop gelet word dat onderwysers daaglikse kontak met hul mentors het en kan daar dikwels op informele vlak met mentors geskakel word. In mentorstelsels vir skoolhoofde, verloop daar soms dae voordat die skoolhoof kontak met sy mentor het.
- \* 'n Vyfde punt waarop gelet kan word, is dat navorsing oor bestuur ten einde professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde te rig, nog nie omvattend genoeg gedoen is nie. Resente navorsing oor onderwysers word tans as so gekompliseerd en omvattend beskou, dat daar algemeen aanvaar word watter optredes van onderwysers in die klaskamers, aanleiding kan gee tot verwagte leerlingprestasies. Hierdie inligting kan aangewend word om as basiese vertrekpunt te dien om beginneronderwysers voor te berei op hul onderrigtaak binne die klaskamer. Dieselfde situasie geld egter nie vir sover dit die taak van die skoolhoof aangaan nie.

Die vraag oor hoe 'n suksesvolle skoolhoof behoort op te tree om die skool effektief te bestuur en doelmatige opvoedende onderwys te laat plaasvind, is nog nie klinkklaar beantwoord nie. Die gebrek aan 'n sinvolle antwoord op bogenoemde vraag, blyk duidelik uit die aard van opleidingsprogramme wat tans vir skoolhoofde bestaan. Indien daar dan te min inligting beskikbaar is oor hoe 'n effektiewe skoolhoof behoort op te tree, ontstaan 'n vakuum

by die ontwerp van opleidingsprogramme vir skoolhoofde. Hoewel sommige aspekte rakende effektiewe skoolbestuur reeds bekend is, is dit nog nie genoeg om professionele ontwikkelingspraktyke daarop te skoei soos wat dit die geval met beginneronderwysers is nie.

- \* In die sesde plek kan aangetoon word, dat wanneer skoolhoofde hul aanstellings kry, aanvaar hulle die aanstelling as formele leiers van die skool. Die implikasie hiervan is dat die skoolhoof dikwels ook die verantwoordelikheid aanvaar om antwoorde op al die vrae te hê - of om minstens nooit te erken dat hy nie altyd die regte antwoorde het nie. Hierdie verskynsel maak dit moeilik om professionele ontwikkelingsaktiwiteite vir skoolhoofde te ontwerp. Van die onderwyser word ook verwag om 'n kundige op alle gebiede te wees. Vir beide die beginneronderwyser en die beginnerskoolhoof, is dit belangrik om tydens hul inisiële opleiding, onder die besef te kom dat die soeke na steun en leiding by kollegas, sal bydra tot hul groei en ontwikkeling en nie vertolk sal word as 'n teken van swakheid nie.
- \* 'n Sewende aspek wat ook aangesny moet word, is die hiërargiese struktuur wat tussen die beginnerskoolhoof en die ervare kollega bestaan. Die vestiging van oop en eerlike kommunikasiekanale tussen beginnerskoolhoofde en ervare kollegas is moeilik om te bereik, aangesien eerlike verhoudings, waar nie sprake van prestasiebeoordelings is nie, nie normaalweg binne mentorverhoudings bestaan nie. In teenstelling hiermee, werk beginneronderwysers op 'n baie meer informele en gelyke vlak saam met ervare kollegas en kry hulle baie ondersteuning van hul meer ervare kollegas op 'n gelyke vlak.

Op grond van bogenoemde redes, kan daar saamgestem word dat

mentorstelsels vir onderwysers nie per se toepasbaar is op die professionele ontwikkeling van beginnerskoolhoofde nie. Wat egter hier van belang is, is nie om bestaande mentorstelsels vir onderwysers goedsmoeds aan te wend vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde nie. Die beginsel waarop die mentorskap berus, naamlik die deurlopende ondersteuning deur 'n ervare kollega, hou tog immers vir die skoolhoof se ontwikkeling baie waarde in.

In die lig van bogenoemde bespreking, kan daar nou ingesien word dat 'n mentorstelsel vir skoolhoofde 'n eie aard en karakter sal moet openbaar. Dit is daarom noodsaaklik dat vervolgens aandag gegee word aan die vereistes waaraan 'n mentorstelsel vir skoolhoofde sal moet voldoen.

### **3.6 DIE VEREISTES VAN 'N MENTORSTELSEL VIR SKOOLHOOFDE**

Aangesien mentorstelsels vir onderwysers nie net so aangewend kan word vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde nie, sal 'n mentorstelsel vir skoolhoofde aan sekere vereistes moet voldoen. In aansluiting hierby, sal sowel die mentor as die protégé ook moet voldoen aan bepaalde vereistes. Vervolgens sal daar gefokus word op hierdie vereistes wat die geslaagdheid van 'n mentorstelsel kan medebepaal.

#### **3.6.1 Vereistes waaraan 'n mentorstelsel moet voldoen**

Dareesh (1988d:2) onderskei die volgende as belangrike vereistes vir 'n suksesvolle mentorstelsel:

- \* Beginnerskoolhoofde moet aanspreeklikheid aanvaar vir hul eie professionele ontwikkeling.
- \* Kollegiale gedrag en onderlinge vertroue is van uiterste belang vir die sukses van 'n mentorstelsel.

- \* Individuele aksieplanne en doelwitte moet vasgestel word ter wille van professionele ontwikkeling.
- \* 'n Wye reeks alternatiewe onderrigaktiwiteite moet beskikbaar gestel word om te voorsien aan die eiesoortige leerbehoefte van volwassenes.

In aansluiting by laasgenoemde, is Barnett (1990b:24) van mening dat akademiese instansies ook aktief betrokke moet wees deur op deurlopende basis hulp te verleen en leergeleenthede te ontwikkel binne die mentorverhouding.

Healy en Welchert (1990:18) stem hiermee saam en onderskei ook nog die volgende vereistes waaraan 'n mentorstelsel moet voldoen:

- \* Dinamiese interaksie
- \* Spontane mentoraktiwiteite tussen die partye
- \* Langtermyn doelstellings
- \* Diepgaande ontvanklike verhouding tussen die partye

Hunt (1991a:12) dui daarop dat die onderlinge vertroue wat mentors en protégés in mekaar het, die kritieke element is om die mentorverhouding te laat slaag (vgl. ook Lee, 1988:8; Calabrese & Tucker-Ladd, 1991:67). Vir mentorprogramme om te slaag, is dit voorts ook 'n vereiste om dit te beplan rondom spesifieke doelwitte soos byvoorbeeld om die protégé te help om die sosiale eise van sy nuwe aanstelling te hanteer (Hunt, 1991a:12). In dié verband is, Daresh en Playko (1988:6) daarvan oortuig dat die mentorstelsel deeglik geanaliseer en begryp moet word alvorens daar sprake van 'n suksesvolle mentorverhouding kan wees.



Mertz et al. (1989:10,11) sowel as Barnett (1990a:4,5) meen dat geslag 'n belangrike rol speel in die sukses van mentorverhoudings, aangesien navorsing daarop dui dat dames gevoelens van oorbeskerming, stres en sosiale distansiëring beleef in die teenwoordigheid van manlike mentors. Dit is ook belangrik dat die ouderdomsverskil tussen mentor en protégé nie meer as agt jaar moet wees nie. Indien dit hoër is, word 'n oorafhanklikheid van die protégé teenoor die mentor ervaar.

Voorts is die vrywillige deelname van beide mentors en protégés 'n belangrike vereiste vir geslaagde mentorskappe, aangesien geforseerde mentorverhoudings aanleiding kan gee tot 'n onnatuurlike werksverhouding wat betekenisvolle groei en ontwikkeling kan strem (Barnett, 1990a:5).

Green et al. (1991:14) maak 'n belangrike onderskeid tussen 'n mentorstelsel en die beginsel van afrigting. Afrigting is meer gerig op gereelde interaksies tussen die partye wat hiërargies bepaal word, en waar aanspreeklikheid op grond van waargenome bestuursgedrag en optredes van die protégé vereis word. Ten einde werklik sukses te kan behaal binne 'n mentorskap, behoort daar nie net aandag gegee te word aan terugvoering van die waargenome bestuursgedrag van die protégé nie. Aktiwiteite binne die mentorverhouding moet dus ook gerig wees op gesamentlike doelwitstelling aan die hand van die ontwikkelingsareas van die protégé, en nie net op die praktiese bestuursuitdagings waarmee die protégé in die skool gekonfronteer word nie (Ibid.).

Uit bogenoemde blyk die belangrikheid van die besondere aard van die verhouding wat tussen die twee partye gevestig moet word. Indien die mentorstelsel wil slaag in sy doel om die beginnerskoolhoof professioneel te ontwikkel en om hom by te staan in die eerste paar jaar van sy skoolhoofskap, sal die besondere verhouding tussen mentor en protégé moet getuig van diepgaande vertroue in mekaar en 'n openheid teenoor mekaar,

sodat dit 'n ware werksverhouding kan wees waar albei saam werk tot die professionele ontwikkeling van albei persone.

Dareh en Playko (1992a:17) onderstreep hierdie feit en dui aan dat die behoeftes van die beginnerskoolhoof hoofsaaklik die rigting van die mentorverhouding behoort te bepaal.

In die lig van die voorafgaande bespreking, kan daar dus aanvaar word dat die werksverhouding wat tussen die mentor en die beginnerskoolhoof ontstaan, die hoeksteen vorm vir die effektiewe professionele ontwikkeling van die twee partye.

Ten einde 'n suksesvolle mentorstelsel te kan verseker, is dit nodig om voorts aandag te gee aan bepaalde vereistes waaraan 'n mentor binne die mentorstelsel moet voldoen. 'n Effektiewe mentor bly immers die belangrikste faktor vir die geslaagdheid of die mislukking van 'n mentorstelsel.

### 3.6.2 Vereistes waaraan 'n mentor moet voldoen

Navorsing dui daarop dat nie alle ervare skoolhoofde goeie mentors uitmaak nie, hoewel Calabrese en Bartz (1990:4) ondervinding en ervaring as 'n belangrike eienskap van mentors beskou (vgl. ook Green et al., 1991:14). Dareh en Playko (1990a:50) is van mening dat die vermoë van 'n persoon om as mentor op te tree, niks te make het met sy sukses of effektiwiteit as skoolhoof nie, maar dat hy ook oor 'n aantal persoonlike eienskappe moet beskik wat van hom 'n ideale mentor sal maak. Levine (1989:241) sê in dié verband dat juis die komplekse vaardighede waarvoor mentors moet beskik, die verkryging van geskikte mentors bemoeilik.

Cohn en Sweeney (1992:4) is van mening dat mentors opgelei behoort te word om doeltreffend in die rol te kan funksioneer, en gebruik die navorsing deur Gillespie (1989) en Alleman (1989) om

daarop te wys dat mentors wat opgelei is vir hul taak, beter funksioneer as mentors wat nie opgelei is nie (vgl. 4.5.2).

Van die belangrikste vereistes waaraan 'n mentor moet voldoen, is dat hy oor bepaalde karaktereienskappe moet beskik. Soos hierbo aangedui, is vaardigheid en kundigheid nie noodwendig die eienskappe van 'n goeie mentor nie. Wat wel 'n belangrike aanduiding kan wees vir 'n suksesvolle mentor, is sy bereidwilligheid om in die rol van mentor te funksioneer, asook sy begeerte om kollegas behulpzaam te wees in hulle professionele ontwikkeling.

Uit die literatuur, blyk dit dus dat 'n mentor oor onder andere die volgende eienskappe moet beskik (Schein, 1978:178; Daresh & Playko, 1988:10 ; Daresh & Playko, 1989a:18; Daresh & Playko, 1990c:74-77; Daresh & Playko, 1992c:149):

**\*     Uitstaande kennis, vaardighede en kundigheid op 'n bepaalde terrein**

Hierdie eienskap is nodig om die mentor in staat te stel om sinvol te kan adviseer vanuit sy eie verwysingsraamwerk. Dit is egter nie nodig vir 'n persoon om baie jare ondervinding as skoolhoof te hê om 'n goeie mentor te wees nie. Van die beste mentors in die Danforthprogram (vgl. 4.4.1) het nie meer as twee jaar ervaring as skoolhoof gehad nie (Daresh & Playko, 1989b).

Die mentor hoef ook nie ten tye van die mentorstelsel 'n skoolhoof te wees nie, hoewel hy voorheen wel 'n tydperk as skoolhoof moes deurloop het. Dit sal hom in staat stel om die beginnersskoolhoof te help met die opklaring van sy werksverwagtinge en om die realiteitskok te oorbrug.

Dit is eweneens belangrik dat die mentor gekies moet word uit nie net beskikbare ervare skoolhoofde nie, maar uit persone wat

effektief in die rol van skoolhoof gefunksioneer het. Beginnerskoolhoofde moet by die beste rolmodelle hul vaardighede aanleer. Playko (1990:29) ondersteun hierdie standpunt deur daarop te wys dat die protégé die behoefte het om by 'n mentor te leer wat nie net weet wat om te doen nie, maar ook hoe om dinge reg te doen. Die mentor moet dus sy bestuurskundigheid demonstreer.

**\* Entoesiasme**

Mentors moet entoesiasme vir enersyds hul taak as mentors openbaar en andersyds vir die bestuurstaak van die skoolhoof. Hierdie entoesiasme moet aansteeklik inwerk op die protégé.

**\* Mentors moet oor die vermoë beskik om nie net die regte antwoorde te verskaf nie, maar ook om die regte vrae te genereer.**

Hoewel die mentor uiteraard vrae van die protégé sal moet beantwoord oor sekere aspekte van sy taak as skoolhoof, is die grootste taak van die mentor om onafhanklikheid by die protégé te stimuleer. Derhalwe is dit belangrik dat die mentor oor die vermoë moet beskik om die regte vrae te genereer en nie net sal reageer op vrae van die protégé nie. Die generering van vrae binne die mentorverhouding is deel van die leerproses en sal beide die protégé en die mentor stimuleer.

**\* Mentors moet aanvaar dat daar alternatiewe wyses van optredes is.**

Mentors moet hulle daarvan weerhou om voorskriftelik teenoor protégés te wees deur nie aan te dring op slegs een korrekte wyse waarop 'n saak gehanteer kan word nie. Dit impliseer dat aan die beginnerskoolhoof die geleentheid gegee moet word om sy eie modus operandi vir sy eie situasie uit te werk. Hierdie eienskap van

die mentor is die waterskeiding tussen gewone afrigting en ware mentorskap. Playko (1990:30) sê in dié verband dat die mentor 'n klimaat moet skep waarbinne die protégé nuwe dinge kan ontdek en begryp, en om self besluite te neem sonder dat die mentor 'n scenario skep waar die protégé voel dat hy teen mislukkinge beskerm word.

- \* **Mentors moet 'n begeerte openbaar om mense te sien presteer tot op 'n hoër vlak as hulleself.**

Hierdie eienskap van 'n mentor blyk, op die oog af, maklik te wees om aan te voldoen. Indien die protégé egter in so 'n mate ontwikkel dat hy selfs beter presteer as die mentor, word dit 'n ander saak. 'n Sinvolle mentorstelsel vereis van die mentor om te aanvaar dat ander persone sekere dinge beter as hulself kan doen en die effektiewe mentor sal hierdie aspek nie alleen moet aanvaar nie, maar dit ook moet aanmoedig.

- \* **Mentors behoort die beginsels van deurlopende reflektoring en doelmatige leergeleenthede te bevorder.**

Daar moet in gedagte gehou word dat die taak van die mentor onder andere behels dat hy enersyds die beginnerskoolhoof moet help om bepaalde bestuursvaardighede aan te leer, en andersyds om ook bepaalde waardes en gesindhede aan te kweek. 'n Nuwe skoolhoof wil so veel as moontlik van sy nuwe taak aanleer en wil ook graag terugvoer hê oor hoe hy hierdie taak uitvoer. In hierdie opsig moet die mentor voortdurend sy belangstelling in die werksaamhede van die beginnerskoolhoof toon.

- \* **Mentors moet praktykervaring hê oor hoe sake in 'n bepaalde skoolomgewing gehanteer behoort te word.**

Die aanleer van die "regte" manier van doen binne die skoolorganisasie, is een van die kritieke vaardighede waaroor die

skoolhoof moet beskik om persoonlike en organisasiedoelwitte te kan bereik. In hierdie opsig moet die mentor inligting kan voorsien wat nie in amptelike dokumente beskikbaar is nie. Die mentor moet dus rekening hou met hoe sake in die spesifieke skool gehanteer word, aangesien dit dikwels in ander skole op ander wyses kan werk, as gevolg van faktore soos skoolklimaat, sosio-ekonomiese invloede, politieke sienswyses van die gemeenskap, ensovoorts.

Verdere eienskappe wat as vereistes gestel word vir mentors, sluit onder andere die volgende in (Papalewis et al., 1991; Blair & Koehn, 1991; Pienaar, 1992b; Departement van Korrektiewe Dienste, 1992:31-33):

- \* Die vermoë om duidelik aan ander te kommunikeer wat hulle persoonlike houdings, waardes en etiese standaarde is
- \* Die vermoë om, met sensitiwiteit, die nodige terugvoer aan die protégé te voorsien ten opsigte van laasgenoemde se professionele ontwikkeling en ten opsigte van die verwagte standaard van optrede
- \* Die vermoë om 'n sensitiewe en aktiewe luisteraar teenoor die protégé te wees
- \* Vertroue in die potensiaal van die protégé
- \* Buigbaarheid in sy persoonlikheid en 'n sin vir humor
- \* Die vermoë om hom te weerhou van voorskriftelike leiding ten einde die protégé in staat te stel om onafhanklik te ontwikkel
- \* Ervaring as skoolhoof en moet as effektief deur kollegas beskou word

- \* Bepaalde leierseienskappe, wat die volgende insluit:
  - Intelligensie
  - Goeie kommunikasievaardighede
  - Aanvaarding van meervoudige metodes van probleemoplossingstegnieke
  - Duidelike visie en die vermoë om die visie met ander te deel
  - Interpersoonlike vaardighede en sensitiwiteit vir die behoeftes van ander
- \* Kennis oor die pos van die protégé ten einde sinvolle begeleiding te kan gee
- \* Die vermoë om take sistematies te benader om bepaalde tegnieke aan die protégé te kan kommunikeer
- \* Sosiale aanvaarbaarheid vir die protégé

In aansluiting by bogenoemde eienskappe van mentors, het navorsing oor mentorstelsels in die privaatsektor, ook die volgende eienskappe van mentors aan die lig gebring (Daresh & Playko, 1990a:50; Daresh & Playko, 1992c:149):

- \* Bewese sukses as werknemer binne die organisasie
- \* Ondersteuning deur die organisasie
- \* Besit die respek van die organisasie
- \* Vermoë om as 'n goeie leermeester op te tree
- \* Vermoë om ander te kan motiveer

- \* Sensitiewe ingesteldheid teenoor die individuele behoeftes en gestelde doelwitte van die protégé
- \* Kragdadigheid van optrede
- \* Sekerheid ten opsigte van sy posisie in die organisasie

Uit bogenoemde kan gesien word dat bepaalde persoonlike eienskappe as vereistes gestel word waaraan die mentor moet voldoen. Dit is egter ook belangrik om te let op bepaalde aspekte en situasies wat sal bepaal of persone nie geskik sal wees om as mentors op te tree nie.

Sulke aspekte sluit onder andere die volgende in (Daresh & Playko (1992b:119):

- \* Persone wat streef na 'n magsposisie binne die betrokke skool waar hy as mentor gaan optree, sal nie goeie mentors wees nie.
- \* Mentors wat self ook nuwe poste soos dié van superintendent of dosent bekleë, sal nie goeie mentors uitmaak nie, aangesien hulle self ook baie nuwe aspekte moet aanleer en dus nie genoeg tyd aan die mentorskap sal kan afstaan nie.
- \* Dit sou ook nie raadsaam wees om 'n mentor te verplig om saam met 'n swak skoolhoof te werk ten einde laasgenoemde te dwing om aan te pas by bestaande praktyke nie (die sogenaamde reg-of-wegbenadering).
- \* Skoolhoofde wat 'n reputasie het dat daar 'n groot personeelwisseling by hulle skole is as gevolg van werksontevredenheid, sal nie goeie mentors wees nie.
- \* 'n Persoon wat alwetend voorkom, sal nie as 'n mentor



sukksesvol wees nie, aangesien dit die oop werksverhouding wat tussen die twee partye moet heers, nadelig kan beïnvloed.

Afgesien van die bepaalde persoonseienskappe waaroor 'n mentor moet beskik, is Pienaar (1992b) daarvan oortuig dat die mentor, buiten sy rol as afrigter en onderwyser, ook oor die vermoë moet beskik om dikwels duiwelse advokaat te speel in die soeke na redes waarom protêgés op bepaalde wyses optree.

Ten einde al sy rolle as mentor te kan vervul, is dit noodsaaklik dat die mentor 'n **bereidwilligheid** moet openbaar om hierdie belangrike taak op homself te neem (Ibid.).

Gesien in die lig van bogenoemde bespreking, kan aanvaar word dat mentors uiteraard moet beskik oor die vermoëns om binne 'n mentorverhouding meer te gee as om te ontvang. Hulle moet ook omgee vir hul kollegas wat sopas die eerste tree op die eensame pad van die skoolhoofskap gegee het. Bowenal moet hulle absoluut toegewyd wees aan die professionele ontwikkeling van hierdie kollegas. Afgesien van al hierdie eienskappe, is addisionele opleiding vir die komplekse taak van die mentor 'n uitgemaakte saak (vgl. 4.5.2).

Indien dan aanvaar word dat die mentor aan al bogenoemde vereistes voldoen, is dit nog nie 'n waarborg dat die mentorstelsel sal slaag nie. Aangesien daar in hierdie navorsing baie klem geplaas word op die **ondersteuning van kollegas** binne 'n mentorskap, moet vervolgens gelet word op vereistes waaraan die ander vennoot in die mentorskap sal moet voldoen.

### **3.6.3 Vereistes waaraan 'n protêgé moet voldoen**

Aangesien die mentorskap uit die werksverhouding tussen twee persone bestaan, dra hierdie twee persone, binne die interaktiewe

werksverhouding van die mentorskap, ook die primêre verantwoordelikheid vir die suksesvolle funksionering van die mentorskap. Aangesien hierbo aandag gegee is aan die vereistes waaraan mentors moet voldoen (vgl. 3.6.2) is dit eweneens belangrik dat daar voorts gelet moet word op die vereistes waaraan die protégé moet voldoen, aangesien laasgenoemde 'n aktiewe vennoot binne die mentorverhouding is.

Daresch en Playko (1989b:29) onderskei die volgende eienskappe waaroor die protégé moet beskik as voorwaarde vir geslaagde mentoraktiwiteite:

- \* Entoesiasme vir sy werk, asook entoesiasme vir sy persoonlike betrokkenheid in die bestudering van daardie werksterrein
- \* Die vermoë om inisiatief aan die dag te lê en 'n konsensieuse betrokkenheid by die ontwikkeling van sy eie potensiaal
- \* 'n Opregte verbintenis tot die deurvoering van voorgestelde planne en aktiwiteite en om uit te styg bo die vlak van die vereiste minimumstandaard in sy prestasie
- \* 'n Oop en objektiewe gesindheid sonder om bedreig te voel
- \* 'n Groot mate van insig in homself en ook in ander
- \* 'n Sin vir humor

In die lig van bogenoemde, kan aanvaar word dat die protégé (beginnerskoolhoof) ontvanklik moet wees vir alle leergeleenthede wat in die skoolsituasie mag voorkom. Dit is nie net die mentor by wie die beginnerskoolhoof kan leer nie. Sy kollegas en ander persone by die skool, die ouers, sowel as die gemeenskap,

voorsien ruimskoots aan leerervarings waaruit hy kan put.

Tweedens moet die protégé vrymoedigheid hê om die mentor te raadpleeg indien dit nodig is om raad en advies oor sekere aspekte in te win. Mentors is nie in staat om te antisipeer waar die beginnerskoolhoof probleme ondervind nie.

Derdens moet die protégé ontvanklik wees vir voorstelle wat die mentor aan hom maak. Indien hy betersweterig gaan voorkom, sal die mentor vinnig belangstelling in die mentorverhouding verloor.

### **3.7 DIE WAARDE VAN 'N MENTORSTELSE**

Indien 'n mentorstelsel aan bogenoemde vereistes voldoen, en die mentor en protégé ook beantwoord aan die eise wat aan hulle gestel word, kan daar besliste voordele vir al die betrokke partye wees (Hamilton & Hamilton, 1992:550).

Die waarde wat 'n mentorstelsel vir skoolhoofde inhou, kan eers werklik verstaan word wanneer die waarde wat dit vir beide die protégé en die mentor inhou, in oënskou geneem word. Die rede hiervoor is omdat mentorstelsels bydra tot die professionele ontwikkeling van sowel die mentor as die protégé. Uit navorsingsbevindinge blyk dit dat 'n mentorstelsel een van die kragtigste en waardevolste leerervarings is vir sowel die protégé, as vir die mentor (Barnett, 1990b:24).

Daar kan tereg met Daresh en Playko (1988:9) saamgestem word as hulle die waarde van 'n mentorstelsel daarin sien dat dit geleentheid bied vir die deurlopende professionele ontwikkeling van alle skoolhoofde deur hul professionele loopbane.

In die lig van bogenoemde, moet ook opgemerk word dat dit eintlik tydens die induksiefase van 'n persoon se loopbaan is, waar die werklike waarde van 'n mentorstelsel tot sy reg kom. Vervolgens

is dit nodig om eerstens te wys op die waarde van die mentorstelsel vir die protégé (beginnerskoolhoof).

### 3.7.1 Die waarde van 'n mentorstelsel vir die protégé

Volgens Levine (1989:242) stel 'n mentorstelsel beginnerskoolhoofde in staat om die bestuurspraktyk te ervaar en te analiseer - iets wat nie in tradisionele opleidingsprogramme moontlik is nie.

Cohn en Sweeney (1992:3) verwys na navorsing deur Levinson (1977), Collins (1983), Kouba (1984), en Adam (1986), wat daarop dui dat persone wat 'n mentorskap deurloop het, groter sukses in hul bestuurswerk behaal het as diegene wat dit nie deurloop het nie (vgl. ook Kring, 1992).

Vir Smith (1990:51) lê die waarde van 'n mentorstelsel vir die protégé in die

- \* doelgerigte inisiëring van 'n beplande en georganiseerde ontwikkelingsprogram wat gerig is op die spesifieke ontwikkelingsbehoeftes van die individu;
- \* moontlikheid van versnelde leerprosesse;
- \* moontlikheid van doelmatige werkserverings en bevorderingsmoontlikhede;
- \* erkenning vir individuele prestasies wat weer voorsiening maak vir werkstevredenheid en ander motiveringsaspekte;
- \* onmiddellike beskikbaarheid van ondersteuning en bystand ten opsigte van werksrelevante sake;
- \* moontlikheid van sosialisering binne die werksituasie deur

navolging van die mentor se optredes en waardes, en

- \* die moontlikheid van 'n holistiese en tog ook 'n geïndividualiseerde benadering tot professionele ontwikkeling.

Daresh en Playko (1990a:52) het bevind dat 'n mentorprogram 'n positiewe invloed op die professionele groei van die protégé het. Ooglopende ontwikkeling en groei vind plaas as gevolg van die gereelde interaksies tussen die protégé en die mentor. 'n Aansienlike diskrepans tussen die aanvanklike bestuursvaardighede van die protégé en sy uiteindelijke prestasies na afloop van die mentorskap, is van die belangrikste bevindinge uit bogenoemde navorsing. Protégés wat aan 'n mentorskap deelneem, openbaar 'n meer doelgerigte benadering in hul bestuurstake, meer ernstige benaderings tot fyner detail en 'n groter bewustheid van wat hul onderwysleierskap behels (Ibid.).

Navorsing onder vroulike skoolhoofde het ook getoon dat hoofde wat 'n mentorprogram vir 'n jaar deurloop het, beter presteer het as die kontrolegroep wat nie 'n mentorskap deurloop het nie. Daar is ook bevind dat hoofde wat 'n mentorskap deurloop het, nie meer streng toesig en supervisie nodig het nie. Die mentorskap het hulle voorts ook in staat gestel om 'n diepgaande insig in hul bestuurspotensiaal te openbaar (Healy & Welchert, 1990:19).

'n Mentorstelsel dra by tot die aanleer van selfvertroue en die aankweek van bestuursbevoegdheids by beginnerskoolhoofde (Barnett, 1990a:5). Beginnerskoolhoofde ervaar gevoelens van onsekerheid en onbevoegdheid wanneer hulle die pos vir die eerste maal beklee. Dit is dan die taak van die mentor om die transformasie van die een pos (onderwyser) na die ander (skoolhoof) vir die protégé suksesvol te maak (Playko, 1990:31).

Die protégé kry ook die geleentheid om sy teoretiese kennis in

die praktyk toe te pas. Die mentorverhouding stel die protégé in staat om die kennis wat hy tydens sy akademiese en voordiensopleiding verwerf het, in die praktyk toe te pas. Selfs kommunikasievaardighede word deur middel van die mentorskap verbeter (Barnett, 1990a:5). In dié verband sê Playko (1990:31) dat die wyse waarop 'n persoon kommunikeer (skriftelik of verbaal) baie sê oor die persoon self. Binne die mentorverhouding, kan die protégé begelei word om, deur middel van kommunikasievaardighede, 'n positiewe beeld uit te straal en kan ander ontwikkelingsbehoefte ook aangespreek word.

Een van die belangrikste voordele van die mentorskap vir die beginnerskoolhoof, is dat hy die sogenaamde "tricks of the trade" aanleer (Playko, 1990:31). Die aanleer van hierdie tegniese bestuursvaardighede vind plaas aan die hand van bewese tegnieke en strategieë wat mentors alreeds in die praktyk ervaar het.

Die implikasie van bogenoemde is dus dat die beginnerskoolhoof, binne die mentorverhouding, in die geleentheid gestel word om die bestuursvaardighede en tegnieke wat hy by die mentor waarneem, te kan persoonliseer en individualiseer om in te pas in sy eie werksituasie. Hierdeur word daar aan die beginnerskoolhoof se persoonlike ontwikkelingsbehoefte voorsien en kan hy 'n eie bestuurstyl binne sy werksituasie vaslê.

In hierdie verband is Barnett (1990b:22) oortuig daarvan dat die beginnerskoolhoof insig verkry in die werklike bestuurstaak van die skoolhoof. Volgens Daresh en Playko (1990b:10) is die feit dat die protégé verbind is aan 'n persoon (mentor) wat die aard en wese van die spesifieke werksituasie verstaan, vir die protégé van onskatbare waarde.

In die lig van bogenoemde, is dit belangrik om daarop te wys dat die mentor ook moet dien as 'n ware rolmodel vir die beginnerskoolhoof, aangesien laasgenoemde sy bestuursgedrag en

optredes sal wil modelleer aan die hand van 'n persoon wat vertrouwd is met die werklike situasie waarin die beginnerskoolhoof hom bevind.

Voorts vorm 'n mentorstelsel die anker vir die professionele vormingsdimensie tydens die fase van induksie (vgl. Figuur 2.5; Figuur 2.6). In dié verband wys Daresh (1988d:16) op die waarde van die mentorskap ten opsigte van die volgende elemente wat elk 'n bydrae sal lewer in die toekomstige bestuurspraktyk van die skoolhoof:

**\* Persoonlike refleksie**

Die beginnerskoolhoof leer nie net nuwe vaardighede aan nie, maar persoonliseer ook dit wat hy uit sy ervaring geleer het vir toepassing op sy toekomstige bestuurspraktyk.

**\* Professionele oortuiging**

Die beginnerskoolhoof kry die geleentheid om sy persoonlike onderwysfilosofie, professionele oortuigings en waardes te vorm, en om dit met ander kollegas te deel.

**\* Interpersoonlike styl**

Beginnerskoolhoofde ontwikkel 'n begrip vir die verskillende bestuurs- en leierskapstyle van ander persone en hoe hierdie verskillende style kan inskakel om by hul eie situasie in te pas.

**\* Persoonlike professionele ontwikkeling**

Die beginnerskoolhoof verklaar binne die mentorverhouding wat sy toekomstige loopbaandoelwitte is. Voorts identifiseer hy sterkpunte en tekortkominge en dui aan hoe tekortkominge oorbrug kan word en sterkpunte uitgebou kan word.

Die waarde van 'n mentorstelsel word eers werklik besef wanneer die protégé onder die vlerke van sy mentor uitbeweeg en as 'n gelyke kollega aanvaar en gerespekteer word. Healy en Welchert (1990:19) verwys na hierdie selfstandigwording van die beginnerskoolhoof as die fase van kwalitatiewe ontwikkeling.

In aanluiting by bogenoemde, dui Kring (1992:118) daarop dat die protégé deur middel van die tussenkoms van 'n mentor, in die geleentheid gestel word om vinniger in sy loopbaan te vorder.

Ter motivering van die feit dat 'n mentorstelsel besliste waarde het vir die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof, word vervolgens verwys na die prominentste wyses waarop volwassenes leer (Prideaux & Ford, 1988:19):

- \* Geleenthede om te konsentreer op werklike taakverwante aspekte ten opsigte van bestuurswerk
- \* Geleenthede om risiko's te neem
- \* Deur werklike ervarings in die werksituasie toe te pas
- \* Deur geleentheid te kry om leerervarings teenoor ander te reflekteer
- \* Deur saam met kollegas te leer en om deur hulle ondersteun te word
- \* Deur kollegas se bestuursgedrag en optredes waar te neem en uit hulle ervaring te leer
- \* Deur self te kan kies watter aspekte aangeleer moet word, en hoe om die werk te doen



In die lig van bogenoemde, kan die waarde wat 'n mentorstelsel vir die protégé inhou, ingesien word, aangesien hy deur middel van die mentorskap, geleentheid tot al bogenoemde lecrervarings gebied word.

Hoewel die waarde wat 'n mentorstelsel vir die protégé inhou, ooglopend blyk te wees na aanleiding van die literatuur, word die waarde daarvan vir die mentor nie altyd beklemtoon nie. Daarom moet daar ook aandag gegee word aan die voordele wat die mentor uit die mentorstelsel put.

### **3.7.2 Die waarde van 'n mentorstelsel vir die mentor**

Daresh en Playko (1992a:17) is van mening dat mentors net soveel, indien nie meer nie, werksbevreëdiging ervaar uit hul betrokkenheid by mentorstelsels, as wat die protégés ervaar (vgl. ook Stott & Walker, 1992:155). Om as hulpbron vir ander persone te dien, bied ruim geleentheid vir persoonlike refleksie ten opsigte van persoonlike aannames, waardes en ten opsigte van eie professionele ontwikkelingsbehoefte. Sodoende word die vaardighede van die mentor ook verhoog (McCullough, 1987:58). Die betrokkenheid by mentoraktiwiteite, word deur mentors as 'n uitdagende en hoogs stimulerende aktiwiteit beleef, veral wanneer die mentor 'n stadium in sy loopbaan bereik het waar nuwe uitdagings en die aanvanklike opwindings van die skoolhoofskap verdwyn het.

'n Verdere voordeel van 'n mentorstelsel vir die mentor self, lê in die geleentheid wat die mentorskap bied vir die persoonlike loopbaanvordering van die mentor (Daresh & Playko, 1992b:121). Deur sy interaksie met die protégé, word die mentor positief beïnvloed deur die energie en entoesiasme van die protégé in dié sin dat nuwe idees en tegnieke raakgesien word en dat hy ook van die protégé kan leer (Mertz et al., 1989:5; Healy & Welchert, 1990:19).

Vir Smith (1990:51), Pruett (1990), asook vir Daresh en Playko (1992d:19-20) het 'n mentorstelsel waarde vir die mentor deurdat

- \* die persoonlike groei van die mentor bemoontlik word;
- \* spanwerk, gedeelde waardes en verbeterde kommunikasie bevorder word;
- \* werkstevredenheid bevorder word;
- \* verhoogde motivering plaasvind;
- \* erkenning deur kollegas geniet word;
- \* leierskapsvaardighede ontwikkel word, en
- \* 'n stabiele organisasiekultuur bevorder word.

Daresh en Playko (1990a) het bevind dat een van die belangrikste voordele van 'n mentorstelsel vir die mentor self, daarin geleë is dat hy in die geleentheid gestel word om skakeling met ander skoolhoofde te bewerkstellig en om met hulle saam te werk.

Daar kan met bogenoemde bevinding saamgestem word, aangesien die isolasie waarbinne die skoolhoof sy taak moet uitvoer, as een van die grootste struikelblokke in die suksesvolle funksionering van sy bestuurstaaak aangedui word. Deur middel van 'n mentorstelsel, kry mentors dus die geleentheid om nie net met protégés te skakel nie, maar ook met ander mentors. Hierdie skakeling stel die mentor enersyds in staat om met ander kollegas saam te werk, en andersyds om ook op hoogte te kom met die nuutste bestuurspraktyke en navorsingsbevindinge.

### 3.7.3 Slotopmerking

Uit bogenoemde bespreking, wil dit voorkom asof 'n mentorstelsel besliste waarde het vir sowel die protégé as vir die mentor. Die noodsaaklikheid van 'n mentorstelsel word verder onderstreep wanneer na die waarde gekyk word wat so 'n stelsel vir beide die protégé en die mentor inhou.

Die uiteindelijke voordeel wat 'n mentorstelsel inhou, gaan egter verder as bloot 'n waardevolle interaksie tussen die twee partye wat direk daarmee gemoeid is. Die noodsaaklikheid van 'n mentorstelsel vir die verbetering van enersyds onderwysleierskap in skole en andersyds vir die verbetering van skole, staan dus voorop. Die vraag na 'n nuwe benadering in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde ten einde te voldoen aan die eise van die 21ste eeu, kan deur middel van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde beantwoord word.

### 3.8. DIE NADELE VAN 'N MENTORSTELSE

Daresh en Playko (1992a:15) het deur middel van navorsing vasgestel dat die volle potensiaal van die mentorstelsel as wyse van professionele ontwikkeling vir skoolhoofde, nog nie werklik bereik is nie.

Indien na redes vir bogenoemde bevindinge gesoek word, moet veral gelet word op die verskynsel dat die meerderheid van mentorstelsels fokus op die ondersteuning van beginnersskoolhoofde op bepaalde terreine waar hulle dit nie werklik nodig het nie, of dat daar slegs aandag gegee word aan die verwerwing van tegniese bestuursvaardighede.

'n Verdere struikelblok in die funksionering van 'n mentorstelsel, setel daarin dat groei en ontwikkeling nie sal plaasvind as die protégé te afhanklik van die mentor raak nie.

Daresh en Playko (1992b:112) is van mening dat die oorsaak van hierdie oorafhanklikheid, setel in die verskynsel dat die protégé te swaar steun op die mentor om al die antwoorde op al die moontlike vrae te verskaf.

In die lig van bogenoemde, kan derhalwe aangetoon word dat die beginnerskoolhoof in so 'n mate oorafhanklik kan raak van die mentor, dat geleenthede eintlik verlore gaan vir hom om werklik uit eie ervaring te put. Daresh en Playko (1988:9) meen dat by die beplanning van 'n mentorstelsel, deeglik rekening gehou sal moet word met die werklike wesensaard en doel van ware mentorskap (vgl. ook Daresh, 1988d:6).

Lemberger (1992:30) verwys voorts na die klimaat wat in skole heers, asook na die inherente eienskappe van onderwyspersoneel, as verdere struikelblokke in die funksionering van 'n mentorstelsel. Die psigose wat tans in skole heers dat elkeen sy eie ding doen, sy eie probleme oplos en nie hulp soek by ander nie, sal eers uit die weg geruim moet word alvorens 'n mentorstelsel werklik tot sy reg sal kom as professionele ontwikkelingspraktyk.

Hoewel Irvine (1985:129) bevind het dat mentorstelsels baie tydsintensief is en dat dit soms 'n groot struikelblok by die suksesvolle implementering van mentorstelsels is, het die mentors in sy steekproef tog aangedui dat die voordele van 'n mentorstelsel die nadele oorskadu (vgl. ook Smith, 1990:52).

Navorsing deur onder andere Mertz et al. (1989:13-14), Barnett (1990b:23), Lemberger (1992), asook deur Daresh en Playko (1992b:119-120) het die onderstaande struikelblokke geïdentifiseer wat stremmend kan inwerk op die suksesvolle funksionering van 'n mentorstelsel:

\* Die mentors kan te oorbeskermend raak teenoor protégés en te

voorskriftelik raak in hulle rolle.

- \* Mentors kan verskuilde persoonlike agendas najaag ten koste van die protégé.
- \* 'n Beginnerskoolhoof kan slegs 'n beperkte perspektief oor sy bestuurstaak by een enkele mentor bekom.
- \* Mentors kan nie die beperkinge van hul protégés insien en aanvaar nie.
- \* Mentors kan oormatig geïdealiseer word deur hul protégés.
- \* Beginnerskoolhoofde kan te veel probeer om presiese replikas van hul mentors te word.
- \* Formele mentorstelsels mag te gestruktureerd voorkom.
- \* Mentors kan 'n onbereikbare standaard vir die protégés daarstel.
- \* Vir sommige mentors is die status wat aan die posisie gegee word, ongemaklik.
- \* Vir sommige mentors voel die hiërargiese verhouding tussen hulle en die protégés onnatuurlik.
- \* Baie mentors is geneig om die proses van die mentorskap vertroulik te hou en om nie die bevindinge en resultate met ander te deel nie.
- \* Heelwat mentors ervaar probleme tydens die waarneming van hul protégés, in dié sin dat hulle te veel bysturing en hulp wil verleen in plaas van om net die protégé se gedrag waar te neem.

In die lig van bogenoemde struikelblokke, kan gesien word dat die meeste daarvan bloot tegniese probleme is. Indien mentors doelmatig opgelei word vir hul taak en mettertyd meer ervaring opdoen binne die mentorskap, kan die meeste van hierdie struikelblokke uitgeskakel word.

### 3.9 SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS

In die voorafgaande hoofstuk, is die tersaaklike begrippe omskryf in terme van hierdie navorsing. Daar is voorts gewys op die noodsaaklikheid en wesenseienskappe van 'n mentorstelsel. Die funksionering van 'n mentorstelsel vir onderwysers en vir skoolhoofde, asook van mentorstelsels buite die onderwys, is in bogaande bespreking teoreties begrond.

Aandag is gegee aan die vereistes van 'n mentorstelsel waar daar onder andere ook verwys is na vereistes waaraan sowel die mentor as die protégé moet voldoen.

Ten slotte is die waarde en tekortkominge van 'n mentorstelsel onder die loep geneem, weer eens in terme van die partye wat by die mentorstelsel betrokke is.

Met bogenoemde teoretiese raamwerk in gedagte, kan daar vervolgens 'n aantal belangrike gevolgtrekkings gemaak word.

Tans word aanvaar dat die skoolhoof wel 'n bestuurstaak het. Wat egter nou van belang is, is hoe die skoolhoof vir hierdie bestuurstaak voorberei word om te kan voldoen aan die vereistes wat die skoolhoofskap, veral in die toekoms, aan hom gaan stel.

Uit die voorafgaande hoofstuk, kan die gevolgtrekking gemaak word dat 'n mentorstelsel 'n noodsaaklike instrument is om sowel huidige skoolhoofde as toekomstige skoolhoofde doelmatig voor te berei om effektief in die pos te kan funksioneer. Ten einde dit

te kan vermag, bestaan daar 'n aantal vereistes waaraan sowel die mentorstelsel, as die deelnemers sal moet voldoen.

Juis omdat daar tans soveel klem geplaas word op alternatiewe praktykgerigte metodes om skoolhoofde voor te berei vir hul bestuurstaak, voorsien die mentorstelsel aan 'n noodsaaklike metode wat ooglopende implikasies sal hê vir die voorbereiding en inskakeling van veral die beginnerskoolhoof. Aangesien die mentorstelsel 'n interaktiewe en dinamiese proses impliseer, is dit noodsaaklik dat beide die mentor en die protégé hulle sal verbind tot die versterking van die mentorverhouding tot voordeel van albei persone.

Vervolgens sal die funksionering van mentorstelsels in die praktyk van nader toegelig word. Die funksionering van mentorstelsels word in elke geval ondersoek in terme van die waarde wat dit vir die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof inhou.

## HOOFSTUK 4

### DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS AS WYSE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING IN DIE PRAKTYK

#### 4.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk, is die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde onder oë geneem. Aandag is pertinent gegee aan, onder andere, die noodsaaklikheid en doel van 'n mentorstelsel. Voorts is ook verwys na die funksionering van mentorstelsels vir onderwysers en mentorstelsels vir skoolhoofde. 'n Bondige bespreking is ook gewy aan 'n teoretiese begronding van die funksionering van mentorstelsels buite die onderwys.

In die lig van bogenoemde teoretiese raamwerk, is dit voorts noodsaaklik om ondersoek in te stel na die funksionering van mentorstelsels in die praktyk.

Die onderstaande hoofstuk het hoofsaaklik ten doel om eerstens te bepaal hoe professionele ontwikkeling en die gebruik van mentorstelsels in enkele organisasies buite die onderwys funksioneer. Tweedens sal bepaal word hoe professionele ontwikkeling deur middel van mentorstelsels vir skoolhoofde funksioneer.

#### 4.2 DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS BUITE DIE ONDERWYS IN DIE RSA

##### 4.2.1 Metodologie

Ten einde vas te stel hoe mentorstelsels buite die onderwys aangewend word as professionele ontwikkelingspraktyk, is gestruktureerde onderhoude gevoer met personeel van verskillende instansies. Die instansies is gekeur aan die hand van telefoniese



loodsonderhoude wat met personeelkonsultante in die bedryf, sowel as met personeel van die IPB en die NIPN gevoer is.

Informele gesprekke is ook gevoer met persone wat gemoeid is met die opleiding en ontwikkeling van personeel in verskillende instansies, soos SpoorNet, Sasol en die Departement van Korrektiewe Dienste. Inligting wat uit die telefoniese loodsonderhoude en informele gesprekke bekom is, het aanleiding gegee tot die identifisering van bepaalde instansies wat as teikengroep kon dien. Na aanleiding van telefoniese onderhoude wat met persone by hierdie instansies gevoer is, is ook ander instansies geïdentifiseer met wie verdere telefoniese onderhoude gevoer is.

Die onderhoude is gevoer aan die hand van 'n gestruktureerde vraelys (7 vrae) waar ruimte gelaat is vir ongestruktureerde vrae (vgl. Bylaag B).

Die grootste nadeel van die telefoniese onderhoud, is dat dit baie onpersoonlik is. Vrae moes sodanig geformuleer word om bondige en kernagtige antwoorde te ontlont, aangesien die onderhoud binne 'n kort tyd afgehandel moet word. 'n Ander probleem wat ervaar is, is dat baie van die personeel wat spesifiek met bestuursontwikkeling binne die teikengroep gemoeid is, nie altyd beskikbaar was nie. Dit het aanleiding gegee tot die gee van telefoniese boodskappe wat weer die tydperk van terugvoering vertraag het.

Die voordeel van 'n telefoniese onderhoud is dat baie respondente binne 'n kort tydskied bereik kan word. Sodoende word heelwat inligting vinnig ingesamel.

Die betrokke instansies is sodanig gekies om verteenwoordigend te wees van privaatskappe, staatsinstansies, universiteite, opleidingsinstitute en bestuurskonsultante. Universiteite word

hier ingesluit slegs in die mate waarin die betrokke universiteit se bestuurskool betrokke is by die voorsiening van bestuursontwikkelingskursusse aan bepaalde organisasies.

Na aanleiding van die telefoniese onderhoude wat met personeel van die instansies gevoer is, is 'n aantal inligtingstukke ontvang. Aangesien die verskillende instansies verskillende benaderings ten opsigte van mentorstelsels openbaar, kon slegs tendense vasgestel word vir sover daar van mentorstelsels vir die professionele ontwikkeling van personeel gebruik gemaak word. Die werklike implementering van mentorstelsels is sover moontlik deur middel van die telefoniese onderhoude vasgestel, aangesien die inligtingstukke bloot bondige beskrywings van die betrokke mentorstelsels weergee.

Die inligtingstukke bevat nie inligting oor die doel van die mentorstelsel nie. Die waarde wat die mentorstelsels vir die professionele ontwikkeling van die personeel inhou, word ook nie in inligtingstukke weergegee nie. Sulke inligting moes ook deur middel van telefoniese onderhoude bekom word.

Ondanks die probleme wat hierbo genoem is, word tog gemeen dat die empiriese ondersoek vir hierdie navorsing van waarde kan wees. Ontledings van die verskillende instansies se aanwending van mentorstelsels kan gedoen word om tendense vas te stel rakende die praktiese implementering van mentorstelsels buite die onderwys in die RSA. Daar word nie gepoog om kwantitatief te bepaal hoeveel instansies wel van mentorstelsels gebruik maak nie.

#### 4.2.2 'n Kwalitatiewe evaluering van bestuursontwikkeling in die RSA

Ten einde die onderstaande bespreking te regverdig, is dit noodsaaklik om eers te let op die bevindinge van die Departement

van Mannekrag se verslag aangaande 'n kwalitatiewe evaluering van bestuursontwikkeling in die RSA (Departement van Mannekrag, 1992:141-144). Die volgende tendense word in hierdie opsig uitgelig:

- \* Organisasies maak die meeste van Suid-Afrikaanse universiteite gebruik vir die formele opleiding van senior- en middelbestuursvlakke. Buitelandse universiteite word die meeste vir die opleiding van topbestuur gebruik, terwyl teknikons meer benut word vir eerstevlak- en middelbestuursopleiding.
- \* Ten opsigte van nieformele bestuursontwikkelingsaktiwiteite, word voorts aangedui dat die meeste van Suid-Afrikaanse universiteite gebruik gemaak word vir die verdere ontwikkeling van seniorbestuurders, by wyse van die bywoning van kort bestuurskursusse. Buitelandse universiteite en konsultante word ook in 'n redelike mate aangewend vir die professionele ontwikkeling van veral seniorbestuurders.
- \* Wat informele bestuursontwikkelingsaktiwiteite betref, verwag die meeste organisasies dat hul bestuurders aktief sal wees in die bestudering van professionele literatuur. Buitelandse besoeke word deur organisasies vir die topbestuur gereël, terwyl die bywoning van kongresse en seminare gereeld benut word. Mentorstelsels word deur slegs 6% tot 10% van die respondente aangewend vir die professionele ontwikkeling van bestuurders.

Uit die bevindinge van bogenoemde ondersoek, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die meeste instansies nog nie mentorstelsels aanwend vir die professionele ontwikkeling van personeel nie, hoewel andersoortige bestuursontwikkelingsprogramme wel 'n belangrike rol speel. As gevolg van hierdie tendens, word daar in die onderstaande

bespreking eerstens gerapporteer in watter mate sommige nie-onderwys instansies in die RSA gebruik maak van mentorstelsels ten einde die personeel in staat te stel om professioneel verder te ontwikkel. In die bespreking, sal die response wat van die respondente ontvang is op die gestruktureerde vrae (vgl. Bylaag B), die vertrekpunt wees.

#### **4.2.3 Die Nasionale Instituut vir Personeelnavorsing (NIPN)**

Volgens Pretorius (1992) word mentorstelsels by besigheidsinstansies hoofsaaklik aangewend vir die ontwikkeling en opleiding van persone op die laer- en middelbestuursvlakke. Die rede wat vir hierdie praktyk aangevoer word, is dat persone op hierdie vlak nog nie oor die nodige bestuursagtergrond beskik nie.

Die teikengroep vir hierdie tipe mentorstelsels is die entrepreneurs wat eenmansake op die been gebring het.

By ander instansies word eerstevlaktoesighouers opgelei om as mentors teenoor ondergeskiktes, asook ander toesighouers op te tree. Geen terugvoering is egter van hierdie deelnemers ontvang nie. Dit bemoeilik die waardebeplanning van die mentorskap binne hierdie verhoudings.

Pretorius (1992) wys voorts daarop dat die NIPN nie baie versoeke van instansies ontvang om mentorstelsels te ontwikkel nie.

Na aanleiding van bogenoemde, kan die gevolgtrekking gemaak word dat mentorstelsels nog nie baie in aanvraag by sommige besigheidsinstansies is nie.

#### **4.2.4 Die "Institute for Dynamic Development" (IDD)**

Die "Institute for Dynamic Development" (IDD) is nie aktief

betrokke by die aanwending van mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling nie. Elliott (1992a) sê in hierdie verband dat die besigheidsinstansies aan wie bogenoemde instituut dienste lewer, 'n mentorstelsel as té tydsintensief beskou.

Aangesien besigheidsinstansies op 'n winsmotief ingestel is, word bestuurders eerder op kort bestuurskursusse gestuur ten einde hulle so vinnig as moontlik op te lei en binne die werksituasie terug te plaas.

Die IDD bied 'n diplomakursus aan vir persone wat in die bemarkingsveld werkzaam is. Die kursus bestaan uit twee fases waartydens kandidate onderrig word in terme van hul selfontwikkeling en ten opsigte van bemarkingsvaardighede. Die kursus duur een maand en daar word onder andere van lesings, videomateriaal, rolspele en simulasies gebruik gemaak (Elliott, 1992b).

Daar bestaan egter wel 'n behoefte aan mentorstelsels vir die professionele ontwikkeling en opleiding van bestuurders. Hierdie behoefte word ondersteun deur die feit dat tydens 'n bepaalde bestuursopleidingsprogram, slegs 4 uit die 17 deelnemers oor 'n mate van bestuursagtergrond beskik het (Elliott, 1992a). In dié opsig kan 'n mentorstelsel 'n groot ontwikkelingsbehoefte aanspreek.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die moontlikheid wat mentorstelsels vir die professionele ontwikkeling, sowel as vir verdere bestuursontwikkeling van bestuurders in besigheidsinstansies inhou, wel belangrike toepassingswaarde kan hê.

#### **4.2.5 Die "Institute for Effectiveness Training" (IET)**

Weisser (1992) rapporteer dat bogenoemde instansie nie

mentorprogramme aanbied nie. Daar word egter bepaalde kursusse in kommunikasievaardighede, asook in die bestuur van konflik aangebied.

Mentorstelsels word nie geïmplementeer nie omdat dat daar nog geen sodanige versoeke ontvang is nie, hoewel die waarde van mentorstelsels as professionele ontwikkelingspraktyk, wel ingesien word (Weisser, 1992).

#### 4.2.6 Seyfrets

Banks (1992) dui aan dat Seyfrets 'n mentorstelsel aanwend om nuwelinge binne die organisasie bekend te stel aan die nuwe werksomgewing, asook om nuwelinge aan die personeel van die maatskappy voor te stel.

Die funksionering van die mentorstelsel kom kortliks daarop neer dat potensiële mentors geïdentifiseer word, waarnaas hulle bepaalde toetse moet deurloop. Na aanleiding van die toetsresultate, word mentors vir die bepaalde mentorprogram aangewys.

Tydens die mentorskap, skeduleer die mentor gereelde ontmoetings met die protégé. Tydens hierdie ontmoetings word gedagtes wedersyds uitgeruil en word probleme wat die protégé mag ondervind, opgeklaar.

In bogenoemde mentorprogram, word die bestuursgedrag en optredes van die protégé nie waargeneem nie, aangesien die gesprekke tussen mentor en protégé eerder gerig is op die morele ondersteuning van die protégé deur die mentor.

Deelname aan die mentorprogram by Seyfrets word nie deur beleid voorgeskryf nie, maar berus op 'n vrywillige basis. Persone wat as mentors optree, word nie spesifiek as mentors opgelei nie,

maar deurloop almal bepaalde bestuursopleidingskursusse wat deur die Bestuurskool van die Universiteit van Stellenbosch aangebied word.

Aangesien bogenoemde mentorprogram eers van die begin van 1992 'n aanvang geneem het, kon die waarde van die program nog nie by wyse van evaluering vasgestel word nie, hoewel die deelnemers deurgaans positief oor hul ervarings binne die mentorskap reageer.

Uit bogenoemde bespreking, kan afgelei word dat die mentorprogram wat ter sprake is, nie voorsiening maak vir die professionele ontwikkeling van die deelnemers in terme van die aanleer van bepaalde bestuursvaardighede nie, maar dat dit eerder afgestem is op die deurlopende ondersteuning van die beginner tydens die induksiefase van sy loopbaan (vgl. Figuur 2.6). Die mentor dien dus in dié opsig as 'n vertroueling wat die protégé behulpsaam is met die oplossing van probleme, wat normaalweg gepaard gaan met die oriëntering van 'n nuwe persoon binne 'n nuwe pos.

#### 4.2.7 Old Mutual

Pienaar (1992a) konstateer dat Old Mutual in veral twee afdelings van die maatskappy, naamlik by Rekenaarstelsels en by die Aktuariële Afdeling, gebruik maak van mentorstelsels.

Beide die mentorprogramme wat by bogenoemde twee afdelings geïmplementeer word, is formele mentorprogramme wat deel uitmaak van die maatskappybeleid.

Sommige mentor-protégéverhoudings raak problematies omdat die mentor en protégé nie by mekaar kan aanpas nie. Die ideaal blyk te wees dat die protégé sy eie mentor moet kan kies, in plaas van die gebruik om mentors aan protégés toe te wys (vgl 3.5.3.2). Die gebruik geld deurgaans dat die mentorverhouding te eniger tyd

getermineer kan word, indien dit blyk dat die mentoraktiwiteite nie doelmatig verloop nie. Die doel van die verbreking van die mentorverhouding, is om aanpassings te maak deur byvoorbeeld nuwe mentors by die protégés te plaas.

Die doel van die mentorprogram vir aktuarisse is om die nuweling (protégé) in die organisasie te oriënteer. Hy word beskou as 'n kritieke menslike hulpbron binne die gemeenskap en word deur middel van die mentorprogram in staat gestel om vaardighede aan te leer en toe te pas (vgl. Pienaar, 1992b). Hierdie mentorprogram beloop een jaar om af te handel.

Persone wat as suksesvol binne die pos beskou word, word aan 'n protégé toegewys waar hy as mentor, 'n werksverhouding met die protégé stig. Binne hierdie mentorverhouding vind die oordrag van ervaring en kundigheid deur middel van afrigting plaas.

'n Derde persoon word aan hierdie mentorprogram toegewys in die persoon van die protégé se toesighouer. Hierdie persoon ondersteun die mentoraktiwiteite op 'n deurlopende basis om die vordering van die protégé te monitor.

Die mentorprogram funksioneer binne die volgende twee sikliese fases (Ibid.):

**\* Die eerste ses maande**

Tydens hierdie fase word die mentorverhouding gestig deur die toewysing van mentors aan protégés. Samesprekings word gevoer tussen die mentor, die protégé en die toesighouer van die protégé, waartydens die partye georiënteer word ten opsigte van die mentorprogram en die vasstelling van aksieplanne.

Hierna vind die eerste ontmoeting tussen mentor en protégé plaas. Tydens hierdie ontmoeting word inligting rakende biografiese en



persoonlike gegewens, asook posbeskrywings wedersyds uitgeruil. Reëlins word getref vir toekomstende samesprekings in terme van tyd, tydsduur en algemene prosedures. Na elke ontmoeting word 'n kort verslag oor die samesprekings op rekord geplaas om die vordering van die protégé deurlopend te kan bepaal.

Deur die loop van die ses maande word die geformuleerde aksieplanne uitgevoer en vind gereelde ontmoetings plaas.

#### **\* Die tweede ses maande**

Tydens hierdie fase word die vordering van die protégé en die effektiwiteit van die mentorprogram in oënskou geneem en, indien nodig, word aanpassings gemaak. Nuwe verwagtinge en logistiese besonderhede word ook tydens hierdie fase vasgestel. Verder gaan die mentorprogram voort soos beplan.

Aan die einde van die program word finale samesprekings tussen al die belanghebbendes gevoer. Die mentorprogram word geëvalueer aan die hand van gestruktureerde vrae aan die deelnemers. Insette vir 'n volgende siklus word ook tydens hierdie fase geoperasionaliseer.

Oorweging word tans ook geskenk vir die aanwending van 'n mentorprogram vir nuwe bestuurders binne die organisasie (Pienaar, 1992a). Die tekort aan genoeg ervare bestuurders wat as mentors kan optree, maak egter hierdie aanwending van 'n mentorprogram onmoontlik. Die beginsel is baie duidelik, naamlik dat 'n persoon wat as mentor optree, die wil moet openbaar en oor die vaardighede moet beskik om as mentor te kan funksioneer.

Mentors word óf deur konsultante formeel opgelei, óf op informele basis deur die maatskappy self opgelei.

Die gevolgtrekking wat na aanleiding van Old Mutual se

mentorprogram gemaak kan word, is dat die mens as belangrikste hulpbron binne die organisasie gesien word. Ten einde hierdie hulpbron optimaal te kan benut en te ontwikkel tot voordeel van sowel die individu as die organisasie, word van 'n mentorstelsel gebruik gemaak.

#### 4.2.8 Gencor

Volgens Groenewald (1992) word van mentors gebruik gemaak by die professionele ontwikkeling van personeel op alle vlakke. Daar word tans wegbeweeg van die mentorstelsel ten koste van 'n stelsel van afrigting. Die rede hiervoor is dat die mentorskap op 'n vrywillige basis moet funksioneer. Persone kan nie aangesê word om as mentors op te tree nie, maar moet hul taak as mentors uit eie vrye wil en op spontane wyse uitvoer.

Die mentorprogram by Gencor funksioneer op verskillende vlakke. Een van die mentorprogramme begin reeds by beurshouers van die maatskappy wat aan 'n universiteit studeer. Tydens vakansies verrig sulke studente vakansiewerk onder leiding van mentors. Hierdie mentorprogram funksioneer uitsluitlik as wyse van voordiensvoorbereiding (vgl. Figuur 2.6) vir hierdie studente ten einde hulle vertrouwd te maak met die organisasie.

Mentorprogramme word regdeur die hele organisasie by die verskillende dissiplines aangewend, waaronder die geoloë, die chemiese ingenieurs, elektriese ingenieurs, ensovoorts.

Mentorskap is deel van die maatskappybeleid en vorm 'n integrerende deel van die sogenaamde loopbaanbestuursproses. Hoewel mentors gekeur word op grond van bepaalde interpersoonlike eienskappe en op grond van hul effektiwiteit binne die pos, bied persone dikwels hul dienste vrywillig aan om as mentors op te tree.

Mentors word deur middel van kort opleidingssessies touwys gemaak oor die rol, funksies en pligte van die mentor.

Uit die voorafgaande bespreking, kan die gevolgtrekking gemaak word dat dié betrokke organisasie die mentorskap as so belangrik beskou, dat voornemende werknemers reeds in hul studiejare aan mentors toegewys word om die oorskakeling vanaf hul akademiese voorbereiding, tot die toetrede tot die beroep, so glad as moontlik te laat verloop.

#### 4.2.9 Die Universiteit van Stellenbosch

Die Bestuurskool aan bogenoemde Universiteit was betrokke by die inisiëring van 'n mentorprogram vir persone in die informele sakesektor. Eienaars van klein informele besighede is deur middel van 'n kort kursus opgelei. Na afhandeling van hierdie opleiding, is die bestuurders onder die sorg van mentors geplaas wat hulle bestuurswerk sou monitor.

Dié mentorprogramme het egter misluk. Die vernaamste redes vir die mislukking van hierdie mentorprogramme, is tweërlei van aard. Naudé (1992) dui aan dat die mentors enersyds nie genoeg tyd gehad het om konstruktief aan die mentorskap te bestee nie. Andersyds was die mentors nie opgelei vir hul taak as mentors nie.

Die Bestuurskool bied egter, buiten formele akademiese opleidingskursusse, ook kort bestuurskursusse aan vir enige instansie wat hulle dienste sou benodig.

Die belangrikste gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat mentors werklik bereid moet wees om as mentors op te tree en ook opgelei moet word om suksesvolle mentorstelsels te kan verseker.

#### 4.2.10 Die Universiteit van die Oranje-Vrystaat

Crous (1992) is bewus van baie maatskappye waar mentorstelsels funksioneer en wel op 'n informele en ongestruktureerde basis. Na aanleiding van navorsing wat by bogenoemde Universiteit onderneem is, word 'n mentorstelsel as 'n noodsaaklike ontwikkelingsinstrument binne 'n Afrikakonteks beskou en word die intensifisering van mentorstelsels as noodwendigheid aangedui.

Uit bogenoemde navorsing, het 60% van die respondente (topmaatskappye in die RSA) aangedui dat induksie van topbestuurders in die toekoms sal moet plaasvind, alvorens hulle in die pos geplaas word (Nortjé & Crous, 1990:143-145). Die meeste respondente beskou voorts 'n mentorskap as 'n bate vir toekomstige bestuursontwikkeling.

Na aanleiding van bogenoemde navorsing, is Nortjé en Crous (1990:112) daarvan oortuig dat aangesien mentorskap 'n onontbeerlike deel uitmaak van enige induksieprogram, asook van enige bestuursontwikkelingsaktiwiteit, moet die infasering daarvan dadelik oorweeg word by organisasies waar dit nog nie na behore funksioneer nie.

Dit wil dus voorkom asof die Universiteit van die Oranje-Vrystaat toenemend betrokke wil raak by die vestiging van formele mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling. Dit blyk voorts dat mentorstelsels 'n belangrike rol kan vervul in bestuursontwikkelingsprogramme van die toekoms.

#### 4.2.11 Die Departement van Korrektiewe Dienste

Jordaan (1992) en De Coning (1992a) verduidelik dat, buiten die formele mentorprogram van die Departement van Korrektiewe Dienste, daar ook voorsiening gemaak word vir die formele opleiding van bestuurders op die junior- en middelbestuursvlakke.

Op die vlak van lyntoesighouers, deurloop kandidate 'n bestuursoriënteringskursus. Tydens hierdie kursus word enersyds voorsiening gemaak vir die opleiding van die kandidate se vaardighede as toesighouers, en andersyds vir hulle rolle as mentors vir ondergeskiktes.

Juniorbestuurders (luitenante) en middelvlakbestuurders (majoors) word op eiesoortige kursusse verder opgelei.

Seniorbestuurders word verder opgelei en ontwikkel deur middel van stafkursusse wat deur die SAW aangebied word of deur die Kommissie vir Administrasie. Aandag word tans gegee aan die ontwerp van 'n interne stafkursus vir seniorbestuurders om aan die departement se eiesoortige behoeftes te kan voorsien.

Die formele mentorprogram van die Departement van Korrektiewe Dienste funksioneer binne die Departement se amptelike Loopbaanontwikkelingsprojek wat binne bepaalde kommandemente aangebied word (Departement van Korrektiewe Dienste, 1992:15-16). Die doel van bogenoemde projek is om elke individu in die organisasie optimaal te ontwikkel binne elkeen se vermoëns en na gelang van elke persoon se ontwikkelingsbehoefte. Sodoende word ryper en meer ervare personeel binne die organisasie verseker en word elke individu geleentheid gegun om inspraak in sy eie loopbaanontwikkeling te hê.

Die Loopbaanontwikkelingsprojek word saamgestel uit die volgende ontwikkelingsprogramme (Ibid.):

**\* Die Instandhoudingsprogram**

Nagenoeg 80% van die personeel neem aan hierdie program deel. Dit behels kortliks die voortsetting van die huidige tempo van die ontwikkeling van die personeel deur middel van bestaande kursusse en eksamens, wat departementeel aangebied word.

Persone wat hulle nie verbind tot verdere ontwikkeling of vordering nie, word aan hierdie program onderwerp.

**\* Die Standaardontwikkelingsprogram**

Hierdie program word deurloop deur ongeveer 16% van die personeel binne elke kommandement. Kandidate wat hierdie program deurloop, geniet voorkeur by die beskikbaarheid van poste binne die Departement, asook om op verdere kursusse gestuur te word. Die Standaardontwikkelingsprogram word ook aangevul deur die Bestuursontwikkelingsprogram waar prestasieleemtes oorbrug word.

'n Protégé wat die Standaardontwikkelingsprogram suksesvol afgehandel het, kan toegelaat word tot die Versnelde Ontwikkelingsprogram.

**\* Die Versnelde Ontwikkelingsprogram**

Ongeveer 4% van die personeel word by hierdie program betrek. Die protégés wat aan hierdie program deelneem, verteenwoordig diegene wat hulleself verbind het tot deelname aan aktiwiteite wat hul eie ontwikkeling ten doel het. Aangesien hierdie kandidate vinniger behoort te ontwikkel as diegene wat bogenoemde programme deurloop het, sal hulle ook voorkeur geniet by die bywoning van kursusse en die blootstelling aan 'n breër verantwoordelikheidsveld. Dit impliseer ook dat hierdie kandidate voorkeur sal geniet by die aanstelling in bevorderingsposte. Die Versnelde Ontwikkelingsprogram word ook aangevul deur die Bestuursontwikkelingsprogram.

**\* Die Bestuursontwikkelingsprogram**

Die Bestuursontwikkelingsprogram is in wese 'n verlengstuk van bogenoemde Loopbaanontwikkelingsprojek. Hierdie nuwe program, wat eers vanaf Junie 1992 geïmplementeer word, het ten doel om, deur

middel van 'n mentorstelsel, te verseker dat persone wat ontwikkelingsagterstande het, optimaal verder kan ontwikkel, en om sulke persone doelmatig binne die organisasie aan te wend. Die program funksioneer op dieselfde wyse as die Loopbaanontwikkelingsprojek.

Die mentor wat in al bogenoemde programme funksioneer, is in die meeste gevalle die protégé se toesighouer, behalwe in gevalle waar die toesighouer nie kennis het van die protégé se pos nie, of waar die toesighouer nie in staat is om as mentor op te tree nie. Mentors moet voorts beskik oor bepaalde eienskappe waaronder kennis en vaardighede oor die mentorprogram, doelmatige luister- en kommunikasievaardighede, sosiale aanvaarbaarheid vir die protégé, asook om 'n pos ten minste twee range hoër as die protégé te beklee.

Die Loopbaanontwikkelingsprojek bestaan uit die volgende stappe (Departement van Korrektiewe Dienste, 1992:24):

**Stap 1:**    Identifiseer protégés

**Stap 2:**    Identifiseer mentors

**Stap 3:**    Doen loopbaanbeplanning

- \* Bepaal prestasie-areas
- \* Bepaal bedryfsmikpunte
- \* Bepaal maatstawwe

**Stap 4:**    Opleiding/Ontwikkeling

**Stap 5:**    Evalueer ontwikkeling

**Stap 6:**    Terugvoer aan bevelvoerder/hoofkwartier

**Stap 7:**    Roteer protégé

Volgens De Coning (1992a) word bogenoemde programme met groot sukses in die Departement van Korrektiewe Dienste aangewend. Voorts word daarop gewys dat sommige mentors 'n passiewe houding inneem teenoor die ontwikkeling van hulle protégés. Die rede hiervoor setel in die feit dat sodanige mentors nie voordele vir hulleself in die mentorverhouding sien nie. Ten einde hierdie probleem te oorbrug, word dit tans oorweeg om die ontwikkeling van 'n protégé, as deel van die mentors se kritiese prestasie-areas by te voeg (vgl. De Coning, 1992b).

Uit die voorafgaande kan gesien word dat die mentorprogram van die Departement van Korrektiewe Dienste 'n integrerende deel uitmaak van die organisasie se totale loopbaanontwikkelingsbeleid. Wat ook uit die bespreking na vore kom, is dat die deelname aan die mentorprogram vir die deelnemers daaraan, bepaalde voordele inhou, en dat bevordering gekoppel word aan die suksesvolle deurloping van die mentorprogram.

#### **4.2.12 Nasionale Pers**

Loubscher (1992) konstateer dat mentorstelsels by Nasionale Pers op 'n informele basis geïmplementeer word vir sowel middelvvlakbestuurders as vir die topbestuur. Die rede hiervoor is dat 'n formele mentorverhouding stremmend inwerk op die spontane aard van die mentorskap. Die uitgangspunt by bogenoemde informele mentorprogram, is dat 'n spesifieke mentor vir elke fase van die protégé se loopbaan benodig word.

Persone kan dus kies of hulle aan 'n mentorprogram wil deelneem en of hulle bloot aan toesighouers gekoppel wil word vir hulle verdere ontwikkeling. Personeel kan voorts ook die keuse uitoefen om professioneel verder te ontwikkel deur middel van die programme wat die afdeling Bestuursontwikkeling aanbied.



Die mentorprogramme by Nasionale Pers word met groot sukses geïmplementeer. Volgens Loubscher (1992) setel die rede vir die sukses van die programme in die feit dat enige ontwikkelingspoging in vennootskap met al die betrokke partye onderneem word. Dit impliseer dat 'n ontwikkelingsprogram (mentorprogram) ontwikkel word in samewerking met die betrokke individu en die sektorhoof binne die parameters van die strategiese plan van die hele organisasie. Die doel met hierdie benadering is dat bestuurders wat op hierdie wyse verder ontwikkel word, vir die hele persgroep van waarde kan wees en nie net vir een betrokke afdeling van die organisasie nie.

Hierdie informele mentorstelsels voorsien deurlopende ondersteuning aan die protégés om bepaalde situasies wat eie aan die spesifieke pos is, te kan hanteer en om terugvoeringsmeganismes daar te stel wat die organisasie kan benut in sy totale personeelbeplanning. Mentors word aangewend om terugvoer te gee oor protégés se vordering en prestasies binne die pos. Sodoende word die protégé afgerond om te voldoen aan alle eise wat die betrokke pos aan hom stel. Aandag word ook gegee aan die sogenaamde verborge kurrikulum, waar nuwelinge op 'n bepaalde posvlak bewus kan word van watter vereistes, wat nie in die posbeskrywing genoem word nie, van hom verwag word.

Die Afdeling Bestuursontwikkeling voorsien 'n ondersteuningsfunksie aan die mentors in die mentorprogram. Tydens gereelde samesprekings met mentors, word laasgenoemde op hoogte gehou met en ingelig oor sekere aspekte rakende die mentorprogram.

Mentors word nie formeel opgelei vir hul taak nie, maar word wel informeel daarop voorberei. Dit word teweeggebring deur die voorsiening van leeswerk aan mentors aangaande mentorskap, afrigting en die bestudering van videomateriaal.

Ander professionele ontwikkelingsaktiwiteite wat deur die organisasie aangebied word, word in bepaalde dimensies vir elke bestuursvlak gehanteer. So byvoorbeeld word bepaal watter bestuursdimensies vir 'n bepaalde bestuursvlak geld, waarnaas ontwikkelingstrategieë dan vir daardie vlak bepaal word. Voorsiening word ook gemaak vir die oorbrugging van bestuursvlakke, waar onder andere gebruik gemaak word van 'n bestuursontwikkelingsentrum, prestasiemeting en 'n reeks bestuursontwikkelingsprodukte wat vir elke bestuursvlak aangewend word. 'n Takseersentrum word ook aangewend om ontwikkelingsareas te identifiseer en nie net vir die keuring van geskikte kandidate nie.

Organisasie-ontwikkelingsdimensies word ook aangesny waar spanbou-aktiwiteite aandag kry. Lynbestuurders word as't ware voorberei om onafhanklik binne die pos te kan funksioneer.

Ontwikkelingsprogramme word deur die Afdeling Bestuursontwikkeling self aangebied, hoewel daar ook van buite-instansies en konsultante gebruik gemaak word. Evaluering van programme word deur die Afdeling self gedoen om kwaliteit te verseker.

Die professionele ontwikkeling van personeel word by Nasionale Pers deur 8 spesialiste gehanteer waarvan een persoon aan die hoof van die span staan. Hierdie persone hanteer elk die volgende aspekte:

- \* Redaksionele opleiding
- \* Opleiding van toesighouers
- \* Vakleerlinge
- \* Elektroniese opleiding
- \* Bestuursontwikkeling
- \* Indiensnemingsaspekte
- \* Vergoedingstrukture

Uit bogenoemde kan die gevolgtrekking gemaak word dat Nasionale Pers baie waarde heg aan die mentorprogram wat in die organisasie geïmplementeer word. Die terugvoer wat vanaf die deelnemers van die mentorprogram verkry word, word aangewend ter wille van die totale personeelbeplanning van die organisasie as geheel. Wat ook uit die voorafgaande duidelik na vore kom, is die betrokkenheid van alle belanghebbende persone by die mentorprogram, te wete die mentor, die protégé, asook die betrokke toesighouer. As gevolg van hierdie medebetrokkenheid by die mentorprogram, is almal op hoogte met die vordering wat die protégé maak en is hy voortdurend bewus van die waarde wat die organisasie aan hom heg.

#### 4.2.13 Telkom

Ebersohn (1992) is van mening dat professionele ontwikkeling 'n noodsaaklikheid binne enige organisasie is. By Telkom word bestuurders wat potensiaal toon, selfs oorsee gestuur om verder opgelei te word en om geleenthede vir professionele ontwikkeling te benut.

Die doel van die mentorskap by Telkom is enersyds om geleenthede daar te stel waarbinne die persoon professioneel kan ontwikkel, en andersyds om so 'n persoon dan aan te wend na gelang van die behoeftes van die organisasie.

Potensiële mentors word baie streng gekeur. Eienskappe waarna in mentors gesoek word, sluit onder andere aspekte in soos interpersoonlike vaardighede, 'n duidelike visie, ensovoorts. Takseersentrums word voorts ook aanvullend aangewend om geskikte kandidate as mentors te selekteer.

Persone wat gekeur word as mentors, word deur middel van 'n kort oriënteringssessie opgelei om die rol te kan vervul. Sodanige opleiding word as noodsaaklik vir die sukses van die mentorprogram beskou.

Die mentorprogram beloop van een tot selfs drie jaar, afhangende van die behoeftes van die deelnemers.

Die mentorprogram by Telkom word gekoördineer deur die Opleidingsdirektoraat. Ondersteuning en leiding word deurlopend aan die deelnemers voorsien. Vir Telkom is 'n doelmatige mentorprogram 'n noodsaaklike instrument vir die professionele ontwikkeling van die personeel binne die organisasie.

#### 4.2.14 Transnet

Volgens Britz (1992) is Transnet betrokke by intensiewe mentorprogramme wat op veral drie verskillende terreine aangewend word.

Eerstens word bestuurders deur middel van 'n bestuursevalueringsentrum geëvalueer, waarna 'n mentor aan hom toegewys word ter wille van sy verdere bestuursontwikkeling. Aanbevelings ten opsigte van bepaalde ontwikkelingsareas word vanuit die bestuursevalueringsentrum gemaak.

Tweedens word 'n mentorprogram ook aangewend as ondersteuningsaksie vir beurshouers van die organisasie. Elke twee tot vier studente word aan 'n mentor toegewys wat hierdie studente bystaan tydens sy studiejare, asook wanneer hulle fisies diens aanvaar in die organisasie, veral binne die eerste twee jaar. Hierdie mentors is ook onderlê in die betrokke vakgebied waarin die student besig is om te studeer.

Studente word gereeld by die betrokke universiteite deur hul mentors besoek om deurlopende interaksie tussen mentor en protégé te bevorder. Voorts word al die studente en hul mentors jaarliks byeengebring waar hulle op informele vlak kan kennis maak met ander studente en mentors.

Derdens bied die Bestuurskool van Transnet ook bepaalde kursusse aan ten opsigte van mentorskappe en professionele ontwikkeling.

Die doel van die mentorprogram vir die studente, is om iemand ('n vaderfiguur) vir die student beskikbaar te stel wat hom kan ondersteun ten opsigte van sy studies. Indien die student sy studies voltooi, word hy ná diensaanvaarding verder ondersteun deur die mentor. Tydens hierdie tydperk word die nuweling binne die organisasie georiënteer ten opsigte van die nuwe werksituasie. Aspekte wat onder andere aangeraak word tydens hierdie mentorskap, sluit organisasieklimaat en -kultuur, waardes en norme van die organisasie en werksverwagtinge in. Hierdie mentorprogram is verder ook gerig daarop om moontlike probleme wat die nuweling mag ondervind, te oorbrug en om die gaping tussen sy akademiese agtergrond en die werksituasie te help oorbrug.

Die doel van die mentorprogram ter wille van bestuursontwikkeling, is om nuwe bestuurders bloot te stel aan korrekte bestuursgedrag en optredes ten einde te verhinder dat verkeerde bestuursvaardighede op 'n probeer-en-trefmetode aangeleer word. Tydens 'n sekere loopbaanfase, word die bestuurders binne die organisasie onderwerp aan 'n takseersentrum waartydens sterkpunte en tekortkominge in hul bestuursgedrag aangedui word. 'n Volledige verslag word opgestel ten opsigte van elke kandidaat wat die takseersentrum deurloop het. In hierdie verslag word ontwikkelingstrategieë vir die kandidaat ontwerp. Sodanige strategieë sluit onder andere in

- \* leeswerk ten einde teoretiese kundigheid te verbeter;
- \* kursusse wat bygewoon moet word, en
- \* strategieë om bestuursvaardighede prakties te kan inoefen nadat teoretiese opleiding voorsien is.

Die taak van die mentor is om geleenthede vir die protégé te voorsien ten einde blootgestel te word aan bepaalde bestuursvaardighede, asook om dit fisies in te oefen. Die mentor voorsien deurentyd ondersteuning en terugvoering aangaande die vordering en ontwikkeling van die protégé.

Die mentorprogram vir bestuursontwikkeling by Transnet, word deur die Afdeling Menslike Hulpbronne gekoördineer en bestuur. Hierdie afdeling is verantwoordelik vir die totale beplanning en implementering van die mentorprogram, asook vir die opleiding van mentors.

Wat die mentorprogram vir beurshouers betref, word koördinering gedoen deur bepaalde beurskomitees wat onder andere mentors toewys, ondersteun en oplei. Die tegniese lynbestuurders aanvaar derhalwe die volle verantwoordelikheid vir die effektiewe funksionering van die mentorprogram. Finale koördinering van al die mentorprogramme word deur 'n sentrale koördineringskomitee behartig.

Mentors word óf deur die Bestuurskool óf op gedesentraliseerde basis in verskillende streke vir vyf dae opgelei ten einde bepaalde mentorvaardighede aan te leer. Periodiek word mentors ook deur middel van opknappingskursusse heropgelei om die effektiwiteit van mentors te bevorder.

Die waarde wat die mentorprogram vir die deelnemers inhou, word bevestig deur die positiewe terugvoer wat deurlopend van die betrokkenes ontvang word.

Die gevolgtrekking wat na aanleiding van die bostaande bespreking gemaak kan word, is dat 'n mentorstelsel as so belangrik binne die organisasie beskou word, dat mentorprogramme nie net as wyse van bestuursontwikkeling aangewend word nie, maar dat mentors ook

intens bemoeienis maak met beurshouers wat nog besig is met hul akademiese opleiding aan tersiêre inrigtings. Op hierdie wyse word verseker dat personeel nie aan hulleself oorgelaat word om self die mas op te kom binne die werksituasie nie.

#### 4.2.15 "Stellenbosch Farmers' Winery" (SFW)

Geen formele mentorstelsel word by bogenoemde organisasie geïmplementeer nie. Die rede hiervoor setel in die rasionaliseringsbeleid van die organisasie oor die afgelope drie jaar, waar personeel verminder is en bepaalde streekkantore gesluit is. Tans word egter weer dringend aandag gegee aan meer formele professionele ontwikkelingsprosesse binne die werksituasie (Hill, 1992).

'n Bepaalde opleidingsmodel, wat ook 'n mentorstelsel sal insluit binne die bestaande opleidingsmodel van die organisasie, word in die toekoms voorsien.

Binne sekere streke van die organisasie funksioneer informele mentorstelsels wel op 'n ad hoc-basis. Binne sulke informele mentorstelsels, identifiseer die lynbestuurders die bestuurspotensiaal van hul ondergeskiktes en raak dan ten nouste betrokke binne 'n mentor-protégéverhouding om daardie bestuurspotensiaal verder te ontwikkel. Laasgenoemde praktyk word tans met groot vrug aangewend en positiewe terugvoering dui op die geslaagdheid van sodanige verhoudings.

Daar word ook onderskeid getref tussen die konsep van afrigting (coaching) en 'n werklike mentorverhouding. Afrigting word deur hierdie organisasie beskou as deel van 'n lynbestuurder se pligte waar hy verantwoordelik is vir die aanleer van bepaalde vaardighede deur sy ondergeskiktes.

Mentors word op 'n hoër vlak geplaas in dié sin dat dit persone kan wees wat hoër in die hiërargie van die organisasie is, en wat dan leiding en ondersteuning verleen aan ander persone binne die organisasie as geheel.

Hill (1992) sê dat die implementering van 'n formele mentorprogram 'n kritiese behoefte binne die organisasie kan aanspreek. Verder word voorsien dat ervare bestuurders wat nie verder in die organisasie kan vorder nie, aangewend kan word in mentorrolle. Die probleem van so 'n mentorstelsel lê voorts daarin dat die protégé verder kan vorder binne die organisasie as die mentor. Die situasie wat so mag ontstaan, is dat die mentor dit kan beleef dat die mentorskap nie voordele vir homself inhou nie en dat hy homself oorbodig gaan verklaar.

Ander strategieë word ook binne die organisasie vir die professionele ontwikkeling van die personeel toegepas. 'n Ontwikkelingsentrum word gebruik ten einde persone met bestuurspotensiaal, in samewerking met die betrokke deelnemers se lynbestuurders, te identifiseer. Ontwikkelingstrategieë word hierna vir die betrokke persone opgestel. Persone wat nie oor die nodige bestuurspotensiaal beskik nie, word dan verder binne hul bepaalde poste opgelei om effektief binne daardie pos te kan funksioneer.

Opleidings- en ontwikkelingsprogramme word aangebied deur middel van agt bepaalde modules op toesighouersvlak, agt modules op bestuursvlak en agt modules op werknemersvlak. Modules word op gedifferensieerde basis deur die betrokke deelnemers bygewoon en krediet word gegee vir afgehandelde modules. Van die modules word wel deur die organisasie self aangebied, terwyl ontwikkelingsmodules op die uitvoerende bestuursvlak, deur buitekonsultante aangebied word.



Hill (1992) is voorts van mening dat formele mentorstelsels vinnig ontwikkel sal moet word om professionele ontwikkelingstrategieë vir veral bestuurders binne die organisasie te operasionaliseer.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat, hoewel informele mentorskappe wel binne die betrokke organisasie bestaan, daar tog 'n behoefte bestaan aan 'n meer formele mentorprogram wat afgestem is op die professionele ontwikkeling van veral die bestuurders in die organisasie.

#### 4.2.16 Sasol

Professionele ontwikkeling van personeel by Sasol word in terme van die volgende ontwikkelingsinsette gehanteer (Visagie, 1992):

##### \* Funksionele opleiding

Werknemers van die organisasie word inisieël opgelei deur teknikons, tegniese kolleges en universiteite. Sodanige opleiding plaas die klem op die persoon se vakmanskap as 'n ingenieur, tegnikus, 'n ambagsman, ensovoorts.

##### \* Bestuursopleiding/-ontwikkeling

'n Aantal kursusse word aangewend om bestuurders binne die organisasie op te lei en verder te ontwikkel. Hier word veral onderskei tussen onder andere, algemene bestuursopleidingskursusse, leierskapskursusse, ensovoorts. Vir elke bestuursaspek word bepaalde kursusse aangewend.

## **\* Persoonsgerigte ontwikkeling**

In hierdie ontwikkelingsinset word veral aandag gegee aan die aanleer van persoonsvaardighede deur die deelnemers. Dit sluit onder andere aspekte in soos kommunikasievaardighede, selfbeeld, beslistheid, selfgelding, ensovoorts.

Daar word van 'n takseersentrum gebruik gemaak om ontwikkelingsbehoefte by deelnemers te identifiseer en om ontwikkelingsstrategieë aan die hand van hierdie geïdentifiseerde behoeftes te bepaal.

Die rasionaal agter hierdie benadering, is dat die werklike aanleer van vaardighede in die werkspraktik plaasvind aan die hand van reeds verworwe teoretiese insigte. In hierdie verband word daar ook van afrigting (coaching) gebruik gemaak, waar die onmiddellike hoof verantwoordelikheid aanvaar om sy ondergeskiktes verder op te lei en te ontwikkel.

## **\* Besigheidsbestuur**

Hieronder word personeel opgelei en ontwikkel om sy bestuurstaak binne die parameters van die organisasie te begryp in terme van die bedryf op sowel nasionale as op internasionale vlak.

## **\* Mentorstelsel**

Die mentorstelsel word by Sasol benader as 'n individuele hulpverleningspraktik van een individu teenoor 'n ander. Lynbestuurders in die bedryf word aan beursoeurs van die organisasie toegeken om as mentors vir hierdie studente op te tree. Die mentors besoek die studente gereeld by die betrokke opleidingsinstansies waar hulle studeer, en is ook behulpsaam met die voorsiening van vakansiewerk aan hierdie studente (vgl. ook 4.2.13). Deur middel van hierdie mentorverhoudings, ontstaan 'n

hegte band tussen die student (as voornemende werknemer) en die organisasie.

Wanneer die afgestudeerde student by die organisasie begin werk, bly die mentorstelsel funksioneer. So byvoorbeeld ondersteun dieselfde mentors die nuwelinge ten opsigte van hul tweejarige voorbereiding om as professionele ingenieurs te kan kwalifiseer. Sodra die nuweling dermate ontwikkel het om onafhanklik in sy pos te kan funksioneer, word die formele mentorstelsel beëindig, hoewel talle van hierdie mentorverhoudings nog op informele basis voortgaan (Ibid.).

Die belangrikste determinant vir die geslaagdheid van informele mentorstelsels, is dat die protégé sy eie mentor moet kan kies. Sover moontlik, word afgesien van die gebruik om mentors en protégés aan mekaar toe te wys. Dit sal verseker dat die mentor en die protégé by mekaar sal aanpas en sal saamwerk ter bereiking van gesamentlike doelstellings, en die professionele ontwikkeling van beide partye binne die mentorverhouding.

Die waarde van die mentorstelsel ter wille van professionele ontwikkeling, word weerspieël in die positiewe terugvoering wat van die deelnemers ontvang word.

'n Probleem wat egter ondervind word, is dat protégés soms te afhanklik raak van die mentor se ondersteuning. By die beëindiging van die mentorverhouding, ondervind sodanige protégés probleme om onafhanklik verder te kan funksioneer omdat die ondersteuningsisteme van die mentorskap verval het.

Die mentorprogram wat by Sasol aangewend word, word op 'n gedesentraliseerde basis bestuur en gekoördineer sodat elke myn of aanleg verantwoordelikheid vir die mentorprogram aanvaar. Elke vier maande word samesprekings gevoer met al die betrokke

afdelings by wyse van ontwikkelingskomiteevergaderings. Tydens sulke vergaderings word die verloop en vordering, asook probleme van die mentorprogram bespreek (Ibid.).

Mentors word enersyds deur middel van vraelyste geïdentifiseer. Tans word werk gemaak met die voorsiening van vergoedingstrukture vir persone wat hul bereid verklaar om as mentors op te tree.

Andersyds word effektiewe lynbestuurders versoek om as mentors op te tree. Die opleiding van mentors word by wyse van kort oriënteringssessies gehanteer. Die voordeel by Sasol is voorts dat die organisasie oor genoeg kundige en ervare bestuurders beskik om as mentors te kan optree. Die implikasie hiervan is dat sodanige potensiele mentor eintlik 'n natuurlike aanleg het vir hierdie taak en dat daar dan bloot net afronding in terme van sy mentorsrol gedoen word.

Wat veral opval ten opsigte van die mentorprogram by Sasol, is die gebruik om die verhouding wat tussen die mentor en die protégé (student) ontstaan het, verder in stand te hou nadat die student reeds by die organisasie diens aanvaar het. Die kontinue aard van die mentorskap word hierdeur beklemtoon.

#### **4.2.17 'n Oorsig oor mentorstelsels buite die onderwys in die RSA**

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking, word 'n oorsig oor die gebruik van mentorstelsels buite die onderwys in die RSA in Tabel 4.1 gegee.

Tabel 4.1 'n Oorsig oor mentorstelsels buite die onderwys in die RSA

|                                                      | ORGANISASIE |     |     |         |            |        |    |      |                     |                |
|------------------------------------------------------|-------------|-----|-----|---------|------------|--------|----|------|---------------------|----------------|
|                                                      | NIN         | IDD | IET | Seyfers | Old Mutual | Gencor | US | UOVS | Korrektiewe Dienste | Nasionale Pers |
| ELEMENTE VAN 'N MENTORSTELSEL                        |             |     |     |         |            |        |    |      |                     |                |
| Formele mentorstelsel                                |             |     |     | ★       | ★          | ★      |    |      | ★                   | ★              |
| Informele mentorstelsel                              | ★           |     |     | ★       | ★          | ★      |    |      |                     | ★              |
| Geen mentorstelsel                                   |             | ★   | ★   |         |            |        |    |      |                     |                |
| Ander professionele ontwikkelingsprogramme           | ★           | ★   | ★   | ★       | ★          | ★      | ★  | ★    | ★                   | ★              |
| Mentorstelsel as induksie                            |             |     |     | ★       | ★          | ★      |    |      | ★                   | ★              |
| Mentorstelsel as bestuursontwikkeling                |             |     |     |         | ★          | ★      |    |      | ★                   | ★              |
| Mentorstelsel as voordiensopleiding                  |             |     |     |         | ★          | ★      |    |      |                     | ★              |
| Bestaan daar 'n behoefte aan formele mentorstelsel ? |             | ★   | ★   |         |            |        |    | ★    |                     | ★              |
| Mentors opgelei                                      |             |     |     |         | ★          | ★      |    |      |                     | ★              |

Die inligting van Tabel 4.1 is verkry uit sowel die telefoniese onderhoude wat met respondente gevoer is, as uit inligtingstukke en brosjures.

#### 4.2.18 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde bespreking, blyk dit dat mentorstelsels in baie organisasies nog nie op georganiseerde basis funksioneer as wyse van professionele ontwikkeling nie. By dié organisasies waar mentorstelsels wel funksioneer, word dit meestal gekombineer met die konsep van afrigting (coaching).

Dit wil dus voorkom asof mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling nog nie sterk figureer in die meeste organisasies in die RSA nie (vgl. 4.2.2). Die aanwending van veral informele bestuursontwikkelingstrategieë, waarvan die mentorstelsel die belangrikste deel uitmaak, kan derhalwe baie beter benut word as wat tans die geval is.

Ten einde 'n volledige beeld te kry van die implementering van mentorstelsels in die praktyk, sal voorts aandag gegee word aan die funksionering van mentorstelsels vir skoolhoofde.

#### **4.3 DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS VIR SKOOLHOOFDE IN ENKELE LANDE**

##### **4.3.1 Metodologie**

Ten einde te bepaal hoe professionele ontwikkeling deur middel van mentorstelsels vir skoolhoofde funksioneer, is 'n aantal instansies in die buiteland geïdentifiseer aan die hand van die "National Directory of School Principals" (vgl. Risan, 1987). Briewe is aan 49 instansies (waaronder skoolhoofdesentrums en universiteite) in die VSA gestuur; twee briewe aan instansies in Engeland; twee briewe aan organisasies in Kanada; een brief aan 'n instansie in Australië en een brief aan 'n skoolhoofdesentrum in Israel (vgl. Bylaag A). Een organisasie uit Engeland; twee uit Kanada; een uit Australië en agt instansies uit die VSA het gereageer op bogenoemde korrespondensie.

Ten opsigte van die situasie in die RSA, is telefoniese onderhoud gevoer met die lede van Keurade van drie onderwysdepartemente ten einde te bepaal of daar 'n behoefte aan 'n mentorstelsel vir skoolhoofde in die RSA bestaan. Aspekte rakende die telefoniese onderhoud is reeds hierbo aangedui (vgl. 4.2.1).

Die implementering van mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling vir skoolhoofde in die buiteland, sowel as in die RSA, sal onder die loep geneem word aan die hand van die korrespondensie wat van die respondente ontvang is, asook aan die hand van die telefoniese onderhoude wat gevoer is. Resente tydskrifartikels is ook geraadpleeg om te bepaal hoe mentorstelsels in enkele lande funksioneer.

Dit is egter belangrik om daarop te let dat mentorstelsels vir skoolhoofde sy ontstaan in die VSA gehad het. Uit die korrespondensie wat van instansies in Engeland, Australië en Kanada ontvang is, moet aanvaar word dat mentorstelsels buite die VSA óf nog nie bestaan nie, óf nog in die beginstadium is. In die RSA bestaan geen formele mentorstelsel vir skoolhoofde nie.

Aangesien mentorstelsels in sommige lande, buiten die VSA, nog nie baie sterk figureer in professionele ontwikkelingsprogramme (induksieprogramme) vir veral die beginnersskoolhoof nie, sal hier kortliks aangedui word watter pogings in enkele lande aangewend word om wel 'n tipe mentorstelsel te implementeer.

#### **4.3.2 Engeland**

Die moontlikhede wat mentorstelsels inhou vir die professionele ontwikkeling van die skoolhoof, is maar onlangs eers in Engeland ondersoek (Daresh, 1991). Navorsing deur Megginson (1988) het bevind dat die verskillende loopbaanfases van 'n persoon, die tipe professionele ontwikkeling bepaal wat hy op daardie stadium nodig het (vgl. ook Figuur 2.6). Mentorskap is die aktiwiteit wat persone die meeste baat by vind tydens die oorgang van een bepaalde loopbaanfase na 'n ander.

Die isolasie waarbinne skoolhoofde hul taak moet uitvoer, verteenwoordig ook in Engeland 'n generiese verskynsel van alle seniorbestuurders. Weindling en Earley (1987:125) sê in dié

verband dat hoewel daar ander persone bestaan (adjunkhoof, superintendent, ensovoorts), wat die skoolhoof kan help om die geïsoleerdheid van sy pos te verminder, slegs ander hoofde (kollegas) werklik verstaan waardeur die beginnersskoolhoof gaan veral tydens die aanvanklike tydperk waarin hy die pos beklee. As gevolg hiervan, is die mentorstelsel eintlik die enigste wyse waarop die beginnersskoolhoof "aan boord" gehelp kan word.

Weindling en Earley (1987:147-148) het bevind dat skoolhoofde in Engeland 'n groot behoefte het aan ander persone (kollegas) wat hulle kan ondersteun. Sulke kollegas moet beskikbaar en bereikbaar wees wanneer krisis beleef word of wanneer moeilike besluite geneem moet word. Veral die beginnersskoolhoof benodig iemand met wie hy vertroulik kan kommunikeer. As gevolg van hierdie gebrek aan 'n vertroueling, behou nuwe skoolhoofde meestal kontak met hulle vorige hoofde, of stig verhoudings met ander persone wat gemeenskaplike behoeftes het. Die behoefte aan 'n formele mentorstelsel word baie sterk uitgespreek in bogenoemde bevindinge, aangesien slegs 14% van die LEA's (Local Education Authorities) in die ondersoek op daardie stadium van een of ander tipe mentorstelsel gebruik gemaak het. Heelwat ander LEA's oorweeg dit egter om mentorstelsels te implementeer (Ibid.).

In Engeland word tans besef dat ervare skoolhoofde baie meer aangewend kan word vir die professionele ontwikkeling van veral beginnersskoolhoofde. Die moontlikheid dat in elke LEA 'n poel van ervare skoolhoofde saamgestel kan word, wat behulpzaam kan wees met die inskakeling van beginnersskoolhoofde, word ook tans ondersoek.

Sommige LEA's het alreeds sover gegaan om 'n formele mentorstelsel te implementeer (Ibid.). In die implementering van 'n mentorstelsel, word met gewese skoolhoofde gekontrakteer om vir drie jaar verantwoordelikheid vir die bestuursontwikkeling



van ander skoolhoofde binne die LEA's te aanvaar. Sulke skoolhoofkonsultante is ook verantwoordelik vir die ontwikkeling van induksieprogramme vir beginnersskoolhoofde. Hulle moet die rol van vertroueling (mentor) vervul en moet ook as konsultant optree teenoor die beginnersskoolhoofde. Hierdie skoolhoofkonsultant besoek al die beginnersskoolhoofde en stel hulle voor aan ervare skoolhoofde in die omgewing, sodat die nuweling iemand onmiddellik beskikbaar het om hom by te staan en om moontlike probleme mee te bespreek.

In navorsing deur Dwyer (1984), soos aangehaal deur Weindling en Early (1987:147-148), het 42 uit 50 skoolhoofde aangedui dat hulle die aanstelling van 'n skoolhoofkonsultant, wat hulle behulpsaam kan wees, sal verwelkom. Die belangrikste vereiste wat hierdie skoolhoofde gestel het, was dit so 'n aanstelling nie gevul moet word deur 'n skoolhoof wie se skool gerasionaliseer is, of wat weens verminderde getalle gesluit is nie. Die verantwoordelikhede van so 'n konsultant kan ook verder uitgebrei word in dié sin dat hy behulpsaam kan wees met die keuring van geskikte kandidate wat aansoek doen vir skoolhoofposte. Hy kan ook verantwoordelik wees vir die bestuursontwikkeling van skoolhoofde binne die bepaalde LEA, vir die implementering van induksieprogramme vir beginnersskoolhoofde, asook vir die voorsiening van mentorfunksies aan hoofde binne die LEA.

Ander tipe mentorstelsels word ook deur LEA's in bepaalde skoordistrikte geïmplementeer. So byvoorbeeld word 'n stelsel van konsultasie binne die LEA gevestig wat tot al die skoolhoofde se beskikking is. 'n Ander voorbeeld van 'n tipe mentorstelsel is waar LEA's 'n organisasie-ontwikkelingskonsultasiespan implementeer wat strukture daarstel vir die hulpverlening aan individuele skoolhoofde en skole. Onafhanklike konsultante word voorts ook aangewend om hulp aan skoolhoofde van die betrokke LEA's te verskaf. So 'n konsultant voer onderhoude met al die skoolhoofde om individuele behoeftes te identifiseer en om die

vordering van die skoolhoofde oor 'n bepaalde tydperk te evalueer (Ibid.).

Meer as 50% van die LEA's in Engeland implementeer ook klein ondersteuningsgroepe of professionele netwerke (vgl. 2.6.9.6) wat 'n paar keer per jaar vergader. Die werkzaamhede van hierdie groepe is egter te breed omskryf en het hulle ontaard in kleiner ad hoc-werkskomitees. By 'n bepaalde LEA, was die skakelpersoon van die LEA betrokke by die stigting van 'n hoofdegroep waar vier skoolhoofde elke drie tot vier weke vergader het. Een van die lede van hierdie groep ('n beginnerskoolhoof) het besonder waarde geput uit sy verbintenis met hierdie groep, maar ook aangedui dat daar nie werklik sprake van noue kontak met die ander lede van die groep was nie. Die rede hiervoor is dat die ander lede mekaar lank reeds ken en hulle die nuweling nie ten volle in hulle binnekring wou toelaat nie (Weindling & Earley, 1987:147-148).

Bogenoemde bevindinge dui daarop dat hoewel slegs 14% van die LEA's een of ander vorm van mentorskap aanwend, die moontlikhede daarvan vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde tog ook deur ander LEA's ingesien word en dat daar heelwat pogings aangewend word om die skoolhoof op een of ander wyse te ondersteun. Die moontlikheid van 'n formele mentorskap blyk tog die oplossing te wees vir die isolasie waarbinne die skoolhoof hom bevind, aangesien veral die beginnerskoolhoof, eerder by ander skoolhoofde om hulp sal aanklop as by persone hoër in die hiërargie.

Green et al. (1991:2-5) wys voorts op die funksionering van die "Educational Assessment Centre" (EAC) in Oxford, wat primêr gemoeid is met die voorsiening van opleidingsgeleenthede, navorsingsbevindinge en professionele ontwikkelingsaktiwiteite aan onderwysbestuurders in die Verenigde Koninkryk en in ander lande. Die EAC het in 1991 die waarde ingesien van 'n mentorskap waar ervare skoolhoofde as mentors vir beginnerskoolhoofde kan

optree. Die funksionering van die mentorprogram by die EAC kom kortliks daarop neer dat ontwikkelingsbehoefte van beginnerskoolhoofde by wyse van 'n takseersentrum geïdentifiseer word. Na aanleiding van dié geïdentifiseerde ontwikkelingsbehoefte by beginnerskoolhoofde en selfs by adjunkhoofde, word 'n mentorprogram aangewend om die ontwikkelingsbehoefte aan te spreek. Die uitgangspunt van die EAC se mentorprogram is dat die protégé (beginnerskoolhoof) die leiding en inisiatief moet neem binne die mentorverhouding (Green et al., 1991:16). Die rede hiervoor is tweërlei van aard. Eerstens is dit gewens dat die protégé deur selfmotivering gerig moet word eerder as om deur die mentor voorgeskryf te word. Tweedens kan die mentor nie voorskriftelik wees ten opsigte van gebeure in die skool waar die protégé werkzaam is nie (Ibid.). Na aanleiding van objektiewe evaluering ten opsigte van die EAC se mentorprogram, is bevind dat die program 'n innoverende bydrae lewer tot die deurlopende professionele ontwikkeling van sowel beginnerskoolhoofde (protégés) as van die mentors (ervare skoolhoofde) (Green et al., 1991:19).

Op ander terreine word ook heelwat gedoen om mentorstelsels in Engeland op 'n vaste grondslag te plaas. In Maart 1992 is mentoropleidingsprogramme in London deur John Daresh en Marsha Playko onderneem in samewerking met die "Educational Management Task Force" en die "Department of Education and Sciences". Hierdie programme is onderneem om die behoefte aan 'n ondersteuningsstelsel vir beginnerskoolhoofde aan te spreek (vgl. Daresh, 1991).

Uit die voorafgaande wil dit voorkom asof daar tans in Engeland baie gedoen word om mentorstelsels op gestruktureerde basis te plaas. Dit blyk dat die waarde wat mentors vir die professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde inhou, onlangs eers ingesien is en dat daar in die bestek van 'n kort tyd, reeds baie vermag is om mentorprogramme in te stel. Die mentorskap kan ook

'n belangrike bydrae lewer om die isolasie waarbinne die skoolhoof sy taak uitvoer, te verlig.

Wat ook uit die bespreking na vore kom, is dat verskeie instansies betrokke is by die voorsiening van professionele ontwikkelingsgeleenthede by wyse van mentorstelsels. Die rasionaal agter al bogenoemde ontwikkelingsaksies, is dat praktykervarings (vgl. 2.4.8) sinvolle geleenthede voorsien aan beginnerskoolhoofde om bestuursvaardighede aan te leer.

#### 4.3.3 Australië

Volgens Tickell (1991) is een van die programme wat in Australië aangebied word, die PAL-program (Kollegiale Vennootskap) wat by die "Far West Laboratory" in San Francisco (VSA) ontwikkel is (vgl. 2.6.9.3).

Die PAL-program bestaan uit 10 tot 20 skoolhoofde wat ses byeenkomste binne vier tot ses weke bywoon. Tydens hierdie byeenkomste, wat onder leiding van twee opleiers plaasvind, leer die deelnemende skoolhoofde vaardighede aan rakende die insameling, analisering en sintetisering van data ten opsigte van hul kollegas se bestuursgedrag en optredes. Die opleiers maak gebruik van simulaties, laat die deelnemers toe om nuwe vaardighede in te oefen, en voorsien terugvoering en leiding oor hul vordering.

Tussen die byeenkomste, gaan die deelnemers terug na hul eie skole waar elkeen vir hom 'n vennoot kies. Hierdie twee kollegas neem dan mekaar se bestuursgedrag en optredes beurtelings waar binne die skoolsituasie. Op 'n later stadium, word 'n terugkaatsonderhoud of reflekerende onderhoud (vgl. 2.6.9.5) gevoer waartydens opklaring gekry word oor die bestuursgedrag en optredes wat waargeneem is. In hierdie onderhoud bepaal beide die deelnemers byvoorbeeld waarom op 'n sekere wyse opgetree is en

wat die moontlike gevolge van die waargenome optrede kan wees.

Tydens hierdie hele proses waar inligting versamel en geanaliseer word tydens die waarnemingsfase en die terugkaatsonderhoud, leer die deelnemers die wese van onderwysleierskap ken aan die hand van beskikbare navorsing oor die skoolhoofskap. Dit stel hulle in staat om sin te maak uit die verskillende tipes data wat hulle versamel het. Hierdie praktyk maak dit ook vir die deelnemers moontlik om aan die einde van die program, alles wat hulle geleer het, te sintetiseer binne 'n bepaalde bestuursraamwerk, deurdat elkeen sy kollega se bestuurstyl en bestuursgedrag binne bepaalde situasies en verwagte uitkomst van die bestuursgedrag en optredes, kan individualiseer.

Daar is op die PAL-program besluit op grond van die wetenskaplik-gefundeerde aard daarvan. Lee en Mueller, (1986) het onder andere bevind dat

- \* daar meer as een wyse is waarop 'n skoolhoof suksesvol kan wees;
- \* kollegiale ondersteuning aan kragtige leergeleenthede vir skoolhoofde as volwasse leerders voorsien;
- \* 'n nie-evaluerende benadering kritiek vir professionele ontwikkeling is;
- \* die aanleer en toepassing van nuwe vaardighede afhanklik van die ondersteuning en opvolgaksies van kollegas is, en
- \* dat vrywillige deelname deurslaggewend is vir deelname en deelnemers se verbintenis tot die program.

Nog 'n program wat in Australië aangebied word, spruit uit die stelsel van professionele netwerke (vgl. 2.6.9.6). Tickell (1991)

sê in dié verband dat hierdie program (The Principal and School Development Program) deur die "Institute of Educational Administration" (IEA) in die staat Victoria geïnisieer is (vgl. 2.6.3).

Die uitgangspunt by hierdie program, is 'n induktiewe benadering tot leer waar daar van deelnemers verwag word om hul kennis en ervarings met ander deelnemers aan die program te deel (ook 'n tipe mentorstelsel). Die program berus op die volgende drie beginsels (Tickell, 1991):

**\* Kollegialiteit**

Deelnemers aan die program word op deurlopende basis ondersteun deur enersyds sy kollegas by die skool (ouers en onderwysers), en andersyds deur ander deelnemende skoolhoofde. Hulle almal vorm die kollegiale span wat weer deur 'n fasiliteerder ondersteun word.

**\* Medewerking**

Van skoolhoofde word verwag om saam met hul personeel en die bestuursliggaam te werk om aksieplanne vir skoolverbetering te identifiseer en uit te voer.

**\* Sistematiese probleemoplossingstegnieke**

Die aard en struktuur van die program voorsien geleentheid aan deelnemers om probleme sistematies te analiseer, enersyds deur middel van groepinteraksies, en andersyds deur middel van individuele studie en refleksie.

Die program duur een jaar waartydens deelnemers geleentheid kry om hul aanvanklike idees en beplanning te verfyn en om dit met mekaar te bespreek. Voorts word deelnemers deur die jaar in staat

gestel om strategiese beplanning te doen, om strategieë vir die implementering van die beplanning te reflekteer en om die moontlike uitkomst van die beplanning met mekaar te bespreek. Hierdie aktiwiteite vind alles binne die kollegiale ondersteuningsgroep plaas en verloop in die volgende vier fases (Ibid.):

#### **Fase 1**

Hierdie fase word op streeksvlak geïmplementeer en behels kortliks die volgende:

- \* Skoolhoofde wat aan die program wil deelneem, ontmoet die groepsfasiliteerder vir drie vergaderings wat omtrent 'n halwe dag in beslag neem.
- \* Verwagtinge van die deelnemers, asook die doel van die program, word tydens hierdie fase bespreek.
- \* Tydens hierdie fase word ook van skoolhoofde verwag om in samewerking met hul skoolgemeenskap, 'n aspek ten opsigte van die program te begrond. Hierdie tema sal dan die fokuspunt van die skoolhoof se werksaamhede uitmaak vir die duur van die program.

#### **Fase 2**

Fase 2 vind landswyd plaas en ondersteuningsgroepe meld op 'n sentrale plek aan vir werksessies wat omtrent vyf dae duur. Aandag word aan die volgende aspekte gegee:

- \* Besprekingsessies word gevoer aangaande onderwysleierskap en skoolverbeteringspraktyke. Sake wat bespreek word is onder andere, die ontwikkeling van skoolkultuur; die bestuur van verandering in skole; aspekte rakende die beplanning van

skoolaktiwiteite, ensovoorts.

- \* 'n Reeks werksessies oor verskillende aspekte van strategiese bestuur word meegemaak.
- \* Daar word deelgeneem aan individuele, sowel as groepsessies, waar daar gefokus word op die aksieplanne wat spesifiek gerig is op die verbetering van skole.

### Fase 3

Tydens hierdie fase gaan die deelnemers terug na hulle skole en bespreek hul aksieplanne met die betrokke bestuursliggame en die personeel. Die implementering van die aksieplanne vind ook tydens hierdie fase plaas. Gedurende hierdie fase vind maandelikse ontmoetings (ses ontmoetings van een dag elk) tussen deelnemers en die groepsfasiliteerder ook plaas om

- \* progressief verslag te gee oor die vordering van die aksieplanne;
- \* ervarings met mekaar te deel en mekaar onderling te ondersteun;
- \* reëlins te tref vir enige ander professionele ontwikkelingsaktiwiteite wat deur die ondersteuningsgroep geïdentifiseer word, en
- \* gasheerskole te besoek waar kennis en insigte bekom kan word oor daardie betrokke skole en hoe dit bestuur word.

### Fase 4

Ondersteuningsgroepe kom tydens hierdie fase bymekaar vir 'n tweedaagse werksessie wat ook op nasionale vlak plaasvind. Tydens



hierdie byeenkoms word ervarings ten opsigte van die aksieplanne onderling uitgeruil. Voorts word aandag gegee aan die reflektoring en gesamentlike evaluering van uitkomste, asook aan die beplanning van nuwe strategieë.

Die rol van die groepsfasiliteerder binne hierdie ondersteuningsgroepe is eweneens baie belangrik. As objektiewe fasiliteerder, moet hy

- \* al die reëlings tref vir die eerste reeks ontmoetings vir Fase 1 van die program;
- \* die groep ondersteun tydens al die fases van die program, asook al die residensiële programme wat op nasionale vlak aangebied word, bywoon;
- \* die konsep van die program, en in die besonder, die waarde van professionele ontwikkeling deur middel van kollegiale ondersteuning, by die groep beklemtoon;
- \* homself verbind tot die programkonsep;
- \* groepskohesie binne die groep ontwikkel;
- \* tegnieke genereer vir die aanvanklike identifisering van doelwitte vir die program, in dié sin dat hy die samewerking van die personeel, die bestuursliggaam, ander belanghebbende partye en die groter skoolgemeenskap moet verkry, en
- \* groepe aanmoedig om hul behoeftes ten opsigte van hul professionele ontwikkeling, met mekaar te bespreek.

Uit die voorafgaande blyk dit dat, hoewel daar nog nie van formele mentorprogramme gebruik gemaak word nie, die twee programme wat wel in Australië geïmplementeer word, baie

potensiaal het vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde. Dit wil ook voorkom asof die aanwending van skoolhoofde self by professionele ontwikkelingsaksies, 'n sinvolle praktyk kan wees. Die latente kennis, ervaring en kundigheid waaroor skoolhoofde beskik, word derhalwe tot die beskikking van kollegas gestel waartydens waardevolle leergeleenthede geskep word.

Wat ook uit die voorafgaande na vore kom, is die noodsaaklikheid aan doelmatige opleiding van deelnemers aan sodanige ontwikkelingsprogramme.

#### 4.3.4 Kanada

Terugvoering wat vanuit Kanada ontvang is, dui daarop dat nog geen pogings bestaan vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde deur middel van mentorstelsels in Quebec nie (Anderson, 1991). Calabrese en Bartz (1990:2) dui wel aan dat mentorstelsels in 'n besliste behoefte aan alternatiewe ontwikkelingsprogramme in Kanada kan voorsien.

Daar word egter heelwat andersoortige professionele ontwikkelingsprogramme by die "Division of Educational Leadership" (DEL), in Montreal aangebied (vgl. 2.6.4).

Burdenuk (1991) wys daarop dat die Universiteit van Wes-Ontario se Sentrum vir Onderwysleierskap (waarvan Gene Burdenuk die direkteur is), kursusse vir skoolhoofde aanbied waar in 'n mate van mentors gebruik gemaak word. Hierdie kursusse is in ooreenstemming met die vereistes wat die staat stel, en waaraan 'n persoon moet voldoen alvorens hy aangestel kan word as skoolhoof. 'n Diens word aan die Ministerie van Onderwys gelewer in dié sin dat die geskiktheid van die kandidate om as skoolhoofde aangestel te word, deur die suksesvolle voltooiing van die kursus bepaal word (Ontario Ministry of Education, 1984).

Die "Principals' Course" wat by bogenoemde universiteit aangebied word, bestaan uit twee fases. Die doelwitte by elke fase is om geleenthede aan kandidate te voorsien om kennis op te doen en hul kennis te vermeerder om effektief as skoolhoofde in Ontario te kan funksioneer.

Beide Fase 1 en Fase 2 word deur middel van kleingroepaktiwiteite aangebied waar ook voorsiening gemaak word vir 'n ervaringsmodule en 'n opleidingsmodule (Ibid.):

#### **\*     Kleingroepaktiwiteite**

Kandidate word in klein groepies ingedeel wat onder die leiding van 'n mentor aan bepaalde projekte werk. Die mentor is ook verantwoordelik vir individuele werksessies en onderhoude met die deelnemers tydens die hele kursus. Die verantwoordelikheid van die mentor binne die groep, behels voorts om as raadgewer op te tree tydens al die aktiwiteite van die groep. Hulle moet ook die kandidate bewus maak van hul eie kundighede en belangstellingsvelde.

Die mentor moet toesien dat daar 'n informele atmosfeer binne die groep heers tydens besprekings en werksessies ten einde daaglikse ervarings, by wyse van refleksie deur lede, met mekaar te kan deel.

Voorts moet die mentor aan elke lid van die groep terugvoering en ondersteuning gee sodat elke kandidaat sy sterkpunte en tekortkominge kan identifiseer aan die hand van die tien bestuursdimensies wat tydens die opleidingsmodule gehanteer word.

Kandidate kry, binne die groep en onder leiding van die mentor, geleentheid om gedagtes uit te ruil en om 'n groepsgees te ontwikkel.

## **\* Ervaringsmodule**

Tydens hierdie module word ervare skoolhoofde genooi om hul persoonlike ervarings met die kursusgangers te deel. Die aanbiedings van die ervare skoolhoofde in hierdie module, vind saam met die opleidingsmodule plaas. Aanbiedings moet vanuit die ervare skoolhoof se eie ervaring kom, eerder as om te berus op verworwe teoretiese kennis. Ruimte word ook gelaat vir vroeë en besprekings.

## **\* Opleidingsmodule**

In hierdie module word die onderstaande geselekteerde bestuursdimensies deur middel van werksessies met die kandidate behandel ten einde bepaalde vaardighede by die kandidate te ontwikkel:

- Probleemanalise
- Gesonde oordeel
- Organiseringsvermoë
- Beslistheid van optrede
- Leierskap
- Sensitiwiteit
- Streshantering
- Verbale kommunikasievaardighede
- Skriftelike kommunikasievaardighede
- Professionele vorming

In aansluiting by bogenoemde modules, word ook van kandidate verwag om 'n voorlegging te maak ten opsigte van 'n projek, alvorens kandidate toelating tot Fase 2 van die program kan verkry. Kandidate moet 'n daaglikse joernaal byhou waarmee vaardighede in skriftelike kommunikasie ingeoefen word. Die kursusinhoud van die twee fases bestaan kortliks uit die volgende (Burdenuk, 1991):

## **Fase 1: Programontwikkeling en -implementering**

### **Tema 1: Doelwitstelling**

- Persoonlike bewustheid en doelwitstelling
- Doelwitstelling vir die skool
- Kundige leierskap vir skole van die toekoms

### **Tema 2: Kurrikulumontwikkeling en -implementering**

- Die implementeringsproses
- Verandering op skoolvlak
- Probleme by implementering

### **Tema 3: Leierskap**

- Teoretiese en praktiese eksaminering oor:

# Geselekteerde temas oor leierskap

# Die skoolhoof as leier

# Leierskapstake en die rol van die skoolhoof

# Die skool en die reg

### **Tema 4 : Praktiese aspekte**

- Toepassing van vaardighede
- Bewustheid van huidige tendense in die onderwys
- Fokus op skoolklimaat, kommunikasie en politieke realiteite

## **Fase 2: Programsupervisie en evaluering**

Die drie modules wat vroeër genoem is, word ook in Fase 2 aangewend. Daar kom egter twee modules by, naamlik:

**\*     Praktikumaanbieding**

Die voorleggings wat kandidate in Fase 1 voorberei het, word nou aan die ander kursusgangers voorgedra en geleentheid word gegee om dit te bespreek.

**\*     Gevallestudie**

'n Omvattende gevallestudie waar kandidate blootgestel word aan byvoorbeeld posmandjie-oefeninge en ander simulaties uit die skoolbestuurspraktyk, word deurgewerk. Hierdie aktiwiteite dra ook by tot die inoefening van die tien bestuursdimensies wat hierbo genoem is.

Ander aspekte wat tydens hierdie fase gehanteer word, sluit onder andere in:

- \*     Die aanleer van kundigheid oor die taak van die skoolhoof ten opsigte van doelwitte vir die skool, vir die onderwysers en vir die leerlinge. Aandag word ook gegee aan die wyses waarop behoeftebepalings gedoen word, data versamel word, die skepping van 'n skoolklimaat en leierskapstyle.
- \*     Die aanleer van kundigheid oor onder andere evalueringstegnieke ten opsigte van leerlinge en onderwysers.
- \*     Die verwerwing van kundigheid oor buite-invloede op die skool, asook ten opsigte van hulpbronne wat beskikbaar is. Hier word veral aandag gegee aan die skoolraad, die gemeenskap en departementele hulpbronne en regulasies.
- \*     Die aanleer van kundigheid oor aspekte wat 'n direkte invloed op die skool en op die hoof kan uitoefen. Dit sluit onder andere sake in soos spesiale onderwys, volwasse-

onderwys en aspekte rakende menseregte en gelyke geleenthede.

Na afloop van die kursus, word kandidate geëvalueer. Hierdie evaluering word gedoen deur die kandidate self, die mentors, asook die opleiers wat tydens die program opgetree het. Indien aan al die vereistes voldoen is, word kandidate as geskik vir aanstelling as skoolhoofde gesertifiseer.

Dit blyk dus dat ook wat Kanada betref, daar toenemend klem geplaas word op alternatiewe wyses waarop skoolhoofde verder opgelei en professioneel ontwikkel kan word.

Ontwikkelingskursusse word deur verskeie instansies geïnisieer waar ook van kundige kollegas gebruik gemaak word om vanuit hul praktykervarings, nuwe kollegas by te staan in die verwerwing van bestuursvaardighede en nuwe insigte ten opsigte van die skoolhoofskap.

Die beginsel wat 'n mentorskap ten grondslag lê, naamlik 'n onervare skoolhoof wat deur 'n ervare kollega bygestaan word, word in bogenoemde ontwikkelingsprogramme aangewend, hoewel nie in die vorm van formele mentorskappe nie.

#### 4.3.5 Israel

In Israel word nog geen formele mentorstelsel vir skoolhoofde geïmplementeer nie. Die "Principals' Institute" wat by die "Hebrew University" in Jerusalem gehuisves word, het wel 'n ondersteuningsgroep vir skoolhoofde in die lewe geroep. Hierdie ondersteuningsgroep vergader drie maal per jaar vir drie dae waar skoolhoofde die geleentheid kry om idees uit te ruil en om gemeenskaplikhede in hul werk te bespreek (vgl. Risan, 1987:107).

By sommige universiteite in Israel word van reflekerende

praktyke (vgl. 2.6.9.5) gebruik gemaak (Ben-Baruch, 1991:67).

Daar bestaan wel 'n behoefte aan wyses waarop skoolhoofde in Israel professioneel verder kan ontwikkel (Telem, 1991). Sodanige behoefte kan doelmatig deur middel van 'n mentorstelsel aangespreek word.

#### 4.3.6 Singapoer

Hoewel mentorstelsels reeds vanaf 1984 gedesentraliseerd aangewend word as wyse waarop aspirantskoolhoofde voorberei word vir die skoolhoofskap, word daar sedert 1991 voorsiening gemaak vir die implementering van mentorstelsels op nasionale vlak in Singapoer (Stott & Walker, 1992:153).

Volgens Stott en Walker (1992:154) word die mentorstelsel in Singapoer as deel van 'n diplomakursus aangebied. Alle persone wat aspireer vir 'n skoolhoofskap moet hierdie diplomakursus slaag. Daar word van aspirantskoolhoofde verwag om vir twee sessies van een maand elk, die mentor by sy skool te besoek (vgl. die sikliese stappe hieronder). Na afhandeling van hierdie verpligte waarnemingsessies, word die mentorskap op informele basis voortgesit deurdat die protégé en die mentor deurlopende skakeling met mekaar het, waartydens raad en bystand gegee word.

Mentors word in Singapoer geselekteer nie net op grond van hul effektiwiteit as skoolhoofde nie, maar ook op grond van hul persoonlike vermoëns en bereidwilligheid om erns te maak met die professionele ontwikkeling van onervare kollegas (Stott & Walker, 1992:156).

Die mentorprogram wat in Singapoer aangewend word, vind in die volgende sikliese stappe plaas (Stott & Walker, 1992:158-159):

- \* Mentorvoorbereiding/-opleiding



- \* Prementorskapseminaar vir mentors en protégés
- \* Formele periode van mentorskap waartydens gereelde gesprekvoering met protégés plaasvind (1 maand)
- \* Oorsig en bepreking deur beide mentors en protégés
- \* Formele periode van mentorskap waartydens gereelde gesprekvoering met protégés plaasvind (1 maand)
- \* Bespreking en evaluering van die mentorprogram deur beide die mentors en protégés

Stott en Walker (1992:160) dui daarop dat doserende personeel van tersiêre inrigtings, asook personeel van die onderwysdepartement (superintendente) betrokke is by die mentorprogram. Eersgenoemde persone tree op as koördineerders en fasiliteerders van die program, terwyl laasgenoemde persone in 'n ondersteunende hoedanigheid optree en hulpbronne voorsien vir die mentorprogram.

Die plasing van geskikte mentors by die regte protégés behoort gedoen te word met die behoeftes, sterkpunte en vereistes van beide die mentor en die protégé in gedagte, sowel as die vereistes wat binne die onderwysstelsel gestel word (Ibid.).

Uit bogenoemde blyk dit dus dat daar in Singapoer reeds baie bereik is in terme van formele mentorstelsels vir aspirantskoolhoofde. Dit wil ook voorkom asof die waarde wat die mentorskap as wyse van professionele ontwikkeling vir skoolhoofde inhou, deeglik nagevors is en dat die mentorskap as belangrikste wyse van professionele ontwikkeling aldaar geïmplementeer word.

#### 4.3.7 Die Republiek van Suid-Afrika

Buiten die betrokkenheid van bepaalde instansies by die professionele ontwikkeling van skoolhoofde (vgl. 2.6.8.1 - 2.6.8.4) word hoofde ook gereeld deur hul betrokke onderwysdepartemente binne komprehensiewe eenhede bymekaargebring vir hoofdevergaderings, waar die superintendent van onderwys bepaalde sake met hulle bespreek.

In die RSA bestaan tans egter geen formele mentorstelsels nie. Daar bestaan wel informele skoolhoofdegroepe wat periodiek bymekaarkom om sake van gemeenskaplike belang te bespreek.

Vanuit owerheidsweë blyk dit dat 'n mentorstelsel aan 'n ontwikkelingsbehoefte vir veral beginnerskoolhoofde kan voorsien in die Transvaal (vgl. Kirstein, 1992) en in die OVS (vgl. Bothma, 1992a; Peyper, 1992) bestaan. Die moontlikheid van die keuring van skoolhoofde wat as mentors kan optree, word deur die toepassing van keuringsprosedures, soos takseersentrums en prestasiebeoordelingskale voorgehou (Peyper, 1992).

Wat die Kaapprovinsie betref, wys Schroeder (1992) daarop dat die superintendente van onderwys baie nou skakel met die skoolhoofde in daardie provinsie. Binne 'n siklus van drie jaar werk die betrokke superintendente intensief saam met veral beginnerskoolhoofde in terme van hul inskakeling in die nuwe pos, asook in terme van hul professionele ontwikkeling.

In die Kaapprovinsie bestaan ook 'n behoefte aan 'n formele mentorstelsel vir beginnerskoolhoofde mits die mentor uit die geledere van die praktiserende skoolhoofde kom. 'n Bykomende aanstelling van 'n mentor, sal nie aanvaarbaar wees nie (Ibid.).

Dit blyk dus dat 'n mentorstelsel aan 'n bestaande behoefte kan voorsien om beginnerskoolhoofde by te staan tydens die

beginstadium van hul loopbane. Dit blyk ook dat die nodige strukture bestaan om mentors te keur (deur takseersentrums) en op te lei (tersiêre inrigtings).

#### 4.3.8 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde in enkele lande

Na aanleiding van die bostaande bespreking, word 'n oorsig oor die aanwending van mentorstelsels vir skoolhoofde in enkele lande in Tabel 4.2 gegee.

Tabel 4.2 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde in enkele lande

|                                                         | LANDE     |          |           |        |        |     |
|---------------------------------------------------------|-----------|----------|-----------|--------|--------|-----|
|                                                         | Singapoer | Engeland | Australië | Kanada | Israel | PSA |
| ELEMENTE VAN 'N MENTORSTELSE                            |           |          |           |        |        |     |
| Implementeer 'n formele mentorstelsel(s)                | ★         | ★        | ★         |        |        |     |
| Geen formele mentorstelsel                              |           |          |           | ★      | ★      | ★   |
| Ander professionele ontwikkelingsprogramme              | ★         | ★        | ★         | ★      | ★      | ★   |
| Mentorstelsel as induksie                               | ★         | ★        | ★         |        |        |     |
| Mentorstelsel as bestuursontwikkeling vir ervare hoofde |           |          | ★         |        |        |     |
| Mentorstelsel as voordiensopleiding                     |           | ★        |           |        |        |     |
| Mentors opgelei                                         | ★         | ★        | ★         |        |        |     |

Die inligting van Tabel 4.1 is verkry uit telefoniese gesprekke wat met respondente gevoer is, uit terugvoering wat na aanleiding van korrespondensie met respondente gevoer is, asook uit resente literatuur.

#### 4.3.9 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde bespreking wil dit dus voorkom dat die aanwending van formele mentorstelsels nog nie werklik op vaste grondslag in

die genoemde lande geplaas is nie. Die waarde wat 'n mentorstelsel vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde kan inhou, blyk uit die gebruik van ervare kollegas om behulpzaam te wees met die bestaande ontwikkelingsprogramme in bogenoemde lande. Uit die voorafgaande ondersoek, kan die gevolgtrekking voorts gemaak word dat daar behoeftes aan mentorprogramme bestaan wat derhalwe aangespreek moet word.

Vervolgens sal aandag gegee word aan die gebruik van mentorstelsels in die VSA, waar formele mentorstelsels reeds intensief aangewend word vir die professionele ontwikkeling van veral die beginnersskoolhoof.

#### 4.4 DIE FUNKSIONERING VAN MENTORSTELSELS VIR SKOOLHOOFDE IN DIE VSA

##### 4.4.1 Opmerking

In 1986 het die "Danforth Foundation" in St. Louis, Missouri (VSA) sy steun toegesê aan die ontwikkeling van nuwe en innoverende metodes wat skoolhoofde beter kan oplei en voorberei vir hul taak, as wat die tradisionele metodes dit kon doen. Hierdie inisiatief het aanleiding gegee tot die "Danforth Foundation Program for the Preparation of School Principals" wat tans deur verskeie universiteite in die VSA aangebied word (Daresh, 1988b:19-20; Daresh, 1988d:2). Hoewel die betrokke universiteite verskillende benaderings aanwend, is daar een gemeenskaplike faktor by al hierdie programme, naamlik die mentorstelsel (Daresh & Playko, 1990a:48).

Die aanname was van die begin af dat universiteite nouer moet saamwerk, dat skoolstreke betrek moet word by die professionele ontwikkeling van skoolhoofde en dat ruim geleenthede geskep moet word vir praktykgerigte leerervarings (vgl. 2.4.8).

Hierdie aannames het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van die driedimensionele model vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, waarvan die mentorskap die belangrikste deel uitmaak (vgl. 2.5.6). Navorsing het aangetoon dat skoolhoofde se betrokkenheid by mentorstelsels, die belangrikste bydrae lewer tot hul professionele ontwikkeling (Daresh, 1988b:20).

Die waarde wat tans in die VSA aan praktykgerigte ontwikkelingsprogramme vir skoolhoofde geheg word, word afgelei uit die feit dat 25 uit 50 state tot en met 1988 'n mentorskap of ander praktykervarings as 'n vereiste gestel het, alvorens 'n persoon as skoolhoof aangestel mag word (Daresh, 1988b:22).

Hoewel die konsep van 'n mentorstelsel aanvanklik slegs deur universiteite geoperasionaliseer is, maak 'n verskeidenheid instansies tans gebruik van mentorstelsels as professionele ontwikkelingspraktyk.

Daar word in die onderstaande bespreking aandag gegee aan die praktiese implementering van mentorstelsels by 'n aantal van hierdie instansies.

#### **4.4.2 Die "Tennessee State Department of Education"**

Bogenoemde Departement stel die deurloping van 'n internskap, waar sowel aspirantonderwysers as aspirantskoolhoofde 'n formele mentorskap deurloop, as vereiste voordat 'n aanstelling in die pos verkry kan word (Smith, 1991).

Volgens die "Tennessee State Board of Education" (1988:41-1) dien die onderstaande aspekte as agtergrond vir dié staat se induksieprogram wat aan onderwysers en skoolhoofde aangebied word:

Aspirantskoolhoofde word vir 'n jaar aan die program onderwerp,

met betaling van volle salaris. Die program word gesamentlik deur die skoolstreek en 'n plaaslike tersiêre inrigting beplan, in samewerking met die skoolhoofde binne die streek.

Gereelde kontak tussen die aspirantskoolhoof en 'n professionele ontwikkelingspan (wat bestaan uit die mentor en die verteenwoordiger van 'n tersiêre inrigting) vind deur die jaar plaas. Mentors word georiënteer ten opsigte van hul taak, en ondergaan ook opleiding om hul professionele ontwikkelingsfunksie te kan uitvoer.

Die prestasie van die deelnemer word geëvalueer deur die mentor in samewerking met die verteenwoordiger van 'n tersiêre inrigting.

Die mentorskap maak die laaste deel uit van die kandidaat se opleiding nadat alle teoretiese werk afgehandel is. Na voltooiing van die mentorskap, word die kandidaat as geskik gesertifiseer vir 'n aanstelling as skoolhoof.

Dit blyk dat die "Tennessee State Department of Education" 'n mentorskap as so belangrik ag, dat persone wat aspireer om skoolhoofde te word, verplig word om in samehang met teoretiese opleiding, ook 'n mentorprogram te deurloop alvorens aanstellings as skoolhoofde ontvang kan word.

#### **4.4.3 Die skooldistrik van Philadelphia**

##### **4.4.3.1 Agtergrond**

Die "Philadelphia Elementary School Principal Intern Program" (P.E.P.I.) het sy ontstaan te danke aan die toenemende bewuswording van die belangrike invloed wat die skoolhoof het om effektiewe skole te verseker (Scott & McGinley, 1991). Wat hierdie program egter uniek maak, is die feit dat dit aangewend

word vir enersyds, die keuring van skoolhoofde, en andersyds vir die professionele ontwikkeling van aspirantskoolhoofde.

Die rasionaal agter die P.E.P.I.- program, setel in die ontwrigting wat veroorsaak word wanneer die leierskap van die skool verander as gevolg van 'n nuwe aanstelling. Voorts word die aanname gehuldig dat, ten einde onderwys in die breë te verbeter, dit nodig is dat individuele skole moet verbeter. Ten einde dit te kan vermag, moet skoolhoofde beter voorberei word vir hul bestuurstaak.

#### **4.4.3.2 Doel van die P.E.P.I.- program vir aspirantskoolhoofde**

By die keuring van geskikte kandidate vir skoolhoofposte in die Philadelphia skoordistrik, word van 'n skriftelike, 'n mondelinge en 'n prestasiegerigte evaluering gebruik gemaak. Die P.E.P.I.-program vorm derhalwe die prestasiegerigte deel van die keuringsproses. Volgens Scott en McGinley (1991) is die doel van die program om

- \* die keuringsproses vir nuwe skoolhoofde te ondersteun deur ook prestasiegerigte geleenthede aan te wend;
- \* ontwikkelingsgeleenthede te voorsien aan voornemende skoolhoofde; hul behoeftes en vermoëns in ag te neem en hulle onder die sorg van 'n ervare mentor te plaas;
- \* 'n ontwikkelingsdimensie in die keuring en opleiding van skoolhoofde te inkorporeer deur te aanvaar dat 'n persoon nie net 'n aanstelling as skoolhoof kry nie, maar dat om 'n skoolhoof te word, 'n bepaalde proses impliseer, en
- \* die kundigheid van ervare skoolhoofde te benut waardeur ook aan hulle geleenthede gebied word om professioneel verder te ontwikkel deur middel van hul mentorskap teenoor kollegas.

#### **4.4.3.3 Die funksionering van die P.E.P.I.- program vir aspirant-skoolhoofde**

In wese kom die program volgens Scott en McGinley (1991) daarop neer dat aspirantskoolhoofde vir tien weke by twee skole onder leiding van gekeurde en opgeleide mentors werkzaam is. Mentors word opgelei om hul tweeledige rol, naamlik dié van steungewer en dié van evalueerder te kan uitvoer.

In sy rol as steungewer, word van die mentor verwag om die kandidaat te ondersteun en te lei deur middel van gestruktureerde aktiwiteite. Die kandidaat begin sy internskap as 'n waarnemer. Met die hulp en ondersteuning van die mentor, vorder die aspirantskoolhoof tot op 'n vlak waar hy kan deelneem aan die besluitnemingsproses en uiteindelik tot op die vlak waar hy alleen aanspreeklik is vir die besluite.

Die program maak voorsiening vir die aspirantskoolhoof om vaardighede in die volgende kritieke areas aan te leer (Ibid.):

##### **\* Kurrikulum en onderrig**

Aandag word byvoorbeeld gegee aan aspekte soos klasbesoeke, die beplanning van strategieë vir skoolverbetering, monitering van leerlingprestasies, evaluering van lesbeplannings, ensovoorts.

##### **\* Skoolklimaat**

In hierdie area word aspekte aangespreek soos metodes vir die erkenning van leerling- en onderwyserprestasies, die hantering van ernstige insidente, kontak met leerlinge en onderwysers deur op die terrein rond te beweeg, die skepping van 'n positiewe leerklimate, ensovoorts.



**\*      Professionele onderwyspersoneel**

Hier word onder andere aandag gegee aan sake soos die hantering van leerlinge wat gevaar loop om te druipe, vaardighede in vergaderingsprosedures, ensovoorts.

**\*      Administratiewe personeel**

Aspekte wat hier behandel word, sluit byvoorbeeld die gee van daaglikse opdragte in, toesighouding oor administratiewe personeel, ensovoorts.

**\*      Skool-gemeenskapsverhoudinge**

Hierdie aspek word gewy aan onder andere ouer-onderwysersverenigings, onderhoude met ouers, ouerbetrokkenheid, ensovoorts.

**\*      Skoolbegroting en daaglikse skoolbestuur**

Aspirantskoolhoofde leer in hierdie area hoe om maandstate voor te berei, hoe om roosters op te stel, hoe om salarisse te hanteer, hoe die kleinkas gehanteer moet word, ensovoorts.

Aanvullend tot die mentorskap, maak die program ook voorsiening vir die bywoning van seminare, werkswinkels en ander byeenkomste wat gerig is op die professionele ontwikkeling van die skoolhoof. Laasgenoemde aktiwiteite word na skoolure aangebied. Tydens sulke sessies word onder andere die volgende temas behandel:

- \*      Finansiële bestuur
- \*      Die bestuur van fisiese fasiliteite
- \*      Personeelontwikkeling as taak van die hoof
- \*      Skoolverbetering as taak van die skoolhoof
- \*      Onderhoudvoering

- \* Leierskapstyle
- \* Onderwysreg

#### 4.4.3.4 Evaluering van die program

Tydens die mentorskap, word weeklikse samesprekings tussen die mentor en die aspirantskoolhoof gevoer om te bepaal in watter mate daar vaardighede aangeleer is in terme van bogenoemde ses kritiese prestasie-areas. Die mentor maak gebruik van 'n beplanningskediule. Na afhandeling van die samesprekings, voltooi die mentor 'n verslag oor die onderhoud (Scott & McGinley, 1991).

Hierdie weeklikse samesprekings stel enersyds geleenthede daar vir die aspirantskoolhoof om deurlopend kennis op te doen oor sy vordering, en andersyds kry beide die mentor en die aspirantskoolhoof geleentheid om aktiwiteite gesamentlik te beplan aan die hand van geïdentifiseerde individuele behoeftes. Verslae oor hierdie samesprekings word aan die "Office for School Operations" beskikbaar gestel vir rekorddoeleindes ten opsigte van die vordering van die aspirantskoolhoof.

Aanvullend tot bogenoemde weeklikse samesprekings, word die aspirantskoolhoof ook besoek deur 'n "Field Site Evaluator" wat die volgende verantwoordelikhede het (Ibid.):

- \* Individuele samesprekings word gehou met die mentor en met die aspirantskoolhoof om die vordering van die aspirantskoolhoof te bepaal, asook om sy leierskapspotensiaal in terme van die skoolhoofskap te bepaal.
- \* 'n Verslag ten opsigte van sy besoek word voltooi en in die aspirantskoolhoof se lêer geplaas.
- \* Die lêers van die aspirantskoolhoofde wat aan die program

deelneem, moet bestudeer word.

- \* Die evalueerder dien voorts ook op die Evalueringskomitee (Evaluation Review Committee) waar die vordering van die aspirantskoolhoof geëvalueer word en waar finale aanbevelings gedoen word.

Die evalueringskomitee bestaan uit die evalueerder en die twee mentors onder wie se leiding die aspirantskoolhoof gewerk het. Gesamentlik evalueer hierdie komitee die aspirantskoolhoof se prestasie ten opsigte van die eise van die skoolhoofskap.

Die P.E.P.I.-program word met groot sukses as 'n keurings- en ontwikkelingsprogram geïmplementeer en geniet die steun van die hele skooldistrik. Scott en McGinley (1991) sê in dié verband dat juis die bereidwilligheid van die personeel binne die skooldistrik om enersyds intens betrokke te raak by die program, en om andersyds hul tyd en kundigheid beskikbaar te stel, die sukses van die program verseker. Evalueringsdata word op 'n gereelde basis versamel ten einde die totale program te evalueer en om aanpassings te maak indien nodig.

Uit bogenoemde kan die gevolgtrekking gemaak word dat die bereidwilligheid van die personeel binne die hele skooldistrik om betrokke te raak by die professionele ontwikkeling van veral aspirantskoolhoofde, die sukses van die P.E.P.I.- program verseker. Wat ook uit die voorafgaande uitstaan, is dat meer as een mentor betrokke kan wees by die professionele ontwikkeling van een aspirantskoolhoof en dat die ondersteuning van die onderwysowerhede onontbeerlik vir suksesvolle mentorskap is.

#### 4.4.4 Die Cardinal Stritch Kollege

##### 4.4.4.1 Agtergrond

Blair en Koehn (1991) wys daarop dat die "Educational Leadership Graduate Education Department" by die Cardinal Stritch Kollege in Milwaukee (Wisconsin), in 1989 'n strategiese beplanningssessie gehou het om 'n nuwe ontwikkelingsprogram te beplan vir toekomstige skoolhoofde, asook vir die lede van die Direktoraat van Kurrikulum en Personeelontwikkeling.

Die beplanningssessie is gebaseer op die volgende aannames:

- \* 'n Visie oor die onderwys wat gefundeer is in 'n positiewe waardesisteem, maak 'n onontbeerlike deel uit van onderwysleierskap.
- \* Leierskapsvaardighede kan aangeleer word en leierskapskonsepte en -konstrukte kan ontwikkel word.
- \* 'n Verbintenis tot deurlopende groei en ontwikkeling is die kern van onderwysleierskap.
- \* Doelmatige onderwysleierskap is afhanklik van die onderlinge vertroue, begrip en respek wat lede van die professie behoort te openbaar.

Die resultaat van bogenoemde beplanningssessie, was die daarstelling van 'n ontwikkelingsprogram wat gefundeer is in die oortuiging dat onderwysleiers wat 'n duidelike visie oor hul taak het, en hierdie visie teenoor ander reflekteer, 'n beduidende en positiewe invloed kan uitoefen op die skoolgemeenskap. Die mentorkomponent van die program verseker dat die teoretiese onderbou oor onderwysleierskap inslag sal vind in die onderwysbestuurspraktyk.

#### **4.4.4.2 Doel van die mentorprogram vir aspirant- en beginner- skoolhoofde**

Blair en Koehn (1991) stel die volgende doelstellings vir die mentorprogram by Cardinal Stritch Kollege:

- \* Dit is 'n geleentheid wat aan die protégé gegee word om insig te verkry in homself, sy loopbaan en sy gesinslewe.
- \* Die protégé kry die geleentheid om deel te neem aan praktiese leierskapsfasette van sy taak, deurdat hy eerstehands kennis opdoen en vaardighede aanleer aan die hand van die heersende aanvaarde leierskapskonsepte, -beginsels en -praktyke.
- \* Beide die mentor en die protégé baat by die mentorprogram aangesien albei ontvanklik moet wees vir die behoeftes en probleme van die ander (vgl. ook 3.7).
- \* Beide deelnemers kry die geleentheid om die aard van die mentorverhouding te bepaal en ook om te verseker dat beide partye voordeel daaruit trek.
- \* Die protégé word in staat gestel om sy individualiteit, kreatiwiteit en 'n persoonlike visie te ontwikkel.

#### **4.4.4.3 Die funksionering van die mentorprogram vir aspirant- en beginnerskoolhoofde**

Elke aspirantskoolhoof of beginnerskoolhoof word by 'n mentor ('n praktiserende skoolhoof in die omgewing) geplaas. Die mentor ondersteun die beginner en gee leiding aan hom ten opsigte van bepaalde projekte wat praktykoefening in die werklike skoolsituasie vereis. Elke mentorskap kulmineer in 'n praktikum

waaraan die protégé moet deelneem en waarin die mentor 'n onontbeerlike rol speel.

Die formele mentorprogram by Cardinal Stritch Kollege neem van een tot drie jaar om te voltooi en bestaan uit die volgende 16 stappe (Blair & Koehn, 1991):

#### **Stap 1**

Die protégé (aspirantskoolhoof of beginnerskoolhoof) meld aan by Cardinal Stritch Kollege en registreer vir die Onderwysleierskapsprogram.

#### **Stap 2**

Die protégé neem deel aan 'n seminaar oor onderwysleierskap.

#### **Stap 3**

Die protégé kry die geleentheid om sy mentor te benoem. Die benoeming van mentors kan ook deur die Kollege self of deur ander mentors gedoen word.

#### **Stap 4**

Mentors word in kennis gestel van hul benoeming om aan die program deel te neem en word uitgenooi om deel te neem aan 'n mentororiënteringssessie.

#### **Stap 5**

Voornemende mentors woon 'n kort oriënteringssessie by. Individuele oriënteringssessies kan ook gereël word met die koördineerder van die mentorprogram, wat normaalweg 'n personeellid van die Kollege is.

## **Stap 6**

Die voornemende mentor het nog tot op hierdie stadium geleentheid om die benoeming as mentor te aanvaar of om dit van die hand te wys.

## **Stap 7**

Indien die benoeming aanvaar word, word die finale werkstaat van die protégé voltooi en beide partye word in kennis gestel.

## **Stap 8**

'n Koördineerder vir die mentorprogram word vanuit die Kollege aangewys. Hy is verantwoordelik vir deurlopende kontak en ondersteuning aan die deelnemers.

## **Stap 9**

Die mentor word uitgenooi om 'n opleidingsprogram (Mentoring in Education) by te woon. Die bywoning van die kursus kan vir die mentor bepaalde krediete verwerf vir verdere studie.

## **Stap 10**

Die mentor en die protégé voer samesprekings ten einde

- \* mekaar beter te leer ken;
- \* ontwikkelingsareas te identifiseer;
- \* kort- en langtermyn doelstellings vir die mentorskap te bepaal, en
- \* gereelde samesprekings te skeduleer waartydens die vordering ter bereiking van gestelde doelwitte, bepaal sal word.

#### **Stap 11**

Albei partye evalueer die vordering wat gemaak is en bring veranderinge aan ten opsigte van die ontwikkelingsareas, indien albei partye daaroor ooreenstem.

#### **Stap 12**

Die koördineerder evalueer die mentoraktiwiteite aan die hand van die loopbaanfasies van die protégé.

#### **Stap 13**

Die mentor help die protégé met die voorbereiding vir sy deelname aan die onderwysleierskapspraktikum.

#### **Stap 14**

Die mentorkoördineerder verleen hulp met die oorgang vanaf 'n mentorskap tot die praktikum.

#### **Stap 15**

Die Cardinal Stritch Kollege is behulpsaam met die praktikum.

#### **Stap 16**

Die deelnemers woon die "Final Education Leadership Seminar" by.

#### **4.4.4.4 Die waarde van die mentorprogram vir aspirant- en beginnerskoolhoofde**

Die uitgangspunt by hierdie mentorprogram is dat ervare skoolhoofde hul kennis en kundigheid met toekomstige hoofde moet



deel ten einde die uitdagings van die toekoms tegemoet te kan gaan. Die formele mentorprogram by die Cardinal Stritch Kollege verseker dat effektiewe onderwysleiers vir die toekoms ontwikkel word (Blair & Koehn, 1991).

Die mentorprogram stel aspirantskoolhoofde en beginnerskoolhoofde in staat om vaardig te raak in probleemoplossingstegnieke en om die uitdagings wat onderwysleierskap aan hulle gaan stel, met vertroue tegemoet te kan gaan (Ibid.).

#### **4.4.5 Die "Commonwealth of Massachusetts"**

##### **4.4.5.1 Agtergrond**

Die Onderwysdepartement van die "Commonwealth of Massachusetts" se Buro vir Professionele Ontwikkeling, implementeer, buiten ander ontwikkelingsprogramme, ook die "Curriculum Institute Mentor Program" in samewerking met die "Commonwealth Leadership Academy" (Cote, 1991).

Bogenoemde mentorprogram is ontwikkel aan die hand van die beskikbare literatuur en navorsing oor die volwasseleerteorie (vgl. 2.4.1); professionele ontwikkeling (vgl. Hoofstuk 2); kollegiale ondersteuning (vgl. 2.6.9.3); professionele netwerke (vgl. 2.6.9.6); mentorstelsels in die onderwys (vgl. Hoofstuk 3); mentorskap buite die onderwys (vgl. 3.5.1); die natuurwetenskappe, en die geesteswetenskappe.

##### **4.4.5.2 Die doel van die "Curriculum Institute Mentor Program" vir mentors**

Die doel van bogenoemde program is om te dien as 'n loodsprogram vir 'n mentorstelsel ten einde die volgende aannames te ondersteun (Cote, 1991):

- \* Die skoolhoof se leiding en ondersteuning is 'n onontbeerlike deel van mentorstelsels vir onderwysers.
- \* Doelmatige mentorprogramme vir sowel onderwysers as vir skoolhoofde, word geïmplementeer by skole waar die persoonlike groei en die professionele ontwikkeling van alle individue, 'n hoë prioriteit geniet.
- \* 'n Mentorstelsel vorm 'n integrerende deel van enige professionele ontwikkelingsprogram vir beide onderwysers en skoolhoofde.

Die doel van die "Curriculum Institute Mentor Program" is derhalwe om mentors vir 'n jaar op te lei en om dan formele mentorstelsels vir die staat van Massachusetts te implementeer (vgl. 4.5.2.3).

#### 4.4.5.3 Die funksionering van die mentorprogram vir mentors

Volgens Cote (1991) word nog net die loodsprogram geïmplementeer en aandag word aan mentoraktiwiteite tydens die opleiding van mentors gegee (vgl. 4.5.2.3). Die mentorstelsel word nog nie in die praktyk geïmplementeer nie.

#### 4.4.6 Die "Fairfax County Public Schools" in Virginia

##### 4.4.6.1 Agtergrond

Mattox (1991) se terugvoering vanuit Falls Church (Virginia) dui daarop dat die "Office of Staff Development and Training" van die "Fairfax County Public Schools" intens betrokke is by professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde, en veral by mentorstelsels vir beginnerskoolhoofde.

Gedurende 1991/92 is 'n loodsprogram onder sewe

beginnerskoolhoofde en sewe ervare skoolhoofde begin. Die mentorprogram word tans uitgebrei om ook toegepas te word op die professionele ontwikkeling van die ander skoolhoofde in die streek.

#### 4.4.6.2 Die doel van die "Administrator Colleague Program" vir beginnerskoolhoofde

Volgens Mattox (1991) word die "Administrator Colleague Program" van die "Fairfax County Public Schools" geïmplementeer om

- \* suksesvolle skole deur middel van effektiewe skoolhoofde te verseker;
- \* skoolhoofde beter voor te berei vir die skoolhoofskap as wat huidige opleidingsprogramme dit doen;
- \* reaktief op te tree op die aanbevelings vanuit die privaatsektor dat die mentorskap 'n integrerende deel moet uitmaak van enige professionele ontwikkelingsprogram;
- \* die aanbeveling van die NASSP te implementeer ten opsigte van die vermeerdering van praktykgerigte leergeleenthede vir skoolhoofde;
- \* te voorsien aan 'n praktykgerigte ontwikkelingsprogram wat die beginnerskoolhoof in staat sal stel om sy bestuurswerk doeltreffend te kan uitvoer, en
- \* om deel uit te maak van die staat se vereistes ten opsigte van die professionele ontwikkeling van skoolhoofde.

#### 4.4.6.3 Die funksionering van die mentorprogram vir beginner-skoolhoofde

Mattox (1991) wys daarop dat 'n aantal ervare skoolhoofde genooi word om 'n opleidingssessie by te woon. Tydens hierdie sessie word die rol van die mentor aan die skoolhoofde verduidelik en kry hulle geleentheid om die vaardighede waaroor die mentor moet beskik, in te oefen.

Deelnemers aan die sessie word dan versoek om

- \* die dimensies van die mentorskap te omskryf en om dit van nader te ondersoek;
- \* hul eie sterkpunte en tekortkominge in oënskou te neem;
- \* die vaardighede waaroor die mentor moet beskik, in te oefen, en
- \* om die loodsprogram (vgl. 4.4.6.1) en sy toepassingswaarde te begryp.

Na die opleidingssessie word die deelnemers teruggestuur na hul eie skole om 'n mentorstelsel in hul eie skooldistrik te implementeer. Deelname aan so 'n mentorprogram maak dit vir die mentor moontlik om 'n aantal krediete te verwerf wat 'n rol speel by sy bevordering, asook vir verdere studie.

#### 4.4.6.4 Die waarde van die mentorprogram vir beginnerskoolhoofde

Na aanleiding van die formatiewe evaluering wat na afloop van die loodsprogram uitgevoer is, het die meeste van die beginnerskoolhoofde (92%) aangedui dat die program 'n baie groot invloed uitgeoefen het op hulle suksesvolle inskakeling in die nuwe pos. Al die beginnerskoolhoofde wat aan die program

deeltgeneem het, het aangedui dat hulle ander beginnerskoolhoofde sal aanraai om ook betrokke te raak by formele mentorstelsels (Mattox, 1991).

#### **4.4.7 Die Donegal-skooldistrik in Pennsylvania**

##### **4.4.7.1 Agtergrond en doel van die mentorprogram vir ervare skoolhoofde**

Volgens Gible en Lawrence (1987:72) was die skoolhoofde in die Donegal-skooldistrik oortuig daarvan dat die isolasie waarbinne hulle hul werk gedoen het, besig was om hulle persoonlike groei en professionele ontwikkeling te strem in soverre dit hul taak as onderrigleiers raak.

Tydens een van die gereelde hoofdevergaderings, het die skoolhoofde eenparig besluit om 'n mentorstelsel te begin. Daar is besluit om die model van kliniese supervisie as raamwerk vir die program aan te wend. Die doel van hierdie poging was om hul vaardighede in te skerp ten opsigte van hul taak as onderrigleiers en die uitvoering van die klasbesoek.

##### **4.4.7.2 Die funksionering van die mentorprogram vir ervare skoolhoofde**

Die uitgangspunt by die beplanning van die mentorprogram was dat twee aspekte van die opvolgonderhoud wat skoolhoofde met onderwysers voer (nadat die klasbesoek plaasgevind het), verbeter moet word. Die volgende twee stappe van die klasbesoekprogram word aangespreek in die mentorprogram (Gible & Lawrence, 1987):

#### **\* Post-observasie data-analise**

Nadat twee skoolhoofde 'n onderwyser waargeneem het tydens 'n klasbesoek, word die twee stappe data wat die twee skoolhoofde

ingesamel het, met mekaar vergelyk. Hierdie stap vereis intense betrokkenheid van die twee skoolhoofde ten opsigte van die interpretasie van die data, die bespreking van die interpretasies en die uiteindelijke besluitneming.

#### **\* Die beplanning van die opvolgonderhoud met die onderwyser**

Na aanleiding van die geanaliseerde data wat in die vorige stap gedoen is, bepaal die twee skoolhoofde gesamentlik die doelwitte van die opvolgonderhoud. Die werklike beplanning van die onderhoud in terme van die strategieë wat gevolg gaan word, asook ander aspekte van die onderhoud (vgl. Erasmus, 1987:88-96), word gedoen deur die skoolhoof wat die onderhoud gaan voer.

#### **4.4.7.3 Die waarde van die mentorprogram vir ervare skoolhoofde**

Ten opsigte van die waarde wat bogenoemde program vir die deelnemers inhou, dui Gible en Lawrence (1987:73) op die volgende:

Al die skoolhoofde in die Donegal-skooldistrik neem deel aan hierdie mentorprogram. Die grootste waarde wat hierdie program vir die skoolhoofde inhou, is dat hulle terugvoering van kollegas kry oor onder andere hul liggaamstaal, asook oor hul vermoë om, binne die onderhoudsituasie, oor te dra wat hulle werklik wil oordra. Nog nooit is daar in die verlede op so 'n wyse terugvoering aan die skoolhoofde gegee oor hoe hulle hul taak uitvoer nie.

Tweedens dui die skoolhoofde aan dat hulle baie waarde put uit die feit dat hul kollegas 'n ander perspektief openbaar tydens die klasbesoek en dat die kollegas ander aspekte waarneem as wat hulle normaalweg waargeneem het.

Laastens is die skoolhoofde gretig om voort te gaan met die

program, aangesien dit 'n doelmatige wyse is waarop voorsiening gemaak word vir hul eie professionele ontwikkeling in terme van hul verantwoordelikheid vir die onderrig-leerproses in hulle skole.

#### **4.4.8 Die Universiteit van Indiana**

##### **4.4.8.1 Agtergrond en doel van die mentorprogram vir aspirantskoolhoofde**

Barnett (1990a:6) dui aan dat die gebruik van mentorstelsels tans 'n integrerende deel uitmaak van nuwe opleidingsprogramme by die Universiteit van Indiana. Hierdie Universiteit het ook finansiële steun van die "Danforth Foundation" (vgl. 4.4.1) ontvang vir hierdie doel.

Kandidate wat die mentorprogram suksesvol deurloop het, kwalifiseer ook vir sertifisering om as skoolhoofde aangestel te kan word. Die doel van die program is voorts om te voorsien aan die behoefte vir meer praktykgerigte leerervarings vir veral aspirantskoolhoofde (vgl. 2.4.8).

##### **4.4.8.2 Die funksionering van die mentorprogram vir aspirantskoolhoofde**

Barnett (1990a:6) verduidelik dat 'n loodsprogram aangebied word waaraan sewe skooldistrikte in Indianapolis deelneem. Die mentorprogram vir aspirantskoolhoofde funksioneer soos volg (Barnett, 1990a:6-8):

Dertien aspirantskoolhoofde word geselekteer en elkeen van hierdie persone word aan 'n mentorskoolhoof binne hul eie skooldistrikte toegewys.

Die aspirantskoolhoofde word gekeur vir deelname aan die

mentorprogram. Die keuring word gedoen deur lede van die universiteit, asook deur personeel van die skooldistrik. Persoonlike onderhoude word met die kandidate gevoer voordat hulle aangewys word as deelnemers aan die mentorprogram.

Nadat die keuring plaasgevind het, word die aspirantskoolhoofde by gepaste mentors geplaas. Die universiteit voorsien bepaalde riglyne aan die mentors ten opsigte van die karaktereienskappe van 'n mentor (byvoorbeeld, bewese sukses as onderwyser en as skoolhoof, en bereidwilligheid om terugvoer aan beginners te gee oor hul bestuursgedrag en optredes). Voorts word die spesifieke verantwoordelikhede van mentors aan hulle voorgelê (byvoorbeeld, die bywoning van werksessies oor mentorskap, die waarneming van protégés binne die mentorverhouding, ensovoorts).

Voor die mentorprogram 'n aanvang neem, woon al die mentors en die aspirantskoolhoofde 'n tweedaagse oriënteringssessie by. Tydens hierdie sessie word rolle binne die mentorverhouding omskryf, asook die aktiwiteite wat gehanteer sal word binne die jaar wat die mentorprogram gaan funksioneer. Die rasionaal agter hierdie oriënteringssessie is om die inisiëringsfase van die mentorskap te implementeer (vgl. 3.5.1).

Aan die aspirantskoolhoofde word 30 dae verlof binne die jaar van die mentorprogram toegestaan om sameprekings met die mentors te kan voer. Ter ondersteuning van die mentorverhoudings, bied die personeel van die universiteit deurlopende werksessies en opvolgsessies aan. Die doel van hierdie opvolgsessies is om aan die mentors geleentheid te gee om hul vordering en hul ervarings sinvol te omskryf en om aanpassings te maak indien nodig.

Geen formele byeenkoms word geïnisieer om die mentorverhouding aan die einde van die jaar te beëindig nie. 'n Natuurlike terminering van die mentorverhouding vind normaalweg plaas aan die einde van die jaar. Die aspirantskoolhoofde word aangemoedig



om hul mentorverhoudings steeds in stand te hou al het die formele program reeds ten einde geloop.

#### 4.4.8.3 Die waarde van die mentorprogram vir aspirantskoolhoofde

Na afhandeling van die formele mentorprogram, is evalueringsvraelyste aan al die deelnemers gestuur ten einde die waarde te bepaal wat die program vir beide die mentor en die protégé ingehou het.

Die grootste waarde van die mentorskap, is die mate waarin die selfvertroue van die aspirantskoolhoofde toegeneem het in die wyse waarop hulle hul bestuurswerk uitgevoer het. Die praktykgerigte leergeleentheid van die mentorskap het die protégés in staat gestel om hul idees en vaardighede uit te toets voordat hulle fisies die skoolhoofskap beklee, deurdat teoretiese kennis in die praktyk ingeoefen word (Barnett, 1990a:21-24).

#### 4.4.9 Die Universiteit van Minnesota

##### 4.4.9.1 Agtergrond en doel van die "Bush Educational Leaders' Program" vir ervare skoolhoofde

Volgens Mauriel (1991) implementeer die Universiteit van Minnesota nog nie 'n formele mentorprogram nie, maar sodanige program word wel beplan vir die afsienbare toekoms.

Bogenoemde universiteit maak tog in 'n mate van 'n mentor gebruik by die aanbieding van die "Bush Educational Leaders' Program" wat vir 1992-1993 geskeduleer is.

Die doel van die "Bush Educational Leaders' Program" kom kortliks daarop neer dat deelnemers gehelp word om 'n nuwe visie vir die ideale skool te vorm en om dit te implementeer.

#### 4.4.9.2 Die funksionering van die program

Bogenoemde program beloop 34 dae wat oor 'n periode van 20 maande versprei word. Elke individuele module beloop drie tot vyf dae, met 'n module van 20 dae in die somer.

Enige persoon in 'n bestuurspos in openbare of privaatskole wat minstens twee tot drie jaar ondervinding in die bestuursrol het, kan deelneem aan die program.

Deelnemers word vir die tydperk van die onderskeie modules in 'n eilandsituasie byeengebring waar hulle in kleiner groepe ingedeel word. Hierdie kleiner groepe neem deel aan werksessies onder leiding van 'n mentor, waar aandag gegee word aan aspekte wat afgestem is op die verbetering van die skool. Sulke aspekte sluit die volgende in (Mauriel, 1991):

- \* Gemeenskapsbehoefte en skoolbemarking
- \* Aanspreeklikheid ten opsigte van personeelevaluering
- \* Spanbouaksies en groepsontwikkeling
- \* Reflektiewe praktyke (vgl. 2.6.9.5)
- \* Begrip van individuele bestuurstyle, die invloed daarvan op ander en hoe om leierskap te gebruik om ander te beïnvloed

Akademie krediet kan in samewerking met tersiêre inrigtings bekom word na die suksesvolle voltooiing van die program.

#### 4.4.9.3 Die waarde van die program

Volgens Mauriel (1991) bied die program bepaalde voordele vir die deelnemers. Die program bied ruim geleentheid vir praktykgerigte

leerervarings waar deelnemers geleenthede kry om hul bestuursvaardighede te ontwikkel en om bepaalde strategieë aan te leer, waaronder rolspeler, gevallestudies, simulaties, ensovoorts.

Die grootste waarde van die program setel egter in die feit dat deelnemers in staat gestel word om nuwe strategieë te ontwikkel wat dit vir hulle skole moontlik maak om die onderwysbehoeftes van die gemeenskap in die 21ste eeu te kan aanspreek.

#### **4.4.10 Skoolhoofdesentrums**

Die rol van skoolhoofdesentrums in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde is reeds vroeër bespreek (vgl. 2.6.9.4). In die onderstaande bespreking sal verwys word na die werksaamhede binne enkele skoolhoofdesentrums.

In 1987 het daar reeds 100 skoolhoofdesentrums in 44 state in die VSA gefunksioneer (vgl. Risan, 1987). Nege en veertig van bogenoemde skoolhoofdesentrums dui aan dat mentorstelsels by die betrokke sentrums geïmplementeer word. Mentorstelsels vind op verskillende wyses by die verskillende skoolhoofdesentrums plaas.

Larry (1991) is baie gretig om mentorstelsels vir skoolhoofde by die "West Virginia Principals' Academy" te implementeer. Hoewel mentorstelsels vir beginneronderwysers deur wetgewing in West-Virginia deur wetgewing verplig word, word dit nog nie van aspirant- of beginnerskoolhoofde verwag om 'n mentorstelsel te deurloop nie.

Die skoolhoofdesentrum van die "Texas A&M University" het 'n werksboek vir mentors opgestel. Aan die hand van 'n bestuursprofiel vir skoolhoofde in die werksboek, word van mentors verwag om mentorverhoudings met ander skoolhoofde te stig en die werksboek gesamentlik deur te werk ten einde

bestuursvaardighede van beide deelnemers te diagnoseer en verder te ontwikkel. Ontmoetings tussen deelnemers vind maandeliks plaas of soos wat die behoeftes aan samesprekings dit vereis (Erlandson, 1989).

Aangesien die verskillende skoolhoofdesentrums verskillende invalshoeke het ten opsigte van die aanbieding van hulle programme, sal daar nou aandag gegee word aan die wyse waarop 'n aantal skoolhoofdesentrums funksioneer (vgl. Risan, 1987).

\* Die "North Carolina Leadership Institute for principals"

By hierdie sentrum word jaarliks 'n behoeftebepaling gemaak oor watter terreine in die programme aangesny moet word. Hieruit vloei dan programme voort waarop die werkseminare, besprekingsessies, ensovoorts geskoei word (vgl. ook Grier & Draughon, 1987).

\* Die "Principals' group in Washington DC"

Sedert 1983 kom twintig skoolhoofde bymekaar om sake van gemeenskaplike belang te bespreek. Hierdie byeenkomste vind om die beurt by die lede van die groep se skole plaas. Periodiek word gassprekers genooi om 'n besprekingspunt in te lei.

\* Die "Principals' Center at Harvard University"

Skoolhoofde en universiteitspersoneel was gesamentlik verantwoordelik vir die beplanning en stigting van hierdie sentrum. Die ledetal beloop tans sowat 500, en die programme word ontwerp deur 'n paneel skoolhoofde. Hierdie lede van die skoolhoofdesentrum is self verantwoordelik vir hul eie ontwikkelingsprogramme (Barth, 1987b:23).

Die Skoolhoofdesentrum van die "Harvard Graduate School of

Education" implementeer die "Principals' Certification Program" as mentorstelsel (Blackman, 1991). Dié program voorsien geleenthede vir voornemende skoolhoofde om vir 'n jaar onder die leiding van ervare skoolhoofde (mentors) te werk as deel van 'n internskap. Gedurende die tydperk van die mentorskap, vind gereelde ontmoetings plaas tussen die mentor, die protégé en 'n koördineerder van die universiteit, waartydens probleme opgelos en die verloop van die mentorskap geanaliseer word. Die mentorskap maak die laaste module uit van die voornemende skoolhoof se formele opleiding.

Blackman (1991) dui voorts aan dat 'n ondersteuningsgroep vir skoolhoofde sedert 1989 in die lewe geroep is. Die ondersteuningsgroep (bestaande uit aspirant- en ervare skoolhoofde ) vergader een maal per maand om ervarings met mekaar te deel en om informele mentoraktiwiteite tussen die ervare skoolhoofde en die onervare kollegas aan te moedig.

\* Die skoolhoofdesentrum by die Universiteit van Georgia

Volgens Podsen (1991) funksioneer bogenoemde skoolhoofdesentrum soos volg:

'n Professionele ontwikkelingsprogram (LEADER 1 2 3) word vir skoolhoofde aangebied. Hierdie program is spesifiek ingestel op die verbetering van die skoolhoof se vaardighede ten opsigte van onderrigleierskap. Die teikengroep vir die program sluit sowel skoolhoofde as adjunkhoofde in, potensiele skoolhoofde, personeel van tersiêre inrigtings wat gemoeid is met die opleiding en ontwikkeling van skoolhoofde, asook persone wat die NASSP takseersentrum deurloop het.

\* Die "Alaska Principals' Center"

Hierdie sentrum funksioneer binne 'n baie groot geografiese

gebied (sommige skooldistrikte is groter as die staat Kansas). Vyftien skoolhoofde het, in samewerking met die Universiteit van Alaska, 'n konsortium gevorm wat verantwoordelikheid aanvaar vir die funksionering van die professionele ontwikkelingsaktiwiteite van die sentrum (Hagstrom, 1987).

#### 4.4.11 Die "Ohio LEAD Center"

##### 4.4.11.1 Agtergrond

Dareh en Playko (1989b:1) wys daarop dat die Onderwysdepartement van Ohio deur wetgewing vereis dat alle onderwyspersoneel in hul eerste jaar binne 'n pos, 'n verpligte professionele ontwikkelingsprogram (mentorstelsel) moet deurloop (vgl. ook Dareh & Playko, 1992c:148).

Hierdie professionele ontwikkelingsprogram moet deur die verskillende skooldistrikte aangebied word en moet bepaalde leerervarings verteenwoordig wat die moontlikheid van die suksesvolle inskakeling van die beginnerskoolhoof in 'n groot mate sal verhoog. Dareh en Playko (1990b:49) wys daarop dat die staat vereis dat professionele ontwikkelingsprogramme vir beginnerskoolhoofde deur skooldistrikte voorsien moet word om die oorskakeling vanaf die klaskamer tot by die skoolhoofskap, makliker te maak.

Die "Ohio LEAD Center" (Leadership in Educational Administration Development) het vanuit bogenoemde raamwerk, hul aandag by die ontwikkeling van 'n mentorstelsel vir beginnerskoolhoofde bepaal. Die rede vir die keuse van 'n mentorstelsel, setel in die vereiste wat die staat aan beginnerskoolhoofde stel om vir 'n bepaalde tydperk, onder die leiding van ervare kollegas te werk (Dareh & Playko, 1988:2-5).

Opleidingsmateriaal en professionele ontwikkelingstrategieë is

vervolgens deur die "Ohio LEAD Center" ontwerp om te voorsien aan plaaslike professionele ontwikkelingsprogramme binne die staat Ohio.

#### **4.4.11.2 Die funksionering van die mentorprogram vir beginnerskoolhoofde**

Met bogenoemde agtergrond in gedagte, is die "Ohio Entry Year Standard" ontwikkel. Hoewel bepaalde riglyne neergelê word vir die implementering van die "Entry Year Standard", word van skooldistrikte verwag om die professionele ontwikkelingsprogram volgens individuele behoeftes binne die skooldistrikte aan te pas (Daresh & Playko, 1989b:1-3).

Die "Entry Year Standard" moet in alle skooldistrikte in Ohio, uit die volgende sewe komponente bestaan (Ibid.):

- \* Die bepaalde superintendent van onderwys in elke distrik moet die implementering van die program bekragtig.
- \* 'n Beskrywing van die program moet op lêer geplaas wees by die superintendent van die distrik.
- \* Elke skooldistrik moet 'n oriënteringsprogram aan nuwe onderwyspersoneel beskikbaar stel ten opsigte van die bepaalde skooldistrik, wat voorsiening maak vir die beskikbaarstelling van inligting rakende verwagtinge van die nuweling, asook hoe bestaande prosedures in die praktyk werk.
- \* 'n Proses vir die identifisering, opleiding en voorsiening van mentors aan nuwelinge binne die distrik, moet ontwikkel word.
- \* Skooldistrikte moet skriftelik aandui hoe die professionele

ontwikkelingsprogram (Entry Year Standard) inskakel by 'n groter inisiatief, wat voorsiening maak vir die deurlopende professionele ontwikkeling van onderwyspersoneel.

- \* Skooldistrikte moet 'n stelsel van selfevaluering omskryf ten opsigte van die evaluering van die program.
- \* Deelname aan die formele vyfjaarlikse evaluering, is ook die verantwoordelikheid van die skooldistrikte.

Binne elke skooldistrik word die "Entry Year Program" op die volgende wyse geïmplementeer (Ibid.):

- \* Elke beginnerskoolhoof word vir een jaar aan 'n mentor toegewys.
- \* Elke beginnerskoolhoof word eers georiënteer ten opsigte van
  - die leerlinge en die bepaalde gemeenskap;
  - die skoolbeleid, prosedures en roetinesake;
  - studierigtings en bevoegdheidsgerigte onderwysprogramme;
  - die uitleg en beskikbare fasiliteite van die skool;
  - die aard van die professionele ontwikkelingsprogram wat deurloop gaan word, en
  - enige ander inligting wat die nuweling mag benodig.
- \* Die beginnerskoolhoofde wat deelneem aan die program, word deurlopend ondersteun in terme van hul professionele behoeftes in die uitvoering van spesifieke opdragte.



\* Mentors moet aan die volgende vereistes voldoen:

- Mentors moet oor dieselfde kwalifikasies beskik as die protégés, tensy die betrokke partye anders besluit.
- Mentors moet beskik oor die nodige kennis, vaardighede en houdings wat noodsaaklik is vir 'n geslaagde mentorskap.

\* Mentors sal voorsien word van

- 'n oriëntering ten opsigte van hul verantwoordelikhede;
- die nodige opleiding om hul taak suksesvol te kan uitvoer, en
- genoegsame geleenthede om samesprekings te voer met die protégés, of om gereeld leiding te kan gee.

#### **4.4.11.3 Die waarde van die mentorprogram vir beginnerskoolhoofde**

Aangesien daar van elke skooldistrik verwag word om die waarde van die program self deur middel van sowel informele evaluering as die formele vyfjaarlikse evaluering te bepaal, kan hier nie spesifiek aangedui word wat die waarde van die program vir die spesifieke skooldistrikte inhou nie.

Navorsing dui daarop dat die mentorstelsel vir die skoolhoof baie voordele inhou, veral ten opsigte van sy professionele ontwikkeling (vgl. 3.7).

#### **4.4.12 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde in die VSA**

Met bogenoemde bespreking as uitgangspunt, word 'n oorsig oor die gebruik van mentorstelsels vir skoolhoofde in die VSA in Tabel

#### 4.3 gegee.

Tabel 4.3 'n Oorsig oor mentorstelsels vir skoolhoofde in die VSA

|                                                              | INSTANSIE        |                    |                            |                          |                        |                               |                               |                          |                               |                                    |
|--------------------------------------------------------------|------------------|--------------------|----------------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
|                                                              | OHIO LEAD CENTER | Skoolhoofdesentrum | Universiteit van Minnesota | Universiteit van Indiana | Donegal - Skooldistrik | Fairfax County Public Schools | Commonwealth of Massachusetts | Cardinal Stritch College | Skooldistrik van Philadelphia | Tennessee State Dept. of Education |
| <b>ELEMENTE VAN 'N MENTORSTELSEL</b>                         |                  |                    |                            |                          |                        |                               |                               |                          |                               |                                    |
| Implementeer 'n formele mentorstelsel                        | *                | *                  | *                          | *                        | *                      | *                             | *                             | *                        | *                             | *                                  |
| Geen formele mentorstelsel                                   |                  | *                  |                            |                          |                        |                               |                               |                          |                               |                                    |
| Ander professionele ontwikkelingsprogramme                   | *                | *                  | *                          | *                        | *                      | *                             | *                             | *                        | *                             | *                                  |
| Mentorstelsel as induksie                                    |                  |                    | *                          |                          | *                      |                               |                               | *                        |                               | *                                  |
| Mentorstelsel as bestuursontwikkeling vir ervare skoolhoofde |                  |                    |                            | *                        | *                      |                               | *                             |                          |                               | *                                  |
| Mentorstelsel vir aspirantskoolhoofde                        | *                | *                  | *                          |                          | *                      |                               | *                             | *                        | *                             | *                                  |
| Mentors opgelei                                              | *                | *                  | *                          | *                        | *                      | *                             | *                             | *                        | *                             | *                                  |

Die inligting van Tabel 4.3 is verkry vanuit die terugvoering wat vanuit die VSA ontvang is na aanleiding van korrespondensie met respondente, asook vanuit resente literatuur.

#### 4.4.13 Gevolgtrekkings

Uit bogenoemde bespreking kan 'n paar gevolgtrekkings gemaak word.

Eerstens kan gesien word dat die aanwending van mentorstelsels in ander lande, buiten die VSA, nog nie sterk ontwikkel is nie. Wat belangrik is, is dat bogenoemde lande wel die waarde van kollegiale ondersteuning besef by die professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde.

'n Tweede gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat daar in die VSA, op 'n wye front, al baie gedoen is om voorsiening te maak vir die professionele ontwikkeling van veral die aspirantskoolhoof en die beginnerskoolhoof.

Derdens kan gesien word dat die waarde van die mentorskap vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde by 'n verskeidenheid instansies, waaronder universiteite, staatsdepartemente, skooldistrikte, skoolhoofdesentrums en ander inrigtings, 'n baie hoë prioriteit geniet. By dié instansies waar mentorstelsels nog nie formeel gestruktureer is nie, het uit die terugvoering wat ontvang is, geblyk dat dit wel ernstig oorweeg word.

Vierdens is dit opvallend dat daar tans in veral die VSA, baie klem geplaas word op die inskakeling van die beginnerskoolhoof deur middel van 'n mentorstelsel, waar die voorsiening van praktykgerigte leerervarings sterk beklemtoon word as bykomende leergeleentheid by die akademiese opleiding van skoolhoofde.

Vyfdens kan die gevolgtrekking gemaak word dat die staat toenemend betrokke kan raak by die formalisering van mentorstelsels by wyse van wetgewing. Die rede hiervoor is dat mentorstelsels vir beginneronderwysers lank reeds verplig word, maar dat die professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde nie die aandag gekry het wat dit verdien nie.

Die daarstelling van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde, kan voorsien in die behoefte by skoolhoofde aan professionele

ontwikkelingsaktiwiteite tydens die induksiefase van hulle loopbane (vgl. Figuur 2.6). Dit maak 'n belangrike komponent uit van die dimensie van professionele vorming binne die driedimensionele model vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde (vgl. Figuur 2.5).

Gesien in die lig van die mate waarin mentorstelsels in enkele ander lande en veral in die VSA aangewend word vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde, sal daar voorts 'n oorsig gegee word oor die ontwikkeling van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde.

#### 4.5 'N OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN 'N MENTORSTELSEL VIR SKOOLHOOFDE

In die voorafgaande bespreking is dikwels verwys na begrippe soos die ontwikkeling/ontwerp van mentorprogramme, die implementering van mentorstelsels, asook die opleiding van mentors (vgl. 4.2; 4.3; 4.4 ).

Dit blyk dus dat 'n oorsig oor die ontwikkeling van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde, rondom die volgende probleemvrae sentreer:

- \* Hoe word 'n mentorstelsel ontwerp en geïmplementeer?
- \* Hoe moet mentors opgelei word vir hulle taak?

In die onderstaande bespreking sal antwoorde op bogenoemde probleemvrae gegee word.

#### 4.5.1 Die ontwerp en die implementering van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde

##### \* Die ontwerp van 'n mentorstelsel

Ten einde 'n mentorstelsel te beplan en te ontwerp, onderskei Daresh en Playko (1989b:13-15) nege stappe wat geneem moet word.

Hierdie nege stappe is siklies van aard aangesien alle professionele ontwikkelingsaktiwiteite, waarvan die mentorstelsel 'n integrerende deel uitmaak, deurlopend plaasvind. Die nege stappe is soos volg (vgl. ook Daresh & Playko, 1992b:123-124):

- Stap 1: Beleidsverklaring deur onderwysowerhede
- Stap 2: Vestiging van 'n beplanningskomitee
- Stap 3: Behoeftebepaling
- Stap 4: Doelwitstelling
- Stap 5: Identifisering van hulpbronne
- Stap 6: Ontwerp aktiwiteite van die mentorprogram
- Stap 7: Ontwikkeling van die begroting
- Stap 8: Implementering van die mentorprogram
- Stap 9: Evaluering van die program ten opsigte van die programkonteks, die programinset, die mentorproses en die uitkomst

Die Departement van Korrektiewe Dienste (1992) onderskei die volgende sewe stappe in die ontwerp van 'n mentorstelsel:

- Stap 1:    Identifisering van protégés
- Stap 2:    Identifisering van mentors
- Stap 3:    Loopbaanontwikkeling (bepaling van prestasie-areas)
- Stap 4:    Monitering van die protégés se ontwikkeling
- Stap 5:    Evaluering van die protégés se ontwikkeling
- Stap 6:    Terugvoering aan protégés
- Stap 7:    Rotering van protégés

Die mentorprogram van die "Educational Assessment Centre" in Oxford (Engeland) word op die volgende wyse ontwerp (Green et al., 1991:10):

- Stap 1:    Identifisering van bestuursvaardighede waaroor 'n skoolhoof moet beskik
- Stap 2:    Ontwikkeling van praktykgerigte oefeninge ten einde bestuursvaardighede te evalueer
- Stap 3:    Taksering/Evaluering van bestuursgedrag
- Stap 4:    Vasstelling van mentorprogram vir professionele ontwikkeling

Volgens Pruett (1990:3) behoort 'n mentorstelsel ontwerp te word aan die hand van die volgende ses stappe:

- Stap 1:    Identifisering van rolspelers in die mentorstelsel
- Stap 2:    Verkryging van die ondersteuning van die owerheid

Stap 3:    Identifisering van mentors

Stap 4:    Identifisering van protégés

Stap 5:    Die plasing van geskikte mentors by geskikte protégés

Stap 6:    Voorsiening van vergoedingstrukture en deurlopende terugvoering aan sowel mentors as protégés

Uit bogenoemde wil dit voorkom asof daar verskillende benaderings of wyses bestaan waarop 'n mentorstelsel ontwikkel kan word. Dit blyk voorts dat daar 'n aantal gemeenskaplikhede, asook eiesoortighede bestaan by elk van die verskillende benaderings. Van die belangrikste gemeenskaplikhede is onder andere:

- Ondersteuning van die owerheid (Pruett, 1990; Daresh & Playko, 1992b)
- Behoeftebepaling (Green et al., 1991; Departement van Korrektiewe Dienste, 1992; Daresh & Playko, 1992b)
- Identifisering van rolspelers (Pruett, 1990; Green et al., 1991; Departement van Korrektiewe Dienste, 1992; Daresh & Playko, 1992b)
- Die voorsiening van terugvoeringsmeganismes (Pruett, 1990; Departement van Korrektiewe Dienste, 1992)
- Evaluering van bestuursvaardighede van protégé (Green et al., 1991; Departement van Korrektiewe Dienste, 1992)
- Evaluering van die ontwikkeling van die mentorprogram (Departement van Korrektiewe Dienste, 1992; Daresh & Playko, 1992b)

Dit blyk dus dat bogenoemde aspekte in gedagte gehou behoort te word by die ontwerp van 'n mentorstelsel.

**\* Die implementering van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde**

Ten opsigte van die implementering van 'n mentorstelsel, blyk dit dat die beginnerskoolhoof in veral drie areas ontwikkeling nodig het, naamlik duidelikheid oor sy rol as skoolhoof, tegniese bestuursvaardighede, asook sy sosialisering binne die professie en die onderwysstelsel (Daresh, 1987). By die implementering van 'n mentorstelsel by wyse van die observasie van bestuursgedrag en optredes, asook tydens die daaropvolgende terugkaatsonderhoud, behoort bogenoemde drie areas 'n prominente rol te speel.

Die implementering van 'n mentorstelsel kom kortliks daarop neer dat die mentor en die beginnerskoolhoof vir 'n tydperk, soos in die ontwerp van die spesifieke program voorgeskryf, mekaar se bestuursgedrag en optredes beurtelings waarneem (shadowing) en daarna terugvoering gee oor die waargenome bestuursgedrag en optredes deur middel van 'n terugkaatsonderhoud' (reflective interview). Hierdie twee aktiwiteite ondersteun die eienskappe van praktykgerigte leerervarings wat in 'n vorige hoofstuk volledig bespreek is (vgl. 2.4.2; 2.4.8; 2.6.9.5).

**# Die observasie**

Tydens die observasie van die deelnemer se bestuursgedrag en optredes, word konkrete leerervarings waargeneem om die invloed daarvan op die betrokke situasie te kan bepaal (Barnett & Brill, 1988:5). In dié verband, stel Barnett (1990b:20) voor dat die waarnemer

- slegs moet noteer wat gesien en gehoor word, sonder om die optrede te evalueer;



- die inhoud van gesprekke wat die persoon voer, kernagtig moet opsom, en
- die eienskappe van die fisiese omgewing moet beskryf (kantooruitleg), asook die nieverbale gedrag.

Daresh (1988b:16) beklemtoon ook dat die aspekte wat waargeneem word, 'n werklike bydrae moet lewer ten einde die waarnemer in staat te stel om 'n beter begrip van sy kollega se bestuursstaak te kan vorm (vgl. ook Barnett & Brill, 1988; Barnett, 1990b; Brinko, 1990; Blair & Koehn, 1991; Daresh & Playko, 1992a:16-17).

#### # Die terugkaatsonderhoud

Voordat bogenoemde onderhoud plaasvind, moet die mentor vooraf besluit waar die vergadering gaan plaasvind en hoeveel tyd daaraan gewy gaan word. Twee aspekte is veral hier van belang, naamlik die voorbereiding van vrae wat gevra gaan word, asook die wyse waarop die vrae gestel gaan word. Hierdie twee aspekte word bepaal deur die doel van die terugkaatsonderhoud, naamlik om die optredes en gebeure tydens die observasie op te klaar en te begryp.

Cohn en Sweeney (1992:9-11) is van mening dat enige mentorstelsel eerstens geïnstitusioneel moet word ten einde die waarde daarvan by die bestuurspersoneel van skole tuis te bring. By die implementering van 'n mentorstelsel sal voorts ook aandag gegee moet word aan onder andere, 'n moniteringsstelsel, die opleiding van mentors, beloningsstelsel vir mentors en die toewysing van mentors aan protégés (Barnett, 1990a:25-28).

Indien van mentors en beginnerskoolhoofde verwag word om bogenoemde aktiwiteite te verrig sonder die nodige opleiding, kan dit problematiese gevolge hê vir die geslaagdheid van die mentorskap (Papalewis et al., 1991:5).

Vervolgens sal aandag gegee word aan die opleiding van mentors ten einde effektief in die rol van mentor te kan funksioneer.

#### **4.5.2 Die opleiding van mentors**

##### **4.5.2.1 Opmerking**

Die opleiding van mentors is noodsaaklik om enige mentorstelsel se sukses te verseker. Hunt (1991b) sê in dié verband dat sowel mentors as protêgés in bepaalde vaardighede opgelei moet word (vgl. ook Daresh & Playko, 1992c:151). Dit is noodsaaklik dat mentors deurlopend ondersteun word tydens die mentorskap, asook om vooraf duidelike doelwitte en riglyne, ten opsigte van die beplande mentorstelsel, te voorsien (Hamilton & Hamilton, 1992:549,550).

Aangesien daar tans verskillende soorte mentorstelsels in veral die VSA by bepaalde instansies geïmplementeer word, sal daar in die onderstaande bespreking kortliks aandag gegee word aan bepaalde opleidingsmodelle vir mentors wat by 'n aantal van hierdie mentorstelsels in gebruik is.

##### **4.5.2.2 Die "Far West Laboratory"**

Volgens Lee (1988) neem dit ses dae om mentors op te lei ten einde hulle in staat te stel om die PAL-program (vgl. 2.6.9.3) met kollegas te kan deurloop. Die opleidingsprogram word opgedeel in sessies van drie dae. Vir twee dae word opleiding voorsien, waarna mentorvaardighede in die praktyk toegepas word. Tydens die sessie op die laaste dag, word probleemvrae, onduidelikhede, ensovoorts opgeklaar.

Tydens die opleidingsessies word die volgende aspekte aangeraak om die bepaalde vaardighede by die mentors tuis te bring (Lee, 1988:15):

- \* Die doel van die betrokke aktiwiteit in verhouding tot die res van die aktiwiteite van die program
- \* Materiaal wat benodig mag word deur beide die mentor en die protégé tydens die werklike mentorskap
- \* Die beskrywing van die volgorde waarin die mentoraktiwiteite gaan plaasvind
- \* Wenke ten opsigte van die mentoraktiwiteite word gegee in terme van aspekte waarop veral gelet moet word, asook aspekte wat teenoor die protégé beklemtoon moet word.
- \* Ruimte word ook gelaat vir mentors om hul eie notas by te hou ten opsigte van die opleidingssessie enersyds, en ook ten opsigte van die mentorprogram.

Uit bogenoemde blyk dit dat die aanleer van mentorvaardighede die kern vorm van die betrokke opleidingsprogram. Dit blyk ook dat die deurlopende ondersteuning aan mentors, asook geleenthede om probleme op te klaar, belangrike aspekte in die opleiding en voorbereiding van mentors is.

#### 4.5.2.3 Die "Commonwealth of Massachusetts"

Mentors word vir 'n jaar opgelei by die "Commonwealth Leadership Institute on Curriculum Renewal." (vgl. 4.4.5). Die mentors self, asook 'n opleidingskonsultant, word in samewerking met die Buro vir Professionele Ontwikkeling aangewend by hierdie opleidingsprogram (Cote, 1991).

Tydens die opleidingsprogram word die reeds bestaande vaardighede van die potensiele mentors verder ontwikkel ten einde hul

kollegas in die skole te ondersteun, asook om geleenthede te voorsien vir hul kollegas se professionele ontwikkeling. Volgens Cote (1991) word drie bepaalde areas tydens die opleiding van mentors aangesny, naamlik:

- \* Mentors kry daagliks geleentheid om, onder leiding van konsultante, by kleingroepaktiwiteite betrokke te raak deur individue binne die groep te help met die oplossing van probleme wat in die loop van die opleidingsprogram ondervind word.
- \* Gedurende die aandessies van die program, word van die potensiële mentors verwag om ontwikkelingsgeleenthede aan die ander deelnemers te voorsien. Dit vind plaas in sowel groepsverband, as in individuele onderhoudsessies. Opleiding in onder andere aanbiedingsvaardighede, vergaderingsprosedures en onderhoudvoering word in hierdie area voorsien.
- \* Binne die mentorgroep, ontwikkel die lede 'n spanbenadering tot die jaar se uitdagings as mentors, wat weer bydra tot die konseptualisering van die mentorskap in 'n breër raamwerk binne die skooldistrikte.

Bogenoemde opleidingsprogram voorsien 'n mentorspoel vir die betrokke onderwysdepartement waaruit mentors in die toekoms aangewend kan word vir bepaalde mentoraktiwiteite (Cote, 1991). Die ideaal is dat beginnerskoolhoofde toegelaat moet word om hul eie mentors te kies. Aangesien dit weens verskeie faktore nie altyd moontlik is nie, word die mentors derhalwe opgelei om saam met al die skoolhoofde in hul bepaalde streek te kan werk.

#### 4.5.2.4 Die mentoropleidingsprogram van Papalewis

Die mentoropleidingsprogram van Papalewis word in die San Joaquin Vallei in Californië geïmplementeer en word ook geborg deur die "Danforth Foundation." (vgl. 4.4.1). Elf skooldistrikte is betrokke by hierdie opleidingsprogram. Die program vind aan die hand van die volgende drie fases plaas (Papalewis et al., 1991:9-11):

##### **Fase 1: Keuring van mentors**

Potensiële mentors word deur die superintendente van elke skooldistrik aanbeveel aan die hand van bepaalde kriteria, waaronder aspekte soos motiveringsvaardighede, bewese prestasie as skoolhoof, bereidwilligheid om ervarings met kollegas te deel, ensovoorts.

##### **Fase 2: Opleiding van mentors en protégés**

Potensiële mentors word opgelei om eerstens bekend te wees met die doel van die mentorprogram en tweedens om vaardighede in die tegnieke van die mentorskap op te skerp. Beide die protégés en die mentors woon 'n werksessie by waar onder andere aandag gegee word aan

- \* die rol van 'n mentorstelsel binne professionele ontwikkeling;
- \* die verskille tussen 'n mentorskap en blote afrigting (coaching);
- \* die doel en noodsaaklikheid van 'n formele mentorstelsel in teenstelling met informele mentorskappe;
- \* mentorstyle;

- \* die rol wat mentors vervul, en
- \* die behoeftes van die protégés.

### **Fase 3: Data-insameling**

Hierdie fase vind deurlopend plaas soos wat die mentorprogram vorder. Data oor die individuele mentorskappe word enersyds deur middel van instrumente ingesamel en geanaliseer (byvoorbeeld, die "Alleman Mentoring Scales, The Mentor Gender Communication Scale", ensovoorts). Andersyds word data ingesamel deur middel van gestruktureerde onderhoude met sowel mentors as protégés, asook deur middel van reflekerende aktiwiteite soos joernale (vgl. 2.6.9.5).

Uit die voorafgaande, wil dit voorkom asof die skoolstreek 'n besondere verantwoordelikheid het by veral die identifisering en keuring van geskikte mentors. Dit blyk voorts dat die oriëntering van die protégé noodsaaklik is om sy rol binne die mentorverhouding te verduidelik.

#### **4.5.2.5 Die mentoropleidingsprogram van Daresh en Playko**

Na aanleiding van die inisiatief van die "Danforth Foundation" (vgl. 4.4.1) het John Daresh 'n program vir die opleiding van mentors geïnisieer (Daresh, 1988d:22-25). Daar word van drie modules gebruik gemaak, naamlik (Ibid.):

##### **\* Die Mentorinstituut**

Die mentorinstituut is 'n uitvloeisel van 'n universiteitskursus wat voor die aanvang van die skooljaar deurloop moet word. Krediet vir verdere studie word verwerf deur die bywoning van die weeklange aktiwiteite van hierdie mentorinstituut. Die doel van die instituut is om

- voornemende mentors in te lig oor die doel van die mentorprogram vir skoolhoofde;
- die voornemende mentors in te lig oor hul verantwoordelikhede vir die volgende jaar waarin hulle as mentors gaan optree;
- te verseker dat die voornemende mentors begrip het vir die konsepte, aannames en praktyke wat die mentorskap ten grondslag lê;
- die voornemende mentors bewus te maak van hul eie sterkpunte en tekortkominge wat almal 'n rol gaan speel in die implementering van die mentorstelsel;
- begrip by die deelnemers te bevorder vir die heersende bestuursfilosofie;
- insig te kry in die rol wat die mentor vervul in die professionele vorming van die protégé, en
- om die operasionele besonderhede van die mentorprogram te verfyn.

Daresh en Playko (1989a:49-50) beveel voorts aan dat die volgende ses aspekte aangespreek behoort te word in die sesdaagse opleiding van mentors:

- Die benutting van die bestaande kennisbasis (teoretiese onderbou) oor die mentorskap
- Onderrigvaardighede van die mentor

- Mentorvaardighede (probleemoplossingsvaardighede, vaardighede in die voer van samesprekings en waarnemingsvaardighede)
- Vaardighede in interpersoonlike verhoudings
- Behoeftes van die skoordistrik
- Persoonlike professionele vorming van die mentors

**\* Die Persoonsgerigte Werksessie**

Mentors kan ook op bogenoemde wyse opgelei word. Onder leiding van 'n fasiliteerder, word voornemende mentors vir twee dae byeengebring vir 'n werksessie waar persoonlike en bestuurstyle geanaliseer word. Die invloed van hierdie style op die mentorskap word ook bespreek. Hierdie werksessie gee ruim geleentheid aan die voornemende mentors om aandag te gee aan hul eie professionele vorming (vgl. 2.4.9).

**\* Ander opleidingsgeleenthede**

Periodieke byeenkomste tussen mentors kan in die loop van die jaar gereël word waartydens gemeenskaplikhede en probleme met mekaar bespreek kan word. Kundige sprekers kan ook genooi word om die mentors toe te spreek aangaande die nuutste navorsingsbevindings, onderrigleierskap, die bemerking van die skool, ensovoorts.

Na aanleiding van bostaande bespreking, blyk dit dat die deurlopende opleiding van, en ondersteuning aan mentors, naas hul aanvanklike opleiding, in bogenoemde opleidingsprogram 'n prominente rol vervul. Wat veral opval, is die gebruik om mentors nie net voor te berei op hul rolle as mentors nie, maar om aandag te gee aan die bestaande kennisbasis oor die mentorskap,



sowel as die heersende bestuursfilosofie binne die betrokke skooldistrik.

#### 4.5.2.6 Die mentoropleidingsprogram van Green, Holmes en Shaw

Volgens Green et al. (1991:15) word geselekteerde mentors wat deelneem aan die mentorprogram van die "Educational Assessment Centre" (EAC) (vgl. 4.3.2), oor twee dae opgelei vir hul taak as mentors.

Die opleiding begin met 'n oriëntering van die EAC-mentorprogram. Tydens hierdie oriëntering word voornemende mentors ingelig oor die protégé se verwagtinge van die mentorprogram.

Na die oriënteringssessie, word die mentorprogram oorsigtelik deurgegaan ten einde aandag te gee aan die perspektiewe en verwagtings van die verskillende rolspelers binne die mentorprogram, naamlik die protégé, sy onmiddellike hoof, die mentor en die koördineerder van die EAC.

Voorts word 'n aantal vaardighede waaroor die mentor moet beskik, aan die voornemende mentors voorgehou. Bestaande vaardighede waaroor die potensiële mentors beskik, word deur middel van taksering bepaal. Hierdie bestaande vaardighede word dan beoordeel aan die hand van die behoeftes van die protégé wat vroeër geïdentifiseer is. Tyd word ook afgestaan aan praktiese werksessies en gevallestudies ten einde die potensiële mentors bloot te stel aan werklike gespreksituasies tussen mentors en protégés. Die grondbeginsels van die mentor-protégéverhouding word ook vasgestel tydens hierdie werksessies (Ibid.).

Die laaste deel van die opleidingsprogram, word gewy aan die beplanning van die mentoraktiwiteite en die vasstelling van 'n gedragskode vir die mentorprogram. Hierdie gedragskode bepaal die verwagtinge wat die deelnemers van die mentorprogram koester,

asook die parameters waarbinne die onderskeie rolspelers kan optree.

Uit die bostaande bespreking, blyk dit dat buiten die aanleer van mentorvaardighede, daar ook geleentheid gegee word vir die inoefening van hierdie vaardighede, alvorens die mentors fisies betrokke raak by die werklike mentoraktiwiteite. Wat dus hier van belang is, is dat nie net vaardighede aangeleer word nie, maar dat daar aan 'n konteks voorsien word waarbinne hierdie vaardighede aangewend kan word.

#### 4.5.2.7 Die mentoropleidingsprogram in Singapoer

Volgens Stott en Walker (1992:158) word sowel ervare as voornemende mentors aan die begin van die formele mentorprogram byeengebring. Tydens hierdie byeenkoms word voornemende mentors deur ervare mentors touwys gemaak oor hul rol binne die mentorverhouding. Aandag word veral gegee aan die aanleer van mentorvaardighede en nie soseer aan die aanleer van bestuursvaardighede nie, aangesien geselekteerde mentors reeds oor hierdie vaardighede behoort te beskik.

Tydens die voorbereiding van mentors, word ook aandag gegee aan innoverende wyses waarop die protégé kan leer, sowel as aan die aanleer van bepaalde vaardighede wat die mentor kan help om 'n effektiewe mentorverhouding te stig en in stand te hou. Voorts word aandag gegee aan metodes waarop die mentor sy kundigheid, vaardighede en kennis aan die protégé beskikbaar kan stel. Sulke metodes sluit onder andere in terugkaatspraktyke (vgl. 2.6.9.5) en korrekte vraagstellingstegnieke (Ibid.).

Buigsaamheid is deurgaans die uitgangspunt by die voorbereiding van mentors, aangesien daar nie vir elke denkbare situasie binne 'n mentorverhouding voorsiening gemaak kan word nie.

Stott en Walker (1992:160) is van mening dat die voorbereiding van mentors deur tersiêre inrigtings in samewerking met die streekkantoor behartig behoort te word. Sulke opleiers moet in alle gevalle kundiges wees op die gebied van Onderwysbestuur. Voorts moet opleiers kennis hê van die rol van die skoolhoof, asook van die mentorskap. Sodanige opleiding funksioneer binne twee fases. Die eerste fase word gewy aan die aanleer van tegnieke vir die oordrag van vaardighede. Aandag word ook gegee aan die sosialisering van die voornemende mentor vir sy rol. Tydens die tweede fase van die voorbereiding van mentors, word geleenthede gegee vir deurlopende aktiwiteite waartydens mentors byeenkom om probleme gesamentlik op te los, asook om vaardighede in te skerp en om mekaar te ondersteun. Al hierdie aktiwiteite vind plaas onder leiding van die fasiliteerder/koördineerder van die tersiêre inrigting. Laasgenoemde persoon is 'n belangrike komponent van die mentorprogram in Singapoer en hy moet die vertroue van die mentors inboesem.

Uit bogenoemde blyk dit dat daar 'n noue samewerking tussen die praktiserende skoolhoof (voornemende mentor), die onderwysdepartement en die tersiêre inrigting bestaan, rakende die opleiding en voorbereiding van voornemende mentors.

Dit wil ook voorkom asof die opleiding van mentors as vereiste gestel word vir die suksesvolle funksionering van die mentorprogram in Singapoer.

#### 4.5.3 Slotopmerking

Na aanleiding van bogenoemde bespreking, kan afgelei word dat daar veral aandag gegee sal moet word aan twee belangrike aspekte wat 'n suksesvolle mentorstelsel te grondslag lê, naamlik dat die mentorstelsel deeglik beplan en ontwikkel moet word ten einde suksesvolle implementering te verseker. Tweedens moet mentors deeglik opgelei word vir hul taak. Uit die bespreking kan

ook gesien word dat daar alternatiewe wyses is waarop mentors opgelei en voorberei kan word.

#### 4.6 SAMEVATTING

In die voorafgaande hoofstuk is die funksionering van mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling in die praktyk onder die loep geneem. Daar is onder meer aangedui hoe mentorstelsels buite die onderwys in enkele organisasies aangewend word ter wille van die professionele ontwikkeling van personeel. Na aanleiding van terugvoering wat vanaf instansies buite die onderwys gekry is, wil dit voorkom asof 'n mentorstelsel as wyse van professionele ontwikkeling, aan 'n behoefte by sodanige organisasies kan voorsien.

In 'n verdere bespreking is aangedui hoe mentorstelsels vir skoolhoofde in 'n aantal lande funksioneer om veral die beginnerskoolhoof, asook die aspirantskoolhoof beter voor te berei vir die skoolhoofskap. Waar mentorstelsels nog nie formeel aangewend word as wyse van professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde nie (byvoorbeeld die RSA), is 'n behoefte aan sodanige ontwikkelingstrategie geïdentifiseer.

Wat die aanwending van mentorstelsels in die VSA betref, blyk dit dat die meeste instansies wat bespreek is, wel formeel van mentors gebruik maak om sowel aspirantskoolhoofde as beginnerskoolhoofde beter voor te berei vir die skoolhoofskap. Dit blyk voorts dat 'n mentorstelsel wel van waarde kan wees vir die verdere professionele ontwikkeling van selfs ervare skoolhoofde.

By al bogenoemde instansies, staan die aanwending van ervare skoolhoofde by die implementering van professionele ontwikkelingsaksies, waarvan die mentorstelsel 'n integrerende deel uitmaak, voorop.

Daar is ook 'n oorsig gegee oor die ontwikkeling van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde. Na aanleiding van hierdie oorsig, wil dit voorkom asof 'n mentorstelsel deeglik beplan en ontwikkel moet word. In aansluiting hierby, blyk dit dat mentors doelmatig opgelei moet word vir hul taak as mentors.

Met bogenoemde verwysingsraamwerk in gedagte, sal daar in die volgende hoofstuk, enkele riglyne neergelê word vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde.

## HOOFSTUK 5

### RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN 'N MENTORPROGRAM VIR SKOOLHOOFDE

#### 5.1 INLEIDING

Na aanleiding van die voorafgaande navorsing, word tot die gevolgtrekking gekom dat die mentorskap die belangrikste wyse vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde is.

In die onderstaande hoofstuk, sal daar vervolgens oorgegaan word tot die daarstelling van enkele riglyne vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram. Daar sal onder andere aandag gegee word aan die teorie van programontwerp vir volwasse leerders, waarna die belangrikste determinante by die ontwikkeling en implementering van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde onder die loop geneem sal word. Laastens sal 'n mentorprogram voorgehou word as wyse waarop veral beginnerskoolhoofde in staat gestel kan word om op 'n doelmatige wyse, professioneel te ontwikkel tydens die induksiefase van hul loopbane (vgl. Figuur 2.6).

#### 5.2 DIE TEORIE VAN PROGRAMONTWERP

By die ontwerp van enige leerprogram in die algemeen, en 'n mentorprogram vir skoolhoofde in die besonder, is dit noodsaaklik dat die eise wat gestel word aan volwasse leerders (andragogiese eise), in berekening gebring word (vgl. 2.4.1). In aansluiting by laasgenoemde, is verder ook ander determinante geïdentifiseer wat almal bepalend is by die ontwerp en implementering van professionele ontwikkelingspraktyke (vgl. 2.4).

Van die belangrikste determinante wat derhalwe in berekening gebring moet word by die ontwerp van 'n ontwikkelingsprogram, is

die volgende (vgl. 2.4):

- \* Volwasse leerders openbaar onderskeibare leerbehoefte en leer op eiesoortige wyses.
- \* Leerinhoud behoort aangepas te word om voorsiening te maak vir die toepassing van verworwe kennis deur die leerder binne die werklike pos waarin hy staan.
- \* Die bestaande kennisbasis behoort die rigting van enige ontwikkelingsprogram te bepaal.
- \* Programme moet vanuit 'n teoretiese begronding afgespits wees op die werkspreektyk.
- \* Aanbiedingswyses moet aangepas word om in te skakel by die eiesoortige leerbehoefte van die deelnemers aan die program.
- \* Nouer samewerking tussen alle betrokke instansies by die ontwerp van ontwikkelingsprogramme is noodsaaklik.
- \* Akademiese opleiding van deelnemers behoort aangevul te word met praktykervarings sodat geleentheid geskep word vir die inoefening van bestuursvaardighede in die werkspreektyk.
- \* 'n Verskeidenheid leergeleentheid moet kulmineer in die persoonlike professionele ontwikkeling van die deelnemers.

By die ontwerp van ontwikkelingsprogramme, word 'n aantal rolspelers geïdentifiseer. Sulke rolspelers sluit onder andere in, die beleidmakers, personeel van tersiêre inrigtings, die mentors en die protégés (vgl. 4.5). Hierdie rolspelers het die onderstaande vier primêre verantwoordelikhede by die ontwerp van 'n program (Boone, 1985:3):

- \* Die identifisering en analisering van ontwikkelingsbehoefte van die teikengroep
- \* Die ontwerp en beplanning van ontwikkelingsprogramme om bogenoemde behoeftes aan te spreek
- \* Die implementering van die beplande program
- \* Die evaluering van sodanige program

Boone (1985:4-5) beklemtoon voorts die volgende vyf aannames rakende programontwerp:

- \* Die programontwerp behoort gerig te wees op die verandering van die prestasie van die leerder.
- \* Programontwerp impliseer die neem van besluite waar onder andere
  - die deelnemers aan die program geïdentifiseer word;
  - ontwikkelingsbehoefte in aanmerking geneem word by die bepaling van die doel van die program;
  - die program beplan word;
  - aksiestappe vir die implementering van die program vasgestel word;
  - leerinhoud en leeraktiwiteite bepaal word;
  - uitkomst van die program voorsien word, en
  - evalueringstegnieke bepaal word.
- \* Programontwerp is in wese 'n gesamentlike poging van alle rolspelers by die identifisering van ontwikkelingsbehoefte.
- \* Programontwerp vir volwasse leerders maak deel uit van 'n bepaalde stelsel. Dit impliseer dat die onderdele van die program (relevante konsepte en prosesse), interafhanklik van



mekaar is. Drie subprosesse word binne 'n programontwerp onderskei, naamlik

- beplanning van die program;
- ontwerp en implementering, en
- evaluering en aanspreeklikheid vir programuitkomste.

- \* Programuitkomste vorm die belangrikste wyse waarop die organisasie terugvoering kry oor veranderinge binne die organisasie. Sodanige terugvoering stel die organisasie in staat om veranderinge te antisipeer om sodoende vernuwing aan te bring.

In aansluiting by bogenoemde, onderskei Boone (1985:5-6) ook 'n aantal beginsels wat die beplande program ten grondslag lê:

- \* 'n Program bestaan uit 'n aantal universele komponente wat manifesteer binne bepaalde tydskedules en op verskillende vlakke. Sulke komponente sluit onder ander in
  - 'n beskrywing van die ontwikkelingsbehoefte van die deelnemers;
  - die doel van die program, asook
  - aktiwiteite of strategieë wat aangewend word om die gestelde doelwitte te bereik.
- \* 'n Program behoort binne twee fases of tydsdimensies te manifesteer, naamlik binne die langtermyn en binne korttermyn aksiestappe. Binne die langtermyn word twee of meer korttermynaksiestappe geïnkorporeer wat bydra tot die bereiking van die langtermyn doelstellings van die program. In hierdie verband, sal die ontwikkelingsbehoefte van die deelnemers, die algemene doelstellings van die program, die metodes by programontwerp en -implementering, asook die evalueringstegnieke van die program, weerspieël word in die

dag-tot-dag implementering van die program.

- \* Die beplande program funksioneer binne 'n hiërargiese struktuur. In dié opsig, sluit 'n program derhalwe breë ontwikkelingsdoelstellings in, asook breë riglyne oor strategieë om sulke doelstellings te bereik. Laer af in die hiërargiese struktuur, word aspekte aangespreek soos opeenvolgende aksiestappe om die program te implementeer.

Uit bogenoemde blyk dit dat daar 'n aantal beginsels en aannames vanuit die teorie bestaan wat almal in gedagte gehou moet word by die ontwerp en implementering van professionele ontwikkelingsprogramme.

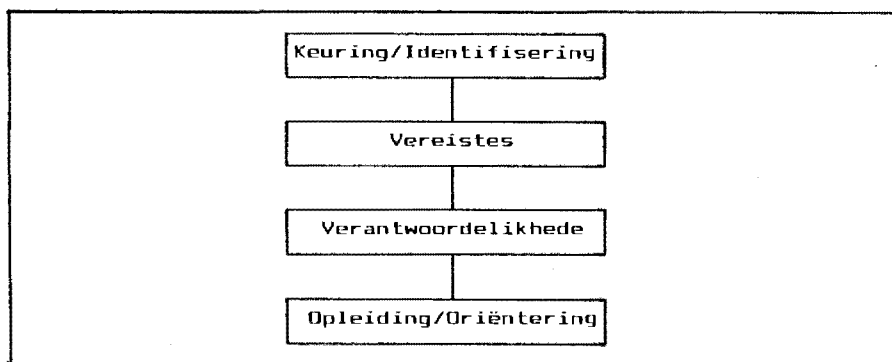
Met bogenoemde teoretiese raamwerk in gedagte, is dit voorts noodsaaklik om aandag te gee aan die determinante wat 'n mentorprogram, as tipe professionele ontwikkelingsprogram, ten grondslag lê.

### 5.3 DETERMINANTE BY DIE ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN 'N MENTORPROGRAM

#### 5.3.1 Die mentor

Dit wil voorkom of die mentor die belangrikste determinant binne enige mentorprogram is (vgl. 3.3; 3.4; 3.5.3; 3.6). Alle aspekte rakende die mentor as determinant vir die suksesvolle funksionering van 'n mentorprogram, word in Figuur 5.1 uitgebeeld.

**Figuur 5.1**      **Aspekte rakende die mentor as determinant van 'n mentorprogram**



In die lig van Figuur 5.1, blyk dit dat die belangrikste wyses vir die onderskeiding van die mentor as determinant van 'n mentorprogram, deur veral die volgende vier aspekte aangedui kan word:

**\*      Keuring/Identifisering**

Die keuring/identifisering van geskikte mentors om by gepaste protégés te plaas, blyk 'n moeilike taak te wees (vgl. 3.5.3.2).

Mentors kan deur die onderwysowerheid geselekteer word uit ervare skoolhoofde wat as effektief in die pos beskou word en wat uit vrye wil aanbied om as mentors op te tree (vgl. 3.5.3.2; 3.6.2; 4.5.2.4). Takseersentrums kan ook vir dié doel aangewend word (vgl. 2.6.9.2).

**\*      Vereistes waaraan die mentor moet voldoen**

Wanneer die mentor geïdentifiseer word, behoort ook gelet te word op die vereistes wat aan 'n goeie mentor gestel word. Van die vereistes van 'n mentor, is onder andere (vgl. 3.6.2):

- Uitstaande kennis, vaardighede en kundigheid oor die taak van die skoolhoof
- Entoesiasme
- Toegewydheid aan die mentorverhouding
- Bewese leierseienskappe

Seker een van die belangrikste vereistes wat aan 'n potensiële mentor gestel word, is dat hy **bereid** moet wees en 'n **begeerte** moet openbaar om sy verworwe kennis en vaardighede met 'n minder ervare kollega te deel tot voordeel van albei se professionele ontwikkeling (vgl. 3.2.1; 3.7).

#### **\* Verantwoordelikhede van die mentor**

Een van die sleutelverantwoordelikhede van die mentor, is dat hy tyd en energie beskikbaar moet stel om aan sy onervare kollega (beginnerskoolhoof) geleenthede tot professionele groei en ontwikkeling te kan voorsien. Soos blyk uit die voorafgaande navorsing, sentreer die verantwoordelikhede van die mentor hoofsaaklik rondom die volgende (vgl. 3.5.3.1):

- Advisering aan die beginnerskoolhoof
- Kommunikering
- Konsultering
- Leidinggewing
- Voorsiening van 'n rolmodel aan die beginnerskoolhoof
- Beskerming van die beginnerskoolhoof
- Ontwikkeling van vaardighede by die beginnerskoolhoof

#### **\* Opleiding van mentors**

Die opleiding van persone wat as mentors kan optree, is deurslaggewend vir die sukses van enige mentorprogram (vgl. 3.6.2; 4.3.3; 4.4.3.2; 4.5.1; 4.5.2.1).

Dit blyk dat die opleiding van mentors in twee fases behoort te geskied. Tydens 'n aanvanklike opleidingssessie, word voornemende mentors afsonderlik voorberei vir hul taak. Na afhandeling van laasgenoemde opleidingssessie, kan voornemende mentors saam met protégés deelneem aan 'n gesamentlike oriënteringssessie.

In die lig van die voorafgaande navorsing, wil dit voorkom asof die aanvanklike opleidingsprogram vir mentors, die volgende elemente behoort te bevat (vgl. 4.5.2.2; 4.5.2.3; 4.5.2.4; 4.5.2.5; 4.5.2.6; 4.5.2.7):

- Die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde (vgl. 3.2.3)
- Die aard en doel van die mentorprogram vir die mentor (vgl. 3.2.4)
- Opleiding in die vereiste mentorvaardighede soos onder andere, probleemoplossingstegnieke, samesprekingsvaardighede en waarnemingsvaardighede (vgl. 3.5.3; 3.6; 4.5.2.5)
- Opleiding in die tegnieke vir die waarneming van optredes en bestuursgedrag, asook terugvoeringsmeganismes (vgl. 3.5.3.3; 4.5.1)
- Opklaring oor die rol van die mentor in die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof (vgl. 4.5.2.3; 4.5.2.4; 4.5.2.5)
- Oriëntering oor die betrokke bestuursfilosofie van die skoolstreek (vgl. 4.5.2.5)

Tydens die gesamentlike oriënteringssessie waar voornemende mentors saam met die protégés georiënteer word oor die komende mentorprogram, behoort die volgende aspekte aangesny te word (vgl. 4.5.2; 5.3.2):

- 'n Beskrywing van die mentoraktiwiteite en die volgorde waarin dit gaan plaasvind (duur en teikendatums)
- Oriëntering ten opsigte van aspekte waarop gelet moet word, byvoorbeeld die bestuursvaardighede of kritiese prestasie-areas wat die beginnerskoolhoof moet aanleer (ontwikkelingsbehoefte)
- 'n Beplanning van die jaar se werksaamhede en 'n oriëntering van die mentor en die protégé se verantwoordelikhede tydens die jaar van die mentorprogram
- Bewusmaking van eie sterkpunte en tekortkominge by deelnemers wat 'n rol kan speel in die mentorverhouding
- Insig in die determinante wat 'n professionele ontwikkelingsprogram ten grondslag lê (vgl. 2.4)
- Die doelstellings en behoeftes van die onderwysdepartement of die skoolstreek ten opsigte van professionele ontwikkeling
- Vastelling van 'n gedragskode vir die mentorprogram ten einde verwagtinge van deelnemers asook parameters van optredes te bepaal
- Duidelikheid oor die persoonlike professionele vorming van beide die deelnemers (vgl. 2.5.6)

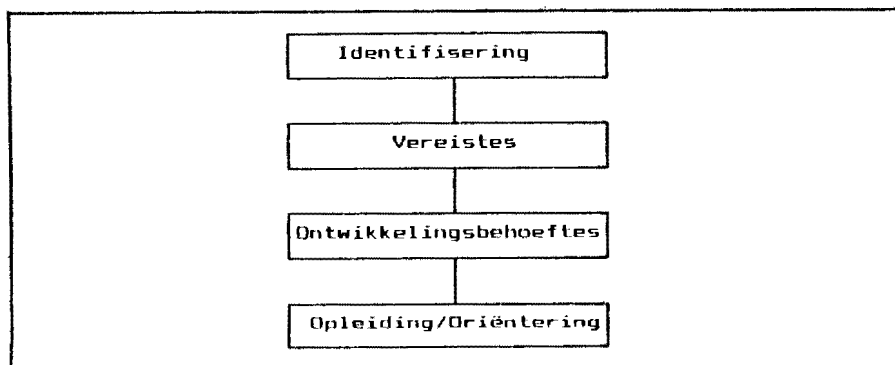
Dit blyk dat mentors binne die bestek van twee tot ses dae opgelei en georiënteer kan word ten opsigte van die mentorprogram waarby hulle betrokke gaan wees (vgl. 4.4.8.2; 4.5.2.2.; 4.5.2.5; 4.5.2.6).

In hierdie opsig is die onderlinge samewerking tussen tersiêre instansies soos universiteite of die Onderwyskollege van Suid-Afrika, en die onderwysowerhede van kardinale belang deurdat die koördineerder van die mentorprogram verantwoordelikheid vir die opleiding van mentors kan aanvaar (vgl. 3.5.3; 5.3.3; 4.5.2.7, en Aanbeveling 3).

### 5.3.2 Die protégé

Die volgende determinant by 'n mentorprogram, is die protégé (beginnerskoolhoof). Van die belangrikste aspekte rakende die beginnerskoolhoof in 'n bepaalde mentorprogram, word in Figuur 5.2 aangedui.

**Figuur 5.2** Aspekte rakende die protégé as determinant van 'n mentorprogram



Dit blyk dat, by die bepaling van die protégé as determinant van 'n mentorprogram, daar veral op die onderstaande vier aspekte gekonsentreer moet word.

## **\*     Identifisering**

By die identifisering van die protégé, moet hoofsaaklik aandag gegee word aan die skoolhoof wat pas die pos begin beklee het binne 'n bepaalde skoolstreek, aangesien hierdie navorsing gerig is op die professionele ontwikkeling van veral die beginnerskoolhoof (vgl. 2.3; 2.5; 3.3; 4.4.4; 4.4.6; 4.4.11).

## **\*     Vereistes waaraan die protégé moet voldoen**

Die onderstaande vereistes waaraan die protégé moet voldoen, blyk noodsaaklik te wees om 'n suksesvolle mentorprogram te verseker (vgl. 3.6.3):

- Entoesiasme
- Betrokkenheid by sy eie ontwikkeling
- 'n Opregte verbintenis tot die mentorprogram
- 'n Ontvanklike en objektiewe benadering tot die mentorprogram
- Insig in sy eie vermoëns

Een vereiste van die protégé wat voorop staan , is dat hy ontvanklik moet wees vir die besondere leersituasie waarin hy hom gaan bevind.

## **\*     Ontwikkelingsbehoefte**

Die bestaande kennisbasis (vgl. 2.4.3) en teoretiese onderbou (vgl. 2.4.7) aangaande beginnerskoolhoofde kan dien as vertrekpunt by die bepaling van ontwikkelingsbehoefte vir die beginnerskoolhoof. In hierdie geval kan die personeel van tersiêre inrigtings wat onderwysbestuur doseer, aktief betrokke raak by 'n mentorprogram.



Voorts kan die betrokke handleidings, omsendbriewe, beleidstukke, ensovoorts ook geraadpleeg word om moontlike areas te bepaal waarin die beginnerskoolhoof leiding en ondersteuning mag nodig. Dit is ook belangrik om die doelwitte van die betrokke werkgewer in ag te neem by die bepaling van die ontwikkelingsbehoefte van beginnerskoolhoofde (vgl. 3.5.3).

Ten einde te voorsien aan die andragogiese eise wat aan professionele ontwikkelingsprogramme gestel word (vgl. 2.4.1), kan skoolhoofde wat reeds een of twee jaar ervaring het, as belangrike bronne van inligting aangewend word om leerbehoefte te identifiseer. Op hierdie wyse word volwassenes self betrek by die bepaling van leergeleenthede.

Persone wat reeds die mentorprogram deurloop het, kan op deurlopende basis geraadpleeg word ten einde ontwikkelingsbehoefte van die beginnerskoolhoof te identifiseer.

'n Ander wyse om ontwikkelingsbehoefte te bepaal, is om gebruik te maak van takseersentrums (vgl. 2.6.9.2). Tydens takseersentrumaktiwiteite kan sterkpunte en tekortkominge ten opsigte van kandidate se bestuursvaardighede geïdentifiseer word, waarnaas ontwikkelingstrategieë binne die mentorprogram ontwikkel kan word. Takseersentrums kan ook aangewend word om kritiese prestasie-areas vir skoolhoofde te bepaal ten einde doelmatige ontwikkelingsareas te identifiseer.

#### \* Opleiding van protégés

Dit blyk dat nie net die mentor opgelei moet word vir sy taak nie, maar dat ook die protégé opleiding behoort te ondergaan (vgl. 4.5.2.4).

Soos by die opleiding van voornemende mentors wat hierbo beskryf is (vgl. 5.3.1), kan protégés ook eers afsonderlik in 'n

opleidingsessie, en daarna in 'n oriënteringssessie saam met die voornemende mentors voorberei word vir hul taak binne die mentorprogram. Tydens die afsonderlike opleidingsessie vir protégés, behoort die volgende aspekte aangespreek te word (vgl. 4.5.2):

- Die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde (vgl. 3.2.3)
- Die aard en doel van die mentorprogram vir die protégé (vgl. 3.2.4)
- Beskrywing van mentoraktiwiteite en aktiwiteite waaraan die protégé moet deelneem
- Verantwoordelikhede van die protégé
- Opleiding in die waarneming van die optredes en bestuursgedrag van die mentor (vgl. 3.5.3.3; 4.5.1)
- Duidelikheid oor die rol van die protégé binne die mentorverhouding en sy verantwoordelikheid vir sy eie professionele ontwikkeling (vgl. 4.5.2.7)

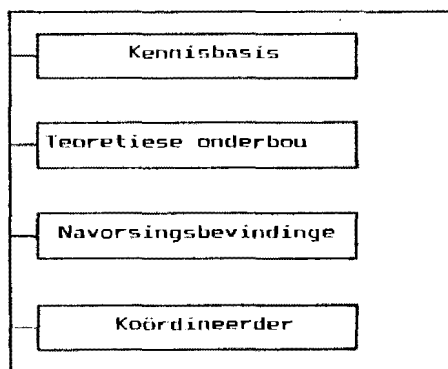
Aspekte wat tydens die gesamentlike oriënteringssessie aangesny behoort te word, is reeds hierbo genoem (vgl. 5.3.1).

Aangesien die mentor en die protégé vir 'n bepaalde tydperk nou met mekaar gaan saamwerk, is die doelmatige oriëntering en opleiding van beide partye van deurslaggewende belang sodat duidelikheid oor die onderskeie rolle verkry kan word. Die verantwoordelikheid vir die opleiding van protégés berus by die koördineerder van die mentorprogram (vgl. 5.3.3).

### 5.3.3. Tersiêre inrigtings

Dit wil voorkom asof die betrokkenheid van tersiêre inrigtings 'n belangrike bydrae kan lewer in die suksesvolle implementering van 'n mentorprogram (vgl. 4.3.6; 4.4.2; 4.4.4; 4.4.6; 4.4.8; 4.4.9; 4.4.10; 4.4.11). Die wyse waarop sodanige inrigtings 'n bydrae kan lewer in 'n mentorprogram word in Figuur 5.3 aangedui.

**Figuur 5.3** Aspekte rakende tersiêre inrigtings as determinant van 'n mentorprogram



In die lig van Figuur 5.3, blyk dit dat die betrokkenheid van tersiêre inrigtings by mentorprogramme ten opsigte van die volgende aspekte realiseer:

Aangesien die bestaande kennisbasis (vgl. 2.4.3) en die teoretiese onderbou (2.4.7) belangrike determinante van 'n professionele ontwikkelingsprogram is, blyk dit dat 'n mentorprogram in samewerking met 'n tersiêre inrigting behoort te funksioneer. Sodoende kan die nuutste navorsingsbevindinge en teoretiese insigte ten opsigte van die mentorskap as wyse van professionele ontwikkeling, inslag vind in die funksionering van 'n mentorprogram (vgl. Aanbeveling 3).

Daar is dikwels in die voorafgaande navorsing verwys na persone wat as koördineerders optree in bepaalde mentorprogramme (vgl. 2.4.8; 2.6.7; 2.6.9.13; 4.4.4.3; 4.4.10; 4.5.2.6; 4.5.2.7).

In die lig van bogenoemde, blyk dit sinvolle praktyk te wees om 'n persoon wat onderlê is in Onderwysbestuur aan 'n tersiêre inrigting, te identifiseer om as koördineerder van die mentorprogram op te tree (vgl. 5.3.1; 5.3.2 en Aanbeveling 3).

#### **5.3.4 Die onderwysowerheid**

Vir 'n mentorprogram om werklik inslag in skole te vind, is dit noodsaaklik dat beleidmakers (onderwysowerhede) 'n verklaring van voorneme in die betrokke beleid vir professionele ontwikkeling sal insluit. So 'n beleidsverklaring sou dan impliseer dat die betrokke onderwysdepartement of skoolstreek, sy goedkeuring aan die mentorprogram gee en dit ook onderskryf.

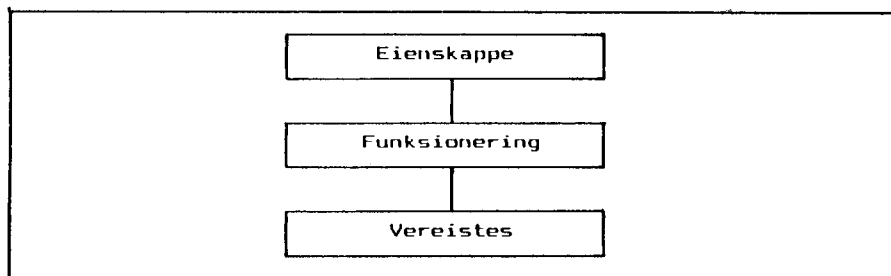
Die verklaring van voorneme van die onderwysowerheid bepaal die doel van die mentorprogram as wyse van professionele ontwikkeling en kan bloot in 'n sin of paragraaf vervat word. Hierin kan aspekte opgeneem word wat sentreer rondom sake soos die owerheid se beleid rakende effektiewe skole, leierskap, indiensopleiding en deurlopende professionele ontwikkeling, induksie, ensovoorts.

Die uitreiking van so 'n verklaring van voorneme, kan op sentrale vlak (Departement van Nasionale Opvoeding), op provinsiale vlak (die vier uitvoerende onderwysdepartemente) of op streeksvlak (streekkantore) geskied. Wat egter hier van belang is, is dat die onderwysowerheid homself sal verbind tot die ondersteuning van 'n mentorstelsel as wyse waarop veral beginnerskoolhoofde in staat gestel word om professioneel sodanig te ontwikkel dat hulle die pos effektief sal kan beklee.

### 5.3.5 Die mentorstelsel

Aangesien daar in 'n mentorprogram gebruik gemaak word van die beginsels wat 'n mentorstelsel of mentorskap ten grondslag lê (vgl. 3.2.3; 3.2.4), is dit voorts belangrik om aandag te gee aan aspekte rakende 'n mentorstelsel as determinant van 'n suksesvolle mentorprogram (vgl. Figuur 5.4).

**Figuur 5.4      Aspekte rakende die mentorstelsel as determinant van 'n mentorprogram**



Na aanleiding van Figuur 5.4, blyk dit dat die onderstaande aspekte wat 'n mentorstelsel ten grondslag lê, veral tydens die opleiding van mentors en protégés, aandag moet geniet (vgl. 5.3.1; 5.3.2):

#### \*      **Eienskappe van 'n mentorstelsel**

In 'n vorige bespreking is gewys op die bepaalde eienskappe van 'n mentorstelsel (vgl. 3.4). Uit hierdie bespreking blyk dit dat die belangrikste eienskappe van enige mentorstelsel onder andere die volgende impliseer:

- Medebetrokkenheid van die deelnemers
- Inklusiwiteit van die aard van die aktiwiteite

- Die rigting van die professionele ontwikkelingspraktyk word deur die mentorstelsel aangedui.
- Die handelinge en optredes van die deelnemers is wederkerig van aard.
- Die mentorstelsel is afgestem op die professionele ontwikkeling van albei deelnemers.
- Rolmodelering vervul 'n belangrike funksie in die mentorstelsel.

'n Belangrike eienskap van 'n mentorstelsel, is dat die verhouding wat tussen die mentor en die protégé bestaan, moet getuig van 'n oop, ontvanklike klimaat waarbinne beide partye vrymoedigheid moet hê om hul innerlike gevoelens rakende hul professionele rolle met mekaar te deel.

#### **\* Die funksionering van 'n mentorstelsel**

In die voorafgaande navorsing is aangetoon dat 'n mentorstelsel op twee moontlike wyses kan funksioneer, naamlik as 'n voordiensopleidingsgeleentheid vir aspirantskoolhoofde, of tydens die induksiefase van die beginnerskoolhoof (vgl. 3.5.3).

In laasgenoemde geval, word alle aktiwiteite binne die mentorstelsel enersyds gerig deur die behoefte van veral die beginnerskoolhoof om vaardighede aan te leer wat hom in staat sal stel om die pos effektief te kan beklee, en andersyds deur die ontwikkeling van 'n professionele oortuiging (vgl. 2.4.9; 3.5.3).

By die funksionering van 'n mentorstelsel, bestaan enkele tegnieke vir die waarneming van optredes en bestuursgedrag, en vir terugvoeringsmeganismes (vgl. 3.5.3.3). Die belangrikste

tegnieke wat geïdentifiseer is, is die skaduwaarneming ("shadowing") en die terugkaatsonderhoud ("reflective interview") (vgl. ook 4.5.1). Die uitgangspunt is dat die deelnemers aan die mentorstelsel mekaar se bestuursgedrag en optredes beurtelings sal waarneem en terugvoering oor die waargenome bestuursgedrag en optredes sal gee (vgl. 2.6.3; 2.6.4; 2.6.9.3; 2.6.9.5; 3.5.3.3; 4.3.3; 4.3.6; 4.4.8.2).

In hierdie verband is dit noodsaaklik dat die duur van die waarnemingsessies, asook teikendatums vir terugkaatsonderhoude vasgestel word (vgl. 4.3.6). Aangesien dit nie moontlik is om skoolhoofde vir lang tydperke uit skole te onttrek vir die mentoraktiwiteite nie, blyk dit sinvolle praktyk te wees om kort besoeke tussen die mentor en die protégé te reël soos wat dit in hulle skoolprogram inpas.

Aktiwiteite wat veral geskik is vir waarneming en terugvoering, sluit onder andere die volgende in (vgl. 3.5.3.3):

- Die wyse waarop die beginnerskoolhoof verskillende soorte vergaderings lei
- Die wyse waarop die beginnerskoolhoof onderhoudsituasies hanteer
- Die beginnerskoolhoof se implementering van klasbesoeke
- Die wyse waarop die beginnerskoolhoof personeel evalueer

By die funksionering van enige mentorstelsel, is 'n ontvanklike en ontspanne benadering by beide die deelnemers van deurslaggewende belang vir die sukses van die mentorverhouding.

#### **\* Vereistes van 'n mentorstelsel**

Na aanleiding van die vereistes waaraan 'n mentorstelsel moet voldoen (vgl. 3.6) wil dit voorkom asof die dinamiese interaksie tussen mentor en protégé gekenmerk moet word deur onderlinge vertroue binne 'n kollegiale werksverhouding, en die protégé (beginnerskoolhoof) verantwoordelikheid aanvaar vir sy eie professionele ontwikkeling onder leiding en beskerming van die mentor (ervare skoolhoof).

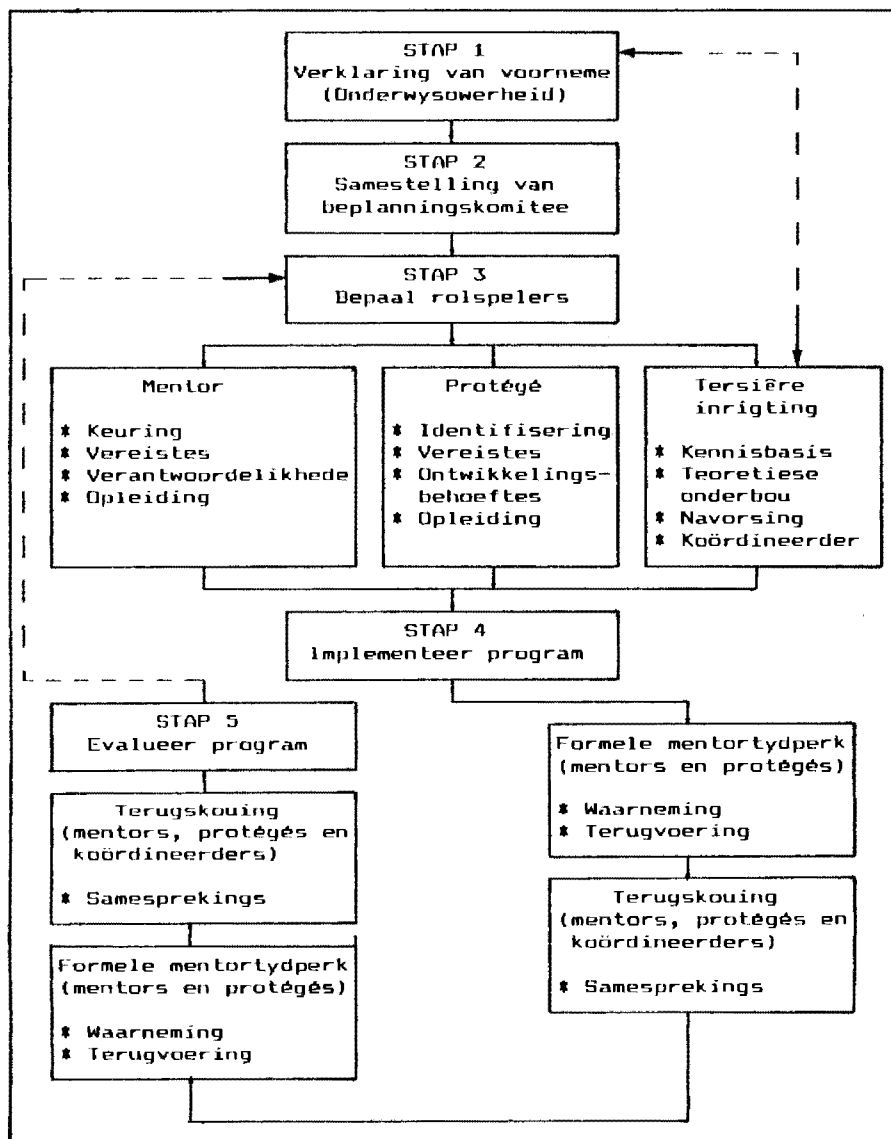
Met bogenoemde determinante in gedagte (vgl. 5.3.1 - 5.3.5), kan daar vervolgens oorgegaan word tot die daarstelling van 'n mentorprogram vir skoolhoofde.

#### **5.4 'N MENTORPROGRAM VIR SKOOLHOOFDE**

Die stappe vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde, word in Figuur 5.5 aangedui. Die sikliese aard van die verskillende stappe dui op die kontinue aard van 'n mentorprogram as wyse van professionele ontwikkeling.



**Figuur 5.5**      **stappe vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde**



In Figuur 5.5 word vyf sikliese stappe aangedui wat aangewend kan word by die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde. Bogenoemde vyf stappe word vervolgens toegelig.

#### **Stap 1: Verklaring van voorneme**

Soos hierbo genoem, is 'n verklaring van voorneme deur die betrokke onderwysowerheid van groot belang vir die implementering van 'n effektiewe mentorprogram vir skoolhoofde (vgl. 5.3.4). Gesien in die lig van die voorsiening van 'n bestaande kennisbasis (vgl. 2.4.3); die teoretiese onderbou en die nuutste navorsingsbevindinge (vgl. 2.4.7); asook die rol wat tersiêre inrigtings as determinant van 'n mentorprogram vervul (vgl. 5.3.3), is die onderlinge samewerking tussen die onderwysowerhede en die betrokke tersiêre inrigting, as ontwikkelingsinstansie (vgl. 2.4.6), in hierdie opsig van groot belang. Die verklaring van voorneme van die betrokke onderwysowerheid behoort derhalwe te geskied aan die hand van bogenoemde insette van die tersiêre inrigting (vgl. 4.4.11.1; 4.4.13; 4.5.2.7 en Aanbeveling 3).

Sodanige beleidsverklaring waarin die onderwysowerheid sy ondersteuning aan 'n mentorprogram onderskryf, sal 'n stewige basis voorsien vanwaar die beplanningskomitee 'n mentorprogram kan ontwikkel.

#### **Stap 2: Samestelling van 'n beplanningskomitee**

Die samestelling van 'n beplanningskomitee kan op twee moontlike wyses geskied.

Eerstens kan so 'n komitee op streeksvlak deur die betrokke streekdirekteur saamgestel word. Die komitee kan bestaan uit ervare skoolhoofde en superintendente wat onder leiding van die streekdirekteur die ontwerp van 'n mentorprogram vir beginnerskoolhoofde onderneem.

'n Ander moontlikheid is dat kundige persone by tersiêre inrigtings soos universiteite of die Onderwyskollege van Suid-Afrika, die verantwoordelikheid aanvaar om in samewerking met die betrokke onderwysdepartement, 'n mentorprogram vir beginnerskoolhoofde binne 'n bepaalde streek te ontwerp.

Die werksaamhede van sodanige beplanningskomitee behoort in alle opsigte gerig te word deur die ontwikkeling van mentorprogramme as wyse van induksie vir beginnerskoolhoofde soos wat nuwe aanstellings gemaak word. Selfs ouers en ander lede van 'n bepaalde gemeenskap kan betrek word by die ontwerp van 'n mentorstelsel in soverre dit die daarstelling van breë riglyne vir die mentorprogram raak. Sodoende kan mentorprogramme ontwerp word binne 'n bepaalde gemeenskap. Daar word tans meer betrokkenheid van ouers en die gemeenskap in die bestuur van staatsondersteunde skole vereis.

### **Stap 3: Bepaal die rolspelers**

Veral drie rolspelers vorm die belangrikste determinante van 'n mentorprogram, te wete die mentor, die protégé en die koördineerder van die mentorprogram.

Wat die mentor betref, is daar veral vier aspekte van belang, naamlik die keuring/identifisering van geskikte mentors, vereistes waaraan so 'n persoon moet voldoen, verantwoordelikhede van 'n mentor, asook die doelmatige opleiding vir sy taak as mentor wat tussen drie en ses dae kan duur (vgl. 4.5.2; 5.3.1).

By die protégé is dit ook belangrik om te let op onder andere die identifisering van die protégé, vereistes waaraan hy moet voldoen, sy ontwikkelingsbehoefte en die voorsiening van opleiding aangaande sy rol binne die mentorprogram (vgl. 5.3.1; 5.3.2).

Die rol van 'n tersiêre inrigting in 'n mentorprogram, word gesien in die lig van die bydrae wat sodanige inrigting kan lewer in

- die voorsiening van 'n wetenskaplike kennisbasis en teoretiese onderbou wat die mentorskap ten grondslag lê;
- die beskikbaarstelling van navorsingsbevindinge oor mentorskap, en
- die benoeming van 'n koördineerder vir die mentorprogram (vgl. 5.3.3).

Een van die belangrikste aspekte wat ook by hierdie stap onder die loop geneem behoort te word, is die plasing van geskikte mentors by protégés. Die ideaal, naamlik dat die protégé kan kies by watter mentor hy geplaas wil word, is nie altyd haalbaar nie (vgl. 4.5.2.3). Die plasing van mentors en protégés wat bymekaar sal aanpas binne 'n professionele ontwikkelingsverhouding, blyk nie maklik te wees nie (vgl. 3.5.3.2). Indien daar egter 'n individuele bewustheid vir waardes, onderlinge vertroue en respek en 'n sin vir openheid binne 'n potensiële mentorverhouding bestaan, is die kanse egter goed dat die mentorskap suksesvol kan wees.

Voorts behoort ook bepaal te word watter professionele ontwikkelingsaktiwiteite tydens die mentorprogram uitgevoer gaan word. Die mentor en die protégé bepaal gesamentlik die ontwikkelingsprogram vir die protégé. Aspekte wat hier ter sprake is, sentreer enersyds rondom die induksie van die beginnerskoolhoof by die nuwe skoolomgewing (vgl. 2.5) en andersyds om voortgesette professionele ontwikkelingsaktiwiteite in terme van die ontwikkelingsbehoefte van die beginnerskoolhoof.

Bepaalde aktiwiteite wat deur die jaar waargeneem gaan word, asook die wyse waarop terugvoering gegee gaan word, word deur beide die deelnemers, tydens hierdie stap beplan (vgl. 3.5.3.3; 4.5.1). Ruimte moet egter toegelaat word vir onvoorsiene omstandighede weens veranderinge in die skoolprogram en vir ander ontwikkelingsbehoefte wat die beginnerskoolhoof deur die jaar mag ervaar.

#### **Stap 4: Implementeer die program**

Vir die suksesvolle implementering van die mentorprogram, is die deurlopende organisatoriese, tegniese en interpersoonlike ondersteuning aan die deelnemers noodsaaklik. Vir hierdie doel kan die beplanningskomitee 'n waardevolle bydrae lewer ten opsigte van die deurlopende evaluering van die mentorprogram, asook vir die maak van aanpassings soos wat veranderinge in die mentorprogram dit noodsaak.

Vir die doel van die mentorprogram wat hier ter sprake is, funksioneer die mentorprogram as wyse van professionele ontwikkeling tydens die induksiefase van die beginnerskoolhoof (vgl. Figuur 2.5; Figuur 2.6). Die daargestelling van soveel as moontlik kontakssessies tussen die mentor en die beginnerskoolhoof is hier van deurslaggewende belang (vgl. 3.5.3). Die tyd en duur van hierdie kontakssessies sal egter wissel na gelang die deelnemers uit hul onderskeie skole onttrek kan word. Tydens die kontakssessies behoort nie net aandag gegee te word aan die mate waarin die beginnerskoolhoof bepaalde bestuursvaardighede aanleer nie, maar moet sy professionele vorming ook 'n besliste plek in die interpersoonlike interaksies van die mentorprogram kry (vgl. 2.5.6).

Uit die literatuur en uit die praktyk, blyk dit dat daar geen vaste voorskrifte bestaan oor die tydperk waarbinne 'n

mentorprogram geïmplementeer behoort te word nie, maar dat die tydperk waarbinne die mentorverhouding funksioneer, bepaal word deur die ontwikkelingsbehoefte van die protégé. Hierdie tydperk kan wissel van 'n paar weke tot een jaar en langer (vgl. 2.5.1; 2.6.2; 3.5.3; 4.2.7; 4.2.8; 4.2.11; 4.2.13; 4.2.14; 4.2.16; 4.3.2; 4.3.3; 4.4.2; 4.4.3.2; 4.4.4.3; 4.4.8.2; 4.4.11.2).

Tydens die formele mentortydperk, wat in twee sessies van een maand elk plaasvind (vgl. 4.3.6), word deelnemers die geleentheid gegee om mekaar se optredes en bestuursgedrag beurtelings waar te neem, waarna terugkaats-/reflekerende onderhoude gevoer word (vgl. 2.6.9.3; 2.6.9.5; 4.4.6.3; 4.5.1; 5.3.5). Tydens hierdie terugkaatsonderhoude, word die waargenome optredes en bestuursgedrag bespreek en geanaliseer. Wat hier van belang is, is dat die mentor op deurlopende basis terugvoer aan die beginnerskoolhoof sal gee aangaande die wyse waarop hy sy taak verrig. Slegs deur middel van sodanige terugvoer, is dit vir die beginnerskoolhoof moontlik om in die werkspraktyk te leer hoe om sy pos effektief te kan beklee. Voorts is dit ook die belangrikste wyse waarop professionele ontwikkeling kan plaasvind.

Die mentor en die protégé beplan gesamentlik die aspekte wat waargeneem gaan word en waaroor die terugkaatsonderhoud sal handel. 'n Voorbeeld van 'n vorm wat gebruik kan word vir die beplanning van die waarnemingsfase van die mentorprogram word in Bylaag C voorsien, terwyl 'n moontlike vorm waarop die werklike gesprek tydens die terugkaatsonderhoud aangeteken word, in Bylaag D voorsien word.

Tydens die formele mentortydperk behoort die mentor die volgende handelinge te verrig (vgl. 3.5.3.1):

\* Advisering

- \* Kommunikering
- \* Konsultering
- \* Leidinggewing
- \* Dien as rolmodel
- \* Beskerming
- \* Ontwikkeling van bestuursvaardighede

Die fokuspunt van die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof, behoort binne die mentorprogram te sentreer rondom die volgende areas (vgl. 4.5.1):

- \* Die rol van die skoolhoof
- \* Die aanleer van bestuursvaardighede
- \* Die sosialisering van die beginnerskoolhoof binne die professie en die bepaalde onderwysstelsel
- \* Die professionele vorming van die beginnerskoolhoof

Na afhandeling van die formele mentortydperk, kom die mentor, die protégé en die koördineerder bymekaar vir samesprekings. Tydens hierdie terugskouingsvergadering, word die afgehandelde mentoraktiwiteite bespreek en geanaliseer sodat aanpassings vir die volgende formele mentortydperk gemaak kan word.

Hierna volg nog 'n periode waarin die mentoraktiwiteite deur die deelnemers deurloop word, gevolg deur nog 'n terugskouingsvergadering.

## Tydriglyne vir 'n mentorprogram

Die bepaling van tydskedules waarbinne mentoraktiwiteite plaasvind, word bepaal deur die ontwikkelingsbehoefte van die protégé (vgl. 5.3.2), en word deur beide die deelnemers vasgestel tydens die beplanning van die mentoraktiwiteite (vgl. 5.3.1; 5.3.2).

In die lig van bogenoemde, kan die onderstaande tydriglyne slegs dien as moontlike aanduidings van die tydsbestek waarbinne 'n mentorprogram (vgl. Figuur 5.5) ontwikkel en geïmplementeer kan word:

### \* Opleiding en oriëntering (vgl. 5.3.1; 5.3.2)

Die opleiding en oriëntering van mentors en protégés word onder leiding van die koördineerder op die volgende twee wyses gehanteer:

- Afsonderlike opleiding (Mentors en Protégés): drie dae
- Gesamentlike oriëntering: een dag

### \* Die formele mentortydperk

Die formele mentortydperk word in twee sessies van een maand elk geïmplementeer, waartydens die volgende plaasvind:

- Waarnemingsessies: een dag per week
- Terugkaatsonderhoud: een uur



## **\* Terugskouing**

Die koördineerder van die mentorprogram is verantwoordelik vir die terugskouing na elke afgehandelde formele mentortydperk, wat op die volgende wyse plaasvind:

- Terugskouingsvergadering: twee vergaderings van een dag elk

As gevolg van die komplekse aard van die mentorverhouding, asook die persoonlike aard daarvan, kan bogenoemde tydiglyne slegs voorsien aan 'n moontlike raamwerk waarbinne 'n mentorprogram vir skoolhoofde geïmplementeer kan word.

### **Stap 5: Evalueer die mentorprogram**

Aangesien 'n mentorprogram siklies van aard is, is die deurlopende evaluering van die program noodsaaklik om aanpassings te maak en die program dermate te verbeter.

Dit sou dus sinvolle praktyk wees om die mentorprogram jaarliks te evalueer om te bepaal of die program in sy doel geslaag het. Evaluering behoort deurgaans te geskied in terme van die waarde van die mentorprogram vir die professionele ontwikkeling van beide die mentor en die beginnerskoolhoof, aangesien die mentorprogram vir beide die deelnemers besliste waarde inhou (vgl. 3.7).

Die evaluering van die mentorprogram kan aan die hand van die volgende vier aspekte geskied (vgl. 4.5.1):

## **\* Konteksevaluering**

Faktore rakende die bepaalde omgewing waarbinne die mentorprogram funksioneer, behoort geëvalueer te word in terme van die invloed van die omgewing op die mentorprogram. Sulke faktore sluit onder

andere faktore in soos die

- omstandighede binne die gemeenskap;
- finansiële toestand van die skoolstreek;
- gesindhede van skoolpersoneel ten opsigte van die mentorprogram, en
- onvoorsiene gebeure wat deur die betrokke skool of skoolstreek ondervind is.

**\* Insetevaluering**

Voorsiening behoort gemaak te word vir die formele evaluering van die mentorprogram, asook vir die evaluering van die effektiewe aanwending van alle hulpbronne in die mentorprogram.

**\* Prosesevaluering**

Dit is belangrik om te evalueer of die mentorprogram geïmplementeer word na aanleiding van die geskrewe beplanning van die program soos opgestel deur die beplanningskomitee.

**\* Uitkomsevaluering**

Voorts behoort, deur middel van evaluering, vasgestel te word of die mentorprogram in sy doel geslaag het. Daar kan ook vasgestel word of onbeplande uitkomste deur die mentorprogram plaasgevind het. Die mentorprogram word geëvalueer ten opsigte van die uitkomste vir sowel die protégé as vir die mentor (vgl. 3.7).

- Uitkomste vir die protégé

# Ontwikkeling van selfvertroue en bestuursvaardighede

- # Oorbrugging van bestuursteorie en bestuurspraktyk
- # Verbeterde interpersoonlike vaardighede
- # Die aanleer van taakverwante strategieë binne die raamwerk van die pos van die skoolhoof
- # Persoonlike refleksie
- # Professionele vorming
- # Persoonlike professionele ontwikkeling

- **Uitkomst vir die mentor**

- # Persoonlike groei
- # Professionele bevrediging
- # Verbeterde kommunikasievaardighede
- # Werkstevredenheid
- # Verhoogde gemotiveerdheid
- # Geniet erkenning van kollegas
- # Ontwikkeling van leierskapsvaardighede
- # Die daarstelling van ondersteuningsnetwerke met ander skoolhoofde (vgl. 2.6.9.6)

Dit blyk dus uit bogenoemde dat evaluering, regstelling en implementering, die drie belangrikste sikliese elemente vir die deurlopende funksionering van 'n effektiewe mentorprogram vir

beginnerskoolhoofde is.

Ten einde 'n voortgesette mentorprogram vir die daaropvolgende jaar te ontwerp, behoort alle regstellings aan die hand van die evaluering gedoen te word. Hierna word weer by Stap 3 begin met die bepaling van die rolspelers vir die nuwe program.

## 5.5 SAMEVATTING

In die voorafgaande bespreking is bepaalde riglyne daargestel vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde. Die teorie van programontwerp is as vertrekpunt geneem by die ontwikkeling van 'n mentorprogram. Voorts het die bevindinge van die voorafgaande navorsing die belangrikste verwysingsraamwerk gevorm by die identifisering van die belangrikste determinante wat die voorsiening van riglyne vir die ontwikkeling van 'n mentorprogram kan beïnvloed.

Wat uit bogenoemde bespreking duidelik na vore kom, is dat die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram 'n gesamentlike poging sal moet wees. In dié verband sal tersiêre inrigtings, die onderwysowerhede en praktiserende skoolhoofde almal betrokke moet raak by die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof. Slegs indien al bogenoemde partye erns maak met die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof deur middel van 'n mentorprogram, kan daar sprake van doelmatige inskakeling, persoonlike groei en professionele ontwikkeling wees.

### SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

#### 6.1 INLEIDING

In die onderstaande bespreking sal die voorafgaande navorsing bondig saamgevat word. Vervolgens sal gewys word op bepaalde bevindinge uit die navorsing. Hierdie bevindinge sal in elke geval gekoppel word aan bepaalde doelwitte wat vir dié navorsing gestel is (vgl. 1.3). Ten slotte sal enkele aanbevelings aan die hand van sowel die afgehandelde navorsing, as vir verdere navorsing gedoen word.

#### 6.2 SAMEVATTING

In die voorafgaande navorsing is 'n literatuurstudie onderneem om te bepaal watter professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde tans aangewend word (vgl. Hoofstuk 2). Uit die literatuurstudie blyk dit dat die isolasie waarbinne die skoolhoof sy taak moet verrig, 'n generiese verskynsel is. Dit wil dus voorkom asof die implementering van professionele ontwikkelingspraktyke 'n noodsaaklike wyse is om hierdie isolasie te verlig en om veral die beginnerskoolhoof te ondersteun op sy eerste treë van die skoolhoofskap (vgl. 2.3).

Voorts is 'n aantal determinante geïdentifiseer wat in gedagte gehou moet word by die ontwerp van professionele ontwikkelingsprogramme (vgl. 2.4). Na aanleiding van hierdie determinante is aangedui dat praktykgerigte leergeleenthede, in aansluiting by akademiese voorbereidingsprogramme aangewend behoort te word ten einde die beginnerskoolhoof doelmatig voor te berei vir die pos wat hy gaan beklee. Daar is ook 'n aantal rolspelers geïdentifiseer wat toenemend betrokke behoort te raak by professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde, waaronder

professionele verenigings, onderwysowerhede en tersiêre opleidingsinstansies. Een van die belangrikste rolspelers wat 'n bydrae kan lewer tot die professionele ontwikkeling en induksie van veral beginnerskoolhoofde, is die ervare skoolhoof.

Uit die literatuurstudie blyk dit ook dat daar 'n aantal professionele ontwikkelingsmodelle bestaan wat aangewend kan word om beginnerskoolhoofde professioneel te ontwikkel (vgl. 2.5). Na aanleiding van die driedimensionele model (vgl. 2.5.6), blyk dit dat professionele ontwikkelingspraktyke veral tydens drie fases van 'n persoon se loopbaan behoort te funksioneer, naamlik tydens die voordiensfase, tydens die induksiefase en tydens die deurlopende fase van indiensopleiding terwyl die pos beklee word.

Voorts wil dit voorkom asof daar tans in die buiteland heelwat professionele ontwikkelingspraktyke onderneem word wat almal afgespits is op die professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde, maar dat daar in die RSA nog nie genoeg gedoen word in dié opsig nie (vgl. 2.6). Die belangrikste komponent by al bogenoemde professionele ontwikkelingspraktyke, blyk die mentorstelsel te wees.

In Hoofstuk 3 is 'n verdere literatuurstudie onderneem om die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde teoreties te begrond.

Vanuit die literatuur blyk dit dat 'n mentorstelsel 'n noodsaaklike wyse is om die beginnerskoolhoof in staat te stel om sy volle potensiaal te bereik regdeur sy verskillende loopbaanfases (vgl. 3.3). Dit wil voorkom asof 'n mentorstelsel 'n noodsaaklike wyse van professionele ontwikkeling, veral tydens die induksiefase van 'n skoolhoof se loopbaan, kan wees..

Die funksionering van 'n mentorstelsel is voorts vanuit die literatuur teoreties begrond, terwyl dit ook aan die lig gekom het dat 'n doelmatige mentorstelsel vir skoolhoofde aan bepaalde

vereistes moet voldoen (vgl. 3.5; 3.6). Daar is ook aangetoon dat die protégé ontvanklik moet wees vir die betrokke leerervaring en dat die mentor onder andere bereid moet wees, asook die begeerte moet openbaar om as mentor vir onervare kollegas op te tree (vgl. 3.6.2; 3.6.3).

Die waarde van 'n mentorstelsel vir beide die deelnemers aan 'n mentorprogram is ook uit die literatuur aangetoon, aangesien nie net die protégé deur middel van die mentorprogram professioneel ontwikkel nie. Ook die mentor baat by die mentorskap omdat hy self verder ontwikkel en bepaalde vaardighede aanleer. Die mentorskap lewer veral 'n waardevolle bydrae tot die verhoogde werkstevredenheid by die ervare skoolhoof wat as mentor optree (vgl. 3.7).

In Hoofstuk 4 is van 'n empiriese ondersoek, asook van 'n verdere literatuurstudie gebruik gemaak om vas te stel hoe mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling in die praktyk funksioneer.

Eerstens is bepaal hoe mentorstelsels buite die onderwys in die RSA aangewend word as wyse van professionele ontwikkeling. Uit die empiriese ondersoek het dit aan die lig gekom dat die meeste instansies in die RSA nog nie van formele mentorstelsels gebruik maak vir die professionele ontwikkeling van personeel nie, hoewel informele mentorverhoudings tog bestaan (vgl. 4.2).

By dié instansies waar mentorstelsels nog nie funksioneer nie, is 'n behoefte aan formele mentorstelsels geïdentifiseer.

Dit blyk voorts uit die empiriese ondersoek dat mentorstelsels tydens drie verskillende loopbaanfases toegepas word (vgl. Figuur 2.6). Eerstens word mentorstelsels aangewend as 'n wyse van voordiensopleiding nog voordat die pos fisies beklee word.

Tweedens word mentorstelsels aangewend as wyse van professionele ontwikkeling by nuwelinge in die organisasie tydens die induksiefase van 'n persoon se loopbaan. Laastens word mentorstelsels ook aangewend as wyse van deurlopende bestuursontwikkeling (vgl. Tabel 4.1).

Een aspek wat voorop staan, is dat die mentor as persoon 'n belangrike rol te vervul het as vertroueling en ondersteuner veral vir nuwelinge binne die organisasie. Die mens, en veral die nuweling, word as die belangrikste hulpbron binne enige organisasie beskou. In dié opsig, word die mentorstelsel as die ideale wyse beskou om hierdie hulpbron optimaal te ontwikkel en aan te wend tot voordeel van sowel die individu as die organisasie.

Wat ook uit die navorsing na vore kom, is dat sommige organisasies die mentorskap as so belangrik beskou, dat 'n mentorprogram alreeds deurloop word met studente wat beurshouers van die organisasies is. Sodoende word die gaping tussen teoretiese opleiding en die werkspraktyk oorbrug (vgl. 4.2.8; 4.2.14; 4.2.16).

Mentorstelsels word voorts ook gesien as deel van 'n totale loopbaanontwikkelingsprogram binne sekere organisasies. Die deelname aan mentorprogramme hou bepaalde voordele en bevorderingsmoontlikhede vir die deelnemers in (vgl. 4.2.11).

Tweedens is vasgestel hoe mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling van skoolhoofde in die praktyk funksioneer (vgl. 4.4). Die ondersoek het aan die lig gebring dat daar in die buiteland heelwat instansies bestaan wat van mentorstelsels gebruik maak om veral aspirant- en beginnerskoolhoofde voor te berei vir die skoolhoofskap (vgl. 4.3.2 - 4.3.6; 4.4). Voorts is ook bevind dat in die RSA geen formele mentorstelsel vir skoolhoofde bestaan nie. Daar bestaan



wel 'n behoefte aan 'n mentorstelsel as wyse van professionele ontwikkeling vir beginnerskoolhoofde in die RSA (vgl. 4.3.7).

Derdens is 'n oorsig gegee oor die ontwikkeling van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde (vgl. 4.5). Daar is onder andere aangedui dat 'n mentorstelsel doelmatig ontwerp moet word alvorens dit geïmplementeer kan word (vgl. 4.5.1). Dit het ook duidelik na vore gekom dat mentors opgelei moet word vir hul taak. In dié opsig is verwys na bepaalde opleidingsprogramme vir mentors (vgl. 4.5.2).

Ten einde te voorsien aan die geïdentifiseerde behoefte vir 'n mentorprogram (vgl. 4.3.7), is Hoofstuk 5 gewy aan die daarstelling van riglyne vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde. Die teorie van programontwerp is as vertrekpunt geneem by die ontwikkeling van 'n mentorprogram (vgl. 5.2). Vervolgens is die determinante, wat 'n mentorprogram ten grondslag lê, geïdentifiseer (vgl. 5.3). Laasgenoemde determinante is in berekening gebring by die daarstelling van 'n mentorprogram vir skoolhoofde aan die hand van vyf sikliese stappe (vgl. 5.4).

## 6.3 BEVINDINGE

### 6.3.1 Bevindinge oor Doelwit 1

Wat Doelwit 1 betref, naamlik om te bepaal watter professionele ontwikkelingspraktyke vir skoolhoofde tans aangewend word (vgl. 1.3), is die volgende bevind:

- \* Die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof is noodsaaklik ten einde mee te werk tot sy suksesvolle inskakeling in die nuwe werksomgewing, die verligting van die isolasie waarbinne hy werk, asook tot die effektiewe hantering van die pos (vgl. 2.3).

- \* Bepaalde determinante vorm die grondslag van enige professionele ontwikkelingsprogram (vgl. 2.4). Van die belangrikste determinante, is die andragogiese eise wat aan sodanige programme gestel word (vgl. 2.4.1), asook die beginsel van praktykrelevansie waar geleentheid gegee word vir die skoolhoof om sy teoretiese kennis in die werkspraktyk te kan inoefen (vgl. 2.4.2; 2.4.4; 2.4.8). Een van die belangrikste bevindinge in hierdie verband, is dat verskillende instansies en persone, waaronder tersiêre inrigtings, professionele verenigings, onderwysowerhede en ervare skoolhoofde, almal 'n rol te speel het in die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof (vgl. 2.4.6)
- \* Daar word tans in die buiteland baie klem geplaas op ontwikkelingspraktyke wat die professionele ontwikkelingsbehoeftes van veral die beginnerskoolhoof en die aspirantskoolhoof aanspreek (vgl. 2.6).
- \* Na aanleiding van bepaalde professionele ontwikkelingsmodelle, moet die skoolhoof self verantwoordelikheid vir bepaalde leerervarings aanvaar, terwyl die ondersteuning van kollegas van kardinale belang is vir enige professionele ontwikkelingspraktyk (vgl. 2.5.7).
- \* Wat betref die bestaande professionele ontwikkelingspraktyke wat tans in die buiteland aangewend word, bestaan daar 'n verskeidenheid metodes wat almal afgestem is op die kontinue, professionele ontwikkeling van skoolhoofde. (vgl. 2.6.2 - 2.6.9). Die gebruik om ervare skoolhoofde in die meeste van hierdie ontwikkelingspraktyke aan te wend, dui voorts daarop dat die beginsel van mentorskap die belangrikste wyse is waarop geleenthede aan veral beginnerskoolhoofde gegee word om professioneel te

ontwikkel. In die RSA kan egter nog meer gedoen word om geleenthede aan die beginnerskoolhoof te voorsien vir sy eie professionele ontwikkeling (vgl. 2.6.8).

### 6.3.2 Bevindinge oor Doelwit 2

Met Doelwit 2 wou bepaal word wat die aard van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde behels (vgl. 1.3). In hierdie verband, is die volgende bevind:

- \* 'n Mentorstelsel is noodsaaklik vir die beginnerskoolhoof om sy volle potensiaal in die pos te kan bereik, aangesien tradisionele opleidingsprogramme nie voorsiening maak vir die inoefening van bestuursvaardighede en die vorming van 'n persoonlike visie oor sy bestuurstaaak nie (vgl. 3.3).
- \* 'n Suksesvolle mentorstelsel word gekenmerk deur 'n tweerigting interaktiewe verhouding tussen mentor en protégé binne 'n risikovrye omgewing, waar die mentor die latente talente en vaardighede van die protégé moet erken en ontwikkel (vgl. 3.4). Laasgenoemde aspek is ook een van die belangrikste vereistes waaraan 'n mentorstelsel moet voldoen (vgl. 3.6).
- \* Mentorstelsels vir onderwysers kan nie net so toegepas word op skoolhoofde nie, weens die eie aard en karakter van die skoolhoofskap. Die beginsel waarop 'n mentorstelsel berus, naamlik die ondersteuning deur 'n ervare kollega, hou egter ook besliste voordele vir die skoolhoof in (vgl. 3.5).
- \* 'n Belangrike vereiste wat andersyds aan 'n mentor gestel word, is dat hy 'n begeerte en 'n toegewydheid moet openbaar vir die professionele ontwikkeling van 'n minder ervare kollega, en dat hy vir hierdie taak opgelei moet word (vgl. 3.6.2). 'n Vereiste wat andersyds aan die protégé gestel

word, is dat hy 'n oop en ontvanklike gemoed moet openbaar vir die besondere leersituasie waarin hy hom gaan bevind (vgl. 3.6.3).

- \* 'n Mentorstelsel hou vir beide die deelnemers bepaalde voordele in. Die protégé kry die geleentheid om persoonlik te groei en professioneel te ontwikkel onder die leiding en ondersteuning van 'n ervare kollega. Die mentor kry geleentheid om nuwe vaardighede aan te leer en om op 'n aktiewe wyse by te dra tot die groei en ontwikkeling van 'n minder ervare kollega (vgl. 3.7).

### 6.3.3 Bevindinge oor Doelwit 3

Betreffende Doelwit 3, naamlik om te bepaal hoe mentorstelsels as wyse van professionele ontwikkeling in die praktyk funksioneer (vgl. 1.3), is die volgende bevind:

- \* Die meeste besigheidsinstansies in die RSA maak nog nie van formele mentorstelsels gebruik nie (vgl. 4.2.2). By dié instansies waar mentorstelsels wel funksioneer, word dit as deel van 'n totale professionele ontwikkelingstrategie aangewend, veral tydens die induksiefase van 'n persoon se loopbaan (vgl. 4.2.3 - 4.2.16).
- \* Die aanwending van mentorstelsels vir skoolhoofde het onlangs eers in enkele lande buite die VSA inslag begin vind (vgl. 4.3.2 - 4.3.6).
- \* In die RSA bestaan geen formele mentorstelsel vir skoolhoofde nie, en sodanige behoefte is geïdentifiseer (vgl. 4.3.7).
- \* Verskeie instansies in die VSA (onderwysdepartemente, professionele verenigings, tersiêre inrigtings en

skoolstreke), is ten nouste betrokke by die aanwending van formele mentorstelsels om veral die aspirant- en beginnerskoolhoof voor te berei vir die skoolhoofskap (vgl. 4.4).

- \* Daar bestaan geen riglyne in die literatuur, of in die praktyk in die RSA, vir die implementering van 'n mentorstelsel vir skoolhoofde nie (vgl. 4.3.7).

#### 6.3.4 Bevindinge oor Doelwit 4

Rakende Doelwit 4, naamlik om riglyne te voorsien vir die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde (vgl. 1.3), is die volgende bevind:

- \* Die teorie van programontwerp moet as vertrekpunt geneem word by die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde (vgl. 5.2).
- \* Daar bestaan 'n aantal determinante wat in gedagte gehou moet word by die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde (vgl. 5.3). Hierdie determinante is
  - die mentor;
  - die protégé;
  - tersiêre inrigtings;
  - die onderwysowerheid, en
  - die mentorstelsel.
- \* Die ontwikkeling en implementering van 'n mentorprogram vir skoolhoofde vind binne vyf sikliese stappe plaas (vgl. Figuur 5.5).

## **6.4 AANBEVELINGS**

### **AANBEVELING 1**

Daar behoort indringend aandag gegee te word aan alternatiewe gestruktureerde wyses vir die professionele ontwikkeling van die skoolhoof tydens sy verskillende loopbaanfases, naamlik tydens sy akademiese voorbereiding, die induksiefase, asook deur sy hele professionele loopbaan.

#### **Motivering**

Skoolhoofde is in 'n groot mate aan hulleself oorgelaat rakende hul akademiese opleiding wat op vrywillige basis geskied, asook hul deurlopende professionele ontwikkeling.

### **AANBEVELING 2**

Skoolhoofdesentrums behoort in die RSA gevestig te word.

#### **Motivering**

Aangesien skoolhoofdesentrums so 'n belangrike funksie vervul in die professionele ontwikkeling van skoolhoofde en veral in die implementering van mentorprogramme vir beginnerskoolhoofde in die buiteland, kan die vestiging daarvan ook vir skoolhoofde in die RSA 'n ontwikkelingsbehoefte aanspreek.

### **AANBEVELING 3**

Al die belanghebbende instansies, waaronder onderwysdepartemente, tersiêre inrigtings, professionele verenigings, skoolstreke, asook ervare skoolhoofde, behoort nouer saam te werk in alle aspekte rakende die opleiding en deurlopende professionele ontwikkeling van veral beginnerskoolhoofde (vgl. 5.3.1; 5.3.3;

5.4).

#### **Motivering**

Die voorsiening van kwaliteit leierskap in skole verteenwoordig 'n gemeenskaplike doelwit by al die bogenoemde instansies. Ten einde dit te kan vermag, word die gesamentlike betrokkenheid van werkgewer, professionele verenigings en skoolgemeenskappe vereis. Die bevindinge van die voorafgaande navorsing dui pertinent op die betrokkenheid van sodanige instansies by die professionele ontwikkeling van persone wat die sleutelpos van skoolhoof reeds beklee of nog gaan beklee.

#### **AANBEVELING 4**

Formele mentorprogramme vir beginnersskoolhoofde behoort geïmplementeer te word.

#### **Motivering**

Aangesien 'n mentorstelsel die effektiëste wyse is waarop ervare skoolhoofde aangewend kan word vir die deurlopende professionele ontwikkeling van onervare kollegas tydens die induksiefase van hulle loopbane, blyk dit sinvolle praktyk te wees om formele mentorprogramme in die RSA te vestig.

#### **AANBEVELING 5**

Tersiëre inrigtings soos universiteite (wat Onderwysbestuur aanbied) en die Onderwyskollege van Suid-Afrika behoort, naas die formele opleiding in Onderwysbestuur, ook betrokke te raak by die opleiding van skoolhoofde deur onder andere die ontwikkeling en implementering van formele mentorprogramme, in samewerking met die ander belanghebbende instansies, asook met ervare skoolhoofde.

## Motivering

Bogenoemde instansies behoort hierdie uitdaging te aanvaar op grond van die feit dat hulle verantwoordelik is vir die voorsiening van 'n breë kennisbasis rakende alle aspekte van Onderwysbestuur en onderwysbestuursopleiding. Voorts is sodanige instansies primêr gemoeid met die vasstelling van die teoretiese onderbou ten opsigte van die opleiding en voorbereiding van onderwysbestuurders en kan die nuutste navorsingsbevindinge aangewend word in die ontwikkeling en implementering van 'n formele mentorprogram. In die laaste instansie, beskik bogenoemde inrigtings ook oor die nodige infrastruktuur om mentors en protégés op te lei.

## AANBEVELING 6

Ervare skoolhoofde behoort meer betrokke te raak by die professionele ontwikkeling van hul onervare kollegas deur hulleself beskikbaar te stel om as mentors op te tree.

## Motivering

Uit die voorafgaande navorsing is bevind dat ervare skoolhoofde 'n sentrale rol te speel het in die professionele ontwikkeling van beginnersskoolhoofde, aangesien die aanleer van bestuursvaardighede binne die skoolbestuurspraktyk een van die belangrikste determinante van enige professionele ontwikkelingspraktyk is.

## AANBEVELING 7

Daar behoort 'n nasionale beleid (wet) geformuleer te word wat die aard en vlak van die opleiding van skoolhoofde bepaal, veral voor en gedurende die beginjare van skoolhoofskap.



### **Motivering**

Aangesien daar sodanige beleidsvoorskrifte bestaan waaraan onderwysers moet voldoen alvorens hulle aangestel mag word, blyk dit eweneens sinvolle praktyk te wees om vereistes te stel waaraan persone moet voldoen alvorens die sleutelpos van skoolhoof beklee kan word.

### **AANBEVELING 8**

Verdere navorsing behoort onderneem te word oor die implementering van 'n internskap vir aspirantskoolhoofde.

### **Motivering**

Die internskap vorm 'n integrerende deel van die voorbereiding van aspirantskoolhoofde in die VSA. Indien bogenoemde navorsing onderneem sou word, sou dit aan 'n kennisbasis kon voorsien aangaande die professionele ontwikkeling van die aspirantskoolhoof tydens die voordiensfase van sy loopbaan.

### **AANBEVELING 9**

Verdere navorsing behoort ook onderneem te word oor die professionele ontwikkeling van die ervare skoolhoof.

### **Motivering**

Aangesien daar in die voorafgaande navorsing gekonsentreer is op die professionele ontwikkeling van die beginnerskoolhoof, kan hierdie aanbevole navorsing bydra tot die voorsiening van 'n kennisbasis rakende die professionele ontwikkeling van die skoolhoof tydens hierdie betrokke loopbaanfase. Indien Aanbeveling 7 en 8 uitgevoer sou word, sou dit saam met die voorafgaande navorsing 'n groot bydrae kan lewer om 'n

geheelbeeld te vorm van die professionele ontwikkeling van die skoolhoof tydens al drie fases van sy loopbaan, te wete die voordiensfase, die induksiefase en tydens die res van sy professionele loopbaan.

#### 6.4 SLOTOPMERKING

Die professionele ontwikkeling van veral die beginnerskoolhoof is vir te lank agterweë gelaat. Dit is nou die tyd om daadwerklike pogings aan te wend om skoolhoofde van die toekoms voor te berei vir die eise en verantwoordelikhede van die skoolhoofskap wat by die dag kompleksier raak. In die veranderende omstandighede waaraan nuwe skoolhoofde blootgestel word, is die deurlopende ondersteuning van veral ervare skoolhoofde onontbeerlik.

Die voorafgaande navorsing kan op gepaste wyse afgesluit word met 'n opmerking deur Marsha Playko, een van die baanbrekers op die gebied van mentorstelsels vir skoolhoofde (Playko, 1990:31):

"...mentoring is a way that one person is able to say to another that he or she is 'worth it', and that he or she may succeed. What could be of greater value than that?"

BRONNELYS

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS. 1992. Professional and organization development programs. Arlington. 32 p.

ANDERSON, G. 1991. Brief aan outeur, 27 Mei. Montreal (Kanada). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

BACHARACH, S.B. & CONLEY, S.C. 1986. Education reform: a managerial agenda. Phi Delta Kappan, 67(9): 641-645, May.

BANKS, S. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Johannesburg. (Kassetopname in besit van outeur.)

BARNETT, B.G. 1988. Adapting PAL activities for administrative preparation and inservice training programs. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association in New Orleans, April. p. 1-23.

BARNETT, B.G. 1990a. Mentoring programs for administrator preparation: mentors' and interns' perceptions of program success. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Boston, April. p.1-31.

BARNETT, B.G. 1990b. The mentor-intern relationship: Making the most of learning from experience. NASSP-Bulletin, 74(526): 17-24, May.

BARNETT, B.G. & BRILL, A.D. 1988. Building reflection into administrative training programs. Paper presented at the annual convention of the University Council for Educational Administration. Cincinnati, October. p.1-26.

BARNETT, B.G. & LONG, C. 1986. Peer-assisted leadership: Principals learning from each other. Phi Delta Kappan, 67(9): 672-675, May.

BARNETT, B.G. & MUELLER, F.L. 1989. Long-term effects of the peer-assisted leadership program on principals' actions and attitudes. Elementary school journal, 89(5):559-574, May.

BARTH, R.S. 1987a. A context for growth. NASSP-Bulletin, 71(495):2, January.

BARTH, R.S. 1987b. The principals' Center at Harvard University. NASSP-Bulletin, 71(495):23-29, January.

BEATTY, R.W. & SCHNEIER, C.E. 1981. Personnel administration- an experiential/skill-building approach. Reading:Addison-Wesley. 637p.

BECKMAN, W.F., ERLANDSON, D.A., HELLER, M., KELLEY, E.A., McCLEARY, L.E. & KEFFE, J.W. 1985. Performance-based preparation for principals: a framework for improvement. A special report for the NASSP Consortium for the performance-based preparation of principals. Virginia: NASSP. 37p.

BEN-BARUCH, E. 1991. The training of school principals in Israel: controversies, achievements and open problems. (In Basson, C.J.J. & Smith, J.A.J., eds. Onderwysbestuur/Educational Management. Pretoria:Unibook. p.63-70.)

BERGER, D. & PERINO, J. 1986. Sharing, caring, growing: the mentor teacher program. Thrust, 15(6): 38-41, April.

BLACKMAN, M.C. 1991. Brief aan outeur, 6 Junie. Cambridge. (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

- BLAIR, N.S. & KOEHN, J.J. 1991. Brief aan outeur, 20 Junie. Milwaukee, Wisconsin (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)
- BONDESIO, M.J. & DE WITT, J.T. 1990. Personeelbestuur (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p.249-359.)
- BOONE, E.J. 1985. Developing programs in adult education. Englewood Cliffs:Prentice-Hall. 244p.
- BOTHMA, J.H. 1992a. Telefoniese mededeling aan outeur. Bloemfontein. (Kassetopname in besit van outeur.)
- BOTHMA, J.H. 1992b. Brief aan outeur, 23 Julie. Bloemfontein. (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)
- BRINKO, K.T. 1990. Optimal conditions for effective feedback. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Boston, April. p.1-21.
- BRITZ, P.J. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Johannesburg. (Kassetopname in besit van outeur.)
- BUCHMANN, M. 1990. Beyond the lonely, choosing will: professional development in teacher thinking. Michigan: The Institute for Research on Thinking. College of Education, Michigan State University. 41p.
- BUCKLEY, J. 1985. The training of secondary school heads in Western Europe. Windsor:NFER-NELSON. 194p.
- BURDENUK, G. 1991. Brief aan outeur. 12 September. Ontario (Kanada). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

CALABRESE, R.L. 1991. Brief aan outeur, 5 Junie. Charleston (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

CALABRESE, R.L. & BARTZ, D.E. 1990. Preparing school administrators: An action-learning model. Canadian administrator, 30(3):1-6, December.

CALABRESE, R.L. & TUCKER-LADD, P.R. 1991. The principal and the assistant principal: a mentoring relationship. NASSP-Bulletin, 75(533):67-74, March.

CALITZ, L.P. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Pretoria. (Kassetopname in besit van outeur.)

CAMPBELL, E. 1991. The managerial development of farm school principals and teachers - a South African case study of in-service education and training at a distance. (In Basson, C.J.J. & Smith, J.A.J., reds. Onderwysbestuur Nasionale Kongres. 14-16 September 1989. Pretoria:Unibook. p.320-330.)

CASTETTER, W.B. 1986. The personnel function in educational administration. New York: Macmillan. 638p.

CAWOOD, J. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Stellenbosch. (Kassetopname in besit van outeur.)

COHN, K.C. & SWEENEY, R.C. 1992. Principal mentoring programs: Are school districts providing the leadership? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, April. p. 1-16.

COTE, P.A. 1991. Brief aan outeur, 6 September. Quincy, Massachusetts (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

COURTER, R.L. & WARD, B.A. 1983. Staff development for school improvement. (In Griffin, G.A., ed. Staff development. Chicago: NSSE. p. 185-210).

CRAIG, R.L. (ed). 1987. Training and development handbook. A guide to human resource development. New York:McGraw-Hill. 878p.

CROUS, T. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Bloemfontein. (Kassetopname in besit van outeur.)

DARESH, J.C. 1987. The beginning principalship: Preservice and inservice implications. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Washington, DC., April. p.1-18.

DARESH, J.C. 1988a. An assessment of alternative models for the delivery of principal inservice. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, April. p.1-16.

DARESH, J.C. 1988b. The preervice preparation of American educational administrators: Retrospect and prospect. Invited paper presented at the meeting of the British Educational Mangement and Administration Society in Cardiff, April. p.1-28.

DARESH, J.C. 1988c. Are field-based programs the answer to the reform of administrator preparation programs? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, April. p.1-16.

DARESH, J.C. 1988d. The role of mentors in preparing future principals. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, April. p.1-33.

DARESH, J.C. 1988e. Are "field-based" programs the answer to the reform of administrator reform of administrator preparation programs? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, April. p.1-16.

DARESH, J.C. 1988f. Collegial support: a lifeline for the beginning principal. NASSP-Bulletin, 72(511):84-87, November.

DARESH, J.C. 1990. Formation: the missing ingredient in administrator preparation. NASSP-Bulletin, 74(526):1-5, May.

DARESH, J.C. 1991. Brief aan outeur, 28 November. Greeley, Colorado (VSA). (Oorspronkelijke kopie in besit van outeur.)

DARESH, J.C. & PLAYKO, M. 1988. Mentorship for beginning school administrators: prelude to professional growth. Paper presented at the annual meeting of the National Council of States for Inservice Education in New Orleans, November. p. 1-19.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1989a. Administrative mentoring: A training manual. Westerville:Ohio LEAD center. 62p.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1989b. The administrative entry-year program in Ohio: a resource guide. Westerville:Ohio LEAD Center. 59p.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M. A. 1990a. Mentoring for effective school administration. Urban education, 25(1): 43-54, April.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1990b. Preservice administrative mentoring: reflections of the mentors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Boston, April. p.1-19.



DARESH, J.C. & PLAYKO, M. 1990c. Mentor programs: focus on the beginning principal. NASSP-Bulletin, 74(527): 73-77, September.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1992a. What do bginning leaders need? Aspiring and practicing principals' perceptions of critical skills for novice administrators. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, April. p. 1-27.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1992b. The professional development of school administrators: preservice, induction, and inservice applications. Boston:Allyn & Bacon. 189p.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1992c. Mentoring for headteachers: a review of major issues. School organisation, 12(2):145-152.

DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1992d. Perceived benefits of a preservice administrative mentoring program. Journal of personnel evaluation in education, 6(1):15-22, August.

DE BEVIOSE, W. 1984. Synthesis of research on the principal as instructional leader. Educational leadership, 41(5):14-20, February.

DE CONING, R. 1992a. Telefoniese mededeling aan outeur. Pretoria. (Kassetopname in besit van outeur.)

DE CONING, R. 1992b. Brief an outeur, 21 Augustus. Pretoria. (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

DEPARTEMENT VAN KORREKTIEWE DIENSTE. 1992. Loopbaanontwikkelingsprojek - Handleiding. Pretoria. 82p.

DEPARTEMENT VAN MANNEKRAG. 1992. Die kwalitatiewe evaluering van bestuursontwikkeling in die RSA. Pretoria. 154p. (Ongepubliseerd).

DESSLER, G. 1984. Personnel management: modern concepts and techniques. 3rd Edition. Reston: Reston Publishing Company. 683p.

DEWITT, V.F. 1991. Educational management in a developing third world country. (In Basson, C.J.J. & Smith, J.A.J., reds. Onderwysbestuur/Educational Management. Pretoria:Unibook. p. 71-78.)

DUNLAP, D.M. & PENCE, L.J. 1990. Formal and informal mentorships for aspiring and practicing administrators. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting in Boston, April. p.1-7.

EBERSON, H.F. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. (Kassetopname in besit van outeur.)

ELLIOT, R.J. 1992a. Telefoniese mededeling aan outeur. Pretoria. (Kassetopname in besit van outeur.)

ELLIOTT, R.J. 1992b. Brief aan outeur, 25 Augustus. Pretoria. (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

ERASMUS, M. 1987. Klasbesoek as wyse van personeelontwikkeling. Potchefstroom:PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.) 119 p.

ERLANDSON, D.A. 1987. Principals' centres - diversity reflects strength of concept. NASSP-Bulletin, 71(495):1, January.

ERLANDSON, D.A. 1989. The management profile. A handbook for the development of management skills. College Station:Texas A&M University Principals' Center. 68p.

FAGAN, M.M. & WALTER, G. 1982. Mentoring among teachers. The journal of educational research, 76(2):113-118, November/December.

GERBER, P.D., NEL, P.S. & VAN DYK, P.S. 1987. Human resources management. Johannesburg:Southern Book Publishers. 449p.

GIBBLE, J.L. & LAWRENCE, J.D. 1987. Peer coaching for principals. Educational leadership, 45(3): 72-73, November.

GRAY SMITH, L.A. 1992. Brief aan outeur. 30 Julie. Reston, Virginia (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

GREEN, H., HOLMES, G., & SHAW, M. 1991. Assessment and mentoring for headship: New approaches to senior management development in schools. Oxford:School of Education, Oxford Polytechnic. 21p.

GRIER, T.B. 1991 I/D/E/A Principals' inservice program. An evaluation report. Akron, Ohio:Akron Public Schools. 21p.

GRIER, L.W. & DRAUGHON, R.S. 1987. The North Carolina Leadership Institute for Principals. NASSP-Bulletin, 71(495):17-19, January.

GRIFFITHS, D.E. 1988. Educational administration reform PDQ or RIP. Paper presented at the American Educational Research Association Convention in New Orleans, March.

GROENEWALD, D. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. (Kassetopname in besit van outeur.)

HAGSTROM, D. 1987. The Alaska Principals' center. NASSP-Bulletin, 71(495):30-34, January.

HALL, G.E. & MANI, M.N.G. 1989. Entry strategies of first-time high school teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, March. p.1-23.

HALLINGER, P., GREENBLATT, R. & EDWARDS, T. 1989. Principal self-renewal through the visiting practitioner role. Journal of staff development, 10(3):48-53, Summer.

HALLINGER, P. & GREENBLATT, R.B. 1990. Why administrators participate in principals' centers. NASSP-Bulletin, 74(527):108-113, September.

HALLINGER, P. & McCARY, C.E. 1990. Developing the strategic thinking of instructional leaders. The elementary school journal, 91(2):89-107, November.

HAMILTON, S.F. & HAMILTON, M.A. 1992. Mentoring programs: Promise and Paradox. Phi Delta Kappan, 73(7):546-550, March.

HART, A.W. 1990. Effective administration through reflective practice. Education and urban society, 22(2):153-169, February.

HAT

kyk

SCHONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. en BOOYSEN, C.M.

HEALY, C.C. & WELCHERT, A.J. 1990. Mentoring relations: a definition to advance research and practice. Educational leadership, 19(9): 17-21, November.

HILL, A. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Stellenbosch. (Kassetopname in besit van outeur.)

HUNT, D. 1991a. Mentoring and Machiavelli. IPM journal, 9(11):11-16, July.

HUNT, D. 1991b. Empowering mentors and protégés. IPM journal, 10(3):17-21, November.

IRVINE, J.J. 1985. The master teacher as mentor: role perceptions of beginning and master teachers. Education, 106(2):123-130, Winter.

IVANCEVICH, J.M. & GLUECK, W.F. 1983. Foundations of personnel/human resource management. Plano:Business Publications. 826p.

JORDAAN, D. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Pretoria. (Kassetopname in besit van outeur.)

KIRSTEIN, C.L. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Pretoria. (Kassetopname in besit van outeur.)

KLINE, W.A. 1987. A collegial approach to developing leadership. Educational leadership, 45(3):70-71, November.

KNOWLES, M.S. 1987. Adult learning. (In Craig, R.L., ed. Training and development handbook. A guide to human resources development. New York:McGraw-Hill. p.168-179.)

KOTTKAMP, R.B. 1982. The administrative platform in administrative preparation. Planning and changing, 13(2):82-92, Summer.

KOTTKAMP, R.B. 1990a. The administrative platform as means of reflection: a ten year assessment. Paper presented at the American Educational Research Association in Boston, April. p.1-38.

KOTTKAMP, R.B. 1990b. Means for facilitating reflection. Education and urban society, 22(2):182-203, February.

KRING, K.M. 1992. Mentoring principals: Who does it and when? NASSP-Bulletin, 76(546):116-120, October.

KRÜGELL, S.W. 1983. Personeelopleiding en bestuursontwikkeling. Potchefstroom:Pro Rege. 39p.

LAMB, R. & THOMAS, D. 1983. Advice to beginning principals. Clearing house, 57(1):11-14, September.

LA PLANT, J.C. 1987. Facilitating I/D/E/A/ principals' support groups as a means of professional development and school improvement. (In Murphy, J. & Hallinger, P., eds. Approaches to administrative training in education. Albany:State University of New York Press. p. 182-200.)

LARRY, K.F. 1991. Brief aan outeur, 19 Julie. Charleston (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

LEE, G.V. 1988. Reaching broader audiences: training trainers to deliver peer-assisted leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, April 1988. p. 1-33.

LEE, G. & MUELLER, F. 1986. Peer-assisted leadership for principals. Resources and practice, IV(2):1, Summer.

LEMBERGER, D. 1992. The mantle of a mentor: The mentor's perspective. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, April. p. 1-32.

LEVINE, S.L. 1989. Promoting adult growth in schools. The promise of professional development. Boston:Allyn & Bacon. 311p.

LICATA, J.W. & ELLETT, C.D. 1990. LEAD program provides support, development for new principals. NASSP-Bulletin, 74(525):5-10, April.

LOACKER, G. 1986. What research says about adult learning. NASSP-Bulletin, 70(486):38-41, January.

LOUBSCHER, P. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Kaapstad. (Kassetopname in besit van outeur.)

MALLORY, W.J. 1987. Technical skills. (In Craig, R.L., ed. Training and development handbook. A guide to human resource development. New York:McGraw-Hill. p.641-658.)

MARSHALL, C., MITCHELL, B., GROSS, R. & SCOTT, D. 1990. A typology of assistant principals' orientation of the administrative career. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Boston, April. p.1-11.

MAURIEL, J.J. 1987. Assumptions and beliefs. NASSP-Bulletin, 71(495):5-7, January.

MAURIEL, J.J. 1991. Brief aan outeur, 3 September. Minneapolis (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

MATTOX, B.A. 1991. Brief aan outeur, 12 Julie. Falls Church, Virginia (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

MCCULLOUGH, R.C. 1987. Professional development. (In Craig, R.L., ed. Training and development handbook. A guide to human resources development. New York:McGraw-Hill. p.35-64.)

MCHALE, J.P. 1987. Professional networking. (In Craig, R.L., ed. Training and development handbook. A guide to human resource development. New York:McGraw-Hill. p.848-861.).

McINTOSH, G. 1989. Learning the practice of school administration. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, March. p. 1-11.

MEGGINSON, D. 1988. Instructor, coach, mentor: three ways of helping for managers. Management education and development, 19(1):33-46, Spring.

MENTZ, P.J. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1992. Toetrede tot die onderwys en praktykskok. (In Van der Westhuizen, P.C.; Loots, Z.B.; Mentz, P.J.; Oosthuizen, I.J. & Theron, A.M.C. Die beginneronderwyser. 'n Bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban:Butterworths. p. 161-189.)

MERTZ, N.T., WELCH, O.M. & HENDERSON, J. 1989. Mentoring for administrative advancement: a study of what mentors do and think. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in San Francisco, March. p.1-17.

MOERDYK, A. & LOUW, L. 1989. Mentoring: a powerful tool in the career development process. IPM journal, 8(5):24-27, October.

MOORE, J. 1991. Brief aan outeur, 20 Junie. Bristol (Engeland). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

MOSES, J.L., HAKEL, M.D. 1986. The Springfield link: ten reasons why Springfield works. NASSP-Bulletin, 70(486):36-38, January.



MOSES, J.L. 1987. Assessment centers. (In Craig, R.L., ed. Training and development handbook. A guide to human resource development. New York:McGraw-Hill. p. 248-262.)

MURPHY, J. & HALLINGER, P. 1987a. New directions in the professional development of school administrators: A synthesis and suggestions for improvement. For inclusion in: Murphy, J. & Hallinger, P., eds. Approaches to administrative training. Albany, NY:State University of New York Press. p.1-48.

MURPHY, J. & HALLINGER, P. 1987b. A new era in the professional development of school administrators: lessons from emerging programmes. For inclusion in: Murphy, J. & Hallinger, P., eds. Approaches to administrator training. Albany, NY: State University of New York Press. p.1-24.

MURPHY, J. & HALLINGER, P., eds. 1987c. Approaches to administrative training in education. Albany:State University of New York Press. 291p.

NASSP

kyk

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS

NAUDÉ, G. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Stellenbosch. (Kassetopname in besit van outeur.)

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS. 1985. Performance - based preparation of principals: A framework for improvement. a special report of the NASSP Consortium for the Performance-based Preparation of Principals. Virginia: NASSP. p.1-37.

NICKERSON, N. 1986. Affecting preservice, inservice programs at universities. NASSP-Bulletin, 70(486):56-58, January.

NORTJÉ, J. & CROUS, T. 1990. Die veranderende rol van bestuur oor die volgende dekade - 'n kritiese beskouing. Bloemfontein:UOVS.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. 1984. Core objectives for courses leading to principals' qualifications. Ontario. 31p.

ORNSTEIN, A.C. 1986. Curriculum, instruction and supervision - their relationship and the role of the principal. NASSP-Bulletin, 70(489):74-81, April.

OSTERMAN, K.F. 1990a. Reflective action in education. Education and urban society, 22(2):131-132, February.

OSTERMAN, K.F. 1990b Reflective practice: a new agenda for education. Education and urban society, 22(2):133-152, February.

PAPALEWIS, R., JORDAN, M., CUELLAR, A., GAULDEN, J. en SMITH, A. 1991. Preparing school administrators for the culturally and linguistically diverse. A formal mentor training program in progress. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Chicago, April. p.1-25.

PASKEY, R.J. 1989. The principal as mentor, partner of assistant principals. NASSP-Bulletin, 73(516):95-98, April.

PEYPER, C.R. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Bloemfontein. (Kassetopname in besit van outeur.)

PIENAAR, B. 1992a. Telefoniese mededeling aan outeur. Kaapstad. (Kassetopname in besit van outeur.)

PIENAAR, B. 1992b. Brief aan outeur, 29 Augustus. Kaapstad. (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

PIEROSE, P. 1988. Can leaders learn from business? English journal, 77(4):39-40, April.

PLAYKO, M. 1990. What it means to be mentored. NASSP-Bulletin, 74(526): 29-32, May.

PODSEN, I. 1991. Brief aan outeur, 14 Junie. Georgia (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

PRETORIUS, L. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Johannesburg. (Kassetopname in besit van outeur.)

PRIDEAUX, S. & FORD, J.E. 1988. Management development: competencies, teams, learning contracts and work experience based learning. The journal of management development, 7(3):13-21.

PRUETT, R. 1990. Mentoring: Myth or meaningful methodology. Paper presented at the IPM Convention at Sun City (Bophuthatswana), September. p.1-11.

REBORE, R.W. 1982. Personnel administration in education. Englewood Cliffs:Prentice-Hall. 358p.

REBORE, R.W. 1987. Personnel administration in education. A management approach. Englewood Cliffs:Prentice-Hall. 365p.

RICHARDS, J.J. & FOX, A. 1990. The internship - a meaningful experience for new administrators. NASSP-Bulletin, 74(526):26-28, May.

RISAN, J. 1987. National directory of principal centers. Cambridge: Harvard University Graduate School of Education. 107p.

ROOS, M.P. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Pretoria. (Kassetopname in besit van outeur.)

SCHEIN, E. 1978. Career dynamics: matching individual and organizational needs. Reading: Addison-Wesley. 276p.

SCHONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. en BOOYSEN, C.M. 1976. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg: Perskor. 1067p.

SCHROEDER, J.H. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Kaapstad. (Kassetopname in besit van outeur.)

SCHUMAN, L.J. 1989. Beyond cruise control: The promise of professional development. Paper presented at the annual conference of the National Council of States on inservice education in San Antonio, November. p.17-21.

SCOTT, L.D. & MCGINLEY, N.J. 1991. Brief aan outeur, 23 Julie. Philadelphia (USA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

SMITH, B. 1990. Mutual mentoring on projects - a proposal to combine the advantages of several established management development methods. The journal of management development, 9(1):51-57.

SMITH, C.J. 1991. Brief aan outeur, 2 Julie. Nashville, Tennessee (VSA). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

STOTT, K. & WALKER, A. 1992. Developing school leaders through mentoring: a Singapore perspective. School organisation, 153-164.

TAYLOR, S. 1986. Mentors: who are they and what are they doing? Thrust, 15(7): 39-41, May/June.

TELEM, M. 1991. Staff development for school administrators: a participative approach. Educational and training technology international, 28(3):252-259, August.

TENNESSEE STATE BOARD OF EDUCATION. 1988. Licensure standards and induction guidelines. Nashville. 61p.

THOMS, G.H. 1987. The administrator's greatest professional challenge. NASSP-Bulletin, 71(495):7-10, January.

TICKELL, G. 1991. Brief aan outeur, 15 Julie. Victoria (Australië). (Oorspronklike kopie in besit van outeur.)

TRANSVAALSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1992. Simposium vir nuutaangestelde hoofde. Program en kursuslesings. Pretoria:TOD.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1984. Die ontwerp van 'n onderwysbestuurskursus vir blanke onderwysleiers in die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria:UNISA. (Proefskrif - D. Ed.) 451p.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1987a. 'n Agenda vir 'n onderwysbestuurspraktyk tot die jaar 2000. Potchefstroom: PU vir CHO. 18p.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1987b. Assessment centres in education: historical and methodological considerations. South African journal of education, 7(3):191-198, August.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1990a. Oriëntering. (In Van der Westhuizen, P.C., red. 1990. Doeltreffende Onderwysbestuur. Pretoria:HAUM. p.1-9.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1990b. Post assessment centre activities and management development in education. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 10(3): 262-268, Augustus.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1991. Nuwe benaderings in bestuursontwikkeling in die onderwys. (In Basson, C.J.J. & Smith, J.A.J., reds. Onderwysbestuur/Educational Management. Pretoria:Unibook. p. 39-54.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & HARRISON, B.A. 1989. Determining dimensions for management development in education. Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde, 9(1):196-202, Februarie.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & MAKHOKOLO, K.J. 1991. Top-down programmes and the management development of school principals in black education. South African journal of education, 11(2):103-108, May.

VAN VUUREN, M.J. 1989. Induksie van die beginneronderwyser in die Departement van Onderwys en Opleiding. Johannesburg: RAU. (Verhandeling - M.Ed.)

VISAGIE, G. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Johannesburg. (Kassetopname in besit van outeur.)

VOGELSANG, H. 1991. The duty of the school managers in the Federal Republic of Germany and the problem of their training. (In Basson, C.J.J. & Smith, J.A.J., reds. Onderwysbestuur/Educational Management. Pretoria:Unibook. p. 55-62.)

WALKER, W.G. 1987. The Australian Administrative Staff College: the syndicate method. (In Murphy, J. & Hallinger, P., eds. Approaches to administrative training in education. Albany:State University of New York Press. p. 230-242.)

WATTS, G.W. 1986. Springfield's relevance to the real world. NASSP-Bulletin, 70(486):44-45, January.

WEINDLING, D. 1990. The secondary school headteacher: new principals in the United Kingdom. NASSP-Bulletin, 74(526):40-45, May.

WEINDLING, D. & EARLEY, P. 1987. Secondary headship: The first years. Windsor (Eng):NFER-NELSON. 206p.

WEISSER, J.N. 1992. Telefoniese mededeling aan outeur. Pretoria. (Kassetopname in besit van outeur.)

WENDEL, F.C. & UERLING, D.F. 1989. Assessment centers - contributing to preparation of programs for principals. NASSP-Bulletin, 73(515):74-79, March.

WILDMAN, T.M. & NILES, J.A. 1987. Essentials of professional growth. Educational leadership, 44(5): 4-10, February.

WIMPELBERG, R.K. 1986. The business of principals' inservice: incentives for participation. Theory into practice, 25(3): 179-184, Summer.

BYLAAG A

141 DIRKIE HATTINGH STREET  
KILNER PARK  
PRETORIA  
0186  
SOUTH AFRICA  
5 MAY 1991

Dear Prof / Dr/ Mr/ Me

I am a Ph.D student currently doing research on the professional development of school principals by means of a mentor.

I am the Head of Department of Educational Management at the College of Education for Further Training with the mission of providing management training to principals and aspiring principals.

I want to design a development model, with specific reference to mentoring as an inservice model for preparing school principals.

There is a very high need for this type of inservice preparation because academic preparation in the Management field is not compulsory for all our principals. State sponsored programs are also presented, but I have my doubts as to the effectiveness of using only these programs to prepare school principals.

Could you please send me any information on your programs, especially those programs dealing with mentoring.

Any other material pertinent to my research would also be much



appreciated.

The title of my dissertation is : The professional development of school principals by means of a mentoring system.

I look forward to hearing from you soon.

Kind regards

Morkel Erasmus

## BYLAAG B

### GESTRUKTUREERDE VRAE AAN RESPONDENTE

#### VRAAG 1

Maak u organisasie van 'n mentorstelsel gebruik as wyse van 'n professionele ontwikkelingspraktyk?

#### VRAAG 2

Indien bevestigend, wat is die doel van die mentorprogram?

#### VRAAG 3

Indien ontkennend, sou 'n mentorstelsel waarde vir u organisasie inhou?

#### VRAAG 4

Watter ander aktiwiteite wend u organisasie aan vir die professionele ontwikkeling van personeel?

#### VRAAG 5

Indien u organisasie 'n mentorprogram implementeer, hoe funksioneer die program en wie koördineer die program?

#### VRAAG 6

Hoe word die mentors opgelei vir hul taak?

#### VRAAG 7

Wat is die waarde van u mentorprogram in terme van die professionele ontwikkeling van die deelnemers aan die program?

#### ANDER INLIGTING

# BYLAAG C

## BEPLANNING VAN OBSERVASIE

DATUM VAN KOMENDE WEEK: \_\_\_\_\_

LEERGELEENTHEDE

ROL VAN PROTÉGÉ

|                                         | Waarnemer | Administratief<br>Geen besluit-<br>neming | Deel<br>besluit-<br>neming | Neem alleen<br>besluite |
|-----------------------------------------|-----------|-------------------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Onderrigleierskap                       |           |                                           |                            |                         |
| Skoolklimaat                            |           |                                           |                            |                         |
| Onderwyser-<br>leerling-<br>verhoudinge |           |                                           |                            |                         |
| Personeel-<br>verhoudinge               |           |                                           |                            |                         |
| Skool-gemeenskaps-<br>verhoudinge       |           |                                           |                            |                         |
| Vergaderings-<br>vaardighede            |           |                                           |                            |                         |
| Ander bestuurs-<br>vaardighede          |           |                                           |                            |                         |
| Professionele<br>vorming                |           |                                           |                            |                         |

Handtekening van mentor

Handtekening van protégé

BYLAAG D

WEEKLIKSE TERUGKAATSONDERHOUD

DATUM VAN VORIGE WEEK \_\_\_\_\_

-----  
Onderrigleierskap

-----  
Skoolklimaat

-----  
Onderwyser-  
leerlingverhoudinge

-----  
Personeelverhoudinge

-----  
Skoolgemeenskapsverhoudinge

-----  
Vergaderingsvaardighede

-----  
Ander bestuursvaardighede

-----  
Aanbevelings vir verdere  
ontwikkelingsareas

-----  
Handtekening van mentor

-----  
Handtekening van protégé