

Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie

MC van Jaarsveld

21171890

Proefskrif voorgelê vir die graad

Philosophiae Doctor

in

Onderwysbestuur

aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: **Prof. P.J. Mentz**

Hulp-promotor: **Dr. S.M. Ellis**

September 2016

ETIESE KLARING



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

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Institutional Research Ethics Regulatory Committee

Tel: +27 18 299 4849
Email: Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT

Based on approval by **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie.																																											
Project Leader:	Prof PJ Mentz																																										
Student:	MC van Jaarsveld																																										
Ethics number:	<table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td><td>7</td><td>-</td><td>1</td><td>5</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="3">Project Number</td><td colspan="3">Year</td><td colspan="3">Status</td></tr><tr><td colspan="15">Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation</td></tr></table>	N	W	U	-	0	0	0	2	7	-	1	5	-	A	2	Institution			Project Number			Year			Status			Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation														
N	W	U	-	0	0	0	2	7	-	1	5	-	A	2																													
Institution			Project Number			Year			Status																																		
Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation																																											
Approval date: 2015-06-04	Expiry date: 2020-06-03																																										
Category: <table border="1"><tr><td>N/A</td></tr></table>		N/A																																									
N/A																																											

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions: While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following: • The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC: - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project, - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project. • The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-IRERC. Would there be deviated from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited. • The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC and new approval received before or on the expiry date. • In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC retains the right to: - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project; - withdraw or postpone approval if: • any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected, • it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-IRERC or that information has been false or misrepresented, • the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately, • new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du
Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU,
ou=Vaal Triangle Campus,
email=linda.duplessis@nwu.ac.za,
c=ZA
Date: 2015.07.13 13:08:08 +02'00'

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

VERKLARING

Ek, Magdalena Christina van Jaarsveld, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie proefskrif, getiteld: *Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie* my eie oorspronklike werk is, wat die teoretiese raamwerk, figure en tabelle insluit, en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit vir 'n graad ingedien het nie.

Ek verstaan en aanvaar dat die kopieë wat vir eksamineringdoeleindes ingedien is, die eiendom van die Noordwes-Universiteit is.



Handtekening

Universiteitsnommer: 21171890

Datum: 17 April 2016

BEDANKINGS

Aan my Vader, dankie vir U genade, wysheid en krag want sonder U sou ek die studie nie kon vermag nie.

Aan die volgende persone en instansies:

- Prof. Kobus Mentz, my promotor vir sy bekwame leiding, ondersteuning, kalmte en wat in my geglo het.
- My hulp-promotor, dr. Suria Ellis vir die kundigheid en leiding.
- Mev. Martha van der Walt, mnre. Lucas van Heerden en Kirchner van Deventer vir die hulp met ondersteuning met die opspoor van bronne.
- Mev. Cecilia van der Walt vir die deeglike taalversorging.
- Mev. Susan van Biljon vir die tegniese versorging.
- Mev. Wendy Barrow vir die versorging van die bibliografie.
- Onderwysdepartement van KwaZulu Natal vir die toestemming om die studie in die skole te doen.
- Die skoolhoofde en onderwysers in die sekondêre skole in KwaZulu Natal wat bereid was om die vraelyste in te vul.
- Die veldwerkers vir die verspreiding en insameling van die vraelyste.
- Die NWU vir finansiële ondersteuning in die uitvoer van hierdie studie.
- My ma, familie, vriende en kollegas vir die ondersteuning.
- My twee kinders, Loura en Ewoud vir julle liefde en ondersteuning.

OPSOMMING

Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie

Sleutelwoorde: skool, organisasie, leierskap, skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat, leerderprestasie, sosiale interafhanklikheid, kommunikasie,

Die samelewing bestaan uit verskeie organisasies en het leiers en volgelinge waarbinne leierskap plaasvind. Leierskap vind in verskillende kontekste en omgewings plaas en die aard daarvan word bepaal deur die optrede van die leiers en volgelinge binne die konteks. In skoolverband manifesteer die skoolhoof se leierskap veral deur middel van sy of haar leierskapstyle. Die leierskapstyle word aangepas na gelang van die konteks en omgewing waarin die skool gevestig is. Die navorsingsvraag wat in hierdie navorsing gestel word, is: *Watter skoolhoofleierskapstyle is die mees geskikte om 'n positiewe skoolklimaat en leerderprestasie tot gevolg te hê?*

Ten einde vas te stel wat die leierskapstyle van hoofde in die 72 skole wat deel uitgemaak het van die steekproef, is gebruik gemaak van die *Multiple Leadership Questionnaire* (MLQ). Die meetinstrument bestaan uit 36 vrae en bepaal of hoofde 'n transformerende, transaksionele of passief-vermydende leierskapstyl toepas.

Die aard van 'n skoolhoof se leierskapstyl speel 'n rol by die skoolklimaat, oftewel die atmosfeer waarin onderwysers hulle werk verrig. Skoolklimaat staan nie los van skoolkultuur, gedrag, verhoudings en leerderprestasie nie. Die gedrag van die skoolhoof, onderwysers en leerders in die skool bepaal of die skoolklimaat gesond is.

Ten einde die skoolklimaat te bepaal, is die *Organizational Climate Description Questionnaire-Rutgers Secondary* (OCDQ-RS) gebruik. Die meetinstrument bestaan uit 34 vrae en word in vyf faktore ingedeel wat die skoolhoofde en onderwysers se belewinge van hul skoolklimaat meet.

Beide vraelyste is in 72 skole onder skoolhoofde en onderwysers in KwaZulu-Natal versprei. Hierdie steekproef is op wetenskaplike wyse bepaal ten einde verteenwoordigend te wees van skole in KwaZulu-Natal. Die Wiskunde-uitslae van 2013 van die Nasionale Senior Sertifikaat en die leerdergetalle en kwintielstatus van die sekondêre skole in Suid-Afrika vir 2013 is gebruik om die 72 skole vas te stel ten einde die beste verspreiding van

gemiddeldes in die Nasionale Seniorsertifikaat te bepaal. Die doel was om vas te stel in watter mate skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat 'n invloed op leerderprestasie het. Uit die 72 skole het 56 skoolhoofde en 289 onderwysers gereageer.

Die data is aan die hand van 'n aantal statistiese tegnieke en prosedures ontleed om die persepsies van die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat vas te stel. Faktoranalise is toegepas om die konstruegeldigheid van beide vraelyste in die Suid-Afrikaanse steekproef aan te toon en beide vraelyste is as statisties betroubaar in die Suid-Afrikaanse konteks bevind.

Die resultate dui daarop dat die transformerende en transaksionele leierskapstyle die mees gepaste leierskapstyle blyk te wees om leerderprestasie in die skole in hierdie studie te bevorder. Die vertrouensgedrag van die skoolhoof dra die meeste by tot 'n positiewe skoolklimaat asook die betrokke en vertrouensgedrag van die onderwysers. Ten opsigte van leerderprestasie blyk dit dat vertrouensgedrag van die skoolhoof as klimaatsaspek maksimaal bydra tot leerderprestasie.

'n Model om die verband tussen die mees positiewe skoolhoofleierskapstyl, 'n positiewe skoolklimaat en goeie leerderprestasie aan te toon, is aan die einde van die studie ontwikkel. In die model word verwys na die belangrikheid van sosiale interafhanklikheid en kommunikasie asook na die onderlinge verbande tussen skoolhoofleierskapstyle, skoolklimaat en leerderprestasie.

SUMMARY

The relationship between Principal leadership style, school climate and learner achievement

Key words: school, organization, leadership, Principal leadership style, school climate, learner achievement, social interdependence, communication

The community comprises several organizations with leaders and followers by whom leadership takes place. Leadership takes place in different contexts and environments, and its nature is determined by leaders and followers' performances within that context. A principals' leadership at school particularly manifests by means of his or her leadership styles. These leadership styles are adjusted according to the context and environment of the school. Therefore, the research question is the following: *Which Principal leadership styles are the most appropriate to ensure a positive school climate and learner achievement?*

The Multiple Leadership Questionnaire (MLQ) was used to determine the leadership styles of Principals from 72 participating schools in the research. This measure consists of 36 questions to determine whether Principals demonstrate a transforming, transactional or passive-avoidant leadership style.

The nature of a Principal's leadership style has an effect on the school climate or rather the atmosphere in which teachers work. School climate does not exist apart from school culture, behaviour, relationships and learner achievement. The behaviour of a Principal, teachers and learners determines a healthy school climate.

The Organizational Climate Description Questionnaire-Rutgers Secondary (OCDQ-RS) was used to determine the school climate. This instrument consists of 34 questions and five factors to measure how Principals and teachers experience their school climate.

Both questionnaires were distributed among Principals and teachers of 72 schools in KwaZulu-Natal. This scientific sample represented schools in KwaZulu-Natal. The results of the 2013 Mathematics for the National Senior Certificate as well as learner numbers and the quintile status of Secondary Schools in South Africa for 2013 were used in 72 schools to determine the best distribution of averages for the National Senior Certificate. The purpose

was to determine the influence of Principal leadership styles and school climate on learner achievement. 56 principals and 289 teachers from 72 schools responded.

Data was analysed with several statistic techniques and procedures to determine Principals and teachers' perceptions of Principal leadership styles and school climate. Factor analysis was applied to show the construct legitimacy of both questionnaires within the South African sample. It was found that both questionnaires are reliable within the South African context.

Results show that transforming and transactional leadership styles seem to be the most appropriate in order to promote learner achievement in schools of this study. The trustworthy behaviour of a Principal and teachers contributes towards a positive school climate. It seems that the trustworthy behaviour of a Principal would maximally contribute towards learner achievement.

At the end of the study a model has been developed to show the relationship between the most positive Principal leadership style, a positive school climate and good learner achievement. The model accentuates the importance of social interdependence and communication as well as the mutual connection between Principal leadership styles, school climate and learner achievement.

INHOUDSOPGAWE

ETIESE KLARING		ii
VERKLARING		iii
BEDANKINGS		iv
OPSOMMING		v
SUMMARY		vii
INHOUDSOPGAWE		ix
LYS VAN TABELLE		xxviii
LYS VAN FIGURE		xxxii
HOOFSTUK 1	ORIËTERING	1
1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	1
1.2.1	Probleemvraag	1
1.2.2	Rasionaal en motivering	1
1.3	LITERATUUROORSIG.....	3
1.3.1	Transformerende leierskapstyl.....	4
1.3.2	Transaksionele leierskapstyl.....	5
1.3.3	Laissez-faire leierskapstyl.....	6
1.3.4	Skoolklimaat	8
1.3.5	Die konsep: 'Verband'	9
1.3.6	Sosiale interafhanklikheidsteorie	10

1.4	NAVORSINGSVRAE	10
1.5	NAVORSINGSDOELWITTE	10
1.6	NAVORSINGSMETODOLOGIE	11
1.6.1	Navorsingsparadigma.....	11
1.6.2	Literatuurstudie.....	12
1.6.3	Empiriese ondersoek.....	13
1.6.3.1	Meetinstrumente.....	13
1.6.3.2	Studiepopulasie	14
1.6.3.3	Statistiese tegnieke	14
1.7.	HOOFSTUKINDELING.....	15
1.8	ETIESE ASPEKTE	16
1.9	BYDRAE VAN DIE STUDIE	16
1.10	SAMEVATTING.....	17
HOOFSTUK 2	DIE AARD VAN SKOOLHOOFLEIERSKAP.....	18
2.1	INLEIDING	18
2.2	KONSEPTUALISERING VAN LEIERSKAP	18
2.2.1	Inleiding.....	18
2.2.2	Die leier	19
2.2.3	Die volgeling.....	21
2.2.4	Die leier-volgeling paradoks/verhouding	23
2.2.5	Samevatting	24
2.3	LEIERSKAP EN LEIERSKAPSTEORIEË	24

2.3.1	Inleiding.....	24
2.3.2	Die aard van leierskap.....	24
2.3.2.1	Selfuitbreiding.....	26
2.3.2.2	Implisiete leierskap.....	28
2.3.2.3	Paternalistiese leierskap.....	29
2.3.3	Bestuur.....	30
2.3.4	Leierskap teenoor bestuur.....	33
2.3.5	Leierskapsteorieë.....	35
2.3.5.1	Die 'Grootman-teorie' (1840's).....	36
2.3.5.2	Die eienskapsteorie (1930's – 1940's).....	36
2.3.5.3	Die gedragsteorie (1940's – 1950's).....	36
2.3.5.4	Die situasie- en gebeurlikheidsleierskapsteorie (1960's).....	37
2.3.5.5	Die transaksionele en die transformerende leierskapsteorie (1970's).....	37
2.3.6	Strategiese-oordeelteorie.....	38
2.4	DIE AARD VAN SKOOLHOOFLEIERSKAP.....	41
2.4.1	Inleiding.....	41
2.4.2	Die ideale eienskappe van skoolhoofde.....	41
2.4.3	Die rol van die skoolhoof.....	42
2.4.3.1	Die skoolhoof as kontroleur.....	44
2.4.3.2	Die skoolhoof as bestuurder.....	45
2.4.3.3	Die skoolhoof as onderwyser.....	45
2.4.3.4	Die skoolhoof as agent.....	46

2.4.4	Suksesvolle skoolhoofleierskap	48
2.4.5	Professionaliteit van skoolhoofleierskap	49
2.4.6	Skoolhoofleierskap in die Suid-Afrikaanse konteks.....	50
2.4.7	Samevatting	51
2.5	SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYLE	52
2.5.1	Inleiding.....	52
2.5.1.1	Die outokratiese leierskapstyl	52
2.5.1.2	Die demokratiese leierskapstyl	54
2.5.1.3	Die gedeelde leierskapstyl.....	56
2.5.1.4	Die entrepreneuriese leierskapstyl.....	58
2.5.1.5	Die visionêre leierskapstyl	59
2.5.1.6	Die rol van leierskapstyl by skole en skoolhoofde	61
2.5.1.7	Samevatting	61
2.5.2	Die Full Range Leadership-model (FRLM).....	62
2.5.3	Die transformerende leierskapstyl	62
2.5.3.1	Inleiding.....	62
2.5.3.2	Die transformerende leierskapstyl in organisasies	64
2.5.3.3	Die transformerende leierskapstyl in skole.....	64
2.5.3.4	Samevatting: transformerende leierskapstyl	68
2.5.4	Die transaksionele leierskapstyl.....	69
2.5.4.1	Inleiding.....	69
2.5.4.2	Die transaksionele leierskapstyl in organisasies	69

2.5.4.3	Die transaksionele leierskapstyl in skole.....	72
2.5.4.4	Samevatting: transaksionele leierskapstyl	73
2.5.4.5	Transformerende leierskapstyl teenoor transaksionele leierskapstyl.....	73
2.5.5	Die laissez-faire leierskapstyl.....	74
2.5.5.1	Inleiding.....	74
2.5.5.2	Die laissez-faire leierskapstyl in organisasies	75
2.5.5.3	Die laissez-faire leierskapstyl in skole.....	77
2.5.5.4	Samevatting: laissez-faire leierskapstyl	78
2.5.6	Die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)	78
2.5.7	Gevolgtrekking	79
2.6	DIE VERBAND TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN LEERDERPRESTASIE.....	80
2.6.1	Skoolhoofleiers en akademiese prestasie.....	80
2.6.2	Tipe skoolhoofleierskapstyl.....	81
2.7	SAMEVATTING.....	83
HOOFSTUK 3	DIE AARD VAN SKOOLKLIMAAT	85
3.1	INLEIDING	85
3.2	KONSEPTUALISERING VAN ORGANISASIES.....	85
3.2.1	Historiese oorsig van organisasies	85
3.2.1.1	Tipes organisasies.....	87
3.2.1.2	Organisasiegedrag	89
3.2.1.3	Leierskapstyl in die organisasie	90
3.2.1.4	Gevolgtrekking	91

3.2.2	Die skool as organisasie.....	92
3.2.2.1	Die skool as oop en geslote organisasie.....	93
3.2.2.2	Die skool as formele en informele organisasie.....	93
3.2.2.3	Gevolgtrekking	94
3.3	ORGANISASIEKULTUUR	94
3.3.1	Inleiding.....	94
3.3.2	Kultuur in organisasies	95
3.3.3	Kultuur in skole.....	97
3.3.4	Gevolgtrekking	102
3.4	ORGANISASIEKLIMAAT.....	102
3.4.1	Inleiding.....	102
3.4.2	Klimaat in organisasies.....	102
3.4.3	Faktore wat 'n rol speel by klimaat	104
3.4.4	Gesonde en positiewe organisasieklimaat.....	105
3.4.5	Die meting van organisasieklimaat	106
3.4.6	Gevolgtrekking	106
3.5	SKOOLKLIMAAT.....	107
3.5.1	Inleiding.....	107
3.5.2	Perspektiewe en persepsies met betrekking tot die skoolklimaat.....	108
3.5.3	Klimaat in skole	109
3.5.4	Die belangrikheid van skoolklimaat.....	112
3.5.5	Verhoudings binne die skoolklimaat.....	113

3.5.6	Emosionele oordeel en skoolklimaat.....	114
3.5.7	Die skoolhoof en skoolklimaat	114
3.5.7.1	Die skoolhoof as ondersteuner	115
3.5.7.2	Die skoolhoof as voorskriftelike leier.....	115
3.5.7.3	Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat.....	116
3.5.8	Die onderwyser en skoolklimaat	117
3.5.8.1	Die onderwyser en verhoudings	118
3.5.8.2	Die onderwyser en betrokkenheid	118
3.5.8.3	Die onderwyser en frustrasie	119
3.5.9	Gevolgtrekking	119
3.5.10	Die verband tussen skoolklimaat en leerderprestasie	123
3.6	SAMEVATTING.....	124
HOOFSTUK 4	LEERDERPRESTASIE	125
4.1	INLEIDING	125
4.2	DIE AARD VAN PRESTASIE	126
4.2.1	Inleiding.....	126
4.2.2	Filosofiese vertrekpunt rakende performatiwiteit en prestasie.....	126
4.3	KWALITEITONDERWYS AS VOORVEREISTE VIR LEERDERPRESTASIE.....	128
4.3.1	Inleiding.....	128
4.3.2	Die aard van kwaliteitonderwys	129
4.3.3	Die konsep <i>kwaliteit</i>	130
4.3.4	Kwaliteitsversekering en kwaliteitkontrole	131

4.3.5	Kwaliteit en gelykheid	132
4.3.6	Kwaliteitonderwys in praktyk.....	132
4.3.7	Gevolgtrekking	134
4.4	SKOOLEFFEKTIWITEIT	135
4.4.1	Inleiding.....	135
4.4.2	Wat beteken effektiwiteit?	135
4.4.3	Effektiewe skole.....	136
4.4.4	Effektiewe skoolleiers	138
4.4.5	Skoolhoofleierskapstyle in effektiewe skole	139
4.4.6	Die meting van effektiewe skole	140
4.4.7	Gevolgtrekking	144
4.5	FAKTORE WAT 'n ROL BY LEERDERPRESTASIE SPEEL	144
4.5.1	Inleiding.....	144
4.5.2	Die rol van die skoolhoof by leerderprestasie (mikrovlak)	145
4.5.3	Die rol van die skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie (mikrovlak).....	146
4.5.4	Die rol van die onderwyser in leerderprestasie (mikrovlak)	147
4.5.5	Die rol van 'n positiewe onderrig- en leeromgewing (mikrovlak).....	149
4.5.6	Die rol van onderrig- en leerpraktyke en die kurrikulum (mikrovlak)	149
4.5.7	Die rol van infrastruktuur en fasiliteite (makrovlak).....	150
4.5.8	Die rol van die ouers by leerderprestasie (mesovlak)	151
4.5.9	Gevolgtrekking	151
4.6	LEERDERPRESTASIE IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS	152

4.6.1	Inleiding.....	152
4.6.2	Diversiteit in taal	152
4.6.3	Leesvermoë van leerders	152
4.6.4	Skoolkultuur en skoolklimaat	153
4.6.5	Sosio-ekonomiese agtergrond	154
4.6.6	Gevolgtrekking	155
4.7	METING VAN LEERDERPRESTASIE.....	155
4.7.1	Inleiding.....	155
4.7.2	Trends in Mathematics and Science Studies (TIMSS)	155
4.7.3	International Reading Literacy Study (PIRLS).....	156
4.7.4	Southern African Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ)	156
4.7.5	Annual National Assessments (ANA).....	157
4.7.6	Nasionale Seniorsertifikaat in Suid-Afrika	158
4.7.7	Wiskunde in Suid-Afrikaanse skole.....	159
4.7.8	Gevolgtrekking	159
4.8	DIE VERBAND TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL, SKOOLKLIMAAT EN LEERDERPRESTASIE	160
4.9	GEVOLGTREKKING	161
4.10	SAMEVATTING.....	163
HOOFSTUK 5	TEORETIESE RAAMWERK	164
5.1	INLEIDING	164
5.2	MOTIVERING VIR TEORETIESE RAAMWERK.....	165

5.3	VERKLARING VAN KERNBEGRIPPE	166
5.3.1	Verband.....	166
5.3.2	Sosiaal	166
5.3.3	Sosiaal in konteks.....	166
5.3.4	Interafhanklikheid	167
5.3.5	Doelwit	168
5.4	DIE SOSIALE INTERAFHANKLIKHEIDSTEORIE	168
5.4.1	Inleiding.....	168
5.4.2	Historiese agtergrond van die sosiale interafhanklikheidsteorie	169
5.4.3	Die kern van die sosiale interafhanklikheidsteorie.....	169
5.4.4	Tipes positiewe interafhanklikhede	170
5.4.5	Gevolgtrekking	172
5.5	TOEPASSING OP HIERDIE STUDIE.....	172
5.5.1	Inleiding.....	172
5.5.2	Skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie deur die lens van sosiale interafhanklikheidsteorie	172
5.5.2.1	Deelnemers se psigologiese aanpassing en sosiale bevoegdhede	172
5.5.2.2	Kwaliteit van verhouding onder deelnemers	173
5.5.2.3	Poging aanwend om te presteer	174
5.5.3	Gevolgtrekking	174
5.6	SAMEVATTING.....	176
HOOFSTUK 6	NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	177
6.1	INLEIDING	177

6.2	DIMENSIES VAN NAVORSING	177
6.2.1	Ontologiese dimensie	177
6.2.2	Epistemologiese dimensie	178
6.2.3	Metodologiese dimensie	178
6.3	NAVORSINGSBENADERING	178
6.3.1	Konstruktivisme	179
6.3.2	Pragmatisme	179
6.3.3	Positivistiese benadering	180
6.3.4	Post-positivistiese benadering	180
6.4	NAVORSINGSONTWERP	181
6.4.1	Kwalitatiewe navorsingsontwerp	181
6.4.2	Kwantitatiewe navorsingsontwerp	182
6.4.3	Gemengde navorsingsontwerp	183
6.4.4	Kwalitatief teenoor kwantitatief	183
6.4.5	Samevatting	184
6.5	NAVORSINGSMETODE	185
6.5.1	Navorsingsvrae	185
6.5.2	Navorsingsinstrumente	185
6.5.3	Samestelling en etiese aspekte rondom die vraelyste	186
6.5.4	Die uitleg van die vraelyste	186
6.5.5	Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)	187
6.5.5.1	Rede vir die gebruik van die vraelys	187

6.5.5.2	Samestelling van die vraelys	187
6.5.5.3	Skaal	189
6.5.5.4	Ander skoolhoofleierskapstyle	189
6.5.6	Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS):	189
6.5.6.1	Rede vir die gebruik van die vraelys	189
6.5.6.2	Samestelling van die vraelys	190
6.5.6.3	Skaal	191
6.5.6.4	Berekening van openheid-indekse van skole	191
6.5.7	Oopeinde-vrae	192
6.6	STUDIEPOPULASIE	192
6.6.1	Databasisse	193
6.6.2	Verloop tot ewekansige steekproefneming	193
6.7	DATA-INSAMELINGSPROSEDURE	194
6.7.1	Toestemming	194
6.7.2	Probleme tydens data-insameling	194
6.7.3	Vorbereiding en aflewering van vraelyste	196
6.8	DATA-ANALISE	198
6.8.1	Beskrywende statistiek	198
6.8.2	Eksploratiewe faktorontleding	199
6.8.3	Bevestigende faktoranalise	199
6.8.4	Betroubaarheid	200
6.8.5	Statistiese inferensie	200

6.8.5.1	t-toetse	200
6.8.5.2	ANOVA.....	201
6.8.5.3	Spearman rangordekorrelasies.....	201
6.8.6	Effekgroottes (Praktiese betekenisvolheid)	202
6.9	ETIESE SAKE	202
6.10	SAMEVATTING.....	203
HOOFSTUK 7	DATA-ANALISE.....	204
7.1	INLEIDING	204
7.2	AFDELING A: DATA-ANALISE VAN DIE ONDERWYSERS: BIOGRAFIESE GEGEWENS	205
7.2.1	Analise van die biografiese inligting rakende die deelnemers: onderwysers	205
7.2.1.1	Biografiese inligting: onderwysers (items 1 tot 8)	205
7.2.1.2	Gevolgtrekking: biografiese inligting	211
7.3	BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: ONDERWYSERS	211
7.3.1	Transformerende leierskapstyl: resultate van die onderwysers	212
7.3.2	Gevolgtrekking: transformerende leierskapstyl	216
7.3.3	Transaksionele leierskapstyl: resultate van die onderwysers	216
7.3.4	Gevolgtrekking: transaksionele leierskapstyl	218
7.3.5	Passief-vermydende leierskapstyl: resultate van die onderwysers.....	219
7.3.6	Gevolgtrekking: passief-vermydende leierskapstyl	221
7.4	EKSPLORATIEWE FAKTORONTLEDING VAN DIE MLQ-DATA: ONDERWYSERS	222

7.4.1	MLQ: leierskapstyle soos deur die onderwysers aangetoon	222
7.4.2	Gevolgtrekking: eksploratiewe faktorontleding van die MLQ-data: onderwysers	228
7.5	BEVESTIGENDE FAKTORONTLEDING VAN DIE MLQ-DATA: ONDERWYSERS	229
7.5.1	Korrelasies tussen die drie hoof faktore	230
7.5.2	Passingsmaatstawwe	232
7.5.3	Gevolgtrekking	232
7.6	DIE BETROUBAARHEID VAN DIE DRIE FAKTORE VAN DIE MLQ: ONDERWYSERS	232
7.6.1	Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes	233
7.7	BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE OCDQ-RS: ONDERWYSERS	234
7.7.1	Gedrag van die skoolhoof: ondersteunend	235
7.7.2	Gedrag van die skoolhoof: voorskriftelik	237
7.7.3	Gevolgtrekking: gedrag van die skoolhoof	239
7.7.4	Gedrag van die onderwysers: betrokke	240
7.7.5	Gedrag van die onderwysers: gefrustreerd	242
7.7.6	Gedrag van onderwysers: vertrouensgedrag	244
7.7.7	Gevolgtrekking: gedrag van die onderwysers: data van die onderwysers	246
7.8	EKSPLORATIEWE FAKTORONTLEDING VAN DIE OCDQ-RS- DATA: ONDERWYSERS	246
7.8.1	OCDQ-RS: klimaat soos deur die onderwysers aangetoon	246
7.8.2	Gevolgtrekking	252

7.9	BEVESTIGENDE FAKTORANALISE VAN DIE OCDQ-RS-DATA: ONDERWYSERS	252
7.9.1	Korrelasies	253
7.9.2	Passingsmaatstawwe	257
7.9.3	Gevolgtrekking	257
7.10	DIE BETROUBAARHEID VAN DIE VYF FAKTORE VAN DIE OCDQ-RS: ONDERWYSERS	258
7.10.1	Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes	258
7.10.2	Openheidsindeks	259
7.10.3	Gevolgtrekking	260
7.11	VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES VAN DIE ONDERWYSERS EN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN SKOOLKLIMAAT	261
7.11.1	Inleiding	261
7.11.2	Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl	262
7.11.3	Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl	264
7.11.4	Gevolgtrekking	271
7.11.5	Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolklimaat	272
7.11.6	Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolklimaat	273
7.11.7	Gevolgtrekking	277
7.12	KORRELASIE TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYLE EN SKOOLKLIMAAT (ONDERWYSERS)	278
7.13	GEVOLGTREKKING	283

7.14	AFDELING B: DATA-ANALISE VAN DIE SKOOLHOOFDE: BIOGRAFIESE GEGEWENS	284
7.14.1	Analise van die biografiese inligting rakende die deelnemers: skoolhoofde	284
7.14.2	Biografiese inligting: skoolhoofde (items 1 tot 10)	284
7.14.3	Gevolgtrekking: biografiese inligting	289
7.15	BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: SKOOLHOOFDE.....	290
7.15.1	Transformerende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde.....	290
7.15.2	Gevolgtrekking: transformerende leierskapstyl	293
7.15.3	Transaksionele leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde	293
7.15.4	Gevolgtrekking: transaksionele leierskapstyl	296
7.15.5	Passief-vermydende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde.....	296
7.15.6	Gevolgtrekking: passief-vermydende leierskapstyl	298
7.16	BETROUBAARHEID VAN DIE DRIE FAKTORE VAN DIE MLQ: SKOOLHOOFDE.....	299
7.16.1	Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes	299
7.17	BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE OCDQ-RS: SKOOLHOOFDE.....	300
7.17.1	Gedrag van die skoolhoof: ondersteunend	300
7.17.2	Gedrag van die skoolhoof: voorskriftelik	302
7.17.3	Gevolgtrekking: gedrag van die skoolhoof: data van die skoolhoofde	304
7.17.4	Gedrag van die onderwysers: betrokke	305
7.17.5	Gedrag van die onderwysers: gefrustreerd	307

7.17.6	Gedrag van die onderwysers: vertrouensgedrag	309
7.17.7	Gevolgtrekking: gedrag van die onderwysers: data van die skoolhoofde	311
7.18	BETROUBAARHEID VAN DIE VYF FAKTORE VAN DIE OCDQ- RS: SKOOLHOOFDE	311
7.18.1	Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes	311
7.19	VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES VAN DIE SKOOLHOOFDE MET SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN SKOOLKLIMAAT	313
7.19.1	Inleiding	313
7.19.2	Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl	313
7.19.3	Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl	314
7.19.4	Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolklimaat	316
7.19.5	Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolklimaat	317
7.19.6	Gevolgtrekking	319
7.20	KORRELASIE TUSSEN DIE SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN DIE SKOOLKLIMAAT (SKOOLHOOFDE)	320
7.21	GEVOLGTREKKING	322
7.22	VERGELYKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE SKOOLHOOFDE EN ONDERWYSERS	322
7.22.1	Inleiding	322
7.22.2	Persepsies van die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die leierskapstyle en skoolklimaat	322
7.22.3	Ander skoolhoofleierskapstyle	325

7.22.4	Gevolgtrekking	327
7.23	DIE VERBAND TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL, SKOOLKLIMAAT EN LEERDERPRESTASIE	327
7.23.1	Korrelasie tussen die vertrouensgedrag van die onderwysers en leerderprestasie	329
7.24	SAMEVATTING	331
HOOFSTUK 8	SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS.....	333
8.1	INLEIDING	333
8.2	SAMEVATTING	333
8.3	BEVINDINGE	335
8.3.1	Bevindinge met betrekking tot die literatuurstudie	335
8.3.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit een	335
8.3.3	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit twee	336
8.3.4	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit drie	337
8.3.5	Empiriese bevindinge	338
8.4	AANBEVELINGS	342
8.5	‘N MODEL VIR DIE HANDHAWING VAN VOLHOUBARE/VERBETERDE LEERDERPRESTASIE	347
8.5.1	Inleiding	347
8.5.2	Voorgestelde model	348
8.5.2.1	Sosiale interafhanklikheid	349
8.5.2.2	Skoolhoofleierskapstyl	349
8.5.2.3	Skoolklimaat	350

8.5.2.4	Leerderprestasie.....	350
8.5.3	Gevolgtrekking	351
8.6	SLOTOPMERKING	351
BIBLIOGRAFIE		352
ADDENDUM A	MLQ – skoolhoofde	404
ADDENDUM B	MLQ – onderwysers	408
ADDENDUM C	OCDQ-RS	412
ADDENDUM D	Toestemming van die Departement van Basiese Onderwys in KwaZulu Natal.....	413

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1:	Verskille tussen die solo-leier en die spanleier (Bolden <i>et al.</i> (2003:14) 20
Tabel 2.2:	Definisies van leierskap (Geneem uit Breed (2008:89,90).....25
Tabel 2.3:	Vergelyking tussen bestuurs- en leierskapprosesse in die werkomgewing 34
Tabel 2.4:	Die indeling van subskale in die MLQ 79
Tabel 3.1:	Verskillende tipes organisasies 87
Tabel 3.2:	Die ontwikkeling van die konsep kultuur (aangepas) 100
Tabel 3.3:	Die ontwikkeling van die konsep klimaat (aangepas) 121
Tabel 4.1:	Malaysian Effective School Model (aangepas) 143
Tabel 5.1:	Die sosiale interafhanklikheidsteorie 171
Tabel 6.1:	Kwantitatiewe teenoor kwalitatiewe navorsingsontwerp 184
Tabel 6.2:	MLQ-faktorname met die skaalname en items 188
Tabel 6.3:	Voorbeelde van vrae aan skoolhoofde en onderwysers in die MLQ 188
Tabel 6.4:	OCDQ-RS faktorname en items 190
Tabel 6.5:	Tipe vrae aan skoolhoofde en onderwysers in die OCDQ-RS 190
Tabel 6.6:	Openheid-indeks interpretasie 191
Tabel 7.1a:	Biografiese inligting: ouderdom van onderwysers 206
Tabel 7.1b:	Biografiese inligting: geslag van onderwysers 207
Tabel 7.1c:	Biografiese inligting: ras van onderwysers 207
Tabel 7.1d:	Biografiese inligting: hoogste onderwyskwalifikasie van onderwysers 208
Tabel 7.1e:	Biografiese inligting: huidige posvlak van onderwysers 209
Tabel 7.1f:	Biografiese inligting: jare onderwyservaring van onderwysers.....209
Tabel 7.1g:	Biografiese inligting: aanstellingstatus van onderwysers 210
Tabel 7.1h:	Biografiese inligting: onderrigkwalifikasie van onderwysers.....211
Tabel 7.2:	Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl 213

Tabel 7.3:	Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl	217
Tabel 7.4:	Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl	220
Tabel 7.5:	Faktorpatroonmatriks van die MLQ (onderwysers)	224
Tabel 7.6:	Korrelasie tussen die drie hooffaktore	231
Tabel 7.7:	Passingsmaatstawwe.....	232
Tabel 7.8:	Betroubaarheid van die drie faktore van die MLQ: onderwysers.....	233
Tabel 7.9:	OCDQ-RS-faktore met items.....	235
Tabel 7.10:	Beskrywende statistiek van die ondersteunende gedrag van die skoolhoof	236
Tabel 7.11:	Beskrywende statistiek van die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof	238
Tabel 7.12:	Beskrywende statistiek van die betrokke gedrag van die onderwysers....	241
Tabel 7.13:	Beskrywende statistiek van die gefrustreerde gedrag van die onderwysers.....	243
Tabel 7.14:	Beskrywende statistiek van die vertrouensgedrag van die onderwysers.....	245
Tabel 7.15:	Faktorpatroonmatriks van die OCDQ-RS (onderwysers)	248
Tabel 7.16:	Korrelasies tussen die vyf hooffaktore.....	255
Tabel 7.17:	Passingsmaatstawwe.....	257
Tabel 7.18:	Betroubaarheid van die vyf faktore van die OCDQ-RS: onderwysers	258
Tabel 7.19:	Openheidsindeks van die skole.....	260
Tabel 7.20:	Resultate van Spearman rangordekorrelasies vir skoolhoofleierskapstyl en die biografiese gegewens	262
Tabel 7.21:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die geslag van die onderwysers.....	264
Tabel 7.22:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die doserende vak waarin onderwysers nie gekwalifiseerd is nie	265
Tabel 7.23:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die aanstellingstatus van die onderwysers.....	266
Tabel 7.24:	Resultate van ANOVA-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die ras van die onderwysers.....	267

Tabel 7.25:	Resultate van Spearman rangordekorrelasies vir die skoolklimaat en biografiese inligting	272
Tabel 7.26:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolklimaat en die geslag van die onderwysers	273
Tabel 7.27:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolklimaat en kwalifikasie in die vak wat onderwysers doseer	274
Tabel 7.28:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolklimaat en die aanstellingstatus van die onderwysers	274
Tabel 7.29:	Resultate van ANOVA-toets vir skoolklimaat en die ras van die onderwysers.....	275
Tabel 7.30	Skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat	278
Tabel 7.31a:	Biografiese inligting: ouderdom van skoolhoofde	284
Tabel 7.31b:	Biografiese inligting: geslag van skoolhoofde	285
Tabel 7.31c:	Biografiese inligting: ras van skoolhoofde	285
Tabel 7.31d:	Biografiese inligting: hoogste onderwyskwalifikasie van skoolhoofde	286
Tabel 7.31e:	Biografiese inligting: huidige posvlak van skoolhoofde	286
Tabel 7.31f:	Biografiese inligting: jare ondervinding van skoolhoofde	287
Tabel 7.31g:	Biografiese inligting: rasverteenvoording van onderwysers by skool...	287
Tabel 7.31h:	Biografiese inligting: aantal onderwysers by skool	288
Tabel 7.31i:	Biografiese inligting: kwintielstatus van skole	288
Tabel 7.31j:	Biografiese inligting: manier waarop leerders by skool kom	289
Tabel 7.32:	Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl	291
Tabel 7.33:	Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl	294
Tabel 7.34:	Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl	297
Tabel 7.35:	Betroubaarheid van die drie faktore van die MLQ: skoolhoofde.....	299
Tabel 7.36:	OCDQ-RS-faktore met items.....	300
Tabel 7.37:	Beskrywende statistiek van die ondersteunende gedrag van die skoolhoof	301
Tabel 7.38:	Beskrywende statistiek van die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof	303
Tabel 7.39:	Beskrywende statistiek van die betrokke gedrag van die onderwysers....	306

Tabel 7.40:	Beskrywende statistiek van die gefrustreerde gedrag van die onderwysers.....	308
Tabel 7.41:	Beskrywende statistiek van die vertrouensgedrag van die onderwysers.....	310
Tabel 7.42:	Betroubaarheid van die vyf faktore van die OCDQ-RS: skoolhoofde.....	312
Tabel 7.43:	Resultate van Spearman rangordekorrelasies skoolhoofleierskapstyl en biografiese gegewens	313
Tabel 7.44:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die geslag van die skoolhoof.....	314
Tabel 7.45:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die getal onderwysers in die skool	315
Tabel 7.46:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die wyse waarop die leerders by die skool kom	315
Tabel 7.47:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die posvlak van die skoolhoof	316
Tabel 7.48:	Resultate van Spearman rangordekorrelasies vir skoolklimaat en die biografiese gegewens	316
Tabel 7.49:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolklimaat en die geslag van die skoolhoof.....	317
Tabel 7.50:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolklimaat en die getal onderwysers in die skool.....	318
Tabel 7.51:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolklimaat en die wyse waarop die leerders by die skool kom	318
Tabel 7.52:	Resultate van onafhanklike <i>t</i> -toets vir skoolklimaat en die posvlak van die skoolhoof.....	319
Tabel 7.53:	Skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat	320
Tabel 7.54:	Persepsies van die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die leierskapstyl en skoolklimaat.....	323
Tabel 7.55:	Spearman rangordekorrelasie van skoolhoofleierskap, skoolklimaat en leerderprestasië	327
Tabel 7.56:	Skole in tertiele verdeel.....	329

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1:	Vergelyking van uitslae vir 2012 en 2013: Nasionale Seniorsertifikaat (graad 12), Nasionale Seniorsertifikaat (Wiskunde, graad 12), ANA-Wiskunde, graad 9; ANA-Wiskunde, graad 6. (DoE, 2014a, DoE, 2014b, MPG, 2014).....	2
Figuur 2.1:	Bestuursprosesse	32
Figuur 2.2:	Die verskillende rolle van die bestuurder (Vertaal)	43
Figuur 2.3:	Die basiese idee van die pad-doelwitteorie (Vertaal).....	47
Figuur 2.4:	Die wisselwerking tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie soos van toepassing in hierdie studie	83
Figuur 3.1:	Die proses van organisatoriese sosialisering	96
Figuur 3.2:	Die HERO-model (aangepas)	105
Figuur 4.1:	Wisselwerking tussen die skoolhoof, onderwysers en leerders in breë konteks van skooleffektiwiteit (Vertaal).....	141
Figuur 4.2:	Faktore van belanghebbendes in skooleffektiwiteit (Vertaal).....	142
Figuur 4.3:	Verskillende aspekte rakende leerderprestasie soos in hierdie studie bespreek.....	162
Figuur 5.1:	Interafhanklikheid tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie	165
Figuur 5.2:	Sosiale interafhanklikheidsteorie soos in hierdie studie gesien.	175
Figuur 6.1:	Verskillende navorsingsbenaderings.....	179
Figuur 6.2:	Verspreiding van die steekproefskole in KwaZulu-Natal.....	195
Figuur 7.1:	Voorstelling van die sensusopgawe in 2011 ten opsigte van ras.....	206
Figuur: 7.2:	Bevestigende faktorontleding van die oorspronklike drie faktore van die MLQ (onderwysers)	230
Figuur 7.3:	Bevestigende faktoranalise van die OCDQ-RS-data: onderwysers	253

Figuur 7.4:	Ander skoolhoofleierskapstyle.....	326
Figuur 8.1:	'n Model om leerderprestasie in skole te verbeter deur die implementering van 'n positiewe leierskapstyl en die skep van 'n gesonde organisasieklimaat.....	348

HOOFSTUK 1 ORIËTERING

1.1 INLEIDING

In hierdie navorsing word die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie ondersoek. Ten einde hierdie ondersoek effektief in te stel deur gebruikmaking van erkende navorsingsmetodes, word die volgende werkwyse gevolg: Die probleemstelling, rasionaal en motivering vir die studie word uiteengesit, gevolg deur 'n omvattende literatuurstudie wat fokus op die drie kernkonsepte in die navorsingstema. Die navorsingsvrae, navorsingsdoelwitte en navorsingsmetodologie word bespreek. Die gedeelte oor die empiriese ondersoek sluit die meetinstrumente, studiepopulasie en statistiese tegnieke rakende die data-analise in. 'n Hoofstukindeling word gegee, gevolg deur die etiese aspekte en 'n kort bespreking ten opsigte van die bydrae en waarde van die studie vir onderwysbestuur en -leierskap. Die hoofstuk word afgesluit met 'n samevatting.

1.2 PROBLEEMSTELLING

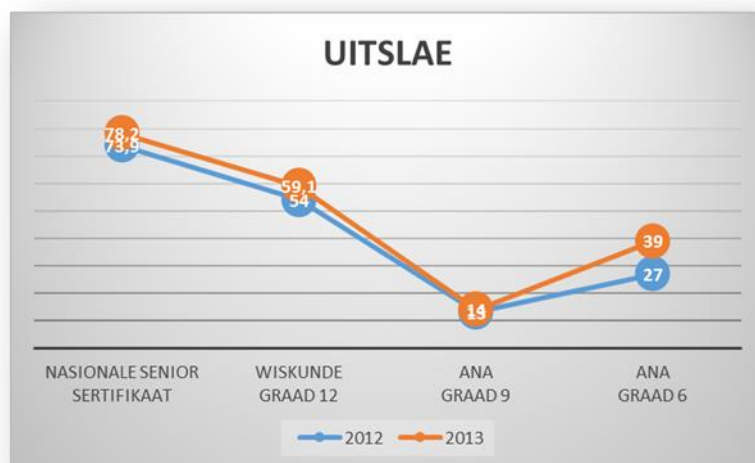
1.2.1 Probleemvraag

In hierdie navorsing word op die volgende probleem gefokus: *Watter skoolhoofleierskapstyle is die mees geskikte om 'n positiewe skoolklimaat en leerderprestasie tot gevolg te hê?*

1.2.2 Rasionaal en motivering

Die doelwit van onderwysstelsels, wêreldwyd, is dat leerders sukses in skole moet behaal en tog word die teendeel, veral ten opsigte van Suid-Afrikaanse skole, wyd in die literatuur uitgelig. Gebrekkige skoolhoofleierskap en bestuur word as een van die redes aangevoer vir disfunksionele skole (Msila, 2013:95). Wanneer daar spesifiek gefokus word op toetse wat wêreldwyd afgelê word om perspektief te kry op leerderprestasie, spreek die PISA-uitslae (Wetenskap), TIMSS-uitslae (Wiskunde), PIRLS-uitslae (Leesvaardigheid) vanself (Botes & Mji, 2010:123; Mbugua *et al.* 2012:87; Spaull, 2013:4). Die TIMSS-uitslae van 1995, 1999 en 2003 plaas Suid-Afrika heel laaste uit 39 deelnemende lande (Bansilal *et al.*, 2010:153). Suid-Afrikaanse leerders presteer baie swak in die PIRLS-uitslae vergeleke met die res van die wêreld, laer as die skaalmiddelpunt van die toets (Mullis *et al.*, 2011:45 Spaull, 2013a:437; Van Staden & Bosker, 2014:2). Suid-Afrika neem nie deel aan die PISA-toetse

nie. Wanneer daar na die graad 12 Wiskunde-uitslae in die Nasionale Senior Sertifikaat van 2012 en 2013 gekyk word, is die gemiddeldes net-net bo 50%. Hierteenoor was die *Annual National Assessment*- (ANA) uitslae van 2012 en 2013 onder 50% (DoE, 2014a:31; Mpumalanga Provincial Government, 2014:8) terwyl die slaagsyfer van leerders in al die vakke na afloop van die 2013-Nasionale Senior Sertifikaat (graad 12, Suid-Afrika) 78.2% was (DoE, 2014b:13). ANA is 'n toets wat in grade 3, 6 en 9 afgeneem word en bepaal die vlak van Wiskundekennis ten opsigte van Wiskundekonsepte, toepassing van Wiskundekonsepte en probleemoplossing. Die ANA-toetse se doelwit is om verbeterde leer in Suid-Afrikaanse skole te bewerkstellig en fokus op grade 3, 6 en 9 Wiskunde. Die toetse word jaarliks afgelê. Dit is ook 'n poging deur die Departement van Basiese Onderwys om die kwaliteit van onderwys te verbeter (DoBE, 2011:8,11,12). Die Nasionale Senior Sertifikaat is 'n kwalifikasie op vlak 4 in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF) wat aan graad 12-leerders in Suid-Afrika toegeken word wanneer hulle aan die nasionale beleid se vereistes soos in die Nasionale Kurrikulumverklaring vir grade R tot 12 uiteengesit is, voldoen. Graad 12-leerders skryf aan die einde van hulle graad 12-jaar die Nasionale Senior Sertifikaat (DoBE, 2014b:x). Na afloop van die 2013 Nasionale Senior Sertifikaat-uitslae is die ministeriële komitee deur die ministeriële taakspan gelas om ondersoek in te stel na die standaard van die Nasionale Senior Sertifikaat (DoE, 2014b).



Figuur 1.1: Vergelyking van uitslae vir 2012 en 2013: Nasionale Senior Sertifikaat (graad 12), Nasionale Senior Sertifikaat (Wiskunde, graad 12), ANA-Wiskunde, graad 9; ANA-Wiskunde, graad 6. (DoE, 2014a, DoE, 2014b, MPG, 2014)

Bogenoemde uitslae laat die vraag ontstaan waarom leerders, veral in Suid-Afrika, so swak presteer. Die literatuur toon aan dat heelwat faktore 'n rol speel by die prestasie van leerders en daarom is dit nie moontlik om leerderprestasie in isolasie te meet nie (Mbugua *et al.*, 2012:87; Osonwa *et al.*, 2013:115; Rafiq *et al.*, 2013:209).

Enkele van bogenoemde faktore word vervolgens toegelig. Leithwood *et al.* (2008:27) voer aan dat skoolhoofleierskap en klaskamerpraktyk die grootste invloed op leerderprestasie het. Klar en Brewer (2013:771), en Ash *et al.* (2013:94) ondersteun hierdie standpunt. Bush *et al.* (2010:14-23) fokus op vier, naamlik die emosionele faktore (onder andere die onderwyser se effektiwiteit), rasionele faktore (kennis en vaardighede van onderwyser ten opsigte van die kurrikulum, onderwys en leer), organisatoriese faktore (strukture, kultuur, beleide en prosedures) en die rol wat die gesin speel.

Ibrahim en Al-Taneiji (2013:51) is weer van mening dat die skoolhoof se gedrag 'n direkte invloed op die onderwysers se werksbevreëding en verhouding met mede-onderwysers het en dat die skoolhoofleierskapstyl sterk verband hou met hoe die onderwysers optree. Aldridge en Ala'l (2013:59) beweer dat skoolklimaat 'n baie belangrike rol by leerderprestasie speel.

Daar kan afgelei word dat uiteenlopende faktore 'n rol speel by leerderprestasie. In hierdie studie word op twee faktore gefokus, naamlik skoolhoof-leierskap en skoolklimaat om vas te stel in watter mate die twee faktore verband hou met leerderprestasie. Uit die literatuur hierbo is dit duidelik dat hierdie twee aspekte belangrike bepalers van leerderprestasie is. Die rasionaal agter hierdie studie is om die swak prestasie van leerders in verband te bring met skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat.

Vervolgens sal 'n kort oorsig gegee word van die leierskapstyle wat in hierdie navorsing aan bod gaan kom, sowel as 'n beskrywing van skoolklimaat soos die term in die konteks van hierdie studie gebruik gaan word.

1.3 LITERATUUROORSIG

Alhoewel daar heelwat navorsing gedoen is oor leierskap, word die werke van Burns (1978) (bekend vir sy transformerende leierskapmodel), sowel as van Bass en Avolio (1994) as die voorlopers van die transformerende, transaksionele en die laissez-faire leierskapstyle in oënskyn geneem (Martin, 2012:19,23; Fuller, 2013:44). Hierdie drie style is vervat in die *Full Range Leadership Model* (FRLM) (Oberfield, 2012:409) wat 'n platform stel vir die ontwikkeling van 'n breër teorie rakende leierskapstyle (cf 2.5.2). Michel *et al.* (2011:494) en

Ryan en Tipu (2013:2116) dui aan dat die model nege komponente beskryf en in drie style vervat is wat die drie style verder beskryf.

Uit die FRLM vloei voort die *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) (soos ontwerp deur Bass en Avolio) wat drie gegroepeerde leierskapstyle (elke styl het afsonderlike subskale), naamlik die transformerende, transaksionele en passief-vermydende leierskapstyl assesseeer in 'n poging om die positiewe resultate van die leierskapstyle vas te stel (Hinkin & Schriesheim, 2008:501; Horwitz *et al.*, 2008:50) (cf 2.5.6).

In hierdie studie word die FRLM (dit is transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle) dus as platform vir leierskapstyle bespreek (Oberfield, 2012:409) en die MLQ as meetinstrument gebruik om die leierskapstyle se effektiwiteit te meet.

Vervolgens word die aard van die transformerende leierskapstyl kortliks bespreek.

1.3.1 Transformerende leierskapstyl

James Burns was die eerste persoon wat in die 1970's die transformerende en transaksionele leierskapstyle bekendgestel het (Robinson, 2010:14; Verlange *et al.* (2012:68,69; Aydin *et al.* (2013:806,807). Voortbouend op Burns se transformerende leierskapstyl onderskei Bass en Avolio (1994:3) vier faktore in die transformerende leierskap, naamlik geïdealiseerde beïnvloeding, inspirerende motivering, intellektuele stimulering en individuele oorweging. Geïdealiseerde beïnvloeding verteenwoordig die missie en visie waar 'n gevoel van geesdrif deur die leiers (cf 2.2.2) onder die volgelinge (Eng: "follower") (cf 2.2.3) geskep word en motivering voortdurend plaasvind. Inspirerende motivering verwys na die leier se inspirasie sodat volgelinge entoesiasies volg. Intellektuele stimulering hou verband met innovasie en kreatiwiteit wat deur die leier aangewakker word. Individuele oorweging verwys na die leier se spesiale aandag aan individue met die oog op groei en prestasie. Martin (2012:50) is van mening dat die transformerende leierskap verstaan kan word as 'n styl waar een of meer persone met mekaar verbind op 'n manier wat die leier die volgelinge ophef tot 'n hoër moraliteitsvlak. Gabel (2013:345) voeg by dat transformerende leierskapstyl gebaseer is op die beginsels van ondersteuning en goeie interpersoonlike verhoudings.

Bass en Avolio (1994:2) beskou die transformerende leier as iemand wat volgelinge stimuleer om hulle werk vanuit 'n nuwe perspektief te beskou, 'n bewustheid van die missie en visie van die organisasie skep, volgelinge tot hoër potensiaalvlakke ontwikkel en volgelinge motiveer om nie net op hulleself te fokus nie maar om na die groep se belange om

te sien. Onder die ondersteuning en leiding van die transformerende leierskapstyl word die volgelinge se waardes en houding na 'n hoër bevoegdheidsvlak verplaas. (Liu, 2013:74,75; Gabel, 2013:347; Deveshwar & Aneja, 2014:177).

Volgens Liu (2013:74) kan die transformerende leierskapstyl 'n belangrike rol in die skoolkonteks speel veral wanneer 'n skool verandering, uitdagings en moeilike situasies beleef (cf 2.5.3.3). Redes is daarin geleë dat die transformerende leierskapstyl die potensiaal inhou om die verbintenisgraad en prestasie van volgelinge te verhoog; dus sal dié styl ideaal wees indien daar gefokus word op nuwe onderrig- en leerstrategieë. Aansluitend hierby is Alsaeedi en Male (2013:643) van mening dat die transformerende leiers die verdere kenmerke van tipiese rolmodelle het wat onderwysers inspireer, intellektueel stimuleer en volgelinge as individue in ag neem wat tot die vorming van die skoolkultuur kan bydra.

Bolthouse (2013:7,8) voer aan dat onderwysers wat onder 'n hoof met 'n transformerende leierskapstyl werk, hoër verwagtinge stel en groei verwag, en die groep word ook gekenmerk deur sosiale vertroue. Die skoolhoofleier wat hierdie styl volg, betrek die onderwysers tydens implementeringsprosesse in tye van groei, verandering en krisis.

Volgens Bacha (2013:411) wil dit voorkom of die transformerende leierskapstyl 'n indirekte invloed op prestasie het. Caillier (2014:219) daarenteen voer aan dat die transformerende leier 'n direkte, positiewe invloed op prestasie het en veral deur kenmerke soos doeltreffendheid, verbintenis, ondersteuning ten opsigte van innovasie en optimisme (cf 4.5.3). Laasgenoemde kenmerke van die leier bring mee dat volgelinge hoër standaarde en optimistiese doelwitte sal stel en daardeur beter prestasie sal bewerkstellig.

Opsommend kan gestel word dat die krag van transformerende leiers in hul samewerkende verhouding met hulle volgelinge lê. Liu (2013:75) voeg verder by dat hulle krag geleë is in hulle oorredingsvermoë deurdat hulle volgelinge aanmoedig om aan doelwitte wat die waardes, behoeftes en aspirasies verteenwoordig en aan die verwagtinge van beide leiers en volgelinge sal voldoen.

Vervolgens word die aard van die transaksionele leierskapstyl kortliks bespreek.

1.3.2 Transaksionele leierskapstyl

Volgens Martin (2012:51) word die transaksionele leierskapstyl gekenmerk deur 'n uitruiltransaksie tussen mense, wat ekonomies, polities of psigologies van aard kan wees. Die groot verskil tussen transformerende en transaksionele leierskapstyl is dat transformerende leierskapstyl gerig is op die toekoms, innovasie, verandering en

transformasie terwyl transaksionele leierskap gebaseer is op die verlede en tradisie. Met die transaksionele leierskapstyl word daar gefokus op foute, 'n laer prestasieverwagting en volgelinge word nie bemagtig nie. Beloning sal gegee word in ruil vir onderdanigheid van die volgelinge in hulle pogings, produktiwiteit en lojaliteit (Oğuz, 2010:1189).

Oberfield (2012:410) sluit hierby aan deur te verwys na transaksionele leierskapstyl as 'n "bestuur vir resultate" leierskapstyl. 'n Straf- en beloningstelsel word gevolg deurdat volgelinge die reëls moet nakom, geen risiko's geneem word nie en interafhanklike verhoudings met volgelinge gehandhaaf word (Inandi *et al.* 2013:198). Alhoewel transaksionele leiers intelligent mag voorkom, is hulle fokus meer daarop gerig om die stelsel waarin hulle werk aan die gang te hou, te reageer op probleme wat opduik en behoeftes aan te pas soos dit nodig is. Na die mening van Ibrahim en Al-Taneij (2013:43) sal transaksionele leiers nie tyd bestee aan die ontwikkeling van hulle volgelinge nie maar sal hulle wag totdat die volgelinge faal of sukses behaal voordat hulle reageer.

Volgens Cantu (2012:5) bevat die transaksionele leierskapstyl die kenmerk dat doelwitte gestel, gemonitor en die uitkomst daarvan gekontroleer word. Verder word behoeftes gedefinieer, take uitgedeel en vergoeding vir goeie prestasie gegee, terwyl foute gestraf word. Ibrahim en Al-Taneiji (2013:43) stel dit dat transaksionele leierskap gebaseer is op 'n uitruil van pligte en beloning wat deur die skoolhoof beheer word. Ooreenkomste of kontrakte word opgestel om spesifieke doelwitte te bereik, individue se bevoegdhede te ontdek en die spesifisering van die vergoeding wat verwag kan word indien 'n taak suksesvol voltooi is. Daar word op die basiese behoefte en nie soseer op hoë vlakke van motivering, werksbevreëdiging of verbintenis van onderwysers gefokus nie. Verder is Odundo en Rambo (2013:99,100) en Hariri *et al.* (2014:285) van mening dat die styl verder gekenmerk word aan 'n minder rasonale besluitnemingstyl, lae motivering en ontwikkeling van onderwysers.

Vervolgens word die derde leierskapstyl in die FRLM, naamlik die laissez-faire se aard kortliks bespreek.

1.3.3 Laissez-faire leierskapstyl

Teenoor die transformerende en transaksionele leierskapstyl, staan die laissez-faire leierskapstyl – die derde styl in die FRLM (Oberfield, 2012). Laissez-faire is van die Franse woord afgelei wat "laat dit soos dit is" beteken. Kenmerkend van die styl is dat die leier verantwoordelikheid, veral tydens belangrike kwessies, vermy en onbetrokke, afwesig en huiwerig is wanneer hy/sy benodig word om op dringende vraagstukke te reageer (Martin, 2012:55).

Volgens May (2010:10) en Ibrahim en Al-Taneiji (2013:42) versuim die leier wat die laissez-faire leierskapstyl volg om op te tree wanneer 'n probleem opduik en wag totdat die probleem ernstig raak voordat hy/sy sal ingryp. Hierdie optrede bring mee dat die laissez-faire-leier volle vryheid aan die groep gee om self besluite te neem.

Odundo en Rambo (2013:101) en Shiri *et al.* (2014:6) voer aan dat die laissez-faire leierskapstyl met oneffektiwiteit geassosieer word waar die laissez-faire leier geen belang by die bereiking van 'n doelwit het nie, deels omdat die leier geneig is om besluitloos te wees. David en Mehta (2013:36) beweer verder dat volgelinge volle vryheid gegun word om hulle werk te doen sonder om spertye neer te lê terwyl hulle betrokkenheid beperk is tot die verskaffing van bronne sonder om ondersteuning te gee.

Robinson (2010:21,2) merk op dat die volgelinge van die leier wat die laissez-faire styl volg, 'n apatiese houding inslaan en dat hulle geen werkbevreëding geniet nie. Kingsley (2012:46,47) is die mening toegedaan dat die laissez-faire leierskapstyl 'n ongemaklike organisatoriese klimaat skep deurdat volgelinge, as gevolg van die passiewe rol van die leier, ongesond met mekaar kompeteer. Kingsley (2012:46,47) en Furtner *et al.* (2013:437) voeg verder by dat die laissez-faire leierskapstyl op 'n gebrek aan aktiewe leierskap neerkom en dus as passief en ondoeltreffend beskou kan word. Laasgenoemde vermoedens van die outeurs word versterk deur die onbetrokkenheid en laat-maar-loop-houding van die leier met die uitvoer van take wat die organisasie raak.

Martin (2012:55) voer aan dat die styl ook tot onproduktiwiteit lei omdat daar nie aandag aan die volgelinge se prestasies gegee word nie. Die leier skram dus weg van sy/haar verantwoordelikhede en neem ook nie deel aan die besluitnemingsproses nie. Passiewe leierskap (soos bo bespreek) mag dalk na 'n selfweerspreking klink en hierdie aspek sal verderaan in die studie ontgin word.

Uit bostaande bespreking kan aanvaar word dat transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle in skole voorkom. Elkeen bevat positiewe en negatiewe elemente en hierdie aspek sal verderaan in die studie ontgin word.

Volgens Dahar *et al.* (2010:458) kan leierskapstyle en organisasie- en skoolklimaat nie as losstaande van mekaar beskou word nie. Vervolgens word die aard van organisasie- en skoolklimaat kortliks bespreek.

1.3.4 Skoolklimaat

In die literatuur word die konsep “organisasieklimaat” en “skoolklimaat” dikwels as sinonieme gebruik (cf 3.5). Die definisie van skoolklimaat is deur die jare omvattend omskryf. In die vroeë 1990’s definieer Hoy *et al.* (1991:9) skoolklimaat as onderwysers se persepsie van hulle werksomgewing en dat dit beïnvloed word deur formele en informele verhoudings, persoonlikhede van deelnemers en die leierskap in die skool. Ongeveer twee dekades later beskryf Hoy en Miskel (2008:185) skoolklimaat as “die stel interne eienskappe wat een skool onderskei van ‘n ander en dat dit die gedrag van elke skool se lede beïnvloed”. Hoy en Miskel merk verder op dat ‘n positiewe skoolklimaat noodsaaklik is binne opvoedkundige organisasies.

Franco en Almeida (2010:786) verwys na skoolklimaat as die “ontasbare” wat die gevoelens en gesindhede van leerders, onderwysers en ouers omskryf en kan beïnvloed. Barkley (2013:61) voer verder aan dat ‘n positiewe skoolklimaat bestaan wanneer onderwysers, leerders, ouers en die skoolhoof op so ‘n manier funksioneer dat dit voordelig is vir alle betrokkenes se welsyn (3.5.5).

Eacho (2013:15) is van mening dat skoolklimaat na die gehalte en aard van die skoollewe verwys en dat dit gebaseer is op ouers en onderwysers se ervaring van die skoollewe wat weerspieël word in norms, waardes, doelwitte, interpersoonlike verhoudings, onderrig- en leerpraktyke en organisatoriese strukture. Craig (2012:3) argumenteer dat ‘n positiewe skoolklimaat die onderwyser se prestasie verhoog, hoër moraal bevorder en die leerderprestasie verhoog. Barkley (2013:42) meen dat ‘n positiewe skoolklimaat ook waarskynlik leerders met minder gedragsprobleme tot gevolg kan hê (4.5.5).

Yang *et al.* (2013:8) voer aan dat ‘n skool se klimaat nie altyd positief is nie en kan deur gedragsprobleme van leerders, afwesighede, aggressie, viktimisering en afknouery beïnvloed word sodat die negatiewe skoolklimaat daartoe kan lei dat leerders swakker presteer. Hierteenoor merk Hayes (2013:18) en Juma (2013:56) op dat ‘n positiewe skoolklimaat gekenmerk word aan meer leerders wat akademies goed presteer as gevolg van onderwysers wat omgee vir hulle leerders, interpersoonlike verhoudings, harmonie, ondersteuning en geleenthede wat aan leerders gebied word (4.5.4).

Volgens Ibrahim en Al-Taneiji (2013:51) staan die werk van onderwysers in direkte verband met leerderprestasie terwyl skoolhoofde veel meer tyd daaraan bestee om onderwysers te lei, te assesseer, hulpbronne te verskaf en hulle prestasie waar te neem en te evalueer (cf 3.5.7). Die skoolhoof se optrede en leierskapstyl beïnvloed die onderwyser se

werksbevreëdiging, verbintenis tot werk en werksverhoudinge met ander veel meer vergeleke met die bevreëdiging van leerders se behoeftes om hulle te laat presteer. Die skoolhoof se leierskapstyl is eerder daarop gerig om onderwysers te beïnvloed om leerderprestasie te verbeter. Volgens Mentz (2013:147) is een van die kernaspekte rakende organisasieklimaat die styl van die leier en watter invloed dit op volgelinge het.

Skoolklimaat word beoordeel of gemeet aan verskeie metodes, wat insluit persepsieopnames, leerders se dissiplinerekords en bywoningrekords van onderwysers en leerders (cf 3.4.5) (Juma, 2013:57). Om die persepsie van skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van skoolklimaat te meet word die *Organizational Climate Description Questionnaire – Rutger Secondary* (OCDQ-RS) deur verskeie navorsers gebruik en word beskou as ‘n betroubare en geldige instrument (Duff, 2013:12; Ferree, 2013:4). Dit is egter belangrik om aan te toon dat alhoewel die vraelys na ‘organisasies’ verwys, skoolklimaat in die konteks van hierdie studie as sinoniem vir organisasieklimaat in skole gebruik word.

Opsommend kan gesê word dat ‘n leier konsentreer op wat hy/sy (oortuigings en karakter, wat hy/sy weet) (take en menslike natuur) en is wat hy/sy doen (implementeer, motiveer en rigting aandui). Dus sal ‘n effektiewe skoolleier gereeld persoonlike en emosionele ondersteuning aan volgelinge gee (cf 4.4.3). Hierdeur word die welstand van ‘n organisasie bepaal (cf 3.4.4). Dit is om hierdie rede dat die leierskapstyl van die skoolhoof so ‘n belangrike rol by die skoolklimaat speel – ‘n positiewe skoolklimaat sal die skool beter laat presteer (Castro, 2013:135).

Min navorsing is tot nog toe gedoen aangaande die *direkte* verband tussen skoolhoof-leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie (Mafora, 2013:1). As gevolg van die beperkte navorsing oor laasgenoemde aspek, is dit dus belangrik om vas te stel of daar enige verband bestaan tussen skoolhoofleierskap, skoolklimaat en leerderprestasie. In hierdie studie sal die gefokus val op die verband tussen leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie. Die rol van die skoolhoof, onderwyser en leerderprestasie sal kernmomente vorm met die doel om ‘n breë perspektief op die navorsingsvraag te kan kry.

1.3.5 Die konsep: ‘Verband’

Volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal & Gouws, 2011:1263) verwys die woord ‘verband’ na “verbinding” of “samehang”. In sinsverband sou ‘n mens kon sê: “Daar bestaan ‘n logiese verband tussen die sake”. Soortgelyk aan die woord *verband* is die woord *korreleer*. Korreleer beteken “in wedersydse betrekking staan of bring met”. In sinsverband sou ‘n mens kon sê: “Korreleer die uitslae van hierdie twee toetse” (Odendal &

Gouws, 2011:617). Omdat *verband* 'n selfstandige naamwoord is, word skoolhoof-leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie in hierdie studie as “sake wat met mekaar in verband staan”, beskou (5.4). *Korreleer*, aan die ander kant, is 'n werkwoord en daarom word dit in hierdie studie gebruik om “te toets of die sake in verband met mekaar staan” (cf. 6.8).

1.3.6 Sosiale interafhanklikheidsteorie

Gebaseer op die doel met die studie en die ontleding van die literatuur, is daar besluit op 'n teorie wat die studie ten grondslag lê. Dit was duidelik dat die sosiale interafhanklikheidsteorie die konseptuele aspekte van die studie en die verband tussen die twee aspekte beste verklaar.

Sosiale interafhanklikheidsteorie stel dat die waardes wat met verskillende uitkomst geassosieer word, die gedrag van die individue in die volgorde van gebeure, bepaal (Johnson & Johnson, 2009:366). Dit bestaan ook wanneer die uitkomst van individue deur hulle optredes beïnvloed word (cf 5.4). In hierdie studie word gepoog om vas te stel of die sosiale interafhanklikheidsteorie kan bydra tot beter interaksie deur die regte leierskapstyl in 'n gunstige skoolklimaat om sodoende leerderprestasie te bevorder. Die teorie word volledig in hoofstuk 5 bespreek.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Na aanleiding van die voorafgaande kom die volgende navorsingsvrae na vore:

1. Wat is die aard van skoolhoof-leierskap?
2. Wat is die aard van skoolklimaat?
3. Watter skoolhoofleierskapstyl kan gevolg word om optimale skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika te verseker?
4. Wat is die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie?

1.5 NAVORSINGSDOELWITTE

Navorsingsdoelwit 1: Om die aard van skoolhoof-leierskap te bepaal.

Navorsingsdoelwit 2: Om die aard van skoolklimaat te bepaal.

Navorsingsdoelwit 3: Om skoolhoofleierskap-strategieë daar te stel om optimale skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika te verseker.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.6.1 Navorsingsparadigma

Post-positivistiese studies het ten doel om die oorsaak wat die gevolge of uitkomst beïnvloed, te identifiseer en te evalueer. Die bedoeling is om die idees in 'n kleiner, diskrete stel idees te plaas en om die veranderlikes wat die hipotese en navorsingsvraag omvat, te toets (Creswell, 2009:7). Die kennis wat deur die post-positivistiese lens ontwikkel, is gebaseer op deeglike waarneming en meting van die objektiewe realiteit wat bestaan. Verder gaan die post-positivistiese benadering van die veronderstelling uit dat verstaan van realiteit veelvoudig, subjektief en logies deur individue gekonstrueer is. Realiteit is nie 'n bepaalde geheel nie maar in 'n mate deur die individu voortgebring. Post-positiviste fokus op die staving van en soeke na bewyse wat geldig en betroubaar is met betrekking tot die bestaan van die verskynsel (Maree, 2010:65).

Die navorsing is deur die post-positivistiese paradigma onderlê. Maree (2010:65) en Robson (2011:22,23) voer aan dat die post-positivistiese paradigma se bewyse soms feilbaar kan wees en moet dus staatgemaak word op die bewyse wat uit 'n studie verkry word. Alle kennis is feilbaar maar nie eenders feilbaar nie; realiteit bestaan, maar kan nie een honderd persent verstaan word nie. Cohen *et al.* (2011:5) versterk hierdie argument deur daarop te wys dat verskillende teorieë spesifieke waarnemings of feite mag ondersteun en dat sosiale feite en wyse van denke sosiale konstruksies is eerder as 'n objektiewe en universele waarheid.

Numeriese meting en die waarneming van die gedrag van individue is die belangrikste kenmerk van die post-positivistiese paradigma (Creswell, 2009:7) en omdat post-positivisme beperking, kontekstuele faktore en die gebruik van veelvoudige teorieë binne die interpretasie van die navorsingsbevindinge toelaat (McMillan & Schumacher, 2010:5), is die post-positivistiese paradigma die aangewese paradigma, spesifiek vir kwantifisering maar om tog subjektiwiteit en betekenis te verenig (Maree, 2010:65). Studies sal begin met 'n teorie, data sal ingesamel word wat die teorie óf sal ondersteun óf sal weerlê en daarna sal die nodige hersiening gedoen word voordat addisionele metings/toetse gedoen sal word (Creswell, 2009:7).

'n Kwantitatiewe navorsingsontwerp fokus objektief op die meting en beskrywing van 'n verskynsel. Die navorser gebruik syfers, statistieke, strukture en kontrole om die verskynsel te bestudeer. Deur 'n nie-eksperimentele ontwerp in die vorm van 'n opname sal die verskynsel beskryf word en die verhouding tussen verskillende verskynsels sonder 'n direkte manipulasie van toestande ondersoek word. Die opname-ontwerp leen dit daartoe om deur middel van vraelyste, groot getalle deelnemers te akkommodeer en, die nodige data in te samel (McMillan & Schumacher, 2010:21,22; Maree, 2010:152; Creswell, 2012:376; Leedy & Ormrod, 2013:189).

Volgens *Cohen et al.* (2011:143) moet die volgende faktore oorweeg word wanneer die steekproef gekies word: die grootte van die steekproef, die verteenwoordiging van populasie, toegang tot die steekproef, die strategie wat gevolg gaan word en die navorsingsontwerp wat gevolg gaan word. Hierdie studie het hom daartoe geleen om 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp te volg aangesien die groot getal deelnemers se verhouding tot die verskynsel (die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie) deur middel van syfers en statistieke bepaal kon word.

In hierdie studie is daar gepoog om deur numeriese meting geldige en betroubare bewyse te identifiseer en te evalueer om sodoende die verband tussen skoolhoofleierskap, skoolklimaat en leerderprestasie vas te stel.

Onderliggend aan die navorsingsparadigma wat die studie ten grondslag lê, is die aanname dat die verskynsels wat beskryf en ontleed gaan word, in 'n interafhanklike verhouding tot mekaar staan. Daarom is die sosiale interafhanklikheidsteorie, soos in hoofstuk 5 volledig uiteengesit, as die mees gepaste teoretiese raamwerk beskou om die konseptuele aspekte van die studie saam te bind.

1.6.2 Literatuurstudie

Verskillende elektroniese databasisse (Ebscohost, Emerald, Sabinet), internet soekenjins (Google, Google scholar, Yahoo, One Search) en ander primêre bronne (akademiese boeke en wetenskaplike artikels) is geraadpleeg om die toepaslike literatuur te bekom. Die trefwoorde wat gebruik is, is (Eng.): school principal leadership, leadership, management, leadership styles, leadership approaches, school performance, learner performance, student academic achievement, school climate, organisational climate.

1.6.3 Empiriese ondersoek

1.6.3.1 Meetinstrumente

Vir hierdie studie is twee instrumente gebruik (cf 6.5.5.1 & 6.5.6.1)

Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ):

Die *Multifactor Leadership Questionnaire* (Oberfield, 2012:409) soos in Addendum A en B is gebruik om leierskapstyle van nader te ondersoek met verwysing na onder andere leierskapoptrede wat lei tot leierskapeffektiwiteit (cf 6.5.5). Die instrument is geldig en betroubaar met betrekking tot die meting van die nege komponente van die “Full Range Theory of Leadership”. Die meetinstrument sluit ook ‘n respondentafdeling in en is dus toepaslik vir die onderwyser se mening ten opsigte van die skoolhoof se leierskapstyl (Hinkin & Schriesheim, 2008:502,512; Schriesheim *et al.*, 2009:614; Martin, 2012:57).

Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS):

Die *Organizational Climate Descriptive Questionnaire* (OCDQ-RS) (Hoy & Miskel, 1987) soos in Addendum C, is gebruik om die optrede van die skoolhoof en onderwysers in skole te bepaal (cf 6.5.6). Die OCDQ-RS bestaan uit verskillende kategorieë wat in landelike sowel as stedelike skole toepaslik is. Die eerste deel van die vraelys fokus op die skoolhoof en hoe sy/haar optrede die onderwyser in die skoolklimaat beïnvloed. Die onderwysers evalueer die hoof deur middel van die vraelys. Die manier waarop die skoolhoof optree, sowel as die leierskapstyl, beïnvloed die siening van die onderwysers ten opsigte van die skoolklimaat. Die tweede deel van die vraelys fokus op die optrede van die onderwyser en hoe dit die skoolklimaat beïnvloed (Hendricks, 2011:23; Vos *et al.*, 2013:2,3; Ferree, 2013:4).

Alhoewel verskeie navorsers Wiskunde-uitslae gebruik om ‘n standpunt te stel, sê hulle nie waarom hulle spesifiek dié uitslae gebruik nie (Roney & Coleman, 2011:3; Stols, 2013:1). Tog word dit algemeen aanvaar dat Wiskunde die aanduiding van die gevorderdheidsvlak van ‘n land is (Meisenberg & Woodley, 2013; Nixon & Barth, 2014; Lee, 2014).

Die Wiskunde-uitslae (2013) van die Nasionale Senior Sertifikaat vir graad 12-leerders (Suid-Afrika) is gebruik om Wiskundevaardighede per deelnemende skool te bepaal en of dit verband hou met die skoolhoofleierskapstyl. Die Nasionale Senior Sertifikaat is ‘n jaarlikse eksamen waarin eksamen geskryf word in al die vakke wat Suid-Afrikaanse skole aanbied. Vir hierdie studie is die Wiskunde-uitslae wat deur graad 12-leerders behaal word, gebruik

want die uitslae is per skool beskikbaar en die graad 12-leerders het 'n geruime tyd die skoolhoof se leierskapstyl en skoolklimaat beleef.

1.6.3.2 *Studiepopulasie*

Die studiepopulasie is soos volg bepaal (cf 6.6):

Twee databasisse, naamlik 2013-Wiskunde-uitslae van die Nasionale Seniorcertifikaat en 'n databasis, wat al die leerdergetalle en kwintielstatus van die sekondêre skole in Suid-Afrika vir 2013 verskaf, is gebruik om skole wat die beste verspreiding van gemiddeldes in die Nasionale Seniorcertifikaat vas te stel. KwaZulu Natal het die beste verspreiding getoon. Deur 'n sistematiese ewekansige trossteekproef is 80 skole in KwaZulu Natal geïdentifiseer om die verband tussen skoolklimaat, leierskap en leerderprestasie ten beste te kan ondersoek. Volgens Maree (2010:174) word daar tydens die sistematiese ewekansige steekproef sistematies deur die deelnemers beweeg om die steekproef te bepaal. Creswell, (2012:143) sluit hierby aan dat hierdie steekproef gerieflik is omdat individue nie genommer hoef te word nie.

Cohen *et al.* (2011:153) voer aan dat die steekproef deelnemers vanuit 'n lys gekies word (verwys na die twee databasisse) op 'n sistematiese wyse. Die hoofde en onderwysers per gekose skool is as 'n trosdeelnemers gebruik word. Kwintielstatus en leerdergetalle van die skole as demografiese veranderlikes is in hierdie studiepopulasie gebruik ten einde vergelykings tussen skole moontlik te maak. 'n Kombinasie van posvraelyste en persoonlike uitdeel daarvan is as data-insamelingstegniek toegepas.

1.6.3.3 *Statistiese tegnieke*

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

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

Faktoranalise: 'n Faktoranalise is uitgevoer ten einde die geldigheid van die Multifactor Leadership Questionnaire en Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary as meetinstrumente vir hoofde en personeellede van die sekondêre skole in KwaZulu Natal te bepaal en te bevestig of dit ooreenstem met implementering daarvan in ander kontekste.

Betroubaarkheidskoëffisiënte (Cronbach Alphakoëffisiënt): Dit is aangewend om die interne konsekwentheid van die items wat bydra tot konstrakte in die Multifactor Leadership Questionnaire en gesorteerde as meetinstrument te bepaal en te bevestig of dit ooreenstem met implementering daarvan in ander kontekste.

Statistiese betekenisvolheid (p-waardes) en effekgroottes (d-waardes) is bereken met behulp van hiërargiese lineêre modelle waar response van deelnemers in dieselfde skool se afhanklikheid in ag geneem is, ten einde vas te stel of die verskille tussen groepe in die studiepopulasie as prakties betekenisvol bestempel is.

Hiërargiese lineêre modelle is ook gebruik om die betekenisvolheid van die verskille tussen die respons van die skoolhoof en die respons van die skool se onderwysers te bepaal.

Korrelasies tussen skoolhoofleierskap, skoolklimaat en leerderprestasie is op skoolvlak bepaal deur Spearman rangordekorrelasies en/of SEM modelle.

1.7. HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1:	Oriëntering
Hoofstuk 2:	Die aard van skoolhoofleierskap
Hoofstuk 3:	Die aard van skoolklimaat
Hoofstuk 4:	Leerderprestasie
Hoofstuk 5:	Teoretiese raamwerk
Hoofstuk 6:	Navorsingsmetodologie
Hoofstuk 7:	Data-analise
Hoofstuk 8:	Samevatting, bevindinge en aanbevelings

1.8 ETIESE ASPEKTE

Volgens Leedy en Ormrod (2013:104) behels etiese aspekte vier belangrike kwessies naamlik, beskerming teen skade/beserings, vrywillige en ingeligte deelnemers, die reg tot privaatheid en eerlikheid en professionaliteit. In hierdie studie is by die etiese kwessies gehou. Die nodige toestemming om die navorsing uit te voer is van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit verkry (Sien Addendum D). Toestemming is van die hoof van die Departement van Basiese Onderwys in KwaZulu Natal verkry (cf 6.9). (Sien Addendum E).

Daar is vooraf met die skoolhoofde telefonies kontak gemaak sodat 'n aanduiding gekry kon word van watter skoolhoofde en hulle onderwysers beskikbaar en bereid sou wees om aan die navorsing deel te neem. 'n Skriftelike toestemmingsversoek is aan die skoolhoofde oorhandig waarop hulle en die onderwysers aangedui het of hulle bereid sou wees om verder aan die navorsing deel te neem en dat die navorser die skole as navorsingsplek mag gebruik het om die navorsing te doen.

Die verloop van die navorsing en wat dit behels is skriftelik aan die deelnemers gegee en die identiteit van die deelnemers sowel as die navorsingsinstansies is beskerm sodat onnodige openbaarmaking van die inligting teengewerk kon word. Anonimiteit van skole en deelnemers is in die vraelys verseker en deelname aan die navorsing het op 'n vrywillige basis geskied en deelnemers kon hulle in enige stadium aan die navorsing onttrek. Tydens die data-analise en in die finale verslag is geen deelnemer aan antwoorde gekoppel nie om sodoende die identiteit van die deelnemers te beskerm (McMillan & Schumacher, 2010:117-122; Creswell, 2012:402; Leedy & Ormrod, 2013:105-108).

1.9 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Met hierdie studie is daar gepoog om die mees bevorderlike leierskapstyl(e) binne 'n sekere skoolklimaat vir goeie leerderprestasie vas te stel. Deur die style te ontleed in verhouding tot leerderprestasie is aanbevelings ter verbetering van leerderprestasie gemaak. Op hierdie wyse is 'n bydrae tot die bevordering van leerderprestasie, met inagneming van skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat, in Suid-Afrika gemaak. Sodoende kan die navorsing ook bydrae tot die doeltreffende funksionering van die meeste skole in Suid-Afrika wat goeie leerderprestasies lewer.

1.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die probleemvraag en motivering van die studie aangespreek. Deur middel van 'n literatuuroorsig is leierskapstyle, organisasieklimaat en leerderprestasie bespreek. Die navorsingsvrae, doelwitte en metodologie is bespreek. Die verloop van die empiriese ondersoek is verder bespreek met spesifieke verwysing na die meetinstrumente, studiepopulasie en statistiese tegnieke. Die hoofstuk is afgesluit met die verwysing na die etiese aspekte en bydrae van die studie.

In die volgende hoofstuk, hoofstuk 2, word die aard van skoolhoofleierskap bespreek.

HOOFSTUK 2 DIE AARD VAN SKOOLHOOFLEIERSKAP

2.1 INLEIDING

Die invloed wat skoolhoofleierskap, met spesifieke verwysing na die skoolhoof se leierskapstyl, op leerderprestasies het, is wêreldwyd onder bespreking. Om die *verband* tussen skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie te verstaan is dit nodig om die *aard* van skoolhoofleierskap te verduidelik aan die hand van konsepte en verbandhoudende konsepte en teorieë. Skoolhoofleierskapsteorie hang nou saam met algemene leierskapsteorieë wat ook in hierdie hoofstuk bespreek word. Die hoofstuk word soos volg ingedeel: eerstens word die kernkonsepte van leierskap, naamlik die leier, volgelinge en leier-volgeling paradoks bespreek. Daarna word leierskapsteorieë bespreek. Dit word opgevolg deur 'n bespreking van enkele leierskapstyle wat nie slegs op ander sektors nie, maar ook op die onderwys van toepassing is. Die aard van skoolhoofleierskap word vervolgens bespreek, gevolg deur 'n bespreking oor skoolhoofleierskapstyle met spesifieke verwysing na drie style soos vervat in die *Full Range Leadership Model* (FRLM). Die drie style, naamlik die transformerende, transaksionele en laissez-faire word indringende bespreek. Die laaste gedeelte van die hoofstuk handel oor die verband tussen skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie. Die hoofstuk word afgesluit met 'n samevatting.

2.2 KONSEPTUALISERING VAN LEIERSKAP

2.2.1 Inleiding

In hierdie studie word *leierskap* in die strategiese-oordeelteorie begrond. Mense volg 'n leier en daarom is leierskap 'n verhouding tussen leiers en volgelinge en vind in verskillende kontekste plaas (Maccoby & Scudder 2011:32). Kontekste kan in twee faktore ingedeel word, naamlik die uitdagings waarvoor leiers in organisasies te staan kom, en die tweede faktor verwys na die gesindhede van die volgelinge. Strategiese oordeel berei leiers voor om die konteks waarin hulle leierskap beoefen, te verstaan. Leiers kan in een konteks effektief wees maar nie noodwendig in 'n ander konteks nie (cf 2.3.6).

Volgens Bass (1990:11) word die term 'leierskap' afgelei van die funksies van terme soos 'staatshoof', militêre gesagvoerder', 'hoof' of 'koning'. Dit is moeilik om leierskap te definieer

aangesien daar 'n betekenisverwarring in die gebruik daarvan is. Tog is daar sekere ooreenkomste in die definiëring van leierskap. Blakemore (2013:151) is van mening dat leierskap in verskillende kontekste gesien kan word, hetsy in 'n organisasie, skool, maatskappy of enige ander instansie. Die term 'leierskap' het 'n lang geskiedenis.

Bass (1990:11) wys verder daarop dat leierskap beskou kan word as 'n *proses* waarby mense met verskillende persoonlikhede betrokke is. Hul oortuigings verskil, maar interaksies vind tog onder mekaar plaas en verhoudings ontstaan. In die proses word na 'n gesamentlike doelwit gestreef (cf 5.4). Hierdie definisie van Bass stem ooreen met die latere definisies van Yukl (2006:8) en Dansereau *et al.*, (2013:798, 799), naamlik dat leierskap 'n interpersoonlike proses is waardeur 'n leier volgelinge beïnvloed en dat dit 'n definitiewe handeling deur een persoon oor 'n groep mense is om aktiwiteite binne 'n organisasie te lei, te struktureer en te fasiliteer.

Botha (2012:41) en Marishane (2013:97) wys daarop dat leierskap 'n komplekse verskynsel is wat organisatoriese, sosiale en persoonlike prosesse insluit. Dit blyk dus dat leierskap 'n *proses* is waarby *persone* betrokke is. Hierdie persone (leiers en volgelinge) en verhoudings word vervolgens kortliks bespreek.

2.2.2 Die leier

Deur die eeue heen het mites en legendes aangaande leiers 'n belangrike rol in die ontwikkeling van beskaafde gemeenskappe gespeel (Bass, 1990:3). Leiers soos onder andere Moses, Caesar, Napoleon, Ghandi en Mandela het die belangrikheid van 'n leier getoon, elk in sy eie tyd, deur 'n groep mense te lei. Leiers kan 'n verskil maak in die sin dat 'n organisasie, instansie of skool sukses behaal of dat hul pogings op 'n mislukking kan uitloop deur die toedoen van die leier wat aan die hoof daarvan staan (Bass, 1990:6). Aansluitend hierby merk Spinelli (2006:11) op dat leiers die nodige verantwoordelikheid moet openbaar om die leiding te kan neem. In hierdie studie is daar onder andere gefokus op die verskil wat 'n leier in die organisasie kan maak (3.2.1.3).

Sommige navorsers glo dat 'n leier gemaak en ontwikkel word, terwyl ander weer glo dat 'n leier gebore word (Gaiter, 2013:324). Dit is die grootste mite dat leiers gebore word. 'n Leier kan leierskapsvaardighede aanleer en indien persone die begeerte daartoe het om leiers te wees, kan hulle deur behoorlike onderrig en opleiding wél leiers word.

Die optrede van leiers binne groepsverband identifiseer leiers terwyl die persoonlikheid van leiers net so 'n belangrike faktor is waardeur leiers onderskei word (Burns, 1978:53).

Volgens Bolden *et al.*, (2003:11) is dit die leier se plig om 'n diens aan volgelinge te lewer en nie om die leiding te neem nie. Ondersteuning moet aan die orde van die dag wees. Hulle onderskei leiers verder as solo-leiers en spanleiers en verduidelik dit aan die hand van die volgende tabel:

Tabel 2.1: Verskille tussen die solo-leier en die spanleier (Bolden *et al.* (2003:14)

Solo-leier	Spanleier
Speel 'n onbeperkte rol: die solo-leier meng in alles in.	Beperk hul rolle: delegeer rolle na ander.
Strewe na gelykvormigheid: die solo-leier probeer om mense in presiese standaarde te giet.	Bou op diversiteit: die spanleier heg waarde aan verskille tussen mense.
Versamel aanhangers: die solo-leier versamel bewonderaars en vleiers.	Soek talent: die spanleier word nie bedreig deur mense met spesiale bekwaamhede nie.
Bestuur volgelinge: volgelinge aanvaar die leiding en aanwysings van die solo-leier.	Ontwikkel kollegas: die spanleier moedig die groei van persoonlike sterkpunte aan.
Projekdoelwitte: die solo-leier maak dit duidelik wat elkeen se opdrag is.	Skep 'n missie: die spanleier deel die visie met ander.

In die lig van bostaande tabel is dit duidelik dat die gedrag en die deelname van solo-leiers van dié van spanleiers verskil. Solo-leiers sal soms die rol van leier aanneem sonder om aan die verantwoordelikhede te dink wat so 'n rol behels. Tog kan die solo-leier tot voordeel van 'n organisasie strek, veral wanneer dringende besluite geneem moet word – aandag kan dan onmiddellik (deur die een persoon) daaraan gegee word. Wat die spanleier betref, word verantwoordelikhede gedeel en daarom is die rol beter in organisasies want probleme kan in so 'n situasie gesamentlik opgelos word.

Bird *et al.* (2013:78) beskou 'n leier as iemand wat sonder pretensies binne die reëls teenoor ander optree deur inligting te deel wat nodig is om besluite te kan neem. Terselfdertyd aanvaar die leier ander se insette en slaan ag op die waardes wat toegevoeg word (cf 6.5.5 item 8). Leiers is openlik ten opsigte van hul motiewe en openbaar hul gevoelens (cf 6.5.5

item 6). Sodoende is volgelinge in staat om leiers se optrede te evalueer en daarvolgens op te tree.

Achua en Lussier (2013:32,33,35) brei verder op Bird *et al.* en Burns se menings uit en wys daarop dat sekere persoonlikheidseienskappe van leiers hulle van hul volgelinge onderskei. Persoonlikheidseienskappe dui op 'n kombinasie van eienskappe wat 'n individu se gedrag klassifiseer. Die eienskappe is belangrik want dit beïnvloed die individu se optrede, verhoudings en die besluite wat geneem word. Daar kan dus gesê word dat skoolhoofde oor sekere eienskappe beskik wat die onderwysers se optredes, verhoudings en besluite wat geneem word, beïnvloed (cf 5.4).

In die lig van bogenoemde kan skoolhoofde ook as leiers geïdentifiseer word. Deur middel van die nodige opleiding en voorbereiding kan skoolhoofde as leiers optree. Wanneer 'n skoolhoof 'n solo-leier is, sal die outokratiese leierskapstyl (2.5.1.1) verband hou met die tipe leier terwyl die gedeelde en demokratiese leierskapstyl weer verband sal hou met die skoolhoof as span-leier (2.5.1.3 & 2.5.1.2). In die skool is die stelling wat Bird *et al.* maak van belang omdat daar noue samewerking tussen die skoolhoof, onderwysers en leerders is. Leiers het volgelinge nodig om as leiers te kan optree en leierskap te kan uitoefen.

2.2.3 Die volgelinge

Achua en Lussier (2013:237) is van mening dat volgelinge se waarde nie onderskat moet word nie want alle leiers het volgelinge nodig om leierskap te kan uitoefen. Sodoende kan 'n visie of doelwitte in 'n organisasie bereik word. Volgelinge wat pro-aktief optree, bekwaam is en oor integriteit beskik, sal tot die sukses van 'n organisasie bydra. Achua en Lussier (2013:237,238) voer verder aan dat goeie volgelinge hul leiers ondersteun en spoor hulle aan om beter leiers te wees terwyl swak volgelinge die teenoorgestelde doen. Tog is dit belangrik om in ag te neem dat volgelinge leiers in perspektief sien (cf 2.3.2.2). Terselfdertyd kan gesê word dat hoe volgelinge hulleself sien, tot voordeel of nadeel van die leier kan strek (Day & Antonakis, 2012:333,336,337). Dit is om hierdie rede dat volgelinge as 'tipes' geklassifiseer kan word en Achua en Lussier (2013:237, 238) vyf tipes volgelinge onderskei, naamlik vervreemde, passiewe, effektiewe volgelinge, dié wat hulle aan voorskrifte hou en pragmatiese volgelinge.

In hierdie studie is onder andere gefokus op vyf tipes volgelinge wat tipies aan hul gedrag gekenmerk word (cf 3.5.8). Vervreemde volgelinge is nie baie betrokke by die organisasie nie en word as negatiewe volgelinge beskou. Passiewe volgelinge is ook nie betrokke by die organisasie nie en word dikwels as lui bestempel. Hierdie tipe volgelinge kan tot nadeel van

'n skool wees, veral wanneer leerderprestasie ter sprake kom. Hierteenoor is die effektiewe volgelinge positief en sterk betrokke by die organisasie, terwyl die volgelinge wat hulle aan die voorskrifte hou, die staatmakers is wat al die opdragte in die organisasie uitvoer. Die pragmatiese volgelinge is 'n kombinasie van al die voorgenoemde tipes volgelinge. Hulle gee hul samewerking in die organisasie. In die skoolomgewing sal hierdie tipe volgelinge tot voordeel van leerderprestasie wees. Leiers moet in staat wees daartoe om hierdie tipe volgelinge te onderskei sodat hulle hul optredes kan aanpas om die beste uit die volgelinge na vore te bring.

Kohles *et al.* (2012:476) redeneer dat leiers die voordeel van volgelinge moet besef, veral met betrekking tot die implementering van 'n visie aangesien die visie die organisasie in die regte rigting lei. Daarom is dit so belangrik dat die leiers en volgelinge moet saamstem en mekaar moet vertrou wanneer visie ter sprake is aangesien die besluite wat ten opsigte daarvan gemaak word, die organisasie kan beïnvloed. Dit sluit aan by die mening van Park en Kim (2012:98,113) wat fokus op die vertrouensverhouding tussen die leier en die volgelinge (cf 6.5.6) met spesifieke verwysing na die volgelinge se vertroue in die organisasie as geheel. Volgelinge wat vertroue by hulle leiers waarneem, sal wederkerige vertroue teenoor hulle leier en teenoor die organisasie toon. Aansluitend by Park en Kim se mening, glo Day *et al.* (2014:65) dat outentieke leierskap 'n groot rol by volgelinge speel. In hierdie verband beweer hulle dat outentieke leierskap na 'n proses verwys waardeur 'n oop, deursigtige en opregte verhouding tussen leiers en volgelinge geskep word. Dit lei daartoe dat volgelinge leiers meer vertrou, meer betrokke is, 'n verbeterde welstand in die werkomgewing meebring en volhoubare prestasie bewerkstellig.

Du en Choi (2013:1581) het bevind dat leierskapstyl (cf 2.5) en klimaat (cf 3.4 & 3.5) die gedrag van volgelinge beïnvloed. Met verwysing na leierskapstyl het hulle bevind dat die outoritêre leierskapstyl nie noodwendig oneffektief is nie maar dat die styl tot wenslike volgelinguitskomst in 'n ongunstige klimaat kan lei (cf 2.3.2.3). Verder is dit nie noodwendig dat die visionêre leierskapstyl tot suksesvolle motivering van volgelinge sal lei wanneer 'n ongunstige klimaat ervaar word nie (cf 2.5.1.5). Volgelinge in so 'n klimaat verkies eerder leiers wat streng beheer uitoefen en voorskriftelike opdragte gee (cf 6.5.5). Verder voel volgelinge in so 'n klimaat dat daar 'n teenstrydigheid tussen die organisatoriese werk en die inspirerende visie van die leier is wat tot gevolg het dat die verhouding tussen die visionêre leier en die gedrag en gesindheid van die volgelinge verswak.

Met verwysing na skoolhoofleierskap kan gesê word dat onderwysers en leerders (volgelinge) 'n belangrike rol by die optrede van die skoolhoof speel. Onderwysers en

leerders het hul eie opvattinge van die skoolhoof (cf 6.5.5 item 10) en skoolhoofde se optrede bepaal hoe die onderwysers en leerders hulle gaan volg. Dit is dus onlosmaaklik van mekaar. Die verhouding wat daar tussen die leier en volgelinge is, staan bekend as die leier-volgeling paradoks.

2.2.4 Die leier-volgeling paradoks/verhouding

Carsten *et al.* (2010:544) redeneer dat leiers en volgelinge in 'n verhouding met mekaar staan. In so 'n verhouding verenig die leiers en volgelinge sodat 'n gesamentlike doelwit bereik kan word (cf 6.5.5. item 9, 13, 26). Botha (2013a:436) voeg by dat die leierskap-volgeling paradoks plaasvind wanneer een persoon poog om die gedrag van 'n individu of groep te beïnvloed om byvoorbeeld 'n opdrag uit te voer. Voorbeelde van die leier-volgeling paradoks kom duidelik in die geskiedenis na vore waar leiers soos Hitler, Napoleon en Ghandi goeie voorbeelde is.

Rowe en Guerrero (2013:1) verduidelik dat leier-volgeling paradoks 'n tweerigtingproses is; daarom is dit onafwendbaar dat volgelinge positief of negatief beïnvloed kan word. Aansluitend hierby beweer Achua en Lussier (2013:236) dat die wedersydse beïnvloeding tot effektiwiteit vir beide die leier en die volgelinge kan lei. 'n Effektiewe leier-volgeling paradoks kan daartoe bydra dat 'n organisasie effektief funksioneer. Carsten *et al.* (2010:556) voeg by dat 'n positiewe leier-volgeling verhouding afhanklik is van die konteks wat deur die leier en die organisasie geskep is (cf 2.3.6). Die leierskapstyl binne die konteks van die organisasie beïnvloed die leier-volgeling verhouding aangesien die inisiatief van die volgelinge in 'n burokratiese omgewing gedemp word terwyl die menings en idees van volgelinge in die bemagtigingsomgewing uitgeleef kan word. Volgelinge voel ook soms oneffektief aangesien die leier-volgeling verhouding nie in die konteks van die organisasie "pas" nie. Dit suggereer dat volgelinge konflik ervaar tussen hoe hulle glo hulle moet optree, met verwysing na goeie leier-volgeling verhouding, en die optrede wat aanvaarbaar is vir leiers en hul organisasies.

Vir Kohles *et al.* (2012:484) is kommunikasie weer van belang en wys op die belangrikheid van die kommunikasieproses tussen leiers en volgelinge. Deur goeie kommunikasie sal volgelinge weet wat hul rol ter uitvoering van die visie is, hoe hul optrede in ooreenstemming met die visie moet wees en in watter mate die visie van die organisasie verband hou met hul daaglikse werk sodat hulle dan dienooreenkomstig optree (cf 5.4).

In die skoolkonteks is dit belangrik dat daar 'n goeie verhouding tussen die skoolhoof (leier) en die volgelinge (onderwysers en leerders) moet wees sodat die gesamentlik doelwit, wat leerderprestasie kan insluit, bereik kan word. Kommunikasie en vertroue tussen die

skoolhoof en onderwysers kan meebring dat 'n positiewe verhouding binne 'n gunstige klimaat kan plaasvind.

2.2.5 Samevatting

Die voorafgaande bespreking verwys na drie aspekte, naamlik die leier (wat 'n skoolhoof insluit), die volgelinge (wat onderwysers en leerders insluit) en die leier-volgeling paradoks. Die leiers kan nie sonder volgelinge tot hul reg kom nie en volgelinge het leiers nodig om hulle te lei om doelwitte te kan bereik. Die verhouding tussen leiers en volgelinge is dus belangrik vir effektiwiteit, sukses en prestasie. Daar kan gevolglik gesê word dat die verhouding tussen die skoolhoof, die onderwysers en die leerders sal bepaal in watter mate die skool suksesvol of effektief kan wees en in watter mate leerders sal presteer (cf 5.4). Alhoewel hierdie leiers, volgelinge en leier-volgeling paradoks losstaande is, funksioneer die drie aspekte saam en word dit vervolgens in leierskapsteorieë bespreek.

2.3 LEIERSKAP EN LEIERSKAPSTEORIEË

2.3.1 Inleiding

Verskeie pogings is aangewend om tradisionele en hedendaagse leierskapsteorieë te verenig, tog bly dit 'n moeilike saak en word verskillende leierskapsteorieë steeds afsonderlik hanteer (Nardelli, 2012:36; Dansereu *et al.*, 2013:818; Grunes *et al.*, 2014:113). Omdat leierskap 'n komplekse saak is, word hierdie volgende afdeling soos volg ingedeel: eerstens word die aard van leierskap bespreek, daarna volg 'n bespreking oor leierskapsteorieë wat van toepassing is op hierdie studie en die afdeling word afgesluit met 'n bespreking oor die strategiese-oordeelteorie.

2.3.2 Die aard van leierskap

Leierskap word vanuit verskeie perspektiewe bestudeer (Dansereau *et al.*, 2013:798). Daarbenewens poog 'n verskeidenheid paradigmas en teorieë om die aard van leierskap te definieer.

Een van die oudste definisies is die van Burns (1978:19) wat leierskap soos volg definieer:

Leierskap oorreed volgelinge om op te tree vir bepaalde doelwitte wat die waardes en motivering verteenwoordig – die behoeftes, aspirasies en verwagtinge van die leiers sowel as die volgelinge. (Vertaal)

In 'n poging om die aard van leierskap te definieer, het heelwat ander definisies binne die leierskapsteorie die lig gesien. Die definisies word soos volg in die tabel uiteengesit:

Tabel 2.2: Definisies van leierskap (Geneem uit Breed (2008:89,90))

	Outeur	Definisie
Tradisionele leierskap	Hemphill & Coons, 1957:7	Leierskap is die gedrag van 'n individu wat die aktiwiteite van 'n groepe op hul gemeenskaplike doel rig.
Morele leierskap	Katz & Kahn, 1978:528	Leierskap is die invloedryke toevoeging deur 'n persoon bo en behalwe die meganiese voldoening aan die roetine leidinggewing binne die organisasie.
Verantwoordelike leierskap	Rauch & Behling, 1984:46	Leierskap is die proses waardeur die aktiwiteite van 'n georganiseerde groep beïnvloed word tot doeltreffendheid.
Visionêre leierskap	Richards & Engle, 1986:206	Leierskap gaan om die artikulering van visie, vergestaltung van waardes en die skep van 'n omgewing waarbinne dit bereik kan word.
Transformasie-leierskap	Jacobs & Jaques, 1990:281	Leierskap is 'n proses waardeur betekenis (rigting) gegee word aan kollektiewe pogings en bewerkstellig gewillige pogings om die doel te bereik.
Gebeurlikheids-leierskap	House <i>et al.</i> 1999:184	Leierskap is die vermoë van 'n individu om ander te beïnvloed, te motiveer en in staat te stel om tot die effektiwiteit en sukses van die organisasie by te dra.

In die lig van bostaande definisies het definisies rakende leierskap verder ontwikkel. Wat aanvanklik net 'n gedrag van die leier was, het ontwikkel tot 'n invloedryke toevoeging, proses, visie, omgewing, betekenis en beïnvloeding tot die bydra van 'n suksesvolle organisasie.

Die aard van leierskap word deur outeurs verskillend geïnterpreteer. Antonakis *et al.* (2004:5) redeneer dat leierskap 'n doelwitgedrewe proses is wat verandering tot gevolg het en wat gebaseer is op waardes, ideale, visie, simbole en emosionele veranderinge. Aritz en Walker (2014:74) sluit hierby aan en beskou leierskap as 'n proses van beïnvloeding van

volgeling en betekenisvolle bestuur na 'n doelwit maar ook 'n proses waardeur beïnvloeding 'n paradigma skuif tussen werknemers in 'n organisasie kan meebring.

Franco en Almeida (2011:783) voer aan dat leierskap na die vermoë van mense verwys om, deur die minimum dwang te gebruik, volgeling te beïnvloed en te motiveer om hulle tot 'n hoë prestasievlak te verbind (cf 6.5.5). Volgens Gaiter (2013:324) is leierskap die posisie wat 'n leier beklee en die vermoë om leiding te bied. Leierskap is gebaseer op vertroue, 'n duidelike stel beginsels, 'n vlak van passie vir die rigting waarin beweeg word wat gebaseer is op waardes en die vermoë om verhoudings te bou deur die visie te kommunikeer. Op grond hiervan sal volgeling leiers volg en word leierskap ten beste uitgeoefen.

Prater (2013:37) beskou leierskap weer as 'n wetenskap maar ook as 'n kuns. Leierskap as 'n wetenskap behels die aanmoediging van mense om so effektief moontlik saam te werk om 'n opdrag af te handel (cf 5.4). Leierskap as kuns verwys weer na die vermoë om op die regte tyd, op die regte manier en deur die regte mense te gebruik, verandering suksesvol te laat plaasvind. Xu en Zhong (2013:675) is weer van mening dat die aard van leierskap opgesluit lê in die graad waarin leiers werkprestasie en bevrediging beïnvloed. Met ander woorde; leierskapgedrag het 'n direkte invloed op die werksbevrediging van werknemers, lojaliteit aan die organisasie, werksdruk, motivering en groepkohesie wat alles bydraende faktore tot werkprestasie is (cf 3.5.7).

In die lig van bogenoemde kan afgelei word dat outeurs leierskap op verskillende maniere interpreteer. Gemeenskaplike konsepte wat in die bespreking oor leierskap duidelik na vore kom, is leiers, volgeling, 'n proses wat plaasvind, beïnvloeding van volgeling en die strewe na 'n doelwit. 'n Verdere drie interpretasies word uitgelug aangesien dit ten nouste in verband met hierdie studie staan. Die drie interpretasies is selfuitbreiding soos Dansereau *et al.* (2013:798) dit verduidelik, Schyns *et al.* (2011:398) se verwysing na die voorstellings wat mense van leiers het (implisiete leierskap) en Chan (2014:669) se beskrywing van paternalistiese leierskap wat outoritarisme, welwillendheid en moraliteit insluit.

2.3.2.1 Selfuitbreiding

Die konsep self verwys na wat 'myne' is of 'ek'; met ander woorde individue se eienskappe, sosiale verhoudings, persoonlike besittings ens. Selfuitbreiding verander of verbeter die 'self' deur nuwe identiteite, kennis of sosiale rolle by die 'self' te voeg (Emery *et al.*, 2014:1). Volgens Dansereau *et al.* (2013:799,800) is leierskap 'n interpersoonlike proses waardeur leiers volgeling beïnvloed. Selfuitbreiding word as 'n proses beskou wat in goeie

verhoudings plaasvind waar een persoon 'n ander persoon insluit sodat die ontwikkeling van die self kan plaasvind.

Fivecoat *et al.* (2014:1) redeneer verder dat aktiewe of passiewe vennote (volgelingen) se ondersteuning aan 'n individu (leier) se geleentheid tot selfuitbreiding verhoudings in die proses kan bevredig. Omdat leierskap verhoudings vereis, kan die konsep selfuitbreiding die leier help om vertroue te wen – 'n belangrike aspek van die leier-volgelingverhouding. Hier kan dus gesê word dat selfuitbreiding waarde inhou omdat dit na die inherente sosiaal-psigologiese aard van leiers en volgelingen verwys (Danserau *et al.*, 2013:799). Dit is 'n gemeenskaplike element onder leierskapsteorieë omdat dit na die onderliggende verhoudings tussen mense verwys. In konteks kan selfuitbreiding gelykgestel word aan leierskapontwikkeling wat uiteindelik tot volgelingontwikkeling lei wat hulle help om probleme op te los en deur selfmotivering 'n doelwit na te streef (cf 6.5.5 item 31). Dit sluit by die mening van Dys-Steenbergen *et al.* (2015:2) aan dat mense inherent gemotiveerd is om hul bekwaamhede te verbeter deur middel van nuwe hulpbronne, perspektiewe en identiteite, wat sodoende daartoe meerwerk om prestasie of toekomstige doelwitte te bereik. Om die doelwit selfontwikkeling te bereik word die mens gemotiveer om verhoudings met ander mense te sluit wat tot voordeel van hul ontwikkeling kan strek.

Danserau *et al.* (2013:800) beweer dat selfuitbreiding ook op groepe van toepassing is. Wanneer 'n groep suksesvol is, sal die individu dit toeskryf aan sy/haar bydrae tot die groep. Ten opsigte van die leier-volgeling verhouding, kan volgelingen hulle uitbrei om leiers in te sluit soos in die geval van groepe of gedeelde leierskap. Sodoende is selfuitbreiding 'n werktuig om verskeie leierskapsbenaderings of leierskapstyle te integreer (cf 2.5). Dys-Steenbergen *et al.* (2015:2) wys daarop dat selfuitbreiding na vriendskappe, wat oor verskillende groepe heen gesluit word, verwys, en wat tot voordeel van positiewe verandering in die gesindhede van groepe kan meewerk (cf 6.5.6). Hier kan dit van toepassing wees op skoolhoofde wat met belanghebbendes (byvoorbeeld sakelui) vriendskappe sluit met die oog op selfontwikkeling en die uitbrei van hul bekwaamhede.

Wanneer selfuitbreiding op skole, skoolhoofde en onderwysers toegepas word, kan gesê word dat skoolhoofde, onderwysers en leerders hulle deur verhoudings uitbrei. Terselfdertyd vind wederkerige ontwikkeling plaas en motivering om doelwitte te bereik. Ten opsigte van groepe is selfuitbreiding van toepassing op onderwysers waar daar 'n onderlinge eenheid onder onderwysers heers om saam sukses te behaal. Onderwysers sien hoofde elk op hul eie manier as leier raak en verwag van skoolhoofde om op 'n bepaalde manier op te tree.

2.3.2.2 *Implisiete leierskap*

Schyns *et al.* (2011:398) beskryf implisiete leierskap as voorstellings of persepsies wat elkeen het aangaande die eienskappe en optredes van leiers in die algemeen. Schyns *et al.* beweer verder dat wanneer 'n leier ontmoet of waargeneem word, sekere voorstellings ten opsigte van die leier gemaak word; die gedrag van die leier is dan ooreenkomstig die voorstellings. Met ander woorde, wanneer individue 'n leier ontmoet, huldig hulle sekere persepsies aangaande die leier en verwag hulle dat die leier volgens daardie persepsies moet optree. Schyns *et al.* (2011:398) redeneer voorts dat individue sukses met leiers assosieer en die assosiasie lei terug na hul persepsies aangaande leiers (cf 6.5.5 item 10).

Nichols en Erakovich (2013:183) is van mening dat implisiete leierskap as 'n handleiding kan dien om leierskapsgedrag te verstaan en te interpreteer en om sodoende geloofwaardige leierskapsgedrag as die ideale vorm van leierskap te beskou. Volgens Carnes *et al.* (2014:360) is een van die belangrikste faktore van 'n suksesvolle organisasie die vermoë om 'n leier te kan identifiseer en dan effektiewe leiers te kan kies. Die keuse van 'n leier is belangrik omdat dit die leier sowel as die volgelinge se prestasie beïnvloed (4.4.4). Dit sluit aan by Carnes *et al.* (2014:365) se opmerking dat individue verkies om met mense geassosieer te word wat soos hulle is – oor dieselfde waardes, gesindhede en eienskappe beskik. Verder speel die persepsie van die leier se persoonlikheid 'n rol by die volgelinge se persepsie aangaande leierskap en toegewydheid en word die leier-volgelinge-verhouding daardeur bepaal. Hierdie persepsies, waarnemings of voorstellings is van kardinale belang wanneer suksesvolle leierskap ter sprake is en is ook op skoolhoofde van toepassing.

Die voorstelling of persepsies wat individue (onderwysers) het aangaande leiers (skoolhoofde), speel in rol in die konteks (cf 2.3.6) waarin die persepsies gedeel word en moet dieselfde wees om samehorigheid te bewerkstellig. Met ander woorde, leiers in die politiek, onderwys of besigheid sal almal as leiers eenders beoordeel word. 'n Verdere aspek wat in gedagte gehou moet word, is dat voorstellings van leiers (skoolhoofde) 'n individuele en sosiale komponent het wat van ander persone (onderwysers) se voorstellings mag verskil of daarmee mag ooreenkom (cf 6.5.5). Daarom moet daar 'n bewustheid wees dat daar nie 'n veralgemening kan wees van wat effektiewe of goeie leierskap (skoolhoofleierskap) is nie omdat leierskap bepaal word deur die individuele, sosiale en kulturele samestelling eerder as wat leierskap aan die gedrag en eienskappe van die leier (skoolhoof) gekoppel word.

Benewens selfuitbreiding en implisiete leierskap is paternalistiese leierskap van toepassing op hierdie studie en word dit vervolgens bespreek.

2.3.2.3 Paternalistiese leierskap

Chen *et al.* (2015:740) beskryf paternalistiese leierskap as 'n drie-dimensionele model, naamlik outoritarisme, welwillendheid en moraliteit. Outoritarisme verwys na die leierskapsgedrag waardeur absolute outoriteit uitgeoefen word en waar onbetwisbare gehoorsaamheid van die volgelinge verwag word (cf 6.5.6 item 12). Welwillendheidsleierskap verwys na die leierskapsgedrag wat geïndividualiseerde sorg van persoonlike of familiewelstand buite die werksverhoudinge toon (cf 6.5.6 item 30). 'n Welwillende leier bestee energie daaraan om te sorg, kommer te toon en volgelinge aan te moedig wanneer hulle probleme ondervind. Morele leierskap verwys na die leierskapsgedrag wat doeltreffendheid, selfdissipline en onbaatsugtigheid toon. 'n Morele leier sal nie persoonlike verhoudings of onbehoorlike praktyke pleeg om onwettige voordele te bekom nie (cf 6.5.6 item 5).

Volgens Chan (2014:669) hou outoritarisme sterk verband met die outokratiese leierskapstyl (cf 2.5.1.1) wat nie omgee vir die samehorigheid van die groep nie en individuele besluitneming verwerp. Die outokratiese leierskapstyl is egter in die Westerse konteks ontwikkel terwyl die outoritaristiese leierskap in die kulturele eienskap van Confucianisme waar familiemag, vaderlike beheer en onderdanigheid weerspieël word. Die welwillendheidsleierskap hou verband met die geïdealiseerde oorweging soos dit in transformerende leierskapstyl (cf 2.5.3) aangetref word en wat op ondersteuning en aanmoediging aan volgelinge dui. Verder bou welwillendheidsleiers op ontwikkeling en onderhouding van 'n sterk interpersoonlike verhouding met volgelinge sodat hulle hul volle potensiaal kan bereik. Die morele leierskap hou verband met die geïdealiseerde beïnvloeding van die transformerende leierskapstyl (cf 2.5.3) wat fokus op hoër moraliteitsvlakke en op motivering om te hou by waardes en ideale.

Soos reeds gemeld, is leierskap 'n proses waarby leiers en werknemers (volgelinge) betrokke is. Ten opsigte van die paternalistiese leierskap word die 'stem' van die volgelinge gehoor. Die 'stem' van die werknemers word volgens Chan (2014:670) op twee maniere onderskei, naamlik die menings van volgelinge ten opsigte van besluitneming en uitdrukking van hul werkstevredenheid. Paternalistiese leierskap word geassosieer met werknemers se werkprestasie en organisasiegedrag. Die outoritaristiese leier hou hom streng by beheer oor hulpbronne, reëls en hiërargie. Dit stem ooreen met die mening van Chou *et al.* (2015:3) dat hiërargiese verhoudings gebaseer is op ongelyke mag eerder as gelyke sosiale verhoudings. Die onderliggende beginsel van paternalistiese leierskap is die onderhou van sosiale orde en die nastreef van sosiale harmonie (cf 6.5.6) wat die basis van leierskap is. Hiërargiese

verhoudings hou die moontlikheid in dat dit die stem van die werknemers kan onderdruk asook hul gedrag en sal dus eerder stilbly as om hul menings te lug. Die veronderstelling is dat die welwillendheidsleier positief met die werknemers se stem geassosieer word. Werknemers is vry om terugvoer oor probleme en menings te gee (cf 6.5.6 item 19). Die morele leierskap gee aan die werknemers die geleentheid om formele ooreenkomste opsy te skuif en dit verhoog die vertroue in die besluite van die leiers. Dit lei daartoe dat die werknemers met selfvertroue hul stem kan laat hoor en opbouende kommentaar kan lewer. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat 'n goeie werksomgewing 'n omgewing is waarin werknemers vry voel om uiting aan hul gevoelens te gee en hul menings te lug asook om idees en voortstelle te mag voorlê (cf 6.5.5 & 6.5.6).

Die voorafgaande bespreking poog om deur middel van drie benaderings, naamlik selfuitbreiding, implisiete leierskap en paternalistiese leierskap meer lig te werp op die aard van leierskap. Leiers (skoolhoofde) gebruik volgelinge (onderwysers en leerders) om hulleself te verbeter maar maak ook staat op dít wat die volgelinge van hulle dink en die menings wat hulle oor leiers huldig. Deur as outoritêre, welwillendheids- en morele leier op te tree word leierskap uitgeleef.

Dansereau *et al.* (2013:799) beweer dat waar tradisionele studies oor leierskap hoofsaaklik gefokus het op waarom leiers mense beïnvloed, hedendaagse teorieë oor leierskap meer gefokus is op waarom en hoe volgelinge gewillig is om deur hul leiers beïnvloed te word. Kan daar in dieselfde asem gevra word of leiers ook as bestuurders beskou kan word? Bestaan daar 'n verband of verskil tussen leierskap en bestuur?

2.3.3 Bestuur

Lungu en Lungu (2015:132) beweer dat sedert bestuur as wetenskap bestudeer is, daar beskeie perspektiewe rakende bestuursbenaderings, beginsels, stelsels, modelle, metodes en tegnieke na vore gekom het. In hierdie verband het verskeie kenners hul bydraes gelewer. Adam Smith (18e eeu) fokus op die verdeling van werk, Fredirick Taylor (19/20e eeu) tref onderskeid tussen werk en bestuur en fokus op die beginsel harmonie. Henry Fayol (19/20e eeu) spesifiseer 14 bestuursbeginsels vanuit die bestuursoogpunt terwyl Max Weber (19/20e eeu) op leierskaptipes, mag en gesag fokus. Claude George (19/20e eeu) stel dit dat die beginsels van organisasies in alle organisasies dieselfde toegepas moet word en Peter Drucker (20/21ste eeu) is van mening dat daar 'n behoefte bestaan daaraan dat bestuurbenaderings aan kulture, sosiale en politieke tradisies oorgedra moet word.

Barkema *et al.* (2015:465) voer aan dat die teorieë oor bestuur tussen 1950 en 1980 grootliks ontwikkel het. Dit kan toegeskryf word aan die tydperk van industrialisering en die ekonomiese groei in Amerika en Europa.

Van der Westhuizen (2010:55) definieer bestuur as 'n spesifieke tipe werk wat verband hou met take of aksies wat deur 'n persoon of bestuur in 'n gesagsposisie op 'n spesifieke gebied uitgevoer word. Bestuurstake is dus volgens Van der Westhuizen (2010:135,138,162,181, 216), dié take wat deur die bestuurder uitgevoer word. Vier hooftake word onderskei, naamlik beplanning, organisering, leiding en kontrolering. Beplanning kan beskou word as 'n proses waartydens doelwitte wat in die toekoms uitgevoer moet word, deeglik oordink word. Organisering as bestuurstaak is die organisering van die doelwitte wat gestel is sodat dit bereik kan word. Leiding as bestuurstaak is die interaksie met werknemers sodat die doelwitte bereik kan word en kontrolering verwys na die evaluering en regulering deur die bestuurder om te verseker dat die doelwitte bereik word.

Lunenburg (2011:2) voer verder aan dat bestuur op dinge, uitvoer van planne en verbetering van doelwitte fokus. Verder behels bestuur die kontrole oor, koördinerende en rigting aanwys vir werknemers. Bestuur is ook van belang wanneer verandering plaasvind en waar gesag 'n rol in die veranderingsproses speel. Bestuur word ook geassosieer met verantwoordelike optrede. Laasch en Conaway (2015:299) sluit hierby aan deur daarop te wys dat volhoubaarheid, verantwoordelikheid en etiek die belangrikste aspekte van die bestuursproses is, wat beplanning, organisering, leiding en kontrolering behels.

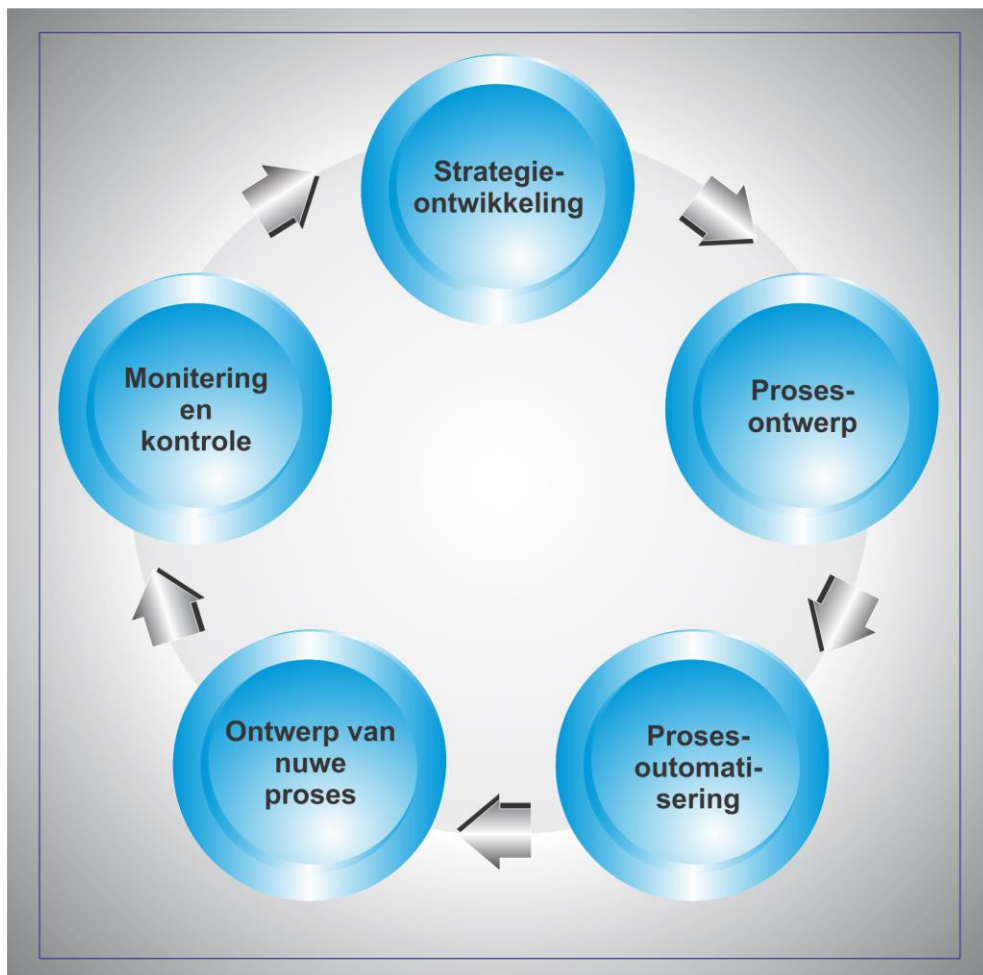
Volgens die Internasionale Organisering vir Standaarde (International Organization for Standardization) is bestuursbeginsels belangrik. Die definisie van 'n beginsel behels 'n oortuiging, teorie of reël wat 'n groot invloed het op hoe dinge gedoen word (ISO, 2015). Wanneer hierdie definisie op bestuur toegepas word, kan kwaliteitbestuur in die volgende beginsels begrond word:

- fokus op gebruiker – om aan die gebruiker se verwagtinge te voldoen
- leierskap – om 'n eenheid te bewerkstellig sodat 'n gesamentlike doelwit bereik kan word
- betrokkenheid by mense – bemagtiging en betrokkenheid van mense op alle vlakke om sodoende te produseer
- prosesbenadering – duidelikheid oor wat in die proses bereik moet word
- verbetering – volgehoue fokus op verbetering

- besluitneming – gebaseer op analise en evaluering
- bestuur van verhoudings – met die oog op volhoubare sukses

Die orde van belangrikheid ten opsigte van die beginsels sal van organisasie tot organisasie verskil. Wat egter van belang is, is dat bestuursverhoudinge gesond moet wees met die oog op volhoubare sukses.

Rolínek *et al.* (2014:204) en Maříkova *et al.* (2015:110) is van mening dat die bestuursproses belangrikheid is. Bestuursprosesse hou verband met 'n stel aktiwiteite wat insette in uitsette omsit vir gebruik deur mense. Die fases van prosesbestuur is belangrik om 'n effektiewe verloop van die bestuursproses te verseker. Die fases van prosesbestuur word soos volg deur hulle aangedui:



Rolínek *et al.* (2014:204)

Figuur 2.1: Bestuursprosesse

Die eerste fase behels die *ontwerp en keuse van strategieë* vir optimale sukses. Fase twee behels die *ontwerp van 'n bestuursproses* om die strategieë te implementeer. In die derde fase word die *strategieë geoutomatiseer en moontlike bekendstelling en gebruik in infrastrukture*. Die volgende fase is die *ontwerp van nuwe prosesse en hulle implementering* in die voorgestelde infrastruktuur. Die laaste fase is die proses *monitering en analisering van afwykings en tekortkominge*. Hierdie fases kan in enige organisasie (skole ingesluit) geïmplementeer word om sodoende effektiewe bestuur te kan bewerkstellig.

Die rol van bestuur, organiseer en klimaat is belangrik vir die werknemers (Kajonius *et al.*, 2015:91); daarom moet bestuurders daarop let dat, alhoewel daar verskille lê in die bestuur van organisasies, die basiese interaksie tussen medewerkers dieselfde bly ten opsigte van respek, die manier waarop werkers behandel word en hulle veiligheid.

2.3.4 Leierskap teenoor bestuur

Volgens Bohoris en Vorria (2007:1) bestaan verskeie menings oor die vraag of leierskap en bestuur dieselfde is. Die persepsie is dat leierskap uit 'n leier en volgelinge bestaan, dat dit 'n sosiale proses is waardeur mense in 'n groep beïnvloed word of dat dit alles is wat iemand doen om leiding effektief te kan gee.

Bohoris en Vorria (2007:2) is verder van mening dat bestuur oor die algemeen aanvaar word as 'n proses waardeur doelwitte binne die organisasie bereik wil word. Mens kan redeneer en sê dat leierskap dieselfde doelwit voor oë het. Wat is dan die verskil? Volgens hulle is bestuurders mense wat bestuurstake uitvoer en doelwitte bereik deur beplanning en begrotings, organisering van werknemers, probleemoplossing en kontrolering. Hierteenoor is leiers daar om leiding te gee, werknemers te motiveer en aan te moedig en aan hulle riglyne te gee. Bestuurders beskik oor mening, logika, beweegrede en volharding terwyl leiers buigsaam, innoverend, inspirerend en dapper is.

Volgens Tobin (2014:2) is daar 'n verskil tussen leierskap en bestuur. Bestuur fokus op die voltooiing van 'n taak terwyl leierskap daarop fokus om mense te verstaan en vertroue te wen. Bestuur behels die aanwending van mag om taakvoltooiing te verseker terwyl leierskap op beïnvloeding fokus. Dus kan gesê word dat bestuur op take fokus (cf 6.5.5) terwyl leierskap op mense fokus (cf 6.5.6).

In die werkomgewing kan leierskap en bestuur soos volg voorgestel word:

Tabel 2.3: Vergelyking tussen bestuurs- en leierskapprosesse in die werkomgewing
(Kotterman, 2006)

Proses	Bestuur	Leierskap
Visie vasstelling	• Beplan en begroot • Ontwikkel stappe vir die proses en stel tydlyne • Vertoon objektiewe gesindheid teenoor die visie en doelwitte	• Dui rigting aan en ontwikkel visie • Ontwikkel strategiese planne en bereik die visie • Vertoon passievolle gesindheid teenoor die visie en doelwitte
Menslike ontwikkeling en netwerk	• Organiseer en voorsien personeel • Handhaaf struktuur • Delegeer verantwoordelikhede • Delegeer gesag • Implementeer die visie • Stel beleide en prosedures vas en implementeer visie • Vertoon min emosie • Beperk werknemers se keuses	• Belyn organisasie • Kommunikeer die visie, missie en dui rigting aan • Beïnvloed die skep van samesmelting, spanne en vennootskappe wat die visie verstaan en aanvaar • Vertoon dryfkrag, baie emosie • Vergroot keuses
Visie-uitvoering	• Kontroleer prosesse • Identifiseer probleme • Los probleme op	• Motiveer en inspireer • Moedig werknemers aan om die struikelblokke te oorkom en te verander • Bevredig basiese behoeftes van werknemers • Volg 'n hoërisiko-benadering om probleme op te los
Visie-uitkoms	• Bestuur visie en voorspelbaarheid • Stel verwagte resultate voortdurend aan leierskap en ander belanghebbendes	• Bevorder bruikbare en dramatiese verandering byvoorbeeld nuwe produkte of benaderings om werkverhoudings te verbeter

Uit die tabel kan afgelei word dat 'n verskil wel tussen leierskap en bestuur bestaan. Bestuur volg 'n objektiewe benadering tot prosesse terwyl leierskap 'n subjektiewe benadering daartoe volg. Bestuur is taakgeoriënteerd terwyl leierskap mensgeoriënteerd is. In hierdie studie word op leierskap gefokus. In die volgende gedeelte word leierskapsteorieë onder die loep geneem.

Reeds in die 1980's het Bennis (1989:365) duidelike verskille tussen bestuurders en leiers opgemerk. Hy onderskei tussen bestuurders en leiers soos volg:

- die bestuurders beheer; die leier is skeppend
- die bestuurder is 'n afskrif; die leier is die oorspronklike
- die bestuurder onderhou; die leier ontwikkel
- die bestuurder fokus op stelsels en strukture; die leier fokus op mense
- die bestuurder maak staat op kontrole; die leier inspireer vertroue
- die bestuurder het 'n korttermynbeskouing; die leier handhaaf 'n langtermynperspektief
- die bestuurder vra *hoe* en *wanneer*; die leier vra *wat* en *waarom*
- die bestuurder het sy oog op die grond; die leier het sy oog op die horison
- die bestuurder boots na; die leier is skeppend
- die bestuurder aanvaar die status quo; die leier daag die status quo uit
- die bestuurder is die klassieke goeie soldaat; die leier is sy eie persoon
- die bestuur doen dinge reg; die leier doen die regte ding

Uit Bennis (1989:365) se vergelyking is dit duidelik dat daar groot verskille tussen die bestuurder en leier bestaan en kan daaruit afgelei word dat bestuurders op take en leiers op mense fokus.

2.3.5 Leierskapsteorieë

Oor die afgelope jare het verskeie leierskapsteorieë die lig gesien (Bolden *et al.*, 2003:2; Dansereau *et al.*, 2013:798; Ofoegbu *et al.*, 2013:67). Hierdie teorieë het ontwikkel uit die 'grootman-teorie', eienskapsteorie, gedragsteorie, situasie-leierskapsteorie, gebeurlikheids-teorie en gevorder tot die transaksionele en transformerende leierskapsteorie. In hierdie gedeelte word die teorieë wat verband hou met die studie, kortliks bespreek.

2.3.5.1 *Die ‘Grootman-teorie’ (1840’s)*

Hierdie leierskapsteorie is gebaseer op die oortuiging dat leiers uitsonderlike mense is en oor aangebore leierseienskappe beskik (Maslanka, 2004:6). Bolden *et al.* (2003:6) gaan van die standpunt uit dat slegs mans die eienskappe van leiers kan hê. Verder is geglo dat ’n leier nie gemaak kan word nie. Day en Antonakis (2012:7) beweer dat leiers na vore sou kom wanneer sekere situasies sou opduik, en wanneer leiers sou optree, is na hulle as helde verwys.

2.3.5.2 *Die eienskapsteorie (1930’s – 1940’s)*

Die eienskapsteorie verskil van die ‘Grootman-teorie’ in die sin dat leiers nie net gebore word nie maar dat leiers gemaak kan word indien hulle oor sekere eienskappe beskik (Bass, 1990:38; Day & Antonakis, 2012:7,8; Achua & Lussier, 2013:19). Genoemde eienskappe word as sleutel- persoonlikheidseienskappe geïdentifiseer en dan geklassifiseer en gedefinieer onder die opskrifte *fisiese eienskappe*, *bekwaamhede* en *persoonlikheid*. Die eienskapsteorie gaan van die standpunt uit dat die karaktereienskappe of ’n kombinasie daarvan onder persone voorkom en hulle dan identifiseer as leiers (cf 6.5.5 item 6, 10, 21).

2.3.5.3 *Die gedragsteorie (1940’s – 1950’s)*

In reaksie op die eienskapsteorie, openbaar die gedragsteorie ’n nuwe perspektief deurdat dit fokus op die gedrag van leiers namate hulle karaktereienskappe openbaar. Maslanka, (2004:8) beskryf die gedragsteorie as ’n opeenvolging van optredes. Die leier se gedrag is ’n aanduiding van wat die volgelinge se gedrag gaan wees. Dit volg soos ’n kettingreaksie op mekaar waar die gedrag van leiers sowel as van volgelinge mekaar wederkerig beïnvloed. Dit sluit aan by Day en Antonakis (2012:8) en Achua en Lussier (2013:20) se bewering dat die gedragstyl van leiers die uitkomst van die volgelinge beïnvloed. Die gedragsteorie verdeel leiers in twee groepe, naamlik die leiers wat taalgeoriënteerde is en leiers wat mensgeoriënteerd is. Leiers wat taalgeoriënteerde is, sal daarop fokus dat volgelinge die taak voltooi (cf 6.5.5 items 8, 11, 15, 16, 32) terwyl die mensgeoriënteerde leiers daarop fokus om die mense te motiveer om die taak te voltooi (cf 6.5.5 items 18, 19, 23, 30, 31). Hierdie teorie is goed van toepassing op skoolhoofde en hedendaagse skoolhoofde onderskei hulle nog steeds as taalgeoriënteerde of mensgeoriënteerd.

2.3.5.4 *Die situasie- en gebeurlikheidsleierskapsteorie (1960's)*

Na die gedragsleierskapsteorie het die situasieleierskapsteorie nuwe denke ten opsigte van leierskapsteorieë laat ontstaan (Day & Antonakis, 2012:8). Die teorie gaan van die standpunt uit dat die leiers hulle leierskapstyl kan aanpas na gelang van die situasie (cf 2.2.1). Bolden *et al.* (2003:6) en Day en Antonakis (2012:8) beweer verder dat verskillende leierskapstyle (cf 2.5) op verskillende vlakke binne 'n organisasie gekry kan word. Clifton (2012:149) is egter van mening dat daar geleidelik wegbeweeg word van wat leiers *is* na wat leiers *doen*. Maslanka (2004:11) gaan van die standpunt uit dat die gebeurlikheidsbenadering het begin om meer aandag te skenk aan die situasie waarin leiers hulle bevind.

Bolden *et al.* (2003:6), Walumbwa *et al.* (2008:94) en Day en Antonakis (2012:9) is dit eens dat die gepaste leierskapstyl gevolg kan word in die gegewe situasie of gebeurte wat plaasvind. Die situasie- en gebeurlikheidsteorie is nog steeds van toepassing ten opsigte van skoolhoofde waar hulle hul style aanpas na gelang van die situasie. Wanneer daar dringend aandag aan 'n saak gegee moet word, sal die skoolhoof byvoorbeeld die outokratiese leierskapstyl (cf 2.5.1.1) volg om die taak afgehandel te kry. In 'n geval waar 'n besluit geneem moet word, sal skoolhoofde byvoorbeeld die gedeelde leierskapstyl (cf 2.5.1.3) volg.

2.3.5.5 *Die transaksionele en die transformerende leierskapsteorie (1970's)*

Robinson (2010:15,16) beweer dat die transaksionele en die transformerende leierskapsteorie van die voorafgenoemde teorieë verskil, in dié sin dat dit nie meer op die leier alleen nie maar op die belangrikheid van die verhouding tussen die leier en die volgelinge fokus. 'n Beloningstelsel word gevolg in die transaksionele leierskapsteorie in 'n poging om die lojaliteit van die volgelinge te verseker (cf 6.5.5). Hierdie tipe leiers is baie effektief wanneer hulle 'n wedersydse uitruilomgewing ontwikkel waarin die volgelinge en die organisasie se doelwitte sinchroniseer. Dit sluit by die mening van McGuffin (2011:17) aan, naamlik dat wanneer doelwitte deur volgelinge bereik word, die volgelinge tydens transaksionele leierskap beloon word.

Robinson (2010:19) beweer verder dat die transformerende leierskapsteorie op interaksie met die volgelinge fokus in 'n poging om vertrouensverhoudings te bou (cf 6.5.6). Die transformerende leiers se inspirerende aard en persoonlikheid verander die denke van hulle volgelinge om meer gemotiveerd te wees. Die volgelinge kan maklik met hulle leiers identifiseer want hulle voel dat hulle êrens behoort (McGuffin, 2011:18). Die twee

leierskapsteorieë is selfs vandag nog van toepassing in die skoolomgewing maar waar daar die sterkste gefokus word op die transformerende leierskapsteorie.

Die voorafgaande bespreking werp meer lig op die verskeidenheid leierskapsteorieë. Dit is opvallend hoe die teorieë ontwikkel het van 'n aanname af dat slegs mans leiers kan wees tot waar volgelinge ook 'n rol in leierskap speel. Waar daar aanvanklik geglo is dat leiers gebore is, word daar tans aanvaar dat leiers ook gemaak kan word. Verder speel die eienskappe en optredes van leiers 'n rol in leierskap.

Die teorieë hou verband met skoolhoofleierskap waar die skoolhoof die leier en die onderwysers en leerders die volgelinge is. Skoolhoofde beskik oor eienskappe wat hulle onderskei van die onderwysers en leerders in hulle skole, en hulle optredes bepaal dié van die onderwysers en leerders. Verder motiveer hulle onderwysers en leerders om sekere doelwitte na te streef en skep hulle verwagtinge. Hulle pas hulle optredes aan na gelang van die situasie waarin hulle, hulle bevind. Sommige skoolhoofde volg 'n beloningstelsel waar hulle onderwysers en leerders beloon wanneer sekere doelwitte bereik is. Ander skoolhoofde fokus op die verhouding tussen hulle, die onderwysers en leerders in 'n poging om hulle te motiveer en te lei sodat die skool suksesvol en effektief bestuur kan word.

Dit blyk dat leierskapsteorieë veral ten doel het om menslike gedrag te beskryf, om eienskappe van 'n leier te beskryf, te dui op die wyse waarop leiers binne sekere situasies behoort op te tree en 'n ontleding van die vermoë om aanpasbaar te wees en transformasie te bestuur. Alhoewel voorafgaande teorieë verband hou met leierskap word net sekere aspekte van leierskap ondervang, byvoorbeeld leiers wat oor uitsonderlike eienskappe beskik (cf 2.3.5.1), persoonlikheidseienskappe (cf. 2.3.5.2), die gedrag van die leier (cf 2.3.5.3), hoe leiers in situasies optree (cf 2.3.5.4) en transformerende en transaksionele leiers (cf 2.3.5.5). Wanneer daar egter na leierskap, wat uit verskeie verskillende kontekste bestaan, kan dit aan die hand van die strategiese-oordeelteorie gedoen word; effektiewe strategiese leierskap is afhanklik van 'n sistemiese begrip en 'n stel vaardighede wat aangepas moet word binne die konteks van waar leierskap beoefen word.

2.3.6 Strategiese-oordeelteorie

Străin (2013:109,111,112) beskryf strategiese oordeel as 'n proses en aktiwiteit en wys daarop dat dit aangewend kan word as 'n hulpmiddel waar verandering binne organisasies plaasvind en kan ook op die onderwys van toepassing wees (cf 2.4). Die doel van strategiese oordeel is om effektiewe beplanning en bestuur van hulpbronne te verseker sodat leiers voorberei is op moontlike bedreigings. Dit sluit aan by die mening van Arcos

(2015:2) dat alle organisasies strategiese oordeel nodig om ondersteuning tydens die besluitnemingsproses te bied. Met ander woorde, strategiese oordeel ondersteun die bereiking van doelwitte. Străin (2013:114) beskryf strategiese oordeel verder en wys daarop dat wanneer 'n organisasie effektief wil wees, strategiese oordeel op 'n reeks bestuurspraktyke gebaseer moet wees waarin die leier 'n belangrike rol vervul. Die praktyke is soos volg:

- ongeag die belanghebbendes (onderwysers, leerders, ouers) moet strategiese oordeel as 'n diens optree
- die deel van inligting, perspektiewe, vaardighede en produkte (hulpbronne) is 'n voorwaarde vir sukses, en bestuurders moet die beginsel uitleef
- die individu moet geskool en gehelp word om die vlak van onsekerheid te verstaan
- as 'n gevolg van 'n onderhandelingsklimaat moet daar 'n ooreenkoms wees ten opsigte van die doelwitte
- daar moet verbintenis op 'n hoër vlak wees ten opsigte van die poging tot bydrae, vertroue en eerlikheid wat tot die voordeel van strategiese-oordeelaktiwiteite strek
- leiers moet duidelike keuses maak ten opsigte van sake wat verband hou met personeel en aandag skenk aan die invloed wat die keuses op personeel kan hê

die sake is soos volg:

- vir en teen argument vir spesialisering tot voordeel van die organisasie
- die kriteria vir die keuse van personeel ten opsigte van kwalifikasie, ondervinding, kennis van die organisasie, monitering van loopbane en veelvoudige vaardighede
- die nodigheid om personeel se professionele vlak te verbeter
- strategieë vir die ontwikkeling van loopbane en geleenthede

Dit blyk uit die beskrywing van strategiese oordeel dat dit van toepassing kan wees op skole, skoolhoofde, skoolhoofleierskapstyle en onderwysers en dat skoolhoofde in die lig van die beskrywing, skole effektief kan bestuur indien die prosesse en aktiwiteite deeglik beplan word om doelwitte te bereik en resultate te verseker.

Soos reeds vermeld, berei die strategiese oordeel die leier voor om leierskap binne 'n sekere konteks te beoefen (Maccoby & Scudder 2011:32). Die konteks verwys na die uitdagings

wat die leier (skoolhoofde) in die organisasie (skool) ervaar sowel as die waardes en gesindhede van die volgelinge (onderwysers en leerders). Die uitdagings waardeur 'n leier gekonfronteer word, word bepaal deur die tipe organisasie (skool), die leier se rol en die omstandighede. Een van die uitdagings waarvoor die leier te staan kom, is deur 'n nuwe produksiemodus toe te pas. Met ander woorde, daar sal na nuwe maniere gekyk moet word in 'n poging om beter prestasie te lewer.

Volgens Williams (2011:190) is daar na die afskaffing van apartheid in 1994 weggebreek van die outoritêre en hiërargiese stelsel van die onderwysdepartement in Suid-Afrika en moes skoolhoofde na nuwe maniere kyk van hoe om as leiers op te tree, veral ten opsigte van hulpbronverskaffing, kurrikulumaanbieding en begrotings (Sayed & Ahmed, 2011:107; Yamauchi, 2011:149). Hierdie verandering asook die voortdurende verandering in onderwys veroorsaak dat skoolhoofde weer na die skool as organisasie moet kyk, die vaardighede waarvoor hulle moet beskik, verhoudings wat benodig word vir effektiwiteit en bekwaamheid en die vereistes wat leierskap aan 'n leier stel. Dit sal beteken dat skoolhoofde weer na hulle style en die skool se klimaat ook moet kyk, veral met die oog op leerderprestasie.

Gesindhede teenoor werk en leierskap het ook verander as gevolg van die verandering wat in die sosialiseringproses, waar die waardes en gesindhede wat deur mense gedeel word, gevorm word (Maccoby & Scudder 2011:32). Sosiale karakter verwys na daardie deel van die persoonlikheid wat ooreenstem met ander mense wat min of meer in dieselfde omstandighede opgevoed is, waar persoonlikhede beïnvloed is deur gedrag en emosionele gesindhede. Sosiale karakter kan 'n beeld skep van hoe mense hulle werk benader en hoe hulle teenoor leiers reageer (cf 6.5.6). In die organisasieklimaat van die skool is die wyse waarop die onderwysers hulle onderrigtaak benader en hoe hulle die skoolhoofde, veral hulle leierskapstyle van die skoolhoofde, sien, belangrik (cf 6.5.5). Verder is die wyse waarop onderwysers mekaar sien en hoe hulle hul verhoudings met die hoof en met mekaar beleef, belangrik (cf 6.5.6). Kulturele verskille van sosiale karakter maak leierskap moeilik omdat verskille in strukture en benaderings binne organisasies verskil. Tog kan leiers suksesvol wees indien hulle oor die volgende bekwaamhede beskik, naamlik deurdadig hulle:

- die verloop van die verandering wat tot bedreiging en/of geleenthede vir die organisasie kan lei, vooruit te kan sien
- die organisasie se toekoms skep en 'n noodsaaklike visie ontwerp waarheen hulle die mense wil lei wat goeie gevolge vir die organisasie sal inhou

- met daardie persone wat hulle vermoëns komplementeer en hulle leierskapfilosofie deel, in vennootskap te tree
- mense betrek, motiveer en bemagtig om saam te werk om die visie te implementeer

Wanneer hierdie bekwaamhede in die onderwys toegepas word, kan gesê word dat leiers (skoolhoofde) deur strategiese oordeel hulle volgelinge (onderwysers en leerders) aanmoedig om gewillig saam te werk. Hulle staan in 'n vennootskap (verhouding) met mekaar en deur verandering word 'n nuwe visie geskep sodat onderwysers en leerders deur motivering daardie visie kan verwesenlik. Strategiese oordeel hou verband met die skoolhoof se leierskapstyl. Skoolhoofde moet oordeel watter leierskapstyl die beste sal wees binne sekere kontekste en situasies en hul style daarvolgens aanpas.

Vir doeleindes van hierdie studie sal leierskapsteorieë beskou word as die manier waarop skoolhoofde se bekwaamhede, eienskappe en gedrag binne leierskapstyle vergestalt om 'n leerklimaat te skep.

2.4 DIE AARD VAN SKOOLHOOFLEIERSKAP

2.4.1 Inleiding

Botha (2013a:432) is van mening dat die skoolhoofde se benadering tot skoolhoofleierskap gebaseer is op hulle persepsies aangaande individue en hoe hulle leer. Verder glo Cardno en Youngs (2013:258) dat skoolhoofleierskap onderskeid tref tussen leierskap in die skool en die skoolhoof as leier. Om effektiewe of suksesvolle skoolhoofde te wees, moet skoolhoofde oor bevoegdhede beskik en hul rol wat hulle moet vervul, verstaan.

2.4.2 Die ideale eienskappe van skoolhoofde

Verskeie studies is al deur die jare gedoen in 'n poging om effektiewe skoolhoofde te identifiseer. Melnikova (2013:15) verwys na die werke van Leithwood *et al.* (1999), Hallinger (2003), Huber (2004), Bush (2008) en Scott (2010) bekwaamhede waarvoor skoolhoofde moet beskik om as effektiewe hoofde beskou te word, hoofde wat van 'n skool 'n sukses maak (cf 4.4.3). Om 'n effektiewe hoof te wees behoort skoolhoofde in staat te wees om hulle self te analiseer deur hulle eie sterk- en swakpunte te identifiseer. Verder moet skoolhoofde in staat wees daartoe om doeltreffend te kan kommunikeer sodat opdragte effektief uitgevoer kan word. Wanneer skoolhoofde oor emosionele oordeel beskik, beskik hulle oor die vermoë om empatie te toon en konstruktiewe interaksie te bewerkstellig. Die vermoë om te bestuur behels onder andere die vermoë om onderrig so te bestuur dat dit tot

akademiese prestasie sal lei, om verandering in die onderwys effektief te bestuur en die effektiewe funksionering van die skool te kan handhaaf (cf 4.4.5).

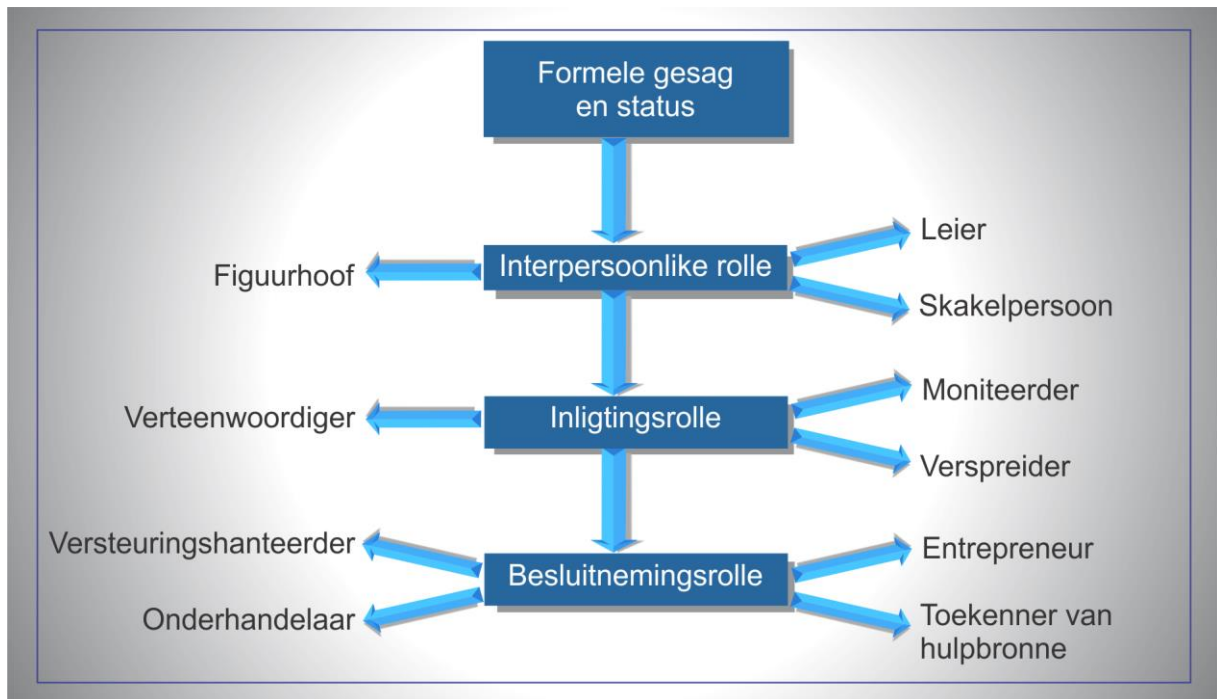
Die geloofwaardigheid en reputasie van die skool hou verband met die skoolhoof se bekwaamhede, optredes, beeld, persoonlikheid en prestasies. Die gemeenskap meet 'n skool en skoolhoofde aan leerderprestasie. Volgens hulle is 'n skool suksesvol wanneer die leerders presteer en koppel hulle dikwels die sukses van die skool aan die skoolhoof (cf. 4.4.2). Verder word die aktiewe betrokkenheid met die gemeenskap, onderwysers en leerders deur die gemeenskap hoog geag want daardeur kan aktiewe onderrig en ontwikkeling plaasvind (Fitzgerald & Savage, 2014:47,49,55).

Ritchie (2013:18-21) wys op die belangrikheid van menswaardigheid. Wanneer die hoofde menswaardig behandel word en hulle op hul beurt die onderwysers, leerders en die gemeenskap met menswaardigheid behandel, sal dit 'n omgewing van onderrig en leer tot stand bring. Ash *et al.* (2013:95,96) voeg by dat effektiewe skoolhoofde die vermoë het om leiding te gee, rigting aan te dui, 'n omgeekultuur te skep en kommunikasie en samewerking aan te moedig. 'n Skoolhoof sal 'n skool versterk deur 'n klimaat te skep waar orde en veiligheid belangrik geag word om sodoende 'n deelnemende onderrig- en leerproses te verseker (cf 3.5.7). Volgens Fahey (2013:66) moet skoolhoofde oor die vermoë beskik om te kan dink. Hulle moet soos afrigters, strategiese beplanners en visionêre leiers kan dink. Lingam en Lingam (2013:78) bou hierop voort deur daarop te wys dat skoolhoofde alle aspekte van die skool op effektiewe wyse moet kan lei en bestuur en terselfdertyd ook in moet staat wees daartoe om verantwoordelikhede na te kom, selfs buite die skoolgrense.

Dit is duidelik dat skoolhoofde oor heelwat bekwaamhede moet beskik om hulle te onderskei van leerders, onderwysers en die gemeenskap. Die bekwaamhede van die skoolhoof kan ook moontlik die mate waarin die leerders binne die skool sal presteer, bepaal. Vervolgens word die rol van die skoolhoof bespreek.

2.4.3 Die rol van die skoolhoof

In die vroeë 1970's het Mintzberg (1973:59) 'n rolbeskrywing van bestuurders gegee. Dit was 'n geheelbeeld van watter verskillende rolle die bestuurder vervul. Die verskillende rolle word in figuur 2.2 duidelik uiteengesit:



(Mintzberg: 1973:59)

Figuur 2.2: Die verskillende rolle van die bestuurder (Vertaal)

Die bestuursmodel van Mintzberg kan eweneens ook op die skoolhoof as leier van toepassing gemaak word (Van der Westhuizen, 2010:94). In die interpersoonlike rol tree die hoofde as seremoniële hoofde op, teken dokumente en hou toesprake terwyl die skoolhoofde as leiers onderwysers en leerders lei en motiveer. Wat die rol van skakelbeampte betref, tree die skoolhoofde as skakelbeampte op tussen individue, groepe, omgewing binne en buite die skoolmilieu. Verder tree die skoolhoofde ook in verskeie inligtingsrolle op, naamlik as verteenwoordigers waar inligting aan onderwysers, ouers, belangegroepes en gemeenskap versprei word, as moniteerder of evalueerder waar daar deur amptelike dokumentasie gesif, dit evalueer en aan belanghebbendes versprei word en as verspreider waar inligting intern in die skool versprei word. Voorts vervul skoolhoofde die rol van besluitnemer waar hulle as hanteerders van versteurings optree en onverwagte veranderinge en krisisse hanteer. In die rol van onderhandelaar verskaf die skoolhoofde skoolfasiliteite aan organisasies buite skoolverband, as hulpbrontoewyser besluit hulle oor vakke, aktiwiteite en projekte binne die skool en as entrepreneur gebruik hulle tyd optimaal deur besluite te neem oor sake wat prioriteitaandag verg.

Volgens Cardno en Young (2012:258) is skole kompleks met eiesoortige probleme en is dit die skoolhoof se taak om dit te bestuur. Terselfdertyd moet skoolhoofde verhoudings onder

die personeel ook bestuur. Die rolle wat leiers en veral skoolhoofde moet vervul, het oor die afgelope dekade aansienlik verander en meer kompleks geraak (Stronge, 2013:60,62). Met betrekking tot hierdie stellings wys Marishane (2013:97) op drie belangrike punte:

- opvattinge ten opsigte van effektiewe skoolhoofleierskap word uit verskillende gesigspunte geformuleer
- om die aard van skoolhoofleierskap te verstaan word die skoolhoofde as vertrekpunt beskou waar hulle binne die skool funksioneer
- meer klem word op die funksionele rol van die skoolhoof geplaas eerder as die konteks of situasie van die skool waarin hulle funksioneer.

Marishane (2013:97) bou verder op hierdie drie punte voort deur te verwys na die veelsydige leierskapsmodel vir Skoolgebaseerde Bestuur (SGB). Die model gee 'n perspektief op dít wat skoolhoofleierskap behels. Die veelsydige leierskapsmodel is 'n model wat op pilare rus, naamlik perspektiewe, onderrigpraktyke, benaderings (byvoorbeeld skoolhoofleierskapstyle) en visie. Suksesvolle skoolhoofleierskap is afhanklik van die skakel tussen die pilare binne konteks, byvoorbeeld die skoolkonteks, wat tot sukses sal lei (Marishane, 2013:97). Afgesien van die pilare waarop die model rus, verwys Marishane (2013:128) verder na vier belangrike rolle wat skoolhoofde vervul, naamlik, kontroleur, bestuurder, agent en onderwyser.

2.4.3.1 *Die skoolhoof as kontroleur*

Die skoolhoof is 'n nie-stemgeregtigde, ex officio lid van die skoolbeheerliggaam (SBL). So 'n rol behels dat die skoolhoof ondersteuning, leiding en rigting aan lede gee. Verder maak die skoolhoof seker dat korrekte inligting gegee word vir besluite wat geneem moet word (Marishane, 2013:129). Volgens Clayton (2014:2,6) het die skoolhoof, as beheerder, die vermoë om onderrig van hoë gehalte vir leerders te bewerkstelling. Om verdere leerderprestasie tot stand te bring moet skoolhoofde bevoeg wees maar ook 'n visie vir verandering hê (cf 2.5.1.5). Verder word daar van skoolhoofde, as beheerders, verwag om sukses vir alle leerders aan te moedig deur seker te maak dat hulle die skool effektief bestuur sodat 'n leerkultuur en effektiewe leeromgewing gevestig kan word.

2.4.3.2 Die skoolhoof as bestuurder

Göksoy (2013:190,191) is van mening dat die rol van bestuurder wat skoolhoofde moet vervul, oor 'n wye spektrum strek. Hulle grootste verantwoordelikheid as bestuurders is om 'n deurlopend effektiewe skoollewe te verseker (cf 4.4.3). Om dit te bereik moet skoolhoofde hulle beskikbaar stel deur onderwysers te ondersteun, innoverend te wees en in staat te wees om verandering doeltreffend en effektief te bestuur (cf 4.4.4). Dit stem ooreen met die mening van Marishane (2013:136) en Okutan (2014:94) dat skoolhoofde as bestuurders van skole verplig is om die skool doeltreffend te bestuur deur goeie interaksie met die onderwysers te hê maar ook om die skoolklimaat te verbeter (cf 3.5). Onderwysontwikkeling moet ook aangemoedig word sodat effektiewe onderrig verseker kan word.

Melnikova (2013:21) voer aan dat skoolhoofde oor die vermoë moet beskik om skoolontwikkeling te kan beplan, skoolaktiwiteite te monitor, inligting en hulpbronne te bestuur asook seker te maak dat onderwys van hoë gehalte aangebied word. Tobin (2014:2) fokus op ander aspekte van skoolhoofde as bestuurders. Volgens hom sal skoolhoofde wat as bestuurders optree onderwysers in 'n rigting stuur sodat take doeltreffend uitgevoer word, sorg dat hulle op die taak gefokus bly en deur gesag sorg dat die doelwitte bereik word.

2.4.3.3 Die skoolhoof as onderwyser

Elfers en Stritikus (2014:312,319) is van mening dat die werksomgewing (klimaat) en skoolhoofleierskap 'n verskil kan maak in die vermoë van onderwysers om effektief te onderrig. Afgesien van professionele ontwikkeling speel die skoolgemeenskap, samewerking tussen onderwysers, effektiewe skoolhoofleierskap en toegang tot hulpbronne 'n belangrike rol in skole. Wanneer die skoolhoof deur die oë van die onderwysers hierdie aspekte raaksien (cf 2.3.2.2), kan onderrig van hoë gehalte plaasvind (cf 4.3.6). Die skoolhoof as onderwyser is direk betrokke by onderrig en leerinisiatiewe deur die kurrikulum (cf 6.5.5 item 15).

Breidenstein *et al.* (2012:15) beweer dat skoolhoofde as tipiese onderwysers, steeds die behoefte het om te leer en die behoeftes van onderwysers en leerders om effektief te leer, verstaan. Volgens Ringler *et al.* (2013:8) is dit noodsaaklik dat skoolhoofde die belangrikheid van professionele ontwikkeling verstaan. Sodoende word onderwysers gelei om innoverend te wees en leerderleer te verbeter. Fahey (2013:66) wys daarop dat wanneer skoolhoofde as onderwysers optree, hulle die essensie van lewenslange leer sal aanmoedig en ondersteun. Dit beteken dat skoolhoofde moet besef wat leerders nodig het ten opsigte

van die kurrikulum en dat leerders die beste onderrig moet kry in 'n poging om die beste akademiese prestasie te kan behaal (Marishane, 2013:132).

2.4.3.4 Die skoolhoof as agent

Om verandering binne 'n skool te verstaan moet die rol van die skoolhoof as agent, die veranderingsproses en die kultuur van verandering ondersoek word. In konteks sou dit beteken dat die perspektiewe van die onderwysers ten opsigte van die doel van verandering wat deur die skoolhoof voorgestel word, in ag geneem word sodat hulle die toekomsvisie vir die skool kan deel (cf 6.5.5 item 26) (Bunn, 2010:41). Die rol van agent wat die skoolhoof moet vervul, hou verband met verandering. Die hoofdoel van die verandering is om die skool te verbeter (Marishane, 2013:133).

Volgens Dove en Freeley (2011:25), Aksu *et al.* (2013:112) en Akkary (2014:735) is skoolhoofde sleutelfigure tydens verandering, juis omdat hulle ten nouste met onderwysers en leerders saamwerk en dikwels verantwoordelik voel daarvoor om verbeterings binne die skool voor te stel. Hulle kan verandering óf blokkeer óf aanmoedig en daarom moet hulle verskeie struikelblokke oorkom in 'n poging om effektiwiteit te verseker.

Lingam en Lingam (2013:78) se bespreking rakende die rolverdeling van die skoolhoof sluit goed by die bespreking van Marishane aan. Hulle deel die rol van die skoolhoof in drie breë rolle in, naamlik die skoolhoof as bestuurder, onderrigleier en agent van verandering. Volgens hulle moet skoolhoofde as bestuurders seker maak dat hulle op hoogte moet wees van die wet, van beleide en van belangrike dokumente afkomstig van die departement. Hulle moet ook hulle dagtake uitvoer soos dit in hulle werksomskrywing gestipuleer is. Wat die onderrigrol betref, hou dit verband met die funksies en optredes van die skoolhoof wat sal bydra tot die verbetering van leer. Dit sluit die ontwikkeling van die skool se missie en doelwitte, koördinerings, monitering, evaluering en assessering van die kurrikulum, die bevordering van 'n leerklimate en die skep van 'n ondersteunende werkomgewing in (cf 3.5.7). Skoolhoofde as veranderingsagente is missie-gesentreerd. Dit beteken dat hulle, hulle gedurig moet vergewis van die visie wat die skool deel en sorg dat die doelwitte bereik word. Skoolhoofde as agente van verandering is ook prestasiegesentreerd. Deur ondersteuning en intellektuele stimulerings kan aan die hoë prestasieverwagting wat skoolhoofde stel, voldoen word. Verder is skoolhoofde ook kultuurgesentreerd en behels dit dat hulle as agente van verandering die skoolkultuur moet bevorder en 'n kultuur van samewerking en deelname moet bevorder (cf 3.3.3).

In voorgaande gedeelte is die verskillende rolle van skoolhoofde bespreek. Alhoewel hulle 'n sekere rol vervul, is dit belangrik om in gedagte te hou dat daar telkens 'n skoolhoof-onderwyser/leerder verhouding is waarin die skoolhoof die rigting aandui. Die rolle wat die skoolhoofde vervul, kan gekoppel word aan die pad-doelwitteorie (cf 2.4.3.4) waar die leier meer veranderlikes moet oorweeg wanneer die verhouding tussen die (skool)leier en die volgelinge (onderwysers en leerders) ter sprake kom (Dansereau *et al.*, 2013:806). In wese beteken dit dat die skoolhoof die onderwysers en leerders motiveer om spesifieke doelwitte vir die skool te bereik. Hierdie doelwitte kan bereik word indien die onderwysers en leerders aan drie voorwaardes voldoen, naamlik wanneer hulle in hulle vermoë glo om werkverwante take te kan uitvoer, dat hulle werkverwante poging tot toepaslike uitkomst sal lei en dat die uitkomst sinvol sal wees. Die skoolhoof moet die doelwitte duidelik definieer, die pad verduidelik om die doelwitte te bereik, struikelblokke verwyder en die nodige ondersteuning bied om sodanige doelwitte te kan bereik. Tog moet skoolhoofde buigsaam wees en moet hulle, hulle rolle aanpas na gelang van die onderwysers en leerders se behoeftes en werksomstandighede (cf 3.5). Dit kom daarop neer dat wanneer die pad onbekend, die taak uitdagend en kompleks is en sowel onderwysers as leerders hoë verwagtinge stel vir wat hulle kan bereik en 'n sterk behoefte daaraan om te presteer, moet die skoolhoof 'n prestasie-georiënteerde rol aanneem wat die onderwysers en leerders uitdaag (Rowe & Guerrero, 2013:176). Hierdie teorie sal van toepassing wees wanneer leerderprestasie ter sprake kom.

Onderstaande figuur illustreer die pad-doelwitteorie



(Rowe & Guerrero, 2013:177)

Figuur 2.3: Die basiese idee van die pad-doelwitteorie (Vertaal)

Uit bostaande figuur kan afgelei word dat die skoolhoofde die pad vir die onderwysers en leerders (volgelinge) aandui. Dit is die rol van die skoolhoofde om die doelwitte (byvoorbeeld leerderprestasie) te definieer, die pad wat gevolg moet word om die doelwitte te bereik volledig te verduidelik, die hindernisse (byvoorbeeld 'n gebrek aan hulpbronne) te verwyder en ondersteuning te voorsien. Sodoende sal produktiwiteit (leerderprestasie) gehandhaaf word.

Die skoolhoofde kom voor die uitdaging te staan om die verskillende rolle op hulle te neem en in verskillende situasies aan te pas. Wanneer skoolhoofde daarin slaag om die verskillende rolle wat hulle moet aanneem effektief uit te leef kan suksesvolle skoolhoofleierskap verwesenlik word.

2.4.4 Suksesvolle skoolhoofleierskap

Hsiao *et al.* (2012:422) en Kadji-Beltran *et al.* (2013:304) lug hulle mening en wys daarop dat uitstekende skoolhoofleierskap se sleutel tot sukses die vermoë is om skeppend te wees. Dit beteken dat skoolhoofde 'n kultuur van leer skep sodat effektiewe onderwys kan plaasvind (cf 4.4.3). Deur 'n visie te skep wat mense verstaan, kan 'n skool verbeter word. Deur die nodige motivering en beïnvloeding van die onderwysers kan die visie nagevolg word sodat hoë verwagtinge nagestreef kan word. Sulke eienskappe verklaar waarom suksesvolle skoolhoofde deur uitdagende toestande in die gesig gestaar kan word en dikwels in staat is daartoe om vorentoe te beweeg wanneer daar min rede is om vordering te verwag (Kadji-Beltran *et al.*, 2013:306, 307; Klar & Brewer, 2013: 771). Verder glo Lingam en Lingam (2013:78) dat dit vir skoolhoofde noodsaaklik is om doeltreffend te kan lei en bestuur maar ook in staat moet wees daartoe om enige professionele verantwoordelikhede, binne en buite die grense van die skoolgebou, na te kom.

Pashiardis (2005:588,589) lewer 'n belangrike bydrae tot die persepsie aangaande suksesvolle skoolhoofde. Die persepsie wat skoolhoofde aangaande hulleself het en die persepsies van onderwysers ten opsigte van skoolhoofde, verskil (2.3.2.2). Dit is dan juis om hierdie persepsie van nader te beskou dat die vraelyste MLQ en OCDQ-RS in hierdie studie gebruik is (cf 6.5.5 & 6.5.6). Die vraelyste leen hulle daartoe dat skoolhoofde en onderwysers in staat gestel was om hulle onderskeie persepsies kon uitspreek. Sodoende kon vasgestel word hoe die persepsies ooreenstem of verskil (cf 6.8).

Skoolhoofde moet hiervan bewus wees en 'n "goue middeweg" probeer volg sodat die skool suksesvol bestuur kan word, wat tot effektiewe onderrig kan lei (cf 4.4.3). In 'n omgewing

waar daar na uitnemendheid gestreef word, word effektiewe skoolhoofleierskap toenemend belangrik, juis omdat dit 'n invloed op leerderprestasie uitoefen (Bengtson *et al.*, 2013:143).

Suksesvolle skoolhoofleierskap op die volgende gebaseer kan word:

- suksesvolle skoolhoofleierskap dra by tot die verbetering van die leerder se prestasie
- suksesvolle skoolhoofleierskap word bepaal deur skoolhoofde en onderwysers
- suksesvolle skoolhoofleierskap staan nie los van die gemeenskap nie
- daar is 'n stel basiese praktyke wat skoolhoofde binne die konteks van hulle skole moet volg
- suksesvolle skoolhoofleierskap verwys ook na hoe skoolhoofde die beleide hanteer
- baie suksesvolle praktiserende skoolhoofde ondersteun diverse leerderpopulasie wat die bevordering van skoolgehalte, gelykheid en maatskaplike geregtigheid bevorder (Marishane, 2013:125).

Uit bostaande kan afgelei word dat skoolhoofde 'n belangrike rol in suksesvolle skole vervul. Die skoolhoofde se leierskap, leierskapstyl, verhouding met die leerders, onderwysers en ouers speel 'n bydraende rol.

2.4.5 Professionaliteit van skoolhoofleierskap

Die Beleid van die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap is van toepassing op die rol en werk van die skoolhoof in elke openbare skool. Dit bevat 'n opsomming van vereistes deur die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel vir diegene wat skole lei en bestuur en verskaf inligting aan alle belanghebbendes in die skool in verband met verwagtinge met betrekking tot 'n skoolhoof se rol en beeld. Die beleid kan as 'n werwings- en keuringsprosedure dien om prestasiebestuur te verbeter. Die beleid is van toepassing op skoolhoofde en aspirant skoolhoofde wat hul persoonlike en professionele ontwikkelingsbehoefte in alle stadia van hul loopbaan wil identifiseer (DBO, 2016).

Die werk van 'n skoolhoof behels die volgende agt terreine, soos uiteengesit in die Beleid van die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap (DBO, 2016:13):

- leierskap ten opsigte van onderrig en leer in die skool
- rigtinggewing en ontwikkeling in die skool

- aanspreeklikheid vir en bestuur van kwaliteit onderrig en leer
- persoonlike ontwikkeling en bemagtiging van ander
- bestuur van die skool as 'n organisasie
- samewerking met en vir die gemeenskap
- bestuur van menslike hulpbronne in die skool
- bestuur van buitemuurse aktiwiteite

Die Beleid van die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap identifiseer tipiese handeling wat toepaslike kennis vereis.

Afgesien van die Beleid van die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolhoofskap, is die Suid-Afrikaanse Skolewet ook belangrik vir die professionaliteit van skoolhoofde. Die Skolewet (No. 84 van 1996) bevat 'n eenvormige formaat vir die organisasie, beheer en befondsing van skole (DBO, 1996b). Dit is die skoolhoof se verantwoordelikheid om op 'n professionele wyse aan die stipulasies van die Skolewet te voldoen. Wat die Personeel Administrasie Maatreëls (PAM) betref (DBO, 2016), bevat dit 'n duidelike posbeskrywing. Afgesien van verskeie kleiner taakbeskrywings word twee hoofvereistes aan die skoolhoof se pos gestel, naamlik:

dat 'n skool bevredigend en volgens toepaslike wetgewing, regulasies en personeeladministratiewe maatreëls bestuur sal word; dat 'n skoolhoof effektiewe onderrig in ooreenstemming met goedgekeurde beleide sal verseker.

2.4.6 Skoolhoofleierskap in die Suid-Afrikaanse konteks

Alhoewel die meeste skoolhoofde in Suid-Afrika tevrede is met hulle werksomstandighede, is werkslading en druk volgens Piggot-Irvine et al. (2013:68) tog 'n probleem. Die leiding wat skoolhoofde ten opsigte van onderwys/kurrikulum gee, verg soveel tyd dat minder aandag aan personeelsake en onderrig geskenk word. Volgens Spies en Heystek (2015:449) bestaan skoolhoofde se praktyke uit eiesoortige omstandighede. Sodanige praktyke word gerugsteun deur 'n beleid wat sosiale aktiwiteite, outonomieit en logika onderskryf.

Ongelyke voorsiening van hulpbronne en armoede in Suid-Afrikaanse gemeenskappe, op makro en mikrovlak, het 'n beduidende invloed op die interpretasie, implementering en

leierskap van beleide wat maatskaplike geregtigheid bevorder (Turnbull, 2014:106). Steyn (2014:358) sluit hierby aan deur drie belangrike vereistes vir skoolhoofleierskap te noem: skoolhoofde moet verbind wees tot die groei en ontwikkeling van alle leerders en onderwysers; vanweë die feit dat hulpbronne in Suid-Afrika so skaars is, moet skoolhoofde oor die nodige vaardighede beskik om dit effektief aan te wend; skoolhoofde moet ook besef dat suksesvolle skoolhoofskap mettertyd gevestig raak, wat 'n deursigtige visie, optimisme en hoë verwagtinge ten opsigte van prestasie vereis; skoolhoofde moet met sorg en integriteit optree ten einde verhoudinge en vertroue tussen belanghebbendes te bevorder.

Dit is egter belangrik dat skoolhoofde moet ontwikkel om aan al die vereistes van skoolhoofskap te voldoen. Die Departement van Onderwys het reeds in 1996 'n verslag vir die bestuur van verandering in onderwys saamgestel om as handleiding vir skoolhoofde te dien (DoE, 1996a). Die Changing Management to Manage Change in Education het 'n raamwerk vir die ontwikkeling, verfyning en institusionalisering van 'n nuwe benadering tot onderwysbestuur daargestel en fokus op die transformering in onderwys.

2.4.7 Samevatting

Uit die bespreking aangaande die aard van skoolhoofleierskap kan afgelei word dat skoolhoofde oor bekwaamhede moet beskik om effektiewe skoolhoofde te kan wees. Skoolhoofde moet ook verskeie rolle kan vervul; onder ander die rol van beheerder en veranderingsagent. Skoolhoofde moet hul vaardighede inspan om die rolle suksesvol te vervul. Wanneer dit gebeur, kan verwag word dat suksesvolle skoolhoofleierskap sal plaasvind. Verder is dit belangrik om in gedagte te hou dat skoolhoofde persepsies aangaande hulleself het en dat dit moontlik kan verskil van die persepsies wat onderwysers ten opsigte van hulle het. Om die rede moet skoolhoofde bedag wees op hoe hulle optree, die besluite wat geneem word en die doelwitte wat gestel word. Skoolhoofde word dus deur standarde en beleide ondersteun wat professionalisme bevorder. Skoolhoofde wat skole suksesvol wil bestuur, moet 'n plan gereed hê waarvolgens hulle dit doen. Die manier waarop skoolhoofde bestuur, word vergestalt in skoolhoofleierskapstyle. Skoolhoofde moet besluit wat die beste styl is wat hulle gaan volg om effektiewe skole tot stand te bring. Die vraag wat nou ontstaan, is watter skoolhoofleierskapstyle die beste sal bydra tot effektiewe skoolhoofleierskap, gunstige skoolklimaat (hoofstuk 3) en leerderprestasie (hoofstuk 4).

2.5 SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYLE

2.5.1 Inleiding

Die teorie oor leierskapstyle spruit voort uit bydraes wat in 1945 gemaak is ten opsigte van die mate waarin leierskapsgedrag binne organisasies (byvoorbeeld skole) 'n rol speel (Puni *et al.*, 2014:178). Drie konsepte is van belang, naamlik die *leier* (wat ook 'n toesighouer of skoolhoof kan wees), *volgeling* (wat ook 'n werknemer, onderwysers en leerders kan wees) en die *leierskapstyl* wat gevolg word.

Volgens Day en Antonakis (2012:9) het leierskapstyle hoofsaaklik te make met verhoudings, gestruktureerde take en die posisie wat die leier beklee, met verwysing na die hoeveelheid mag waaroor hulle beskik. Die styl wat 'n leier in 'n organisasie volg, is om verskeie redes belangrik. Verskillende leierskapstyle kan 'n invloed hê op die interaksie van volgelinge binne 'n organisasie. Dit beïnvloed verder die deelname van en bydrae deur die volgelinge maar kan ook hulle gevoelens en werksbevreëdiging binne die organisasie beïnvloed.

In hierdie gedeelte van die studie word dit soos volg hanteer: eerstens word vyf leierskapstyle, naamlik die outokratiese, demokratiese, gedeelde, entrepreneuriese en visionêre leierskapstyle bespreek. Hierdie style is in die literatuur geïdentifiseer as leierskapstyle wat dikwels in organisasies maar ook in skole in mindere en meerdere mate suksesvol gevolg word. Tweedens word die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle indringend bespreek. Die drie style is in die FRLM saamgevat. Die drie style is oor die jare in organisasies en skole gevolg. Die MLQ is rondom die drie style saamgestel en ook in hierdie studie aangewend.

Vervolgens word leierskapstyle in die algemeen bespreek maar ook met spesifieke verwysing na die style soos dit in skole van toepassing is.

2.5.1.1 *Die outokratiese leierskapstyl*

Die onderliggende filosofiese aanname ten opsigte van die outokratiese leierskapstyl is dat alle mense van nature lui, onverantwoordelik en onbetroubaar is (Puni *et al.*, 2014:178,179). Dus word beplanning, organisering en beheer in die hande van die leier oorgelaat wat vanuit 'n magposisie alle besluite neem en die volgelinge nie daarby betrek nie.

Volgens Bass (1990:417) kan die outokratiese leierskapstyl beskou word as 'n styl wat nodig is om die werk gedoen te kry. Dikwels word die leierskapstyl met die woorde “onaangenaam”, “frustrasie” en “aggressie” geassosieer (Schoel *et al.*, 2011:536; Bhatti *et*

al., 2012:193) juis omdat die leierskapstyl gekenmerk word deur gesag, beheer, mag en manipulerings om die werk gedoen te kry. Stelsels, strukture, en prosesse is duidelik omskryf en volgelinge word gedwing om binne die reëls op te tree. In die proses word meer klem op prestasie geplaas en minder klem op die mense.

Volgens Bass (1990:417) heg tipies outokratiese leiers nie waarde aan volgelinge se bydrae tot die besluitnemingsproses nie en gee min of geen aandag nie aan die volgelinge se behoeftes. Volgens Schoel *et al.* (2011:522) is struktuur eerder van belang. Die leiers wat hierdie styl volg, besluit oor die struktuur wat gevolg word en bepaal die reëls binne die struktuur. Verder verskaf hulle die nodige inligting en beloning vir diene wat hulle take suksesvol afhandel en dreig diene wat nie volgens die voorgeskrewe reëls optree nie. Hulle gebruik hulle mag om te bereik waarvoor hulle besluit het. Tog gebruik hulle juis hierdie mag wanneer hulle onseker voel en tree dan juis outokraties op. Hulle gebruik hulle kennis ten opsigte van beleide en regulasies en gebruik hulle posisie om die volgelinge te reguleer in 'n poging om respek af te dwing. Dit is dan juis hierdie eienskappe wat ideaal in die militêre diens is waar 'n hoë mate van dissipline vereis word. Terselfdertyd is die outokratiese leierskapstyl voordelig in besighede waar kontrole belangrik is, veral met die oog op wins en soms baie druk toegepas word om die wins te bekom. Hierteenoor glo Bass (1990:422,423) en Bhatti *et al.* (2012:194) dat die styl ook negatief kan wees wanneer die leier volgelinge dreig en produktiwiteit dan as gevolg daarvan daal.

Schoel *et al.* (2011:521) wys verder daarop dat die outokratiese leierskapstyl geassosieer word met 'n situasie waar daar óf baie min óf 'n baie hoë mate van kontrole is. Wanneer daar onduidelikheid bestaan oor wat gedoen moet word, is die kontrole gering en het die leier nie veel beheer nie. Dit kan tot 'n negatiewe verhouding tussen die leier en volgelinge lei weens die onbetrokkenheid van die leier en skep verder 'n onbevredigende werksomgewing. Inandi *et al.* (2013:198) maak die opmerking dat outokratiese leiers gewillige volgelinge kies omdat hulle glo dat diene wat verandering weerstaan die hele proses sal bedreig.

Naile en Selesho (2014:117) meen dat die outokratiese leierskapstyl verband hou met gesag en mag wat leiers binne 'n organisasies het asook weens die posisie wat hulle beklee. Hulle neem al die besluite en sal min of glad nie deleger nie (cf 6.5.5.item 46). Met ander woorde die leier huiwer om verantwoordelikhede aan die volgelinge op te dra. Dit lei tot frustrasie onder die volgelinge en word as een van die redes aangevoer waarom die outokratiese leierskapstyl nie algemeen in vandag se korporatiewe wêreld voorkom nie. Die styl word gekenmerk aan die leier se selfgesentreerde manier van optrede, eensydige besluitneming en die kontrolering van volgelinge binne die werksomgewing.

Volgens Jay (2014:50) is sommige skoolhoofde van nature outokraties ingestel. Hulle sal opdragte aan onderwysers gee ongeag of die onderwysers die vaardighede het om die opdrag uit te voer, of nie. Jay voer verder aan dat die skoolhoof wat die outokratiese leierskapstyl volg, nie die onderwysers se menings in ag neem nie, veral gedurende vergaderings. Voortspruitend hieruit is die outokratiese skoolhoof geneig om nie goeie kommunikasie te handhaaf nie, te demotiveer en te ontmoedig en dit alles belemmer prestasie onder die onderwysers. Jay sluit die argument af deur daarop te wys dat outokratiese leierskapstyl veral by sekondêre skole aangetref word (cf 6.5.5 item 19).

Aansluitend by Jay se argument beweer Kiboss en Jemiryott (2014:498) dat die outokratiese skoolhoofleierskapstyl mag lei tot die traagheid, hoë omset, afwesighede van onderwysers en 'n voortdurende lae vlak van werksbevreëdiging. Onderwysers onder die outokratiese leierskapstyl raak ontevrede en is nie so sterk tot hulle taak as onderwyser verbind nie. Aan die ander kant argumenteer Wangithi (2014:66) dat skoolhoofde soms genoodsaak is om die outokratiese leierskapstyl toe te pas omdat jong onderwysers oorambisieus is en meer aggressief optree. In die proses word 'n negatiewe werksbevreëdiging deur meer gevestigde onderwysers ervaar. Hierdie tendens word veral by primêre skole ondervind en moet skoolhoofde die styl liefsvry, veral omdat onderwysers wil deel in die besluitnemingproses en skoolhoofde wat die outokratiese leierskapstyl volg nie ten gunste daarvan is nie.

In die lig van bogenoemde bespreking kan afgelei word dat die outokratiese leierskapstyl gekenmerk word aan eensydige besluitneming, kontrole en dat 'n onbevreëdigende werksklimaat onder die styl heers.

2.5.1.2 Die demokratiese leierskapstyl

In teenstelling met die outokratiese leierskapstyl word die demokratiese leierskapstyl aangetref. Volgens Puni *et al.* (2014:179) is die onderliggende filosofiese aanname ten opsigte van die demokratiese leierskapstyl dat alle mense betroubaar, selfgemotiveerd en verantwoordelik is, en hoë werksverrigting en tevredenheid gevolglik onder die volgelinge heers.

Bhatti *et al.* (2012:192), Martin (2012:20) en Kotur en Anbazhagan (2014a:30) is dit met mekaar eens dat, alhoewel die leiers van hierdie styl die finale besluit neem, hulle nogtans die volgelinge om advies en hulle menings vra, inligting en besluitneming met hulle volgelinge deel en saam aan besprekings deelneem. Demokratiese leiers benut hulle mag

om volgelinge binne perke aan te moedig om deel uit te maak van die besluitnemingsproses (cf 6.5.5 item 47). Dit verhoog nie alleen die volgelinge se werksbevrediging nie maar ontwikkel terselfdertyd hulle vaardighede. Bhatti *et al.* (2012:192) voer verder aan dat volgelinge inherent weet waarheen hulle op pad is en werk daarom om hulle eindbestemming te bereik sonder dat hulle noodwendig vergoed word vir hulle harde werk. Terselfdertyd maak demokratiese leiers op hulle volgelinge se vaardighede staat. Tog is hulle bewus van hulle volgelinge se individuele behoeftes, belangstellings en bekwaamhede.

Bass (1990:416) redeneer dat die demokratiese leierskapstyl aktiewe leierskap behels maar dat die styl meer op verhoudings fokus. Die demokratiese leierskapstyl sal meer suksesvol wees waar inligting op 'n simpatieke en sosiale wyse gedeel word. Dit is om hierdie rede dat Bhatti *et al.* (2012:192) aanvoer dat die demokratiese leierskapstyl meer aanvaarbaar onder volgelinge is as byvoorbeeld outokratiese leierskapstyl. Bass (1990:424) redeneer verder dat demokratiese leiers dit belangrik ag dat daar deelname en bereidwilligheid onder die volgelinge moet wees – deur wedersydse respek en kommunikasie sal die groepsdinamika positief wees. Inandi *et al.* (2013:198) en Castro (2013:136) deel die persepsie dat die demokratiese leier 'n positiewe klimaat skep waar volgelinge hulle gevoelens, idees en ervarings kan deel en waar hulle waarde aan individue se idees kan heg (cf 3.5). Hierdie leierskapstyl is ideaal waar spanwerk belangrik is en waar werk van hoë gehalte van groter belang is as waar wins ter sprake is.

Puni *et al.* (2014:179) wys daarop dat die demokratiese leierskapstyl gekenmerk word aan duidelike, gedefinieerde take en dat 'n oop deelnemende werksomgewing aan die orde van die dag is. Die demokratiese leierskapstyl fokus meer op mense en daar is beter interaksie binne die groep. Die funksies van die leier word met die groep gedeel; sodoende word die leier dus deel van die groep. Puni *et al.* (2014:179) en Zakaria *et al.* (2014:117) is dit met mekaar eens dat die styl gekenmerk word aan vriendelikheid, hulpvaardigheid en die aanmoediging van deelname.

Volgens Jay (2014:43) glo skoolhoofde dat onderwysers kreatiewe en innoverende idees het en daarom sal skoolhoofde wat die demokratiese leierskapstyl volg, heel eerste die onderwysers raadpleeg voordat 'n finale besluit oor 'n saak geneem word. Dit motiveer onderwysers om na die beste van hulle vermoë te presteer om sodoende hulle eie doelwitte maar ook dié van die skool te bereik. Kiboss en Jemiryott (2014:498) voer aan dat die demokratiese skoolhoofleierskapstyl die styl is wat daartoe kan lei dat onderwysers hulle op 'n hoë vlak tot hulle werk verbind maar terselfdertyd werksbevrediging smaak. Die

leierskapstyl bring mee dat onderwysers geesdriftig is en minder geneig is om van skool te verander.

Aansluitend hierby is Wangithi (2014:69) van mening dat skoolhoofde wat die demokratiese leierskapstyl volg, selfvertroue openbaar en ook vertroue in hulle onderwysers het. Hulle akkommodeer die onderwysers se menings en hulle moedig interpersoonlike verhoudings aan. Verder moedig hulle onderwysers aan om hulle by mikpunte te hou maar is terselfdertyd gewillig om veranderinge aan te bring. Skoolhoofde wat die demokratiese leierskapstyl volg, verhoog die werksbevrediging van die onderwysers. Dit sluit by die mening van Machumu en Kaitila (2014:56) aan dat die demokratiese skoolhoofleierskapstyl aangewend kan word om onderwysers se werksbevrediging te verhoog omdat die styl dié is wat gekenmerk word aan betrokkenheid, omgee en waarde heg aan die bydrae wat die onderwysers lewer om goeie prestasie te handhaaf.

Uit bostaande bespreking kan afgelei word dat die demokratiese leierskapstyl gekenmerk word aan deelname, goeie verhoudings en werksbevrediging. Dit wil voorkom of die styl deur onderwysers aanvaar word aangesien hulle menings ook in ag geneem word (cf 6.5.5).

2.5.1.3 Die gedeelde leierskapstyl

Volgens Hoch en Kozlowski (2012:4) word gedeelde leierskapstyl geassosieer met woorde soos “verbintenis”, “selfvertroue”, “vertroue” en “samehorigheid”. Dit is om hierdie rede dat Bergman *et al.* (2012:23) en Hoch en Kozlowski (2012:4) aanvoer dat gedeelde leierskapstyl ’n band en samehorigheid tussen volgelinge vorm omdat gesag verantwoordelik gedeel word in ’n poging om gestelde uitkomst te bereik. Dit is dan juis hierdie verbintenis en betrokkenheid van die volgelinge wat die volgelinge laat saamstem met die besluite wat geneem word wat tot sukses kan lei (cf 6.5.5 item 48). Marishane (2013:98) voeg verder by dat, met die gedeelde leierskapstyl, die organisasie nie eksklusief die sfeer van die leier is nie maar is gebaseer op die samewerking van die volgelinge.

Dansereau *et al.* (2013:803) fokus op die leierskap wat deur ’n groep mense gedeel word. Met ander woorde, die klem word van die leier af na die groep as geheel verplaas. Sodra twee of meer lede van die groep betrokke raak by die besluitnemingsproses, tree die gedeelde leierskapstyl in werking. Hierdeur word volgelinge gemotiveer om saam te werk sodat die organisasie maksimale effektiwiteit bereik.

Aan die ander kant is Pearce *et al.*, (2010:151) van mening dat die gedeelde leierskapstyl negatiewe gevolge kan hê in die sin dat wanneer volgelinge nie verstaan wat van hulle

verwag word nie, take onafgehandel gelaat kan word. Deurdat die volgelinge beïnvloed word om hulle eie doelwitte te bereik sal dit daartoe lei dat take afgehandel word. Sodoende word die organisasie se doelwitte ook bereik (cf 5.4). Dit het 'n kragtige invloed op die groep se gesindheid, gedrag, kennis en prestasie (Pearce *et al.*, 2010:151). Alhoewel daar heelwat meningsverskil voorkom ten opsigte van die konsep *gedeelde leierskap* en die voordeel daarvan, toon empiriese navorsing dat die gedeelde leierskapstyl die bereiking van beplande uitkomstte tog kan voorspel juis omdat die styl gekenmerk word aan selfbestuur en gedeelde besluitnemingsprosesse. Die styl word sterk geassosieer met effektiwiteit en prestasie (Begman *et al.* 2012:18).

Volgens Williams (2011:197) kan gedeelde skoolhoofleierskap nie sommer lukraak geïmplementeer word nie aangesien daar nie veronderstel kan word dat onderwysers gewillig sal wees om die gedeelde leierskapverantwoordelikhede op hulle te neem nie. Daarom sal maatreëls eers neergelê moet wees sodat 'n goeie verband kan bestaan tussen die effektiwiteit van die styl en die leeruitkomstte. Tog is Wilhelm (2013:63) van mening dat gedeelde skoolhoofleierskap tot voordeel van die onderwyser kan strek aangesien dit hulle 'n gevoel gee van eienaarskap om leerderprestasie deur die hele skool heen te verbeter; nie net in 'n klas nie en 'n “ons leerders”-persepsie ontwikkel. Gedeelde skoolhoofleierskap verg dat die skoolhoof gefokus moet wees op die ontwikkeling van die onderwysers om sodoende die rol van leiers effektief te kan vervul. 'n Rol waar onderwysers deel het aan die besluitnemingsproses. Hauge *et al.* (2014:17) stem hiermee saam dat gedeelde skoolhoofleierskap beter samewerking en verhoudings met onderwysers tot gevolg het. Dit lei daartoe dat verandering ten opsigte van die verbetering van die skool positief hanteer word.

Göksoy (2015:114) redeneer dat die gedeelde skoolhoofleierskap 'n belangrike invloed op die leeromgewing van 'n skool het en dat onderwysers beweer dat dit leerderprestasie tot gevolg het. Tog is hulle van mening dat gedeelde skoolhoofleierskap omsigtig in skole geïmplementeer moet word aangesien die omvang van gedeelde skoolhoofleierskap te groot is om deur een persoon, naamlik die skoolhoof, hanteer te word, juis omdat gedeelde skoolhoofleierskap 'n komplekse proses is. Dit behels dat almal wat deel uitmaak van gedeelde leierskap in eie reg leiers moet wees en wat dus meer druk op die skoolbestuur sal plaas.

In die lig van die voorafgaande bespreking kan afgelei word dat die gedeelde leierskapstyl gedeelde verantwoordelikhede vereis. Die styl kan as positief of negatief beskou word. Wanneer die styl positief geïmplementeer word, kan dit daartoe lei dat onderwysers

professioneel ontwikkel om self as leiers op te tree. Aan die ander kant kan onderwysers onwillig wees om die gedeelde verantwoordelikhede op hulle te neem.

2.5.1.4 Die entrepreneuriese leierskapstyl

Die entrepreneuriese leierskapstyl word gekenmerk deur visie, verandering en nuutskeppinge (Kuratko, 2007:4). Dit vereis dat die leier nuwe idees en kreatiewe oplossings energiek en passievol toepas. Die styl word verder gekenmerk deur die bereidwilligheid om risiko's te neem maar ook terselfdertyd geleenthede raak te sien waar ander chaos, teenstrydighede en verwarring sien. Kuratko (2007:4) voer verder aan dat die entrepreneuriese leierskapstyl geassosieer word met terme soos innovasie, risiko's neem en pro-aktiewe optrede. Bagheri en Pihie (2011:499) sluit hierby aan en noem dat die entrepreneuriese leierskapstyl vereis dat die leiers uitdagings in 'n kompeterende omgewing moet kan hanteer.

Bagheri en Pihie (2011:499) identifiseer twee hoofbenaderings tot entrepreneuriese leierskapstyl, naamlik die werkgeoriënteerde benadering en die sosiaal-kulturele en situasiebenadering. Met die werkgeoriënteerde benadering word bedoel dat leiers bevoeg is om hulle rol as entrepreneuriese leiers so te vervul dat dit tot die sukses van die organisasie sal lei. Die leier moet dus bevoeg wees om elke stadium van groei en ontwikkeling van die organisasie suksesvol te hanteer. Met die sosiaal-kulturele en situasiebenadering word die ontwikkeling en leer van die entrepreneuriese leierskap as sosiale proses binne bepaalde gemeenskappe bedoel. Simons (2013:3) is van mening dat, wat tiperend is van die entrepreneuriese leierskapstyl, die leier geleenthede raaksien en daarna strewe om die geleentheid in iets positiefs om te skep alhoewel hulpbronne nie beskikbaar is nie (cf 6.5.5 item 49).

Volgens Ayub en Othman (2013:74) kan skoolhoofde wat die entrepreneuriese leierskapstyl volg, hulle idees, positiewe denke en intuïsie aanwend om effektiewe skole te skep. Die entrepreneuriese skoolhoofleierskapstyl stel die skoolhoofde in staat om geleenthede te sien wat nie sigbaar vir ander belanghebbendes is nie. Terselfdertyd is skoolhoofde wat die styl volg, nie tevrede met onderprestasie nie maar stel hom dit ten doel om dit te verander sodat verbetering kan plaasvind. Blake en Mestry (2013:175, 176) sluit hierby aan dat skoolhoofde die geleentheid moet aangryp om die entrepreneuriese leierskapstyl te volg omdat dit die moontlikhede skep om bykomende befondsing vir hulle skole in te bring. Dit sal daartoe lei dat leerders deel kan hê aan onderrig en leergeleenthede en sodoende hulle selfbeeld kan

ontwikkel, wat sodoende die geleentheid vir hulle skep om in die toekoms groter sukses te behaal.

Scott en Webber (2013:132) wys daarop dat die entrepreneuriese leierskapstyl vaardighede en kennis verg, veral wanneer beginnerskoolhoofde beoog om die styl te volg. Skoolhoofde kan die entrepreneuriese leierskapstyl volg, veral indien die status quo van die huidige styl nie meer aan die behoeftes van die leerders en die gemeenskap voldoen nie. Tog is Pihle en Asimiran (2014:8,9) van mening dat wanneer die skoolhoof die entrepreneuriese skoolhoofleierskapstyl volg, dit 'n uitdaging aan hom kan stel aangesien hulle van hulle tradisionele benaderings moet afsien. Onderwysers is egter bewus van watter rol die entrepreneuriese leierskapstyl kan speel ter verbetering van skoolprestasie en innovasie. Daarom is dit belangrik dat skoolhoofde sowel as onderwysers opleiding moet ontvang ten opsigte van entrepreneuriese praktyke in skole.

Suyitno *et al.* (2014:60,62) beweer dat wanneer die skoolhoof die entrepreneuriese leierskapstyl volg, goeie verhoudings met die onderwysers gekweek moet word sodat hulle die bes moontlike diens kan lewer en daardeur die beste skool kan wees. Skoolhoofde wat die entrepreneuriese leierskapstyl volg, is hoofde wat visie het, kreatief en innoverend is, wat onafhanklik funksioneer, hardwerkend is en risiko's neem. Deur hierdie eienskappe kan die skoolhoof die onderwysers oortuig om die skool se effektiwiteit te handhaaf.

Uit die voorafgaande bespreking kan afgelei word dat die entrepreneuriese leierskapstyl verandering teweeg kan bring deurdat dit nuwe idees implementeer. Die styl verg egter kennis en vaardighede maar indien dit reg toegepas word, kan skole voordeel daaruit trek, veral met die oog op befondsing.

2.5.1.5 Die visionêre leierskapstyl

Greer *et al.* (2012:203) wys daarop dat die visionêre leierskapstyl die volgelinge se persoonlike verbintenis tot 'n gemeenskaplike doelwit bevorder deur 'n visie te stel wat die volgelinge dan nastreef. Die volgelinge se selfvertroue word versterk en hulle word aangemoedig om die doelwit te bereik deurdat die leiers die volgelinge intrinsiek motiveer. Du en Choi (2013:1573) is van mening dat die visionêre styl wat die leiers volg, 'n groot invloed het op die gedrag van die volgelinge deurdat dit 'n toekomsvisie voorhou en die volgelinge hulle daarmee identifiseer (cf 6.5.5 item 9). Die visie sluit die handhawing van hoë prestasieverwagtinge in en die bevordering van volgelinge se oortuigings in hul vermoë om die visie te bereik, en dit help dat die volgelinge sien hoe hulle in die groter prentjie inpas

(cf 6.5.5 item 50). In 'n kompeterende, riskante wêreld is dit van die uiterste belang dat die leier bevoeg moet wees om die visie op so 'n wyse aan die volgelinge oor te dra dat daarin sal glo (Anand *et al.*, 2013:2).

Greer *et al.* (2012:205) wys egter verder daarop dat die visionêre leierskapstyl aan die anderkant negatief ervaar kan word. Dit mag gebeur dat die visie wat ten doel gestel word radikaal, irrasioneel of bloot nie 'n goeie visie is nie. Daarbenewens gebeur dit dat die visie nie by die visie van die volgelinge pas nie weens persoonlikheids- of demografiese eienskappe. Die groot gevaar lê daarin dat die visie deur die leier se eie styl of oortuigings beïnvloed word. Dit is om hierdie redes dat die visionêre leierskapstyl nie altyd effektief is nie. Anand *et al.* (2013:2) sluit hierby aan en wys op die feit dat die leier, met die visie in gedagte, die vermoë moet hê om in der waarheid in die toekoms in te kan sien want die visie kan die organisasie positief of negatief beïnvloed.

Reeds in die vorige dekade is klem gelê op die visionêre leierskapstyl. In die verband voer Saleh en Al-karassneh (2009:886) aan dat leierskap beter, sterker en meer visionêr gerig moet wees. Skoolhoofde sal nie alleen die vaardighede moet hê om 'n visie te kommunikeer nie maar ook om dit oor 'n tydperk heen vol te hou. Wanneer skoolhoofde die visionêre leierskapstyl volg, moet hulle die doelwitte, beleide en prosedures in die praktyk toepas. Verder moet hulle in staat wees daartoe om die visie duidelik uit te spel, veral rakende akademiese sake. Dit is om hierdie rede dat Botha (2013b:314) beweer dat dit belangrik is dat skoolhoofde 'n visionêre leierskapstyl moet volg sodat skole daardeur geanker kan wees in 'n visie vir die toekoms. Deur die styl te volg word die inisiatief geneem om 'n droom te ontwikkel en dit te deel met die ander belanghebbendes van die skool. Aangesien onderwys geduring verander, word daar op spanwerk en omvattende skoolverbetering gefokus en kan dit suksesvol bestuur word wanneer die skoolhoof die visionêre leierskapstyl volg, juis omdat 'n visie rigting aandui.

Volgens Yordsala *et al.* (2014:93) inspireer die skoolhoofde wat die visionêre leierskapstyl volg onderwysers om weg te breek van tradisionele denke en meer kreatief te dink. Skoolhoofde wat die styl volg se verantwoordelikheid is om die visie duidelik te kommunikeer en duidelik rigting aan te dui sodat onderwysers presies weet wat hulle in die toekoms kan verwag.

Uit die bespreking kan afgelei word dat wanneer die visionêre leierskapstyl gevolg word, die visie goed gekommunikeer moet word. Deur die leierskapstyl maak die skoolhoof onderwysers en leerders deel van 'n toekomsblik en word hulle sodoende gemotiveer om volhoubaar te presteer.

2.5.1.6 *Die rol van leierskapstyl by skole en skoolhoofde*

Skoolhoofde se optrede kan óf taakgerig óf verhoudingsgerig wees. Bass (1990:47) is van mening dat wanneer die skoolhoof 'n taakgerigte ingesteldheid het, doelwitte makliker deur die onderwysers en leerders bereik word en wanneer die skoolhoof 'n verhoudingsgerigte ingesteldheid het, is dit vir die onderwysers en leerders makliker om met ander lede in die skool saam te werk.

Wanneer 'n skoolhoof taakgerig of verhoudinggerig is, word dit in hul skoolhoofleierskapstyl weerspieël. Die skoolhoofleierskapstyl bepaal hoe skoolhoofde hulleself daarin sien en hoe ander skoolhoofde hulle in die styl sien en dit bepaal of die styl doeltreffend is (Pashiardis, 2005:588,589). Volgens Rowe en Guerrero (2013:103) bepaal die skoolhoofde se optrede teenoor onderwysers en leerders die tipe skoolhoofleierskapstyl wat hulle volg. Achua en Lussier (2013:20) voeg verder by dat faktore wat onder andere die aard van die werk wat uitgevoer word, die omgewing en die eienskappe van onderwysers en leerders insluit, verband hou met die skoolhoofleierskapstyl. Die styl wat die skoolhoof sal volg, sal dus bepaal word deur die skoolhoof, onderwysers en leerders sowel as die situasie (cf 2.3.6). Dit is dus belangrik dat die skoolhoof die regte styl moet volg om sukses te verseker.

Aritz en Walker (2014:72) beweer dat 'n spesifieke leierskapstyl nie altyd die waarborg is dat volgelinge deur die spesifieke styl gemotiveer sal word om die leier te volg nie. So byvoorbeeld sal die outokratiese leierskapstyl nie noodwendig vir al die volgelinge die aangewese styl wees waarop die leier leierskap beoefen nie maar dat 'n kleiner groepie voel dat dié styl wel die beste een is.

2.5.1.7 *Samevatting*

In die voorafgaande gedeelte is verskeie leierskapstyle bespreek, hoe hulle van mekaar verskil, die manier waarop die styl die volgelinge raak, voor en nadele aan die style verbonde en hoe die style met skole verband hou. Kortliks kan gestel word dat die leierskapstyle wat in voorafgaande gedeelte bespreek is, verband hou met die omgewing (klimaat) waarin volgelinge (onderwysers en leerders) hulle bevind en hoe hulle en die leier (skoolhoof) leierskap binne die klimaat ervaar. Die outokratiese leierskapstyl verwys hoofsaaklik na die leier as iemand wat alleen besluite neem. Die demokratiese en gedeelde leierskapstyl fokus op die verhouding tussen die leiers en volgelinge waar daar samewerking tussen hulle plaasvind en waar volgelinge die geleentheid kry om deel uit te maak van besprekings en beplannings. Die entrepreneuriese en visionêre leierskapstyl is twee style wat eerder op die

toekoms fokus deurdat hulle pro-aktief optree of 'n visie stel wat oor 'n langer tydperk heen nagestreef word.

Vervolgens word die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle bespreek. Die bespreking begin met 'n kort oorsig oor die FRLM waarin die drie style vervat is. Dit word opgevolg deur 'n bespreking oor die drie style, 'n kort oorsig oor die MLQ wat die drie style meet en 'n gevolgtrekking.

2.5.2 Die Full Range Leadership-model (FRLM)

Voortbouend op die outokratiese, demokratiese en deelnemende (gedeelde) leierskapstyle, het Burns in die 1970's op drie style gefokus, naamlik die transaksionele, transformerende en die passiewe (laissez-faire) leierskapstyle (Ibrahim & Al-Taneiji, 2013:43). Die drie style word in die FRLM vervat. Die model het sy oorsprong in Bass se konseptualisering van die transformerende en transaksionele leierskapstyle wat die afgelope 30 jaar bestudeer is en word deur verskeie organisasies gebruik omdat dit leierskappraktyke suksesvol struktureer en ontwikkel (Oberfield, 2012:409, Westerlaken & Wood, 2013:42; Clervil, 2013:6) en beskou word as een van die beste modelle om die mees gebruikte leierskapstyl suksesvol te identifiseer.

Volgens Ryan en Tipu (2013:2117) bestaan Bass en Avolio (2004) se Full Range Leadership-model uit nege leierskapsfaktore, naamlik geïdealiseerde invloed (eienskap), geïdealiseerde invloed (gedrag), inspirerende motivering, intellektuele stimulering en oorweging van individuele behoeftes. Hierdie faktore hou verband met die transformerende leierskapstyl. Die leierskapstyl hou verband met positiewe individuele en organisatoriese uitkomst. Voorwaardelike vergoeding, bestuur-by-uitsondering (aktief) en bestuur-by-uitsondering (passief) hou verband met die transaksionele leierskapstyl. Die leierskapstyl word gekenmerk aan 'n beloning en vergoedingstelsel. Die derde styl, laissez-faire, word gekenmerk aan 'n gebrek aan leierskap.

2.5.3 Die transformerende leierskapstyl

2.5.3.1 Inleiding

Die eerste styl in die FRLM is die transformerende leierskapstyl. Die konsep *transformerende leierskapstyl* het sy oorsprong in die werk van Burns (1978:4). Volgens Burns (1978:4) erken die transformerende leier die behoeftes van volgelinge en wend pogings aan om die behoeftes van die volgelinge te bevredig sodat hulle tot hul volle

potensiaal kan ontwikkel (cf 6.5.5 items 19, 29, 31). Dit lei tot 'n verhouding van wedersydse stimulering en evaluering wat volgelinge in leiers kan verander. Die styl word in faktore ingedeel om dit meer verstaanbaar te maak:

a) Geïdealiseerde invloed (eienskap en gedrag)

Volgens Riaz (2012:14) kan die transformerende leierskapstyl as 'n proses van verandering beskou word maar wat volgelinge ook ten goede laat verander (cf 6.5.5 items 10,18,21,25). Prasad en Pabla (2013:90) en Shatzer *et al.* (2013:3) voer aan dat geïdealiseerde invloed die visie en die gevoel van 'n missie is soos deur die leier aan die volgelinge oorgedra. Respek en vertroue maak deel uit van hierdie eienskap deurdat die leier die volgelinge in hulleself laat glo om hoër hoogtes en doelwitte te bereik.

b) Inspirerende motivering

Bass en Avolio (1994:3) is van mening dat inspirerende motivering ook in persoonlike prestasie en verbeterde kommunikasievaardighede lê asook in die rol wat mentorskap in die motivering van ander speel. Tipies tree leiers hierdie soort leiers pro-aktief op, veral met betrekking tot foute wat mag voorkom en bly hulle optimisties in tye van krisis. As rolmodel probeer hulle die werksomgewing verbeter (cf 6.5.5 items 9,13,26,36). Die inspirerende motivering van transformerende leierskap verwys volgens Riaz (2012:8) na hoe die leiers hulle visie uitspel sodat dit die volgelinge inspireer.

c) Intellektuele stimulering

Riaz (2012:9) meen dat intellektuele stimulering op kreatiwiteit en innovasie fokus. Die leier wat die transformerende styl volg, moedig volgelinge aan om ou probleme vanuit 'n ander hoek te benader, situasies en probleme te analiseer en self oplossings te vind vir die probleem. Terselfdertyd word die leier intellektueel gestimuleer deur die inisiatief en kreatiewe denke van die volgelinge (cf 6.5.5 items 2,8,30,32).

d) Oorweging van individuele behoeftes

Hierdie eienskap behels die vasstelling en evaluering van die individuele behoeftes van die volgelinge (Riaz, 2012:8). Met ander woorde, daar word gefokus op individuele leer en opleiding, toekenning van verantwoordelikhede ooreenkomstig elkeen se vermoë en die ontwikkeling van elke volgelinge tot sy volle potensiaal. Oorweging van individuele behoeftes lei tot die bemagtiging van individue wat 'n verskil in 'n organisasie kan maak (cf 6.5.5 items 15,19,29,31) (Bass & Avolio, 1994:3).

2.5.3.2 *Die transformerende leierskapstyl in organisasies*

Urlick en Bowers (2014:99,100) wys daarop dat die transformerende leierskapstyl gefokus is op die ontwikkeling van mense en die verbetering van doelwitte binne die organisasie. Verder behels die transformerende leierskapstyl die verantwoordelikhede van die leiers waar hulle die daaglikse onderrigtake wat onder andere stimulering, ondersteuning, uitvoer van die organisasie se visie en doelwitte en 'n voorbeeld stel met betrekking tot hoë verwagtinge, insluit (cf 6.5.5 items 2, 4, 15, 26). Sodoende verskaf die transformerende leierskapstyl spesifieke strategieë vir die bou van 'n algeheel positiewe klimaat deur 'n missie en professionele groei.

Reeds in die 1980's voer Bennis en Nanus (1985) aan dat die transformerende leierskapstyl die motiewe en doelwitte van volgelinge beduidend verander sodat dit omgeskep word in gemeenskaplike belange (cf 6.5.5 items 9, 18). Aansluitend hierby is Clark (2012:23) van mening dat die transformerende leier volgelinge se waardes belyn sodat dit ooreenstem met die doelwitte van die organisasie. Transformerende leiers stel belang in die volgelinge se persoonlike en professionele ontwikkeling en luister na hulle behoeftes en bekommernisse. Terselfdertyd tree die transformerende leier met selfvertroue op en beïnvloed die volgelinge dat hulle die leier bewonder en graag met die leier geassosieer wil word (cf 6.5.5 item 10). Op die manier inspireer die transformerende leier die volgelinge sodat hulle na 'n doelwit werk en met entoesiasme en optimisme die doelwit nastreef.

Iraz en Eryeşil, (2012:1370) fokus op die bevordering van kreatiwiteit wat plaasvind onder transformerende leierskapstyl terwyl Inandi *et al.* (2013:198) saamstem dat transformerende leiers hulle volgelinge aanmoedig om krities en kreatief te dink (cf 6.5.5 item 30). Daardeur beïnvloed en motiveer hulle die volgelinge. Volgens Almonaitiene (2013:61) hou kreatiwiteit verband met leierskap. Faktore wat persoonlike kreatiwiteit beïnvloed hou verband met die faktore wat leierskap beïnvloed. Hedendaagse organisasies verwag prominente, produktiewe en volhoubare kreatiwiteit om kwaliteit in organisasies te verseker.

2.5.3.3 *Die transformerende leierskapstyl in skole*

In 'n era van transformasie, wat tans in Suid-Afrikaanse onderwys ervaar word, fokus die transformerende leierskapstyl op die belangrikheid van spanwerk (cf 6.5.5 item 18) en omvattende verbeteringe van die skool en kan uitgebrei word na ander vorms van leierskap soos visionêre en etiese leierskap (Botha, 2012:46).

Volgens Hsiao *et al.* (2012:428,429) en Liu (2013:74) is die transformerende leierskapstyl 'n positiewe styl wat waarde tot die herstrukturering van 'n organisasie kan toevoeg. In die skoolomgewing is hierdie styl dus ideaal in 'n tyd van hervorming waar ontwikkeling, toewyding en motivering onder die onderwysers binne 'n moderne opvoedkundige stelsel belangrik is. Dit kan lei tot die gevoel van doeltreffendheid wat kan lei tot verbeterde leerderprestasie (Alsaeedi & Male, 2013:642, 643; Kahai *et al.* 2013:971). Dansereau *et al.*, (2013:811) en Reed (2013:15) wys op resultate van studies in Taiwan en die Verenigde State van Amerika wat getoon het dat transformerende leierskapstyl 'n positiewe invloed het op organisasie-uitkomste insluitend volgelinge se werkstevredenheid, effektiwiteit van die organisasie en prestasie. Die transformerende leierskapstyl behels ook dat leiers die potensiaal van die volgelinge raaksien en hoe hulle die volgelinge se behoeftes kan bevredig (cf 6.5.5 items 19, 29). Deur die transformerende leierskapstyl word volgelinge gemotiveer om meer te doen as wat van hulle verwag word om sodoende doelwitte te bereik (cf 6.5.5 item 27).

Alsaeedi en Male (2013:643) voer aan dat die transformerende leierskapstyl uit 'n aantal dimensies bestaan:

- bou van 'n skoolvisie
- stel van skooldoelwitte
- verskaffing van intellektuele stimulering
- simbolisering van professionele praktyke en waardes
- toon van hoë prestasieverwagtinge
- ontwikkeling van 'n struktuur om deelname en besluite binne skoolverband te bevorder
- bied van individuele ondersteuning

Aansluitend hierby beweer Liu (2013:75) dat daar drie duidelike dimensies na vore kom in die transformerende leierskapstyl, naamlik aanwys van rigting, ontwikkeling van mense (onderwysers en leerders) en die herontwerp van die organisasie (skool) (cf 6.5.5 items 4, 6, 13, 30, 31). Hierdie drie dimensies sowel as die dimensie van die bestuur van programme binne die skoolmilieu word geassosieer met suksesvolle leierskap. Hierdie dimensies lei daartoe dat die skoolhoof en onderwysers hulle visie herevalueer sodat nuwe strategieë in klaskamers en kreatiewe inisiatiewe na vore kom sodat 'n beter leerervaring kan plaasvind.

Volgens Alsaeedi en Male (2013:643) figureer die leierskapstyl in die oorkoepelende doelwitte wat vir die skool gestel word. Die transformerende leierskapstyl word beskou as 'n kritieke styl ten opsigte van vernuwing in die onderwys (cf 6.5.5 item 30). Die styl ondersteun onderwysers se intellektuele ontwikkeling en moedig opwinding en entoesiasme ten opsigte van transformasie aan. Aydin *et al.* (2013:807) voeg by dat die styl 'n positiewe klimaat skep, doelwitte makliker bereik en die vlak van werksbevreëdiging onder onderwysers verhoog. Wanneer die transformerende styl van die skoolhoof toeneem, verhoog die verbintenis van die onderwyser tot die skool.

Die skep van 'n sterk skoolklimaat (cf 3.5) en 'n duidelike missie sal onderwysers motiveer om by te dra tot die verbetering van die skool. Botha (2012:42) is verder van mening dat kreatiwiteit gestimuleer en volgelinge aangemoedig word om risiko's te neem ter wille van die organisasie. Die transformerende leierskapstyl word verder dikwels gemeet aan die mate waarin 'n skoolhoof die missie van die skool na die belanghebbendes kommunikeer en terselfdertyd die gemeenskap aanmoedig om die missie te ontwikkel en te bou. Marishane (2013:98) glo dat die transformerende leierskapstyl plaasvind wanneer leiers en volgelinge hande vat in die nastreef van 'n hoërorde- gemeenskaplike doelwit. 'n Eenheid word opgebou om 'n duidelike visie, missie en doelwit na te streef. Sulke leiers tree op as rolmodelle en streef daarna om effektief te kommunikeer en inspireer volgelinge om hulle te verbind tot die doelwitte van die organisasie (cf 6.5.5 items 14, 21, 25).

Die transformerende leierskapstyl is volgens Rowe en Guerrero (2013:215) 'n komplekse proses wat leiers (skoolhoofde) en volgelinge (onderwysers en leerders) saambind in die transformasie of verandering van volgelinge, organisasies of selfs die hele nasie. Dit behels dat leiers interaksie met volgelinge het met betrekking tot hul emosies, waardes, etiek, standarde en langtermyn-doelwitte en sluit in die beoordeling van volgelinge se motiewe, voorsiening in hul behoeftes en die behandeling van hulle as waardige mense (cf 6.5.5 items 6, 19, 29). Transformerende leierskapstyl handel oor 'n buitengewone vermoë om volgelinge aan te moedig sodat hulle ver bo hulle bekwaamhede uitstyg. Dit sluit by die oorspronklike mening van Bass en Avolio (1994:2,3,4) aan dat die transformerende leierskapstyl waargeneem kan word wanneer leiers:

- volgelinge stimuleer om hulle werk vanuit nuwe perspektiewe te beskou,
- 'n bewustheid van die missie en die visie van die organisasie genereer,
- volgelinge ontwikkel tot hoër vlakke van bekwaamhede en potensiaal,

- volgelinge motiveer om eiebelang na te laat en eerder na die belang van die organisasie om te sien.

Burns (1978) en Bass (1985) het dekades gelede reeds die transformerende leierskapstyl as die ideale leierskapstyl geïdentifiseer aangesien baie goeie resultate uit dié leierskapstyl voortvloei. Kurland *et al.* (2010:8,12) voer aan dat met hierdie leierskapstyl die leier volgelinge na hoër vlakke van prestasie voer. Die styl verbreed die belangstelling van volgelinge en word geassosieer met 'n meer intensiewe leerkultuur. Martin (2012:45) sluit hierby aan en wys daarop dat transformerende leierskapstyl meehelp om die volgelinge se volle potensiaal te ontwikkel. Selesho en Ntisa (2014: 212) is van mening dat volgelinge meer gemotiveerd is om hulle prestasie te verbeter onder die transformerende leierskapstyl as onder die transaksionele leierskapstyl.

Enkele navorsers noem voordele verbonde aan die transformerende leierskapstyl:

- die transformerende leierskapstyl fokus op waardes soos vryheid, gelykheid en geregtigheid – positiewe waardes wat volgelinge met volle vertroue hul leier sal volg (Reed, 2013:13)
- die transformerende leierskapstyl voldoen aan die behoeftes en begeertes van die volgelinge (Reed, 2013:14)
- tydens die transformerende leierskapstyl tree die leiers as mentors vir die volgelinge op deur die bevordering van leer, prestasie en individuele ontwikkeling aan te moedig (Reed, 2013:16)
- die transformerende leierskapstyl het 'n beduidende invloed op die onderwyser se toewyding en werksbevrediging (Reed, 2013:32)
- die transformerende leierskapstyl kan positief in verband gebring word met aanvaarding, prestasie en werkstevredenheid (Riaz, 2012:21,22)
- die transformerende leierskapstyl dra by tot volgelinge se kreatiwiteit en innovasie (Riaz, 2012:21,22)
- die transformerende leierskapstyl skep 'n klimaat wat waardes wat aan 'n missie en individue verbind is, koester
- transformerende leierskapstyl verskaf 'n organisatoriese klimaat wat gekoester word op kernwaardes wat gekoppel is aan 'n missie wat die waardes van alle individue insluit (Riaz, 2012:21,22)

- die transformerende leierskapstyl skep 'n gevoel van “behoort aan” (Smith, 2013:63)
- transformerende leierskapstyl is baie kragtig wanneer leiers help om hulle volgelinge in leiers te ontwikkel (Prasad & Pabla, 2013:89)
- transformerende leierskapstyl hou die potensiaal in om die vlakke van volgelinge (onderwysers en leerders) se toewyding en prestasie te verhoog (Liu, 2013:74)
- die transformerende leierskapstyl verhoog die kognitiewe inspanning wat lei tot bespreking van hoë gehalte ten opsigte van besluitnemingsprosesse (Kahai *et al.*, 2013: 982).

Daar is egter ook nadele verbonde aan die transformerende leierskapstyl. Volgens Herrmann en Felfe (2013:175) kan die transformerende leierskapstyl ook negatief wees in die sin dat die styl slegs effektief is wanneer die volgelinge se karaktereienskappe heelwat met dié van die leier ooreenstem. Met ander woorde, binne 'n skoolomgewing waar innovasie ter sprake is, kan dit gebeur dat die innoverende gedrag van die onderwysers strydig wees met die gedrag van die skoolhoof wat minder innoverend is. Reed (2013:16) voeg verder by dat die transformerende leierskapstyl meer effektief is wanneer onderwysers oor die potensiaal beskik om kreatief te wees en die styl is minder effektief wanneer onderwysers 'n gebrek aan kreatiwiteit openbaar.

2.5.3.4 *Samevatting: transformerende leierskapstyl*

Bostaande bespreking verwys na die transformerende leierskapstyl as 'n styl wat doeltreffend is wanneer verandering ter sprake is. Deur verandering vind vernuwing plaas. Die transformerende leierskapstyl fokus op verhoudings en op motivering, visie en innovasie deur middel waarvan doelwitte bereik word. Die transformerende leierskapstyl het 'n positiewe invloed op die klimaat waarin onderwysers en leerders beweeg. Die styl het ook 'n positiewe invloed op leerderprestasie juis omdat daar na die behoeftes van onderwysers en leerders in die skoolomgewing omgesien word. As gevolg van hierdie redes word die transformerende skoolhoofleierskapstyl empiries in hierdie studie ondersoek om vas te stel of dit die aangewese styl is wat die sterkste verband hou met skoolklimaat en leerderprestasie.

2.5.4 Die transaksionele leierskapstyl

2.5.4.1 Inleiding

Die tweede styl in die FRLM is die transaksionele leierskapstyl. Volgens Burns (1978:4) vind die transaksionele leierskapstyl plaas wanneer een persoon die inisiatief neem om kontak met 'n ander op te neem met die doel om waardevolle goed te verruil vir iets anders. Met ander woorde, dit kom op 'n uitruiltransaksie neer (cf 6.5.5 items 1, 11). Tydens die ruilproses kan dit gebeur dat volgelinge aan leiers se versoeke voldoen maar waarskynlik met min entoesiasme en toewyding, afhangende van die voorwaardes van die ruiltransaksie. Die doel van die transaksionele leier is om te verseker dat die pad na die bereiking van die doelwitte duidelik deur die volgelinge verstaan word, potensiële struikelblokke in die stelsel te verwyder en die volgelinge te motiveer om die voorafgestelde doelwitte te bereik (cf 6.5.5 items 4, 22, 24, 27).

Darvish en Pour (2013:623) wys daarop dat die styl die voorgeskrewe werk duidelik omskryf en ter aansporing word 'n beloning aangebied wanneer die taak voltooi is. Aan die ander kant word die styl ook negatief toegepas in die sin dat die leier op die volgelinge se foute konsentreer en dan so gou moontlik regstellende stappe doen. Die styl word volgens Yusuf *et al.* (2014:21,22) tipies gekenmerk deur bestaande reëls en prosedures wat gevolg word.

2.5.4.2 Die transaksionele leierskapstyl in organisasies

Burns (1978:4) tref definitiewe onderskeid tussen transaksionele en transformerende leierskap. Volgens hom raak persone tydens die transaksionele leierskapstyl betrokke by 'n verhouding waar 'n ruiltransaksie of ooreenkoms plaasvind (cf 6.5.5 items 1,11,16,35). Dit sluit by die mening van Riaz (2012:3) en Espinoza (2013:19) aan dat een persoon die inisiatief neem om kontak met ander persone op te neem met 'n ruilooreenkoms in gedagte, hetsy op politieke, ekonomiese of sielkundige vlak. Die leier en die volgelinge kom ooreen oor hoe 'n taak uitgevoer moet word en 'n daaropvolgende kontraktuele ooreenkoms ontstaan. Die ooreenkoms kan aanhou solank as wat die kontrak nog geldig is. Volgens Marishane (2013:98) moet die ooreenkoms wat opgestel word, goed gedefinieer word ten opsigte van doelwitte wat bereik moet word. Verder word spesifieke vergoeding en belonings in die vooruitsig gestel na voltooiing van 'n taak (Riaz, 2012:12; Espinoza, 2013:19). Reed (2013:17,18) voeg by dat die sukses van die transaksionele leierskapstyl afhang van die samewerking en die aanvaarding van die leier-volgelinge-verhouding en die manier waarop die uitruiltransaksie uitgevoer word.

Volgens Rowe en Guerrero (2013:218) verskil die transaksionele leierskapstyl van die transformerende leierskapstyl met betrekking tot die verwagte uitkomst. Die rede hiervoor is dat transaksionele leiers geen aandag aan die behoeftes of persoonlike ontwikkeling van volgelinge skenk nie. Rowe en Guerrero (2013:218) onderskei verder sekere faktore wat verband hou met die transaksionele leierskapstyl:

a) Voorwaardelike vergoeding

Hierdie aspek beskryf 'n proses waardeur leiers volgelinge beloon vir sekere take wat uitgevoer is. Hierdie proses impliseer 'n ooreenkoms tussen leiers en volgelinge oor wat bereik moet word en wat elke persoon in die proses sal ontvang en word reeds vooraf ooreengekom (cf 6.5.5 item16).

b) Bestuur-by-uitsondering

Hierdie aspek het twee vorme, naamlik aktief en passief. Eersgenoemde behels korrektiewe kritiek, terwyl laasgenoemde negatiewe terugvoer en 'n negatiewe versterking behels. Die toepassing van hierdie styl beteken dat die leiers hulle volgelinge monitor om te sien of hulle die reëls oortree of foute begaan. Wanneer reëls oortree en/of foute begaan word, bespreek die leier die foute met die volgelinge en wys hulle op hoe om dit reg te doen. Aan die ander kant evalueer die leiers die volgelinge sonder enige terugvoer en bly in gebreke om die volgelinge op verbetering te wys (cf 6.5.5 items 4, 22, 24, 27).

Aansluitend hierby gee McGuffin (2011:17,18) en Ibrahim en Al-Taneiji (2013:43) hul mening oor die transaksionele leierskapstyl en verwys na passiewe bestuur-deur-uitsondering, aktiewe bestuur-by-uitsondering en konstruktiewe transaksionele styl. Passiewe bestuur-by-uitsondering behels standarde wat gestel word. Tog word daar gewag tot dat groot probleme hul verskyning maak voordat die leiers sal optree. Hierteenoor sal die leiers wat die aktief bestuur-by-uitsonderingstyl volg ook standarde stel maar sal optredes deeglik monitor en aandag skenk aan probleme wanneer hulle opduik.

Kurland *et al.* (2010:11) brei verder op die transaksionele leierskapstyl uit en verwys na die voorwaardelike-beloning-leierskap wat die duidelike neerlê van taakvereistes en die verskaffing van 'n sielkundige of materiële beloning behels. Bestuur-by-uitsondering (aktief) behels die aktiewe betrokkenheid van die leier by die standaardisering van doelwitte. Bestuur-by-uitsondering (passief) behels die ingryping van leiers wanneer volgelinge fouteer.

Hsiao *et al.* (2012:427) en Lin en Chuang (2014:3) beskryf die transaksionele leierskapstyl as voorwaardelike beloning, bestuur-by-uitsondering (aktief), bestuur-by-uitsondering

(passief) en laissez-faire. Voorwaardelike vergoeding beteken 'n proses van wedersydse transaksie waar die leier probeer om die volgelinge te motiveer deur middel van belonings en beloftes. Bestuur-by-uitsonderings (aktief) vind plaas wanneer die leier die volgelinge se foute waarneem en dit regstel. Bestuur-by-uitsonderings (passief) impliseer dat die leier nie sal toetree wanneer probleme ontstaan nie, behalwe wanneer dit werklik in belang van die organisasie sou wees. Hierteenoor is die vierde dimensie, laissez-faire, verskillend van die vorige drie in die sin dat die volgelinge onbeperkte vryheid het en die leier selde of ooit in prosesse inmeng.

Ibrahim en Al-Taneiji (2013:43) en Reed (2013:17,18) is van mening dat ongeag hoe daar na die transaksionele leierskapstyl verwys word, sekere aspekte van belang is, naamlik dat die leiers wat die transaksionele leierskapstyl volg, doelwitte aan hulle volgelinge stel, die gewenste uitkomst verduidelik en beloning aanbied en erkenning gee vir prestasies. Verder maak die leiers voorstelle en gee raad en gee terugvoer aan hulle volgelinge. Reed (2013:18) voer verder aan dat die transaksionele leierskapstyl gekenmerk word deur 'n taakgerigte benadering waar probleemoplossing gefasiliteer word en beplanning en organisering doelgerig is sodat resultate bereik kan word.

Enkele navorsers noem voordele verbonde aan die transaksionele leierskapstyl:

- Die transaksionele leierskapstyl is 'n effektiewe leierskapstyl omdat volgelinge toegelaat word om deel uit te maak van die bestuursproses wat daartoe lei dat die tevredenheids- en prestasievlak verhoog word (Martin 2012: 52; Herrmann & Felfe, 2013:173).
- As gevolg van die beloningstelsel is volgelinge inherent gemotiveerd en skuif dikwels hul eiebelang opsy om eerder die doelwit van die organisasie te bereik (Kahai, 2013: 971).
- As gevolg van die beloning wat in die vooruitsig is, sal volgelinge hulle inspan om die doelwit te bereik, produktief te wees en wedersydse lojaliteit teenoor die leier openbaar asook onder mekaar (Selesho & Ntisa 2014: 212).
- Tydens die transaksionele leierskapstyl word volgelinge genooi om deel uit te maak van die implementeringsproses wanneer verandering in die organisasie plaasvind, wat daartoe lei dat die volgelinge vertroue en respek in hulle leier ontwikkel (McGuffin, 2011:17,18).

Iraz en Eryeşil (2012:1370 en Kahai *et al.* (2013:982) is van mening dat alhoewel dit op die oog af lyk asof die transaksionele leierskapstyl 'n doeltreffende leierskapstyl is, is daar tog nadele aan die styl verbonde. Leiers wat die transaksionele leierskapstyl volg, wend min pogings aan om hulle volgelinge se persoonlike waardes te ontwikkel of hulle vertroue in hulle te verseker. Die leiers sal wel die volgelinge se behoeftes in ag neem en probeer om hul behoeftes te bevredig maar dit sal alleenlik geskied indien die volgelinge 'n bepaalde prestasievlak bereik. Verder word volgelinge nie betrek by die besluitnemingsprosesse wat binne die organisasie geskied nie.

Volgens Riaz (2012:20,21) kan die uitruilproses in die transaksionele leierskapstyl voortduur totdat 'n probleem reggestel is. Sodoende word die verbintenis van die volgelinge tot die organisasie onderdruk en word die gehalte en produktiwiteit beïnvloed. Herrmann en Felfe (2013:174) beweer dat die transaksionele leierskapstyl daarop gefokus is om werk af te handel en daarom word volgelinge se kreatiwiteit nie gestimuleer nie. Dit lei daartoe dat volgelinge die weg van die minste weerstand volg en die potensiaal van kreatiwiteit onderdruk word. Lin en Chuang (2014:3) voeg by dat die transaksionele leierskapstyl ook daartoe kan lei dat die uitruilproses negatief gevolg kan word in die sin dat volgelinge gestraf kan word wanneer swak prestasie gelever word of negatiewe uitkomst bereik word.

2.5.4.3 Die transaksionele leierskapstyl in skole

Kurland *et al.* (2010) is van mening dat skoolhoofde wat die transaksionele leierskapstyl volg geen effek op die skool se visie of die leerproses het nie. Een rede wat aangevoer kan word, is dat, weens die transaksionele leierskapstyl wat geassosieer word met 'n beloningstelsel, onderwyser nie werklik verbind is tot 'n leerproses nie. Reed (2013:19) redeneer dat alhoewel die transaksionele leierskapstyl sy beperkinge het, bly dit nog steeds gewild onder leiers (skoolhoofde). Skoolhoofde wat die styl volg, sal vooraf bepaal wat die onderwysers moet doen om persoonlike of skooldoelwitte te bereik – beloftes word gemaak met die vooruitsig dat daar 'n beloning wag indien die doelwitte bereik word.

Volgens Ibrahim en Al-Taneiji (2013:41) is die transaksionele skoolhoofleierskapstyl gebaseer op die beloning deur die skoolhoof vir werk wat afgehandel is. Skoolhoofde wat hierdie styl volg, fokus slegs op die basiese behoeftes van die onderwysers maar bly in gebreke om hulle te motiveer, om na hulle werksbevrediging om te sien of na hul betrokkenheid. Aan die anderkant kan skoolhoofde wat die transaksionele leierskapstyl volg opbouend optree deur duidelike doelwitte te stel, uitkomst te stipuleer, beloning aan te bied en erkenning te gee aan afgehandelde opdragte en terugvoer te gee.

Lin en Chauang (2014:3) voer aan dat die skoolhoofde wat die transaksionele leierskapstyl volg tipies volgens Maslow se hiërargie van behoeftes sal optree. Dit impliseer dat die skoolhoofde:

- onderwysers sal motiveer om 'n opdrag uit te voer deur gebruik te maak van eksterne motiveerders soos 'n beloning
- op hulle rolle wat verband hou met toesig hou, organiseer en groepprestasie sal fokus

Met verwysing na die fokus op laer behoeftevlakke sal skoolhoofde wat die transaksionele leierskapstyl volg, prestasie beklemtoon. Om take afgehandel te kry sal die hoofde elke deel van die taak afsonderlike bestuur.

2.5.4.4 *Samevatting: transaksionele leierskapstyl*

Die transaksionele leierskapstyl word gekenmerk aan 'n ooreenkoms wat tussen die leier (skoolhoof) en volgelinge (onderwysers en leerders) gesluit word om 'n taak af te handel. 'n Beloningstelsel word gevolg na aanleiding van die taak wat afgehandel word. Omdat daar 'n ooreenkoms gesluit word, gee leiers nie werklik om vir die volgelinge se behoeftes, ontwikkeling of deelname nie. Dit is vir so 'n hoof belangriker dat die taak afgehandel word. Die styl lei daartoe dat volgelinge nie tot hulle volle potensiaal ontwikkel nie en dikwels oneffektief is en ontevrede in hulle werksomgewing. Die styl word as deel van hierdie studie ondersoek aangesien dit binne 'n konteks moontlik anders deur onderwysers en leerders ervaar kan word (cf 7.2).

2.5.4.5 *Transformerende leierskapstyl teenoor transaksionele leierskapstyl*

Alhoewel Burns (1978) en Bass (1985) saamstem oor die definisies van die transformerende en transaksionele leierskapstyle het hulle tog hulle kontrasterende sienings ten opsigte van die transformerende en transaksionele leierskapstyle gehad. Burns het die transformerende en transaksionele leierskapstyle as twee teenoorgestelde ente van 'n kontinuum beskou terwyl Bass die twee style as nou verwant aan mekaar beskou het. Verder het Bass die transaksionele leierskapstyl as 'n noodsaaklike voorvereiste vir die transformerende leierskapstyl beskou indien effektiewe leierskap ter sprake sou wees.

Volgens Bass (1990:53) was die transformerende leierskapstyl oorspronklik beskou as 'n uitruiltransaksie tussen 'n leier en volgelinge waar persoonlike lojaliteit 'tasbare aansporings'

oorheers het. Riaz (2012:20,21) voer aan dat die transformerende leierskapstyl dikwels aangevul word met elemente wat in die transaksionele leierskapstyl gevind word. Verder word die transformerende leierskapstyl beskou as *leierskap*, terwyl transaksionele leierskapstyl meer as *bestuur* beskou kan word, elk met sy eie eienskappe. Leiers toon beide transformerende en transaksionele leierskapstyl, afhangende van die situasie. Die style hou direk verband met die uitkomst wat binne die werksplek daargestel word. Dit sluit onder andere werkstevredenheid, groepprestasie en die werknemer se prestasie in. Volgens Reed (2013:18) bepaal die leiers wat die transaksionele styl volg, vooraf wat die volgelinge moet doen om hulle persoonlike en organisatoriese doelwitte te verwesenlik, terwyl die leiers wat die transformerende leierskapstyl volg, volgelinge motiveer en stimuleer om hulle eie belange te koppel aan die belange van die span, organisasie en die groter gemeenskap. Ibrahim en Al-Taneiji (2013:43) is van mening dat transaksionele leiers meer gefokus is op die praktyk, dit is, hoe om op probleme te reageer en voort te gaan om oplossings te vind in probleemareas.

Bass en Avolio (1994:3) wys daarop dat die transformerende leierskapstyl 'n uitbreiding van die transaksionele leierskapstyl is. In hierdie verband voer Ibrahim en Al-Taneiji (2013:43) aan dat hoewel transformasionele en transaksionele leierskapstyle 'n kontinuum van twee teenoorgestelde ente is, die twee style tog aanvullend tot mekaar kan wees. Die ideale leier sou 'n kombinasie van die twee style wees. Wat prestasie betref, voer Hsiao *et al.*, (2012:427) en Smith (2013:63) aan dat volgelinge makliker tot beter prestasie gemotiveer kan word deur die transformerende leierskapstyl as die transaksionele leierskapstyl. Tog kan effektiewe leiers beide style tot hulle voordeel volg. Verskeie studies het 'n positiewe korrelasie tussen transformerende leierskapstyl en effektiwiteit uitgewys (Valentine & Prater, 2011:24; Lui, 2013:91; Caillier, 2014:232; Cohen, 2015:760). Verder word transformerende leierskapstyl voorgelê as die styl vir onderwyservorming.

2.5.5 Die laissez-faire leierskapstyl

2.5.5.1 Inleiding

Die derde styl in die FRLM is die laissez-faire leierskapstyl. Anders as met die transaksionele leierskapstyl is daar geen uitruiltransaksie tussen die leier en die volgelinge by die laissez-faire leierskapstyl nie. Die gevolg is dat die uitvoer van take vertraag, leierskapverantwoordelikhede geïgnoreer en gesag nie doeltreffend benut word nie. Verder word geen poging aangewend om volgelinge te motiveer of om hulle behoeftes raak te sien of te bevredig nie (Ondundo & Rambo, 2013:101). Dit stem ooreen met die mening van

Skogstad *et al.* (2007:81) dat die laissez-faire leierskapstyl gekenmerk word aan die optrede van leiers wat fisies leiersposisies beklee, maar nie die verantwoordelikhede van die posisie aanvaar nie en hulle aan die pligte wat hulle moet uitvoer, onttrek.

Volgens Luo *et al.* (2013:660) word die laissez-faire styl gekenmerk aan die vermyding van besluitneming en verantwoordelikheid, en gesag word uitgesluit. Dit sluit by die mening van Adeyemi (2011:85) aan dat die styl gekenmerk word aan die feit dat die leier 'afwesig' is en besluite aan die volgelinge oorlaat (cf 6.5.5).

2.5.5.2 Die laissez-faire leierskapstyl in organisasies

Volgens McQueen (2013:43) is die woord laissez-faire 'n woord wat uit Frans geneem is en wanneer dit vertaal word, beteken dit letterlik "los-my-uit". Kiboss en Jemiryott (2014:495) wys daarop dat in die organisatoriese omgewing die styl tiperend is van leiers wat onbevoeg, aftrede nader of gevaar staan om afgedank te word. Daar is ook feitlik geen reëls in die organisasie nie.

Ozuruoke *et al.* (2011:150), Adeyemi (2011:85) en Kiboss en Jemiryott (2014:495) is van mening dat die laissez-faire leierskapstyl-vogelinge oorgelaat word aan hulle eie besluite en gee die leier dus aan hulle vrye teuels om te doen wat hulle wil. Die rol van die leier is slegs om hulpbronne te voorsien en die volgelinge bepaal self die verloop van gebeure. Dit kom daarop neer dat leiers abdikeer en hulle verantwoordelikhede op die volgelinge afskuif. Die gevolg is dat laer produktiwiteit ervaar word en volgelinge ontevrede is om onder hierdie styl te funksioneer (Boateng, 2012:130).

Ali en Waqar (2013:299) en Ibrahim en Al-Taneiji (2013:42) is verder van mening dat die laissez-faire leierskapstyl beskou word as die styl waarin leiers versuim om deel te wees van die werksverrigtinge van die volgelinge. Verder word na die styl verwys as 'n nie-leierskap juis omdat daar min leiding en ondersteuning van die leier af aan die volgelinge gegee word. McQueen (2013:6) beskou die styl as 'n disfunksionele styl omdat daar 'n gebrek aan voltooiing van take is (cf 6.5.5 items 5,7,28, 33).

Laissez-faire-leiers toon 'n passiewe houding ten opsigte van die organisasie en hulle volgelinge. Volgens Rowe en Guerrero (2013:218) abdikeer die laissez-faire leiers van hulle verantwoordelikhede. Dit stem ooreen met die mening van Dansereau *et al.* (2013:814) dat die laissez-faire leierskapstyl 'n vermyding of afwesigheid van leierskap is (cf 6.5.5 item 5). Die laissez-faire styl wat deur sodanige leiers gevolg word, het reperfiksies vir die organisasie en volgelinge tot gevolg. Inandi *et al.* (2013:198) beweer verder dat as gevolg

van die passiwiteit verbonde aan die styl, daar geen motivering bestaan om die doelwitte van die organisasie te bereik nie. Die tipiese "wat sal wees, sal wees"-houding lei daartoe dat daar nie besluite binne die organisasie geneem word nie of dat die proses van besluitneming vertraag word (cf 6.5.5 items 5, 7, 28, 33).

Rowe en Guerrero (2013:218) bou voort op die argument dat daar min of geen terugvoer tydens die laissez-faire leierskapstyl is nie as gevolg van min of geen kommunikasie wat tussen die leier en die volgelinge plaasvind nie. Met ander woorde die planne vir die organisasie is onduidelik omdat die volgelinge nie betrek word nie. Inandi *et al.* (2013:198) voeg verder by dat met hierdie leierskapstyl die leier totale vryheid gee aan die volgelinge en die besluitneming en verantwoordelikhede aan die volgelinge oorlaat. Tog bly die leier steeds verantwoordelik vir hulle volgelinge se vooruitgang en kan die volgelinge staatmaak op die leier as 'n "veiligheidsnet" wanneer hulle toegelaat word om risiko's in hulle werksomgewing te neem. Volgelinge kan hierdie aspek van die leier as 'n waardevolle hulpbron tot hulle eie voordeel gebruik deurdat hulle kreatief kan dink en optree en indien hulle faal, die nodige ondersteuning daar sal wees (Dansereau *et al.*, 2013:814).

Gray en Williams (2012:14) wys daarop dat in die afwesigheid van leierskap, volgelinge hul eie maniere vind om werkverwante doelwitte na te streef en selfs die vryheid om hul eie werkverwante doelwitte te skep, buite die invloed van die leier. Die styl kan egter tot groot frustrasie onder die volgelinge lei aangesien hulle die leier as lui of nie-toegewyd beleef terwyl hulle die behoefte aan leierskap het. Dansereau *et al.* (2013:814) voeg by dat 'n verdere aspek aangaande die laissez-faire leierskapstyl is dat die leiers wat hierdie styl volg, probeer om die volgelinge nie te beïnvloed nie. In plaas daarvan laat die leiers toe dat die volgelinge hulle tyd bestee soos dit hulle pas.

Aan die anderkant beweer McQueen (2013:6) dat die laissez-faire leierskapstyl effektief kan wees wanneer die volgelinge onafhanklik en selfgerig kan funksioneer en die minimum toesig het. Die volgelinge sal oor vaardighede moet beskik en bevoeg wees wanneer hulle onder hierdie tipe leierskapstyl funksioneer. Ondundo en Rambo (2013:101) sluit hierby aan deur daarop te wys dat volgelinge vry is om metodes en tegnieke te gebruik soos hulle goedgevind om die doelwitte van die organisasie te bereik. Okçu (2014:11) bou verder op die argument voort dat die sukses van die organisasie afhang van die vaardighede van die volgelinge – in watter 'n mate hulle die besluite neem verantwoordelikhede nakom.

In 'n ander argument is Hariri *et al.* (2014:11) van mening dat leiers wat die laissez-faire leierskapstyl volg leiers is wat besluitneming vermy of vae besluite neem. Dit lei tot ontevredenheid en konflik onder die volgelinge en ook hul ondoeltreffendheid. Die leiers sal

ook nie inmeng in of deelneem aan die verloop van gebeure nie. Verder gee hulle nie om of volgelinge sukses behaal of in hulle verpligtinge faal nie.

2.5.5.3 *Die laissez-faire leierskapstyl in skole*

Kurland *et al.* (2010:12) is van mening dat die laissez-faire leierskapstyl negatief verband hou met effektiwiteit en lei dus tot 'n negatiewe leerkultuur in die skool. Laissez-faire leierskap is nie ideaal in situasies waar die lede van die groep onkundig is of 'n gebrek aan ondervinding het om take af te handel en besluite te neem nie. Dit stem ooreen met die mening van Martin (2012:56) dat projekte ontspoor en sperdatums nie bereik word nie omdat die volgelinge nie die nodige leiding of terugvoer van hulle leier af kry nie. Daar kan dus gesê word dat 'n gebrek aan teenwoordigheid voorkom en daar nie aan die verwagtinge van die volgelinge voldoen word nie. Dit kan lei tot frustrasie en stres aan die kant van die volgelinge binne werksverband maar ook tot interpersoonlike spanning wat tot konflik kan lei. In dié verband het Skogstad *et al.* (2007:81) reeds in vroeëre navorsing daarop gewys dat in ekstreme gevalle die laissez-faire leierskapstyl aggressiewe gedrag onder volgelinge tot gevolg kan hê en dat dit selfs tot viktimisasie van een of meer lede binne 'n werksgroep kan lei.

Adeyemi (2011:90) en Martin (2012:54) is dit eens dat die laissez-faire leierskapstyle nie 'n werkbare styl van leierskap is en tot beter werkprestasie onder onderwysers kan lei nie, juis omdat die besluitnemingsproses vertraag word, geen terugvoer gegee word nie en geen pogings aangewend word om die behoeftes van die volgelinge te bevredig nie. Martin (2012:55) voer die argument verder en beweer dat die styl tot lae produktiwiteit lei omdat die leier eers betrokke raak wanneer geskilpunte opduik, afwesig is wanneer die nodige leiding benodig word en die leier in gebreke bly om terugvoer te gee ten opsigte van belangrike vraagstukke. Martin (2012:56) wys daarop dat die laissez-faire leierskapstyl nie as die ideale leierskapstyl voorgehou word in situasies waar volgelinge 'n gebrek aan kennis en ervaring het om 'n taak uit te voer en besluite te neem nie. Tog is daar 'n voordeel aan die laissez-faire leierskapstyl verbonde, veral wanneer onderwysers oor inisiatief en kreatiwiteit beskik en hulle dit tot voordeel van die skool aanwend.

Cemaloğlu *et al.* (2012:60) voer aan dat die onderwysers se verbintenis en die laissez-faire in noue verband met mekaar staan. Die skoolhoof wat die laissez-faire leierskapstyl volg, sal nie in die werk van die onderwysers inmeng nie en gee hulle dus die vryheid om op te tree soos hulle goed dink. Dit gee aan die onderwysers die gevoel van vryheid met betrekking tot hoe hulle, hulle verbintenis sal bestuur. Dit sluit by die menings van Ali en Waqar (2013:310)

aan dat die laissez-faire 'n oneffektiewe styl is vir die skoolhoof om te volg want alhoewel die onderwysers vry is onder hierdie styl is hulle nie gemotiveerd nie, is hulle onsuksesvol in hulle werkverrigtinge en het hulle nie 'n gevoel van gebondenheid aan die skool nie.

2.5.5.4 Samevatting: laissez-faire leierskapstyl

Die Laissez-faire leierskapstyl word gekenmerk aan 'n afwesigheid van 'n leier. Besluitneming word aan die volgelinge (onderwysers) oorgelaat en die leier (skoolhoof) sal min of geen aandag aan die volgelinge gee nie. Volgelinge word ook nie gemotiveer of ontwikkel nie en dikwels aan hulle eie lot oorgelaat. Dit is duidelik dat die styl nie die aangewese een is waar verandering moontlik kan plaasvind nie of waar daar na prestasie gestreef word nie. Die styl is ingesluit by die MLQ en word in hierdie studie ondersoek om empiries vas te stel of 'n verband bestaan tussen dié styl en leerderprestasie (cf 4.4.5).

Uit die voorafgaande gedeelte is die drie style, naamlik die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle bespreek. Volgens Kim (2012:33) is 'n noodsaaklike aspek van die FRLM dít dat leiers hierdie drie style gekombineerd kan volg, wat buigsaamheid bied met betrekking tot effektiewe leierskap (cf 4.4.4). Kritiek is egter oor die jare oor die FRLM uitgespreek en die MLQ is ontwikkel om die faktore van die FRML te toets veral, in verskillende kulture en kontekste (cf 7.2).

2.5.6 Die Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)

Die MLQ deel die nege faktore, soos in die FRLM saamgevat, in drie groepe in, naamlik die transformerende leierskapstyl (vyf faktore), transaksionele leierskapstyl (twee faktore) en die passief-vermydende leierskapstyl (twee faktore). Waar die FRLM die laissez-faire leierskap afsonderlik hanteer, groepeer die MLQ dit saam met die bestuur-by-uitsondering (passief) onder die passief-vermydende leierskapstyl (cf 6.5.5.2). Dit word soos volg voorgestel (Bass en Avolio, 2004:121):

*Om verwarring te voorkom word die skaalname se afkortings in Engels gehou aangesien die empiriese gedeelte by verskeie geleenthede na die skaalnaamafkortings verwys.

Tabel 2.4: Die indeling van subskale in die MLQ

Leierskapstyl	Skaalnaam	Skaalafkorting In Engels *	Items
Transformerende	Geïdealiseerde invloed (eienskap)	IA	4
Transformerende	Geïdealiseerde invloed (gedrag)	IB	4
Transformerende	Inspirerende motivering	IM	4
Transformerende	Intellektuele stimulering	IS	4
Transformerende	Oorweging van individuele behoeftes	IC	4
Transaksionele	Voorwaardelike vergoeding	CR	4
Transaksionele	Bestuur-by-uitsondering (aktief)	MBEA	4
Passief-vermydend	Bestuur-by-uitsondering (passief)	MBEP	4
Passief-vermydend	Laissez-faire	LF	4

Die vraelys is in verskeie skole en ook op ander studieterreine gebruik (cf 6.5.5.1). Die meting van die drie style in die gekose sekondêre skole is in hierdie studie van belang om vas te stel watter skoolhoofleierskapstyl tot optimale skoolklimaat (cf 3.5) en leerderprestasie (cf 4.5.3) kan lei (cf 7.23). 'n Volledige bespreking rakende die vraelys volg in hoofstuk 6 (cf 6.5.5).

2.5.7 Gevolgtrekking

Die bespreking aangaande leierskapstyle is onderskei in style wat in die organisasie en skole gevolg word. Tog moet daar in gedagte gehou word dat die skool ook as 'n organisasie geklassifiseer word (cf 3.2.2). Om hierdie rede kan tot die gevolgtrekking gekom word dat leierskapstyle in sommige gevalle ooreenkomste toon (cf 2.5.1.2 en 2.5.1.3) en soms verskil dit heeltemal van mekaar (cf 2.5.1.1 en 2.5.1.4). Elke styl het sy voor- en nadeel. Wat egter belangrik is, is die konteks waarin die leier of skoolhoof die leierskapstyl toepas of implementeer om die gewenste doelwitte te bereik. In die verband word vervolgens gekyk na die verband wat tussen die skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie bestaan.

2.6 DIE VERBAND TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN LEERDERPRESTASIE

Verskeie studies is al gedoen om vas te stel of 'n verband bestaan tussen die skoolhoof se leierskapstyl en leerderprestasie (Hardman, 2011:139; McGuffin, 2011:72; Wilson, 2013:84; Ibrahim & Al-Taneiji, 2014:51; Tek, 2014:80; Karadağ *et al.* 2015:86). Die studies verwys na leerderprestasie as die afhanklike veranderlike en skoolhoofleierskapstyl die onafhanklike veranderlike.

In hierdie studie word gefokus op die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, leerderprestasie en skoolklimaat met verwysing na die derde navorsingsvraag: *watter skoolhoofleierskapstyl kan gevolg word om optimale skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika te verseker?* (cf 1.4).

2.6.1 Skoolhoofleiers en akademiese prestasie

Volgens Kythreotis *et al.* (2010:230, 234) kan die skoolhoof se leierskapstyl wel as 'n faktor beskou word by leerderprestasie. Die wyse waarop die skoolhoof binne sy raamwerk as bestuurder effektiwiteit openbaar, beïnvloed die leerders se ingesteldheid teenoor akademie. Coelli en Green (2012:107) wys daarop dat om 'n skoolhoof te wees 'n spanningvolle taak is en dit daarom moeilik is om skoolhoofde van hoë gehalte aan te stel wat in die pos sal aanbly. Dit is 'n faktor wat 'n rol by leerderprestasie speel. Miller (2013:60) sluit hierby aan en wys op die invloed wat die verskillende bestuursrolle (cf 2.4.3.2), die verantwoordelikheid teenoor die onderwysers, die kurrikulum, die begrotings en die verskuiwing van skoolhoofde tussen skole, op leerderprestasie het. 'n Spesifieke skoolhoof, wat oor 'n langer tydperk (langer as drie jaar) by dieselfde skool is, kan 'n beduidende verskil in die leerders se prestasie tot gevolg hê.

Alhoewel die leierskapstyle van die skoolhoofde en adjunk-skoolhoofde verskil, is daar 'n beduidende verband tussen die leierskapstyle en die skool se effektiwiteit. In hulle studie het hulle ook vasgestel dat daar 'n beduidende verskil tussen die leierskapstyle van die mans en vroue voorkom (Tatlah & Iqbal, 2012:795, 796). Hierteenoor wys Dhuey en Smith (2014:661) se studie dat skoolhoofde se dienstydsperk min invloed op die leerders se prestasie het maar dat die prestasie tog negatief beïnvloed word wanneer skoolhoofde van skole verskuif. Die vraag word egter gestel of daar dan spesifiek een styl is wat akademiese prestasie positief kan beïnvloed?

2.6.2 Tipe skoolhoofleierskapstyl

Dahar *et al.* (2010:460) is van mening dat die skoolhoofleierskapstyl die onderwysproses beïnvloed om akademiese prestasies te lewer. Volgens Dhuey en Smith (2014:638) word skoolhoofde se leierskapstyle deur verskeie faktore, byvoorbeeld die leerders se agtergrond, gevorm, en kan daartoe lei dat akademiese prestasies beïnvloed word.

Dahar *et al.* (2010:460) redeneer dat die outokratiese leierskapstyl 'n mate van invloed op die prestasie van leerders het, naamlik dat die styl leerderprestasie negatief beïnvloed. Dit sluit by die studie van Tilahun (2014:68) aan wat bevind het dat die skoolhoof wat die outokratiese leierskapstyl volg te streng is en die leerders swakker presteer as waartoe hulle in staat is. Hierteenoor het die demokratiese leierskapstyl van die hoofde positiewe bevindinge opgelewer in die studie van Dahar *et al.* (2010:460) en Tilahun (2014:68). Hulle het bevind dat die demokratiese leierskapstyl die mees effektiewe een is wat 'n positiewe invloed op die akademiese prestasie van die leerders het. Wilson (2013:58, 64) wys daarop dat die demokratiese leierskapstyl die beste akademiese resultate opgelewer het omdat die skoolhoofde wat hierdie styl volg, leerders sowel as onderwysers aanmoedig om deel uit te maak van die skool en van besluitnemingsprosesse tot voordeel van leerderprestasie.

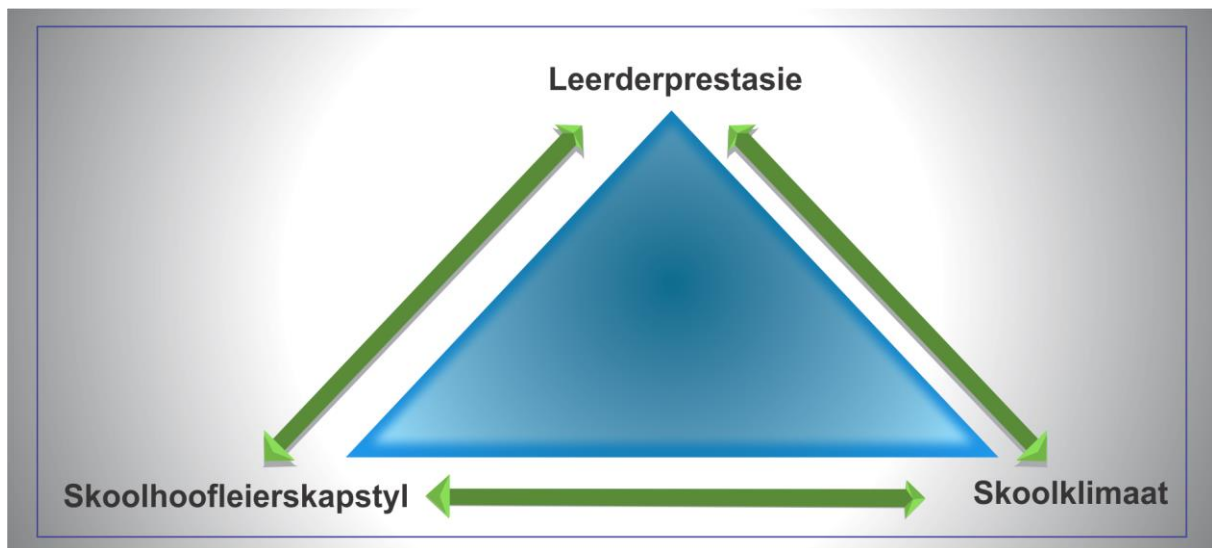
Valentine en Prater (2011:23) beskou die transformerende leierskapstyl as dié een wat die sterkste verband hou met leerders se positiewe akademiese prestasies aangesien die skoolhoofde wat hierdie leierskapstyl volg, kapasiteit deur die hele skool bou en ontwikkel en 'n kultuur van samewerking en probleemoplossing aanmoedig. Hardman (2011:145, 146) se studie toon eweneens aan dat die transformerende leierskapstyl die sterkste verband hou met positiewe akademiese prestasie van die leerders. Tog het onderwysers by skole wat swak presteer het, aangetoon dat hulle skoolhoofde beide transformerende en transaksionele leierskapstyle volg. Verder het hulle aangetoon dat die gebrek aan onderrigkennis en opvoedkunde daartoe lei dat hulle nie die onderwysers kan ondersteun nie en verskaf dan 'n transaksionele leierskapomgewing. McGuffin (2011:72) is egter van mening dat 'n *kombinasie* van 'n meer positiewe skoolkultuur en onderwysers se effektiwiteit 'n beduidende invloed het op die leerders se prestasie wanneer die skoolhoof die transformerende leierskapstyl volg.

In 'n studie deur Al-Safran *et al.* (2013:14) is bevind dat die integrale leierskapstyl die aangewese styl is om te volg wanneer akademiese prestasie by leerders aangemoedig wil word, aangesien die styl samewerking en aanmoediging tussen onderwysers teweegbring, meer as die outoritêre leierskapstyl. Eersgenoemde bereik hoër akademiese uitslae as laasgenoemde.

Ibrahim en Al-Taneiji (2013:51) wyk af van die stelling dat een styl tot voordeel van positiewe akademiese prestasie kan lei en het in hulle studie bevind dat die transformerende leierskapstyl alleen nie noodwendig daartoe sal lei dat daar 'n verbetering in leerderprestasie sal wees nie. Volgens hulle sal skoolhoofde ook onderrigleiers moet wees en ten nouste met onderwysers moet saamwerk om prestasie te verbeter. Die onderrigleierskapstyl fokus hoofsaaklik daarop om leerders se akademiese prestasies te verbeter deur die strategieë en aktiwiteite van die skool te versoen met die akademiese missie van die skool. Wanneer die styl egter aan toetse onderwerp word, blyk dit dat dit in gebreke bly om 'n positiewe verband met leerderprestasie te toon. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die MLQ in heelwat studies gebruik word om die positiewe rol van transformerende leierskapstyl uit te lig en die *Leadership Practices Inventory* meestal gebruik word om leierskappraktyke te meet. Wanneer onderrigleierskap egter gemeet word, is daar 'n verskeidenheid skale wat gebruik kan word (Karadağ *et al.* 2015:87).

Uit bostaande bespreking is dit duidelik dat daar verskillende menings is ten opsigte van die aangewese skoolhoofleierskapstyl wat tot voordeel van leerderprestasie sal strek. Die vraag word gestel of skoolhoofleierskapstyl alleen 'n rol speel in leerderprestasie en of skoolklimaat ook as veranderlike 'n rol by leerderprestasie kan speel.

In 'n onderwysklimaat waar vraagtekens geplaas word rondom die leerderprestasie in Suid-Afrika (cf 1.2.2) kan skoolhoofleierskapstyl nie as die enigste veranderlike in hierdie studie ondersoek word nie. Daar moet verder gekyk word na moontlike ander veranderlikes. Die fokus in hierdie studie val op skoolklimaat as 'n veranderlike aangesien verskeie studies al gedoen is om die invloed van skoolklimaat op skole te bepaal (Vos, 2010; Craig, 2012; Duff, 2013; Eacho, 2013; Hayes, 2013) maar min studies waarin skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat as veranderlikes in die Suid-Afrikaanse konteks ter sprake is.



Figuur 2.4: Die wisselwerking tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie soos van toepassing in hierdie studie

Bostaande figuur dui op die wisselwerking wat tussen leerderprestasie en skoolhoofleierskapstyl bestaan. Skoolklimaat as faktor, dui verder die wisselwerking tussen die klimaat, leerderprestasie en skoolhoofleierskapstyl aan. Skoolklimaat word in hoofstuk 3 bespreek.

2.7 SAMEVATTING

Effektiewe skoolhoofleierskapstyl kan verskeie probleme in sukkelende skole, veral swak leerderprestasie en hoë uitvloeisifer van onderwysers uit skole, ondervang. Tog hang die doeltreffendheid van die skoolhoofleierskapstyl van die volgelinge af, met ander woorde die onderwysers en leerders. Hoe die skoolhoof die styl aanwend, sal bepaal wat die verhouding tussen die skoolhoof, onderwysers en leerders sal wees. Die verhouding sal bepaal in watter mate die leier die onderwysers en leerders motiveer om 'n gesamentlike doelwit om beter te presteer te bereik.

In hierdie hoofstuk is die eerste navorsingsdoelwit, naamlik die aard van skoolhoofleierskap, bespreek. Die konseptualisering van leierskap is bespreek, gevolg deur die leierskapsteorieë. In die gedeelte oor leierskapstyle is verskillende leierskapstyle kortliks bespreek. Die outokratiese, demokratiese, gedeelde, transaksionele, transformerende, laissez-faire, entrepreneuriese en visionêre leierskapstyle is bespreek. Die aard van skoolhoofleierskap is bespreek met spesifieke verwysing na die kenmerke van die skoolhoof, die verskillende rolle van die skoolhoof en suksesvolle skoolhoofleierskap.

Skoolhoofleierskapstyle is bespreek. Die gedeelte is ingelei met 'n bespreking oor die FRLM gevolg deur dié oor die transformerende, transaksionele en die laissez-faire leierskapstyle. Dit wil voorkom of die leierskapstyl wat 'n leier volg belangrik is vir die effektiwiteit en sukses van 'n skool. In die empiriese ondersoek is vasgestel hoedanig die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie is.

In die volgende hoofstuk word aandag aan skoolklimaat geskenk en watter faktore 'n rol speel by die verband tussen die skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat tot voordeel van leerderprestasie.

HOOFSTUK 3 DIE AARD VAN SKOOLKLIMAAT

3.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is die aard van skoolhoof-leierskap beskryf. Die konseptualisering van leierskap is bespreek sowel as leierskap en leierskap-teorieë. Daar is veral gefokus op leierskapstyle, die aard van skoolhoof-leierskap en skoolhoofleierskapstyle met spesifieke verwysing na die *Full Range Leadership Model* (FRLM) waarin transformerende, transaksionele en laissez-faire-style bespreek is. Die hoofstuk is afgesluit met 'n kort bespreking om die verband tussen skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie duidelik uit te lig. In hierdie hoofstuk kom skoolklimaat aan die beurt.

Craig (2012:109,112) redeneer dat skoolklimaat leerderprestasie beïnvloed en voeg verder by dat skoolhoofde moontlik die sterkste invloed op die klimaat van die skool het en dit van hulle afhang hoe die klimaat gevorm word. Mentz (2013:146) sluit hierby aan en wys daarop dat klimaat die atmosfeer, eienskappe van die skool en die onderwysers se ervaring in die werkomgewing is en dat klimaat 'n belangrike element van 'n organisasie uitmaak. Dit stem ooreen met die mening van Williams en Glisson (2014:758) dat klimaat 'n gedeelde persepsie van werknemers is oor hoe die werkomgewing hulle welstand beïnvloed. Volgens Muduli (2015:241) is klimaat 'n integrale deel van 'n organisasie omdat dit bydra tot die algehele welstand van die individu in die organisasie.

In hierdie hoofstuk word organisasieteorie, die skool as organisasie en skoolklimaat met mekaar in verband gebring.

3.2 KONSEPTUALISERING VAN ORGANISASIES

3.2.1 Historiese oorsig van organisasies

Die definisie van 'n organisasie was sedert die vroegste tye al onder bespreking. Barnard (1938:73) beskou 'n organisasie as 'n stelsel van bewuste, gekoördineerde en doelgerigte aktiwiteite wat deur twee of meer persone uitgevoer word. Organisasies het gewoonlik 'n doel voor oë en om die gesamentlike doel te bereik word kommunikasie en 'n bereidwilligheid van die kant van die werknemers af vereis. Die individue binne die organisasie moet kommunikeer sodat gemotiveerde besluite geneem kan word. Weber (1947:145,146) is van

mening dat 'n organisasie 'n plek is waar daar interaksies tussen individue (ook tussen werknemers en werkgewers) plaasvind.

Organisasies beskik oor hiërargiese en outoritêre strukture waarbinne hierdie interaksie plaasvind. Verder voer organisasies aaneenlopende, spesifieke en doelgerigte aktiwiteite uit. Waar Weber op die stelsel fokus, is Barnard meer gefokus op die *werknemers* binne die stelsel. In 'n ander siening ten opsigte van organisasies beskryf Cartwright (1965:1) 'n organisasie as onafhanklike dele (byvoorbeeld werknemers) binne 'n organisasie wat as 'n geheel saamwerk (aktiwiteite uitvoer). Die *verhouding* wat die werknemers met mekaar het, is belangrik veral in die omgewing waarbinne die organisasie funksioneer. Volgens Brazer *et al.* (2014:3) is organisasies 'n belangrike deel van die konteks waarin leierskap plaasvind. Leiers leer deur optredes en roetines hoe verandering plaasvind.

'n Organisasie kan beskou word as 'n groep werknemers wie se aktiwiteite gekoördineer en gekontroleer word met die oog op spesifieke doelwitte wat bereik moet word. Basson *et al.* (2008:658) verwys na die aard, struktuur en funksionering van 'n organisasie. Dit stem ooreen met Barnard (1938:73), Weber (1947:145-146), (Hall, 1991:85) en DuBrin (2007:315) se definisies en voeg verder by dat 'n organisasie as 'n sosiale verhouding beskou word as óf geslote vir buitestaanders óf beperk is ten opsigte van hul die toegang deur die reëls wat deur die organisasie neergelê is. Volgens Basson *et al.* (2008:595) verwys 'n organisasie na 'n formele struktuur waar individue met mekaar in 'n verhouding staan en waar aktiwiteite plaasvind om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik. Acosta *et al.* (2015:11) brei verder op die definisie uit en voeg gesonde organisatoriese hulpbronne, praktyke, gesonde werknemers en gesonde organisatoriese uitkomst by.

Uit voorgaande konseptualisering kan afgelei word dat verskeie sienings bestaan rakende organisasies. Opsommend kan gestel word dat 'n organisasie uit individue bestaan wat aktiwiteite binne 'n stelsel of struktuur uitvoer. Verder vind daar interaksie tussen die individue binne die organisasie plaas en staan die individue in verhouding met mekaar asook met die organisasie. Dikwels is daar 'n persoon aan die hoof van 'n organisasie wat toesien dat die aktiwiteite uitgevoer word en dat die verhoudings positief is om sodoende 'n gesonde organisasie te bewerkstellig. Hierdie opsomming is ook van toepassing op skole wat eweneens as organisasies geklassifiseer word. Die skool as organisasie bestaan uit onderwysers en leerders en interaksie vind tussen hulle plaas. Aan die hoof van die skool as organisasie staan die skoolhoof wat toesien dat die skool gekenmerk word aan die gesonde verhoudings wat heers, dat die aktiwiteite van die skool uitgevoer word en dat die doelwit wat die skool stel, bereik word.

3.2.1.1 *Tipes organisasies*

Hall (1987:46) wys reeds in die tagtigerjare daarop dat die manier waarop 'n organisasie in die samelewing funksioneer, bepaal watter tipe organisasie ter sprake is. Daarom sal skole, hospitale, banke en maatskappye as organisasies van mekaar verskil. Verder verskil die eienskappe van organisasies en word organisasies volgens die eienskappe geklassifiseer.

Organisasies kan onder andere as winsgewende (byvoorbeeld 'n maatskappy wat entrepreneurs georiënteerd is) of nie-winsgewende organisasie (byvoorbeeld 'n skool wat in die samelewing onderriggeoriënteerd is) geklassifiseer word. Verskillende outeurs onderskei tussen verskillende organisasies. Die organisasies word soos volg voorgestel:

Tabel 3.1: Verskillende tipes organisasies

Van der Westhuizen (2010:597-599)

Outeur	Tipe organisasie	Beskrywing
Etzioni (1964)	Wetstoepassingsorganisasies	Organisasies waar die aksies van mense gekontroleer word, byvoorbeeld, hospitale, tronke en die weermag.
	Nutsorganisasie	Optredes van mense word gekontroleer en word betaal in ruil vir hulle dienste, byvoorbeeld staats- en onderwysdepartemente.
	Normatiewe organisasies	Pas morele kontrole toe om die mense se optredes te beïnvloed, byvoorbeeld kerke of politieke partye.
Blau en Scott (1963)	Wedersyds bevoordeelde organisasies	Lede word wedersyds bevoordeel, byvoorbeeld mediese fondse, landboukoöperasies en handelsorganisasies.
	Besigheidsorganisasies	Die eienaar word bevoordeel, byvoorbeeld hotelle en banke.
	Dienste-organisasies	Die lede word in 'n mate bevoordeel, byvoorbeeld universiteite, skole en privaathospitale.
	Openbare organisasies	Voorsien 'n diens aan die publiek, byvoorbeeld die poskantoor en provinsiale hospitale.

Outeur	Tipe organisasie	Beskrywing
Katz en Kahn (1966)	Produksie- of ekonomiese organisasie	Produksie-organisasies voorsien bepaalde produkte, byvoorbeeld klere, voedsel, vervoer en behuising
	Bestuurs- of politieke organisasies	Bestuursorganisasies kontroleer en koördineer menslike handelinge, ander organisasies se werksaamhede asook die hulpbronne van 'n land.
	Instandhoudingsorganisasies	Die organisasies is ingestel op die instandhouding van bestaande sosiale orde deur middel van die oordrag van die toepaslike waardes en norms van die gemeenskap.
	Vernuwings- en navorsingsorganisasies	Die organisasies skep kennis, ontwikkel teorieë en toets dan die kennis daardeur toe te pas om sodoende probleme in die gemeenskap op te los.

Uit tabel 3.1 kan afgelei word dat organisasies in vier hoofgroepe verdeel kan word en wat oor 'n wye spektrum strek, wat elk op 'n bepaalde wyse funksioneer en 'n unieke doel dien.

Verskeie outeurs is van mening dat organisasies dikwels as oop en geslote en formele en informele organisasies geklassifiseer word (Östergren & Karlsson, 2010:1; McEvily *et al.*, 2014:300; Sarlak & Salamzadeh, 2014:768). Oop organisasies het 'n goeie verhouding en interaksie met die eksterne omgewing teenoor die geslote organisasies waar verhoudings en interaksie in isolasie plaasvind. Formele organisasies funksioneer op gestruktureerde wyse terwyl informele organisasies hoofsaaklik gekenmerk word aan die gedrag van die individue wat op informele wyse funksioneer.

Laloux (2014:11) klassifiseer organisasies egter as impulsiewe, tradisionele, prestasie-, diverse en evolusionêre organisasies. Kenmerkend van die impulsiewe organisasie is dat die destruktiewe leier (cf 2.2.2) sy/haar mag uitoefen om deur vrees sy/haar volgelinge (cf. 2.2.3) in die chaotiese omgewing te laat funksioneer. Die tradisionele organisasie word gekenmerk aan formele rolle binne 'n hiërargiese piramide. Bevel en beheer word van bo deur die outoritêre leier uitgeoefen. Stabiliteit binne die organisasie word as prioriteit beskou. Die prestasie-organisasie se doelwit is prestasiegedrewe en om te groei. Innovasie

is die sleutel om onderskeidend van ander organisasies te wees en die doeltaakgeoriënteerde leier gee opdrag ten opsigte van *wat* gedoen moet word maar gee vryheid rakende *hoe* dit gedoen moet word. Die diverse organisasie funksioneer binne 'n piramiedestruktuur en fokus op kultuur en bemagtiging om sodoende volgelinge te motiveer. Die konsensieuse, deelnemende leier maak seker dat die volgelinge 'n waardegedrewe kultuur in die organisasie ervaar. Selfbestuur word vervang met die hiërargiese piramide in die evolusionêre organisasie. Die leiers laat deur hulle verspreide leierskap die organisasie as 'n lewende eenheid ervaar word. Die fokus is op selfbestuur en doelwit. Binne die organisasie openbaar individue sekere gedagspatrone na gelang van die tipe organisasie (Laloux, 2014:11).

Daar word aanvaar dat skole ook nie eenvormig is wat die tipe organisasie van elkeen betref nie. Dit sal uiteraard 'n invloed op die leierskapstyl van die skoolhoof en die skoolklimaat hê, wat op hul beurt leerderprestasie kan beïnvloed. Hierdie aspek word verderaan in die studie ontleed. In organisasies is sekere gedragsoptredes wat kenmerkend van onderskeie organisasie is.

3.2.1.2 *Organisasiegedrag*

Volgens DuBrin (2007:8) is organisasiegedrag die optrede van die individue (ook werknemers en werkgewers) of groepe waaruit die organisasie bestaan, die struktuur van die organisasie en die diversiteit en kultuur binne die organisasie. Verder verwys organisasiegedrag ook na die interaksie tussen die individue onder mekaar en die interaksie tussen die individue en die organisasie self.

Reeds in die vroeë 1980's definieer Gibson (1982:6) organisasiegedrag as die studie van die optrede van individue, hulle gesindhede en prestasie binne die organisatoriese omgewing. Dit verwys na die individue se persepsies, waardes en optredes binne die organisasie. Verder word die invloed van die eksterne omgewing op die organisasie asook die missie, doelwitte en strategieë eweneens as belangrik beskou wanneer na organisasiegedrag verwys word. Gibson (1982:487) brei uit oor die gesindheid van werknemers deur na die verbintenis van werknemers tot die organisasie te verwys. Verbintenis aan 'n organisasie het betrekking op drie gesindhede, naamlik 'n gevoel dat werknemers met die doelwitte van die organisasie kan identifiseer, 'n gevoel van betrokkenheid by die organisasie se pligte en 'n gevoel van lojaliteit teenoor die organisasie. Hierdie drie gesindhede het 'n invloed op die effektiwiteit van 'n organisasie.

Volgens Rho *et al.* (2015:421, 428) speel die beeld van die organisasie 'n rol by die gedrag van die individue in die organisasie. Die beeld van die organisasie hou verband met die motivering, gedrag en prestasie van individue in die organisasie. Die beeld wat die organisasie na buite uitstraal, beïnvloed die individue in die sin dat hulle hulle met die organisasie identifiseer. Hoe meer hulle hulle met die organisasie kan identifiseer hoe groter is die moontlikheid dat hulle positiewe gedragspatrone sal openbaar (cf 2.3.2.2).

Chow *et al.* (2015:368) is van mening dat leiers die inisiatief moet neem om goeie verhoudings met werknemers op te bou om hulle sodoende te motiveer om hoër vlakke van 'n positiewe organisasiegedrag te openbaar. Deur 'n oopdeur-beleid te volg en informele ontmoetings en sosiale aktiwiteite te reël kan dit die gedrag van die werknemers positief beïnvloed. Daarmee saam sal kwaliteit verhoudings lei tot hoflikheid, menswaardigheid en respek onder mekaar wat tot voordeel van die organisasie sal strek. In hierdie verband beweer Effelsberg en Solga (2015:587) dat leiers wat die transformerende leierskapstyl volg, hulle met die organisasie identifiseer en geneig is om meer betrokke by aktiwiteite binne die organisasie te raak en ook meer selfopofferend te wees. Die rede hiervoor kan toegeskryf word daaraan dat die transformerende leiers geneig is om 'n sterk gevoel van groep-oriëntering te openbaar.

Lemmon en Wayne (2015:141) het bevind dat werknemers wat 'n gevoel van verantwoordelikheid teenoor hulle werkgewers openbaar, positiewe gedrag teenoor die organisasie openbaar. Terselfdertyd sal die werknemers wat dieselfde doelwitte en waardes as die organisasie huldig, 'n dieper verantwoordelikhedsin teenoor die organisasie openbaar. Dit is dus duidelik dat 'n goeie verhouding tussen werkgewer en werknemer positiewe gedrag teenoor mekaar en in die organisasie tot stand bring.

Bogenoemde verwysing na die gedrag van werknemers in 'n organisasie is ook van toepassing op skole waar die skoolhoof, onderwysers en leerders binne die reëls van die skool optree. Die gedrag kan ook deur die skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat beïnvloed word en die klimaat kan die leierskapstyl van die skoolhoof bepaal.

3.2.1.3 *Leierskapstyl in die organisasie*

In hoofstuk 2 is gewys op die verskillende leierskapstyle (cf 2.5). Afsien van die leierskapstyl wat tot dusver bespreek is, is daar ander leierskapstyle wat na vore kom, veral in organisasies.

'n Belangrike aspek binne die organisasie is die leierskapstyl van die leier of bestuurder (cf. 2.5). Koech en Namusonge (2012:10) is van mening dat die transformerende leierskapstyl 'n positiewe verband met prestasie binne die organisasie het, terwyl Chaudhry en Javed (2012:264) egter daarop wys dat werknemers in die bankwese meer gemotiveerd is waar die transaksionele leierskapstyl (cf. 2.5.3.2 & 2.5.3.3) toegepas word. Hierdie bewering stem in 'n mate ooreen met die studie van Gopal en Chowdhury (2014:1) met verwysing na die motivering van werknemers en hulle wys daarop dat beide transformerende en transaksionele leierskapstyle werknemers motiveer, maar dat die wyse waarop motivering van individu tot individu ervaar word, verskil. Alharbi en Yusoff (2015:59) wys op die positiewe verband tussen die transformerende leierskapstyl en kwaliteit bestuurspraktyke binne die organisasie.

Volgens Harper (2012:22) is leierskapstyle 'n aanwyser vir organisasiesukses omdat dit die navolger (werknemer) beïnvloed. Die ideaal vir 'n suksesvolle organisasie sal meervoudige leierskapstyle wees wat onder andere transformerende (cf. 2.5.3.2), transaksionele (cf. 2.5.3.3), laissez-faire (cf. 2.5.5.2), charismatiese en dienende leierskapstyle insluit. Daar kan dus afgelei word dat leierskapstyl 'n belangrike rol in organisasie speel en veral ten opsigte van prestasie. Hierdie aspek vorm die kern van hierdie studie, naamlik om die sleutelemente van leierskapstyl, klimaat in die organisasie en prestasie van toepassing te maak op die skool.

Afgesien van die transformerende en transaksionele leierskapstyle het die studie van Kotur en Anbazhagan (2014b:110) aangetoon dat werknemers beter prestasies lewer onder 'n outokratiese leierskapstyl (cf. 2.5.1.1).

Uit die bespreking kan afgelei word dat die spesifieke samestelling van die organisasie belangrik is en dat die samestelling die tipe organisasie bepaal. Die gedrag van die werknemers en werkgewers speel ook 'n belangrike rol en die leierskapstyl bepaal dikwels watter gedragspatrone in die organisasie openbaar word. Hierdie gedragspatrone kan daartoe lei dat die organisasie suksesvol is en presteer.

3.2.1.4 *Gevolgtrekking*

'n Organisasie bestaan uit verskeie dele (individue/werknemers) wat onafhanklik maar tog as 'n geheel binne 'n sekere konteks in die samelewing funksioneer. Omdat organisasies van mekaar verskil, kan hulle op grond van sekere eienskappe geklassifiseer word. Tradisioneel word organisasies in oop en geslote en formele en informele organisasies geklassifiseer.

Binne die organisasie openbaar individue sekere gedragpatrone onder die leierskapstyl van die leier of bestuurder. Skole as organisasies bestaan ook uit verskeie rolspelers (skoolhoofde, onderwysers en leerders). Die gedrag wat die skoolhoofde, onderwysers en leerders openbaar gee 'n unieke identiteit aan die skool. Om 'n beter begrip van die skool as organisasie te verkry word die skool as organisasie vervolgens bespreek.

3.2.2 Die skool as organisasie

Organisasies kan geklassifiseer word op grond van hulle sosiale rol, primêre bevoorreedes, kliënte van 'n spesifieke diens en die tipe kontrole wat deur die organisasie toegepas word (Theron, 2013:82). Met betrekking tot organisasies en hul sosiale rol, klassifiseer skole onder die instandhoudingsorganisasies waar onderrig in waardes en gedrag belangrik is om sosiale orde te handhaaf. As organisasies en hulle primêre begunstigdes klassifiseer skole onder diensorganisasies, asook weens die direkte kontak van die publiek met die organisasie het en dienslewering die basiese funksie van die organisasie is. Ten opsigte van organisasies en hulle kliëntkeuse klassifiseer skole onder die tipe waar die kliënt (skole) geen ander keuse het as om deel te neem nie omdat wetgewing dit vereis. Dienste-organisasies resorteer onder organisasies en die beheer wat hulle uitoefen. Omdat skole deel is van onderwysinstansies klassifiseer hulle onder dienste-organisasies. Hierdie organisasies gebruik vergoeding as basis van beheer. Diens word gelewer in ruil vir vergoeding.

Schoeman (1983:124) redeneer reeds in die 80's dat 'n skool se uitsluitlike doel analities-pedagogies van aard is. Van der Walt *et al.* (2008:73) sluit hierby aan deur daarop te wys dat die taak van die skool is om toe te rus, te lei en leerders in staat te stel om logies en analitiese te dink en te redeneer. Dit geskied deur onderwysers. Verder moet die skool bydra tot 'n kultuur van volwassenheid by die kinders deur hulle deur middel van onderrig en leer toe te rus. Die doel van die skool as organisasie is om 'n diens aan die gemeenskap te lewer om sodoende 'n sterk gemeenskap te bevorder.

Volgens Theron (2013:116) kan skole as organisasies beskou word aangesien hulle aan al die vereistes van 'n organisasie voldoen, naamlik dat die skoolhoof, onderwysers en leerders saam gegroepeer word in 'n ordelike, hiërargiese gesagstruktuur met die doelwit om effektiewe onderrig te bewerkstellig. Cone *et al.* (2014:267) sluit hierby aan met hul opmerking dat die skool sosiale verhoudings voortbring deur opvoedkundige ervarings en strukture en leerderprestasie kan bevorder. Skole beskik oor individuele eienskappe wat hulle onderskei van ander tipes organisasies. Volgens Mentz en Xaba (2013:48) kan skole as organisasies beskou word omdat hulle oor die volgende eienskappe beskik:

- die doelwitte vir onderwysonderrig bepaal die doelwitte van die skool
- die teenwoordigheid van mense/individue gee die skool 'n eienskap van gemeenskaplikheid
- as gevolg van hierdie gemeenskaplikheid bestaan sekere verhoudings
- die gevolg van die skep van verhoudings is dat wedersydse ooreenkomste aangegaan word ten opsigte van taakuitvoering en verdeling van take

In die lig van die bespreking kan gestel word dat skole as organisasies beskou kan word omdat hulle 'n formele gesagstruktuur is waar mense se optredes gemik is daarop om 'n gesamentlike doelwit te bereik. Deur hiërargiese gesag word gebeure binne die organisasie geregleer en gekontroleer.

3.2.2.1 Die skool as oop en geslote organisasie

Lunenburg (2010:1) is van mening dat wanneer 'n skool as geslote organisasie beskou word, die tipe skole hulle eie probleme oplos deur van hulle eie magte gebruik te maak sonder om van magte van buite (byvoorbeeld sakelui, instansies en lede van die gemeenskap) gebruik te maak. Hierteenoor is die skool as oop organisasie een waar die aktiwiteite nie in isolasie plaasvind nie en waar 'n dinamiese interaktiewe verhouding met die eksterne omgewing bestaan. Die skool put interaksie uit eksterne bronne soos menslike, finansiële, fisiese en inligtingsbronne. Lunenburg (2010:1) wys egter daarop dat alle skole oop organisasies is maar dat die graad van interaksie met die omgewing verskil.

Kenmerkend van die skool as geslote organisasie is die feit dat aktiwiteite in isolasie plaasvind en dat daar 'n gebrek is aan 'n verhouding met die eksterne omgewing (Theron, 2013:86).

3.2.2.2 Die skool as formele en informele organisasie

Wanneer 'n skool as 'n formele organisasie beskou word, word na die doelbewuste beplanning, organisering en strukturering verwys, terwyl die skool as informele organisasie na die informele dienslewering binne die formele organisasie verwys (Theron, 2013:88). McEvily *et al.* (2014:300) sluit hierby aan en wys daarop dat formele organisasies na die vaste stel reëls, prosedures en strukture verwys wat deur koördinering en kontrole die optredes binne die organisasie beheer. Informele organisasies verwys op hul beurt na die

individue se gedrag en interaksies tussen die individue wat deur norms, waardes en oortuigings onderlê is.

3.2.2.3 *Gevolgtrekking*

Die skool kan as 'n organisasie geklassifiseer word omdat skole uit groepe mense bestaan (skoolhoofde, onderwysers en leerders) wat binne 'n struktuur funksioneer (5.3.4). Die manier waarop praktyke binne die skool as organisasie plaasvind, onderskei die skool as organisasie van ander organisasies. Verder kan skole as oop of geslote en formele of informele organisasies as tipes onderskei word.

Die manier waarop 'n groep mense leef, werk en ontspan word as kultuur beskryf (Xaba & Janson, 2013:120). Kultuur beïnvloed organisasiekultuur. In die volgende gedeelte word organisasiekultuur bespreek met verwysing na die kultuur in organisasies en die kultuur in skole.

3.3 ORGANISASIEKULTUUR

3.3.1 Inleiding

Schein (1984:58) beskryf organisasiekultuur soos volg:

...’n patroon van gedeelde basiese aannames – uitgevind, ontdek of ontwikkel deur ’n bepaalde groep wat leer om probleme van eksterne aanpassing en interne integrasie te hanteer, wat goed genoeg gewerk het om dit geldig te ag sodat die korrekte wyse van die beskouing, denke en gevoel oor daardie probleme aan nuwe lede geleer kan word.

In 'n poging om die betekenis van die konsep *kultuur* duidelik te maak is Denison (1990:2) van mening dat organisasiekultuur die onderliggende waardes, oortuigings en beginsels voorsien wat as grondslag vir die bestuurstelsel van organisasies dien. Denison voeg verder by dat organisasiekultuur 'n stel bestuurpraktyke en optredes is wat die basiese beginsels in die organisasie versterk en wat betekenis aan die werknemers van die organisasie verskaf. Dit sluit aan by die mening van DuBrin (2007:337) wat van mening is dat organisasiekultuur 'n stel gedeelde waardes en oortuigings is wat die gedrag van die mense beïnvloed.

Die kultuur van 'n groep dui op dít wat mense binne 'n gemeenskap doen en skep, die geestelike en materiële waaroor hulle beskik en die waardes en norms waarin hulle glo

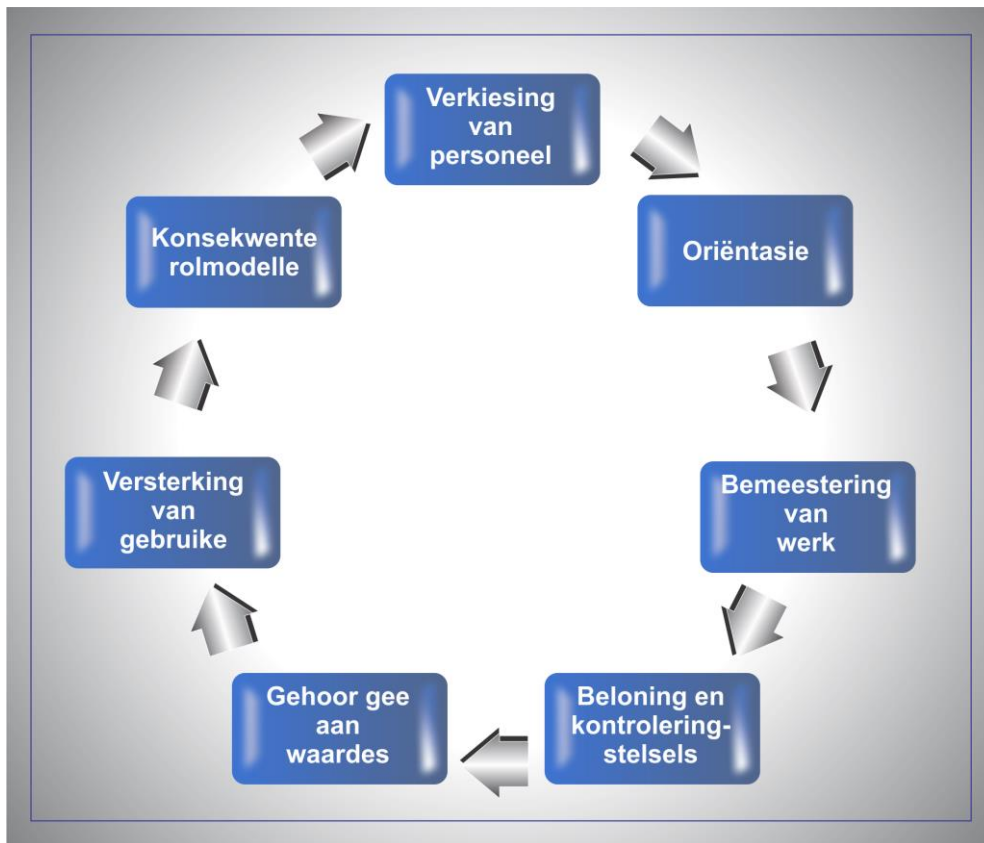
(Basson *et al.*, 2008:619). Dit geld ook vir groepe binne organisasies. Organisasiekultuur is moeilik definieerbaar omdat onsekerheid bestaan oor die vraag of kultuur die organisasie *is* en of kultuur iets is wat die organisasie *het* (Castro, 2008:45). Tog kan kultuur beskou word as 'n diepgewortelde aspek in die organisasie en word op die werknemer se waardes, oortuiging en veronderstelling gefundeer. Verder lei kultuur 'n organisasie se sosiale verhoudings (Schimmoeller, 2010:124).

In 'n meer onlangse definiëring van kultuur beweer Ghinea en Brătianu (2012:273) dat organisasiekultuur die gedeelde waardes, oortuigings, simbole, seremonies en tradisies van 'n organisasie weerspieël en dat organisasiekultuur 'n belangrike rol in 'n organisasie se prestasie vervul.

3.3.2 Kultuur in organisasies

Volgens DuBrin (2007:343) vervul die kultuur van 'n organisasie 'n belangrike rol aangesien dit 'n invloed op die effektiwiteit van die organisasie het. Wat is kultuur? Bustamante *et al.* (2009:795) beskou organisasiekultuur as gedeelde menings, geskiedenis, norms van groepe, rituele en onderliggende oortuigings van die werknemers binne die organisasie en word as belangrik en van waarde in die organisasie beskou. Organisasiekultuur kan ook as die standaard beskou word wat werknemers stel en waarna hulle streef (Hendricks, 2011:15). Die dinamiek van die organisasie se kultuur verwys na die algemene gedrag (cf. 3.2.1.2) van werknemers wat tiperend van 'n organisasie is.

Lunenburg (2011:2) beskryf organisasiekultuur as die interaksie tussen werknemers in die organisasie deur taal, terme, rituele en seremonies. Verder is kultuur die aanvaarbare gedrag of optrede van die mense in die groep. Organisasies verwag dat werknemers gedeelde waardes en filosofieë sal hê ten opsigte van hoe werknemers behandel behoort te word. Reëls of riglyne van hoe om teenoor mekaar op te tree is belangrike faktore wat die kultuur in die organisasie bepaal. Lunenburg wys verder daarop dat wanneer 'n organisasiekultuur geskep word, 'n aantal meganismes meewerk om die waardes te aanvaar om te verseker dat die kultuur in die organisasie gehandhaaf en versterk word. Dit verwys na organisatoriese sosialisering en word soos volg voorgestel:



Geneem uit: Lunenburg (2011:6) (Vertaal)

Figuur 3.1: Die proses van organisatoriese sosialisering

Die proses begin met 'n noukeurige verkiesing van werknemers. Werknemers se waardes moet pas by die onderliggende kultuur van die organisasie. Die werknemers word dan vervolgens blootgestel aan die kultuur van die organisasie. Die werknemers word op 'n loopbaanpad geplaas. Die organisasie beloon individuele prestasie. Wanneer 'n werknemer aanhou werk by die organisasie, tree hy/sy op in ooreenstemming met die waarde van die organisasie. Tydens die sosialiseringproses word die werknemers aan rituele, stories en mites blootgestel om hulle in die kultuur van die organisasie te versterk. Diegene wat in die organisasie presteer, word aan nuwelinge as rolmodelle voorgehou.

Aansluitend by Lunenburg se beskrywing is Islam *et al.* (2013:324) van mening dat dit belangrik dat 'n kultuur van leer in organisasies moet heers. Leerkultuur word gedefinieer as 'n situasie waarin werknemers hulle kapasiteit voortdurend ontwikkel om sodoende die resultate te bereik wat hulle graag wil bereik. Verder behels 'n leerkultuur dat nuwe en uitgebreide denkpattre gevestig word en werknemers voortdurend geleer word om die geheelbeeld te sien. In hierdie verband word 'n kultuur in 'n organisasie soos volg aangedui:

- moedig gedeelde dialoog aan
- bied geleenthede aan om op 'n kontinue basis te leer
- moedig groepsleer aan
- moedig gedeelde leer aan
- gebruik leiers wat leer op individuele en groepsvlak aanmoedig
- skep 'n verband tussen omgewing en organisasie
- bemagtig individue om waardes en visie te deel

In organisasies waar voortdurend geleer word, vind bemagtiging plaas en word waardes gedeel sodat 'n gunstige kultuur in die organisasies heers.

Schneider *et al.* (2013:380) redeneer dat kultuur in twee rigtings onderskei kan word. Wanneer na kultuur verwys word as “wat 'n organisasie *is*”, word onder andere op die mites, stories en sosiale taktiek gefokus. Wanneer daar egter na kultuur verwys word van “wat 'n organisasie *het*”, word gefokus op die manier waarop organisasies hulle waardes en basiese veronderstellings ten opsigte van mense, prestasie en groei tentoonstel.

Volgens Zhu en Engels (2014:137,138) kan organisasiekultuur gedefinieer word as filosofieë, idees, waardes, veronderstellings, oortuigings, gesindhede en norms. Gepaardgaande hiermee, speel die interpersoonlike verhoudings tussen die mense in die organisasie 'n belangrike rol om die dinamiek van die organisasie se kultuur te verstaan. Hulle voer verder aan dat innovasie 'n belangrike rol by die kultuur van die organisasie speel. Innovasie dui aan dat 'n organisasie bereid is om nuwe idees, hulpmiddels of tegnieke te gebruik. In 'n innoverende kultuur kan spanwerk tot voordeel van nuwe idees, die toets daarvan of die deel daarvan tot voordeel strek.

Organisasiekultuur en organisasieklimaat word dikwels saam ingespan om die omgewing waarbinne werknemers hulle aktiwiteit uitvoer, te verstaan.

3.3.3 Kultuur in skole

Hoy en Miskel (2008:177) beskryf kultuur as daardie uitsonderlike identiteit wat 'n organisasie as 'n eenheid bymekaar hou. Binne die eenheid is daar gedeelde norms, oortuigings en optredes. Verder sluit dit waardes, ideologieë, rituele en aksies in (Leo & Wickenberg, 2013:405). Dit sluit aan by Xaba en Janson (2013:122) se siening dat skoolkultuur uitdrukking gee aan 'n persoon se diepste behoeftes en belewenisse binne die organisasie.

Zhu *et al.* (2011:320) beweer dat skoolkultuur ten nouste verband hou met 'n gesonde en volhoubare ontwikkeling van 'n skool, die ontwikkeling van die welstand van skoolhoofde, onderwysers en leerders, doelwitte van die skool en onderwys in die algemeen. 'n Belangrike aspek van skoolkultuur is egter die veelvoudige interaksies wat tussen groepe en individue in die skool plaasvind (cf 5.4). Zhu *et al.* is verder van mening dat skoolhoofde probleme ondervind daarmee om 'n kultuur van verbondenheid te kweek. Volgens hulle behels skoolkultuur die volgende:

- 'n hoë maatstaf waarteen onderwysers aangestel word
- 'n fokus op leerderleer waar leerderdoelwitte vasgestel word
- onderrigleierskap waar skoolhoofde meer waarnemings in klasse moet doen en terugvoer aan onderwysers moet gee
- beter professionele ontwikkeling
- die reg om kommentaar op goeie en slegte prestasie te lewer

By gebrek aan goeie leierskap sal skole nie aan hierdie vereistes kan voldoen nie. 'n Gunstige skoolkultuur is grootliks gebaseer op die doelwitte wat deur die bestuur gestel word. Msila (2013b:99) beweer verder dat 'n skool se kultuur selfs belangriker is as hulpbronne en motivering want onderwysers wat hulle verbind tot die kultuur van die skool (ook leerkultuur) sal met die minimum hulpbronne nog steeds effektief onderrig kan gee. Kultuur is 'n gesindheid en goeie onderwysers laat hulle lei deur verbintenis en daarom sal effektiewe skoolkulture negatiwiteit verdryf.

Die kultuur in 'n skool sal verskil van dié in ander organisasies omdat skole se missies van mekaar en van organisasies verskil (Xaba & Janson, 2013:121). Die kultuur binne die skool verwys na hoe die onderwysers en hoofde saamleef, werk en ontspan. Die kultuur sal ook bepaal hoe hoofde en onderwysers teenoor mekaar optree. Terselfdertyd beïnvloed kultuur die persoonlikhede van individue en dit bepaal hoe dinge by die skool verloop. Die verhouding tussen die akademiese prestasie en dissipline van leerders werk in op die effektiwiteit van die skool se kultuur (Xaba & Janson, 2013:121,145).

Die manier waarop leierskapbestuur toegepas word (bestuur van moraal, motivering en effektiwiteit) kan verder die kultuur van 'n skool bepaal. Die skoolhoofde moet die kultuur verstaan en hulle oopstel vir verandering en verbetering ten opsigte van die kultuur (Bolthouse, 2013:4). Dit sluit by die mening van Khalil *et al.* (2013:34-36) aan dat dit die verantwoordelikheid van die skoolhoof is om 'n skoolkultuur te skep waarin onderwysers en

leerders veilig, selfversekerd en geïnspireerd voel en 'n gevoel van eienaarskap ontwikkel. Skoolkultuur kan die prestasie van die skool bepaal, hetsy suksesvol of onsuksesvol (Khalil *et al.* 2013:34-36; Negiş-Işık & Gürsel, 2013:225).

Negiş-Işık en Gürsel (2013:225) beweer dat die eienskappe van skoolkultuur toegeskryf kan word aan die feit dat alhoewel onderwysers verskillende perspektiewe het, hulle tog positiewe verhoudings het. Verder kan kultuur ook verbind word aan die gemeenskaplike gesindheid van probleemoplossing en leierskap. Die drie eienskappe van skoolkultuur word ook met akademiese prestasie verbind.

Die kultuur van die skool moet binne konteks verstaan en beskou word. Dikwels word skoolkultuur en skoolklimaat in dieselfde asem genoem wanneer effektiewe of suksesvolle leierskap en skole ter sprake is. Kultuur word verskillend geïnterpreteer en die konsep het deur die jare ontwikkel namate individue se persepsies daarvan na vore gekom het. In onderstaande figuur word die ontwikkeling van die konsep *skoolkultuur*, soos dit uit organisasiekultuur ontwikkel het, aangetoon.

Tabel 3.2: Die ontwikkeling van die konsep kultuur (aangepas)
(Reicher & Schneider, 1990:15)

ORGANISASIEKULTUUR			➔	SKOOLKULTUUR		
1982	Deal Kennedy	Organisasiekultuur: rituele en lewe binne die organisasie		1988	Sergiovanni & Starratt	Invloed van kultuur op onderwysers en leerders
1988	Johnson	Kultuur as 'n web van tasbare en nie-tasbare manifestasies		2004	Tableman & Herron,	Skoolkultuur: identiteit en gedrag
1990	Denison	Korporatiewe kultuur en organisasie effektiwiteit		1998	Cavanaugh, & Dellar	Ontwikkeling en transformering van skoolkultuur
1992	Schein	Organisasiekultuur en leierskap	➔	1993	Deal	Onderwys-leierskap en skoolkultuur
				1999	Deal, & Peterson	Vorming van skoolkultuur: Die hart van leierskap
				2004	Schein	Organisasiekultuur en leierskap
				2011	Sahin	Verband tussen onderrigleierskap en skoolkultuur

1986	Barney	Gevolge van kultuur ten opsigte van prestasie en profyt



2003	Cunningham	Verband tussen skoolkultuur en leerderprestasie
2005	Westhuizen, Mosoge, Swanepoel, & Coetsee	Organisasiekultuur en akademiese prestasies in skole
2006	Smith	Verband tussen skoolkultuur en gestandaardiseerde toetse
2006	Kythreotis	Verband tussen leierskapstyl, kultuur en skooleffektieweheid
2006	Patterson	Verband tussen skoolkultuur en leerderprestasie
2007	Herrmann	Verband tussen skoolkultuur, demografie en skoolprestasie
2010	Hatchett	Invloed van skoolkultuur op onderwyser-werkbevrediging en leerderprestasie

Tabel 3.2 beeld die verband tussen organisasiekultuur en skoolkultuur uit. Kultuur in die organisasie behels die rituele en lewe in die organisasie en kultuur in die skool beïnvloed die onderwysers en leerders. Die tasbare en nie-tasbare manifestasies van kultuur vergestalt in identiteit en gedrag in die kultuur van die skool. Waar kultuur en effektiwiteit in verhouding met mekaar in organisasies staan, fokus kultuur op die ontwikkeling en transformering daarvan in skole. Kultuur en leierskap speel 'n belangrike rol in organisasies terwyl gefokus word op die onderrigleierskap en kultuur in skole. In organisasies hou kultuur verband met prestasie en profyt terwyl dieselfde sentiment in skole gehandhaaf word maar profyt word vervang met leerderprestasie. Verdere konsepte soos effektiwiteit, toetsing en onderwyserbevrediging word in skole bygevoeg.

3.3.4 Gevolgtrekking

Kultuur fokus op 'n groep mense wat dieselfde waardes en oortuigings huldig. Alhoewel individue elk hul eie waardes en norms aanhang, word dit tog as geheel in die organisasie uitgeleef. In skoolverband sal die hoof, onderwysers en leerders elk hulle eie oortuigings aanhang maar daar sal tog na die skool se kultuur as 'n geheel verwys word. Soos organisasies het skole elk ook hul eie standaarde waarvolgens die kultuur deur verhoudings en gedrag openbaar word. Die kultuur in die organisasie of skool kan die effektiwiteit en prestasie van die organisasie en skool beïnvloed. Die konsep *organisasiekultuur* het deur die jare ontwikkel en van toepassing op skole geword met spesifieke verwysing na leierskap en prestasie.

Kultuur en klimaat word dikwels onlosmaaklik van mekaar beskou omdat beide deur individue ervaar en beleef word. In die volgende gedeelte word organisasieklimaat met spesifieke verwysing na klimaat in organisasies en klimaat in skole bespreek.

3.4 ORGANISASIEKLIMAAT

3.4.1 Inleiding

Organisasieklimaat beskryf die gehalte van die werksomstandighede wat die werknemers in die organisasie ervaar (Gülşen & Gülenay, 2014:94). Dit beïnvloed en bepaal hoe die werknemers binne die organisasie optree en onderskei organisasies van mekaar.

3.4.2 Klimaat in organisasies

Die definisie van Tagiuri (1968:27) in die vroeë 1960's omskryf die konsep *klimaat* baie duidelik:

Organisatoriese klimaat is die relatiewe blywende kwaliteit van die totale omgewing wat (a) deur bewoners ervaar word, (b) hul gedrag beïnvloed, en (c) met betrekking tot die waardes of bepaalde eienskappe van die omgewing beskryf kan word.

Organisasieklimaat word verder beskou as die gedeelde persepsie wat werknemers het oor die omgewing waarbinne hulle werk (Cohen & Keren, 2010:248). Hier is twee sake ter sprake. Eerstens kan na die eienskappe van die organisasie en tweedens na die werknemer se eienskappe verwys word. Die eienskappe van beide speel 'n rol en kan die klimaat in die organisasie bepaal. Die eienskappe sal die individu, groep en organisasie se uitkomst bepaal. Die afleiding kan gemaak word dat 'n gesonde organisasieklimaat tot positiewe uitkomst sal lei en 'n ongesonde organisasieklimaat tot negatiewe uitkomst (Cohen & Keren, 2010:248).

Volgens Boh en Wong (2013:125) verwys die klimaat van 'n organisasie na die persepsie wat die werknemers het van die waarneembare praktyke en prosedures binne die organisasie. In 'n studie wat deur Leovaridis en Cismaru (2014:45) uitgevoer is, is verskeie persepsies met betrekking tot organisasieklimaat bevind. In die advertensiewese en IT-sektor word klimaat gebaseer op verhoudings en vriendskappe terwyl klimaat in multinasionale agentskappe gebaseer word op kompetisie onder kollegas en die bereiking van 'n taakdoelwit. In die privaat- en openbare sektor word klimaat beskou as die vryheid van kreatiwiteit en in die hoër onderwyssektor word klimaat beskou as die bereiking van 'n doelwit, kompetisie en die aanmoediging van inisiatief en kreatiwiteit. Green *et al.* (2014:775) beweer dat organisasieklimaat verband hou met regverdigheid, groei, bevordering en die duidelike uitspel van wat die rol van elkeen binne die organisasie is.

In 'n studie wat deur Hoffmeister (2014:55) uitgevoer is, is bevind dat organisasieklimaat nou verband hou met veiligheid, produktiwiteit en gehalte. Belyning tussen die drie aspekte gepaardgaande met goeie leierskap kan daartoe lei dat die klimaat in die organisasie positief is en sukses in die organisasie teweegbring.

Dit wil voorkom of verskeie menings rakende die klimaat binne die organisasie uitgespreek word. Om meer duidelikheid oor organisasieklimaat te verkry, word op die faktore wat 'n rol in organisasieklimaat speel, ingegaan.

3.4.3 Faktore wat 'n rol speel by klimaat

Verskeie faktore kan 'n rol speel by die klimaat van 'n organisasie. Balay (2012:2480) redeneer dat toewyding 'n belangrike faktor in organisasieklimaat is. Wanneer 'n omgewing geskep word wat vir die werknemers aanvaarbaar is, word 'n verhoogde vlak van toewyding ervaar.

Mentz (2013:167) verwys na onder andere die bestuurs-, sosiale en ander faktore. Bestuursfaktore verwys na kommunikasie, verhoudings en leierskapstyl. Sosiale faktore verwys na die verhouding onder mekaar, en kommunikasie en betrokkenheid by groepsaktiwiteite. Ander faktore sluit waardes en norms, verwagtinge en geleenthede vir persoonlike ontwikkeling in. Aansluitend hierby klassifiseer McMurray en Scott (2013:960) organisasieklimaat in 'n eerste- en tweedeklasorde. Volgens hulle sluit eersteklasorde-faktore selfbestuur en eensgesindheid in terwyl tweedeklasorde ondersteuning, vertroue, regverdigheid, erkenning en innovasie insluit. Dit sluit by 'n vroeëre studie van Huang *et al.* (2012:525) en ook 'n latere studie van Fu en Deshpande (2014:346) aan wat na die klimaat van omgee van werknemers binne die organisasie verwys wat bydra tot toewyding aan die organisasie. Wanneer werknemers 'n gevoel van gedeelde waardes ervaar en dat hul werkgewers vir hulle omgee, is werknemers geneig om meer toegewyd te wees – 'n belangrike faktor in 'n gesonde organisasieklimaat.

Choi *et al.* (2015:362) beweer dat die gesindheid van werknemers deur die leier bepaal word. Die mening sluit aan by dié van Ozyilmaz en Cicek (2015:285) wat lui dat leierskap 'n belangrike bydraende rol speel by die gesindheid en gedrag van werknemers, byvoorbeeld taakprestasie, werkverbintenis en betrokkenheid, bevrediging asook die klimaat in die organisasie. Dit wil dus voorkom of leierskap 'n groot invloed op die gesindhede en optredes van werknemers het wat weer in invloed op die doelwitbereiking van die organisasie het.

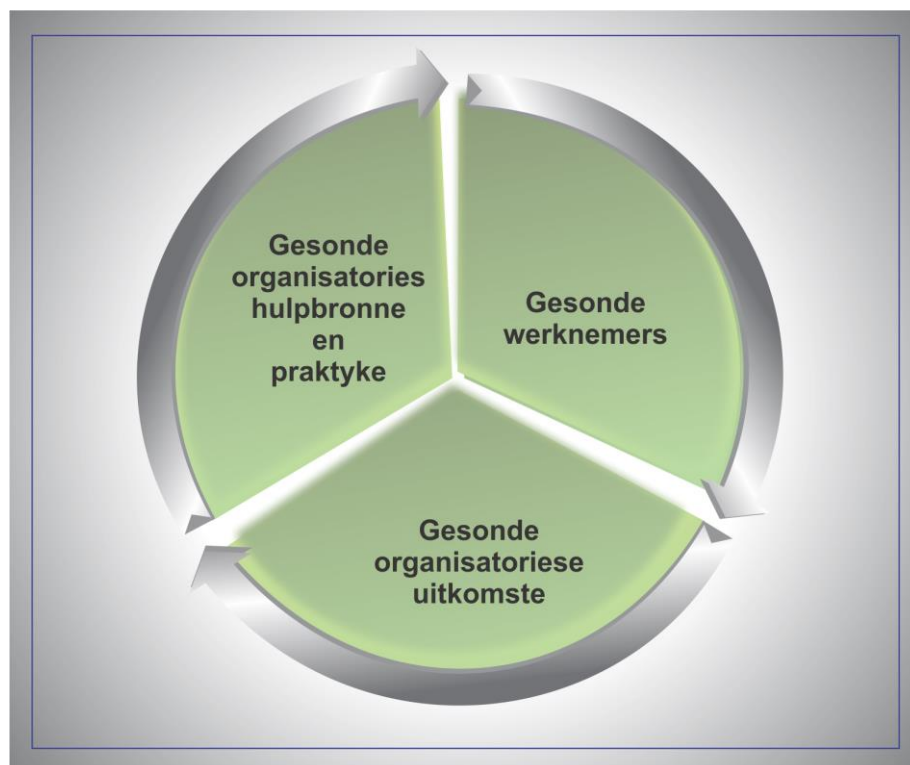
In 'n studie wat Mooghali en Bahrapour (2015:142) uitgevoer het, wys hulle daarop dat werknemers 'n belangrike rol speel ten opsigte van die doelwitte wat organisasies stel. In hulle studie het hulle die invloed van die werknemers se gesindheid ondersoek ten opsigte van hulle stilswye binne die organisasie. Met ander woorde, die gesindheid en optrede wat werknemers openbaar wanneer hulle stilbly oor probleme wat in die organisasie mag voorkom. Deur werknemers aan te moedig om hulle menings te lug kan die gesindheid ten opsigte van die klimaat (organisatoriese verbintenis en werkbevrediging) positief ervaar word.

3.4.4 Gesonde en positiewe organisasieklimaat

Reeds in die 1960's het Schein vyf eienskappe van 'n gesonde organisasie geïdentifiseer (Acosta *et al.* 2015:2). Die eienskappe verwys onder meer na transformering, inligting wat die eindbestemming bereik, prosessering en gebruik van inligting, onvoorwaardelike aanvaarding van transformering en die inwin van inligting ten opsigte van die gevolge van transformering. Daar kan van die standpunt uitgegaan word dat 'n gesonde organisasie een is waar alles reg verloop en verandering met erns hanteer word.

Salanova *et al.* (2012:788) fokus op die *Healthy and Resilient Organizations* (HERO)-model wat spesifiek op organisasieklimaat van toepassing is. Die model word beskou as 'n sistematiese, beplande, proaktiewe poging om prosesse en resultate van sowel die werknemers as die organisasie te verbeter. Die pogings hou verband met hulpbronne en praktyke van die organisasie en word na drie vlakke verwys, naamlik die werkvlak, sosiale vlak en organisasievlak. Dit is belangrik dat die werknemers sowel as die organisasie gesond moet wees. Alleen dan kan die missie wat die organisasie stel, volvoer word.

Die HERO-model fokus ook op die omgewing buite die organisasie en die rol wat buitefaktore in 'n gesonde organisasie speel (Acosta *et al.* 2015:3). Die HERO-model word vervolgens voorgestel:



(Acosta *et al.* 2015:5)

Figuur 3.2: Die HERO-model (aangepas)

Die gesonde organisatoriese hulpbronne en praktyke in figuur 3.2 verwys na die werk en sosiale hulpbronne asook die praktyke binne die organisasie. Gesonde werknemers verwys na doeltreffendheid, betrokkenheid, vertroue, buigsaamheid en positiewe emosies. Die derde aspek, naamlik gesonde organisatoriese uitkomst, hou verband met toegewydheid, prestasie, uitstekende resultate, lojaliteit en sosiale verantwoordelikhede. Die drie aspekte kan tot 'n gesonde organisasieklimaat lei.

Myers (2014:8) is van mening dat 'n oop en positiewe organisasieklimaat tot hoë standaarde en positiewe verhoudings lei. Dán kan daarna verwys word as 'n gesonde organisasieklimaat.

Uit voorgaande bespreking kan afgelei word dat die klimaat van 'n organisasie hoofsaaklik drie aspekte behels, naamlik hoe die organisasie daar uitsien (struktuur en individue), hoe die organisasie funksioneer (werk wat gedoen word) en hoe die omgewing binne die organisasie ervaar word (positief of negatief). Dieselfde drie aspekte word in klimaat in skole aangetref.

3.4.5 Die meting van organisasieklimaat

Een van die meetinstrumente wat in verskeie studies (Vos, 2010; Robinson, 2010; Hendricks, 2011; Martin, 2012; Cantu, 2012; Ferreer, 2013) gebruik is om organisasieklimaat te meet is die *Organisational Climate Description Questionnaire* (OCDQ) wat in 1962 deur Halphin en Croft ontwikkel is (cf 6.5.6). Die vraelys is in 1987 deur Kottkamp *et al.* (1987:37,38) hersien vir die gebruik deur sekondêre skole (Mentz, 2013:160). Die vraelys bestaan uit 34 stellings en word volgens die Likert-skaal beantwoord. Alhoewel die vraelys vir organisasies ontwikkel is, moet in gedagte gehou word dat skole ook as organisasies geklassifiseer word. In hierdie verband is die vraelys van toepassing op skoolhoofde en onderwysers en bestaan dit uit vyf faktore, naamlik die gedrag van die skoolhoof wat die ondersteunende en voorskriftelike gedrag insluit. Die gedrag van die onderwyser word onderskei in die betrokke, gefrustreerde en intieme gedrag.

3.4.6 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde kan afgelei word dat organisasies kompleks is. Die konsep *organisasie* word deur outeurs verskillend geïnterpreteer. Organisasies bestaan uit individue wat sekere gedragspatrone openbaar. Verder speel organisasiekultuur en organisasieklimaat 'n belangrike rol by die organisasie. Organisasiekultuur verwys na die manier waarop die organisasie funksioneer terwyl organisasieklimaat na die wyse waarop individue die

organisasie ervaar, verwys. Verskeie faktore speel 'n rol by die klimaat van 'n organisasie. Soos reeds vermeld, word skole ook as organisasies geklassifiseer. Hoe die klimaat in skole beskou en ervaar word, word as skoolklimaat, soos in hierdie studie geïnterpreteer is, bespreek. Die gedeelte verwys ook na die rol wat die skoolhoof en onderwysers by skoolklimaat speel en hoedat dit leerderprestasie beïnvloed.

3.5 SKOOLKLIMAAT

3.5.1 Inleiding

Skoolklimaat kan op verskillende vlakke gedefinieer word, onder andere op die verhoudingsvlak of op organisatoriese vlak (Kohl et al. 2013:411). Verder fokus skoolklimaat op vier aspekte, naamlik 1) veiligheid, 2) verhoudings tussen leerders, leerders en onderwysers, onderwysers en ouers, 3) onderrig en leer en 4) die skoolomgewing. Die definiëring van skoolklimaat as 'n multivlak-konsep sluit egter meer as net die leerders se ervaring in die skoolomgewing in. Omdat leerders deel van 'n gesin is wat weer deel van 'n gemeenskap uitmaak, sal dit by die definiëring van skoolklimaat ingesluit moet word. In die lig hiervan wys Bronfenbrenner (1977:514) op die volgende:

Menslike ontwikkeling...progressiewe, wedersydse akkommodasie tussen 'n groeiende menslike organisme en die veranderende onmiddellike omgewings waarin dit leef omdat hierdie proses beïnvloed word deur verhoudings binne en tussen hierdie onmiddellike instellings sowel as die groter sosiale konteks – beide formeel en informeel – waarin die instellings ingebed is.

Bronfenbrenner se model beskryf vier vlakke. Die eerste vlak verwys na die mikrostelsel en verwys na die individu se persoonlikheid en hoe individue hulle onmiddellike omgewing ervaar. Die tweede vlak, mesosisteem, verwys na die individue in hulle verskillende omgewings, byvoorbeeld huisgesinne, vriende en die skool. Die derde vlak, eksosisteem, verwys terug na die mesovlak waar vriende byvoorbeeld verbind is aan die gemeenskap. Die vierde vlak, naamlik die makrovlak, beskryf die kultuur, politiek en ekonomiese status van die gemeenskap en bevat al die ander drie vlakke. Die stelsels kan ook in interaksie met mekaar verkeer.

In die lig van Bronfenbrenner se stelling word skoolklimaat in hierdie studie op mikrovlak en mesovlak bespreek met spesifieke verwysing na skoolhoofde en onderwysers in die

veranderde skoolomgewing en hoe die skoolklimaat die verhouding tussen die skoolhoof en onderwysers kan beïnvloed.

Volgens Hoy en Miskel (2008:185) is skoolklimaat 'n samestelling van interne eienskappe wat een skool van 'n ander onderskei. Dit sal ook die gedrag beïnvloed van mense wat by die skool betrokke is. Hulle het ook 'n groot rol by die aanpas van die OCDQ-RS gespeel om juis hierdie eienskappe te kan meet en vas te stel wat die klimaat van 'n skool is (cf 6.5.6). Klimaat is dus 'n integrale komponent van die skoolproses met die oog op verbetering (Mentz, 2013:146,148,153).

Zehetmeier *et al.* (2015:168) is van mening dat die uitsluitlike doel van skole dít is om leer te bewerkstellig ten spyte van uitdagings wat binne die skoolomgewing ervaar word. Die atmosfeer, eienskappe van die skool en die onderwyser se ervaring van die omgewing waarbinne hulle werk, is die belangrikste elemente ter bepaling van die klimaat van die skool (cf 6.5.6 item 4). Die optrede van die skoolhoof en die onderwyser oefen 'n invloed uit op die klimaat van die skool (cf 6.5.6 item 5).

Hoe klimaat deur die oë van die skoolhoofde en onderwysers beskou word (persepsies) en die belangrikheid daarvan, wie almal 'n rol by skoolklimaat speel en hoe verhoudings bydra tot 'n positiewe skoolklimaat, word vervolgens bespreek (cf 2.3.2.2).

3.5.2 Perspektiewe en persepsies met betrekking tot die skoolklimaat

Pulley (2012:24) redeneer dat gebeure wat individue ervaar en die perspektief van waaruit hulle na gebeure kyk, vir hulle 'n realiteit word. Met ander woorde, die persepsies wat individue het van hulle omgewing binne 'n organisasie word verskillend waargeneem en individue beskou hulle ervarings as die werklikheid. Om hierdie rede kan die persepsies van skoolhoofde, onderwysers, leerders en die gemeenskap ten opsigte van skoolklimaat van mekaar verskil.

Volgens Hoy en Miskel (2008:185) is skoolklimaat 'n breë konsep wat die persepsie van die onderwysers ten opsigte van die werksomgewing, leierskap van die skool asook die gemeenskap insluit. Ten opsigte van die onderwysers voer outeurs aan dat die persepsies van onderwysers kan verskil of ooreenstem. In hierdie verband voer Cohen en Keren (2010:248) aan dat skoolklimaat die sielkundige ervaring is wat onderwysers beleef ten opsigte van hulle werksituasie en omgewing, die diens wat gelewer word en die handhawing van prestasie wat dan bepaal of die klimaat positief of negatief is (cf 6.5.6 items 16, 28). Robinson (2010:25) beweer hierteenoor dat die persepsies van die onderwysers ontwikkel

vanuit die gedrag wat openbaar word en die gedrag beïnvloed die gesindhede binne die skool wat die skoolklimaat bepaal. Volgens Malloy *et al.* (2014:1,6) beskou onderwysers die klimaat as die psigologiese werksomgewing waarin hulle hulle bevind waar innovering en besluitnemingspraktyke deel van hulle omgewing uitmaak. Ander perspektiewe rakende die klimaat vanuit die onderwysers se oogpunt is onder meer hoe bevredigend hulle hulle werk vind, die geleenthede vir persoonlike ontwikkeling wat beskikbaar is en die ondersteuning deur kollegas (cf 6.5.6 items 14,16,20,28) (Meristo & Eisenschmidt, 2014:2).

Perspektiewe kan ook ooreenstem en in hierdie verband voer Vos (2010:10) aan dat die persepsies van die onderwysers en leerders ooreenstem ten opsigte van skoolklimaat. Beide groepe lê klem op hoe hulle die skoolklimaat binne die skool en klaskamer beleef. Verder speel aspekte soos die geheelbeeld van die skool en die effektiwiteit van onderwysers 'n rol (cf 6.5.6 items 2,8,15,22) (Lim & Eo, 2014:145).

Brault (2014:154) se perspektief is dat die rassamesstelling in die skool 'n belangrike rol by skoolklimaat speel en voeg verder by dat die skool se sosio-ekonomiese status ook as belangrik beskou kan word. Verder kan die onderrigklimaat, skool se grootte en die ligging van die skool 'n invloed op die klimaat van die skool hê.

Park en Lee (2015:30) is van mening dat die persepsies van skoolklimaat faktore insluit wat die skoolklimaat kan beïnvloed, naamlik of daar 'n deelnemende klimaat is, ondersteuning ten opsigte van tyd en geld wat bestee word, onderwyser-erkenning, getal onderwysers en die skool se sosio-ekonomiese status (cf 6.5.6 items 6,12,19). Dit stem ooreen met die persepsie van Zullig *et al.* (2015:1077) wat daarop wys dat skoolklimaat onder andere die positiewe leerder-onderwyserverhouding, orde en dissipline insluit (cf 6.5.6 item 3,11). Die geleenthede vir leerders om aan aktiwiteite deel te neem of betrokke te raak verbind hulle tot die skool (cf 6.5.6 item 10). Ouerbetrokkenheid, akademiese ondersteuning, die skool se fisiese en sosiale omgewing speel ook 'n belangrike rol by skoolklimaat.

Na aanleiding van bogenoemde perspektiewe en persepsies word die klimaat in skole bespreek.

3.5.3 Klimaat in skole

Barkley (2013:11,20) redeneer dat klimaat sinoniem met 'n omgewing is waar onderrig en leer plaasvind en dat dit beskou word as 'n stel norms en verwagtinge wat in 'n skool heers. Klimaat is die gehalte en eienskap van die skoollewe en word gebaseer op die belewinge van leerders, ouers en onderwysers. Dit word in doelwitte, waardes, verhoudings, onderrig-

en leerpraktyke en strukture van die skool weerspieël. Tog is daar faktore wat 'n invloed op die klimaat van 'n skool kan hê. Dit is egter belangrik dat faktore 'n rol kan speel by die klimaat van die skool.

Zullig *et al.* (2015:1077) wys op verskeie faktore wat 'n rol by die klimaat van 'n skool kan speel. Die faktore sluit onder andere die positiewe leerder-onderwyserverhouding, orde en dissipline in. Die geleenthede vir leerders om aan aktiwiteite deel te neem of betrokke te raak verbind hulle tot die skool. Verdere faktore wat 'n rol by skoolklimaat speel is ouerbetrokkenheid en akademiese ondersteuning. Die skool se fisiese en sosiale omgewing speel 'n belangrike rol by skoolklimaat en kan tot akademiese bevrediging lei.

Park en Lee (2015:30) kategoriseer ses faktore van skoolklimaat, naamlik 'n deelnemende klimaat, ondersteuning ten opsigte van tyd en geld, onderwyser-erkenning, getal onderwysers en die skool se sosio-ekonomiese status. In elke land kan die faktore bruikbare beleidsimplikasies vir die onderwyser se professionele ontwikkeling en skoolverandering inhou.

In hierdie studie word op die skoolhoof en onderwysers gefokus en hoe hulle verband hou met die klimaat van die skool.

Craig (2012:120) wys op die belangrikheid van die rol wat die skoolhoof met betrekking tot skoolklimaat vervul. Wanneer 'n sterk verbintenis tussen die skoolhoof, onderwysers en leerders is, is die klimaat positief. Daarom moet die skoolhoofde bewus wees van hulle invloed op die klimaat en hoe dit die skool as geheel kan verbeter.

Skoolhoofde het volgens Duff (2013:89,90) gewoonlik 'n meer positiewe persepsie van hulle skool se klimaat vergeleke met die persepsies van onderwysers. Daarom is dit belangrik dat die kommunikasiekanale oop moet wees tussen die skoolhoof en die onderwysers sodat hulle dieselfde persepsie van hulle skool se klimaat kan hê (cf 6.5.6 item 7). Deur noue kontak met die onderwysers sal skoolhoofde hulle gevoelens, griewe en persepsies duideliker kan waarneem en sodoende pogings aanwend om 'n positiewe klimaat te skep (cf 6.5.6 item 1,24,25,30). In hierdie verband beweer Gülşen en Gülenay (2014:99) dat skoolhoofde 'n belangrike rol by die vorming van die skoolklimaat speel, wat weer 'n positiewe effek op die effektiwiteit van die skool het, met spesifieke verwysing na die leerders se prestasies (cf 6.5.6 item 30). Die onderrigproses is van kardinale belang vir leerderprestasie en 'n positiewe skoolklimaat. Dit sluit by die mening van Høigaard *et al.* (2014:7) aan, naamlik dat wanneer die skoolklimaat positief en taak-georiënteerd is, 'n hoër mate van akademiese doeltreffendheid onder die leerders gewaar word (cf 6.5.6 item 18).

Volgens Babu en Kumari (2013:554) is skoolklimaat die skakel tussen klimaat en die onderwyser se gesindheid en optrede (cf 6.5.6 items 4,28). Brault *et al.* (2014:150) sluit hierby aan en is van mening dat skoolklimaat geassosieer word met die gesindheid waarmee die werk verrig word, die motivering om die werk te doen en die prestasie wat daarmee gepaard gaan (cf 6.5.6 item 4). Hayes (2013:104) beweer verder dat onderwyservaring van die onderwysers en die jare ondervinding van die skoolhoof 'n rol speel by verhoudings tussen leerders en onderwysers wat die klimaat wat die skool ervaar, bepaal (cf 6.5.6). Volgens Marsh *et al.* (2014:31) is verhoudings van groot belang in die skoolklimaat. Die onderwyser-leerdersverhouding verwys na die aanmoediging deur die onderwyser dat leerders hulle persepsies moet hê, gelyke behandeling toegepas moet word en dat die nodige ondersteuning en belangstelling in leerders as 'n prioriteit-taal beskou moet word. Wat leerdersverhoudings onder mekaar betref, word die sosiale verkeer asook die hulpvaardigheid, aanvaarding en ondersteuning aan mekaar uitgelig. Ouerbetrokkenheid sluit die hulp van ouers in asook die feit dat hulle met onderwysers praat en die aanmoediging wat hulle aan leerders gee rakende skoolverwante sake. Yang *et al.* (2015:14) stem saam dat verhoudings 'n belangrike faktor in skoolklimaat is en verwys verder na die verhouding tussen leerders onderling as 'n belangrike faktor. Verder kan die regverdigheid van die skool se reëls ook as 'n faktor beskou word wat 'n invloed op die klimaat van die skool kan hê.

Conderman (2013:187) redeneer dat dit belangrik is om die skool se klimaat vanuit die onderwysers en leerders se perspektiewe te assesser omdat dit waardevolle inligting kan verskaf op die vraag of die skool die visie en missie bereik het en of veranderinge aangebring moet word om die skoolklimaat te verbeter. Dit sluit by die mening van Zahid (2014:99) aan dat wanneer skoolklimaat geassesseer word, dit 'n aanduiding kan wees van hoe en waar skoolverbetering ten opsigte van die klimaat van die skool kan plaasvind, wat gevolglik tot die voordeel van verbeterde leerderprestasie kan lei (cf 4.6.4).

Volgens Eacho (2013:99) presteer leerders beter wanneer hulle die skool as 'n welkome en positiewe plek ervaar en sal hulle 'n groter poging aanwend om suksesvol te wees. 'n Omgewing waar 'n positiewe verhouding tussen die leerders en die personeel is, bring mee dat leerders meer gefokus is daarop om hulle prestasies te verbeter (cf 6.5.6 item 33). Okaya *et al.* (2013:26) wys verder daarop dat alhoewel die sosio-ekonomiese omgewing van leerders soms ongunstig is, dit die onderwysers en leerders is wat die skoolklimaat skep. Wanneer beide omgee, vertrouwe inboesem en respek teenoor mekaar openbaar, voel leerders trots op hulle skool en geniet die onderwysers die skool (cf 6.5.6 items 11, 20, 28).

Hieruit kan afgelei word dat skoolklimaat 'n belangrike rol speel by leerderprestasie. Die rol wat die skoolhoof of onderwysers in 'n positiewe skoolklimaat speel, kan nie onderskat word nie. In hierdie studie word gepoog om skoolklimaat in verband te bring met die skoolhoof-leierskapstyl en leerderprestasie. Om die verband wat tussen skoolklimaat en leerderprestasie bestaan, te probeer vasstel, word verskeie menings ondersoek.

3.5.4 Die belangrikheid van skoolklimaat

Volgens Mentz (2013:162) hou drie aspekte direk verband met die klimaat van die skool. Die aspekte is naamlik die gehalte van die werklewe, waardes en norms en effektiewe kommunikasie (cf 6.5.6 item 4,7,9). Hoe die onderwysers binne die skool die gehalte van hulle werklewe ervaar, hou verband met hoe hulle die skoolklimaat ervaar (cf 6.5.6 item 20). In hierdie verband merk Barkley (2013:41) op dat wanneer onderwysers die skoolklimaat as positief ervaar, hulle minder geneig is om die beroep te verlaat en meer geneig om toegewyd te wees (cf 6.5.6 items 3). Duff (2013:23) voeg by dat die klimaat van die skool beïnvloed word deur die waardes en norms van die skool aangesien dit die hoeksteen van die skool vorm. Daarom is dit belangrik dat die waardes en norms gerespekteer moet word om 'n positiewe skoolklimaat te verseker. Deur goeie kommunikasie kan 'n positiewe skoolklimaat verder bereik word.

In skole waar 'n positiewe skoolklimaat heers, is die leerderprestasie hoër. Terselfdertyd word 'n laer vlak van gedragsprobleme onder leerders ondervind (Barkley, 2013:41,43). Dit sluit aan by die siening van Eacho (2013:17) dat 'n positiewe skoolklimaat verband hou met dissipline, regverdigheid en goeie verhoudings tussen die onderwysers en leerders en gedragsprobleme minder ondervind word. 'n Positiewe skoolklimaat bring mee dat skoolhoofde, onderwysers en leerders graag deel wil wees van hierdie spesifieke soort skool (cf 6.5.6 items 4,28) (Duff, 2013:25)

Craig (2012:37) wys daarop dat veiligheid 'n bydraende faktor tot 'n gunstige skoolklimaat is. In 'n veilige, positiewe skoolklimaat kan leerders tot hulle volle potensiaal ontwikkel en sodoende ook beter prestasies lewer. Aansluitend hierby is Eacho (2013:37) van mening dat veiligheid in drie kategorieë ingedeel kan word, naamlik interpersoonlike veiligheid, omgewingsveiligheid en afwesigheid van kriminele of kwaadwillige optrede. Interpersoonlike veiligheid verwys na daardie aspekte wat verband hou met sorg, betrokkenheid en dissipline. Omgewingsveiligheid verwys na die veiligheid binne en buite die skool terwyl kriminele of kwaadwillige optredes verband hou met vandalisme en misdaad wat tot nadeel van die skoolklimaat kan strek.

Die belangrikheid van 'n skoolklimaat lê daarin dat onderwysers wat gelukkig in hulle werksomgewing is, werk van 'n beter gehalte lewer wat bydra tot die groei en ontwikkeling van hulle persoonlik en van die leerders. 'n Positiewe skoolklimaat skep 'n positiewe leeromgewing wat as stimulerende vir leerderprestasie dien (cf 6.5.6 item 28). In hierdie verband voer Gülşen en Gülenay (2014:94) aan dat onderwysers deel in die doelwitte van die skool en dat hulle dan meer produktief werk (cf 6.5.6 item 3). In hierdie opsig speel die skoolhoofde 'n belangrike rol en is hulle die sleutelfaktore wat die rigting aandui ten opsigte van skoolklimaat (cf 6.5.6 items 5,6,23,30).

3.5.5 Verhoudings binne die skoolklimaat

Volgens Randhawa en Kaur (2014:35) bring werknemers (onderwysers) 'n groot deel van die dag by die werksplek (skool) om en hulle persepsies van klimaat beïnvloed hulle gesindhede en optrede by die werk. Klimaat is die primêre bron wat werkgesindhede soos werkbevrediging, werkbetrokkenheid en werkverbintenis beïnvloed. Die werkgesindheid bepaal die verhouding tussen die klimaat en die optrede van die werknemers (onderwysers). Sodra die klimaat gunstig is, sal die onderwysers werksbevrediging ervaar. Hulle sal betrokke wees by hulle werk en hulle tot die skool verbind (cf 6.5.6 items 3,4,11,20,28).

Craig (2012:120) is van mening dat die klimaat van die skool een van die belangrikste aspekte is vir suksesvolle skole; daarom moet skoolhoofde fokus op die verhoudings binne die skool (cf 6.5.6 item 5). Die verhoudings lê die fondament waarin onderrig binne die skool plaasvind. Wanneer die verhoudings positief is, lei dit tot 'n positiewe omgewing en klimaat en dit kan 'n verskil maak in die wyse waarop die skool presteer. Verder wys Hayes (2013:106) daarop dat verhoudings versteur word wanneer skoolhoofde van skool verander veral wanneer daar 'n gesonde klimaat heers. Die aanstel van 'n nuwe skoolhoof lei daartoe dat verhoudings weer van vooraf gebou moet word en dit kan soms daartoe lei dat die klimaat ook weer van vooraf aan verbeter moet word. In so 'n geval is dit goed wanneer 'n mentor die nuwe skoolhoof kan ondersteun, veral in 'n skool waar 'n positiewe klimaat geheers het. Afgesien van die verhouding tussen die klimaat en die werk as sodanig, staan die onderwysers en skoolhoofde ook daagliks in verhouding met mekaar en gelykheid en wedersydse respek kan lei tot 'n positiewe klimaat (Babu & Kumari 2013: 553; Duff, 2013:89).

Volgens Marsh *et al.* (2014:31) is verhoudings van groot belang ter vestiging van 'n positiewe skoolklimaat. Die onderwyser-leerderverhouding verwys na die aanmoediging deur die onderwyser dat leerders hulle persepsies moet hê, gelyke behandeling toegepas moet word en die nodige ondersteuning en belangstelling in leerders as prioriteit beskou moet word (cf 6.5.6 items 3,11,33). Wat leerderverhoudings onder mekaar betref, word die sosiale verkeer

asook die hulpvaardigheid, aanvaarding en ondersteuning aan mekaar uitgelig (cf 6.5.6 item 33). Ouerbetrokkenheid sluit die hulp van ouers in asook die feit dat hulle met onderwysers praat en die aanmoediging wat hulle aan leerders gee in skoolverwante sake.

3.5.6 Emosionele oordeel en skoolklimaat

Juma (2013:154) beweer dat die emosionele oordeel van die skoolhoof 'n belangrike rol by die klimaat van die skool speel omdat dit sy/haar optrede, gesindheid en persepsies bepaal (cf 6.5.6 item 24). Deur skoolhoofde se emosionele oordeel te toets kan skoolhoofde professionele ontwikkeling ondergaan wat as resultaat 'n direkte invloed op die klimaat sal hê. Hayes (2013:106) gaan van die standpunt uit dat die profiel van die skoolhoof 'n baie belangrike rol in organisasieklimaat speel. Die geslag van die hoof en die geskiedenis en konteks van die skool sal bepaal hoe die profiel van die hoof moet lyk. Deur die regte skoolhoof aan te stel sal die klimaat verbeter, wat daartoe sal lei dat die skool as geheel verbeter en dat leerders se prestasie uiteindelik sal verbeter.

Hendricks (2011:77) wys verder daarop dat aspekte wat verband hou met die skoolhoof se optrede daartoe lei dat 'n positiewe klimaat heers, naamlik die ondersteuning wat aan onderwysers gegee word (cf 6.5.6 item 23), wanneer die skoolhoof luister na voorstelle komende van die onderwysers en dit aanvaar (cf 6.5.6 item 7,32), die terugvoer en erkenning wat die skoolhoof gee (cf 6.5.5 item 6), die waardering wat uitgespreek word oor goeie werk wat gelewer is (cf 6.5.6 items 6,29) en die feit dat die skoolhoof 'n effektiewe luisteraar maar ook 'n goeie kommunikeerder is (cf 6.5.6 item 32). Hendricks voer verder aan dat wanneer skoolhoofde hierdie eienskappe openbaar, die verhouding tussen die skoolhoofde, onderwysers en leerders positief sal wees, wat sal lei tot goeie leerderprestasie.

3.5.7 Die skoolhoof en skoolklimaat

Verskeie studies is al gedoen om vas te stel in watter mate die skoolhoof 'n rol in die klimaat van 'n skool speel (Omolayo, 2012:32; Duff, 2013:89; Gülsen & Gülenay, 2014:96). 'n Duidelike verband kan tussen die skoolhoof se leierskap, die klimaat van die skool en die sukses van 'n skool getrek word. Volgens (Pulleyn, 2012:103) is skoolhoofde verantwoordelik vir die klimaat van die skool juis omdat hulle die leiers van die skole is. Deur hulle kan 'n klimaat van samewerking, kollegialiteit, erkenning en respek geskep word. Hierdeur word 'n klimaat geskep waarin onderrig suksesvol kan plaasvind en 'n leerkultuur by leerders geskep word (cf 6.5.6 item 5).

3.5.7.1 Die skoolhoof as ondersteuner

Die ondersteuning wat die skoolhoof aan onderwysers bied, het 'n invloed op die skoolklimaat. In 'n studie in die VSA wat deur Robinson (2010:90) uitgevoer is, is bevind dat die meerderheid onderwysers die hoofde as ondersteunend ervaar (cf 6.5.6 items 23,25). Verder is aangetoon dat die hoofde na die voorstelle van onderwysers luister. Die hoofde stel die onderwysers se daaglikse onderrigtyd baie hoog op prys en kom hulle tegemoet met administratiewe sake en papierwerk (cf 6.5.6 item 8). Die hoofde sien om na die welstand van die onderwysers en moedig professionele ontwikkeling aan (cf 6.5.6 item 30).

In 'n ander studie oor die skoolhoof en skoolklimaat het Hendricks (2011:65) bevind dat die beskikbaarheid en sigbaarheid van die skoolhoof tot 'n positiewe skoolklimaat bydra en dat die onderwysers dit as ondersteuning aan hulle beskou (cf 6.5.6 item 25). Die onderwysers het gevoel dat die daaglikse interaksie stewige verhoudings gebou het met onderwysers sowel as met die leerders. Die onderwysers het ook aangetoon dat hulle die hoofde vertrou en respek vir hulle het omdat hulle na hulle probleme luister en aandag daaraan gee. Die ondersteunende rol van die skoolhoof het 'n belangrike invloed op die onderwysers se gesindhede wanneer verandering ter sprake is. Wanneer onderwysers ondersteun en aangemoedig word, sal onderwysers bydra tot probleemoplossing en sal hulle die proses van verandering ook ondersteun (Baglibel *et al.* 2014:59; Cohen, 2015:759). In 'n studie in Suid-Afrika het Vos (2010:257) egter bevind dat skoolhoofde nie werklik na die welstand van die onderwysers omsien nie en slegs gedeeltelike ondersteuning aan die onderwysers bied.

In die oë van onderwysers speel bestuur, leierskap (cf 6.5.6 item 19) en goeie kommunikasie van die skoolhoofde 'n rol by die klimaat van die skool waar hulle dit as ondersteunend ervaar en dit lei dan tot gehalte-onderrig (Blömeke & Klein, 2013:1032; Bottiani *et al.* 2014:569). Sirisookslip *et al.* (2015:1035) wys ook op die belangrikheid van die ondersteunende rol van die skoolhoofde. Volgens hulle moet skoolhoofde vriendelik teenoor onderwysers wees, hulle aanmoedig en prys (cf 6.5.6 item 6). Terselfdertyd moet hulle empatie hê vir onderwysers en hulle gevoelens in ag neem (cf 6.5.6 item 30). Sodoende sal onderwysers aangemoedig word om doeltreffende werk te lewer.

3.5.7.2 Die skoolhoof as voorskriftelike leier

Gedifew (2014:549) en Niqab *et al.* (2015:31) stem saam dat 'n suksesvolle skoolhoof een is wat voorskriftelik en ondersteunend is (cf 6.5.6). Deur 'n raamwerk van professionaliteit, positiewe klimaat en samewerking tot stand te bring, strek dit tot voordeel van die

onderwyser- en leerderprestasie. Beleide, prosedures en taakgerigte inligting word hoofsaaklik deur die skoolhoof as voorskriftelike leier gegee (cf 6.5.6 items 12,13,19). Die onderwysers ontvang die inligting en voer die take goed uit. Sodoende word die skool effektief bestuur (De Nobile, 2015:254).

3.5.7.3 Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat

Verskeie studies toon 'n positiewe verband aan tussen skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat (Sagnak, 2010:1147; Gaines, 2011:102; Rhoden, 2012:135; Hughes & Pickeral; 2013:4; Gülşen & Gülenay, 2014:99).

Cantu (2012:131) is van mening dat alhoewel die veranderlikes binne die skoolklimaat buite die beheer van die skoolhoof is, is skoolhoofde nietemin direk in beheer van hulle optredes as leiers en kan die transformerende leierskapstyl wat hulle volg die optredes van die onderwysers bepaal. Procek (2012:120) voeg verder by dat skoolhoofde 'n duidelike visie vir die skool moet hê asook 'n deeglike kennis van die onderwysers in die skool. Deur 'n gedeelde leierskapstyl te volg lei dit tot 'n skoolklimaat waar onderwysers gerespekteer en ondersteun voel. Volgens en Bolthouse (2013:28) en Bayrak *et al.* (2014:81) bepaal die skoolhoof se leierskapstyl of die klimaat van die skool positief of negatief gaan wees. Dus kan gestel word dat die styl 'n effektiewe skoolklimaat kan bewerkstellig (cf 6.5.6 item 19). Tog verwys hulle nie na 'n spesifieke styl wat as die aangewese een vir 'n positiewe klimaat is nie.

Skoolhoofleiers volg inherent die demokratiese leierskapstyl (cf. 2.5.1.2) deur onderwysers die geleentheid te gun om hulle menings te lug. Daardeur word 'n buigsame, verantwoordelike skoolklimaat geskep waardeur 'n geleentheid ontstaan vir die verbetering van effektiwiteit (Castro, 2013:141). In 'n verdere mening glo Karori (2013:74,77) dat die deelnemende leierskapstyl 'n vry en oop skoolklimaat skep. Terselfdertyd dra die transformerende leierskapstyl ook tot 'n oop skoolklimaat by.

In 'n studie wat deur Omolayo (2012:32) uitgevoer is, is gevind dat beide die outokratiese en demokratiese leierskapstyl (cf. 2.5.1.1 & 2.5.1.2) van die skoolhoof en klimaat 'n invloed op die werksbevrediging en betrokkenheid van onderwysers uitoefen.

Volgens Black (2013:460) en Wuch (2013:184) bestaan 'n duidelike verband tussen die dienende leierskapstyl en 'n positiewe skoolklimaat veral ten opsigte van die ondersteunende, intieme en kollegiale dimensies binne die skoolklimaat. Die skoolhoof wat

die dienende leierskapstyl volg, plaas die volgelinge (onderwysers en leerders) voorop en hulleself op die agtergrond.

Park (2012:98) wys daarop dat onderwysers skoolhoofde as inisieerders en bestuurders beskou eerder as skoolhoofde wat slegs antwoorde verskaf. Daarom sal die leierskapstyl van die skoolhoof as inisieerder of bestuurder tot voordeel van die klimaat van die skool strek met betrekking tot innovering. Shanker en Sayeed (2012:482) voeg by dat die begrip en persepsie van klimaat deur die skoolhoof beïnvloed word juis omdat hulle so ten nouste by die skool betrokke is. Die klimaat van die skool en die tipe leierskapstyl, wat saamlopende prosesse is, het 'n invloed op die vertrouensverhouding en *esprit de corps* en die doelwitstelling van die skool. Die aangewese leierskapstyl volgens hulle is die transformerende leierskapstyl.

Die studie van Zehir *et al.* (2014:1372) dra by tot die belangrikheid van die skoolhoof se leierskapstyl en die invloed daarvan op die skoolklimaat, in dié geval die charismatiese leierskapstyl. Wanneer 'n leier (skoolhoof) sensitiwiteit teenoor die behoeftes en gevoelens van die werknemers (onderwysers) openbaar en inspirerende strategieë en doelwitte stel, is werknemers veel eerder geneë om positiewe gedrag te openbaar. Wanneer die charismatiese skoolhoof die voorbeeld stel van die totstandkoming van positiewe verhoudings is onderwysers meer gewillig om mekaar te help.

3.5.8 Die onderwyser en skoolklimaat

Onderwysers beskou die graad van vertroue en respek waarmee hulle behandel word as belangrik vir 'n positiewe klimaat. Dit versterk die skoolhoof-onderwyser-verhouding en bring mee dat die onderwysers meer vryheid geniet en hulle menings kan lug (Hendricks, 2011:77). Volgens Duff (2013:44) is die rol wat onderwysers speel om 'n positiewe klimaat te skep net so belangrik is as die persepsie wat hulle van klimaat het. Daarom moet onderwysers die geleentheid gegun word om hulle menings te lug oor aspekte takende genoemde klimaat (cf 6.5.6 items 7). Babu en Kumari (2013:565) sluit hierby aan en is van mening dat die klimaat daartoe bydra dat onderwysers hulle werklike potensiaal raaksien. Die effektiwiteit en sukses van onderwysers hou verband met die klimaat waarin goeie verhoudings, kollegialiteit en deelname aan die orde van die dag is (cf 6.5.6 item 14,16,27). Binne 'n positiewe klimaat kan effektiewe onderrig gegee word wat tot voordeel van die leerders strek.

Chang *et al.* (2011:950) is van mening dat verskeie faktore binne die skoolklimaat tot effektiewe onderrig kan lei. Dit kan bereik word wanneer onderwysers toegelaat word om

kreatief te wees, wanneer gereelde kommunikasie en samewerking tussen die onderwysers onderling is (cf 6.5.6 item 27,34), wanneer daar toegelaat word dat onderwysers buigsaam kan wees, vryheid kan geniet, geleentheid tot ontwikkeling geskep word en genoegsame hulpbronne beskikbaar is. Volgens Barkley (2013:111) assosieer onderwysers skoolklimaat met hulle eie moraal in die skool (cf 6.5.6 item 20). Wanneer onderwysers die klimaat as positief ervaar, versterk dit verhoudings met skoolhoofde en leerders en selfs met die ouers. Die positiewe persepsie lei daartoe dat leerders akademies beter presteer. 'n Positiewe skoolklimaat lei verder daartoe dat die fokus op dit val wat leerders nodig het om te kan leer en wat onderwysers nodig het om te kan onderrig (cf 6.5.6 item 3).

3.5.8.1 Die onderwyser en verhoudings

Verhoudings, veral die verhoudings tussen onderwysers onderling, speel 'n rol by skoolklimaat. Robinson se studie in die VSA (2010:90) het bevind dat die onderwysers mekaar se belange op die hart dra en dat hulle mekaar baie goed ken (cf 6.5.6 items 21,26,27). Ondersteuning is aan die orde van die dag, hetsy binne of buite skoolverband (cf 6.5.6 item 16). Onderwysers respekteer mekaar en onderbreek nie onderrigtyd onnodig nie (cf 6.5.6 item 9). Dit dra daartoe by dat 'n positiewe skoolklimaat bewerkstellig word. In die Suid-Afrikaanse studie van Vos (2010:258) is bevind dat die onderwysers geslote is en slegs gedurende skoolure sosialiseer (cf 6.5.6 item 14). Duff (2013:84) se studie het bevind dat die skoolhoofde en onderwysers se menings ten opsigte van hulle kollegiale verhoudings verskil. Die skoolhoofde het laat blyk dat die onderwysers mekaar baie goed ken en na-ure sosialiseer terwyl die onderwyser laat blyk het dat hulle in die meeste gevalle mekaar slegs op professionele vlak ken en slegs soms na-ure sosialiseer (cf 6.5.6 items 21,26,27). Dit is belangrik dat die verhouding tussen die skoolhoof en onderwysers, onderwysers en onderwysers en onderwysers en leerders positief moet wees sodat 'n positiewe skoolklimaat geskep kan word.

3.5.8.2 Die onderwyser en betrokkenheid

Ibrahim *et al.* (2013:828, 831) redeneer dat dit belangrik is dat onderwysers moet ontwikkel, hetsy in onderrigmetodes, klasbestuur of tegnologie, om leerders se behoeftes te vervul. Volgens Cheng (2014:157,173) het onbevoegde onderwysers 'n negatiewe invloed op die leerders se prestasie. Wanneer onderwysers egter aangemoedig word om deel te word van die onderrigspan van die skool, kan die onbevoegde onderwysers se onderrigvaardighede verbeter word wat daartoe lei dat leerders beter presteer. Hopkins *et al.* (2014:37)

argumenteer verder dat 'n betrokke benadering en aanvaarding van onderwysers daartoe kan lei dat leerders hulle individuele behoeftes, belangstellings en vermoëns binne die skool kan uitleef (cf 6.5.6 items 3,11). Pas *et al.* (2015:138) meen dat leerders se optrede en onderwysers se klaskamerbestuur verband hou met mekaar, hetsy positiewe of negatiewe optredes. Die betrokkenheid van die onderwysers en watter klaskamerstrategieë hulle toepas, bepaal die klimaat van die klaskamer.

Volgens Van Uden *et al.* (2014:30) is dit belangrik dat onderwysers hulle interpersoonlike optrede moet ontwikkel sodat die leerders hulle as meer samewerkend maar nog steeds as die leidende persoon sal ervaar (cf 6.5.6 item 11). Onderwysers moet verder bewus wees van hoe hulle optredes tot verskillende uitkomst kan lei. Onderwysers sal byvoorbeeld deur emosionele betrokkenheid meer samewerking van die leerders ontvang of indien onderwysers meer betrokkenheid van die leerders wil hê, sal hulle 'n meer dominante optrede bewerkstellig om sodoende wedersydse betrokkenheid tot stand te bring.

3.5.8.3 Die onderwyser en frustrasie

Cieśliński en Szum (2014:33, 34) wys daarop dat daar verskeie redes is waarom onderwysers gefrustreerd is. Sommige van die redes kan toegeskryf word aan 'n negatiewe verhouding met die skoolhoof, onvoldoende deelname aan die besluitnemingsproses binne die skool (cf 6.5.6 item 7), die miskenning van hulle kennis en vaardighede en gebrek aan respek vir onderwysers. Alhoewel heelwat onderwysers die professie liefhet, raak hulle gefrustreerd en verlaat die onderwys. Daarom is dit belangrik dat waardes, norms en gesindhede wedersyds gerespekteer moet word want die onderwysers is vir hulle leerders verantwoordelik. Hoglund *et al.* (2015:339) voer die argument verder en verwys na die ondersteunende en organisatoriese verpligtinge van die onderwysers en hoe werkslading 'n las en moeilik bestuurbaar is (cf 6.5.6 items 2,8,15,22). Dit dra daartoe by dat onderwysers gefrustreerd raak omdat hulle glo dat hulle nie hulle professionele doelwitte kan bereik nie.

3.5.9 Gevolgtrekking

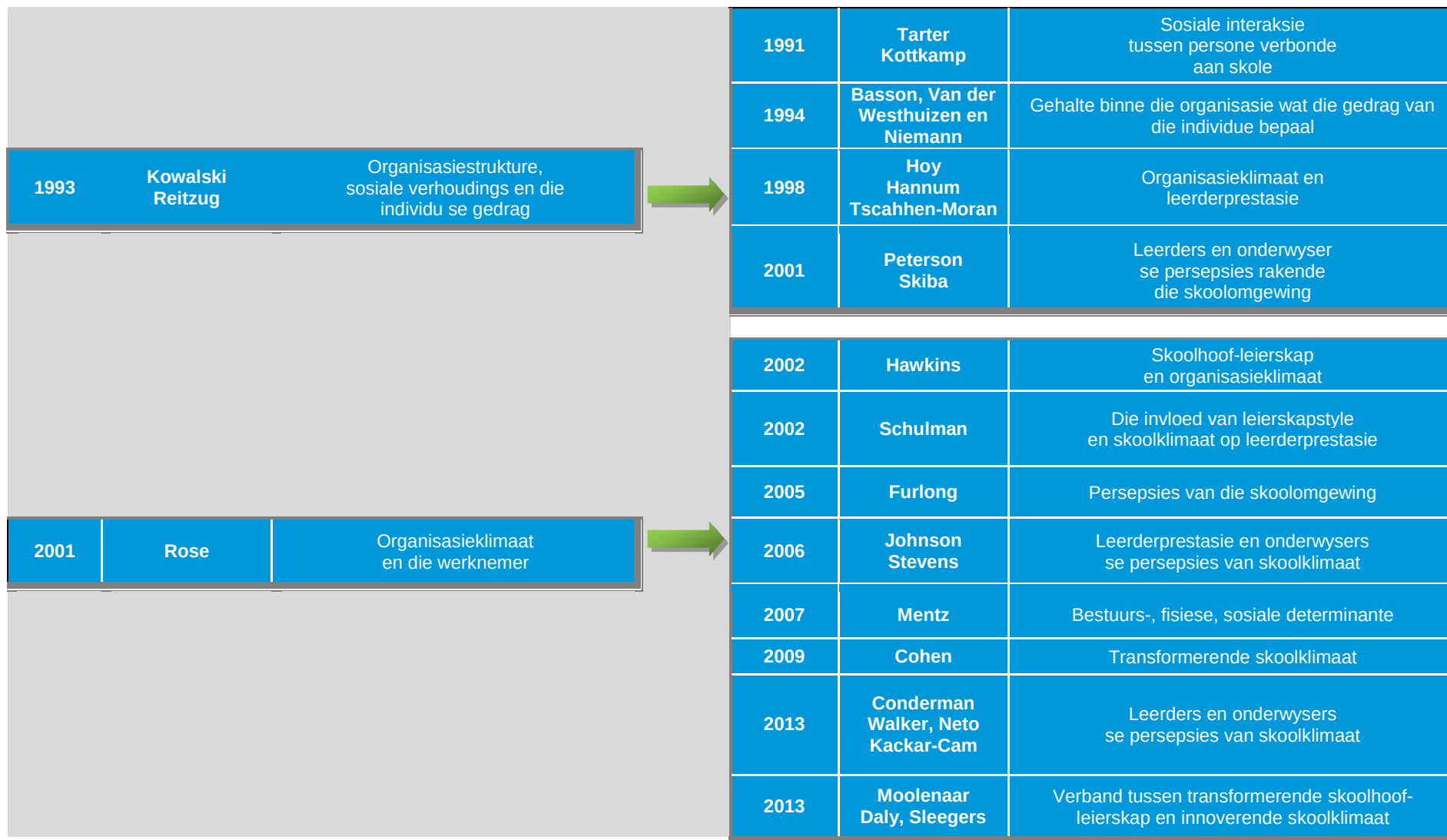
Uit bogenoemde kan afgelei word dat individue verskillende persepsies het van hulle omgewing binne die organisasie. Hoe hulle dit ervaar en waarneem, verskil van individu tot individu en die norms en waardes van die individue speel 'n rol in hoe hulle die klimaat beleef. Hoe individue die omgewing binne die organisasie ervaar sal ook hulle gesindhede teenoor mekaar en teenoor die leier van die organisasie bepaal. Wanneer die gesindhede positief is, sal die verhoudings positief wees, wat weer die klimaat sal bepaal waarin

individue werk. Positiewe gesindhede en verhoudings sal 'n gesonde klimaat in die organisasie skep. Dit het 'n direkte invloed op die sukses van die organisasie. Die rol wat die skoolhoof en onderwysers by skoolklimaat speel, is baie belangrik. Verhoudings kan die skoolklimaat positief of negatief beïnvloed. Die emosionele oordeel van die skoolhoof, hy/sy as leier, en skoolhoofleierskapstyl is bepalende faktore vir 'n positiewe skoolklimaat. Terselfdertyd speel die onderwysers se verhoudings en betrokkenheid 'n belangrike rol by skoolklimaat. Die skoolomgewing dra ook by tot die klimaat van die skool asook tot die prestasies wat deur die leerders behaal word.

Dit wil voorkom of die konsep *klimaat* uiteenlopende betekenisse dra. Die konsep *klimaat* het deur die jare ontwikkel. In onderstaande tabel word die ontwikkeling van die konsep *skoolklimaat* vanuit organisasieklimaat aangedui.

Tabel 3.3: Die ontwikkeling van die konsep klimaat (aangepas)
(Reicher & Schneider, 1990:10)

ORGANISASIEKLIMAAT				SKOOLKLIMAAT		
1939	Lewin Lippit White	Die verband tussen leierskapstyl en klimaat				
1953	Fleishman	Ontwikkeling van die leier se gesindheid en gedrag		1963	Halhin Croft	Die invloed van die leier se gedrag op die organisasieklimaat in elementêre skole
1968	Tagiuri	Organisasie-omgewing en individue se gedrag		1970	Brookover Beady Flood Schweitzer Wisembaker	Die verband tussen skoolklimaat en leerderprestasie
1974	Lawler Hall Oldham	Klimaat as beduidende verband tot organisasieprestasie en werksbevrediging		1980	Steinhoff	Die behoeftes van die onderwysers en die skoolhoof aan opregtheid, wedersydse vertroue, spanwerk en verdraagsaamheid
1983	Schnake	Meting van klimaat vir werksbevrediging		1981	Owens	Interaksie tussen die onderwysers en hulle omgewing (skool)
				1987	Hoy en Miskel	Die wyse waarop onderwysers hulle werkomgewing waarneem en ervaar
				1990	Hoy Tarter	Die meting van gesonde skoolklimaat



Tabel 3.3 beeld die verband tussen organisasieklimaat en skoolklimaat uit. Aanvanklik is die gefokus geplaas op die verband tussen leierskapstyl en klimaat in die organisasie. Die fokus het verskuif na die invloed van die leier se gedrag op die organisasieklimaat in skole. Die organisasie-omgewing en individuele gedrag en prestasie is later ondersoek terwyl daar in skole 'n verband getrek word tussen die skoolklimaat en leerderprestasie. Later jare is die organisasieprestasie en werksbevreëdiging met mekaar in verband gebring. Op skoolvlak is die behoeftes van die onderwysers, interaksies van onderwysers en die omgewing in verband met mekaar gebring. Die volgende aspek waaraan organisasies aandag gegee het, was die meting van die klimaat om die werksbevreëdiging van werknemers vas te stel. Op skoolvlak is begin om 'n gesonde skoolklimaat te meet, naamlik hoe die onderwysers hulle werksomgewing waarneem en ervaar. In organisasies is strukture, verhoudings en individuele gedrag ondersoek terwyl dit op dieselfde wyse in skole ondersoek is maar leerderprestasie is daaraan gekoppel. In die later jare is veral gefokus op die skoolhoof se leierskapstyl (cf 2.5), persepsies van skoolklimaat, transformerende leierskap en innoverende skoolklimaat.

3.5.10 Die verband tussen skoolklimaat en leerderprestasie

Dotterer en Lowe (2011:1656) wys op die invloed wat die onderriggehalte in die klaskamer, sosio-emosionele klimaat en leerder-onderwyserverhouding op skoolklimaat het. Die aspekte lei tot beter betrokkenheid by die skool wat 'n positiewe skoolklimaat stimuleer en akademiese prestasie tot gevolg het. Wanneer leerders voel dat hulle in 'n skoolklimaat verkeer wat verrykend en ondersteunend is, is hulle meer betrokke by die leeromgewing (cf 6.5.6 items 17,33).

Hendricks (2011:78) is van mening dat die verhouding tussen die skoolhoof en onderwysers 'n belangrike faktor vir leerderprestasie is (cf 6.5.6 item 11). Aansluitend hierby is Adeogun en Olisaemeka, (2011:556) van mening dat skoolklimaat verband hou met produktiwiteit wat ook leerderprestasie insluit. Skoolklimaat kan prestasie bevorder of verhinder dat prestasies behaal word. Daarom is Vashdi *et al.* (2012:137) van mening dat die klimaat van die skool as die buffer tussen individuele vaardighede en motivering en uitkomst beskou kan word.

Craig (2012:120) redeneer dat besluitneming ten opsigte van klimaat, insluitend die fisiese struktuur en verhoudings, die verantwoordelikheid van die skoolhoof is. Daarom is dit belangrik dat die skoolhoof skoolklimaat as belangrik moet beskou sodat leerders na die beste van hulle vermoëns kan presteer (cf 6.5.6 item 25). In sommige skole is die veiligheid van leerders nie altyd gewaarborg nie; veral in skole waar geweld dikwels voorkom. Aansluitend hierby beweer Burdick-Will (2013:357) dat geweld in skole 'n invloed op die

Wiskunde- en leesvaardighede van die leerders het. Gewelddadige skoolomgewing lei tot fisiese leed en psigologiese stres en verlaging van leer en verwagtinge van leerders. McCoy *et al.* (2013:136) voeg verder by dat gewelddadige misdaad in die buurte rondom skole 'n invloed op die skoolklimaat het, wat die akademiese prestasie van die leerders verlaag. Hierteenoor word akademiese groei ervaar wanneer die klimaat veilig is, respek teenoor mekaar openbaar word en sosio-emosionele bevoegdhede positief op die buurt kan inwerk. Dit sluit aan by die mening van Eacho (2013:103) wat glo dat, waar 'n positiewe klimaat heers, leerders veiliger voel en 'n afname in geweld waarneembaar word. Die resultaat is dat leerders verbeterde akademiese prestasies behaal.

In 'n studie wat deur Kozina *et al.* (2008:11) uitgevoer is, is bevind dat 'n sterk verband bestaan tussen die onderwysers en skoolhoofde se persepsies van skoolklimaat en akademiese prestasie van die leerders. Wat egter van belang is, is dat skoolklimaat op verskillende maniere geassesseer word (cf 6.5.6). In die meeste gevalle berus die persepsie van 'n positiewe klimaat hoofsaaklik op die mening van die skoolhoofde en onderwysers en nie op dié van die leerders nie en tog word die leerders direk deur die skoolklimaat beïnvloed. In hierdie verband lê Vasquez (2011:70) klem op verhoudings binne die skoolklimaat, verhouding tussen skoolhoof en onderwyser, onderwyser en onderwyser en onderwyser en leerders tot voordeel van 'n positiewe skoolklimaat en akademiese prestasies. Leerders moet in 'n omgewing verkeer waar goeie interaksies tussen die individue binne die skool plaasvind. Dit kan lei tot verbeterde akademiese prestasie. Verder wys Conner *et al.* (2014:36) op die belangrikheid van onderwysers se rol in die skoolklimaat. Die meeste leerders in skole wat goed presteer, het die ondersteuning van hulle onderwysers en voel vry om hulle probleme met die onderwysers te bespreek (cf 6.5.6 items 11). Leerders wat minder ondersteun word, ondervind meer akademiese angs wat tot 'n verlaging van akademiese prestasie lei.

3.6 SAMEVATTING

In die literatuur is bevind dat die aard van skoolklimaat beskou kan word as die kultuur in organisasies en die kultuur in skole. Verder kan dit beskou word as die klimaat in organisasies en die klimaat in skole. Wanneer deurdringend na skoolklimaat gekyk word, word gevind dat bydraende faktore skoolklimaat bepaal. Verhoudings, met spesifieke verwysing na die verhouding tussen die skoolhoofde, onderwysers en leerders, word as belangrik beskou. Verder speel die hoof as leier 'n rol terwyl die onderwysers en die wyse waarop hulle by leerders betrokke is 'n belangrike rol wanneer 'n positiewe skoolklimaat ter verbetering van leerderprestasie ter sprake is.

HOOFSTUK 4 LEERDERPRESTASIE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is skoolhoofleierskap bespreek en die fokus is gevestig op skoolhoofleierskapstyle met spesifieke verwysing na die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle, soos vervat in die Full Range Leadership Model (FRML). Die drie style word in hierdie studie deur die Multiple Leadership Questionnaire (MLQ) as meetinstrument gebruik om vas te stel wat die respondente se mening ten opsigte van hulle skoolhoofde se leierskapstyl is en of dit 'n invloed op leerderprestasie het. In hoofstuk 3 is skoolklimaat breedvoerig bespreek. Die OCDQ-RS-vraelys is as meetinstrument gebruik om vas te stel wat die respondente se mening rakende die skoolklimaat in hulle onderskeie skole is en of dit 'n invloed op leerderprestasie het.

In hierdie hoofstuk word leerderprestasie bespreek. Msila (2013b:95) is van mening dat die doelwit van onderwys, wêreldwyd, is dat leerders sukses in skole moet behaal. Tog word die teendeel bewys deur toetse soos PISA, TIMMS en PIRLS wat wêreldwyd afgelê word (Maree *et al.*, 2006:229; Botes & Mji, 2010:123; Mbugua *et al.*, 2012:87; Spaul, 2013b:4). Verskeie outeurs (Basch, 2011:593; Mbugua *et al.*, 2012:87; Osonwa *et al.*, 2013:115; Rafiq *et al.*, 2013:209) stem saam dat heelwat faktore 'n rol by die prestasie van leerders speel. In hierdie studie word op skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat gefokus soos Bush *et al.* (2010:14-23), Ibrahim & Al-Taneiji (2013:41) en Ash *et al.* (2013:94) daarna as faktore verwys wat 'n invloed op leerderprestasie het. Hierdie hoofstuk word soos volg ingedeel: eerstens word die aard van prestasie bespreek, gevolg deur 'n bespreking oor kwaliteit as voorvereiste vir leerderprestasie. Daarna word effektiwiteit bespreek, gevolg deur faktore wat 'n rol speel by leerderprestasie. Die hoofstuk bestaan verder uit 'n bespreking oor leerderprestasie in die Suid-Afrikaanse konteks, die meting van leerderprestasie, die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie en word afgesluit met 'n samevatting.

4.2 DIE AARD VAN PRESTASIE

4.2.1 Inleiding

Verskeie studies is al onderneem oor volgelingsprestasie en organisasie-effektiwiteit (Carton, 2008:1; Guérard *et al.*, 2013; Wang *et al.*, 2014). Volgens Guérard *et al.* (2013:570) hou prestasie en performatiwiteit met mekaar verband en kan dit nie van mekaar geskei word nie. Prestasie is iets wat sin maak vir die volgelinge (cf. 2.2.3) binne die organisasie en wat daarop reageer om sekere besluite in die toekoms te maak terwyl performatiwiteit kennis is wat ontwikkel en geëvalueer word om effektiwiteit te bevorder. Dikwels word na die gedrag van 'n leier (cf. 2.2.2) van 'n organisasie verwys wanneer prestasie ter sprake is, veral wanneer 'n organisasie suksesvol of onsuksesvol is (Allio, 2013:6).

Ten opsigte van effektiwiteit en prestasie verwys Allio (2013:7) na drie belangrike veranderlikes, naamlik die aard van die taak wat afgehandel moet word, die verhouding tussen die leier en die volgelinge (cf. 2.2.4) en die inherente magposisie van die leier. 'n Vierde veranderlike word bygevoeg en word beskou as die mees omvattende, naamlik die bereidwilligheid van die volgelinge om te presteer wat 'n weerspieëling van die mag van die leier is. Carton (2008:2-5) koppel prestasie van volgelinge aan doelwitte, hetsy dit kwalitatiewe (nie-spesifieke doelwitte) of kwantitatiewe (spesifieke doelwitte) is. Volgens Carton het leiers die vermoë om die doelwitte so te orden dat dit volgelinge se prestasie positief kan beïnvloed. Leiers en volgelinge is dus belangrik wanneer daar na prestasie verwys word.

4.2.2 Filosofiese vertrekpunt rakende performatiwiteit en prestasie

Reeds in die vroeë 80's het Lyotard (1984:xxiv) die terme 'performatiwiteit' as die obsessie om effektief te wees, gedefinieer. Dit het tot gevolg gehad dat 'n onnatuurlike wedywering ingetree het om as die mees effektiewe skool beskou te word. Performatiwiteit kan ingebed word in die post-moderne en post-strukturalisme filosofie wat verwys na die sekerheid en redelikheid van prestasie. Volgens Burnard en White (2008:668) bevraagteken postmodernisme die waarheid, eenheid en vooruitgang terwyl post-strukturalisme na 'n gevoel van die grense van rasionaliteit verwys. Guérard *et al.* (2013:570, 575) fokus op kennis en beweer dat kennis ontwikkel en geëvalueer word om effektiwiteit te bevorder. In die proses word druk uitgeoefen om beter te presteer om 'vervanging' te vermy en word performatiwiteit as 'n prestasie-aktiwiteit beskou. Prestasie, gesien vanuit 'n performatiewe perspektief, fokus nie op 'n eindpunt nie maar eerder op die uitvoer en bereiking van 'n

prestasiestrategie. Die redenasie sluit aan by die vroeëre definisie van Ball (2003:216) wat performatiwiteit soos volg definieer:

Performatiwiteit is 'n tegnologie, 'n kultuur en 'n wyse van regulasie wat oordele, vergelykings en vertonings as aansporing, kontrole, uitvloeï en verandering gebaseer op belonings en sanksies (beide materialisties en simbolies) in diens neem. Die optredes (van individuele onderwerpe of organisasies) dien as maatstaf vir produktiwiteit of uitsette, of vertoon van 'kwaliteit' of 'oomblikke' van promosie of inspeksie. As sodanig omsluit of verteenwoordig performatiwiteit die waarde of kwaliteit van 'n individu of organisasie binne die oordeelsveld.

Ball se siening verwys onder andere na regulering, vergelykings, beloning, prestasie, meting, uitset, kwaliteit en die organisasie. Die bespreking en konsepte van performatiwiteit is ook van toepassing in die onderwys. 'n Belangrike funksie van die skool is om leerders op opvoedkundige wyse te leer om op 'n logiese manier te redeneer. In die onderwysgebeure moet die leerders se kognitiewe denke en analitiese vermoëns ontwikkel word. Met verloop van tyd het die fokus egter verskuif na performatiwiteit.

Blakemore (2007:454,455) glo dat performatiwiteit van binne en buite werk in die sin dat angs ontwikkel wanneer daar nie na wense presteer word nie alhoewel die individu geen beheer oor die eksterne faktore het nie. Daar kan dus gesê word dat performatiwiteit emosies soos vrees om te faal tot gevolg kan hê en begeerte na prestasie bevorder.

Burnard en White (2008:674) benader performatiwiteit vanuit drie gesigspunte. Eerstens is prestasie in die onderwys sosiaal gekonstrueer deur standarde wat gestel word en waaraan onderwysers moet voldoen om as 'goeie' onderwysers geïdentifiseer te kan word. Met ander woorde, daar word van onderwysers verwag om te presteer om nie as 'slegte' onderwysers uitgewys te word nie. Onderrig kan ook as 'n geregleerde stelsel van prestasie beskryf word waar die onderwyser, binne die werkklimaat (cf. 3.5), in gebreke bly om te presteer en wat dan tot negatiewe gevolge kan lei in die sin dat kontrakte nie weer hernu word nie, emosionele uitputting voorkom en kroniese stres, wat uitbranding tot gevolg het (Burnard & White, 2008:674). Tweedens word na performatiwiteit as 'uitvoer' verwys terwyl prestasie na 'uitgevoer' verwys. Met ander woorde, prestasie volg op performatiwiteit. In die onderwys beteken dit dat die ontwikkeling, verfyning en afronding van die onderwyser as performatief beskou kan word en die uitvoer van die onderwyser se pligte in die klaskamer na prestasie verwys (Burnard & White, 2008:674). In die derde plek verwys performatiwiteit na kontrole en die streef na die bereiking van doelwitte (cf. 3.2). Performatiwiteit is die sleutelfaktor tot

die hervorming van onderwys. Volhoubare prestasie, of dit die leerder, onderwyser of skoolhoof is, bepaal die onderwysprestasie in die skool (Burnard & White, 2008:667).

Volgens Van der Walt *et al.* (2008:470,473) kan alle skole gelyk wees en dus op gelyke vlak 'gemeet' word, byvoorbeeld aan die hand van gestandaardiseerde toetse wanneer hulle performatief optree. Van der Walt *et al.* (2008:475,477,478) spreek hulle uit oor performatiwiteit in skole:

“Skole neig tans om, soos besighede of sakeondernemings, hiërargies georganiseer te word, met die leerders op die heel onderste vlak en die verskillende pos- en bevoegdheidsvlakke hiërargies daarbo georganiseer: die graadhoof, die vakhoof, die departementshoof, die visehoof, die adjunkhoof, die skoolhoof as die HUB. Alles is daarop gerig om die grootste wins te maak, hetsy in die vorm van slaagsyfers, onderskeidings, of die wen van 'n prestigetrofee. Performatiwiteit is, ontologies-antropologies gesproke, reduksionisties van aard. Dit lê die nadruk op slegs een faset van die mens en menslike handeling, naamlik meetbare prestasie. Om prestasie te kan meet, so lui die teorie van performatiwiteit, moet die prosesse wat daartoe lei gestandaardiseer en gehomogeniseer wees. Performatiwiteit reduceer die werk van die skoolhoof tot gestandaardiseerde prosesse en handeling wat aan die hand van tasbare uitsette gemeet kan word. Performatiwiteit haal die essensie van menswees uit die bedrywighede van die skool”.

Uit bostaande kan afgelei word dat performatiwiteit en prestasie in noue verband met mekaar staan en dat dit veral ook van toepassing in die onderwys is. Die skoolhoof en onderwysers speel 'n belangrike rol in prestasie en die werksomgewing het 'n invloed op die wyse waarop leerprestasie behaal kan word. Deur kwaliteit onderwys kan leerderprestasie moontlik verbeter word.

4.3 KWALITEITONDERWYS AS VOORVEREISTE VIR LEERDERPRESTASIE

4.3.1 Inleiding

Meier (2013:21) redeneer dat die onderwys wat die mens as jongeling ontvang verder oorgedra word op nakomelinge en speel 'n belangrike rol by die leerproses. Onderwys sluit waardes, vaardighede en gewoontes wat in die hart en verstand opgesluit is in en word as

noodsaaklik beskou vir die individu se toekoms asook vir die groter gemeenskap. Dit stem ooreen met Hill (2013:71) se mening dat kwaliteitonderwys waarde heg aan die verlede en geleenthede in die toekoms aangryp.

Power (2013:64) en Schmelkes (2013:134,135) stem saam dat die fondament waarop kwaliteitonderwys geskoei is, is om elke leerder te bemagtig om sy of haar eie lewe te leef, krities te dink, om te gee vir ander maar ook vir die omgewing, ingeligte besluite te neem en verantwoordelik op te tree. So word elke leerder gehelp om sy/haar volle potensiaal te bereik met betrekking tot hulle kognitiewe, emosionele en kreatiewe vermoëns. Leerders leer om te weet, leer om te doen, leer om saam te lewe en leer om 'te wees'. In die lig van hierdie inleiding word kwaliteit vervolgens indringend bespreek.

4.3.2 Die aard van kwaliteitonderwys

Volgens Creswell (2009:7) en Maree (2010:65) kan kwaliteit as objektief of subjektief beskou word. Wanneer kwaliteit met die fisiese, materiële en sosiale welstand verband hou, word kwaliteit met objektiewe kriteria geassosieer. Kwaliteit kan ook geassosieer word met subjektiewe aspekte soos die mens se mening oor kwaliteit. Vanuit die post-positivistiese oogpunt beskou, kan kwaliteit nie een honderd persent verstaan word nie en moet die veranderlikes wat 'n rol speel in aanmerking geneem word. Dus moet op bewyse wat geldig en betroubaar is ten opsigte van kwaliteit gefokus word om te verstaan wat kwaliteit beteken.

Carrim (2013:39,40) is van mening dat die konsep *kwaliteitonderwys* nie voor die handliggend is nie. In wese beteken die konsep 'iets beters as', iets van 'n 'beter gehalte of uitstaande waarde'. Die vrae ontstaan verder: a) Op grond waarvan is iets 'beter as'; b) kwaliteit van wat? c) kwaliteit vir wie? Kwaliteit in verhouding waarmee? Ahmed (2013:72) voeg by dat die aantal jare wat dit 'n leerder neem om sy/haar skoolloopbaan te voltooi meet *kwantiteit* en nie *kwaliteit* van onderwys nie. Onderwys is 'n proses waardeur leerders fisies, verstandelik en geestelik ontwikkel. Om 'n leerder van 'n skool te wees beteken nog nie dat onderwys plaasvind nie. Leerders moet die spesifieke inhoud van 'n kurrikulum leer en daarvolgens word hulle kennis van die inhoud gemeet om vas te stel of die uitkomst bereik is. Die meting daarvan is nie noodwendig dieselfde in alle skole nie. Met ander woorde om werklike kwaliteit onderwys te 'meet' is nie maklik nie.

Volgens Barros en Leal (2014:2) het individue en groepe verskillende sosiale en kulturele persepsies van die konsep *kwaliteit* en verskil dit van land tot land, afhangende van die prioriteite wat mense in gedagte het, die verwagtinge, waardes en oortuigings wat hulle huldig.

Heelwat definisies van kwaliteit bestaan in die onderwys, wat daarop wys dat die konsep kompleks maar tog veelsydig is. Terme wat geassosieer word met kompleksiteit sluit doeltreffendheid, gelykheid en gehalte in. In die verslag van UNICEF van 2000 is daar redelike consensus bereik oor wat die basiese dimensies van kwaliteitsonderwys behels:

- leerders wat gesond is, goed grootgemaak en gereed is om deel te neem en te leer, en wat deur hulle families en gemeenskappe ondersteun word;
- omgewings wat gesond, veilig, beskermend en geslags sensitief is en oor voldoende hulpbronne en fasiliteite beskik;
- inhoud wat weerspieël word in die betrokke kurrikulum en materiaal vir die verkryging van basiese vaardighede, veral op die gebied van geletterdheid, gesyferdheid en lewensvaardighede;
- 'n leerdergesentreerde benadering in goed bestuurde klaskamers en skole en assessering wat ongelykhede verklein
- uitkomst wat kennis, vaardighede en gesindhede behels en gekoppel is aan nasionale doelwitte vir onderwys
- positiewe deelname binne die samelewing

Uit bogenoemde kan afgelei word dat *kwaliteit* verband hou met ondersteuning, gesonde omgewing, 'n doeltreffende kurrikulum, assessering, aanleer van vaardighede en bereiking van uitkomst. Om kwaliteit beter te verstaan moet dit verder ontleed word.

4.3.3 Die konsep *kwaliteit*

Volgens Moss en Dahlberg (2008:4) is *kwaliteit* 'n subjektiewe, waarde-gebaseerde, relatiewe en dinamiese konsep wat binne die konteks van sosiale, ekonomiese en kulturele verband beskou moet word. Doherty (2008:256) sluit hierby aan en voeg by dat 'kwaliteit', soos 'skoonheid', 'n persoonlike mening is. Wanneer die konsep egter verder ontleed word, is dit veel meer as wat dit op die oog af lyk.

Die woord *kwaliteit* kan 'n selfstandige naamwoord of 'n byvoeglike naamwoord wees. *Kwaliteit* en uitnemendheid word ook dikwels as sinonieme gebruik (Poole, 2010:7). In die Collins Dictionary of the English Language (Hanks, 1979:1194) word kwaliteit beskryf as:

- 'n Onderskeidende eienskap, eiendom of bydrae.
- Die basiese eienskap of aard van iets.

- 'n Persoonlikheidseienskap.
- 'n Graad of standaard van uitnemendheid, veral 'n hoë standaard.
- Hoë sosiale status of die onderskeid wat daarmee verband hou. (Vertaal)

Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal & Gouws, 2011:640) se verklaring van die woord *kwaliteit* word as 'n *hoedanigheid, gehalte* en *eienskap* beskryf. In Latyn word kwaliteit aangedui deur die woord *qualis* wat *van watter soort* beteken. Met ander woorde daar kan gevra word watter soort kwaliteit diens of werk gelewer word of oor watter soort kwaliteite 'n persoon beskik. Daar kan afgelei word dat daar moontlik 'n verskil voorkom tussen *onderwyskwaliteit* (waar kwaliteit as 'n selfstandige naamwoord gebruik word) en *kwaliteit onderwys* (waar kwaliteit as 'n byvoeglike naamwoord funksioneer) (Poole, 2010:8).

Volgens Poole (2010:11) het die woord *kwaliteit* sy ontstaan in die besigheids- en vervaardigingsomgewing. Tussen 1980 en 1990 het die woord egter ook in die onderwys sy verskyning gemaak (Poole, 2010:12). Kwaliteit op sigself kan nie los staan van kwaliteitversekering en kwaliteitkontrole nie.

4.3.4 Kwaliteitsversekering en kwaliteitkontrole

Ravhudzulo (2012:460) beweer dat saam met 'kwaliteit', 'kwaliteitsversekering' na vore gekom waar kwaliteitsversekering beskryf word as die sistematiese monitering en evaluering van verskillende aspekte van byvoorbeeld 'n projek, diens of fasiliteit om te verseker dat standarde van kwaliteit bereik word. Kwaliteitsversekering word verder beskryf as 'n *prosesgesentreerde benadering* om te verseker dat 'n organisasie die beste *produk of diens lewer*. Kwaliteitsversekering is nou verwant aan kwaliteitkontrole wat fokus op die *eindresultaat*. Daar kan gesê word dat kwaliteitversekering op die *verbetering* van die proses (wat beplanning, ontwerp, ontwikkeling, produksie en diens behels) fokus, wat gebruik word om 'n eindresultaat te *skep*, eerder as om op die resultaat as sodanig te *fokus*. Verder word kwaliteitkontrole beskou as die proses wat gebruik word om 'n sekere vlak van kwaliteit in 'n produk of diens te verseker, byvoorbeeld 'n deeglike *eksaminering of toetsing* van die kwaliteit van die produk of die resultate van 'n diens wat gelewer is. Met ander woorde, die proses verseker dat aan die spesifieke vereistes (byvoorbeeld betroubaarheid en bevrediging) voldoen word.

Wolhuter (2014:1) sluit hierby aan deur daarop te wys dat, in 'n kompeterende globale wêreld waar grense verskuif word as gevolg van kommunikasie-tegnologie, die nasionale onderwys as een van die belangrikste elemente in nasionale verband beskou word. Om deel

te wees en te bly van die kompeterende wêreld is dit nodig om die kwaliteit van die onderwys gedurig te kontroleer en aan 'n nasionaal aanvaarbare maatstaf te meet.

4.3.5 Kwaliteit en gelykheid

Volgens Haiming *et al.* (2013:43) word gelykheid in onderwys op twee maniere ontleed, naamlik dat gelykheid in onderwys 'kwaliteit' beteken maar ook dat dit 'hoeveelheid' beteken. Ten opsigte van die 'hoeveelheid' word die konsep gekoppel aan die aantal jare wat voorsiening maak vir leerders se verpligte onderwys. Kwaliteit aan die anderkant verwys na die prosesse en uitkomste binne die onderwys. Kortliks kom dit daarop neer dat hoeveelheid en kwaliteit binne die konsep *gelykheid* saamgevat word. Gelykheid beteken dat elke leerder, hetsy bevoordeelde of benadeelde leerders, op sy/haar vlak tot sy/haar volle potensiaal ontwikkel. Met verwysing na kwaliteit beteken dit dat daar regverdigheid in die onderwysprosesse en uitkomste moet wees. Leerders moet die geleentheid gegun word om hulle volle potensiaal te bereik (cf 3.4.4). Aansluitend hierby is Härma (2013:562) van mening dat die regering hulle verantwoordelikhede moet nakom ten opsigte van die kwaliteit onderwys in openbare skole. In lande waar regerings faal is ouers genoodsaak om hulle tot privaatskole te wend in die hoop op beter kwaliteitonderwys vir hulle kinders.

4.3.6 Kwaliteitonderwys in praktyk

Graue *et al.* (2013:2) en Góes *et al.* (2014:1675) is van mening dat daar 'n sterk meningsverskil is oor hoe kwaliteitonderwys in die praktyk geïmplementeer moet word en selfs oor wat die werklike betekenis van die konsep *kwaliteit* is. Die menings is uiteenlopend, naamlik dat kwaliteit gekoppel kan word aan die konsep *belegging* terwyl 'n ander mening is dat kwaliteit bereik word deur die onderwyser se kwalifikasie, jare ondervinding en die klasgrootte. Kwaliteit verwys ook na die hoeveel tyd wat die onderwyser aan onderrig binne 'n gegewe tydsgleuf bestee en aan die assessering deur middel van toetse as uitvloeisel van die onderrigtyd.

Aansluitend by assessering en toetsing beweer Ahmed (2013:72) dat die meting van onderwys op grond van die gemiddelde skooljare slegs die hoeveelheid skoolopleiding meet maar nie die kwaliteitonderwys nie. Wat die betekenis van kwaliteitonderwys en die meting daarvan verder betref, voer Caillods (2013:98) aan dat wat leerders veronderstel is om te weet, saamgevat word in die kurrikulum waarin die doelwitte van die onderwysstelsel weerspieël word. Waar leer plaasvind en watter hulpbronne ter sprake is, word weerspieël in die opleiding van onderwysers, klasgrootte, veilige leeromgewing, beskikbaarheid van hulpbronne en fasiliteite (byvoorbeeld boeke en leermateriaal), die lengte van die skooldag

en skooljaar, die samestelling van die bestuur van die skool en hoe die skool funksioneer. Hoe leer plaasvind, is sigbaar in die verhouding tussen die onderwyser en die leerder, die rol wat die leerders speel in die leerproses, die onderwyser se benadering tot die leerproses en die taal waarin onderrig gegee word. Wat geleer word, word weergegee in die uitkomste wat bereik word (kennis, vaardighede, waardes en gesindhede) en die manier waarop hierdie uitkomste in eksamens en toetse geëvalueer word. Wat egter van die uiterste belang is, is dat die meerderheid van die leerders die uitkomste moet bereik en voldoen aan 'n vlak van prestasie voordat daar aangeneem kan word dat kwaliteitonderwys ter sprake is.

Moss en Dahlberg, (2008:4) en Góes *et al.* (2014:1676) fokus op faktore wat geassosieer word met kwaliteitonderwys, naamlik die voorbereiding van die samelewing om kwaliteit in onderwys te bereik; ontleding van die kwaliteit van opvoedkundige terreine; gehalte van die dienste wat deur die openbare opvoedkundige instellings daargestel word, evaluering van assesseringsmetodes in die onderwys, infrastruktuur, kliëntediens, ooreenstemming met skedules en die kwalifikasies van onderwysers.

Ofei-Manu en Didham (2014:2) is van mening dat kwaliteitonderwys noodsaaklik is vir verdere vordering in alle aspekte van volhoubare ontwikkeling. Dit maak mense nie alleen meer geskik vir werk nie maar voorsien hulle ook van die vaardighede en waardes om spanning tussen mense oor alle grense heen te kan hanteer. Tog wys hulle daarop dat om kwaliteitonderwys te struktureer en te implementeer om volhoubare ontwikkeling te handhaaf 'n sleutelprobleem bly, juis omdat soveel mense betrokke is by onderwys. Tradisioneel is daar gefokus op toegang tot onderwys en het die inhoud van onderwys, die toepassing van pedagogiek en voldoende opleiding van onderwysers in gebreke gebly. Die groter toename in leerdergetalle teenoor die swak akademiese prestasies en die gebrek daaraan om leerders met die nodige vaardighede en kennis toe te rus, blyk 'n verdere probleem te wees. Dit is om hierdie rede dat Ofei-Manu en Didham (2014:3) aanvoer dat daar meer op kwaliteitonderwys gefokus moet word. Volgens hulle moet die beginsels van kwaliteitonderwys duidelik in beleide saamgevat word. Hulle stel voor dat onderwysinstansies en programme beskikbaar moet wees. Daar moet toegang vir alle leerders, insluitend gemarginaliseerde leerders, wees sowel as aanvaarbare, goeie kwaliteit leerstof. Verder moet daar aanpassings gemaak word vir die veranderende behoeftes van leerders binne 'n gegewe samelewing.

Ofei-Manu en Didham (2014:3) is verder van mening dat die grondbeginsels van kwaliteitonderwys universeel is maar dat die toepassing daarvan verskil omdat dit in verskillende kontekste geskied, afhangende van die leeromgewing, rolspelers en

benaderings. Dis dan om hierdie rede dat kwaliteitonderwys sekere faktore in ag moet neem, naamlik:

- die vroeë ontwikkelingsjare van die leerder,
- die bevoegdheid van die onderwyser,
- interaksies met verskeie sosiale aktors (naamlik individue, groepe, die gemeenskap en die samelewing),
- die leeromgewing en opvoedkundige instelling,
- die inhoud van die leermateriaal en tipes onderrig/leerprosesse,
- die konstruksie van kennisdinamika en die toepassing daarvan,
- die modus(e) van leer/onderrigassessering,
- die dinamika van die kultuur en tale
- individue se waardes met betrekking tot volhoubare lewenstyl wat gelykheid bevorder.

Aansluitend hierby word kwaliteit in die praktyk gekoppel aan die bestuur daarvan binne skoolkonteks. In hierdie verband is Carrim (2013:46) van mening dat dit van die uiterste belang is dat die skoolhoof bevoeg moet wees om die skool suksesvol te bestuur sodat kwaliteitonderwys toegepas kan word (cf 2.4.2). Dit sluit aan by die mening van O'Connell (2013:143) dat goeie leierskap en bestuur 'n voorvereiste vir kwaliteitonderwys is. Daarbenewens is eienaarskap, verbintenis en bevoegdheid op individuele skoolvlak van die uiterste belang vir effektiwiteit. Verder word die betrokkenheid van ouers, taaldiversiteit en die bevoegdheid van onderwysers ongetwyfeld as kriteria vir kwaliteitonderwys voorgehou.

4.3.7 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde kan afgelei word dat kwaliteitonderwys belangrik is vir leerderprestasie. Deur kwaliteitsversekering en kwaliteitskontrole kan leerders op gelyke voet die geleenthede hê om werklik te presteer. Verder gee kwaliteitversekering stelselmatige, gestruktureerde en deurlopende aandag aan die handhawing van kwaliteit. Sou kwaliteit, kwaliteitsversekering en kwaliteitkontrole in die onderwys beskryf word, sal dit beteken dat daar gefokus moet word om standarde te vestig, te evalueer, te implementeer en dan die standarde te monitor.

Kwaliteit en effektiwiteit is egter verbandhoudende konsepte. Sonder kwaliteit kan effektiwiteit nie plaasvind nie.

4.4 SKOOLEFFEKTIWITEIT

4.4.1 Inleiding

Casale en Posel (2011:390), Babalisa *et al.* (2012:1462) en Thapa (2013:358) is van mening dat effektiwiteit en kwaliteit in onderwys wêreldwyd toenemend onder bespreking is. Wanneer kwaliteit in onderwys bevraagteken word, word die effektiwiteit van onderwys in twyfel getrek. Die effektiwiteit van 'n skool word hoofsaaklik gemeet aan die kognitiewe uitkomst wat 'n leerder deur eksamens bereik maar soms word die faktore wat tot die kwaliteit van die uitkomst lei, oor die hoof gesien.

Ginsberg *et al.* (2011:219) en Hartwig (2013:487) beweer dat alhoewel toegang tot onderwys in alle lande as prioriteit beskou word, die bou van meer skole en die verhoogde inname van leerders nie 'n oplossing is nie. Intendeel, dit kan eerder lei tot die afname in kwaliteitsonderwys wat kan lei tot oneffektiewe skole.

4.4.2 Wat beteken effektiwiteit?

Wanneer effektiwiteit van nader beskou word, word dit duidelik in die Handleiding vir Afrikaanse Taal (Odendal & Gouws, 2011:204) omskryf en beteken die woord *effektief*, “wat die gewenste effek, uitwerking het”. In sinsverband sou dit onder andere beskryf kon word as, “die effektiewe sterkte van 'n leër”.

Volgens Scheerens (2015:27) is die teorieë wat rondom onderwyseffektiwiteit ontstaan het, meestal gefokus op die oorsake en nuwe-effekte van oneffektiwiteit in die onderwys. Deur die bevordering van meer realistiese verwagtinge binne die praktyk kan effektiwiteit bevorder word. Scheerens (2015:10) voer verder aan dat onderwyseffektiwiteit op stelsel-, skool- en klasvlak deur onder andere faktore en teorieë gekonseptualiseer word. In sy artikel rakende onderwyseffektiwiteit verwys Scheerens na die openingswoorde van die Society for Research on Educational Effectiveness wat in 2011 gelewer is:

Benewens die huidige praktyk en beleid moet onderwysnavorsing die ontwikkeling van verklarende en voorspellende teorieë van opvoedkundige prosesse en meganismes ondersteun. Onderwysnavorsing moet vrae beantwoord rondom “waarom”, “hoe”, “onder watter omstandighede” en vir “wie” onderwyspraktyke en beleide individuele uitkomst beïnvloed. Pragmatiese

bewyse van effektiwiteit kan dalk nie veralgemeen word tot nuwe instellings of verskillende bevolkings sonder 'n bewysgebaseerde teorie van opvoedkundige prosesse en meganismes nie.

Merki *et al.* (2015:4) is van mening dat effektiewe onderwys heelwat aspekte insluit en moet dit in perspektief gesien word. Die aspekte sluit die volgende in:

Multivlakstruktuur van opvoedkundige effektiwiteit: die sukses van leerders kan slegs verstaan word wanneer dit in die hiërargiese konteks en individuele leerderfaktore gesien word. Dit beteken dat leerderprestasie op die verskillende vlakke onderskei moet word, naamlik die stelselvlak (opvoedkundige stelsels), skoolvlak (leierskap, samewerking, skoolklimaat), klaskamervlak (onderwyser, vaardighede) en individuele vlak (agtergrond, geslag).

Dinamiese perspektief op opvoedkundige effektiwiteit: daar bestaan 'n komplekse interafhanklikheid van die veranderlikes op die stelsel-, skool- klaskamer-, en individuele vlakke en ook tussen die verskillende vlakke. Aanpasbaarheid is dus belangrik afhangende van situasies, behoeftes en geleenthede met die oog op leeruitkomste.

Lineêre en nie-lineêre / direkte en indirekte effektiwiteit: aangesien verskeie faktore 'n invloed het op die leerder se leerontwikkeling moet dit as lineêr en nie-lineêr beskou word. Aansluitend hierby word onderwyseffektiwiteit gebaseer op die eenvoudige insette-proses-uitsetmodelle.

Differensiële effektiwiteit: Effektiwiteit kan van skole, leerders en vakkeuses afhang.

Tydperk perspektief: As gevolg van gedurige wisseling van skool- en klaskamervlakke kan onderwyseffektiwiteit slegs oor 'n tydperk heen bepaal word.

Multidimensionele uitsetkriteria: Die effektiwiteit van die stelsel, skool, en die klaskamer en hul interafhanklikheid moet gevorm word deur 'n wye reeks leerder-leeruitkomste. Dit beteken dat wanneer onderwys-effektiwiteitsteorieë ontwikkeling word, 'n wye verskeidenheid vaardighede binne die kurrikulum in ag geneem moet word.

4.4.3 Effektiewe skole

Verskeie studies is reeds gedoen oor waarom skole as effektiewe skole beskou word (Leithwood *et al.*, 2008; Carmon, 2009; Rice, 2010; Klar & Brewer, 2013; Stewart, 2013; Archambault & Garon, 2013). Volgens Carrim (2013:57) kan nie na slegs een rede waarom

skole effektief is verwys word nie; sterk skoolleierskap, gemotiveerde, professionele onderwysers en leerders, strategieë vir probleemoplossings, demokrasie en deursigtigheid is almal redes wat aangevoer kan word vir waarom skole effektief is.

Ayub en Othman (2013:70) beweer dat effektiewe skole gekenmerk word deur sekere eienskappe wat veral in die administrasie van die skool onderskei word en deur verskeie navorsers raakgesien word. Met spesifieke verwysing van skoolhoof-leierskap beskou Hutton (2013:71) die professionele kwalifikasie van die skoolhoof as bydraende faktor tot effektiwiteit, terwyl Negiş-Işık en Gürsel (2013:225) leierskapkwaliteite van die skoolhoof assosieer met effektiwiteit. Volgens Ayub en Othman (2013:70) word effektiewe skole gemeet aan sterk, professionele en effektiewe skoolhoof-leierskap (cf. 2.5).

Saam met skoolhoofleierskap beweer Gülşen *et al.* (2013) en (Ahtola & Niemi, 2013) uit hulle studies dat effektiwiteit toegeskryf kan word aan die onderwysers se toegewydheid aan onderrig en leer. Aansluitend hierby is Ayub en Othman (2013:70,71) van mening dat leerders se bemeestering van leerinhoud, doeltreffende assessering en positiewe vordering asook die nodige hulpbronne tot akademiese prestasie kan lei. Die effektiwiteit van 'n skool word gemeet aan die leerders se vordering van die tyd af wanneer hulle die skool betree en die akademiese prestasie aan die einde van die leerders se skoolloopbaan. Dit is in hierdie tydperk dat die skoolhoof en onderwysers 'n belangrike rol speel om effektiwiteit binne 'n omgewing wat gunstig is, te verseker.

Gülşen *et al.* (2013) en Ahtola en Niemi (2013) het in hulle studies bevind dat 'n gunstige omgewing verband hou met die skoolkultuur (cf 3.3.3) en skoolklimaat (cf 3.5) van die skool. Dit sluit aan by die mening van Negiş-Işık & Gürsel (2013:225) dat skoolkultuur bydra tot die effektiwiteit van 'n skool. Die resultate van Coryn *et al.* (2014), Negiş-Işık & Gürsel (2013) en Bleicher (2014) se navorsing stem ooreen met die mening van Negiş-Işık en Gürsel dat 'n vreedsame skoolklimaat en skoolkultuur met effektiwiteit geassosieer word.

'n Verdere rede wat verstrekkend word met betrekking tot effektiewe skole sluit die ouers en die gemeenskap in. In hierdie verband beweer Ayub en Othman (2013:70) en Coryn *et al.*, (2014:378) dat effektiewe skole geassosieer word met die betrokkenheid van die ouers en die gemeenskap aangesien beide waarde kan toevoeg. Leerders is afhanklik van hulle ouers en die gemeenskap vir ondersteuning en betrokkenheid. So kan leerders hulle doelwitte bereik. Nie alleen is ouers en die gemeenskap belangrik vir effektiewe skole nie maar ander aspekte speel ook 'n rol.

Hutton (2013:71) beskou demografiese veranderlikes weer as belangrike faktore wat effektiwiteit in skole kan bepaal (cf 3.4.3).

Osorio (2013:9) verwys na die werk van Elaine McEwan wat in 2009 onderhoude met sentrale distrikadministrateurs, skoolhoofde en onderwysers in effektiewe skole in die VSA gevoer het waarin tien kenmerke wat meer effektiewe skole van minder effektiewe skole onderskei, geïdentifiseer is. Die kenmerke is:

- sterk onderrigleierskap
- navorsinggebaseerde instruksie
- fokus
- vertrouensverhoudinge
- samewerking
- hoë verwagtinge
- geleenthede vir leer
- belyning
- resultate
- aanspreeklikheid

Hierdie kenmerke stem ooreen met ander navorsing wat oor effektiewe skole gedoen is (Osorio, 2013:9). Kortliks kom dit daarop neer dat effektiewe skole gekenmerk word aan sterk skoolhoof-leierskap (cf 2.4), onderrigfokus, ordelike skoolklimaat (cf 3.5), hoë verwagtinge en deurlopende meting van leerderprestasie (Pretorius, 2014:350). Vervolgens val die fokus op effektiewe skoolleiers en effektiewe skoolhoofleierskapstyle.

4.4.4 Effektiewe skoolleiers

Volgens Hoppey en McLeskey (2013:254) beskik effektiewe skoolleiers oor kennis en vaardighede en het die neiging om leiers te wees. Hulle respekteer die personeellede en gee aandag aan die behoeftes van die leerders (cf 6.5.5). Dit sluit by die mening van Anastasiadou (2014:945,946) aan dat leierskap, leierskapeienskappe, leierskapsvaardighede en bevoegdheid 'n duidelike invloed op leierskapstyle en die bereiking van doelwitte het. Dit kan bepaal of leierskap effektief is of nie. Dit wil voorkom of effektiewe

leiers volgelinge met respek behandel en gelyke geleenthede vir hulle skep. Verder is effektiewe leiers bewus van veranderinge maar ook bereid om daarby aan te pas.

Burns en Martin (2010:48) is van mening dat skoolleiers oor positiewe leierskap-vaardighede moet beskik om personeel te kan hanteer. Die vaardighede moet voortdurend geëvalueer word om te verseker dat die effektiwiteit van die skool gehandhaaf word. Braimoh *et al.* (2014:429) voer aan dat om sukses en effektiewe leerderprestasie en skoolverbetering te bereik, skoolhoofde moet koördineer en onderwysers moet ondersteun ten opsigte van onderrig en onderrigprosesse. Verder moet hulle bestuursvaardighede in die onderwysprofessie so toepas dat onderwysers as effektiewe onderwysers kan funksioneer. Garza *et al.* (2014:808) voeg by dat effektiewe skoolhoofde gedryf word deur 'n filosofie van sosiale geregtigheid, 'n sterk opvatting van sorg, etiek en moraliteit het, 'n hoë graad van buigsaamheid en volharding demonstreer en waagmoed openbaar (cf 6.5.5 & 6.5.6).

Volgens Ghani (2013:141) kan die effektiwiteit van die skoolhoof en onderwysers lei tot 'n effektiewe skool en dat die volgende faktore 'n rol speel, naamlik die skep van 'n bevorderlike leeromgewing, fokus op die onderrig- en leerproses, hoë verwagting van leerders, voortdurende assessering en evaluering van leerders en goeie samewerking tussen die skool en die leerder se huis. Klar en Brewer (2013:801) sluit hierby aan en wys daarop dat effektiewe skoolhoof-leierskap insluit dat die skoolhoof die uitdagings rakende demografiese, kulturele en politieke konteks waarin die skool bestuur moet word, verstaan. Die vraag ontstaan nou: watter tipe leierskapstyl volg die effektiewe skoolleier?

4.4.5 Skoolhoofleierskapstyle in effektiewe skole

Soos vroeër uiteengesit, verwys effektiwiteit na wat “die gewenste uitwerking” het. In hierdie verband kan gevra word watter leierskapstyle “die gewenste uitwerking” sal hê sodat daar na 'n effektiewe skool verwys kan word. Die literatuur toon uiteenlopende menings ten opsigte van skoolhoofleierskapstyle (cf. 2.5) in effektiewe skole. Aggarwal-Gupta en Vohra (2010:1) en Zembat *et al.* (2010:2269) is van mening dat die belangrikste deelnemers in 'n skool die skoolhoof, onderwysers en leerders is en data hulle direk of indirek 'n invloed op die effektiwiteit van 'n skool het. Volgens Tatlah en Iqbal (2012:790) bestaan daar 'n duidelike verband tussen leierskapstyle en skoleffektiwiteit en 'n duidelik verskil tussen die leierskapstyl van die skoolhoof en adjunkskoolhoof, veral ten opsigte van geslag. Hierteenoor is Sigilai en Bett (2013:381) van mening dat daar geen noemenswaardige verhouding tussen die skoolhoof se leierskapstyl en die effektiewe bestuur is nie. Om te besef wat effektiewe bestuur behels, moet skoolhoofde verskeie leierskapstyle ontwikkel en toepas omdat 'n enkele leierskapstyl nie in alle situasies toegepas kan word nie.

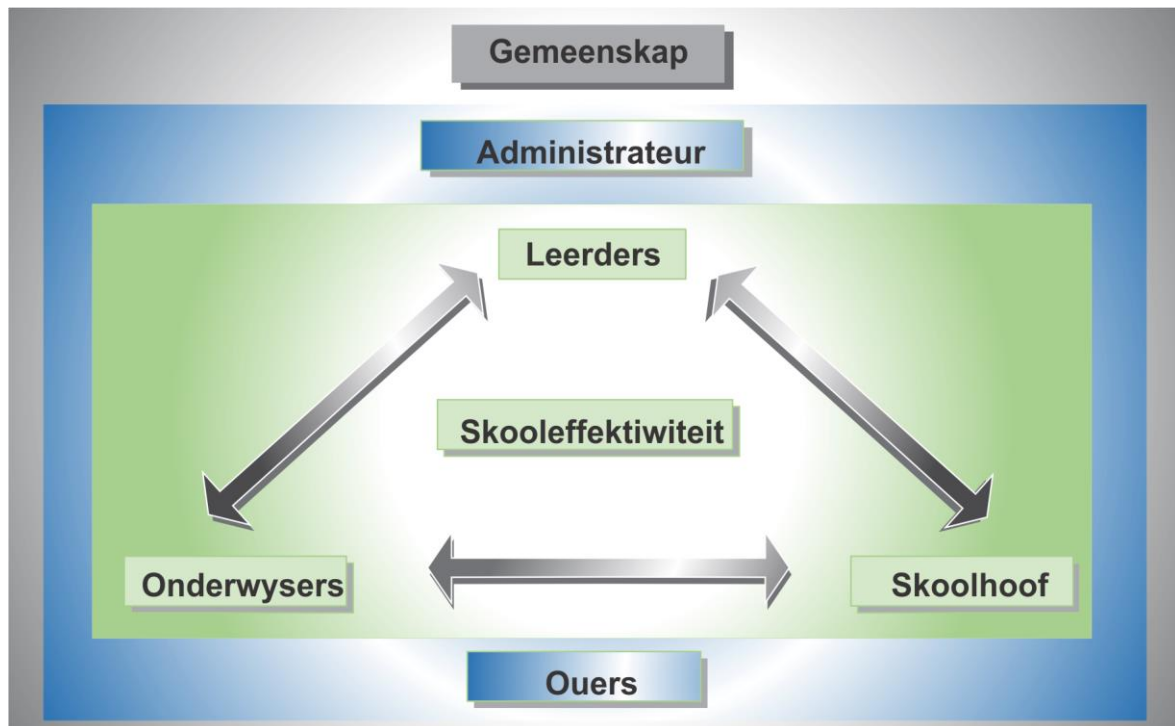
Verskeie outeurs (Zemba *et al.* 2010:2275; Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010:5; Hutton, 2013:57; Ofoegbu *et al.* 2013:67; Okçu, 2014:19) is van mening dat die transformerende leierskapstyl tot die skool se effektiwiteit kan bydra na gelang van die skool se doelwitte en eienskappe. Dié skoolhoofleierskapstyl kan bydra tot 'n verbeterde skoolklimaat, beter verhoudings tussen onderwysers, meer pogings van professionele ontwikkeling onder onderwysers, beter leeromgewing, produktiewe gebruik van hulpbronne, minder eksterne druk op onderwysers en goeie moraal (cf 2.5.3.3) onder almal. Die styl is ook bevorderlik vir diversiteit aangesien die styl deelnemend, demokraties en modern is.

Tatlah en Iqbal (2012:795) glo dat bestuur, versterking, omgewing en prestasie van skool-effektiwiteit in verhouding staan tot leierskapstyle soos die outokratiese, demokratiese en laissez-faire leierskapstyle. Mozia en Oliver (2014:50) is op hul beurt van mening dat die skoolhoof wat die samewerkende leierskapstyl volg, daadwerklike pogings aanwend om menslike en materiële hulpbronne verstandig toe te ken (cf 2.5.1.3). Boonla en Treputtharat (2014:991,995) wys daarop dat ander skoolhoofleierskapstyle ook met effektiwiteit geassosieer word, byvoorbeeld die ondersteunende leierskapstyl wat eienskappe van vriendelikheid, toeganklikheid en omgee vir die behoeftes van volgelinge openbaar. Die leiers wat die styl volg, verskaf ook 'n goeie werksomgewing, is regverdig en tree respektvol op teenoor volgelinge (cf 6.5.6).

Tog is Ofoegbu *et al.* (2013:75) van mening dat dit tot voordeel van die skool sal strek indien skoolhoofde hulle eie style identifiseer maar ook bereid is om verskeie style aan te neem na gelang van die konteks waarin hulle skole funksioneer sodat aandag geskenk kan word aan behoeftes. Dit sal daartoe lei dat die skole effektief bestuur word. Die vraag ontstaan nou oor hoe of waaraan effektiewe skole gemeet word.

4.4.6 Die meting van effektiewe skole

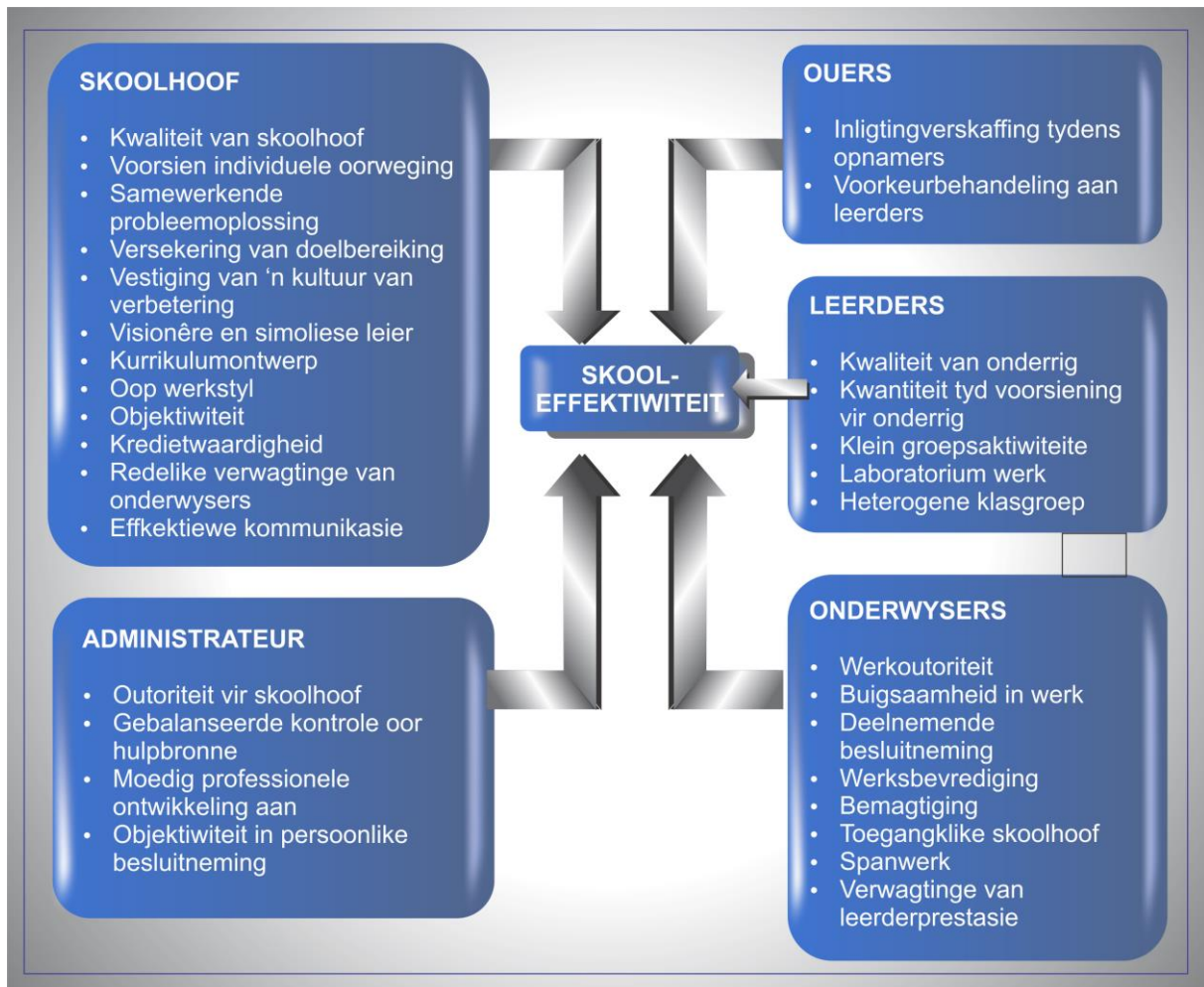
Volgens Aggarwal-Gupta en Vohra (2010:1,9) word die rekordering van perspektiewe van belanghebbendes as een van die aanvaarbaarste maniere beskou waaraan effektiewe skole gemeet kan word. Die gemeenskap, administrateur, skoolhoof, leerders, onderwysers en ouers het elkeen 'n aandeel in die effektiwiteit van 'n skool aangesien elkeen hulle eie perspektief het rakende effektiwiteit. Ouers mag byvoorbeeld die leerders se akademiese uitslae as effektief beskou terwyl onderwysers hulle groei en ontwikkeling aan die effektiwiteit van 'n skool meet. Die persepsie word soos volg uitgebeeld:



Aggarwal-Gupta en Vohra (2010:3)

Figuur 4.1: Wisselwerking tussen die skoolhoof, onderwysers en leerders in breë konteks van skooleffektiwiteit (Vertaal)

In figuur 4.1 word die invloed van die verskillende belanghebbendes uitgebeeld. Die skoolhoof, onderwysers en leerders oefen 'n sterker invloed op mekaar uit en bepaal die skoolkultuur en effektiwiteit, terwyl die administrateur en ouers min/nie 'n invloed op die effektiwiteit van die skool uitoefen nie, aangesien hulle nie deel is van die daaglikse funksionering van die skool nie (cf 5.4). Die gemeenskap het minder invloed op die effektiwiteit van die skool as die ouers en administrateur maar is op verskeie vlakke van die skool betrokke, byvoorbeeld hulle aandeel in kurrikulumontwikkeling (Aggarwal-Gupta & Vohra, 2010:3). Aansluitend hierby brei Aggarwal-Gupta en Vohra (2010:6) aan die hand van figuur 4.2 verder uit op die faktore wat by elke belanghebbende van belang is ten opsigte van die effektiwiteit van 'n skool.



(Aggarwal-Gupta en Vohra, 2010:6)

Figuur 4.2: Faktore van belanghebbendes in skoleffektiviteit (Vertaal)

In figuur 4.2 word die faktore wat 'n rol speel by elke belanghebbende duidelik uiteengesit. Verskeie faktore speel 'n rol soos, onder andere, effektiewe kommunikasie deur die skoolhoof, die verskaf van inligting aan ouers, kwaliteit van onderrig aan leerders, spanwerk onder onderwysers en 'n gebalanseerde kontrole oor hulpbronne deur die administrateur. Die faktore en die hantering daarvan deur die belanghebbendes het 'n bepalende invloed op die effektiwiteit van die skool (cf 5.4).

In 'n studie wat deur Bozaslana en Kaya (2012) uitgevoer is om die effektiwiteit van skole in Turkye te meet, is die "Effective School Scale" gebruik wat uit 56 items bestaan het en verdeel is in ses kategorieë, naamlik die skooldirekteur (skoolhoof), onderwyser, leerders, skoolprogram en onderwysproses, skoolkultuur en skoolomgewing (skoolklimaat) sowel as die ouers. Uit die resultate het geblyk dat die skooldirekteur (skoolhoof) die grootste invloed

op die effektiwiteit van die skool gehad het, gevolg deur die skoolkultuur en omgewing, onderwysers, skoolprogram en onderwysproses, skoolomgewing (skoolklimaat) en ouers. Die leerders het die minste invloed op die effektiwiteit van die skool gehad.

In 'n poging om 'n model saam te stel wat die effektiwiteit van skole in Malaysia meet, het Ghani (2013:135) die "Malaysian Effective School Model" ontwikkel. Sewe bydraende aspekte om skole meer effektief te maak, is geïdentifiseer. Die volgende temas het na vore gekom:

Tabel 4.1: Malaysian Effective School Model (aangepas)

TEMA	SUB-TEMAS
Die professionele leierskap van die skoolhoof	Onderrigleierskap Transformerende leierskap Effektiewe hulpbronbestuurder
Bevorderlike skoolomgewing	Geordende omgewing Fisiese fasiliteite
Konsentrasie op die proses van onderrig en leer	Onderwyserleierskap Kurrikulum
Hoë verwagtinge	Holistiese verwagtinge Proses na hoopverwagtinge Skep van 'n atmosfeer wat leerders se denke uitdaag
Deurlopende assessering	Evaluering van leerderprestasie Evaluering van skoolprestasie Omgewing ryk aan data en inligting
Samewerking tussen skool en huis	Verhouding met ouers Verhouding met gemeenskap
Skool as leerorganisasie	Skoolhoof Onderwysers

Ghani (2013:141) se bevindinge het getoon dat skoolhoof-leierskap die primêre faktor is vir skool-effektiwiteit waar die skoolhoof, tesame met die onderwysers, hulle verantwoordelikhede moet nakom. Tog moet die ander faktore, naamlik gunstige omgewing, fokus op die onderrig- en leerproses, hoë verwagtinge aan leerders gestel, deurlopende

assessering en evaluering van leerders en goeie samewerking tussen die skool en die ouers nie buite rekening gelaat word nie (cf 6.5.6).

Aansluitend hierby het Mozia en Oliver (2014:53) in hulle studie vir drie jeugdetensie-fasiliteite in twee stede in Suid-Kalifornië ses kriteria vir effektiewe skole geïdentifiseer:

- 'n veilige en ordelike omgewing
- 'n klimaat van hoë verwagtinge vir leerdersukses
- 'n duidelike en gefokusde missie
- sterk onderrigleierskap
- gereelde monitering van leerders se vordering
- “tuisgekweekte” administrateurs

Die gevolgtrekking waartoe Mozia en Oliver (2014:40) gekom het, is dat sterk leierskap en 'n ondersteunende omgewing as faktore vir effektiewe skole geïdentifiseer kan word. Aansluitend hierby speel 'n missie en assessering 'n groot rol.

4.4.7 Gevolgtrekking

Uit bostaande uiteensetting kan afgelei word dat daar verskeie belanghebbendes en faktore is wat bydra tot die effektiwiteit van skole. Effektiewe skole word aan die belanghebbendes en faktore gemeet, hoe dit verband hou, saam funksioneer en wat as bepalende faktore beskou word. Sterk klem word gelê op die rol wat die skoolhoof in die meting van effektiewe skole speel. Tog kan die skoolhoof nie die oorheersende faktor wees wat effektiwiteit en goeie leerderprestasie tot gevolg het nie. Daar moet dus ander faktore wees wat ook bydra tot effektiwiteit en goeie leerderprestasie.

4.5 FAKTORE WAT 'n ROL BY LEERDERPRESTASIE SPEEL

4.5.1 Inleiding

Soos reeds in hoofstuk 3 vermeld, het Bronfenbrenner (1977:514) skoolklimaat op mikro-, makro-, exo- en mesovlak beskryf en hoe die vlakke interaktief op mekaar inwerk (cf 3.5.1). Die faktore wat 'n rol by leerderprestasie speel, kan ook op mikro-, makro- en mesovlak waargeneem word. Mikrovlak verwys na die skool, makrovlak na die infrastruktuur en fasiliteite en mesovlak na die ouers. Vervolgens word leerderprestasie ooreenkomstig die drie vlakke bespreek.

Verskeie studies is al uitgevoer oor faktore wat 'n rol speel by leerderprestasie (Botes & Mji, 2010; Adeyemo, 2011; Naidoo *et al.* 2012; Kimani *et al.* 2013; Reeves *et al.* 2013; Mafora, 2013; Msila, 2014). Die faktore sluit onder andere taal, leierskap, sosio-ekonomiese agtergrond, ouers en onderwysers in. Tog kan daar nie met sekerheid gesê word watter faktore 'n definitiewe invloed op leerderprestasie het nie. In die volgende gedeelte word slegs enkele faktore wat uit die literatuurstudie na vore gekom het, bespreek.

4.5.2 Die rol van die skoolhoof by leerderprestasie (mikrovlak)

Kurland *et al.* (2010:7) redeneer dat die sukses van 'n skool deur verskeie faktore bepaal word, maar dat daar tog klem gelê word op skoolhoof-leierskap, bereidwilligheid onder onderwysers om te volhard in die strewe na die visie, doelwitte te skep en daarin te volhard om self voordurend te leer (cf 6.5.5). Dit lei tot 'n samehorigheidsgevoel onder die personeel en die skoolhoof (cf 5.4). Aansluitend hierby is Valentine en Prater (2011:22) van mening dat die bevoegdheid van die skoolhoof 'n verdere belangrike rol by akademiese prestasies speel, ongeag die konteks waarin die skool geplaas is (cf 2.3.6). Roney en Coleman (2011:21) voeg verder by dat deur die akademiese doelwitte wat die skoolhoof stel, die onderwysers en leerders tot hoër hoogtes binne 'n veilige leeromgewing aangemoedig word sodat akademiese prestasies jaarliks gehandhaaf kan word (cf 5.4).

Volgens Nordenbo *et al.* (2010:10) moet skoolleiers besef dat daar verskeie aspekte ten opsigte van hulle werk is wat belangrik is vir leerderleer. Aansluitend hierby beweer Valentine en Prater (2011:21,24) dat die hedendaagse skoolhoof die belangrikheid van deurlopende ontwikkeling in leierskap, beste praktyke en verandering moet kan raaksien. Verder moet hulle die invloed wat hulle gedrag op prestasie het, verstaan. Dit is belangrik dat skoolhoofde moet verstaan dat hulle binne 'n konteks van gegewe demografiese veranderlikes as leier optree. Dit beïnvloed die effektiwiteit van die skoolhoof. Hutton (2013:57) voeg by dat dit verder belangrik is dat hulle sterk leierskap moet toon, ondersteunend moet wees en betrokke op alle terreine. Dit verg ook aanpassing van die skoolhoofleierskapstyl om te sorg dat die leerders volgens die vereiste standaarde kan presteer.

Verskeie outeurs (Ngcobo & Tikly, 2010:5; Ngcobo, 2010:19; Botha & Triegaardt, 2014:309; Naidoo *et al.* 2012:4908) stem saam dat leierskapfunksies binne die skoolkonteks beskou word as een van die belangrikste elemente om effektiewe skole te verseker. Alhoewel effektiewe leierskapfunksies in funksionele skole in Suid-Afrika wel toegepas word, is daar tog 'n groot getal voorheen benadeelde skole onder die ou Apartheidstelsel wat steeds nie

effektiewe leierskapsfunksies toepas nie. Dit is dan ook die skole wat laer akademiese prestasie lewer met min of geen bewyse van leierskap nie.

Van der Berg *et al.* (2011:3) spreek hulle mening uit, naamlik dat effektiewe skole effektiewe leiers in samewerking met 'n effektiewe bestuurspan vereis om goeie leierskap in kurrikulum sowel as 'n georganiseerde leeromgewing te verseker. Bush en Glover (2013:39) is verder van mening dat daar in gedagte gehou moet word dat skole van mekaar verskil en dat daar geen "bloudruk" ten opsigte van leierskap en leierskapstyle bestaan nie en dat elke hoof die balans tussen solo- en gedeelde skoolhoof-leierskap moet vind. Dit sluit aan by die mening van Botha en Triegaardt (2014:309) dat skoolhoofde nie langer hulle skole op hulle eie kan lei en bestuur nie, aangesien skoolhoofde klasse moet besoek, onderrigprobleme moet hanteer, die optimale benutting van onderrigtyd moet toepas en deurlopend sigbaar moet wees vir personeel en leerders.

Botha (2013:5464,5466) en Stols (2013:16,17) is van mening dat die gebrek aan effektiewe tydsbesteding daartoe kan lei dat die skoolhoof en skool oneffektief is. Dit impliseer dat die skoolhoofde hulle tyd noulettend moet beplan om sodoende al die aktiwiteite met betrekking tot die bestuur van die skool te kan behartig. In hierdie verband is Bush en Glover (2013:39) en Mafora (2013:1) van mening dat gedeelde leierskap tot voordeel van die skoolhoofde kan strek om te verseker dat hulle al hulle aktiwiteite kan hanteer (cf 2.5.1.3).

Skoolhoof-leierskap en skoolhoofleierskapstyl loop hand aan hand. Daar is heelwat studies uitgevoer oor die rol van die skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie en word vervolgens bespreek.

4.5.3 Die rol van die skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie (mikrovlak)

In verskeie studies het outeurs (Fuller, 1987; Levine en Lezotte, 1990; Pashiardis, 1998; Rautiola, 2009; Ibrahim & Al-Taneiji, 2013) laat blyk dat skoolhoofleierskapstyle as een van die metodes aangevoer word wat die skoolhoofde kan volg om hulle invloed te laat geld (cf. 2.5) maar ook 'n invloed op leerderprestasie te kan hê. Aan die ander kant is daar geen beduidende invloed van die skoolhoofleierskapstyl op leerderprestasie nie, veral ten opsigte van die laissez-faire en outokratiese skoolhoofleierskapstyle aangesien onderwysers aan hulleself oorgelaat word of te streng voorgeskryf word ten opsigte van klaskamerpraktyke (Florence, 2012:119; Adeyemi & Bolarinwa, 2013:195). Die vraag word gestel rakende watter skoolhoofleierskapstyl wél 'n invloed op leerderprestasie kan hê.

Die studies van Rautiola (2009:27,28), Carmon (2009:144), Mora-Whitehurst (2013:325), Ibrahim en Al-Taneiji (2013:51) en Shatzer (2013:10) het aangetoon dat die onderrig-leierskapstyl 'n invloed op leerderprestasie het. Met die onderrig-leierskapstyl gee skoolhoofde leiding en ondersteuning aan onderwysers, wat 'n belangrike faktor is aangesien onderwysers direk met leerders werk. Ander outeurs soos Kurland *et al.* (2010:27), Rowley (2012:162) en Onorato (2013:46) is egter van mening dat die transformerende leierskapstyl die aangewese skoolhoofleierskapstyl vir leerderprestasie is (2.5.3.2). Met hierdie styl bevorder skoolhoofde die leerprosesse wat lei tot beter onderrigkwaliteit en leerderprestasie. Outeurs is ook van mening dat die onderrig-leierskapstyl en transformerende leierskapstyl gekombineer kan word (Carmon, 2009:144; Rautiola, 2009:27,28; Ibrahim & Al-Taneiji, 2013:51). Dit stem ooreen met die mening van Ngcobo en Tikly (2010:26) dat skoolleiers geneig is om leierskapstyle soos die transaksionele, demokratiese en transformerende style te kombineer na gelang van die konteks waarin die skool hom bevind.

Florence (2012:113,118) voeg verder by dat die deelnemende skoolhoofleierskapstyl verband hou met leerderprestasie. Die deelnemende skoolhoofleierskapstyl laat onderwysers toe om deel te neem aan besluitneming, wat tot voordeel van die leerders kan strek. Outeurs soos Florence (2012:113,118), Zakaria *et al.* (2014:117) en Machumu en Kaitila (2014:60) is van mening dat die demokratiese skoolhoofleierskapstyl goed aansluit by die deelnemende leierskapstyl. Die demokratiese leierskapstyl hou verband met werksbevrediging van die onderwysers en onderwysers word toegelaat om inisiatief aan die dag te lê – bykomende faktore wat tot voordeel van leerderprestasie kan strek.

Mora-Whitehurst (2013:324) voer aan dat die visionêre leierskapstyl verband hou met leerderprestasie maar dat ander faktore soos finansiële hulpbronne, onderwysers se ervaring, samewerking en kwaliteit van onderrig definitief ook 'n rol speel. Ngcobo (2010:19) en Msila (2013a:301) wys daarop dat die leierskapstyl wat die skoolhoofde in hulle skole verkies, effektief binne die skoolkonteks moet wees. 'n Verkeerde leierskapstyl kan die verskil wees tussen 'n goed funksionerende skool en 'n skool wat misluk wees.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die skoolhoofleierskapstyl 'n rol speel by leerderprestasie en dat daar nie slegs een nie, maar verskeie skoolhoofleierskapstyle wat bestaan wat tot voordeel van leerderprestasie kan strek.

4.5.4 Die rol van die onderwyser in leerderprestasie (mikrovlak)

Ravhudzulo (2012:459) en Power (2013:64) is van mening dat dit van kardinale belang is dat die verhouding tussen die onderwyser en die leerder gesond moet wees, juis omdat dit die

onderwyser is wat die verskil kan maak tussen onderrig en kwaliteitonderrig. Volgens Schmelkes (2013:134) is kwaliteitonderwys vir leerderprestasie van die onderwyser afhanklik, terwyl Hill (2013:72) aanvoer dat kwaliteitonderwys oor onderwysersopleiding gaan. Opleiding van onderwysers is van die uiterste belang asook verdere professionele opleiding en ontwikkeling wat waarde kan toevoeg tot kwaliteitonderwys. Effektiewe skole is die skole met uitstekende onderwysers en uitstaande skoolhoofde. Aan die einde van die dag is dit wat in die klaskamer gebeur wat werklik saak maak. Die sterk verhouding tussen onderwyser en leerder staan sentraal tot die taak van die verbetering van die kwaliteit en effektiwiteit van onderwys (cf 6.5.6 items 3,11). Meier (2013:22) voeg by dat dit belangrik is dat skole moet herbesin oor wat binne skoolverband geleer word en hulle daarop toespits dat alle leerders toegang tot die leerervaring het.

Schmelkes (2013:134) en Dempster (2013:189) is dit eens dat onderwysers goed opgelei moet wees, veral in hulle vakrigting en hoe om te onderrig sodat die basiese pedagogiese beginsels deeglik oorgedra word. Draxler (2013:199) wys verder daarop dat kwaliteitonderwys van gemotiveerde, goed opgeleide onderwysers en skoolleierskap afhang. Aansluitend hierby is Kimani *et al.* (2013:10) van mening dat alhoewel onderwysers se ouderdom, geslag, professionele kwalifikasie en ondervinding nie 'n definitiewe rol in leerders se akademiese prestasies speel nie, onderwysers se werkslading wel 'n invloed het. Die tempo waarteen onderwysers terugvoer gee ten opsigte van opdragte van leerders, die tyd wat gegee word om die opdragte te voltooi en die aandag wat onderwysers aan swak leerders gee, het ook 'n beduidende invloed op die leerders se akademiese prestasies.

Msila (2013b:97) glo dat daar respek tussen die onderwysers en leerders moet wees sodat daar samewerking in die leeromgewing kan wees. Sodoende sal leerders bereid wees om risiko's te neem en kreatief te wees. Leerders sal nie gemotiveerd wees indien hulle nie die groter prentjie van hulle leerproses kan sien en hoe hulle dit in hulle lewens kan toepas nie. Msila (2013b:103) voer verder aan dat die rol wat die onderwyser in leerderprestasie speel onmiskenbaar is. Selfs die beste skoolhoof en ander skoolleiers kan nie goed funksioneer as die onderwysers terughoudend en traag is nie.

Volgens (Tsanwani *et al.*, 2014:40) speel die verbintenis en motivering van leerders en onderwysers, leerders se persepsies van hulle maats en onderwysers en onderwysers se persepsie van leerders 'n belangrike rol by akademiese prestasie. Onderwysers moet passievol wees teenoor onderrig. Wanneer leerders weet dat onderwysers ekstra moeite doen in hulle vakgebied en hoë standaarde vir die leerders stel, sal die leerders hulle leerproses baie ernstig opneem.

4.5.5 Die rol van 'n positiewe onderrig- en leeromgewing (mikrovlak)

Macneil *et al.* (2009:73) beweer dat leerders hoë akademiese prestasie in gesonde leeromgewings behaal. Macneil *et al.* (2009:82) beweer verder dat die skoolhoof se doelwit moet wees om 'n gesonde skoolklimaat (cf. 3.4.4) sowel as ondersteuning aan die onderwysers as prioriteit moet beskou om leerderprestasie te bevorder. Matar (2010:3) voeg by dat die fisiese eienskappe van die skoolgebou kan bydrae tot akademiese prestasies. Dit wil voorkom of leerders beter in nuwe skoolgeboue presteer as leerders van hulle eie portuurgroep wat in ou skoolgeboue onderrig ontvang. Volgens Adeyemo (2011:80,81) en Okoza *et al.* (2012:84) speel klas- en leeromgewing 'n duidelik rol by akademiese prestasie van leerders. Wanneer die leerders hulle omgewing nie bevorderlik ervaar nie, kan onderrig nie effektief geskied nie. Daarom moet onderwysers bewus wees van die rol wat 'n positiewe klas- en leeromgewing speel om leerders aan te moedig. Aansluitend hierby is Akiri (2013:11) van mening dat biblioteke en laboratoria die gesindhede van leerders ten opsigte van akademiese werk kan bevorder omdat dit die leerproses betekenisvol en interessant kan maak. Verder moet skoolhoofde poog om onderrigmateriaal beskikbaar te stel vir onderwysers soos hulle dit benodig.

4.5.6 Die rol van onderrig- en leerpraktyke en die kurrikulum (mikrovlak)

Akiri (2013:110) is van mening dat die onderwyser se klaskamereffektiwiteit nie alleen 'n bydraende faktor tot leerderprestasie is nie maar dat die leerder se intelligensie, ouers se onderwyskwalifikasie, sosio-ekonomiese status en persoonlikhede ook bydra tot die akademiese prestasie van leerders. Wat wel van belang is, is die kurrikulum omdat dit lei tot die bereiking van onderrigresultate wat werklik belangrik is. Dit gee buigsaamheid aan die onderwysers om leer meer betekenisvol te maak binne verskillende kontekste, kulture en leerders met spesiale onderwysbehoefte. Hierteenoor beweer Kimani *et al.* (2013:10) dat onderwysers se agtergrond en onderrig tydens klaskamerpraktyke wel 'n verskil kan maak in leerders se akademiese prestasies. Kwaliteitonderwys manipuleer kennis om vaardighede en waardes te ontwikkel, maar verstaan ook dat kennis veranderlik is en dat dit belangrik is om hoër-orde vaardighede te ontwikkel, die vermoë om oor die hele leeftyd te leer, te leer om toegang tot inligting te bekom en dit te analiseer. Kwaliteitonderwys benodig 'n toereikende en ondersteunende onderwysbeleid (Schmelkes, 2013:134).

Die ontwerp van 'n nuwe kurrikulum kan 'n groot invloed op die prestasie van skole hê. Volgens Carrim (2013:47,49) kan die verandering na 'n nuwe kurrikulum tot gevolg hê dat onderwysers nie verstaan wat die nuwe kurrikulum in praktyk beteken nie, 'n gebrek aan kennis van die inhoud asook 'n gebrek aan die pedagogiese kennis van die inhoud hê. Dit

kan daartoe lei dat leerders binne 'n nuwe kurrikulum faal. In hierdie verband is Suid-Afrika 'n goeie voorbeeld. Sedert 1994 het die kurrikulum vier keer verander. Telkens moet onderwysers van vooraf aan die nuwe kurrikulum bemeester. Die gebrekkige opleiding dra daartoe by dat die onderwysers die inhoud van vakgebiede nie ten volle bemeester nie. 'n Verdere probleem is die feit dat onderwysers probleme ondervind daarmee om die CAPS-dokument te interpreteer. Hierdie probleme lei daartoe dat die leerders in Suid-Afrika nie na wense presteer nie (Reyneke *et al.* 2010:289; Chisholm, 2011:52; Spaull, 2015:13).

Carrim (2013:47,50) redeneer verder dat die basiese beginsels ten opsigte van kennis van en binne die kurrikulum nodig is om kwaliteitsonderwys te verseker. Wanneer onderwysers die nodige kennis dra van die kurrikulum, die nodige ondersteuning en opleiding ontvang oor hoe om die kurrikulum te verstaan, te interpreteer en aan te bied, sal die nodige uitkomst en prestasies deur die leerders behaal word. Aansluitend hierby is Attfield en Vu (2013:74) van mening dat die klem van onderwys verskuif het van toegang af na onderwys vir almal na aanvaarbare minimum kwaliteitsvlak wat gerig is op betekenisvolle leer en die ontwikkeling van basiese vermoëns. Hierdie klemverskuiwing vestig die aandag op standarde wat 'n noodsaaklike element is van 'n doeltreffende onderwysstelsel.

Siyepu (2013:2), Moodley(2013:1) en Tsanwani *et al.* (2014:50) stem saam dat kurrikulumfaktore soos die gebrek aan ondersteunende leermateriaal, armoede in die skoolgemeenskap, swak kwaliteit onderwysers en onderrig en onvoldoende leergeleenthede 'n beduidende negatiewe invloed op leerderprestasie kan hê.

4.5.7 Die rol van infrastruktuur en fasiliteite (makrovlak)

Härma (2013:560) wys daarop dat een van die redes waarom ouers privaatskole bo openbare skole kies, dié van klasgrootte is. Onderwysers ondervind probleme daarmee om die leerders te hanteer aangesien daar soms tot 100 leerders in een klas is. Om die gebrek aan toegang tot skole in sommige lande (weens bergagtige areas) te oorbrug word klein skooltjies, soms onoordeelkundig, opgerig waar, in sommige gevalle, slegs een of twee onderwysers betrokke is. Die tekort aan onderwysers, oneffektiewe administrasie en laekwaliteit-onderwys het tot gevolg dat leerders in landelike gebiede, waar lae sosio-ekonomiese toestande heers, minder suksesvol in die skole is. Haiming *et al.* (2013:42) voer aan dat dit noodsaaklik is om in die gehalte en behoeftes van landelike onderwys te voorsien en landelike onderwys te ontwikkel en te bevorder. Regerings het 'n besondere verantwoordelikheid om te verseker dat skole die nodige hulpbronne ontvang om effektiewe, relevante en hoëgehalte-onderrig te verseker (Power 2013:66).

Bipath en Adeyemo (2014:2407) is van mening dat daar 'n verhouding tussen nasionale/politieke stelsel, sosio-ekonomiese status van die leerders in 'n skool, departementele inspeksie, skoolbeheer, skoolbestuur moet wees, en dit bepaal of 'n skool funksioneel is al dan nie.

Volgens Bayat *et al.* (2014:184) en Visser *et al.* (2015:5) speel die klasgrootte 'n rol in dié sin dat klasse wat te groot is 'n negatiewe invloed op die leerders se prestasie kan hê. Visser *et al.* (2015:5) is verder van mening dat die skoolomgewing, en veral die skoolgebou en hulpbronne, 'n definitiewe invloed op leerderprestasie het (cf 3.4.4).

4.5.8 Die rol van die ouers by leerderprestasie (mesovlak)

Shute *et al.* (2011:1) beweer dat ouerbetrokkenheid akademiese prestasies bevorder wanneer leerders met ouers kommunikeer oor die skool se aktiwiteite en planne en waar ouers hoë verwagtinge van die skool koester. Onderwys rus nie alleen op die skouers van die regering nie. Aansluitend hierby is Dempster (2013:187,188) van mening dat ouers as een van die faktore bestempel kan word wat 'n rol by leerderprestasie speel. Wanneer daar na die leerders se welstand en gesondheid omgesien word, dra dit by tot die geheelontwikkeling van die leerder. Deur taal en ondervindinge wat mondeling oorgedra word, word die fondament vir lees vasgelê. Rafiq (2013:209,212) stem saam dat ouerbetrokkenheid bevorderlik is vir die akademiese prestasie van leerders. Ses tipes ouerbetrokkenheid word aangedui naamlik, hulp aan gesinne wat behoefte het aan vaardighede van ouerskap, ontwikkeling van effektiewe huis-skoolkommunikasie, bereidwilligheid om betrokke te raak by skoolaktiwiteite, ondersteuning met huiswerk, besluitneming deur ouers deur middel van komitees en samewerking met die gemeenskap veral waar gesinne behoef is. Die balans tussen die behoeftes van die samelewing en dié van die individu dra by tot kwaliteitonderwys (Power, 2013:66).

4.5.9 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde is dit duidelik dat verskeie faktore 'n rol speel by leerderprestasie. Die rol van die skoolhoof en veral die skoolhoofleierskapstyl en onderwysers word as belangrike faktore aangedui. Verder speel die onderrig- en leeromgewing (skoolklimaat), die onderwyspraktyke, infrastruktuur en fasiliteite asook die ouers 'n rol by leerderprestasie. Dit is egter belangrik dat leerderprestasie in konteks gesien moet word.

4.6 LEERDERPRESTASIE IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

4.6.1 Inleiding

Die demokratisering van Suid-Afrika na die afskaffing van apartheid in 1994 het radikale veranderinge in die onderwys teweeggebring in veral die integrasie van 'n voorheen verdeelde onderwysstelsel op nasionale sowel as provinsiale vlak (Bharuthram, 2012:206; Lumby & Azaola, 2014:30). Die gelyke verdeling van hulpbronne het daartoe gelei dat alle leerders in Suid-Afrika toegang tot dieselfde leergeleenthede kon verkry. Siyepu (2013:2) beweer dat daar nie net een oorsaak is vir die swak prestasie van die leerders in Suid-Afrika nie maar dat faktore soos armoede, hulpbronne en infrastruktuur, lae onderwyskwalifikasie, taal en 'n swak leerkultuur by kinders nie uitgesluit kan word nie. In die volgende gedeelte word op faktore gefokus wat tog 'n invloed op leerderprestasie in Suid-Afrika uitoefen.

4.6.2 Diversiteit in taal

Verskeie outeurs (Botes & Mji, 2010:123,125; Siyepu, 2013:1; Makgamatha *et al.*, 2013:251) raak die kwessie van taal aan en hoe dit leerderprestasie beïnvloed. Taal word as voorwaarde beskou om denke te stimuleer, en dit beïnvloed dus die omvang van die leerders se intelligensie. In Suid-Afrika is die diversiteit met betrekking tot taal 'n wesenlike probleem aangesien daar 11 amptelike tale is en slegs enkele tale as moedertaalonderrigmedium gebruik word. In sommige gevalle is leerders blootgestel aan multitaalonderrigmedium waarvan nie een van die tale die moedertaal is nie. Dit het 'n groot invloed op veral Wiskunde-terminologie.

Volgens Taylor *et al.* (2011:4) kan dit as rede aangevoer word waarom Suid-Afrikaanse leerders uiters swak presteer in die internasionale wiskundegeletterdheidstoets (TIMSS). In hierdie verband voer Van der Berg *et al.* (2011:3) en Manyike (2014:61) aan dat dit uiters noodsaaklik is dat die akademiese prestasie van leerders beïnvloed kan word indien die taal waarin hulle onderrig word nie die taal is waarin hulle hulle kan uitdruk nie. Die leesvermoë en taalonderrig as medium word deur onderwysers oorgedra en in hierdie verband speel onderwysers 'n belangrike rol by leerderprestasie. Hierteenoor beweer Reeves *et al.* (2013:426) dat leerders nie voldoende geleenthede vir leer gegun word nie.

4.6.3 Leesvermoë van leerders

Balfour (2002:67) en Moodley (2013:1) is van mening dat daar 'n verband bestaan tussen die leesvermoë en akademiese prestasie van leerders. Balfour (2002:67) voer verder aan dat swak leesvermoë ernstige implikasies kan inhou en wel om die volgende redes:

- Swak leesvermoë en verwerking van leerstof kan leerders se prestasie en selfbeeld negatief beïnvloed.
- Die onvermoë om te kan lees affekteer die leerder se vermoë om geskrewe instruksies te volg wat tot nadeel van die leerder kan wees tydens die beantwoording van eksamen vrae.
- Die onvermoë om geskrewe werk te lees beïnvloed die leerders se vermoë om eie werk te konseptualiseer, te struktureer en taalkundig korrek oor te dra.
- Om hierdie rede bly leerders in gebreke om hulle eie taal te ontwikkel en akademies te vorder.

Hierdie stellings vergelyk goed met die swak resultate van leerders in Suid-Afrika ten opsigte van die internasionale leesgeletterdheidstoets (PIRLS) (Mullis *et al.*, 2012:1; Van Staden & Bosker, 2014:4). Die leesvermoëns van leerders hou ook verband met die taal waarin onderrig word.

4.6.4 Skoolkultuur en skoolklimaat

Verskeie outeurs (Ngcobo, 2010:25; Msila, 2013b:95; Tsanwani *et al.*, 2014:50; Pretorius, 2014:356) is van mening dat skoolkultuur en skoolklimaat (cf. 3.5) 'n belangrike rol speel by leerderprestasie. In hierdie verband wys Bipath *et al.* (2014:2411) daarop dat organisasiekultuur (wat ook skoolkultuur insluit) as vanselfsprekend aanvaar word (cf. 3.3.3). Wat egter van belang is, is hoe die personele die kultuur sien. Met ander woorde, is die skoolkultuur in hulle oë positief of negatief. Veranderinge ten opsigte van professionele ontwikkeling en die kurrikulum en nuwe wetgewing kan nie noodwendig 'n positiewe skoolkultuur skep nie. Daarom is dit belangrik dat aandag aan die skoolkultuur gegee moet word, anders kan dit daartoe lei dat 'n skool disfunksioneel raak.

Volgens Mentz (2013:167) dra verskeie determinante by tot 'n positiewe skoolklimaat. Sy mening hou verband met die mening van Robinson (2010:25) dat skoolklimaat die gedrag en gesindhede van mense kan beïnvloed, hetsy positief of negatief. Daaruit kan afgelei word dat leerders se prestasie ook beïnvloed kan word deur 'n positiewe of negatiewe skoolklimaat. Vos *et al.* (2012:57) voer aan dat 'n oneffektiewe en ongesonde skoolklimaat kan meebring dat 'n skool disfunksioneel kan raak. Dit is daarom noodsaaklik dat die skoolhoof die skoolklimaat en bestuurstrategieë so moet aanpas dat 'n meer effektiewe skoolklimaat geskep kan word.

4.6.5 Sosio-ekonomiese agtergrond

Siyepu (2013:2) en Bayat *et al.* (2014:195) is van mening dat die sosio-ekonomiese agtergrond 'n beduidende rol by leerderprestasie speel. Die gebrek aan die nodige infrastruktuur in die huishouding lei soms daartoe dat leerders siek word en dan afwesig is van die skool. Die gevolg is dat huiswerk agterweë gelaat word, toetse nie geskryf word nie en sodoende akademiese tyd verloor word. Moodley (2013:1) sluit aan by hierdie stelling en wys daarop dat, afgesien van die sosio-ekonomiese agtergrond van die leerder, die gebrek aan hulpbronne 'n bydraende faktor tot die lae geletterdheidsvlak van leerders in Suid-Afrika is. Visser *et al.* (2015:5) versterk die argument en wys daarop dat die sosio-ekonomiese agtergrond van die leerders en hulle huistaal die twee faktore is wat die meeste invloed op leerderprestasie uitoefen.

In 'n omvattende verslag toon Taylor *et al.* (2011:4) dat die kognitiewe prestasie van Suid-Afrikaanse leerders heelwat laer is vergeleke met lande buite Suid-Afrika en dit kan toegeskryf word aan sosio-ekonomiese toestande. Verder is daar 'n beduidende verskil tussen lae en hoë sosio-ekonomiese status van skole. Taylor *et al.* (2011:6) beweer verder dat alhoewel 'n verband bestaan tussen die sosio-ekonomiese status van die leerders, die sosio-ekonomiese status van die skool 'n belangrike faktor is. Met ander woorde, sosio-ekonomiese status is tweeledig in die sin dat die leerder se agtergrond en die status van die skool (kwintiel) nie van mekaar geskei kan word nie.

Siyepu (2013:2) wys verder daarop dat swak leerderprestasie tog toegeskryf kan word aan sosio-ekonomiese agtergrond van leerders maar voeg by dat die algemene armoede van die skoolomgewing nie uitgesluit kan word nie en beskou dit as 'n bydraende faktor.

In 'n studie wat Osonwa *et al.* (2013:121) uitgevoer het, is bevind dat 'n duidelike verband tussen die ekonomiese status van die ouers en die akademiese prestasie van die leerders bestaan. Leerders van die laerinkomste-huisgesinne het laer presteer as die leerders van die hoërinkomste-huisgesinne. Die rede vir swak akademiese prestasie van leerders van die laerinkomste-groep is dat ouers te veel tyd aan hulle werk bestee en minder aandag aan die onderwys van die leerders. Armoede speel 'n belangrike rol by akademiese prestasie, veral in landelike gebiede waar ouers soms nie goeie skole, goeie behuising, mediese sorg en maatskaplike dienste kan bekostig nie. Hierteenoor beweer Osuafor en Okonkwo (2013:164) dat die samestelling van die gesin, beroepe van die ouers en die onderwyskwalifikasie waarvoor ouers beskik geen beduidende rol speel by leerders se prestasie nie (cf 7.23).

4.6.6 Gevolgtrekking

Alhoewel die faktore wat 'n invloed op die leerderprestasie in Suid-Afrika baie ooreenstem met die faktore wat wêreldwyd ervaar word, is dit duidelik dat die diversiteit in taal en die leesvermoë van leerders 'n groter rol speel. Suid-Afrika het 'n unieke situasie waar 11 amptelike tale in die Grondwet verskans is, tog word slegs enkele van die tale in skole as moedertale aangebied. Daarbenewens word die TIMSS en PIRLS-toetse slegs in Engels aangebied en word Suid-Afrikaanse leerders daardeur benadeel aangesien Engels sommige leerders se derde taal is. Die vraag word nou gestel hoe bepaal kan word of leerderprestasie swak of goed is.

4.7 METING VAN LEERDERPRESTASIE

4.7.1 Inleiding

Die drie belangrikste internasionale toetse waaraan Suid-Afrika deelneem om onderwysprestasie te meet, is Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) (graad agt/nege Wiskunde en Wetenskap), Progress in International Reading and Literacy Studies (PIRLS) en Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) (Graad ses syfergeletterdheid). Hierdie toetse dui op die prestasie van Suid-Afrikaanse leerders teenoor ander lander se leerders se prestasie. Afgesien van hierdie drie toetse word ANA vir graad drie, ses en nege gebruik om die prestasie van Wiskunde te meet (Spaull, 2013b:4; Kanjee & Sayed, 2013:466; Van Staden, 2013:2; Pretorius, 2014:349). Graad 12-leerders deur die Nasionale seniorcertifikaat gemeet om te bepaal of hulle in al hulle vakke hulle skoolloopbaan suksesvol voltooi het.

4.7.2 Trends in Mathematics and Science Studies (TIMSS)

Meisenberg en Woodley (2013:809) wys daarop dat die Trends in Mathematics and Science Studies (TIMSS) 'n internasionale skolastiese assesseringsinstrument is wat oor 'n tydperk gebruik word om graad 4- en -8-leerders in Wiskunde en Wetenskap te toets. TIMSS het in 1995 begin en word elke vier jaar deur heelwat lande uitgevoer. Alhoewel TIMSS hoofsaaklik ekonomies bevoordeelde lande insluit, is daar tog ekonomies minder ontwikkelde en laer presterende lande by die toets ingesluit, byvoorbeeld Morocco, Colombië en Kuwait. Kanjee en Sayed (2013:462) voeg by dat hierdie instrument as betroubaar beskou word en as 'n aanwyser om effektiwiteit te meet ten opsigte van die beleid van Suid-Afrikaanse onderwys.

Bansilal *et al.* (2010:153) spreek hulle bekommernis uit oor die Wiskunde-uitslae en wys daarop dat Suid-Afrikaanse leerders op internasionale en nasionale vlak hulle gebrek aan swak Wiskundevaardighede duidelik openbaar en skryf dit toe aan een primêre faktor, naamlik die kwaliteit van onderwys in Suid-Afrika (cf 4.3). Aansluitend hierby wys Taylor *et al.* (2011:4) en Spaull (2013b:4,6,17) daarop dat Suid-Afrika in 2002 die swakste gemiddelde prestasie uit 46 lande, insluitend ses Afrikalande, behaal het. In 2011, sewe jaar later, is dit kommerwekkend dat die graad 9-leerders (wat die graad 8-toets geskryf het) ver onder die 40-punte internasionaal aanvaarbare maatstaf presteer het. Intendeel, hulle was twee jaar agter die gemiddelde graad 8-leerders.

4.7.3 International Reading Literacy Study (PIRLS)

Mullis *et al.* (2012:1) en Van Staden en Bosker (2014:4) verduidelik dat die International Reading Literacy Study (PIRLS) 'n internasionaal vergelykende assessering van leesgeletterdheid van graad 4-leerders is terwyl PrePIRLS die geleentheid bied vir onderontwikkelde lande om op 'n makliker vlak as PIRLS deel te neem. Die toets bestaan uit twee vorms naamlik lees vir geletterdheidervaring, en lees om inligting te bekom te gebruik. Dit is ontwikkel deur die International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Mullis *et al.* (2012:19) en Spaull (2013a:437) voeg verder by dat alhoewel die toets vir graad vier-leerders is, die graad 5-leerders van Suid-Afrika in 2006 aan die toets deelgeneem. Die leerders het die swakste uit 45 lande presteer. Slegs 13% van die graad 4-leerders en 22% van die graad 5-leerders kon die Low International Benchmark van 400 behaal, 'n skerp kontras teenoor die res van die lande. Spaull, (2013b:20) en Van Staden (2013:3) wys daarop dat as gevolg van die uitermate swak prestasie, Suid-Afrika, Botswana en Colombia in 2011 aan die prePIRLS deelgeneem het wat 'n makliker toets as PIRLS is. Alhoewel die twee toetse nie vergelykbaar is nie, is die prePIRLS tog 'n aanduiding van die leesvaardighede van leerders wat van graad 1 af in Engels of Afrikaans onderrig ontvang het. Uit die toets het geblyk dat Suid-Afrika ongeveer drie jaar agter die gemiddelde leerder in Colombia is.

4.7.4 Southern African Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ)

Volgens Chisholm (2011:50), Van Staden (2013:3), Kanjee en Sayed (2013:466) en Van Staden en Bosker (2014:2) is die Suider-Afrikaanse Konsortium vir die Monitering van Opvoedkundige Kwaliteit, beter bekend as SACMEQ (Southern African Consortium for Monitoring Education Quality 'n inisiatief van 14 lande in suider en oostelike Afrika om syfer- en geletterdheidsvaardighede van graad ses-leerders te toets maar ook om die graad 6-onderwysers en kwaliteit van onderwys te toets (Spaull, 2013b:5,21). Tydens die 2007

SACMEQ III-toetse het Suid-Afrika die tiende hoogste prestasie in lees en die agtste hoogste prestasie in Wiskunde van die 15 lande behaal. Tog was Suid-Afrika steeds agter lande soos Kenia, Tanzanië en Swaziland en het die Wiskunde-onderwysers van Suid-Afrika nie na wense presteer nie (Spaull, 2013b:21). Taylor *et al.* (2011:6), Van der Berg *et al.* (2011:1) en Van Staden (2013:2) wys daarop dat die leerders in Suid-Afrika in swakker sosio-ekonomiese agtergronde swakker presteer as die leerders in die meer gegoede sosio-ekonomiese gebiede.

4.7.5 Annual National Assessments (ANA)

Govender (2012:5) voer aan dat die Suid-Afrikaanse regering dit as prioriteit beskou het om kwaliteitonderwys te verskaf. In hierdie verband is die Annual National Assessments (ANA) as 'n meetinstrument vir die monitering van vordering in leerderprestasie ontwerp. Die doel van die ANA is om die sterkpunte en swakpunte in onderrig en Wiskundegeletterdheid te identifiseer (Bansilal, 2012:1; Frempong *et al.* 2013:1). Govender (2012:5) voer verder aan dat ANA in 2011 vir grade 1-6 en in 2012 vir graad 9 ingestel is. Reeds in 2011 het Chisholm (2011:50) daarop gewys dat die verskil in prestasie tussen die skole in verskillende sosio-ekonomiese konteks opvallend was, maar ook die agteruitgang van prestasie van graad een af tot graad ses. Die basiese vaardighede van optel, aftrek, vermenigvuldig en deel het ontbreek.

Govender (2012:12) en Msila (2013:98) beweer dat een van die sleutelfaktore in die prestasie van leerders die kwalifikasies van onderwysers is. 'n Groot aantal onderwysers van die vroeër model C-skole het oor grade beskik terwyl onderwysers in agtergeblewe skole meestal oor diplomas en gevorderde sertifikate beskik het. Alhoewel al die skole oor handboeke en werkboeke beskik het, wil dit voorkom of die onderwysers dit nie oordeelkundig gebruik nie.

Alhoewel die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel heelwat veranderinge aangebring het om die stelsel te verbeter wek die leerderprestasie nog steeds kommer. Die graad 9-uitslae van die Annual National Assessments (ANAs) 2011 (DBO, 2012b) het 'n skrale 12.7% in Wiskunde getoon (Kanjee & Sayed, 2013:447). Die uitslae is gekenmerk aan 'n beduidende verskil tussen die verskillende kwintielskole waar kwintiele 1-, 2- en 3-leerders uit arm gebiede kom en kwintiel 5 leerders uit ryker gebiede. Die Annual National Assessments (ANAs) van 2011 en 2012 was 'n aanduiding vir die Departement van Basiese Onderwys. Dit het 'n nasionale standaard vir die assessering van syfergeletterdheid vir grade 0 tot ses en graad 9 gestel (Spaull, 2013b:14). Spaull (2013b:14) wys verder daarop dat alhoewel die toetsing nog aan die beginstadium is, probleme geïdentifiseer wat die geloofwaardigheid van die ANA-toetse

bevraagteken. Onderwysers het die toetse van 2011 en 2012 self in hulle eie klaskamers nagesien en in sommige gevalle is dit baie lig gedoen. Verder word beweer dat leerders deur die onderwysers en skoolhoofde gelei is om die korrekte antwoorde te gee terwyl die rol van die skoolhoof in ANA hoofsaaklik is om die verantwoordelikheid vir kwaliteitversekering en moderering te aanvaar (Frempong *et al.* 2013:2).

Die doel van ANA is:

- om onderwysers aan beter assesseringspraktyke bloot te stel
- om distrikte se proses van identifisering van skole wat hulp nodig het, te vergemaklik
- om skole aan te moedig om uitstaande prestasies te vier
- om ouers met belangrike inligting oor hulle kinders se prestasies te bemagtig

ANA was betrokke by die standaardisering van Huistale, Eerste Addisionele Tale en Wiskunde deur die toetse wat grade een tot ses en nege in 2013 geskryf het (DoE, 2013:28).

4.7.6 Nasionale Seniorsertifikaat in Suid-Afrika

Die Nasionale Seniorsertifikaat (NS), wat in 2008 deur die Senior Sertifikaat vervang is, word deur graad 12-leerders aan die einde van hulle skoolloopbaan afgelê en dien ook as maatstaf om te bepaal of leerders tot verdere studie aan 'n universiteit of enige ander tersiêre inrigting toegelaat word (Schöer *et al.* 2010:9; Oosthuizen & Eiselen, 2012:156; Mouton & Strydom, 2014:158; Sewry & Mokilane, 2014:193). Taylor (2014:125) en Mashige *et al.* (2014:551) wys daarop dat, om die NS te behaal, leerders een taal (Afrikaans of Engels) as Huistaal moet neem, een vak as Eerste Addisionele Taal (Afrikaans of Engels), Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid, Lewensoriëntering en enige ander drie vakke wat by die skool aangebied word. Leerders moet ten minste ses van die sewe vakke slaag deur ten minste 40% in drie vakke en 30% in die oorblywende drie vakke te behaal.

Alhoewel die doel van Umalusi, 'n liggaam gelei deur *General and Further Education and Training Quality Assurance body* (GENFETQA), die kwaliteit en standaard van die NS te verseker is (Mouton & Strydom, 2014:160), bly die slaagsyfer van Wiskunde en Fisiese Wetenskappe kommerwekkend onder Suid-Afrikaanse skole (Mashige *et al.* 2014:560; Tsanwani *et al.* 2014:40; Mouton & Strydom, 2014:157).

Volgens Schöer *et al.* (2010:10) en Mouton en Strydom (2014:161) word verskeie redes aangevoer waarom die leerders swak uitslae in die NS en veral in Wiskunde en Fisiese Wetenskap behaal. Redes soos die gebrek aan hulpbronne word aangevoer, alhoewel studies getoon het dat dit nie noodwendig die geval is nie en dat skole met die minimum hulpbronne uitstekende resultate behaal. Mouton en Strydom (2014:162) skryf dit toe aan die gebrek aan goeie leierskap en toegewyde onderwysers.

Oosthuizen en Eiselen (2012:159) en Mouton en Strydom (2014:166) stem saam dat kwaliteitonderwys, hoë kognitiewe standaarde van assessering, effektiewe bestuur en 'n goeie werksgeesindheid as aanbeveling vir beter uitslae gegee kan word.

4.7.7 Wiskunde in Suid-Afrikaanse skole

Volgens Stols (2013:2,3) verduidelik die *South African NCS Grades 10-12* (DoE, 2003), *Mathematics Assessment Guidelines Grades 10-12* (DoE, 2009) en *Mathematics Examination Guidelines* (DoE, 2008a) en die onderskeie provinsies se Wiskunde-werkskodes in detail wat die vereistes is vir Wiskunde-leerders van graad 10 af tot graad 12 ten opsigte van aantal periodes per dag, die inhoud wat gedek moet word, die diepte waarin die inhoud aangebied word en die vordering tussen grade. Tog presteer Suid-Afrikaanse leerders nie na wense in Wiskunde nie. Daar is selfs gevalle waar die leerders in dieselfde skool se prestasie ten opsigte van Wiskunde verskil in die verskillende klasse.

In 'n studie deur Maree *et al.* (2006:239) is bevind dat die bemeestering van die kennis en probleemoplossing oorsake is daarvan dat leerders swak in Wiskunde presteer. Bansilal *et al.* (2010:160) is van mening dat leerders dit belangrik ag dat Wiskunde-onderwysers terugvoer moet gee om die leemtes te kan identifiseer wat tydens die oordra van die inhoud kon ontstaan het terwyl Botes and Mji (2010:124) aanvoer dat om Wiskunde deeglik te kan verstaan en die kognitiewe uitdagings die hoof te kan bied is goeie kommunikasie deur taal van die uiterste belang. Stols (2013:3) is verder van mening dat die onderwyser se gebrek aan die kennis van die inhoud, tydsbesteding aan die kurrikulum, leerders se gebrek aan betrokkenheid en die kognitiewe uitdagings moontlike faktore is wat 'n rol speel by die swak prestasie in Wiskunde.

4.7.8 Gevolgtrekking

Taylor *et al.* (2011:3) glo dat die skoolhoof se onderrig-leierskap daartoe kan bydra dat 'n ordelike omgewing geskep word waarin leerders effektief kan leer. Kanjee en Sayed

(2013:464) sluit hierby aan dat die skoolhoof die primêre rol in die uitslae van graad 12-leerders se eksamen aan die einde van hulle skoolloopbaan speel.

4.8 DIE VERBAND TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL, SKOOLKLIMAAT EN LEERDERPRESTASIE

Wanneer na die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie gekyk word, is daar heelwat argumente aangaande die verbande daartussen.

Carmon (2009:150) argumenteer dat die sukses wat leerders in hulle akademie behaal, deur skoolhoofde toegeskryf word aan goeie onderwysers terwyl die onderwysers dit toeskryf aan die skoolhoofleierskapstyl (cf 6.5.5 en 6.5.6). Aan die een kant beweer skoolhoofde dat leerderprestasie van die onderwysers afhang en aan die ander kant beweer onderwysers dat dit van die skoolhoof se leierskapstyl afhang. In 'n verdere poging om vas te stel of 'n verband bestaan tussen skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie is Lydiah en Nasongo (2009:84,91) van mening dat skoolhoofleierskapstyl wel 'n verskil in leerders se akademiese prestasies kan maak en dat dit as 'n belangrike faktor beskou moet word.

Studies soos deur Hallinger en Heck (2010:107) uitgevoer, wys daarop dat nie slegs een skoolhoofleierskapstyl kan lei tot die bevordering van leerderprestasie nie omdat effektiewe skoolhoofleierskapstyle in konteks van die skool gesien moet word. Met ander woorde, die leierskapstyl kan aangepas word na gelang van die skoolkonteks (cf 2.3.6). Die skoolhoofleierskapstyl kan in die konteks ontwikkel of mettertyd verander. Die skool se prestasie word aan die persoon wat die skool lei, gemeet en daarom is Kythreotis *et al.* (2010:234) van mening dat die skoolhoofleierskapstyl 'n bydraende rol in leerderprestasie kan speel.

Aansluitend hierby glo Law *et al.* (2013:58,59) dat skoolhoofde buigsaam moet wees in hulle keuse van leierskapstyle wat toepaslik sal wees in 'n spesifieke situasie of konteks. Verskillende leierskapstyle beïnvloed interaksie en kommunikasie tussen mense. Machumu en Kaitila (2014:60) is weer van mening dat die skoolhoof se leierskapstyl 'n invloed op die onderwysers se werksbevrediging (skoolklimaat) het (cf 3.5). Die skole waar 'n hoë vlak van werksbevrediging onder onderwysers ervaar word, presteer beter as skole waarin 'n lae vlak van werksbevrediging onder onderwysers ervaar word. Urick en Bowers (2014:97) voeg by dat skoolhoofde meer as een skoolhoofleierskapstyl binne die skool se agtergrond en konteks moet beoefen wat tot effektiewe leerderprestasie sal lei.

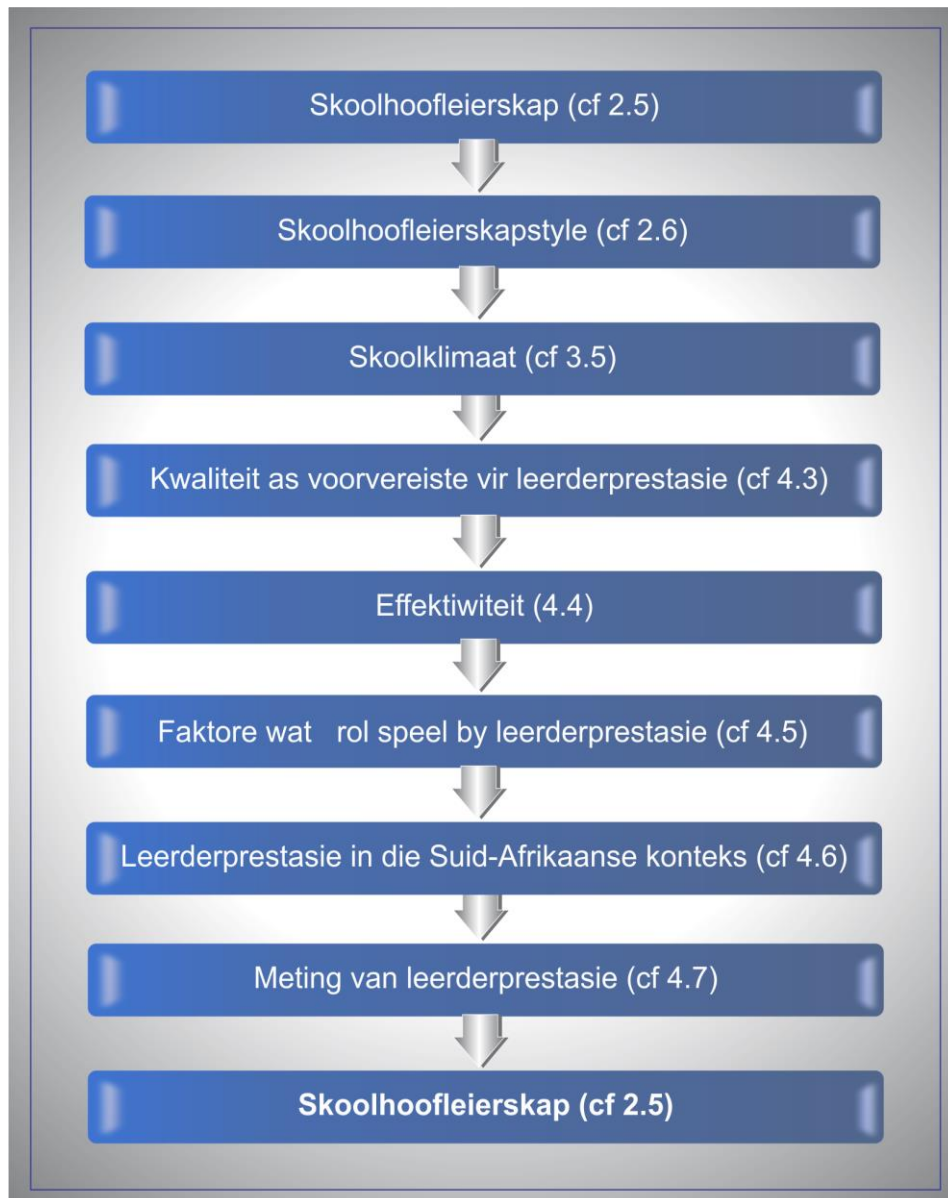
Suraya en Yunus (2012:63) is van mening dat 'n kombinasie van die skoolhoofleierskapstyl, gedissiplineerde omgewing (skoolklimaat), beter benadering tot die onderrig- en leerproses,

onderwysers se samewerking en toegewydheid, spanwerk, goeie verhoudinge tussen onderwysers en leerder en die leerders se gesindheid tot onderwys kan lei tot positiewe leerderprestasie. Aansluitend hierby glo Siyepu (2013:2) en Pretorius (2014:356) dat leerderprestasie verband hou met onder andere goed gekwalifiseerde onderwysers wat die nodige vaardighede bemeester het om effektief in die klas te kan optree. Siyepu (2013:10) wys egter daarop dat onderwysers in sommige Suid-Afrikaanse skole onbevoeg is, 'n gebrek aan toegewydheid toon, oor beperkte kennis en ook oor lae vlakke van betroubaarheid beskik. Stols (2013:1) voeg verder by dat sommige onderwysers ongekwalifiseerd in Wiskunde is, skole beperkte hulpbronne het of swak bestuur word.

Wat skoolklimaat betref het Wuch (2013:176) bevind dat daar 'n sterk verband tussen skoolklimaat en leerderprestasie bestaan. Hoe meer positief die skoolklimaat is, hoe beter presteer die leerders; veral waar 'n klimaat van betrokkenheid heers. Aansluitend hierby is Wuch (2013:176) van mening dat die skoolhoof se leierskapstyl en 'n positiewe skoolklimaat tot beter leerderprestasie kan lei. Dit sluit by die studie van Yadessa (2014:71) aan wat beweer dat skoolklimaat verskeie areas en individue in die skool beïnvloed. Yadessa is verder van mening dat positiewe verhoudings en leergeleenthede tesame met die skoolhoof se leierskapstyl bevorderlik is vir beter leerderprestasie (cf 5.4).

4.9 GEVOLGTREKKING

Die kernkonsepte van hierdie studie kan op grond van die voorafgaande hoofstukke soos volg diagrammaties voorgestel word:



Figuur 4.3: Verskillende aspekte rakende leerderprestasie soos in hierdie studie bespreek.

In hoofstuk 5 sal aangetoon word dat al bogenoemde aspekte op die sosiale interafhanklikheid van alle belanghebbendes by die skool as 'n organisasie dui. Omdat die skool 'n sosiale rol vervul en op mikro-, makro- en mesovlak funksioneer, is die skool en al die belanghebbendes van mekaar afhanklik. Die skoolhoof is afhanklik van onderwysers ten einde te verseker dat leerders goeie prestasies lewer. In hierdie proses is dit belangrik dat die skoolhoof 'n effektiewe en toepaslike leierskapstyl volg. Dit is ook belangrik dat die skoolhoof en onderwysers 'n bepaalde positiewe kultuur en klimaat in die skool moet skep. Op mesovlak is die skoolhoof en onderwysers afhanklik van die gemeenskap ten einde

ondersteuning aan leerders te gee sodat leerderprestasie kan verbeter. Op makrovlak is die skoolhoof en onderwysers van die onderwysstelsel afhanklik om kwaliteit en effektiewe onderrig en leer te verseker sodat leerderprestasie in Suid-Afrika optimaal kan geskied.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie interafhanklik van mekaar is binne die sosiale konteks van Suid-Afrikaanse skole. Die sosiale interafhanklikheidsteorie word in hoofstuk 5 volledig bespreek.

4.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die aard van prestasie bespreek asook kwaliteitonderwys as voorvereiste vir leerderprestasie. Kwaliteitonderwys beteken ook dat daar voortdurend kwaliteitsversekering en kwaliteitskontrole moet plaasvind. Kwaliteit en effektiwiteit is ten nouste aan mekaar verbind. Effektiwiteit in skole hou ook verband met effektiewe skoolleiers en watter skoolhoofleierskapstyle hulle toepas om effektiwiteit te handhaaf. Die rol wat die skoolhoof en onderwysers in skole vervul het 'n invloed op die leerders se prestasies – so ook die skoolklimaat waarin hulle hulle bevind asook die leergeleenthede tot hulle beskikking. In die Suid-Afrikaanse konteks speel verskeie faktore 'n rol in leerderprestasie, veral die diversiteit in taal, leesvermoë, skoolkultuur, skoolklimaat en sosio-ekonomiese agtergrond. Die wyse waarop leerderprestasie gemeet word, toon aan dat veral Suid-Afrika ver onder die internasionaal aanvaarbare maatstaf lê. Studies het getoon dat daar wel 'n verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie is maar dat dit in die skool se konteks beoordeel moet word.

In hoofstuk 5 word die teoretiese raamwerk van die studie bespreek.

HOOFSTUK 5 TEORETIESE RAAMWERK

5.1 INLEIDING

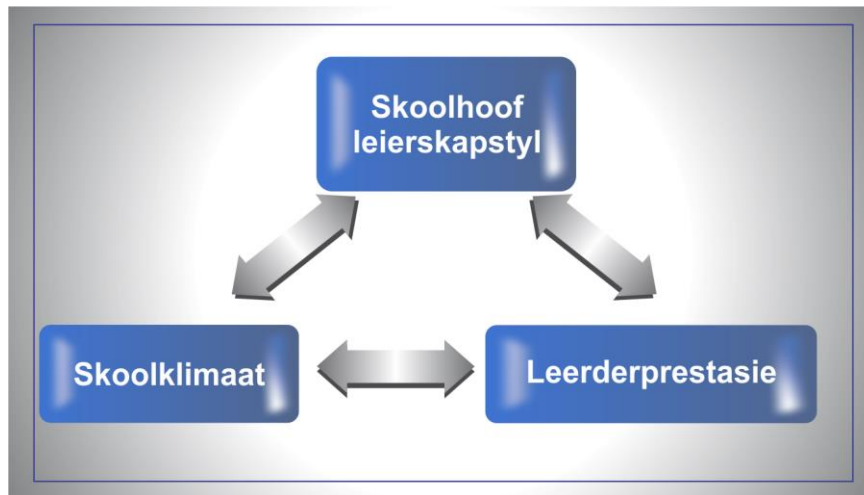
In hierdie studie is daar tot dusver drie kernaspekte bespreek naamlik, skoolhoof-leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie.

In hoofstuk 2 is die konsep skoolhoof-leierskap bespreek. Leierskap handel oor leiers en volgelinge terwyl leiers afhanklik is van volgelinge sodat leierskap kan plaasvind. Terselfdertyd is volgelinge afhanklik van 'n leier om vir hulle as volgelinge die regte rigting aan te dui. Om die regte rigting aan te dui is leierskapstyle 'n wyse waarop volgelinge gelei word. Daarom is effektiewe leierskapstyle in onder andere organisasies, maatskappe en skole so belangrik want die tipe leierskapstyl kan die dinamika of klimaat van die instansie bepaal.

In hoofstuk 3 is klimaat bespreek. Onderskei is getref tussen organisasieklimaat en skoolklimaat. Klimaat verwys na die omgewing wat volgelinge (onderwysers en leerders) ervaar en wat hulle gedrag beïnvloed. In 'n organisasie (skool) staan die leier (skoolhoof) en volgelinge (onderwysers en leerders) in 'n verhouding met mekaar en 'n gesamentlike doelwit (leerderprestasie) word nagestreef. Die skoolhoof, onderwysers en leerders is afhanklik van mekaar sodat 'n gunstige klimaat geskep kan word want dit bepaal in watter mate die doelwit bereik word.

In hoofstuk 4 is leerderprestasie onder die loep geneem. Leerders is afhanklik van onderwysers en die skoolhoof sodat die leerders hulle eie doelwitte kan bereik. Leerders is ook afhanklik van 'n gunstige klimaat sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind.

Hierdie drie kernaspekte staan nie los van mekaar nie. Intendeel. hulle interafhanklikheid kan soos volg uitgebeeld word:



Figuur 5.1: Interafhanklikheid tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie

In hierdie hoofstuk word die teoretiese onderbou van die studie bespreek. Op grond van 'n ontleding van die kernkonsepte en hulle verband met mekaar, is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die sosiale interafhanklikheidsteorie die mees gepaste teorie is wat hierdie studie ten grondslag lê. Die hoofstuk is soos volg gestruktureer: eerstens word die motivering vir die teoretiese raamwerk bespreek, gevolg deur 'n verklaring van die kernbegrippe. Daarna word die sosiale interafhanklikheidsteorie bespreek. Dit word gevolg deur 'n bespreking oor hoe die teorie in die praktyk toegepas kan word. Die hoofstuk word met 'n opsomming afgesluit.

5.2 MOTIVERING VIR TEORETIESE RAAMWERK

In hierdie studie is drie kernaspekte ter sprake, te wete skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie. Die drie kernaspekte is reeds afsonderlik in die voorafgaande drie hoofstukke bespreek. Alhoewel allerlei teoretiese gesigspunte 'n rol speel in skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie, is dit nou nodig om te beweeg na 'n teorie wat die verbande tussen die kernaspekte van hierdie studie die beste beskryf.

Die sosiale interafhanklikheidsteorie blyk die mees geskikte vir doeleindes van die studie te wees, aangesien die teorie skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie se sosiale interafhanklikheid van mekaar, om 'n gesamentlike doelwit te bereik, duidelik maak.

5.3 VERKLARING VAN KERNBEGRIPE

5.3.1 Verband

Volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal & Gouws, 2011:1263) verwys die woord ‘verband’ na “verbinding” of “samehang”. In sinsverband sou mens kon sê: “Daar is ’n logiese verband tussen die sake”. Soortgelyk aan die woord *verband* is die woord *korreleer*. Korreleer beteken “in wedydse betrekking staan of bring met”. In sinsverband sou mens kon sê: “Korreleer bietjie die uitslae van hierdie twee toetse” (Odendal & Gouws, 2011:617). Omdat *verband* ’n selfstandige naamwoord is, word skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie in hierdie studie as “sake wat met mekaar in verband staan”, beskou. Korreleer aan die ander kant is ’n werkwoord; daarom word dit in hierdie studie gebruik om “te toets of die sake in verband staan met mekaar”.

5.3.2 Sosiaal

Die verklaring van die konsep *sosiaal* word deur die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal & Gouws, 2011:1068) beskryf as: “*wat betrekking het op die maatskappy, op mense wat saamleef in ’n groep*”.

Sosialisering behels ’n lewenslange proses waarin individue norms, gewoontes en oortuigings leer wat spesifiek tot hulle kultuur behoort en waarmee hulle saamleef en interaktief met mekaar verkeer in sosiale omgewings (Templin & Richards, 2014:432).

5.3.3 Sosiaal in konteks

Uit bostaande betekenisverklaring kan afgelei word dat ‘sosiaal’ verband hou met mense. In hierdie studie word gefokus op skoolhoofde en onderwysers en in hierdie verband word hulle as *groepe* hanteer.

Deutsch (1949:148,149) redeneer dat die interaksie en verhoudings in ’n groep individue laat voel dat hulle *volledig* is, met ander woorde die oomblik wanneer daar van “ons” gepraat word, is daar ’n gevoel van eenheid. So sal daar onder andere verwys word na “ons skool”. Groepe bestaan wanneer hulle aan twee vereistes voldoen, naamlik interafhanklikheid en identifisering. *Identifisering* verwys na die verbondenheid aan ’n groep en die dinamiek van die groep terwyl *interafhanklikheid* ’n basiese kriterium van ’n groep is. Volgens Barnard (1938:82) is die konsep *groep* van toepassing op koöperatiewe verhoudings wat na interaksies met mekaar verwys. Volgens hom kan ’n groep ook ’n organisasie wees. ’n

Organisasie tree in werking wanneer daar mense is wat met mekaar kommunikeer, gewillig is om by te dra tot optredes en 'n gedeelde doelwit bereik (cf 2.3.2.1; 3.2.1; 4.3.2).

In 'n ander verklaring van *groep* beskou McDavid en Harari (1968:237) 'n groep as 'n georganiseerde stelsel van twee of meer individue. Die groepslede is verwant aan mekaar en voer sekere funksies uit. Verder funksioneer verhoudings en word 'n stel norms gehandhaaf wat die funksies van die groep en hulle lede reguleer. Johnson en Johnson (2013:7) gee 'n eenvoudige verklaring vir 'n *groep*, naamlik dat dit gedefinieer kan word as 'n versameling van individue wie se interaksies gestruktureer word deur 'n stel funksies en norms.

5.3.4 Interafhanklikheid

Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (Odendal & Gouws, 2011:22,477) verklaar *interafhanklikheid* soos volg:

Inter-

- a) *tussen, onder, te midde van*
- b) *onderling of wederkerig*
- c) *met belettende uitwerking*

Afhanklikheid

Wat hulp nodig het; bepaal deur

Die verklaring van die konsep *interafhanklikheid* strek so ver terug as in die 1960's. Fiedler (1967:6) verklaar die konsep as dat 'n groep individue wat 'n gemeenskaplike doelwit het en wat van mekaar afhanklik is sal vind dat iets wat met een lid gebeur en hy/sy daardeur beïnvloed word, die hele groep sal beïnvloed. Cartwright en Zander (1968:46) bou voort hierop en verwys na die feit dat 'n groep individue in 'n sekere mate op mekaar aangewese is – dus interafhanklik is van mekaar, terwyl Hare (1976:4) daarop wys dat interaksie in enige groep belangrik is.

Uit bogenoemde verklaring van konsepte kan afgelei word dat daar mense in 'n sosiale konteks in verhouding met mekaar staan wat terselfdertyd afhanklik van mekaar is en dat hulle 'n gesamentlike doelwit nastreef.

5.3.5 Doelwit

Johnson en Johnson (2013:73) meen dat 'n doelwit 'n ideale of gewenste punt is waarheen mense werk en dat die doelwitte van individue verband hou met sosiale interafhanklikheid. Hulle onderskei twee tipes doelwitte, naamlik operasionele en nie-operasionele doelwitte. *Operasionele doelwitte* is doelwitte wat spesifieke stappe vereis om die doelwit te kan bereik terwyl *nie-operasionele doelwitte* dit nie vereis nie. Volgens Johnson en Johnson (2013:78) is daar sekere voordele aan operasionele doelwitte verbonde, naamlik dat dit kommunikasie bevorder, die groep lei om te beplan sodat die doelwit bereik kan word, dit kan dien om die groep sowel as die produk te evalueer en dat optredes/handeling waarop besluit word om die doelwit te bereik analities en rasioneel gedoen word en dat konflik daarmee uitgesluit word.

Finkel *et al.* (2015:7,9,12) sluit hierby aan en stel dat doelwitte selfgeoriënteerde, vennootskap- of stelseldoelwitte kan wees. *Selfgeoriënteerde doelwitte* is dié wat die individue vir hulleself stel terwyl *vennootskapdoelwitte* na die doelwitte verwys wat die vennootskap stel. *Stelseldoelwitte* verwys na die doelwitte wat die vennootskap aan mekaar stel. Wanneer 'n individu glo dat hy/sy 'n doelwit kant bereik wat hy/sy gestel het, word daar na doeleffektiwiteit verwys. Die insette wat individue lewer om die doelwit te bereik kan die individu nader of verder van die bereiking van die doelwit bring.

Uit die voorgaande kan afgelei word dat sosiale interafhanklikheid verband hou met mense (wat skoolhoofde, onderwysers en leerders insluit) in maatskappye (ook skole) wat doelwitte stel met die oog op 'n gewenste uitwerking of uitkomstes (byvoorbeeld profyt of leerderprestasie in skole).

Met die verklaring van die begrippe in gedagte word die sosiale interafhanklikheidsteorie verder bespreek.

5.4 DIE SOSIALE INTERAFHANKLIKHEIDSTEORIE

5.4.1 Inleiding

Sosiale interafhanklikheid bestaan wanneer die uitkomste van individue se doelwitte beïnvloed word deur hulle eie optredes en dié van ander. Sosiale interafhanklikheid word onderskei in positiewe en negatiewe interafhanklikhede. Positiewe interafhanklikheid behels die optredes van individue wat prestasie gesamentlik aanmoedig en negatiewe interafhanklikheid behels die optredes van individue wat verhinder dat die gesamentlike doelwit bereik word (Johnson & Johnson, 2009:366).

5.4.2 Historiese agtergrond van die sosiale interafhanklikheidsteorie

Volgens Johnson en Johnson (2013:88) strek die sosiale interafhanklikheidsteorie sover terug as 1900. Mense ontwikkel georganiseerde en betekenisvolle persepsies van hulle wêreld as 'n geheel eerder as losstaande deeltjies. Johnson en Johnson (2013:88) verwys verder na Kurt Koffka as die voorloper van die sosiale interafhanklikheidsteorie. Koffka beskou groepe as 'n dinamiese totaliteit waarin interafhanklikheid tussen groepslede verskil. Koffka se opvolger, Kurt Lewin, sien die groep as 'n geheel wat afhanklik van mekaar is en dat wanneer 'n groepslid of ondergeskikte groep verandering ondergaan, dit die hele groep verander. Groepslede is interafhanklik van mekaar deur 'n gesamentlike doelwit.

Van Lange en Rusbult (2012:26) verwys na die werk van Thibaut en Kelley wat in die 1950's gepubliseer is. Thibaut en Kelley (1959) fokus op die sosiale interaksie en verhoudings van individue en klein groepe mense. Om sosiale interafhanklikheid beter te verstaan, maak hulle gebruik van speletjies as 'n konseptuele hulpmiddel en fokus op die analise van afhanklikheid, mag, beloning, behoeftes en die uitkomst in uitruilverhoudings. Verder formuleer hulle nuwe konsepte daar soos 'vergelykende vlakke' en 'vergelykende vlakke van alternatiewe' om die bevrediging van verhoudings en stabiliteit te verstaan. Later word die teorie verder ontwikkel waar hulle situasies waar interaksie plaasvind analiseer. Tydens die analise fokus hulle op die graad van afhanklikheid in die groep, onderlinge afhanklikheid, ooreenkomste van uitkomst wat individue aan hulleself en as groep stel en die grondslag van afhanklikheid (Kelley & Thibaut, 1978).

5.4.3 Die kern van die sosiale interafhanklikheidsteorie

Volgens Van Lange en Rusbult (2012:252) val die fokus van die sosiale interafhanklikheidsteorie op sosiale interaksie, die grondslag van die sosiale lewe van die mens, gerig. Johnson en Johnson (2013:89) sluit hierby aan en is van mening dat hoe interaksie met individue plaasvind, belangrik is. Die manier waarop die interaksie plaasvind, sal bepaal hoe die uitkoms bereik gaan word. Johnson en Johnson verduidelik verder dat positiewe interafhanklikheid gebeur wanneer 'n individu se doelwitte korreleer met die groep se doelwitte. Individue streef uitkomst na wat tot voordeel van almal strek met wie die individue koöperatief gekoppel is. Drie konsepte in sosiale interafhanklikheid is van belang, naamlik kommunikasie, koöperasie en kompetisie.

Kommunikasie ontwikkel 'n persoon as geheel, verbeter werksaamheid, oorbrug kulturele verskille en dra by tot die individu se sosiale en interpersoonlike verhoudings (Morreale *et al.*, 2000:2,23) (cf 4.8). Van Lange en Rusbult (2012:258) voeg by dat deur kommunikasie,

doelwitte en waardes gestel word (cf 3.5.4). Dit is om hierdie rede dat Mishra *et al.* (2014:199) op die belangrikheid van interne kommunikasie tussen werkgewers en werknemers wys want deur deursigtige kommunikasie word betrokkenheid, vertroue en verhoudings versterk (cf 2.2.4).

Die konsep *koöperatief* en die verbandhoudende konsep *kompetisie* is volgens Deutsch (1949:129) twee konsepte wat onlosmaaklik verbind is aan interpersoonlike of intergroepverhoudings. Kortliks beteken koöperatief die samewerking tussen mense om 'n einddoel te bereik terwyl kompetisie die strewe van 'n individu na iets waarna 'n ander individu terselfdertyd strewe. Van Lange en Rusbult (2012:256,267) voeg verder by dat kompetisie soms daartoe lei dat koöperasie in groepe plaasvind.

Aan die ander kant van positiewe interafhanklikheid staan negatiewe interafhanklikheid wat daarna verwys dat wanneer die doelwitte negatief met die groep se doelwitte korreleer, dit as negatiewe interafhanklikheid bekend staan. Dit beteken dat indien die individu se doelwit bereik word, al die ander lede se doelwitbereiking misluk. Met ander woorde, individue streef uitkomst na wat tot voordeel van die individu self is maar tot nadeel van die ander groepslede. Wanneer daar na geen interafhanklikheid verwys word, beteken dit dat daar geen korrelasie tussen die groepslede ten opsigte van die bereiking van die doelwit is nie en dat individue hulle eie doelwitte bereik ongeag of die ander groepslede hulle doelwitte bereik of nie bereik nie.

Uit voorafgaande bespreking kan afgelei word dat sosiale interafhanklikheid verband hou met 'n groep mense (skoolhoofde, onderwysers en leerders) wat elk hul eie doelwit voor oë het. Om hierdie doelwit te bereik moet daar interaksie en kommunikasie met mekaar wees. Wanneer daar positiewe interafhanklikheid is, kan daar na 'n koöperatiewe groep verwys word. In die groep kan daar onderlinge kompetisie wees wat tot koöperasie kan lei. Koöperasie en kompetisie is 'n manier van interaksie. Volgens Niforou (2015:309) het verskillende tipes interaksies en interafhanklikhede 'n invloed op die benadering en dinamiek in organisasies.

5.4.4 Tipes positiewe interafhanklikhede

Johnson en Johnson (2013:90) onderskei tussen verskeie positiewe interafhanklikhede naamlik, doelwit-, beloning-, funksie-, taak- en omgewingsinterafhanklikheid.

- Positiewe doelwitinterafhanklikheid: individue kom agter dat hulle hul doelwit kan bereik indien en slegs indien ál die groepslede ook hulle doelwit bereik.

- Positiewe beloninginterafhanklikheid: 'n gesamentlike beloning word aangebied indien die doelwit van die groep bereik is.
- Positiewe funksie-interafhanklikheid: elke individu het 'n funksie en verantwoordelikheid wat nagekom moet word sodat die gesamentlike taak afgehandel kan word.
- Taakinterafhanklikheid: werk word verdeel en die optrede van een groepslid is afhanklik van dié van die ander groepslid voordat die gesamentlike taak afgehandel kan word.

Die sosiale interafhanklikheidsteorie kan soos volg verduidelik word (Johnson en Johnson, 2013:91):

Tabel 5.1: Die sosiale interafhanklikheidsteorie

Johnson en Johnson (2013:91)

PROSES	KOÖPERATIEF	KOMPETEREND	INDIVIDUALISTIES
Interafhanklik	Positief	Negatief	Geen
Interaksiëpatrone	Bevorderlik	Teenstand	Geen
Poging om te presteer	Maksimum poging om te bereik	Minimum poging om te bereik	Minimum poging om te bereik
Kwaliteit van verhoudings	Positiewe verhoudings	Negatiewe verhoudings	Geen verhoudings nie
Psigologiese gesondheid	Psigologies gesond	Psigologies siek	Psigologies-patologies

Johnson en Johnson (2013:95) verduidelik die sosiale interafhanklikheidsteorie soos volg:

- In 'n poging om te presteer sal die groep nuwe idees, oplossings en strategieë ontwikkel omdat hulle saamwerk terwyl dit nie die geval met die kompeterende individue is nie.

- Om kwaliteit van verhoudings te verseker is kommunikasie van die uiterste belang. Wanneer goeie kommunikasie toegepas word, word die doelwit bereik en lede aanvaar mekaar in die groep. Dit bewerkstellig eensgesindheid in die groep.
- Psigologiese gesondheid is die vermoë om interafhanklike verhoudings te ontwikkel, te onderhou en aan te pas sodat die doelwit bereik kan word.

5.4.5 Gevolgtrekking

Uit bostaande bespreking kan afgelei word dat die sosiale interafhanklikheidsteorie oor individue en groepe handel wat eie of gesamentlike doelwitte onderskeidelik het. Individue en groepe wend pogings aan om die doelwitte onderskeidelik te bereik. Die doelwitte word gekommunikeer deur interaksies. Die interaksies lei tot verhoudings en binne die verhoudings, wat positief of negatief kan wees, is groepslede interafhanklik van mekaar. Die interafhanklikheid kan positief of negatief wees. Die interaksies en verhoudings lei daartoe dat individue of groepe psigologies gesond of ongesond is.

Die sosiale interafhanklikheidsteorie kan in verskeie instansies, organisasies of omstandighede gevind of toegepas word.

5.5 TOEPASSING OP HIERDIE STUDIE

5.5.1 Inleiding

Verskeie studies is al gedoen oor die sosiale interafhanklikheidsteorie en volgens Johnson en Johnson (2013:91) kom die teorie ten opsigte van samewerking op drie breë uitkomsteneer, naamlik 1) poging aangewend om te presteer, 2) kwaliteit van verhouding onder deelnemers en 3) deelnemers se psigologiese aanpassing en sosiale bevoegdhede.

5.5.2 Skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie deur die lens van sosiale interafhanklikheidsteorie

Die teorie van sosiale interafhanklikheid is belangrik om die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie te verstaan.

5.5.2.1 Deelnemers se psigologiese aanpassing en sosiale bevoegdhede

Volgens Johnson en Johnson (2013:99) behels psigologiese gesondheid die vermoë om te ontwikkel, te onderhou en te wysig of te verander om sodoende 'n doelwit suksesvol te bereik. Met verwysing na skoolhoofleierskapstyl is skoolhoofde afhanklik van die

onderwysers en leerders om hulle leierskap suksesvol uit te voer (cf 2.4.4). Om dit te vermag sal skoolhoofde sekere aanpassings moet maak ten opsigte van hulle skoolhoofleierskapstyl na gelang van die situasie waarin die skool verkeer. Indien daar vinnige besluitneming moet plaasvind, kan skoolhoofde die outokratiese leierskapstyl volg (cf. 2.5.1.1). In gevalle waar daar besluite geneem moet word wat die hele skool raak, kan hulle die gedeelde leierskapstyl volg (cf 2.5.1.3). Skoolhoofde moet ook oor sekere bevoegdhede of bekwaamhede beskik (cf 2.4.2) om positiewe interaksies en interafhanklikheid te bewerkstellig.

5.5.2.2 *Kwaliteit van verhouding onder deelnemers*

Johnson en Johnson (2013:97) voer aan dat die kwaliteit van verhoudings afhang van die proses van aanvaarding. Aanvaarding is gebaseer op positiewe interafhanklikheid. Die bevorderlike interaksie het tot gevolg dat voortdurende, akkurate en openlike kommunikasie tussen individue plaasvind. Openlike kommunikasie bring mee dat individue se optredes, standpunte en perspektiewe verstaan word. Martin *et al.*, (2014:349,359) sluit hierby aan en wys daarop dat in die moderne samelewing die welstand van individue toenemend afhanklik is van die optredes van ander. Wanneer individue doelwitte vir hulleself stel, bepaal hulle optredes die bereiking van die doelwit maar hulle optredes kan ook ander individue se doelwitte wat dié ander individue vir hulleself gestel het, beïnvloed. Soms is dit moeilik om ander individue se welstand raak te sien. Die motivering waarom 'n persoon optree soos hy/sy wel optree, is soms nie so duidelik nie, veral as gevolg van komplekse interaksies waar besluitneming afhanklik is van ander se optrede of die situasie waarin individue hulle bevind. Daar is soms kere wanneer die individu faal om interafhanklikheid ten volle te verstaan, veral omdat persoonlike invloede 'n rol kan speel.

Die leierskapstyl van die skoolhoof moet deur die onderwysers en leerders aanvaar word as dit tot voordeel van 'n gunstige skoolklimaat kan wees. Deur goeie kommunikasie van die kant van die skoolhoof met die onderwysers, en onderwysers onderling, kan 'n gunstige skoolklimaat volgehou word (cf 3.5.5). Wanneer die skoolhoof byvoorbeeld kritiek lewer, moet onderwysers dit in die lig van aanvaarding en nie van verwerping sien nie (cf 6.5.5).

Die proses van verwerping (Johnson & Johnson, 2013:97) word tree in wanneer daar kompeterende of individualistiese interafhanklikheid heers. Dit lei tot onakkurate kommunikasie, egoïsme, mislukking en onplesierige interaksies (cf 3.5.8.3). Negatiewe interaksie kan daartoe lei dat 'n onderwyser in 'n groep verwerp word wat weer die

skoolklimaat negatief beïnvloed want sodra die samehorigheidsgevoel verbreek word, lei dit tot negatiwiteit van die hele groep (cf 3.5.4).

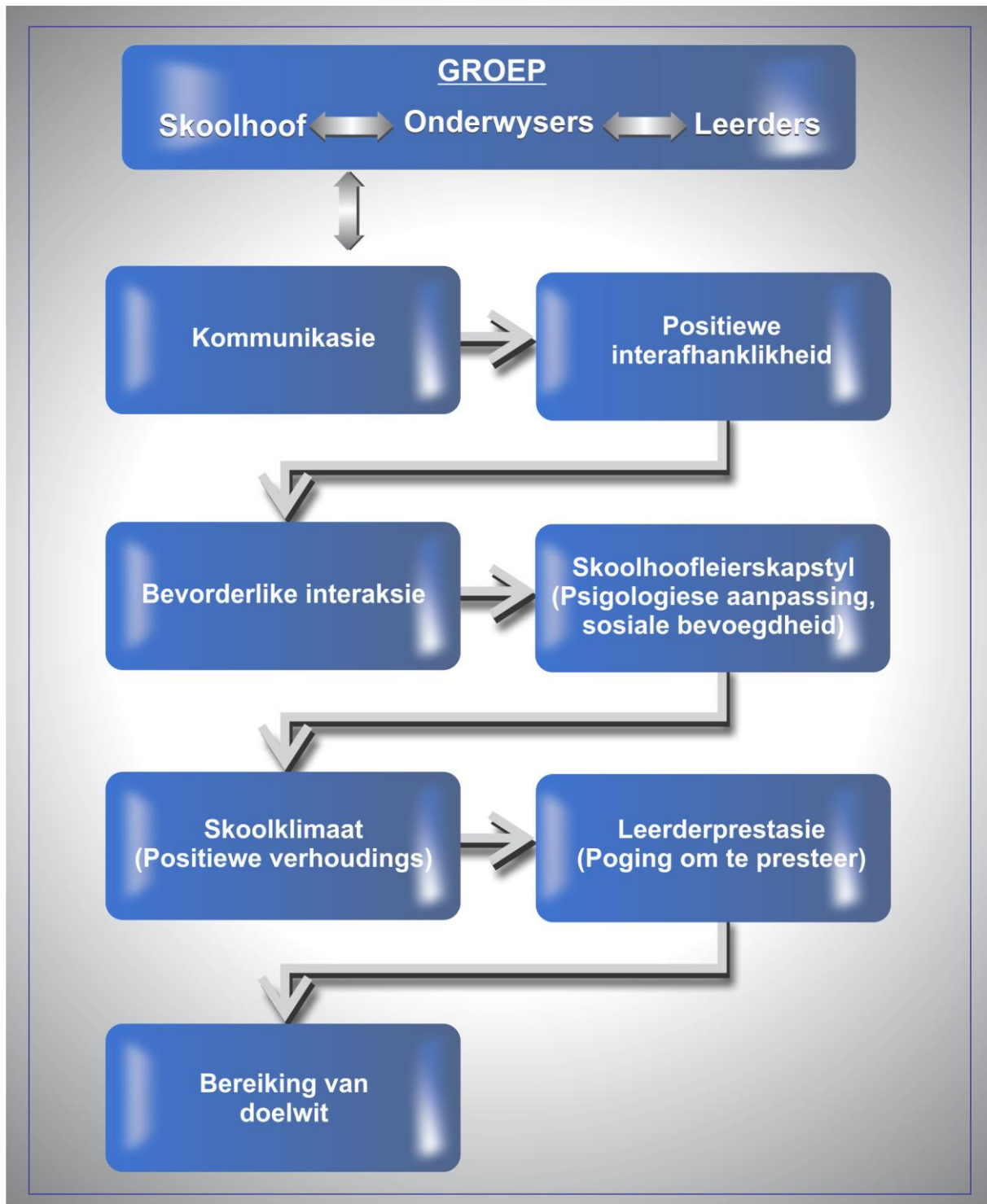
5.5.2.3 *Poging aanwend om te presteer*

Johnson en Johnson (2013:94) voer aan dat buiten verbeterde prestasie kan samewerking verskeie ander resultate oplewer. Hulle verwys na kreatiewe denke wat gestimuleer word, probleemoplossing en strategieë wat in samewerkende groepe ontwikkel word. Afgesien daarvan word leer oorgedra van een groep na 'n ander. Hier word veral verwys na interafhanklike vakgroepe waar kennis deur ervare onderwysers oorgedra word na onervare onderwysers. Peterson en Roseth (2015:3) beweer dat deur sosiale interafhanklikheid samewerking verbeter kan word en sodoende positiewe afhanklikheid ondersteun word. Die afhanklikheid kan versterk word wanneer die individu se doelwitbereiking beloon sal word indien die groep se doelwit bereik word. Met betrekking tot leerderprestasie kan die uitslag van een leerder se eksaminering die hele groep se uitslag beïnvloed maar terselfdertyd positief beïnvloed wanneer beloning daaraan gekoppel word.

5.5.3 Gevolgtrekking

Skoolhoofde is afhanklik van die onderwysers en leerders ten opsigte van die tipe leierskapstyl wat hulle volg. Na gelang van die omstandighede en konteks kan skoolhoofde hulle style aanpas maar dit moet tot voordeel van die skool, onderwysers en leerders strek (cf 2.3.6). Terselfdertyd is die onderwysers en leerders afhanklik van die skoolhoof se leierskapstyl en moet hulle by die styl aanpas ongeag of dit vir hulle aanvaarbaar is of nie (cf 2.5.1.1; 2.6.2). Skoolhoofde se leierskapstyl is afhanklik van die klimaat van die skool (cf 7.10.1). Na gelang van die klimaat kan skoolhoofde hulle style aanpas (cf 7.10.2). Terselfdertyd is die skoolklimaat afhanklik van skoolhoofde se style. Die style kan die klimaat beïnvloed, hetsy positief of negatief. Skoolhoofde is afhanklik van leerderprestasie want daarvolgens word hulle beoordeel of die skool suksesvol is of nie (cf 2.4.4). Terselfdertyd is leerderprestasie afhanklik van skoolhoofde se leierskapstyl aangesien sekere skoolhoofleierskapstyle moontlik daartoe kan lei dat leerders nie presteer nie (2.6.5.3; 4.4.4). Leerderprestasie is ook afhanklik van die skoolklimaat. In 'n gunstige klimaat kan leerders moontlik beter presteer as in 'n ongunstige klimaat (cf 7.12,7.20). Die skoolklimaat is afhanklik van leerderprestasie want swak leerderprestasie kan moontlik tot 'n ongunstige skoolklimaat lei (3.5.4). Dit wil dus voorkom of positiewe interafhanklikhede gehandhaaf word deur goeie kommunikasie, wat dan lei tot bevorderlike interaksie wat kan lei tot 'n positiewe verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie (cf 7.12,

7.20, 7.23). In onderstaande figuur word sosiale interafhanklikheid soos in hierdie studie gesien, uitgebeeld waar interafhanklikheid begin met kommunikasie.



Figuur 5.2: Sosiale interafhanklikheidsteorie soos in hierdie studie gesien.

Die skool as organisasie bestaan uit 'n groep mense wat onder andere die skoolhoof, onderwysers en leerders insluit. Hulle is individue maar tog ook 'n groep en is interafhanklik van mekaar. Kommunikasie is bevorderlik vir positiewe interafhanklikheid maar ook vir interaksie. Deur kommunikasie word die interafhanklikheid uitgespel en interaksie word verbeter. As gevolg van positiewe interafhanklikheid en bevorderlike interaksie maak die skoolhoof psigologiese aanpassings en word die sosiale bevoegdhede verbeter. Sodoende maak die skoolhoofde aanpassings ten opsigte van hul leierskapstyle. Positiewe verhoudings word versterk wat bevorderlik is vir 'n positiewe skoolklimaat. Leerders presteer beter onder die gewenste skoolhoofleierskapstyl en positiewe skoolklimaat. Die leerders, onderwysers en skoolhoofde se individuele doelwitte word bereik asook die skool se gesamentlike doelwit, naamlik beter leerderprestasie in 'n positiewe skoolklimaat onder die gewenste skoolhoof-leierskapstyl.

5.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die sosiale interafhanklikheidsteorie bespreek en hoe dit die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie kan begrond en verklaar. Dit is aan die hand van 'n omskrywing van begrippe, bespreking van die sosiale interafhanklikheidsteorie en toepassing van die teorie in hierdie studie gedoen. Voorts is 'n model aangebied van hoe die teorie in die studie van toepassing gemaak is. In die volgende hoofstuk word die empiriese gedeelte van die studie bespreek om vas te stel of daar ook 'n daadwerklike, empiries-bepaalbare verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie bestaan.

HOOFSTUK 6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

6.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk, hoofstuk 6, handel oor die metodologie van die studie met die oog op die empiriese gedeelte wat in die studie gedoen is. In hoofstuk 2 is die aard van skoolhoofleierskap uiteengesit, terwyl hoofstuk 3 oor skoolklimaat gehandel het. In hoofstuk 4 is leerderprestasie onder oë gesien. In Hoofstuk 5 het die teoretiese raamwerk aandag geniet. Om die verband empiries te kan ondersoek moet die metode wat gevolg is eers bespreek word. Die hoofstuk is soos volg ingedeel: eerstens word die dimensies van navorsing bespreek gevolg deur die navorsingbenadering. Die navorsingontwerp en navorsingsmetode word onder die loep geneem. Die twee meetinstrumente, naamlik die *Multiple Leadership Questionnaire* (MLQ) en *Organizational Climate Descriptive Questionnaire – Rutgers Secondary-* (OCDQ-RS) vraelyste word bespreek. Daarna volg 'n beskrywing van die studiepopulasie gevolg deur die prosedure wat gevolg is van data-insameling. 'n Bespreking oor die analise van die data volg en oor die etiese aspekte. Die hoofstuk word met 'n samevatting afgesluit.

6.2 DIMENSIES VAN NAVORSING

Navorsing is 'n proses waardeur inligting ingesamel en geanaliseer word sodat die mens 'n verskynsel of onderwerp beter verstaan word (Creswell, 2012:3; Leedy & Ormrod, 2013:2). Deur die resultate wat uit die navorsing verkry word, word die betekenis van die probleem duideliker. Navorsing neem verskeie dimensies aan, naamlik die ontologiese epistemologiese en metodologiese dimensies.

6.2.1 Ontologiese dimensie

Nieuwenhuis (2010:54) en Cohen *et al.* (2011:33) voer aan dat ontologie na die aard van die werklikheid of van 'n verskynsel verwys. Deur onder andere politiek of optredes vorm individue hulle eie waardes en oortuigings en word dit vir hulle 'n werklikheid. Daar kan van die veronderstelling uitgegaan word dat ontologie na 'wie', 'wat' en 'onderwerpe' verwys. Volgens Briggs *et al.* (2012:15) bestaan ontologie uit 'n verskeidenheid persepsies oor die

aard van die werklikheid en is dit belangrik omdat dit die manier is waarop navorsers meer te wete kan kom.

6.2.2 Epistemologiese dimensie

Epistemologie verwys na die manier waarop die individu na die werklikheid kyk, die metodes wat ingespan word om die werklikheid te ontgin om sodoende die waarheid te ontdek (Nieuwenhuis, 2010:55). Cohen *et al.* (2011:33) voer verder aan dat die manier waarop die werklikheid ontdek word, 'n verhouding tussen die navorser en die gemeenskappe waarin die navorsing gedoen word, meebring. Epistemologie verwys dus na die waarheid en geldigheid van 'n verskynsel. Aansluitend hierby beweer Briggs *et al.* (2012:15) dat epistemologie die kern van navorsing is. Alle navorsers stel vrae oor kennis, hoe dit herken word wanneer kennis ontdek word, hoe die kennis toegepas word en hoe kennis 'n onderskeid tref tussen wat die waarheid en wat leuens is. Die einddoel van die soektog na kennis is om die werklikheid te beskryf.

6.2.3 Metodologiese dimensie

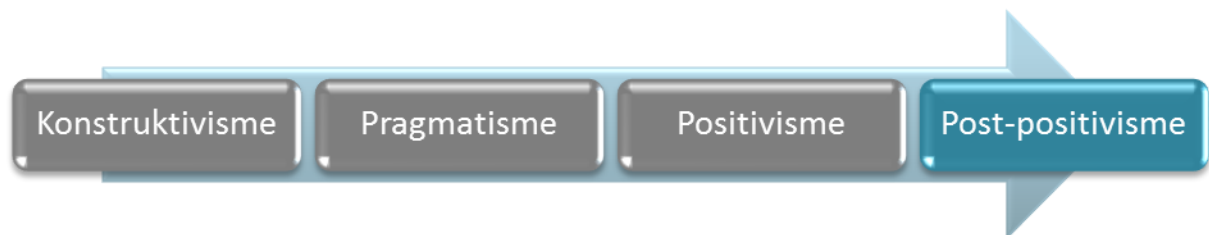
Metodologie verwys na *hoe* die individue die verskynsel navors (Cohen *et al.* 2011:33). Deur paradigmas, metodes en tegnieke kom die individu nader aan die verstaan van waarheid. Briggs *et al.* (2012:15) redeneer verder dat metodologie die stel idees is oor die verhouding tussen verskynsels en hoe navorsers kennis in konteks kry oor die navorsing wat gedoen word. Deur strategieë en metodes word kennis oor die verskynsel gekonstrueer en ingesamel. Leedy en Ormrod (2013:7) wys verder daarop dat die benadering wat die navorser volg om die navorsing uit te voer bepaal ook die toerusting wat die navorser gaan gebruik om die waarheid te ontdek. Die ontologie en epistemologie beïnvloed die metodologie wat die navorsers se werk onderlê. Metodologie is gebaseer op die kritiese denke oor die aard van die realiteit en hoe dit verstaan word.

Met bogenoemde in gedagte word die navorsingsbenadering (paradigma), navorsingsontwerp en navorsingsmetodes in hierdie studie bespreek.

6.3 NAVORSINGSBENADERING

Navorsers 'verskil' ten opsigte van die terme wat in navorsing gebruik word. Nieuwenhuis (2010:47) verwys byvoorbeeld na die navorsingsbenadering as 'n paradigma' terwyl Creswell (2012:537) na 'wêreldbeskouing' verwys.

Verskeie outeurs is van mening dat die filosofiese wêreldbeskouing/paradigma die benadering in navorsing beïnvloed (Cohen *et al.*, 2011:5; Creswell, 2012:537; Briggs *et al.*, 2012:16). 'n Paradigma kyk op 'n wetenskaplik korrekte manier deur 'n model of patroon na verskynsels. Die manier waarop na verskynsels gekyk word, word deur oortuigings van die individu beïnvloed asook deur vorige navorsingservaringe. Dit bepaal of 'n kwalitatiewe, kwantitatiewe of gemengde benadering gevolg gaan word. Om die verskillende benaderings en paradigmas beter te verstaan word dit soos volg geïllustreer en kortliks bespreek.



Figuur 6.1: Verskillende navorsingsbenaderings

6.3.1 Konstruktivisme

Creswell (2009:8) is van mening dat die konstruktivistiese benadering van die standpunt uitgaan dat individue probeer om die wêreld waarin hulle werk en leef, te verstaan. Navorsers ondersoek die kompleksiteit van hoe die individue hulle wêreld ervaar. Sodoende word situasies gekonstrueer deur die handelinge en kommunikasie van individue waar te neem. Betekenis word saamgestel uit *hoe* die individue in hulle wêreld betrokke is. Hierdie wêreld word binne 'n sosiale konteks bestudeer. Die navorser is ten nouste betrokke by die individue deurdat hulle onderhoude met hulle voer en die individue se handelinge waarneem (Creswell, 2009:8; Nieuwenhuis, 2010:59).

6.3.2 Pragmatisme

Pragmatisme spruit voort uit optredes, situasies en gevolge. In plaas daarvan om op metodes te fokus word die navorsingsprobleem eerder as belangrik beskou en daarom word alle benaderings gevolg om die probleem beter te verstaan (Creswell, 2009:10). Tipies word klem gelê om 'wat' nagevors word en 'hoe' dit nagevors word. Die waarheid word gesoek in die werklikheid wat onafhanklik staan van die individue se gedagtes. Creswell (2009:11) en Ivankova *et al.* (2010:265) is dit eens dat kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings gebruik word om 'n beter begrip van die navorsingsprobleem te verskaf. Volgens Robson (2011:28) soek pragmatiese navorsers 'n middeweg tussen filosofiese dogmatisme en skeptisisme.

Verder word 'n hoë waarde op die werklikheid geplaas en die invloed daarvan op die innerlike ervaringe van die mens. Kennis word beskou as opbouend en word gebaseer op die werklikheid van die gebeurtenisse en lewe in die wêreld. Die pragmatiese benadering neem 'n eksplisiete waarde-georiënteerde benadering tot die navorsing aan en word verkry uit die kulturele waardes met verwysing na demokrasie, vryheid, gelykheid en vooruitgang.

6.3.3 Positivistiese benadering

Die positivistiese benadering word gekenmerk deur waarneming om gedrag te verstaan en dan wetenskaplik deur empiriese navorsing te verwoord. Jansen (2010b:21) voer aan dat doelwit en waarneembare feite die basis is van die wetenskap of dit wat deur wetenskaplike wette verduidelik kan word. Waarneming en rede word aangelê om optrede te verduidelik en te verstaan (Cohen *et al.* 2011:7). Aansluitend hierby voer Robson (2012:21) aan dat kennis verkry word deur objektiewe ondervinding of waarneming. Die kennis wat tydens die navorsing opgedoen word, is hoofsaaklik gebaseer op kwantitatiewe data wat verkry is uit 'n stel streng reëls en prosedures en verskil fundamenteel van die gesonde verstand. Die positivistiese benadering gaan van die standpunt uit dat alle wetenskaplike stellings op feite gebaseer is. Hipoteses word teen hierdie feite getoets.

6.3.4 Post-positivistiese benadering

In hierdie studie is die post-positivistiese paradigma as benadering gekies. Die bewyse van die post-positivistiese paradigma kan soms feilbaar wees en moet daar dus staatgemaak word op die bewyse wat uit 'n studie verkry word. Alle kennis is feilbaar maar nie eenders feilbaar nie; realiteit bestaan maar kan nie een honderd persent verstaan word nie (Nieuwenhuis, 2010:65; Robson, 2011:22,23). Cohen *et al.* (2011:5) versterk hierdie argument deur daarop te wys dat verskillende teorieë spesifieke waarnemings of feite mag ondersteun en dat sosiale feite en wyse van denke sosiale konstruksies is eerder as 'n objektiewe en universele waarheid. Post-positivistiese studies het ten doel om die oorsaak wat die gevolge of uitkomst beïnvloed, te identifiseer en te evalueer. Die bedoeling is om die idees in 'n kleiner, diskrete stel idees te plaas en om die veranderlikes wat die hipotese en navorsingsvraag omvat, te toets.

Die kennis wat deur die post-positivistiese lens ontwikkel, is gebaseer op deeglike waarneming en meting van die objektiewe realiteit wat bestaan (Creswell, 2009:7). Verder gaan die post-positivistiese benadering van die veronderstelling uit dat verstaan van realiteit veelvoudig, subjektief en verstandelik deur individue gekonstrueer is. Realiteit is nie 'n bepaalde geheel nie maar in 'n mate deur die individu voortgebring. Post-positiviste fokus op

die staving en soeke na bewyse wat geldig en betroubaar is met betrekking tot die bestaan van die verskynsel (Nieuwenhuis, 2010:65).

Numeriese meting en die waarneming van die gedrag van individue is die belangrikste kenmerk van die post-positivistiese paradigma (cf 7.3, 7.4, 7.7 tot 7.11) (Creswell, 2009:7) en omdat post-positivisme beperking, kontekstuele faktore en die gebruik van veelvoudige teorieë binne die interpretasie van die navorsingsbevindinge toelaat (McMillan & Schumacher, 2010:5), is die post-positivistiese paradigma die aangewese paradigma – spesifiek vir kwantifisering maar om tog subjektiwiteit en betekenis te verenig (Nieuwenhuis, 2010:65). Die studie is begin met 'n teorie, data is ingesamel wat die teorie óf ondersteun óf weerlê.

6.4 NAVORSINGSONTWERP

Leedy en Ormrod (2013:74) verwys na *navorsingsontwerp* terwyl Creswell (2009:5) na *strategie van ondersoek* en *navorsingsontwerp* onderskeidelik verwys. Die ontwerp van die navorsing hang van die aard van die vrae wat in die ondersoek gestel word, die doel van die navorsing en die paradigmas en beginsels waarop die navorser werk. Verder speel die ontologie, epistemologie en filosofieë waarin die navorsing onderlê is, ook 'n rol (Cohen *et al.*, 2011:116). Die keuse van 'n navorsingsontwerp is nie lukraak nie maar moet dus deeglik oorweeg word.

Wanneer bepaal word watter navorsingsontwerp gevolg gaan word moet daar gevra word wat die doelwit van die studie is, wat bereik of wat verduidelik wil word. Die konseptuele raamwerk fokus op gebeurlikhede, aspekte wat 'n rol speel en die verband tot mekaar. Die navorsingsvrae fokus waarop nodig is om te weet om die doelwit van die studie te bereik terwyl die metodes die manier waarop die data verkry gaan word, onder die loep geneem word. Die deelnemers beïnvloed ook die metode wat gevolg word asook die data-insamelingstrategie (Robson, 2011:72).

Navorsingsontwerpe sluit onder meer kwalitatiewe, kwantitatiewe en gemengde metode in.

6.4.1 Kwalitatiewe navorsingsontwerp

Ivankova *et al.* (2010:259) voer aan dat die kwalitatiewe navorsingsontwerp 'n proses van verstaan is waar die navorser 'n holistiese beeld ontwikkel, woorde analiseer, gedetailleerde persepsies van inligting weergee en 'n studie in 'n natuurlike omgewing uitvoer. Die navorser benader die studie vanuit 'n konstruktivistiese benadering wat die geleentheid gee vir

verskillende perspektiewe van 'n individuele ervaring. Navorsers wil weet waarom 'n verskynsel voorkom, waarom dit so is en hoe deelnemers hulle in die konteks sien. Die sentrale fokus van kwalitatiewe navorsing is om 'n beter begrip van die sosiale omgewing en die aktiwiteite wat daarbinne plaasvind, te verstaan, gesien deur navorsers de verskillende perspektiewe (Gay *et al.* 2011:12; Leedy & Ormrod, 2013:140). Die kwalitatiewe navorsingsontwerp sal tipies beskryf, geïnterpreteer, geverifieer en geëvalueer word. 'n Induktiewe logika word gebruik wat begin met die insameling van data wat uit teoretiese idees en konsepte na vore kom. Situasies word beskryf vanuit die perspektief van die deelnemers wat betrokke is en die openheid en ontvanklikheid van die navorser word as waardevol beskou. Die veralgemening van die bevindinge in die kwalitatiewe navorsingsontwerp is nie van groot belang nie (Robson, 2011:19).

6.4.2 Kwantitatiewe navorsingsontwerp

'n Kwantitatiewe navorsingsontwerp is 'n proses wat sistematies en objektief van numeriese data, wat uit 'n geselekteerde groep van die samelewing verkry is, gebruik maak om die bevindinge wat verkry is, te veralgemeen. Die verskynsel word op numeriese wyse beskryf, verduidelik, voorspel of gekontroleer (Maree & Pietersen, 2010:145; Gay *et al.* 2011:7). Kwantitatiewe navorsingsontwerp word deur die onderliggende filosofie van oortuigings en aannames onderlê dat daar 'n stabiele, eenvormige en samewerkende wêreld bestaan wat gekwantifiseer kan word om sodoende beter te verstaan hoe verskynsels veralgemeen kan word (Gay *et al.* 2011:7). Omdat kwantitatiewe navorsing na numeriese data verwys, kan die getal deelnemers in die kwantitatiewe navorsingsontwerp groot genoeg wees sodat statistiese betekenisvolheid aan die data verskaf kan word (Gay *et al.* 2011:7).

'n Kwantitatiewe navorsingsontwerp identifiseer die eienskappe van 'n verskynsel, of ondersoek moontlike assosiasies tussen twee of meer verskynsels (Leedy & Ormrod, 2013:184). Creswell (2012:13) wys op die volgende eienskappe:

- beskrywing van 'n navorsingsprobleem deur 'n beskrywing van tendense, of deur die belangrikheid van die verhouding tussen veranderlikes te verduidelik
- speel 'n groot rol in die literatuur deur daarop te wys dat die navorsingsvrae en die navorsingsprobleem die rigting van die studie aandui
- skep doelstellings, navorsingsvrae en hipoteses wat spesifiek, gerig, meetbaar en waarneembaar is

- invordering van numeriese data van 'n groot aantal deelnemers deur van instrumente gebruik te maak wat saamgestel is uit voorafbepaalde vrae en reaksies
- ontleding van tendense, vergelyking van groepe, of verbandhoudende veranderlikes deur van statistiese analise gebruik te maak en resultate te interpreteer deur hulle te vergelyk met vorige voorspellings en vorige navorsing
- skryf die navorsingsverslag met behulp van gestandaardiseerde, vaste strukture en evaluasie kriteria, deur 'n objektiewe, onbevooroordeelde benadering te volg

Robson (2011:18) is van mening dat die kwantitatiewe navorsingsontwerp gefokus is op gedrag van die deelnemers. 'n Deduktiewe logika word aangeneem waar reeds bestaande teoretiese idees of konsepte getoets word. Die ontwerp van die navorsing is vooraf in detail beskryf en betroubaarheid en geldigheid word as belangrik beskou. Statistiese analyses van die data word verwag terwyl veralgemening van die bevindinge van belang is.

6.4.3 Gemengde navorsingsontwerp

In sommige gevalle word kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe in 'n enkele studie gebruik. Afgesien van die data-insameling, analisering en interpretering in beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe, word dit ook geïntegreer om 'n samevattende geheelbeeld te verkry (Cohen, 2011:22; Creswell, 2012:535; Leedy & Ormrod, 2013:258). Die redes waarom die gemengde navorsingsontwerp gebruik word, is om onder andere 'n volledigheid, ontwikkeling van 'n toepaslike navorsingstrategie, triangulasie en 'n oplossing vir verwarrende bevindinge te kry. Gay *et al.* (2011:481) voeg verder by dat die gemengde navorsingsontwerp voortbou op die interaksie wat tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe bestaan om 'n verskynsel beter te verstaan as wanneer slegs die kwalitatiewe of kwantitatiewe navorsingsontwerpe gebruik word.

6.4.4 Kwalitatief teenoor kwantitatief

Die keuse tussen 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerp is soms moeilik om te bepaal. Om kwalitatief en kwantitatiewe navorsingsontwerp werklik te verstaan moet die verskille tussen die twee ontwerpe aangedui word. In tabel 5.1 word die verskille uitgewys.

Tabel 6.1: Kwantitatiewe teenoor kwalitatiewe navorsingsontwerp
(Gay et al. 2011:8)

	Kwantitatiewe navorsingsontwerp	Kwalitatiewe navorsingsontwerp
Data-insameling	Numeriese data	Nie-numeriese vertellings en visuele data
Navorsingsprobleem	Hipotese en navorsingsprosedure aangedui aan die begin van die studie	Navorsingsprobleem en metodes ontwikkel wanneer die begrip van die onderwerp verdiep
Manipulering van die inhoud	Word gemanipuleer	Word nie gemanipuleer nie
Steekproefgrootte	Groot	Kleiner
Navorsingsprosedure	Maak staat op statistiese prosedures	Maak staat op kategorisering en organisering van data in patrone om beskrywende, verhalende sintese te produseer
Interaksie van deelnemers	Min interaksie	Uitgebreide interaksie
Onderliggende oortuiging	Ons woon in 'n stabiele en voorspelbare wêreld wat gemeet, verstaan en veralgemeen kan word	Betekenis is geleë in 'n spesifieke perspektief of konteks wat verskil ten opsigte van mense en groepe; daarom het die wêreld verskeie betekenisse

Tabel 6.1 toon die verskille tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsontwerpe aan. Alhoewel dit slegs 'n opsomming is, is daar ander verskille wat nie in hierdie studie in diepte bespreek word nie. Die verskille sluit die benadering en data-insamelingstegnieke in.

6.4.5 Samevatting

Die rigting wat 'n studie volg, is onderlê in die ontologie, epistemologie en metodologie. Die navorsingsbenadering wat gevolg word, word gelei deur die navorsingsontwerp. 'n Kwalitatiewe studie sal byvoorbeeld vanuit die konstruktivistiese navorsingsbenadering gelei

word en 'n kwantitatiewe studie vanuit die post-positivistiese navorsingsbenadering. Hierdie studie leen hom daartoe om 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp te volg aangesien die groot getal deelnemers se verhouding tot die verskynsel (die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie) aan die hand van syfers en statistiek bepaal kan word.

6.5 NAVORSINGSMETODE

6.5.1 Navorsingsvrae

Dit wat die navorser motiveer om meer van 'n verskynsel te wete te kom, lei daartoe dat daar op spesifieke verskynsels gefokus word en vrae daaroor gestel word (Jansen, 2010a:3). Soms trek 'n sekere verskynsel die aandag van 'n navorser en vrae word dan oor hierdie verskynsel geformuleer. Dit lei daartoe dat die behoefte ontstaan om meer te wete te kom van die verskynsel. Robson (2011:59) redeneer dat verskynsels probleme en praktiese kwessies is waarop antwoorde verskaf moet word. Om hierdie rede is die navorsingsvraag of vrae van belang en watter metode of strategieë aangelê gaan word om die antwoorde te verskaf word versinnebeeld in die navorsingsmetode. Die verloop van die navorsingsmetode is deur die navorsingvraag in hierdie studie bepaal, naamlik: *watter skoolhoofleierskapstyle is ideaal om 'n positiewe skoolklimaat en leerderprestasie tot gevolg te hê?*.

6.5.2 Navorsingsinstrumente

Volgens Cohen *et al.* (2011:377) is die keuse van navorsingsinstrumente belangrik wanneer data ingesamel word. Vraelyste, as een van die instrumente om data mee in te samel, word as 'n nuttige instrument beskou aangesien die navorser nie noodwendig teenwoordig moet wees wanneer die vraelyste ingevul word nie en die analise van die vraelyste is gewoonlik eenvoudig.

Vraelyste word om verskeie redes gebruik en daar is voor- en nadele daaraan verbonde (Leedy & Ormrod, 2013:191):

Voordele:

- vraelyste kan na groot hoeveelhede mense versprei word
- deelnemers word nie deur die vraelys herken nie

Nadele:

- daar kan swak terugvoer wees
- vrae is beperk en sluit ander moontlike vrae uit

In hierdie studie is twee gestandaardiseerde vraelyste benut.

6.5.3 Samestelling en etiese aspekte rondom die vraelyste

Volgens Cohen (2011:377) is die invul van vraelyste soms 'n moeilike kwessie. Wanneer vraelyste ingevul moet word, neem dit tyd en soms word sensitiewe vrae gestel en kan vraelyste die privaatheid van deelnemers skend. Daarom is dit belangrik om die saamstel van die vraelyste deeglik te oorweeg. Na deeglike oorweging en 'n literatuurstudie oor die vraelyste is twee bestaande vraelyste, naamlik die *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) en die *Organizational Climate Descriptive Questionnaire – Rutgers Secondary-* (OCDQ-RS) vraelys in hierdie studie gebruik (cf Addendum A, B en C). Die volgende etiese kwessies is in aanmerking geneem:

- deelnemers moes 'n vrywaringsbrief invul
- deelnemers het die reg gehad om hulle te enige tyd aan die studie te onttrek
- die waarde van die studie vir die deelnemers
- dat die deelnemers geen leed aangedoen sal word nie
- klem is gelê op vertroulikheid, anonimiteit en dat hulle nie opgespoor sou kon word nie
- die graad van bedreiging en sensitiwiteit van die vrae is in aanmerking geneem
- bevooroordeelde vrae is vermy
- misleidende vrae is vermy

6.5.4 Die uitleg van die vraelyste

Die vraelys het uit ses bladsye bestaan. Die eerste bladsy verteenwoordig die dekbrief aan die skoolhoofde en onderwysers waarin die rede vir vraelyste, die etiese nommer van die studie asook etiese kwessies uiteengesit is. Bladsy twee versoek die biografiese inligting waarop die ouderdom, geslag en ras onder andere bekom is. Enkele verskille tussen die skoolhoofde en die onderwysers se biografiese inligting kom voor. Bladsy drie begin met die MLQ-vraelys en word vervolg op bladsy vier. Die deelnemers moet deur die vyfpuntskaal

hulle keuse by elke item uitoefen. Daar is vyf items bygevoeg met betrekking tot die skoolhoofleierskapstyl en verskyn onderaan bladsy vier. Deelnemers moes slegs een van die vyf opsies kies wat na hulle mening die skoolhoofleierskapstyl is wat die huidige skoolhoof volg. Die items vir die OCDQ-RS-vraelys is op bladsy vyf aangebring. Deelnemers moes deur middel van 'n vierpuntskaal hulle keuses by elke item uitoefen. Bladsy ses bevat ses oopeinde-vrae met betrekking tot die skoolklimaat en leerderprestasie.

Die skaal wat vir beide vraelyste gebruik is, is 'n Likert-tipe skaal. Volgens Robson (2011:303), Cohen *et al.* (2011:386) en Leedy en Ormrod (2013:192) is die Likert-skaal in 1930 ontwerp om op 'n eenvoudige dog sinvolle manier gedrag, gesindhede of ander interessante verskynsels te evalueer, bloot deur aan te dui of die deelnemer byvoorbeeld op 'n skaal van 1 tot 5 (afhangende van die vraelys), glad nie saamstem nie (=1), min saamstem (=2), redelik saamstem (=3), meer saamstem (=4) en heeltemal saamstem (=5). Die MLQ is 'n 5-puntskaal en die OCDQ-RS 'n 4-puntskaal.

6.5.5 Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)

6.5.5.1 Rede vir die gebruik van die vraelys

Die MLQ (Oberfield, 2012:409) ondersoek leierskapstyle met spesifieke verwysing na onder andere leierskapoptrede wat lei tot leierskap-effektiwiteit. Omdat die instrument in verskeie studies gebruik is, word dit as geldig en betroubaar beskou. Die vraelys meet die nege komponente van die MLQ (Antonakis *et al.* 2003:262,286; Hinkin & Schriesheim, 2008:502,512; Schriesheim *et al.* 2009:614; Leong & Fischer, 2011:164,167; Martin, 2012:57).

6.5.5.2 Samestelling van die vraelys

Die MLQ bestaan uit twee vraelyste, naamlik een vir die skoolhoof en een vir die onderwysers (respondente). Die vraelys bevat 45 items. Die indeling van die items is soos volg:

Tabel 6.2: MLQ-faktoirnaam met die skaalnaam en items

Faktoirnaam	Skaalnaam	Items
Transformerende	Geïdealiseerde eienskappe	10, 18, 21, 25
Transformerende	Geïdealiseerde optrede	6, 14, 23, 24
Transformerende	Inspirerende motivering	9, 13, 26, 36
Transformerende	Intellektuele stimulering	2, 8, 30, 32
Transformerende	Individuele oorweging	15, 19, 29, 31
Transaksioneel	Voorwaardelike vergoeding	1, 11, 16, 35
Transaksioneel	Bestuur-by-uitsondering (aktief)	4, 22, 24, 27
Passief-vermydend	Bestuur-by-uitsondering (passief)	3, 12, 17, 20
Passief-vermydend	Laissez-faire	5, 7, 28, 33

In hierdie studie het die MLQ 'n vraelys vir skoolhoofde en 'n vraelys vir die onderwysers gehad. Die tipe vrae word soos volg voorgestel:

Tabel 6.3: Voorbeelde van vrae aan skoolhoofde en onderwysers in die MLQ

Vraag	Skoolhoof	Onderwyser
1 (Transaksionele leierskapstyl)	Ek bied my bystand aan ander in ruil vir hulle pogings.	My skoolhoof bied bystand aan my in ruil vir my pogings.
13 (Transformerende leierskapstyl)	Ek praat entoesiasies oor wat bereik moet word.	My skoolhoof praat entoesiasies oor wat bereik moet word.
33 (Passief-vermydende leierskapstyl)	Ek laat na om op dringende vrae te reageer.	My skoolhoof laat na om op dringende vrae te reageer.

6.5.5.3 *Skaal*

Die skaal wat in die vraelys gebruik word, is 'n ordinale skaal en word soos volg voorgestel:

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd nie

6.5.5.4 *Ander skoolhoofleierskapstyle*

Buiten die MLQ-vraelys is vyf vrae oor ander skoolhoofleierskapstyle soos in die literatuur beskryf, gestel. Die respondente moes slegs 'n kruisie in die toepaslike blokkie trek om aan te dui of hulle skoolhoofde die outokratiese, demokratiese, gedeelde, entrepreneuriese of visionêre skoolhoofleierskapstyl volg. Die doel met hierdie vyf vrae was om vas te stel of die skoolhoofde en onderwysers moontlik ander skoolhoofleierskapstyle by die skoolhoofde identifiseer wat nie een is wat in die MLQ-leierskapstyle opgeneem is nie.

6.5.6 Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary (OCDQ-RS):

6.5.6.1 *Rede vir die gebruik van die vraelys*

Die OCDQ-RS (Hoy & Miskel, 1987) is gebruik om te bepaal hoe die optrede van die skoolhoof en onderwysers onderling die klimaat in die skool beïnvloed. Die OCDQ-RS bestaan uit tien verskillende kategorieë wat vir landelike sowel as stedelike skole toepaslik is. Die eerste deel van die vraelys fokus op die skoolhoof en hoe sy/haar optrede die onderwyser in die skoolklimaat beïnvloed. Die onderwysers sal die hoof deur middel van die vraelys evalueer. Die manier waarop die skoolhoof optree, sowel as die leierskapstyl, beïnvloed die siening van die onderwysers ten opsigte van die skoolklimaat. Die tweede deel van die vraelys fokus op die optrede van die onderwyser en hoe dit die skoolklimaat beïnvloed (Oyetunji, 2006:16; Gunbayi, 2007:2; Hendricks, 2011:23; Vos *et al.*, 2013:2,3; Ferree, 2013:4).

6.5.6.2 Samestelling van die vraelys

Tabel 6.4: OCDQ-RS faktorname en items

Faktor	Items
Ondersteunende gedrag van die skoolhoof	5,6,23,24,25,29,30
Voorskriftelike gedrag van die skoolhoof	7,12,13,18,19,31,32
Betrokkenheid van die onderwysers	3,4,10,11,16,17,20,28,33,34
Frustrerende gedrag van die onderwysers	1,2,8,9,15,22
Vertrouensgedrag van die onderwysers	14,21,26,27

In hierdie studie het die OCDQ-RS 'n vraelys vir skoolhoofde en onderwysers gebruik. Voorbeelde van vrae word soos volg voorgestel:

Tabel 6.5: Tipe vrae aan skoolhoofde en onderwysers in die OCDQ-RS

Vraag	Skoolhoof	Onderwyser
5 (Ondersteunende gedrag van die skoolhoof)	Die skoolhoof stel 'n voorbeeld van self hardwerkend te wees.	Die skoolhoof stel 'n voorbeeld van self hardwerkend te wees.
15 (Gefrustreerde gedrag van die onderwysers)	Administratiewe papierwerk is 'n las in die skool.	Administratiewe papierwerk is 'n las in die skool.
16 (Betrokke gedrag van die onderwysers)	Onderwysers help en ondersteun mekaar.	Onderwysers help en ondersteun mekaar.
27 (Vertrouensgedrag van die onderwysers)	Onderwysers sosialiseer met mekaar op gereelde basis.	Onderwysers sosialiseer met mekaar op gereelde basis.
31 (Voorskriftelike gedrag van die skoolhoof)	Die skoolhoof hou deeglik toesig oor die onderwysers.	Die skoolhoof hou deeglik toesig oor die onderwysers.

6.5.6.3 Skaal

Die skaal wat in die vraelys gebruik word, is 'n ordinale skaal en word soos volg voorgestel:

= Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

6.5.6.4 Berekening van openheid-indekse van skole

Om 'n geheelbeeld van die aard van die organisasieklimaat van skole te verkry word die openheid-indekse van skole bepaal (cf 7.2.9.2). Die gemiddeldes en standaardafwykings van subskale word gebruik om standaardtellings en die openheid-indeks van elke skool te bereken en skole daarvolgens te klassifiseer (Hoy *et al.* 1991:169).

Die openheid-indeks van die skole in hierdie studie is soos volg bepaal:

$$\text{Openheid} = (\text{Std vir Ondersteunend}) + (1000 - \text{Std vir Voorskriftelik}) + (\text{Std vir Betrokke}) + (1000 - \text{Std vir Gefrustreerd}) / 4.$$

waar: Std = gestandaardiseerde telling waar Std = (routelling van betrokke skool-gemiddelde telling van al die skole) / standaard afwyking van al die skole

Die openheid-indeks van die skole word soos volg geïnterpreteer:

Tabel 6.6: Openheid-indeks interpretasie

Bo 600	Baie hoog
551-600	Hoog
525-550	Bo gemiddeld
511-524	Effens bo gemiddeld
490-510	Gemiddeld
476-489	Effens onder gemiddeld
450-475	Onder gemiddeld
400-449	Laag
Onder 400	Baie laag

6.5.7 Oopeinde-vrae

Die oopeinde-vrae het gehandel oor die faktore wat positief en negatief bydra tot die verhouding tussen die skoolhoofde en die onderwysers, onderwysers se verhouding met mekaar asook faktore wat positief en negatief bydra tot leerderprestasie.

6.6 STUDIEPOPULASIE

KwaZulu-Natal word ingedeel in drie geografiese gebiede waarvan twee groot bergreekse 'n gedeelte van die provinsie uitmaak. 4 miljoen mense bewoon die 3 miljoen hektaar van die provinsie. Die provinsie word in 11 munisipale streke ingedeel.

Twee databasisse is gebruik om die studiepopulasie vas te stel, naamlik 'n databasis wat al die 2013-Wiskunde-uitslae van die Nasionale Seniorsertifikaat verskaf en 'n databasis wat al die leerdergetalle en kwintielstatusse van die sekondêre skole in Suid-Afrika vir 2013 verskaf. Al die sekondêre skole in die land se graad 12-Wiskunde-uitslae van die Nasionale Seniorsertifikaat is gebruik om persentiele te bereken van Wiskunde prestasie per provinsie. Die doel was om vir praktiese redes 'n provinsie te kies met grootste verspreiding van punte ten einde die verband tussen skoolklimaat, leierskap en leerderprestasie ten beste te kan ondersoek. Die provinsie wat die grootste verspreiding in punte vertoon het, was KwaZulu Natal. Hierna is al die sekondêre skole in KwaZulu Natal se leerdergetalle en kwintielstatus ingelees en gesorteer van die skool met die meeste leerders tot die skool met die minste leerders. Al die skole met minder as 300 leerders is daarna uitgeskakel om plaasskole wat moeilik bereikbaar is, uit te skakel. Vir 'n doeltreffende steekproef moes die oorblywende sekondêre skole in KwaZulu Natal aan twee kriteria voldoen, naamlik dat die skole in beide databasisse moes voorkom sowel as dat die name van die skole presies ooreen moes kom in beide databasisse. Die skole wat aan hierdie kriteria voldoen het, is vir die steekproef gebruik. 'n Sistematiese ewekansige trossteekproef van 98 skole is getrek m.b.v. STATISTICA uit die datalys gesorteer volgens kwintiel en streek sodat die gekose steekproef verteenwoordigend is ten opsigte van streek, kwintiel en gemiddelde Wiskundeprestasie in KwaZulu-Natal. Volgens Maree, (2010:174) word daar tydens die sistematiese ewekansige steekproef sistematies deur die deelnemers beweeg om die steekproef te bepaal. Creswell, (2012:143) sluit hierby aan dat hierdie steekproef gerieflik is omdat individue nie genommer hoef te word nie.

6.6.1 Databasisse

In hierdie studie is twee databasisse gebruik om die studiepopulasie vas te stel. Die eerste databasis is die Departement van Onderwys se Nasionale Senior Sertifikaat se 2013-Wiskunde-uitslae. Om die provinsie waarvan die verspreiding tussen swak, gemiddelde en goeie prestasie in Wiskunde in sekondêre skole in Suid-Afrika te bepaal, is al die Wiskunde-punte van al die provinsies per leerder ingelees. Deur hierdie proses het KwaZulu-Natal die beste verspreiding vertoon.

Die tweede databasis, die HEMIS-databasis is vervolgens gebruik om:

- die hoeveelheid leerders per skool vas te stel
- die kwintiel van die skole vas te stel
- die adresse en telefoonnommers van die skoolhoofde vas te stel

Die “*National Norms and Standards for School Funding Policy*” voorsien ’n kwintiel rangorde om ongelykhede in Suid-Afrikaanse skole te ondervang. Kwintiel 5 verteenwoordig skole wat die minste arm is en kwintiel 1, skole wat die armste is. Kwintiele 1, 2 en 3 is vrygeskeld van skoolfonds en ouers betaal dus geen skoolfonds nie (Blake & Mestry, 2014:164).

6.6.2 Verloop tot ewekansige steekproefneming

Daar is eers vasgestel of die name van die skole in die databasis van die Departement van Onderwys se Nasionale Senior Sertifikaat ooreenstem met die name van die skole in die H (as gevolg van samestellings van primêre en sekondêre skole of naamsverandering), is verwyder. Vervolgens is die hoeveelheid leerders per skool teenoor die ooreenstemmende skole ingelees, gevolg deur die kwintiel van die skole en adresse en telefoonnommers van die skoolhoofde. Die adresse en telefoonnommers is vir latere gebruik gestoor. Die data is weereens georden om die leerdergetalle van die minste leerders tot die meeste leerders te orden. Al die skole waarvan die leerdergetal minder as 300 was, is verwyder. Die doel was om al die plaasskole wat afgeleë is, uit te skakel.

Maree en Pietersen (2010:174) wys daarop dat daar tydens ’n sistematiese ewekansige steekproef sistematies deur die deelnemers beweeg word om ’n steekproef te bepaal. Daar is m.b.v. STATISTICA 80 skole deur ’n sistematiese ewekansige trossteekproef getrek om verteenwoordigend van streke, kwintiel en gemiddelde Wiskunde-prestasie in KwaZulu-Natal te wees. ’n Lys van skole is verkry waarvan die skoolhoofde en onderwysers per gekose skool as trosdeelnemers gebruik is. Die kwintielstatus van die skole sowel as die

leerdergetalle van die skole is gebruik as demografiese veranderlikes om vergelykings tussen skole moontlik te kon maak.

'n Lys van 80 skole is genommer van een tot 80 en het die volgende besonderhede bevat:

- Nommer van die skool
- Skoolnaam
- Streek
- Adres
- Koördinate
- Telefoonnommers van die skole
- Kwintielstatus
- Getal leerders
- Wiskunde gemiddeld bo 30%

6.7 DATA-INSAMELINGSPROSEDURE

6.7.1 Toestemming

Die nodige toestemming vir die navorsing en die verspreiding van die vraelyste in die KwaZulu-Natal Provinsie is van die Superintendent Generaal van Onderwys, KwaZulu-Natal verkry (cf Addendum E).

6.7.2 Probleme tydens data-insameling

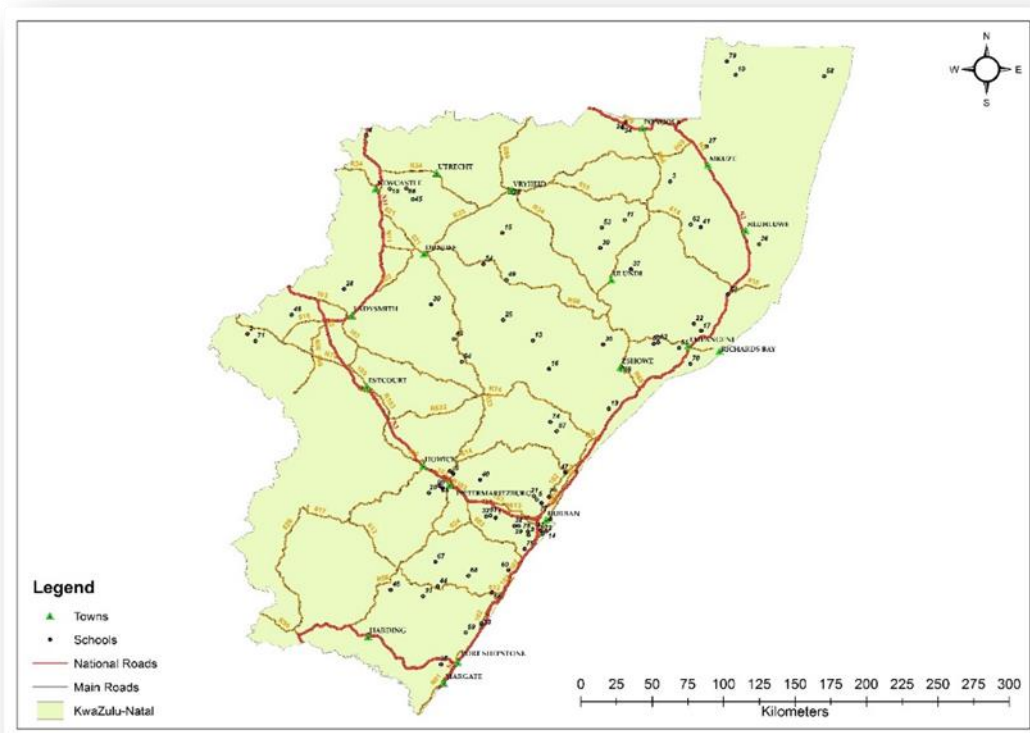
Die skoolhoofde op die lys is telefonies geskakel om die nodige toestemming te verkry om die navorsing in hulle skole te doen. Alhoewel die HEMIS-databasis die nodige kontakbesonderhede verskaf het, was die proses 'n groot uitdaging weens die volgende probleme:

- sommige landlyne bestaan nie meer nie
- opvangs was soms baie swak en moes daar meer as een keer geskakel word
- selfoonnommers het verander
- skoolhoofde het afgetree/oorlede

- vorige skoolhoofde wou nie die nuwe skoolhoof se telefoonnommer gee nie of het dit nie gehad nie
- skoolhoofde het die professie verlaat
- skoolhoofde was nie beskikbaar nie en moes weer geskakel word
- skoolhoofde stel nie belang in navorsing nie

Dit was opvallend hoe die data in die HEMIS-data verouderd is. Daar is drie skoolhoofde wat onderskeidelik 8, 10 en 15 jaar gelede afgetree het en wie se telefoonnommers nog steeds in die databasis verskyn.

Die skoolhoofde wat nie telefonies bereik kon word nie, afgetree het, uit die beroep getree het of nie wou deelneem nie, is van die lys verwyder en 'n sistematiese trossteekproef is vier keer herhaal om die totaal van 80 skole te handhaaf. Nadat 80 skoolhoofde ingestem het om aan die navorsing deel te neem is die skole geplot (figuur 6.3). Slegs een skool is nie geplot nie aangesien die koördinate nie beskikbaar was nie. Die ligging van die skool is wel deur 'n gedrukte padkaart vasgestel. Die skole was goed versprei in die noorde, ooste, suide en weste van KwaZulu-Natal.



Figuur 6.2: Verspreiding van die steekproefskole in KwaZulu-Natal

6.7.3 Voorbereiding en aflewering van vraelyste

Aangesien die skole in die steekproef so wyd verspreid was, is die skole in 7 groepe ingedeel om die taak van die veldwerkers te vergemaklik.

- 1) Groepe:
- 2) Vryheid
- 3) Mkuze 1
- 4) Mkuze 2
- 5) Empangeni
- 6) Durban
- 7) Port Shepstone
- 8) Pietermaritzburg

Vyf veldwerkers het aan die verspreiding van die vraelyste deelgeneem. Alhoewel Mkuze 1 en 2 twee afsonderlike groepe is omdat die skole so wyd verspreid is, is die data deur een veldwerker versprei en ingesamel. Die veldwerker van Durban het onttrek en die veldwerker van Pietermaritzburg het die skole in die Durban-groep ook hanteer.

Die vraelyste is op wit papier vir die onderwysers en op blou papier vir die skoolhoofde gedruk. Elke vraelys is per hand genommer, ooreenkomstig die nommer van die skool. Elke skool het 'n A4-koevert ontvang waarin een koevert vir die hoof en koeverte vir ses onderwysers geplaas is. Instruksies sowel as die nommer van die skool is buite op die A4-koevert aangebring. Instruksies, sowel as die nommer van die skool, is ook op elke afsonderlike koevert vir die skoolhoofde en onderwysers aangebring. Al die groepe se koeverte is numeries in 'n kartondoos geplaas om dit vir die veldwerkers makliker te maak.

Deur 'n sirkelroete te volg is die vraelyste na die veldwerkers geneem. Elke veldwerker het die kartondoos met die streek se koeverte ontvang, 'n lys van die name, adresse en telefoonnommers van die skole en kaart waarop die groep skole waarvoor die veldwerker verantwoordelik was, aangedui is. Die veldwerkers is deeglik ingelig ten opsigte van:

- watter skole hulle moet besoek
- hoeveel skole hulle moet besoek
- hoeveel vraelyste daar is
- watter instruksies aan die skoolhoofde oorgedra moes word
- die tydperk wat aan hulle gegee is om die vraelyste te versprei en weer te gaan haal

Agt skole is geïdentifiseer wat ontoeganklik vir die veldwerkers was. Die skole is in diep landelike gebiede en baie afgeleë. Daar is drie pogings aangewend om veldwerkers vir die agt skole te werf maar daar is toe besluit om die skole nie in die studie te gebruik nie aangesien die veldwerkers nie oor die nodige vervoermiddels beskik het om die skole te bereik nie. Die veldwerkers is gedurig gekontak om van hulle probleme te verneem en op hulle beurt het hulle e-posse gestuur en geskakel om hulle probleme mee te deel.

a) Probleme rakende die verspreiding van die vraelyste:

- koördinate het nie heeltemal ooreengestem soos dit in die HEMIS-databasis verskaf is nie
- veldwerkers moes deur verskeie plase ry om by sekere skole uit te kom
- veldwerkers moes deur baie moeilike terrein ry om by die skole uit te kom
- skole kon slegs per 4x4 motors bereik word waaroor die veldwerkers nie beskik het nie (met verwysing na die agt skole).
- sommige skoolhoofde wou nie meer saamwerk, nadat hulle aanvanklik ingestem het nie.
- sommige onderwysers was antagonisties teenoor die navorsing omdat daar nie vergoeding aan verbonde was nie

Aangesien die skole wyd verspreid was, het die veldwerkers heelwat ure op die pad bestee en aangesien daar heelwat padwerke in KwaZulu-Natal gedurende die tydperk van insameling aan die gang was, het dit baie van hulle tyd in beslag geneem.

b) Probleme rondom die insameling van die vraelyste:

- van die veldwerkers moes weer die moeilike roetes ry
- vraelyste is nie betyds ingevul nie

- vraelyste het verlore geraak
- sommige deelnemers het hulle vraelyste by die huis vergeet

Al die vraelyste wat deur die veldwerkers ingesamel is, is deur die navorser by hulle gaan haal. Skole waarvan die vraelyste nog nie ingevul of aan die veldwerkers oorhandig kon word nie, is deur die skoolhoofde per koerierdienste na die navorser gestuur. Die vraelyste is na die Statistiese Konsultasiedienste van die NWU geneem vir die inlees van die data.

6.8 DATA-ANALISE

In kwantitatiewe studies word die data wat ingesamel is, gewoonlik deur middel van weergegee. Statistiek is bloot 'n stel prosedures vir die beskrywing, sintetisering, ontleding, en interpretasie van die kwantitatiewe data. Die prosedures verskaf basiese inligting oor die aantal deelnemers in 'n studie, hul eienskappe en hoe hulle die uitkomst in 'n toets (byvoorbeeld 'n vraelys) bereik het (Gay *et al.*, 2011:319). Statistiek is 'n groep berekeningsprosedures wat ons in staat stel om patrone en betekenis in numeriese data te vind (Leedy & Ormrod, 2013:270). Die data word statisties deur middel van verskeie programme weergegee (Gay *et al.*, 2011:319).

In hierdie studie is gebruik gemaak van die Statistiese Konsultasiedienste van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) om die nodige statistiese verwerkings te doen en IBM SPSS Version 22 is gebruik vir alle statistiese ontledings. Die volgende verwerkings en berekeninge is gedoen: (Pietersen & Maree, 2010:225; Gay *et al.*, 2011:351; Cohen *et al.*, 2011:624):

6.8.1 Beskrywende statistiek

Beskrywende statistiek is 'n manier om belangrike aspekte ten opsigte van data numeries voor te stel, metodes wat gebruik word om data in 'n sinvolle manier te organiseer en op te som sodat die data beter verstaan kan word (Pietersen & Maree, 2010:183; Robson, 2011:423; Leedy & Ormrod, 2013:7). Beskrywende statistiek dui algemene tendense in die data (gemiddeldes, modus, mediaan), die verspreiding van tellings (variansie, standaardafwyking en omvang) aan.

Volgens Cohen *et al.* (2011:606) is die doelwit van beskrywende statistiek om die data op te som, te beskryf en te organiseer en nie om met die steekproef in te meng of voorspellings te maak nie (7.3, 7.7, 7.15, 7.17)

Die respondente se reaksies op die biografiese vrae is deur middel van frekwensies en persentasies aangedui (cf 7.2.1, 7.6.1)

6.8.2 Eksploratiewe faktorontleding

Die doelwit van eksploratiewe faktorontledings is om die korrelasie tussen 'n aantal veranderlikes te ondersoek en te identifiseer deur die veranderlikes saam te groepeer en sodoende onderliggende temas, patrone of faktore vas te stel. (Gay *et al.*, 2011: 215; Cohen *et al.*, 2011:674; Leedy & Ormrod, 2013:301). Wanneer vermoed word dat die faktore moontlik verband hou met mekaar, word 'n skuinsrotasie uitgevoer. Dit dui aan of daar 'n hoë of lae faktorkorrelasie is.

Pietersen en Maree (2010:222) wys daarop dat wanneer die korrelasies egter baie laag is, 'n ortogonale (varimax) rotasie uitgevoer word. Wanneer die oorspronklike vraelyste wat in 'n ander studie met verskillende kultuurgroepe gebruik word, word 'n eksploratiewe faktoranalise aanbeveel.

Die MLQ en OCDQ-RS-vraelyste is oorspronklik in die VSA gebruik en die vraag is gestel rakende die mate waarin die resultate sal ooreenstem in hierdie Suid-Afrikaanse konteks. Om hierdie rede is 'n eksploratiewe faktoranalise uitgevoer ten einde die geldigheid van die MLQ en OCDQ-RS as meetinstrumente vir hoofde en personeellede van die sekondêre skole in KwaZulu-Natal te bepaal en te bevestig of dit ooreenstem met implementering daarvan in ander kontekste (cf 7.4, 7.8).

6.8.3 Bevestigende faktoranalise

Cohen *et al.* (2011:675,693) voer aan dat bevestigende faktoranalise 'n stel faktore toets teen 'n hipotetiese model van groepering of verhoudings. 'n Bevestigende faktoranalise word uitgevoer om voorspelling omtrent die faktore en hulle beladings in data en datastrukture te bevestig. Deur passingsmaatstawwe kan modelle gekonstrueer word om vas te stel hoe goed die model teen die navorsers se model pas. In hierdie studie is meer as een passingsmaatstaf gebruik om die modelle te vergelyk (cf 7.5, 7.9).

Volgens Hancock en Mueller (2010) word die Chi-kwadraattoets deur sommige navorsers as 'n te streng aanwyser van modelpassings beskou. Omdat dit selfs triviale afwykings van die voorgestelde model opspoor, het Mueller in 1996 voorgestel dat die Chi-kwadraattoets statistiek gedeel word deur vryheidsgrade. Interpretasie van die grootte van CMIN / DF hang in 'n groot mate af van die navorser, maar in die praktyk word waardes so hoog as 3, 4 of selfs 5 geïnterpreteer wat steeds 'n goeie modelpassing verteenwoordig. Tog is dit goeie

praktyk om verskeie passingsindekse te rapporteer, tipies van drie breë klasse (Hancock & Mueller, 2010).

6.8.4 Betroubaarheid

Bryman en Cramer (1990:71) stel reeds in die 1990's voor dat die betroubaarheidskoëffisiënt se aanvaarbare vlak 0.8 moet wees maar dat 0.67 en hoër ook aanvaarbaar is.

Clark en Watson (1995) is van mening dat 'n waarde van 0.15 tot 0.55 vir die interitem-korrelasies as aanvaarbaar beskou kan word.

Kline (2009) wys daarop dat hoewel die algemeen aanvaarde waarde van 0.8 geskik is vir kognitiewe toetse soos intelligensietoetse, die afsnypunt van 0.7 vir die vermoëtoets meer geskik is. Hy gaan voort deur te sê dat wanneer jy met sielkundige konstrunkte, waardes selfs onder 0.7 realisties verwag kan word as gevolg van die diversiteit van die konstrunkte wat gemeet word. (Field, 2009:675). In hierdie studie is Kline se waardes gevolg (cf 7.6, 7.10).

6.8.5 Statistiese inferensie

Parametriese statistiek word gebruik wanneer die navorser kan aanvaar dat die populasie normaal versprei is, dat daar homogeniteit van variansie binne verskillende groepe is en dat die data-interval of verhouding in skaal is (McMillan & Schumacher, 2010:311). Parametriese toetse word dikwels gebruik met ordinale data waar die populasie groot is. Nie-parametriese statistiek word gebruik wanneer die data nie 'n interval of verhouding het nie en nie normaal verspreid is nie. In hierdie studie is gebruik gemaak van *t*-toetse, ANOVA's en Spearman rangordekorrelasies.

6.8.5.1 *t*-toetse

Volgens Cohen *et al.* (2011:642) word die *t*-toets gebruik om vas te stel of daar statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeld van twee groepe is. Leedy en Ormrod (2013:301) wys daarop dat 'n *t*-toets effens verskillende vorms aanneem na gelang daarvan of die twee gemiddeldes dié van verskillende, onafhanklike groepe of van 'n enkele groep of twee onderlinge groepe is. Volgens Pietersen en Maree (2010:225) is daar drie waardes wat bereken en vertoon word met elke *t*-toets, naamlik die toetsstatistiek (*t*-waarde), die graad van vryheid (*n*-1 in die geval van een groep en *n*-2 in die geval van twee groepe) en die *p*-waarde.

Die toets is in hierdie studie gebruik om vas te stel of twee biografiese groepe se gemiddeldes (in hierdie studie die manlike en vroulike respondente) betekenisvol verskil (cf 7.11, 7.12, 7.19, 7.20, 7.23).

Die nie-parametriese Mann-Whitney-toets is gebruik aangesien die steekproef ten opsigte van die skoolhoofde in hierdie studie klein is (Pietersen en Maree, 2010:223). Die toets maak gebruik van rangorde van die veranderlikes eerder as die werklike waardes. Volgens Leedy en Ormrod (2010:301) is die proses 'n nie-parametriese ekwivalent van die *t*-toets in parametriese statistiek.

6.8.5.2 ANOVA

Volgens Pietersen en Maree (2010:229) word hierdie statistiese prosedure gebruik wanneer daar meer as twee groepe is wat met mekaar vergelyk word aan die hand van 'n enkele kwantitatiewe maatstaf. Dit word spesifiek gebruik wanneer groepe verskillende gemiddeldes toon. Twee belangrike waardes word by ANOVA aangetref, naamlik die toetsstatistiek (*F*-waarde) en die *p*-waarde (cf 7.11, 7.12, 7.19, 7.20, 7.23).

6.8.5.3 Spearman rangordekorrelasies

Korrelasies stel die navorser in staat om vas te stel of en in watter mate die graad die verband tussen die veranderlikes is. Die koëffisiënt van korrelasie vertel iets van die verband tussen twee veranderlikes (Cohen *et al.*, 2011:613,635,655). Nie-parametriese toetse word gebruik vir kontinue veranderlikes en/of ordinale veranderlikes.

Spearman rangordekorrelasie verwys na die statistiek om die graad van assosiasie tussen twee ordinale veranderlikes te meet (Pietersen & Maree, 2010:237; Cohen *et al.*, 2011:701). Dit word gebruik wanneer rangorde beskikbaar is van elk van die twee veranderlikes. Rangorde word van hoog na laag aangedui en die Spearman rangordekorrelasie toon die ooreenkoms tussen die rangorde van elke veranderlike aan (McMillan & Schumacher, 2010:475) In hierdie studie is die Spearman rangordekorrelasie gebruik tussen die faktore en akademiese prestasie om verbande tussen die veranderlikes te ondersoek. Volgens Cohen *et al.*, (2011:614) word 'n perfekte positiewe of negatiewe korrelasie selde aangetref; daarom lê korrelasies gewoonlik tussen -1 en +1 waar 0 geen korrelasie aandui (cf 7.11, 7.12, 7.19, 7.20, 7.23).

6.8.6 Effekgroottes (Praktiese betekenisvolheid)

Volgens Cohen *et al.* (2011:616) is 'n effekgrootte 'n metode waarvolgens die verskille tussen twee groepe gekwantifiseer kan word. Die effekgrootte word gekenmerk aan die mate waarin die steekproef afwyk van die nulhipotese. Effekgrootte is 'n gestandaardiseerde, skaalvrye meting van die grootte van die verskil of korrelasie wat getoets word en word nie deur die grootte van die steekproef beïnvloed nie (7.11, 7.12, 7.19, 7.20, 7.23).

Pietersen en Maree (2010:210,211) is van mening dat effekgrootte op verskillende maniere bereken kan word. Die twee belangrikste maniere is die verskil tussen twee gemiddeldes of die verband tussen veranderlikes.

Effekgroottes (d-waardes) is bereken as die gestandaardiseerde verskil in gemiddeldes ten einde vas te stel of die verskille tussen groepe in die studiepopulasie as prakties betekenisvol bestempel kan word.

Cohen (1988:20-27) se riglyne vir die interpretering van effekgroottes is vir die doel van hierdie studie gevolg:

Groot effek: $d=0.8$ (***) – groepe verskil wel in die praktyk

Medium effek: $d=0.5$ (**) – groepe verskil sigbaar

Klein effek: $d=0.2$ (*) – groepe verskil nie in die praktyk nie

6.9 ETIESE SAKE

Volgens Gay *et al.* (2011:19) het elke navorser 'n verantwoordelikheid teenoor deelnemers en moet daarom 'n vertrouensverhouding met die deelnemers hê. Die nodige toestemming van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit is bekom. Toestemming van die hoof van die Departement van Basiese Onderwys in KwaZulu-Natal is ook verkry. In die skriftelike toestemmingsbriewe is die respondente oor hulle privaatheid, anonimiteit, integriteit en professionele hoedanighede ingelig. Hulle kon hulle ook te enige tyd aan die studie onttrek. Die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit het die data vertroulik geanaliseer en verwerk.

Die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, se Etiekkomitee het die studie goedgekeur en die besonderhede is soos volg (cf Addendum D):

Titel van die studie: Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie

- Etieknommer: NWU-00027-15-A2
- Datum goedgekeur: 4 Junie 2015
- Vervaldatum: 3 Junie 2020

6.10 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het aandag geskenk aan die metodologie van die studie. Die navorsingsmetode is volledig vanuit die post-positivistiese paradigma bespreek. 'n Deeglike beskrywing van die navorsingsinstrumente, naamlik die MLQ-vraelys en die OCDQ-RS-vraelys is gegee. Aandag is aan die steekproef gegee, asook aan die prosedure wat gevolg is om die data in te samel en aan die statistiese prosedures wat gevolg is om die data te analiseer. Die hoofstuk is afgesluit met 'n beskrywing van die etiese sake wat tydens hierdie studie ter sprake was.

Die volgende hoofstuk hanteer die analise en die interpretasie van die data wat tydens die studie ingesamel is.

HOOFSTUK 7 DATA-ANALISE

7.1 INLEIDING

In hoofstuk 6 is die metodologie van die studie bespreek. Die navorsingsbenadering, navorsingsontwerp en navorsingsmetode is bespreek. Die studiepopulasie, data-insamelingsprosedure en die data-analise is bespreek. Laastens is die etiese kwessies hanteer en die hoofstuk is afgesluit met 'n kort samevatting. Ten einde hierdie ondersoek, wat fokus op die drie kernkonsepte in die navorsingstema, effektief uit te voer is twee vraelyste gebruik, naamlik die *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) en die *Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary* (OCDQ-RS) wat die empiriese ondersoek ondersteun. Die twee vraelyste is in hoofstuk 6 bespreek (cf 6.5.5 & 6.5.6). In hierdie hoofstuk word gefokus op die data-analise van die twee subvrae wat te doen het met:

- Watter skoolhoofleierskapstyl sal optimale skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika verseker?
- Wat is die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie?

In hierdie hoofstuk word die empiriese gedeelte van die studie bespreek. Van die 72 vraelyste wat uitgestuur is, is 56 vraelyste terug ontvang. Daar is besluit om die hoofstuk in twee dele te verdeel naamlik, afdeling A (cf 7.2) waar die onderwysers bespreek word en afdeling B (cf 7.14) waar die skoolhoofde bespreek word. In afdeling A (onderwysers) word die biografiese inligting bespreek, gevolg deur die beskrywende analise van die MLQ, die eksploratiewe faktorontleding van die MLQ-data, die bevestigende faktorontleding van die MLQ-data en die betroubaarheid van die MLQ. Die beskrywende analise van die OCDQ-RS, eksploratiewe faktorontleding van die OCDQ-RS-data, bevestigende faktoranalise van die OCDQ-RS-data en betroubaarheid van die OCDQ-RS word bespreek. Die gedeelte daarna handel oor die verband tussen die biografiese veranderlikes van die onderwysers aan die een kant, en die skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat aan die ander kant.

Afdeling B handel oor die data-analise van die skoolhoofde. Die gedeelte begin met 'n bespreking oor die biografiese inligting van die skoolhoofde gevolg deur die beskrywende

analise van die MLQ, betroubaarheid van die drie faktore van die MLQ, beskrywende analise van die OCDQ-RS en die betroubaarheid van die vyf faktore van die OCDQ-RS. Die gedeelte daarna handel oor die verband tussen die biografiese veranderlikes van die skoolhoofde en skoolhoofleierskapstyl en klimaat.

In die gedeelte na die bespreking van onderwysers en skoolhoofde word 'n vergelyking getref tussen die resultate van die skoolhoofde en dié van die onderwysers. Die laaste gedeelte van die hoofstuk word gewy aan die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie. Die hoofstuk word afgesluit met 'n kort opsomming.

7.2 AFDELING A: DATA-ANALISE VAN DIE ONDERWYSERS: BIOGRAFIESE GEGEWENS

In hierdie gedeelte van die hoofstuk word die biografiese inligting van die onderwysers in hulle onderskeie skole weergegee om 'n beter beeld van die deelnemers te kry. Eerstens is die biografiese inligting geanaliseer en geïnterpreteer. Die data is voorgestel deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%).

7.2.1 Analise van die biografiese inligting rakende die deelnemers: onderwysers

Die biografiese inligting van die deelnemers word deur middel van nominale en ordinale skale uitgebeeld. Nominale skale dui kategorieë gerieflik aan (Cohen *et al.* 2011:605). Die skaal is gebruik om onder andere die geslag, tipe skool en ander veranderlikes se inligting te bekom. Vervolgens word die biografiese inligting van die onderwysers bespreek.

7.2.1.1 *Biografiese inligting: onderwysers (items 1 tot 8)*

Suid-Afrika is 'n land van diversiteit ten opsigte van ras; daarom is 'n klassifikasiestelsel van die rasse in Suid-Afrika ingestel. Die ontstaan van die klassifikasie van rasse in Suid-Afrika word in die *South Africans in the Population Registration Act of 1950* gevind en rasse is op grond van sosiale uitkenning gedoen, naamlik Europeër (beteken wit), Asiër (gekleurd) en naturel (beteken swart). Die Indiërklassifikasie is later bygevoeg. Na die afskaffing van Apartheid in 1994 het die ANC-regering die hele klassifikasiestel net so oorgeneem en daarmee volstaan (James, 2012:29,32) maar die benaminge word tans as 'Black African', 'Coloured', 'Indian or Asian' en 'White' aanvaar (Census 2011 Census in brief / Statistics South Africa, 2012:21).

Die stelsel word onder andere in die sensusopname van Suid-Afrika gebruik. In die volgende tabel word 'n voorbeeld van die sensusopname van 2011 gegee waardeur aangedui word hoedanig die rasverspreiding in Suid-Afrika is (Census 2011 Census in brief / Statistics South Africa, 2012:21).

Table 2.3: Population by province and population group (number)

Population group	WC	EC	NC	FS	KZN	NW	GP	MP	LP	SA
Black African	1 912 547	5 660 230	576 986	2 405 533	8 912 921	3 152 063	9 493 684	3 662 219	5 224 754	41 000 938
Coloured	2 840 404	541 850	461 899	83 844	141 376	71 409	423 594	36 611	14 415	4 615 401
Indian or Asian	60 761	27 929	7 827	10 398	756 991	20 652	356 574	27 917	17 881	1 286 930
White	915 053	310 450	81 246	239 026	428 842	255 385	1 913 884	303 595	139 359	4 586 838
Other	93 969	21 595	17 903	6 790	27 170	10 444	84 527	9 597	8 459	280 454
Total	5 822 734	6 562 053	1 145 861	2 745 590	10 267 300	3 509 953	12 272 263	4 039 939	5 404 868	51 770 560

Figuur 7.1: Voorstelling van die sensusopgawe in 2011 ten opsigte van ras

Geneem uit: Census 2011 (2012:21)

In hierdie studie word daar tussen Swart deelnemers (Black Africans), Wit deelnemers (White) en Indiër deelnemers (Indian) onderskei. Die biografiese inligting van deelnemers in hierdie studie word in tabel 7.1 aangedui. Frekwensie en persentasie is gebruik om die biografiese inligting te versterk.

Tabel 7.1a: Biografiese inligting: ouderdom van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
1	Ouderdom			
	30 jaar en jonger	1	49	17.5
	31 - 40 jaar	2	79	28.2
	41 - 50 jaar	3	109	38.9
	51 - 60 jaar	4	41	14.6
	Ouer as 60 jaar	5	2	0.7
	TOTAAL		280	99.9
	Onvoltooid		9	3.1

Ouderdom van die onderwysers (item 1)

Meer as die helfte van die onderwysers in hierdie steekproef, naamlik 67.1%, is tussen die ouderdomme 31 en 50 jaar wat dui op redelik goeie ervaring. Slegs 0.7% van die onderwysers in hierdie steekproef is ouer as 60 jaar.

Tabel 7.1b: Biografiese inligting: geslag van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
2	Geslag			
	Vroulik	1	179	63.5
	Manlik	2	103	36.5
	TOTAAL		282	100
	Onvoltooid		7	2.4

Geslag (item 2)

Wat die geslag betref is dit nie vreemd dat 63.5% vroulike deelnemers is en 36.5% manlike nie, aangesien dit 'n wêreldtendens is dat meer vroue in die onderwys aangetref word as mans.

Tabel 7.1c: Biografiese inligting: ras van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
3	Ras van onderwysers			
	Swart deelnemers	1	232	84.4
	Wit deelnemers	2	16	5.8
	Bruin-deelnemers	3	3	1.1
	Indiër deelnemers	4	24	8.7
	Ander (spesifiseer)	5	0	0
	TOTAAL		275	100
	Onvoltooid		14	4.8

Ras van onderwysers (item 3)

Die hoogste persentasie onderwysers is Swartdeelnemers en verteenwoordig 84.4% teenoor die 5.8% Wit deelnemers en 8.7% Indiër deelnemers. Opmerklik is dat daar 1.1% Bruin deelnemers in KwaZulu-Natal is wat 'n besonder klein persentasie uitmaak. Omdat KwaZulu-Natal oorheersend Zoeloesprekende inwoners akkommodeer, spreek die hoë persentasie Swart deelnemers vanself (cf figuur 7.1).

Tabel 7.1d: Biografiese inligting: hoogste onderwyskwalifikasie van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
4	Hoogste onderwyskwalifikasie			
	Onderwyssertifikaat	1	5	1.8
	Onderwysdiploma	2	55	19.9
	Graad	3	76	27.4
	Graad en onderwysdiploma	4	59	21.3
	Nagraadse onderwyskwalifikasie	5	82	29.6
	TOTAAL		277	100
	Onvoltooid		12	4.2

Hoogste onderwyskwalifikasie (item 4)

Opmerklik is die 78.3% van die onderwysers in hierdie steekproef wat oor grade en nagraadse kwalifikasies beskik teenoor die 21.7% met 'n onderwyssertifikaat of diploma. Dit blyk dus dat die onderwysers in hierdie steekproef goed gekwalifiseerd is. Waarom die gegradueerdes so 'n hoë persentasie toon, kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat onderwysers wat oor 'n diploma beskik die geleentheid gegun is om 'n Honneursgraad op vlak 7 te kan doen, wat as aansporing vir heelwat onderwysers dien. Die literatuur wys daarop dat opleiding van onderwysers van die uiterste belang is.

Tabel 7.1e: Biografiese inligting: huidige posvlak van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
5	Huidige posvlak			
	Posvlak 1	1	207	74.7
	Posvlak 2	2	55	19.9
	Posvlak 3	3	13	4.7
	Posvlak 4 en hoër	4	2	0.7
	TOTAAL		277	100
	Onvoltooid		12	4.2

Huidige posvlak (item 5)

Ongeveer driekwart van die onderwysers is op posvlak 1 (74.7%) terwyl 19.9% van die onderwysers op posvlak 2 is, en 5.4% van die onderwysers is op posvlak 3 en hoër. Daar kan afgelei word dat die 4.7% en die 0.7% van die onderwysers wat op posvlak 3, 4 en hoër is, moontlik adjunk-skoolhoofde en skoolhoofde is wat om bepaalde redes later as onderwysers aangestel is.

Tabel 7.1f: Biografiese inligting: jare onderwyserervaring van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
6	Jare onderwyserervaring			
	0 - 5 jaar	1	58	20.7
	6 - 10 jaar	2	60	21.4
	11 – 15 jaar	3	53	18.9
	16 – 20 jaar	4	35	12.5
	21 – 25 jaar	5	43	15.4
	26 – 30 jaar	6	19	6.8
	Meer as 30 jaar	7	12	4.3
	TOTAAL		280	100
	Onvoltooid		9	3.1

Jare ondervinding (item 6)

Die verspreiding van die jare ondewyservaring in hierdie steekproef toon interessante resultate. Dit wil voorkom of heelwat beginneronderwysers tot die beroep toegetree het aangesien 20.7% van die deelnemers het vyf jaar en minder ondewyservaring het. Die persentasies van die onderwysers wat ses tot 20 jaar skoolhou, dui daarop dat ongeveer die helfte (52.8%) van die onderwysers redelik ervare is. 'n Persentasie van 22.2% toon aan dat die onderwysers tussen 21 en 30 jaar ervaring het. Slegs 4.3% van die huidige onderwysers in die steekproef het meer as 30 jaar ondervinding. Dit wil voorkom of die grootste gros onderwysers redelike tot goeie ondewyservaring het. Nege deelnemers het nie die item voltooi nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat van die deelnemers onderbroke diens het en dus nie seker is hoeveel jaar ervaring hulle het nie.

Tabel 7.1g: Biografiese inligting: aanstellingstatus van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
7	Aanstelling-status			
	Voltyds	1	251	89.6
	Deeltyds/Fleksie	2	2	0.7
	Aanstelling deur SGB	3	7	2.5
	Tydelik	4	20	7.1
	TOTAAL		280	99.9
	Onvoltooid		9	3.1

Aanstelling-status (item 7)

Die 89.6% van die onderwysers wat voltyds of permanent aangestel is, dui daarop dat die onderwyskorps in hierdie steekproef redelik stabiel in hierdie skole is. Slegs 7.1% is tydelike aanstellings terwyl 0.7% deeltidse of fleksie-aanstellings is. Opmerklik is die lae persentasie (2.5%) van onderwysers wat deur die skole se beheerliggaam aangestel is. Hieruit kan afgelei word dat slegs skole in hoër kwintiele die nodige fondse beskikbaar het om onderwysers aan te stel (cf 4.7.5).

Tabel 7.1h: Biografiese inligting: onderrigkwalifikasie van onderwysers

			Frekwensie f	Persentasie %
8	Onderrigkwalifikasie			
	Ja	1	49	17.7
	Nee	2	228	82.3
	TOTAAL		277	100
	Onvoltooid		12	4.2

Onderrigkwalifikasie (item 8)

Hierdie vraag het ten doel gehad om te bepaal of onderwysers vakke onderrig waarvoor hulle wel gekwalifiseerd is. Op die vraag of onderwysers 'n vak onderrig waarin hulle nie gekwalifiseerd is nie, het 17.7% aangedui dat dit wel die geval is. Daar is nie gevra watter vakke hulle moet onderrig waarin hulle nie gekwalifiseerd is nie. Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde verplig is om van onderwysers gebruik te maak om vakke te onderrig waarin hulle nie gekwalifiseerd is nie. 'n Groot gros onderwysers (82.3%) onderrig vakke waarin hulle wel gekwalifiseer is. Volgens die literatuur is dit belangrik dat onderwysers in vakgebiede wat hulle onderrig, opgelei moet wees sodat die basiese pedagogiese beginsels deeglik en korrek oorgedra word. Dit blyk in hierdie steekproef die geval te wees (Schmelkes, 2013:134).

7.2.1.2 Gevolgtrekking: biografiese inligting

Die biografiese inligting toon aan dat die meerderheid onderwysers voltydse in diens, ouer as 30 jaar en redelik goed gekwalifiseerd is. Die meerderheid onderwysers is op posvlak 1 aangestel en onderrig vakke waarin hulle gekwalifiseerd is.

7.3 BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: ONDERWYSERS

In hierdie afdeling word die mening van die onderwysers getoets ten opsigte van hulle beleving van die leierskapstyl wat die skoolhoof volg (cf 6.5.5). Drie hoofstyle, naamlik die transformerende, transaksionele en passief-vermydende style, is onderskeidelik aan die onderwysers voorgehou. Die deelnemers het die keuse deur middel van 'n vyfpunt skaal uitgeoefen:

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd.

In die kort bespreking word 'glad nie' en 'af en toe' aan die een kant, en 'redelik dikwels' en 'dikwels' aan die ander kant, saamgevoeg om 'n beter beeld van die menings te weerspieël. Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui.

7.3.1 Transformerende leierskapstyl: resultate van die onderwysers

Daar is twintig items in die transformerende leierskapstyl ter sprake, naamlik items: 10, 18, 21, 25, 6, 14, 23, 34, 9, 13, 26, 36, 2, 8, 30, 32, 15, 19, 29, 31 (cf 6.5.5.2). Die items hou onder andere verband met visie, doelwitbereiking, optimisme, entoesiasme, ondersteuning en probleemoplossing. Die tabel toon ook die gemiddeld en standaardafwyking aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die drie items wat die hoogste gemiddelde telling behaal het en die drie items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.2: Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd

		0		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
36	Spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word	1	0.4	10	3.9	37	14.5	100	39.1	108	42.2	3.19	.852
21	Tree so op dat ander respek vir my ontwikkel	2	0.7	9	3.4	45	16.8	98	36.6	114	42.5	3.17	.877
26	Verwoord 'n dwingende visie vir die toekoms	2	0.8	12	4.6	41	15.6	98	37.3	110	41.8	3.15	.898
14	Wys op die belangrikheid van 'n sterk sin vir doelwitte	4	1.5	12	4.6	37	14.2	98	37.7	109	41.9	3.14	.932
13	Praat entoesiasties oor wat bereik moet word	2	0.8	9	3.4	46	17.3	110	41.4	99	37.2	3.11	.860
9	Praat optimisties oor die toekoms	3	1.2	9	3.5	42	16.4	109	42.6	93	36.3	3.09	.876
31	Help ander om hulle sterkpunte te ontwikkel	7	2.6	9	3.3	50	18.6	92	34.2	111	41.3	3.08	.982
34	Beklemtoon die belangrikheid van 'n gedeelde missie	4	1.6	14	5.4	46	17.8	94	36.4	100	38.8	3.05	.961
25	Vertoon 'n gevoel van mag en selfvertroue	11	4.2	8	3.1	43	16.5	105	40.4	93	35.8	3.00	1.015
23	Oorweeg die morele en etiese gevolge van besluite	4	1.6	12	4.8	66	26.2	86	34.1	84	33.3	2.93	.963
18	Gaan verder as self-belang tot voordeel van die groep	11	4.3	19	7.4	46	17.8	94	36.4	88	34.1	2.89	1.091
30	Oorreed my om probleme uit verskillende hoeke te benader	6	2.2	19	7.1	67	25	93	34.7	83	31.0	2.85	1.013
2	Herondersoek kritieke aannames om te bevraagteken of dit geskik is	5	2.2	10	4.4	70	31.0	106	46.9	35	15.5	2.69	.865

		0		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
8	Soek verskillende perspektiewe om probleme op te los	18	7	14	5.4	68	26.4	102	39.5	56	21.7	2.64	1.094
10	Wek trots in ander om met hom/haar geassosieer te word	28	11	23	9	46	18	78	30.6	80	31.4	2.62	1.307
32	Stel voor dat daar op nuwe maniere na die voltooiing van opdragte gekyk word	17	6.7	22	8.7	69	27.2	90	35.4	56	22	2.57	1.125
15	Bestee tyd aan onderrig en afrigting	20	7.5	29	10.9	63	23.8	95	35.8	58	21.9	2.54	1.168
19	Behandel my as individu eerder as bloot 'n lid van 'n groep	20	7.5	29	10.9	63	23.8	95	35.8	58	21.9	2.54	1.168
6	Praat oor sy/haar belangrikste waardes en oortuigings	34	13.5	29	11.6	65	25.9	72	28.7	51	20.3	2.31	1.292
29	Beskou my as iemand met verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies vir ander	39	15.2	21	8.2	68	26.6	77	30.1	51	19.9	2.31	1.303

Spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word (item 36)

Item 36 lê die hoogste op die vyfpuntskaal met 'n gemiddeld van 3.19. Die meerderheid onderwysers (81.3%) dui aan dat skoolhoofde in hulleself glo om doelwitte te kan bereik. Volgens die literatuur is dit belangrik dat leiers die vertroue van volgelinge moet wen sodat 'n gemeenskaplike doelwit bereik kan word (cf 2.3.2.1).

Tree so op dat ander respek vir my ontwikkel (item 21)

Met 'n gemiddeld van 3.17 op die vyfpuntskaal voel 79.1% van die onderwysers dat die hoofde so optree dat dit hulle (die onderwysers se) selfrespek bevorder. Hieruit kan afgelei word dat die hoofde 'n goeie voorbeeld stel sodat onderwysers hulle respekteer.

Verwoord 'n dwingende visie vir die toekoms (item 26)

Item 26 sluit goed by item 36 en 14 aan en met 'n gemiddeld van 3.15, wat goed met die ander twee items vergelyk, dui 79.1% van die onderwysers aan dat die hoofde 'n toekomsvisie het. In die literatuur word dit gestel dat leiers 'n visie moet kan skep en kommunikeer sodat die visie verwesenlik kan word (cf 2.5.3.2).

Bestee tyd aan onderrig en afrigting (item 15)

Item 15 toon 'n gemiddeld van 2.54 op die vyfpuntskaal. Meer as die helfte (57.7%) van die onderwysers dui aan dat die hoofde tyd aan onderrig en afrigting bestee. Volgens Botha en Triegaardt (2014:309) moet skoolhoofde beheer neem ten opsigte van leiding, klasbesoek, onderrig en tydbenutting sodat effektiewe onderwys kan plaasvind. Dit wil dus voorkom of die stelling in die literatuur in 'n mate op die skole, waarvan in hierdie steekproef gebruik gemaak is, van toepassing kan wees.

Behandel ander as individue eerder as bloot 'n lid van die 'n groep (item 19)

Met 'n gemiddeld van 2.54 op die vyfpuntskaal, dui 57.7% die onderwysers aan dat die hoofde hulle as individue behandel. Volgens die literatuur het Burns (1978:4) dit duidelik gemaak dat die transformerende leier individue se potensiaal raaksien en ontwikkel. Dit is daarom vreemd dat byna die helfte van die skoolhoofde individue in hierdie item nie onderskei nie.

Praat oor sy/haar belangrikste waardes en oortuigings (item 6)

Met 'n gemiddeld van 2.31 op die vyfpuntskaal, dui 49% van die onderwysers aan dat die skoolhoof oor sy/haar belangrikste waardes en oortuigings praat. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers nie graag persoonlike oortuigings deel nie.

Beskou my as iemand met verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies vir ander (item 29)

Die item toon 'n gemiddeld van 2.31 op die vyfpuntskaal. Die helfte (50%) van die onderwysers ervaar die hoof as iemand wat hulle behoeftes, vermoëns en aspirasies raaksien. Uit die literatuur blyk dit dat die transformerende leier die potensiaal van die volging raaksien en graag aan hulle behoeftes wil voldoen (cf 2.5.3.1).

7.3.2 Gevolgtrekking: transformerende leierskapstyl

Volgens die vyfpuntskaal het die deelnemers die meeste saamgestem dat die skoolhoofde gefokus is op doelwitte, respek en missie wat die sterkste verband hou met die transformerende leierskapstyl. Die items wat die laagste in die tabel aangetoon word, het ongeveer die helfte van die deelnemers met die stellings saamgestem dat skoolhoofde hulle as individue beskou.

7.3.3 Transaksionele leierskapstyl: resultate van die onderwysers

Daar is agt items in die transaksionele leierskapstyl ter sprake, naamlik items 1, 11, 16, 35, 4, 22, 24, 27 (cf 6.5.5.2). Die items hou verband met onder andere erkenning, riglyne en rekordering. Die deelnemers moes die keuse deur middel van 'n vyfpuntskaal uitoefen wat soos volg voorgestel is:

Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. Die tabel toon die gemiddeld en standaardafwyking ook aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde telling behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.3: Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd

		0		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
35	Spreek tevredenheid uit wanneer ek aan die verwagtinge voldoen	2	0.8	13	5.2	36	14.3	96	38.1	105	41.7	3.15	.905
1	Bied aan my bystand in ruil vir my pogings	8	3.1	10	3.9	63	24.7	98	38.4	76	29.8	2.88	.987
11	Bespreek in spesifieke terme wie verantwoordelik is vir die bereiking van prestasieteikens	5	2	12	4.9	57	23.1	108	43.7	65	26.3	2.87	.926
16	Maak dit duidelik wat 'n mens kan verwag om te ontvang wanneer prestasiedoelwitte bereik word	14	5.4	22	8.6	35	13.6	104	40.5	82	31.6	2.85	1.127
22	Vestig sy/haar volle aandag op die hantering van foute, klagtes en mislukkings	38	14.4	34	12.9	59	22.4	65	24.7	67	25.5	2.34	1.366
4	Fokus sy/haar aandag op ongerymdhede, foute en afwykings van standarde	46	18.5	28	11.3	57	23	71	28.6	46	18.5	2.17	1.364
27	Rig my aandag op die versuim om aan standarde te voldoen	44	18.5	19	8	56	23.5	91	38.2	28	11.8	2.17	1.285
24	Hou rekord van die foute	39	15.4	41	16.2	73	28.9	66	26.1	34	13.4	2.06	1.257

Spreek tevredenheid uit wanneer ek aan die verwagtinge voldoen (item 35)

Item 35, met 'n gemiddel van 3.15, lê die hoogste op die vyfpunt skaal ten opsigte van die eienskappe van die transaksionele leierskapstyl. Die meerderheid onderwysers (79.8%) het aangedui dat die hoofde hulle tevredenheid getoon het wanneer die onderwysers aan hulle verwagtinge voldoen het. Hieruit kan afgelei word dat 'n tipe ruiltransaksie openbaar word. Indien die onderwysers hulle take goed afhandel, sal die hoofde die nodige erkenning aan hulle gee. Dit stem ooreen met die literatuur dat die transaksionele leierskapstyl gekenmerk word deur 'n ruiltransaksie (cf 2.5.4.1).

Bied aan my bystand in ruil vir my pogings (item 1)

Met 'n gemiddeld van 2.88 op die vyfpunt skaal is item 1 'n tipiese voorbeeld van 'n ruiltransaksie. Tog dui ongeveer twee derdes (68.2%) van die onderwysers aan dat hulle ondersteuning ontvang in ruil vir hulle pogings wat hulle aanwend. Hieruit kan afgelei word dat die ander derde van die onderwysers dit as 'n gegewe beskou dat die hoofde hulle onvoorwaardelik moet help met hulle pogings.

Rig my aandag op die versuim om aan standaarde te voldoen (item 27)

Item 27 toon 'n interessante uitslag, naamlik dat presies die helfte van die onderwysers (50%) aangedui het dat die hoofde hulle op hulle foute wys om sodoende standaarde te bereik. Hieruit kan afgelei word dat die helfte van die onderwysers moontlik voel dat die hoofde hulle net daarop wys wanneer hulle foute maak. Die item het 'n gemiddeld van 2.17 op die vyfpunt skaal. Volgens die literatuur sal die transaksionele leier foute waarneem en regstel (cf 2.5.4.2).

Hou rekord van die foute (item 24)

Die meerderheid onderwysers het aangedui dat die hoofde nie foute monitor nie. Met 'n gemiddeld van 2.06 op die vyfpunt skaal het 39.5% van die onderwysers aangedui dat die hoofde wel foute monitor en hieruit kan afgelei word dat die hoofde strenger is in sekere skole ten opsigte van foute wat begaan word en dit deeglik dophou. Dit stem ooreen met die literatuur dat transaksionele leiers volgelinge monitor ten einde foute op te spoor (cf 2.5.4.2).

7.3.4 Gevolgtrekking: transaksionele leierskapstyl

Uit tabel 7.3 kan afgelei word dat die deelnemers die hoof se styl as 'n ruiltransaksie ervaar – tipiserend van die transaksionele leierskapstyl. 'n Voorwaarde, of iets soortgelyks, word vasgestel en 'n tipe beloning word gegee indien doelwitte bereik is of aktiwiteite afgehandel

is. Wat die laagste twee items betref, kom gemengde menings voor oor die vraag of die skoolhoofde op foute en standarde fokus.

7.3.5 Passief-vermydende leierskapstyl: resultate van die onderwysers

Daar is agt items in die passief-vermydende leierskapstyl ter sprake, naamlik items 3, 12, 17, 20, 5, 7, 28, 33 (cf 6.5.5.2). Die items handel onder andere oor vermyding, afwesigheid en passiwiteit. Die deelnemers moes die keuse deur middel van 'n vyfpuntskaal uitoefen wat soos volg voorgestel word:

Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. Die tabel toon ook die gemiddeld en standaardafwyking aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.4: Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd

		0		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
17	Wys dat hy/sy sterk daarin glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie”	48	20.8	26	11.3	71	30.7	59	25.5	27	11.7	1.96	1.293
33	Laat na om op dringende vrae te reageer	107	42.1	47	18.5	43	16.9	36	14.2	21	8.3	1.28	1.353
3	Misluk om in te meng totdat probleme ernstig word	117	44.5	47	17.9	46	17.5	35	13.3	18	6.8	1.20	1.317
20	Toon aan dat probleme chronies moet word voordat stappe gedoen word	120	48.2	33	13.3	38	15.3	41	16.5	17	6.8	1.20	1.369
28	Vermý dit om besluite te neem	133	51.4	32	12.4	45	17.4	34	13.1	15	5.8	1.10	1.136
5	Vermý dit om betrokke te raak wanneer belangrike sake na vore kom	141	53.6	30	11.4	45	17.1	35	13.3	12	4.6	1.04	1.286
7	Is afwesig wanneer hy/sy benodig word	152	58.0	46	17.6	25	9.5	24	9.2	15	5.7	0.87	1.244
12	Wag vir dinge om verkeerd loop voordat hy/sy tot aksie oorgaan	172	64.9	27	10.2	28	10.6	28	10.6	10	3.8	0.78	1.214

Wys dat hy/sy sterk daarin glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie” (item 17)

Item 17 dui op die passiewe houding van die skoolhoof ten opsigte van instandhouding. Aandag moet eers gegee word wanneer dinge stukkend is. Ongeveer 'n derde van die onderwysers (37.2%) het aangedui dat die skoolhoofde nie instandhouding voorstaan nie. Hieruit kan afgelei word dat ongeveer twee derdes van die onderwyser meen dat die hoofde instandhouding toepas. Die item toon 'n gemiddeld van 1.96 op die vyfpuntskaal. Uit die literatuur blyk dit dat die tipiese “wat sal wees, sal wees-houding” hier geld (cf 2.5.5.2).

Laat na om op dringende vrae te reageer (item 33)

Met 'n gemiddeld van 1.28 dui 22.5% van die onderwysers aan dat die skoolhoofde nalaat om op dringende vrae te reageer. Dit is verblydend om te sien dat die minderheid skoolhoofde nalaat om ondersteuning en leiding aan die onderwysers te bied, soos die literatuur ook aandui (cf 2.5.5.2).

Is afwesig wanneer hy/sy benodig word (item 7)

Slegs 'n klein persentasie (14.9%) van die onderwysers het aangedui dat die skoolhoofde afwesig is wanneer hulle deur die onderwysers benodig word. Hieruit kan afgelei word dat die meeste skoolhoofde wel hulle ondersteuning aan onderwysers gee wanneer hulle daarna vra. Die item toon 'n gemiddeld van 0.87 op die vyfpuntskaal.

Wag vir dinge om verkeerd te loop voordat hy/sy tot aksie oorgaan (item 12)

Item 12 lê heel laaste in die tabel met 'n gemiddeld van 0.78 op die vyfpuntskaal. Slegs 14.4% van die onderwysers het aangedui dat hulle hoofde huiwer om tot aksie oor te gaan. Hieruit kan afgelei word dat die meerderheid skoolhoofde pro-aktief optree. Volgens die literatuur lei 'n passiewe benadering tot probleme met betrekking tot lae produktiwiteit aangesien daar 'n gebrek aan terugvoer ten opsigte van die probleem is (cf 1.3.3).

7.3.6 Gevolgtrekking: passief-vermydende leierskapstyl

Uit tabel 7.4 kan afgelei word dat slegs 'n klein persentasie van die deelnemers aangedui het dat die hoofde passief en afwesig is ten opsigte van besluitneming en probleemoplossing. Hieruit kan afgelei word dat daar nog skoolhoofde is wat die bestuur van die skool in die hande van die onderwysers oorlaat.

7.4 EKSPLORATIEWE FAKTORONTLEDING VAN DIE MLQ-DATA: ONDERWYSERS

Om vas te stel in watter mate veranderlikes in die MLQ, soos gemeet in Suid-Afrikaanse konteks, saamgroepeer soos in oorspronklike vraelys, is 'n eksploratiewe faktoranalise gedoen (cf 6.8.2).

7.4.1 MLQ: leierskapstyle soos deur die onderwysers aangetoon

Volgens Bass en Avolio (2004:3) word drie faktore in die MLQ geïdentifiseer, naamlik die transformerende, transaksionele en passief-vermydende leierskapstyle. In 'n poging om soortgelyke en betekenisvolle groepe van die veranderlikes vas te stel is 'n eksploratiewe hoofkomponentfaktorontleding deur middel van die Oblimin-rotasie gedoen. Onttrekking van verskillende hoeveelhede faktore is gedoen om vas te stel watter groeperings die meeste sin maak. Die faktorontleding in hierdie studie stem grootliks ooreen met die model van Bass en Avolio. Genoemde faktore het 47.785 % van die variansie verklaar en daar is besluit om met hulle voort te gaan. Om die steekproeftoereikendheid te bepaal, is die Kaiser-Mayer-Olkin toets gedoen. Die toets toon .928 wat op betekenisvolheid dui aangesien dit hoër as 0.6 is. Vervolgens word die faktore soos dit in hierdie studie gelaai het, getoon. Die faktore word in tabel 7.5 weergegee. Die items se beladings wissel tussen .769 en .511. Enkele uitvalle is aangedui.

Aangesien daar in hierdie studie heelwat verwysings na die sub-skale is, is besluit om by die Engelse afkortings te hou om sodoende verwarring uit te skakel. Die afkortings is soos volg:

Transformerende leierskapstyl

IA: Geïdealiseerde invloed (eienskap) (*Idealized Influence (Attribute)*)

IB: Geïdealiseerde invloed (gedrag) (*Idealized Influence (Behavior)*)

IM: Inspirerende motivering (*Inspirational Motivation*)

IS: Intellektuele stimulasie (*Intellectual Stimulation*)

IC: Individuele oorweging (*Individualized Consideration*)

Transaksionele leierskapstyl

CR: Voorwaardelike beloning (*Contingent Reward*)

MBEA: Bestuur-by-uitsondering (aktief) (*Management-by-Exception (Active)*)

Passief-vermydend leierskapstyl

MBEP: Bestuur-by-uitsondering (passief) (*Management-by-Exception (Passive)*)

LF: Laissez-faire

Tabel 7.5: Faktorpatroonmatriks van die MLQ (onderwysers)

Patroonmatriks					
			Faktore		
			1	2	3
31 (IC)	Transformerende	Help my om my sterkpunte te ontwikkel	.769		
35 (CR)	Transaksioneel	Toon satisfaksie wanneer ek verwagtinge bereik	.748		
36 (IM)	Transformerende	Spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word	.741		
34 (IB)	Transformerende	Wys op die belangrikheid van 'n gedeelde missie	.737		
30 (IS)	Transformerende	Kry my sover om probleme uit verskillende hoeke te benader	.718		
21 (IA)	Transformerende	Tree so op dat ander respek vir hom/haar ontwikkel	.693		
32 (IS)	Transformerende	Stel voor dat daar op nuwe maniere na die voltooiing van opdragte gekyk word	.688		
18 (IA)	Transformerende	Gaan verder as self-belang tot voordeel van die groep	.666		
14 (IB)	Transformerende	Wys op die belangrikheid van 'n sterk sin vir doelwitte	.664		
23 (IB)	Transformerende	Oorweeg die morele en etiese gevolge van besluite	.658		
10 (IA)	Transformerende	Wek trots in ander om met hom/haar geassosieer te word	.605		
26 (IM)	Transformerende	Verwoord 'n dwingende visie vir die toekoms	.599		
11 (CR)	Transaksioneel	Bespreek in spesifieke terme wie verantwoordelik is vir die bereiking van prestasieteikens	.599		
13 (IM)	Transformerende	Praat entoesiasies oor wat bereik moet word	.581		

Patroonmatriks					
			Faktore		
			1	2	3
16 (CR)	Transaksioneel	Maak dit duidelik wat verwag kan word om te ontvang wanneer prestasiedoelwitte bereik word	.580		
29 (IC)	Transformerende	Erken individue se verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies	.575	.382	
2 (IS)	Transformerende	Herondersoek kritieke aannames om te bevraagteken of dit geskik is	.572		
19 (IC)	Transformerende	Behandel my as individu eerder as bloot 'n lid van 'n groep	.521		
1 (CR)	Transaksioneel	Bied bystand in ruil vir my pogings	.520		
9 (IM)	Transformerende	Praat optimisties oor die toekoms	.504		
25 (IA)	Transformerende	Vertoon 'n gevoel van mag en selfvertroue	.460		
15 (IC)	Transformerende	Bestee tyd aan onderrig en afrigting	.434		
6 (IB)	Transformerende	Praat oor belangrikste waardes en oortuigings	.340	.292	
8 (IS)	Transformerende	Soek verskillende perspektiewe om probleme op te los	.336		
12 (MBEP)	Passief-vermydende	Wag vir dinge om verkeerd te gaan voordat tot aksie oorgegaan word	-.347	.688	
5 (LF)	Passief-vermydende	Vermý dit om betrokke te raak wanneer belangrike sake na vore kom	-.288	.669	
20 (MBEP)	Passief-vermydende	Toon aan dat probleme chronies moet word voordat stappe gedoen word		.656	
28 (LF)	Passief-vermydende	Vermý dit om besluite te neem		.646	
3 (MBEP)	Passief-vermydende	Misluk om in te meng totdat probleme ernstig raak	-.252	.642	

Patroonmatriks					
			Faktore		
			1	2	3
7 (LF)	Passief-vermydende	Is afwesig wanneer benodig word		.631	
33 (LF)	Passief-vermydende	Laat na om op dringende vrae te reageer		.528	
17 (MEBP)	Passief-vermydende	Wys dat hy/sy sterk daarin glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie”		.263	
24 (MBEA)	Transaksioneel	Hou rekord van die foute			-.792
22 (MBEA)	Transaksioneel	Vestig sy/haar volle aandag op die hantering van foute, klagtes en mislukkings			-.705
4 (MBEA)	Transaksioneel	Fokus sy/haar aandag op ongerymdhede, foute en afwykings van standarde			-.558
27 (MBEA)	Transaksioneel	Rig sy/haar aandag op die versuim om aan standarde te voldoen			-.511

Wanneer hierdie faktorbelading vergelyk word met Bass en Avolio (2004) se model word die volgende opgemerk:

- Items 11, 35, 16 en 1 (wat in Bass en Avolio se model in die faktor *transaksioneel* gelaai het) het hoë ladings in hierdie studie by die transformerende leierskapstyl gehad.
- Wat die tweede faktor betref, naamlik die passief-vermydende leierskapstyl, was die faktorbelading van hierdie studie en Bass en Avolio se model identies.
- Wat die derde faktor betref, naamlik die transaksionele leierskap, het vier items 24, 22, 4, 27 identies in hierdie studie gelaai vergeleke met Bass en Avolio se model terwyl vier “ietse” (soos hierbo genoem) by die transformerende leierskapstyl gelaai het. Vervolgens word ’n volledige bespreking gegee.

Faktor 1: Transformerende leierskapstyl

In faktor 1 word vier items bo 0.70 uitgelig, naamlik die hoof wat onderwysers help om hulle sterk punte te ontwikkel, spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word, wys op die belangrikheid van ’n gedeelde missie en kry onderwysers om probleme uit verskillende hoeke te benader (cf 6.5.5). Hierdie vier faktore is ’n sterk aanduiding van die transformerende leierskapstyl wat deur die skoolhoof gevolg word. Die res van die items het faktorladings wat wissel van .336 tot .693. Vier items laai laer as 0.50, naamlik die hoof vertoon ’n gevoel van mag en selfvertroue, bestee tyd aan onderrig en afrigting, praat oor belangrikste waardes en oortuigings en soek verskillende perspektiewe om probleme op te los. Die oorblywende items laai van .504 tot .693 wat as waardevolle aanwysers vir die transformerende leierskapstyl beskou kan word (cf 2.5.3).

Opmerklik laai items 35, 11, 16 en 1, wat as transaksionele items onderskei word, onder faktor 1. Uit Bass en Avolio se model blyk dit dat wanneer die skoolhoof sy/haar bevrediging uitspreek wanneer onderwysers aan verwagtinge voldoen (item 35), bespreek wie verantwoordelik is om prestasiedoelwitte te bereik (item 11), wat verwag kan word indien die doelwitte bereik word (item 16) en ondersteuning bied in ruil vir die onderwysers se pogings (item 1), dit op ’n ruiltransaksie dui, naamlik transaksionele leierskapstyl (cf 2.5.4). Dit is egter duidelik dat die onderwysers in hierdie Suid-Afrikaanse-studie die gedrag van die skoolhoofde ten opsigte van hierdie vier items eerder as transformerend ervaar. Dit is ’n insiggewende bevinding hierdie, en dui op ’n belangrike verskil tussen die model van Bass en Avolio en hierdie studie.

Alhoewel item 29, waar die skoolhoofde die onderwysers beskou as individue met verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies, in beide faktore 1 en 2 lê, faktor 1 (belading = .575) en 2 (belading = .382) word item 29 in die faktormatriks onder die transformerende leierskapstyl soos die MLQ dit aandui, gehou (Bass & Avolio, 2004:121).

Faktor 2: Passief-vermydende leierskapstyl

Faktor 2 bestaan uit agt items en hou verband met leiers wat afwesig is en nie by besluitnemingsprosesse betrokke is nie. Die literatuur toon aan dat die passief-vermydende leierskapstyl gekenmerk word deur die feit dat leiers versuim om deel uit te maak van die groep en dus nie deel is van die werksverrigtinge nie (Luo *et al.* 2013:660). Sewe van die agt items laai groter as 0.50 terwyl een item, item 17, 'n belading van .263 het. Die item wys daarop dat as iets nie gebreek is nie, dit nie reggemaak moet word nie. Drie items, naamlik items 12, 5 en 3, laai ook by faktor 1 maar die beladings is kleiner as 0.50 en word weens beter interpreteerbaarheid onder faktor 2 gegroepeer. Die agt items laai identies soos die model van Bass en Avolio aandui.

Faktor 3: Transaksionele leierskapstyl

Faktor 3 bestaan uit agt items waarvan twee bo .070 laai. Die items hou verband met die skoolhoof wat rekord hou van foute en met aandag wat gevestig word op die hantering van foute, klagtes en mislukings. Hierdie twee items is 'n sterk aanduiding van die transaksionele leierskapstyl wat die skoolhoof volg (cf 2.5.4). Vier items laai in hierdie studie soos Bass en Avolio se model aandui. Die ander vier laai by die transformerende leierskapstyl soos hierbo bespreek. Items 4 en 27 se beladings is groter as 0.50.

7.4.2 Gevolgtrekking: eksploratiewe faktorontleding van die MLQ-data: onderwysers

Dit blyk dat die Suid-Afrikaanse deelnemers die skoolhoofde as transformerend ervaar omdat die skoolhoofde die onderwysers geleenthede gun om hulle te ontwikkel asook weens die feit dat daar op 'n missie en doelwitte gefokus word. Sommige deelnemers ervaar die skoolhoofde ook as passief-vermydend omdat hulle skoolhoofde op die agtergrond is wanneer probleme opduik. Van die items by die transaksionele leierskapstyl het by die transformerende leierskapstyl gegroepeer. Die rede hiervoor is dat items wat dui op erkenning, leiding en ondersteuning wat hul hoofde aan hulle gee, deur die Suid-Afrikaanse deelnemers as transformerende leierskapstyl ervaar word.

Dit blyk dat daar 'n redelike mate van konstrugeldigheid is in ooreenstemming met die literatuur (Alsayed *et al.* 2012:5). Die fynere indeling van die faktore kan nie uit die eksploratiewe faktoranalise bevestig word nie; daarom is daar oorgegaan tot bevestigende faktoranalise in AMOS.

7.5 BEVESTIGENDE FAKTORONTLEDING VAN DIE MLQ-DATA: ONDERWYSERS

Die doel met die bevestigende faktoranalise is om vas te stel in watter mate die resultate van die Suid-Afrikaanse data die oorspronklike struktuur van die MLQ bevestig (cf 6.8.3).

Die volgende afkortings, soos in figuur 7.2 aangedui, word gebruik:

Transformerende leierskapstyl

IA: Geïdealiseerde invloed (eienskap) (*Idealized Influence (Attributed)*)

IB: Geïdealiseerde invloed (gedrag) (*Idealized Influence (Behavior)*)

IM: Inspirerende motivering (*Inspirational Motivation*)

IS: Intellektuele stimulasie (*Intellectual Stimulation*)

IC: Individuele oorweging (*Individualized Consideration*)

Transaksionele leierskapstyl

CR: Voorwaardelike beloning (*Contingent Reward*)

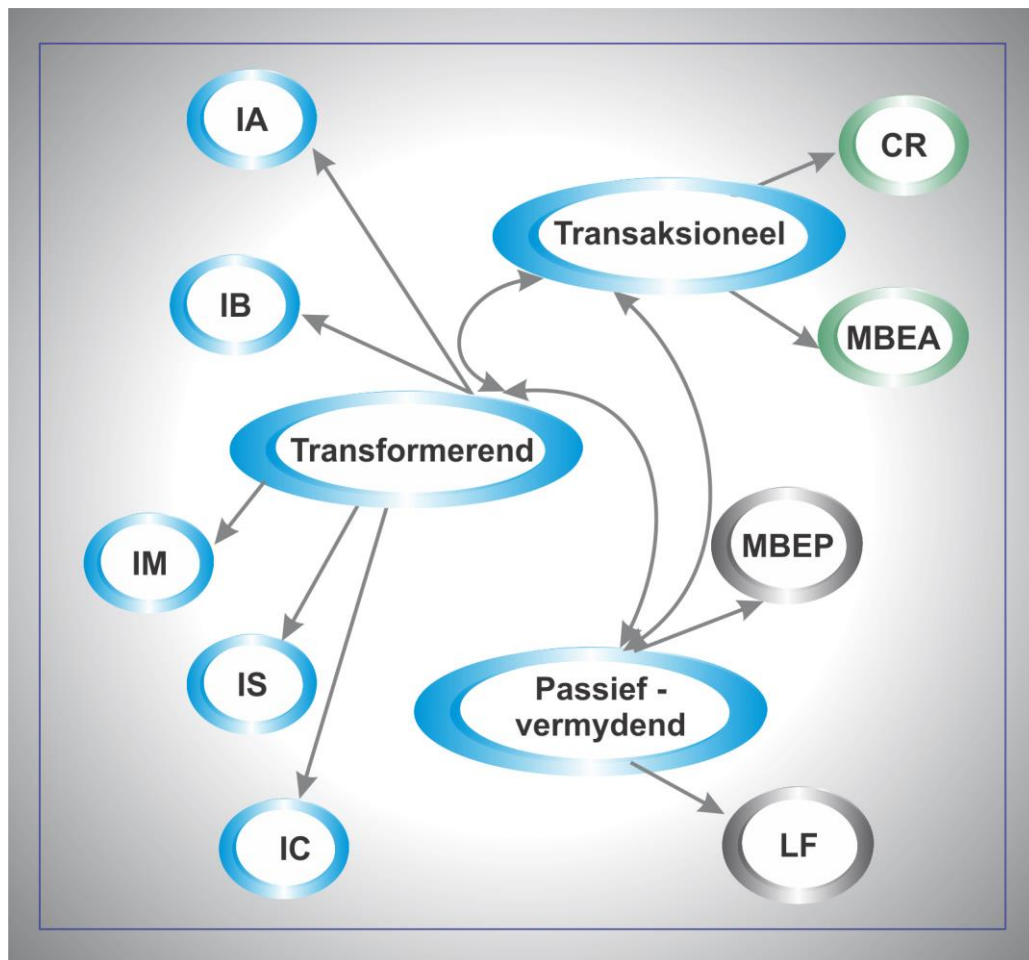
MBEA: Bestuur-by-uitsondering (aktief) (*Management-by-Exception (Active)*)

Passief-vermydend leierskapstyl

MBEP: Bestuur-by-uitsondering (passief) (*Management-by-Exception (Passive)*)

LF: Laissez-faire

Nota: In hierdie studie sal die afkortings van die skaalname in Engels in al die tabelle aangedui word. Die drie faktore naamlik, transformerende, transaksionele en passief-vermydende skoolhoofleierskapstyle sal in al die tabelle in Afrikaans aangedui word.



Figuur: 7.2: Bevestigende faktorontleding van die oorspronklike drie faktore van die MLQ (onderwysers)

In die bevestigende faktorontleding word gepoog om die indeling van die sub-skale te bevestig. Die transformerende leierskapstyl met vyf sub-skale, transaksionele leierskapstyl met twee sub-skale en passief-vermydende leierskapstyl met twee sub-skale word onderskei. Gestandaardiseerde regressie-gewigte word eerstens bespreek gevolg deur die korrelasie tussen die drie hoof faktore, asook 'n bespreking oor passingsmaatstawwe en 'n gevolgtrekking.

7.5.1 Korrelasies tussen die drie hoof faktore

Vervolgens is die korrelasie tussen die drie hoof faktore, naamlik die transformerende, die transaksionele en die passief-vermydende leierskapstyl vasgestel. Korrelasies word soos volg aangedui:

Tabel 7.6: Korrelasie tussen die drie hoof faktore

			Korrelasie	p-waarde
Transformerend	<-->	Transaksioneel	1.054	***
Passief-vermydend	<-->	Transformerende	-.551	***
Passief-vermydend	<-->	Transaksioneel	-.493	***

*** = $p < 0.001$

Korrelasie tussen die transformerende en die transaksionele leierskapstyl

Die korrelasie tussen die drie hoof faktore is statisties betekenisvol. Daar is 'n hoë positiewe korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyle ($r = 1.054$, $p < 0.001$). Hieruit kan afgelei word dat die Suid-Afrikaanse deelnemers in hierdie studie die meeste items van die transformerende en transaksionele leierskapstyle op dieselfde wyse ervaar. Dit stem ooreen met die Amerikaanse deelnemers se ervaring, naamlik dat hulle die twee style as baie na aan mekaar ervaar (Robinson, 2010:82). Die resultate sluit ook by die literatuur aan wat stel dat die twee style direk verband hou met die uitkomst wat binne die werksplek gestel is (cf 2.5.4.5).

Korrelasie tussen die passief-vermydende leierskapstyl en die transformerende leierskapstyl

Daar bestaan 'n negatiewe korrelasie tussen die passief-vermydende en die transformerende leierskapstyl ($r = -.551$, $p < 0.001$). Tipiese stellings wat verband hou met die transformerende leierskapstyl is dat skoolhoofde entoesiasies oor die toekoms praat (cf item 9). Hierteenoor dui stellings ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl op die onbetrokkenheid van die skoolhoof, veral wanneer probleme opduik (cf item 5).

Korrelasie tussen die passief-vermydende leierskapstyl en die transaksionele leierskapstyl

Daar bestaan 'n negatiewe korrelasie tussen die passief-vermydende en die transaksionele leierskapstyl ($r = -.493$, $p < 0.001$). Tipiese stellings wat verband hou met die transaksionele leierskapstyl dui op die bystand van die skoolhoof in ruil vir die pogings wat onderwysers lewer (cf item 1). Hierteenoor dui stellings ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl op die afwesigheid van die skoolhoofde wanneer hulle benodig word (cf item 7). Heelwat studies lewer dieselfde negatiewe korrelasie tussen die transaksionele en die passief-vermydende leierskapstyl soos die resultate van Bass en Avolio (2004:39).

7.5.2 Passingsmaatstawwe

Om vas te stel hoe goed die data in die studie by die teoretiese model van Bass en Avolio (2004) inpas, is drie passingsmaatstaf-modelle gebruik, naamlik, die CMIN/DF, CFI en RMSEA-modelle.

Tabel 7.7: Passingsmaatstawwe

Model	CMIN/DF	CFI	RMSEA	LO 90	HI 90
Verstekmodel	2.011	.846	.059	.054	.064

Die chi-kwadraat/vryheidsgrade (CMIN/df) van die model lewer 'n waarde van 2.01 wat daarop dui dat die model goed pas (Hancock & Mueller, 2010). Die Vergelykende Passingsindeks (CFI) moet verkieslik meer as 0.9 wees. Met die steekproef in ag genome, dui die berekening op 'n waarde van .846 aan, wat die passing aanvaarbaar maak (Hancock & Mueller, 2010). In die wortel van gemiddelde kwadraat beramingsfout (RMSEA) model moet die waarde verkieslik onder 0.06 wees goeie passing te verseker maar indien dit onder 0.08 val, sal dit ook as aanvaarbaar beskou word (Blunch, 2008:99). Die RMSEA-waarde wat in hierdie studie bereik is, is .059, en VI [.054; .064] wat daarop dui dat die model goed pas.

7.5.3 Gevolgtrekking

In hierdie studie is daar bevind dat die meeste items van die MLQ statisties betekenisvol ten opsigte van die sub-skale in die vraelys is. Item 17, wat verband hou met “iets nie regmaak voordat dit gebreek is nie”, is nie statisties betekenisvol nie aangesien die p-waarde .145 toon. Die item het ook by die eksploratiewe faktorontleding laag gelaai. Daar is 'n hoë korrelasie tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl terwyl die passief-vermydende leierskapstyl 'n negatiewe korrelasie met die twee style toon. Deur die verskillende passingsmaatstawwe toe te pas kan die gevolgtrekking gemaak word dat die MLQ konstruktgeldigheid binne die Suid-Afrikaanse konteks het.

7.6 DIE BETROUBAARHEID VAN DIE DRIE FAKTORE VAN DIE MLQ: ONDERWYSERS

Die betroubaarheid van die MLQ is in die Suid-Afrikaanse konteks bepaal aangesien die deelnemers die items in die vraelys moontlik anders kon geïnterpreteer het. In tabel 7.8 word sub-skale van die MLQ sowel as die gesamentlike faktore gegroepeer en word die

Cronbach se Alphakoëffisiënt, interitem-korrelasiewaardes, gemiddeldes en standaardafwykings gegee.

7.6.1 Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes

Kline (2009) wys daarop dat hoewel die algemeen aanvaarde waarde van 0.8 geskik is vir kognitiewe toetse soos intelligensietoetse, die afsnypunt van 0.7 vir die vermoëtoets meer geskik is. Kline gaan voort deur te sê dat wanneer 'n mens met sielkundige konstrunkte werk, waardes selfs onder 0.7 realisties verwag kan word as gevolg van die diversiteit van die konstrunkte wat gemeet word. In hierdie studie word hierdie riglyne gevolg (cf 6.8.4).

Wat die interitem-korrelasiewaardes betref, is dit aanvaarbaar indien die waardes tussen 0.15 en 0.55 is ten einde die meetinstrument as betroubaar te verklaar (Clark & Watson, 1995).

Tabel 7.8: Betroubaarheid van die drie faktore van die MLQ: onderwysers

	Cronbach Alpha	Interitem-korrelasie gemiddeld	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Transformerende (IA)	.685	.366	2.91	.816
Transformerende (IB)	.647	.349	2.86	.754
Transformerende (IM)	.790	.484	3.12	.689
Transformerende (IS)	.700	.375	2.67	.785
Transformerende (IC)	.603	.286	2.60	.846
Transaksioneel (CR)	.720	.395	2.94	.727
Transaksioneel (MBEA)	.666	.332	2.18	.965
Passief-vermydend (MBEP)	.639	.306	1.23	.952
Passief-vermydend (Laissez-faire)	.736	.414	1.08	1.00
Transformerende	.904	.660	2.83	.655
Transaksioneel	.720	.248	2.57	.683
Passief-vermydend	.805	.674	1.15	.894

Wanneer daar afsonderlik na die sub-skale van die MLQ gekyk word, wissel die Cronbach Alpha-waardes van .603 tot .790. Wanneer die sub-skale egter gekombineer word in die drie hoofte, naamlik transformerend, transaksioneel en passief-vermydend, wissel die

Cronbach Alphas van .720 tot .904 wat op die betroubaarheid van die instrument in die konteks van hierdie studie dui. Die sub-skaal se gemiddelde interitem-korrelasies wissel van .286 tot .484 wat ook as betroubaar aanvaar word. Wanneer die sub-skaal in die drie hoofte gevoeg word, wissel die interitem-korrelasies van .248 tot .674 wat effens hoër as die aanvaarbare 0.15 en 0.55 is.

In tabel 7.8 wissel die sub-skaalgemiddeldes op die vyfpuntskaal van 1.08 tot 3.12. Die IM-skaal van die transformerende leierskapstyl toon die hoogste sub-skaalgemiddeld (3.12) en dui op die visie van die leiers wat aan die volgelinge uitgespel word (cf 2.5.3.1 (b)). Dit wil voorkom of die onderwysers saamstem dat hulle skoolhoofde die visie van die skool met hulle bespreek en hulle duidelikheid daaroor het. Dit wil voorkom of die onderwysers oor die algemeen geneig is om saam te stem dat die skoolhoofde transformerend optree. Wanneer na die transaksionele leierskapstyl se sub-skaalgemiddeldes gekyk word, dui die voorwaardelike vergoeding (CR-sub-skaal) die hoogste sub-skaalgemiddeld (2.94) en die skaal daarop dat die skoolhoofde die onderwysers beloning aanbied indien hulle opdragte na wense uitvoer (cf 2.5.4.2 (a)). Die sub-skaalgemiddeldes van passief-vermydend (bestuur-by-uitsondering-passief) (1.23) en laissez-faire (1.08) toon die laagste gemiddeldes ten opsigte van die vyfpuntskaal, wat daarop dui dat die onderwysers nie saamstem dat hulle skoolhoofde passiewe skoolhoofde is nie.

Wanneer gesamentlik na die gemiddeldes van die drie style gekyk word, wil dit voorkom of die transformerende leierskapstyl die hoogste op die vyfpuntskaal vertoon (2.83), gevolg deur die transaksionele leierskapstyl (2.57) en die passief-vermydende leierskapstyl heel laaste met die swakste gemiddeld (1.15). Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers die meeste met die stellings ten opsigte van die transformerende leierskapstyl saamstem.

7.7 BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE OCDQ-RS: ONDERWYSERS

In hierdie afdeling word die mening van die onderwysers getoets ten opsigte van hulle belewing van die skoolklimaat (cf 6.8.1). Vyf faktore, naamlik die ondersteunende en voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die betrokke, gefrustreerde en vertrouensgedrag van die onderwysers word onderskeidelik aan die onderwysers voorgehou (cf 3.5.7). Die skaal waarvolgens die onderwysers hulle menings moes weergee, is soos volg:

1 = Selde; 2 = somtyds; 3 = dikwels; 4 = baie gereeld

In die kort bespreking word 'selde' en 'somtyds' aan die een kant en 'dikwels' en 'baie gereeld' aan die ander kant saamgevoeg om 'n beter beeld van die menings te weerspieël.

Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. Die tabel toon die gemiddeld en standaardafwyking ook aan.

Tabel 7.9: OCDQ-RS-faktore met items

Faktor	items
Ondersteunende gedrag van die skoolhoof	5,6,23,24,25,29,30
Voorskriftelike gedrag van die skoolhoof	7,12,13,18,19,31,32
Betrokkenheid van die onderwysers	3,4,10,11,16,17,20,28,33,34
Gefrustreerde gedrag van die onderwysers	1,2,8,9,15,22
Vertrouensgedrag van die onderwysers	14,21,26,27

7.7.1 Gedrag van die skoolhoof: ondersteunend

Hierdie faktor bestaan uit ses items. Die ondersteunende faktor dui op die moeite wat die hoofde doen om hulle onderwysers te motiveer deur konstruktiewe kritiek te lewer deur 'n voorbeeld te stel deur self hardwerkend te wees. Terselfdertyd is die hoofde behulpzaam en gee werklik vir die onderwysers om. Die sosiale behoeftes en die bereiking van die taak word terselfdertyd aangespreek. In die ondersteunende gedrag van die skoolhoofde is daar sewe items ter sprake. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.10: Beskrywende statistiek van die ondersteunende gedrag van die skoolhoof

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
5	Die hoof stel 'n voorbeeld deur self hardwerkend te wees	9	3.3	36	13.1	83	30.3	146	53.3	3.34	.828
6	Die hoof komplimenteer onderwysers	15	5.6	45	16.9	96	36.0	111	41.6	3.13	.891
30	Die skoolhoof dra die persoonlike welstand van die skool op die hart	14	5.3	43	16.2	107	40.2	102	38.3	3.12	.863
25	Die skoolhoof is na skool beskikbaar om onderwysers van hulp te wees wanneer hulle dit benodig	35	13	61	22.7	86	32	87	32.3	2.84	1.024
23	Die hoof gaan uit sy/haar pad om onderwysers te help	22	8.6	65	25.3	107	41.6	63	24.6	2.82	.901
29	Die hoof lewer opbouende kritiek	25	9.5	66	25	106	40.2	67	25.4	2.81	.923
24	Die skoolhoof verduidelik sy/haar redes vir die kritisering van onderwysers	47	18.1	70	26.9	89	34.2	54	20.8	2.58	1.012

Die hoof stel 'n voorbeeld deur self hardwerkend te wees (item 5)

Met 'n gemiddeld van 3.34 op die vierpuntskaal lê item 5 die hoogste in hierdie faktor. 83.6% meen dat die hoofde self hard werk en 'n voorbeeld aan die onderwysers stel. Volgens die literatuur kan die rol wat die skoolhoofde by skoolklimaat speel, tot 'n positiewe klimaat lei (cf 3.5.7). Daarom kan daar afgelei word dat die voorbeeld wat skoolhoofde stel, belangrik is.

Die hoof komplimenteer onderwysers (item 6)

Die tweede hoogste item met 'n gemiddeld van 3.13 op die vierpuntskaal skenk aandag aan die feit dat hoofde onderwysers komplimenteer. Die meerderheid onderwysers (77.6%) voel positief daaroor dat die hoofde hulle pogings raaksien en waardering daarvoor uitspreek. Dit stem ooreen met dít wat in die literatuur voorkom, naamlik dat skoolhoofde onderwysers moet aanmoedig en prys (cf 3.5.7.1).

Die hoof lewer opbouende kritiek (item 29)

Wat item 29 met 'n gemiddeld van 2.81 op die vierpuntskaal betref, meen 65.6% van die onderwysers dat die hoofde opbouende kritiek lewer. Daar kan ook afgelei word dat van die onderwysers by gebrek aan goeie kommunikasie, kritiek as negatief interpreteer aangesien 'n derde nie met die stelling saamstem nie. Volgens die literatuur is goeie kommunikasie noodsaaklik vir 'n positiewe skoolklimaat aangesien onderwysers goeie kommunikasie as ondersteunend ervaar (cf 3.5.7.1).

Die skoolhoof verduidelik sy/haar redes vir die kritisering van onderwysers

(item 24)

Hierdie item lê laaste op die vierpuntskaal (2.58) en skenk aandag aan die kritiek van die hoofde. 55% van die onderwysers glo dat die hoofde verduidelik waarom hulle die onderwysers kritiseer. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers moontlik nie verstaan waarom hulle gekritiseer word nie of dat hulle nie die waarde van kritiek insien nie.

7.7.2 Gedrag van die skoolhoof: voorskriftelik

Hierdie faktor bestaan uit sewe items. Volgens hierdie faktor vind rigiede en dominerende supervisie plaas. Die skoolhoof hou 'n wakende oog en konstante kontrole oor al die onderwysers sowel as die skool se aktiwiteite. Hulle fokus op die fynste detail. Daar is sewe items wat onder hierdie faktor ressorteer. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.11: Beskrywende statistiek van die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof
1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
31	Die skoolhoof hou deeglik toesig oor die onderwysers	15	5.6	69	25.7	123	45.9	61	22.8	2.86	.832
18	Die skoolhoof hou die aktiwiteite van die onderwysers fyn dop	19	7.1	79	29.6	123	46.1	46	17.2	2.73	.827
13	Die skoolhoof monitor alles wat die onderwysers doen	32	12	94	35.3	105	39.5	35	13.2	2.54	.869
7	Onderwyser-skoolhoof vergaderings word deur die skoolhoof oorheers	73	27.7	74	28	70	26.5	47	17.8	2.34	1.067
32	Die skoolhoof praat meer as luister	104	40	88	33.8	42	16.2	26	10	1.96	.982
19	Die skoolhoof is outokraties	145	57.8	59	23.5	29	11.6	18	7.2	1.68	.939
12	Die skoolhoof regeer met 'n ystervuis	163	64.2	49	19.3	28	11	14	5.5	1.58	.893

Die skoolhoof hou deeglik toesig oor die onderwysers (item 31)

In hierdie faktor lê item 31 die hoogste met 'n gemiddeld van 2.86 op die vierpuntskaal. Die onderwysers (68.7%) ervaar dat die hoofde hulle deeglik begelei en bestuur en elke detail van die onderwysers se aktiwiteite bestudeer. Uit die literatuur blyk dit dat 'n voorskriftelike skoolhoof verband hou met 'n suksesvolle skoolhoof (cf 3.5.7.2).

Die skoolhoof hou die aktiwiteite van die onderwysers fyn dop (item 18)

Die tweede item sluit goed aan by die eerste item met 'n gemiddeld van 2.73. In hierdie item meen 63.3% van die onderwysers dat die skoolhoofde hulle aktiwiteite deeglik dophou. Uit die literatuur blyk dit dat die voorskriftelike leier inligting aan die onderwysers deurgee en dat hulle dit uitvoer (cf 3.5.7.2). Uit hierdie item kan afgelei word dat die skoolhoofde moontlik aanvaar dat die onderwysers opdragte uitvoer en dit dus nie nodig ag om hulle fyn dop te hou nie.

Die skoolhoof is outokraties (item 19)

In item 19 het 18.8% van die onderwysers aangedui dat die hoofde outokraties is. Die item toon 'n gemiddeld van 1.68 op die vierpuntskaal. Uit die lae persentasie van onderwysers wat met die stelling saamstem, kan afgelei word dat enkele onderwysers die skoolhoofde as outokraties beleef of dat die skoolhoofde wel outokraties optree.

Die skoolhoof regeer met 'n ystervuis (item 12)

In hierdie item het 16.5% van die onderwysers aangetoon dat die hoofde met 'n ystervuis regeer. Die item toon 'n gemiddeld van 1.58 op die vierpuntskaal. Item 12 hou verband met item 19. Uit die lae persentasie van die onderwysers wat met die stelling saamstem, kan afgelei word dat daar enkele skoolhoofde is wat met 'n ystervuis regeer; moontlik omdat die omstandighede in die skool dit van die skoolhoofde vereis. Uit die literatuur blyk dit dat sommige skoolhoofde persoonlike voorkeure of afkeure het en dan streng reëls toepas (cf 4.6.4).

7.7.3 Gevolgtrekking: gedrag van die skoolhoof

Uit die bespreking oor die ondersteunende en voorskriftelike gedrag van skoolhoofde blyk dit dat die meerderheid onderwysers die skoolhoofde as ondersteunend ervaar. Die skoolhoofde stel positiewe voorbeelde, komplimenteer die onderwysers en dra die welstand van die onderwysers en skool op die hart. Deur opbouende kritiek en die nodige ondersteuning dra dit by tot 'n positiewe skoolklimaat. Die meerderheid skoolhoofde hou

toesig oor die aktiwiteite van die onderwysers maar gee die onderwysers ook geleentheid om hulle menings te lug.

7.7.4 Gedrag van die onderwysers: betrokke

Hierdie faktor bestaan uit tien items en verteenwoordig 'n hoë moraal onder die onderwysers. Die onderwysers is trots op die skool, geniet hulle werk en onderlinge samesyn. 'n Sterk gevoel van omgee heers onder die onderwysers en die onderwyser gee om vir hulle leerders. Hulle is vriendelik teenoor die leerders, vertou hulle en is positief dat hulle leerders sukses sal behaal. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.12: Beskrywende statistiek van die betrokke gedrag van die onderwysers

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
16	Onderwysers help en ondersteun mekaar	11	4.1	40	14.8	120	44.3	100	36.9	3.14	.813
11	Onderwysers is vriendelik met leerders	11	4	39	14.3	140	51.5	82	30.1	3.08	.776
4	Onderwysers is trots op hulle skool	22	8.1	46	16.8	104	38.1	101	37	3.04	.929
34	Onderwysers respekteer die persoonlike vermoëns van hulle kollegas	8	3	50	18.5	137	50.6	76	28	3.04	.764
20	Die moraal van die onderwysers is hoog	24	9.3	67	26	98	38	69	26.7	2.82	.933
28	Onderwysers geniet dit werklik om in hierdie skool te werk	1	0.4	24	9	66	24.8	110	41.4	2.80	.923
33	Leerders word vertrou om onder toesig saam te werk	18	6.8	77	29.1	119	44.9	51	19.2	2.77	.838
3	Onderwysers bestee tyd na skool met leerders met individuele probleme	46	16.8	95	34.7	93	33.9	40	14.6	2.46	.938
17	Leerders los hulle probleme deur logiese redenasies op	57	21.8	84	32.2	91	34.9	29	11.1	2.35	.944
10	Die leerders van die verteenwoordigende leerderraad het 'n invloed op die skoolbeleid	82	31.5	80	30.8	80	30.8	18	6.9	2.13	.941

Onderwysers help en ondersteun mekaar (item 16)

Hierdie item is die hoogste geplaas op die vierpuntskaal met 'n gemiddeld van 3.14. Die meeste onderwysers (81.2%) het aangedui dat hulle mekaar help en ondersteun. Dit is verblydend om op te merk dat die meerderheid onderwysers in hierdie studie mekaar help en ondersteun veral in die huidige onderwysklimaat in Suid-Afrika waar dissipline 'n groot probleem is.

Onderwysers is vriendelik met leerders (item 11)

Wat die vriendelikheid van die onderwysers teenoor die leerders betref, is die item tweede geplaas (3.08). Ook in hierdie geval het die meeste onderwysers (81.6%) aangetoon dat hulle vriendelik is met die leerders. Hieruit kan afgelei word dat, omdat die onderwysers 'n ondersteuningsnetwerk van hulle kollegas het (item 16), hulle meer op hul gemak met die leerders is. Uit die literatuur blyk dit dat wanneer onderwysers betrokke is, leerders hulle individuele behoeftes, belangstellings en vermoëns kan uitleef (cf 3.5.8.2).

Leerders los hulle probleme met logiese redenering op (item 17)

Item 17 (2.35) word tweede laaste op die vierpuntskaal geplaas en 46% van die onderwysers het aangedui dat leerders hulle probleme met logiese redenering oplos. Hieruit kan afgelei word dat daar dalk moontlik ander maniere is waarop leerders hulle probleme oplos.

Die leerders van die verteenwoordigende leerderraad het 'n invloed op die skoolbeleid (item 10)

Met 'n gemiddeld van 2.13 word item 10 laaste op die vierpuntskaal in die betrokkenheidsfaktor geplaas. In hierdie item dui 37.7% van die onderwysers aan dat die verteenwoordigende leerderraad 'n invloed op die skoolbeleid het. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers moontlik nie seker is watter rol die leerders ten opsigte van die skoolbeleid vervul nie of dat die meerderheid van die onderwysers glo dat die leerders nie 'n invloed op die skoolbeleid het nie.

7.7.5 Gedrag van die onderwysers: gefrustreerd

Hierdie faktor bestaan uit ses items en word gekenmerk deur die inmenging deur administratiewe aangeleenthede asook deur kollegas wat hulle onderbreek en veroorsaak dat die onderwysers nie hulle volle aandag aan hulle onderrigtaak kan gee nie. Verder dra roetinetake, papierwerk en nie-onderrigtake daartoe by dat onderwysers geïrriteerd raak deur die onderbrekings. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die item wat die hoogste gemiddelde telling behaal het en die item wat die laagste gemiddeld behaal het.

Tabel 7.13: Beskrywende statistiek van die gefrustreerde gedrag van die onderwysers

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

+		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
15	Administratiewe papierwerk in die skool is 'n las	64	24.6	76	29.2	73	28.1	47	18.1	2.40	1.048
2	Onderwysers het te veel komiteeverpligtinge	74	28.9	102	39.8	55	21.5	25	9.8	2.12	.940
22	Nie-onderrig verpligtinge is oormatig	91	35.8	94	37	57	22.4	12	4.7	1.96	.879
8	Roetine verpligtinge meng met onderrigtyd in	100	38	93	35.4	52	19.8	18	6.8	1.95	.924
1	Die maniere van die onderwysers in hierdie skool is irriterend	130	49.2	93	35.2	27	10.2	14	5.3	1.72	.854
9	Onderwysers val ander onderwysers in die rede tydens vergaderings	176	67.2	52	19.8	21	8	13	5	1.51	.843

Administratiewe papierwerk in die skool is 'n las (item 15)

Item 15 word eerste in die frustrasiefaktor geplaas en met 'n gemiddeld van 2.40 voel bykans die helfte (46.2%) van die onderwysers dat die papierwerk lastig is. Hieruit kan afgelei word dat die administratiewe aangeleenthede die onderwysers moontlik daarvan weerhou om al hulle tyd aan onderrig te wy.

Onderwysers val ander onderwysers in die rede tydens vergaderings (item 9)

Item 9 word met 'n gemiddeld van 1.51 op die vierpuntskaal heel laaste in die frustrasiefaktor geplaas. 'n Klein persentasie (13%) van die onderwysers het aangedui dat kollegas mekaar tydens vergaderings in die rede val. Hieruit kan afgelei word dat slegs enkele gevalle soms voorkom en dat daar dalk 'n gebrek aan orde en beheer tydens vergaderings voorkom.

7.7.6 Gedrag van onderwysers: vertrouensgedrag

Hierdie faktor bestaan uit vier items en word gekenmerk deur die feit dat daar 'n sterk netwerk, eensgesindheid en 'n netwerk van sosiale verhoudinge onder die onderwysers bestaan. Onderwysers ken mekaar, daar heers noue vriendskappe en sosialisering vind op 'n gereelde basis plaas. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die item wat die hoogste gemiddelde telling behaal het en die item wat die laagste gemiddeld behaal het.

Tabel 7.14: Beskrywende statistiek van die vertrouensgedrag van die onderwysers

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
27	Onderwysers sosialiseer met mekaar op 'n gereelde basis	32	11.8	86	31.6	108	39.7	46	16.9	2.62	.901
14	Onderwysers se naaste vriende is onderwysers van ander departemente in die skool	54	21.6	86	34.4	81	32.4	29	11.6	2.34	.944
21	Onderwysers ken die gesinsagtergrond van ander onderwysers	68	25.2	106	39.7	76	28.5	17	6.4	2.16	.879
26	Onderwysers nooi ander onderwysers om hulle aan huis te besoek	94	35.3	102	38.3	55	20.7	15	5.6	1.97	.887

Onderwysers sosialiseer met mekaar op 'n gereelde basis (item 27)

Met 'n gemiddeld van 2.62 word item 27 die hoogste op die vierpuntskaal van die vertrouensgedragfaktor geplaas. In hierdie item het 56.6% van die onderwysers aangedui dat hulle op 'n gereelde basis met mekaar sosialiseer. Die resultate van hierdie item stem ooreen met dié van studies wat in Amerika gedoen is waarin die belangrikheid van sosialisering uitgelig is (cf 3.5.8.1).

Onderwysers nooi hulle kollegas om hulle aan huis te besoek (item 26)

Bykans 'n kwart (26.3%) van die onderwysers nooi hulle kollegas na hulle huise. Die meerderheid onderwysers sosialiseer moontlik dus net gedurende skoolure. Die item lê laaste op die vierpuntskaal (1.97). Dit wil voorkom of die onderwysers in hierdie studie weens omstandighede moontlik nie so gereeld na-ure kan sosialiseer soos hulle eweknieë in Amerika nie (cf 3.5.8.1).

7.7.7 Gevolgtrekking: gedrag van die onderwysers: data van die onderwysers

Uit die bespreking kan afgelei word dat die meerderheid onderwysers mekaar ondersteun, respekteer en erkenning aan mekaar gee. Daarbenewens geniet hulle om by die skool te werk die leerders te ondersteun. Die onderwysers sosialiseer met mekaar maar dit wil tog voorkom of hulle slegs gedurende skoolure sosialiseer. Aan die ander kant van die muntstuk wil dit voorkom of die onderwysers egter gefrustreerd is as gevolg van 'n hoë werkslading wat hulle moontlik as onnodig kan beskou.

7.8 EKSPLOLATIEWE FAKTORONTLEDING VAN DIE OCDQ-RS-DATA: ONDERWYSERS

Om vas te stel in watter mate veranderlikes in die OCDQ-RS, soos gemeet in die Suid-Afrikaanse konteks, saamgegroepeer is soos in die oorspronklike vraelys van Kottkamp *et al.* (1987), is 'n eksploratiewe faktoranalise uitgevoer (cf 6.8.2).

7.8.1 OCDQ-RS: klimaat soos deur die onderwysers aangetoon

Die OCDQ-RS met die vyf faktore, anders as die oorspronklike OCDQ, is ontwerp sodat die gedrag van onderwysers en skoolhoofde in sekondêre skole beskryf kan word (Kottkamp *et al.* 1987:45). Die vyf faktore in die OCDQ-RS bestaan uit die ondersteunde en voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die betrokke, gefrustreerde en vertrouensgedrag van die onderwysers. In 'n poging om soortgelyke en betekenisvolle groepe van die

veranderlikes vas te stel, is 'n eksploratiewe hoofkomponent-faktorontleding deur middel van die Oblimin-rotasie gedoen. Onttrekking van verskillende hoeveelhede faktore is gedoen om vas te stel watter groeperings die meeste sin maak. Vyf faktore wat in 'n groot mate ooreenstem met klassifikasie in die teoretiese model van Kottkamp *et al.* (1987) naamlik die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die betrokke, gefrustreerde en vertrouensgedrag van die onderwysers het uiteindelik die beste vertoon. Genoemde faktore het 49.259% van die variansie verklaar en daar is besluit om met hulle voort te gaan. Om die steekproeftoereikendheid te bepaal is die Kaiser-Mayer-Olkin-toets uitgevoer. Die toets toon .854 wat op statistiese betekenisvolheid dui, aangesien dit hoër as 0.6 is.

Tabel 7.15: Faktorpatroonmatriks van die OCDQ-RS (onderwysers)

Patroonmatriks							
			Faktore				
			1	2	3	4	5
17	Betrokke gedrag	Leerders los hulle probleme deur logiese redenasies op	.709				
3	Betrokke gedrag	Onderwysers bestee tyd na skool met leerders met individuele probleme	.692				
16	Betrokke gedrag	Onderwysers help en ondersteun mekaar	.663				
4	Betrokke gedrag	Onderwysers is trots op hulle skool	.573				
33	Betrokke gedrag	Leerders word vertrou om onder toesig saam te werk	.535				
20	Betrokke gedrag	Die moraal van die onderwysers is hoog	.526				
34	Betrokke gedrag	Onderwysers respekteer die persoonlike vermoëns van hulle kollegas	.502				
10	Betrokke gedrag	Die leerders van die leerderraad het 'n invloed op die skoolbeleid	.478				
28	Betrokke gedrag	Onderwysers geniet dit werklik om in hierdie skool te werk	.425				
32	Voorskriftelike gedrag	Die skoolhoof praat meer as luister		.669			
19	Voorskriftelike gedrag	Die skoolhoof is outokraties		.609			
13	Voorskriftelike gedrag	Die skoolhoof monitor alles wat die onderwysers doen		.594			
7	Voorskriftelike gedrag	Onderwyser-skoolhoof vergaderings word deur die skoolhoof oorheers		.553			
18	Voorskriftelike gedrag	Die skoolhoof hou die aktiwiteite van die onderwysers fyn dop	.347	.525			
12	Voorskriftelike gedrag	Die skoolhoof regeer met 'n ystervuis		.519			
14	Vertrouensgedrag	Onderwysers se naaste vriende is onderwysers van ander departemente in die skool		.364			
22	Gefrustreerde gedrag	Roetineverpligtinge is oormatig			.727		
8	Gefrustreerde gedrag	Roetine verpligtinge meng met onderrigtyd in			.708		

Patroonmatriks							
			Faktore				
			1	2	3	4	5
2	Gefrustreerde gedrag	Onderwysers het te veel komiteeverpligtinge	.337		.670		
15	Gefrustreerde gedrag	Administratiewe papierwerk in die skool is 'n las			.558		
1	Gefrustreerde gedrag	Die maniere van die onderwysers in hierdie skool is irriterend			.432		
26	Vertrouensgedrag	Onderwysers nooi ander onderwysers om hulle aan huis te besoek				.783	
27	Vertrouensgedrag	Onderwysers sosialiseer met mekaar op 'n gereelde basis	.279			.580	
21	Vertrouensgedrag	Onderwysers ken die gesinsagtergrond van ander onderwysers				.566	
9	Gefrustreerde gedrag	Onderwysers val ander onderwysers in die rede tydens vergaderings			.329	.451	
30	Ondersteunende gedrag	Die skoolhoof dra die persoonlike welstand van die skool op die hart					-.778
23	Ondersteunende gedrag	Die skoolhoof gaan uit sy/haar pad om onderwysers te help					-.716
29	Ondersteunende gedrag	Die skoolhoof lewer opbouende kritiek					-.711
24	Ondersteunende gedrag	Die skoolhoof verduidelik sy/haar redes vir die kritisering van onderwysers					-.646
31	Voorskriftelike gedrag	Die skoolhoof hou deeglik toesig oor die onderwysers		.343			-.575
25	Ondersteunende gedrag	Die skoolhoof is na skool beskikbaar om onderwysers van hulp te wees wanneer hulle dit nodig	.279				-.573
6	Ondersteunende gedrag	Die skoolhoof komplimenteer die onderwysers	.336	-.306			-.561
5	Ondersteunende gedrag	Die skoolhoof stel 'n voorbeeld deur self hard te werk	.335				-.483
11	Betrokke gedrag	Onderwysers is vriendelik met leerders					-.262

Wanneer hierdie faktorbelading met Kottkamp *et al.* (1987) se model vergelyk word, word die volgende opgemerk:

- Item 14 het 'n lae belading by die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof gehad terwyl die item by die vertrouensgedrag van die onderwysers moes laai.
- Item 9 het hoër by die vertrouensgedrag van die onderwysers gelaai maar is by die gefrustreerde gedrag van die onderwysers gehou soos in die model van Kottkamp *et al.* (1987).
- Item 31 het hoër by die ondersteunende gedrag van die skoolhoof gelaai maar is by die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof behou soos in die model van Kottkamp *et al.* (1987).
- Item 11 het laag by die ondersteunende gedrag van die skoolhoof gelaai terwyl dit by die betrokke gedrag van die onderwysers moes laai soos in die model van Kottkamp *et al.* (1987).

Vervolgens word 'n volledige bespreking gegee.

Faktor 1: Betrokke gedrag van die onderwysers

Faktor 1 bestaan uit tien items waarvan een item (item 11) saam met faktor 5 (ondersteunende gedrag van die skoolhoof) gegroepeer is. Een item laai bo .07 en handel oor die leerders wat hulle probleme deur logiese redenasie oplos. Twee items laai bo .06 en verwys na die onderwysers wat tyd aan leerders met individuele probleme bestee en onderwysers mekaar ondersteun (cf 3.5.8.2).

Item 11 met 'n lae belading van .262 is in die OCDQ-RS van Kottkamp *et al.* (1987) onder die betrokke gedrag van die onderwysers gegroepeer maar in hierdie studie is dit deur die deelnemers saam met die ondersteunende gedrag van die skoolhoof gegroepeer. Dit blyk dat die deelnemers in hierdie Suid-Afrikaanse studie vriendelikheid met leerders as ondersteunende gedrag van die skoolhoof ervaar.

Faktor 2: Voorskriftelike gedrag van die skoolhoof

Die faktor bestaan uit sewe items. Ses van die items laai bo .50 en hou verband met die skoolhoof wat alles monitor, aktiwiteite dophou, vergaderings oorheers en outokraties met 'n ystervuis optree (cf. 3.5.7.2). Item 31 handel oor die skoolhoof wat deeglik oor die onderwysers toesig hou en laai hoër (.575) in die ondersteunende gedrag van die skoolhoof

(faktor 5) maar word in faktor 2 gehou weens teoretiese gronde. Dit wil voorkom of die Suid-Afrikaanse deelnemers in hierdie studie, die feit dat die skoolhoof deeglik toesig hou oor die onderwysers, eerder as 'n ondersteunende gedrag van die skoolhoof ervaar as wat hulle dit 'n voorskriftelike gedrag ervaar. Teoreties behoort item 14 in faktor 4 te laai maar dit laai in faktor 2 (voorskriftelike gedrag van die skoolhoof). Item 14, wat verwys na die feit dat onderwysers se naaste vriende onderwysers van ander departemente in die skool is, kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die skoolhoofde in hierdie studie die onderwysers aanmoedig om ook met ander onderwysers bevriend te raak as met dié met wie hulle ten nouste saamwerk.

Faktor 3: Gefrustreerde gedrag van die onderwysers

Ses items laai in faktor 3 waarvan twee items bo .70 laai, wat 'n sterk aanduiding is van die gefrustreerdheid van die onderwysers. Die twee items hou verband met die nie-onderrig-verpligtinge wat oormatig is en die roetineverpligtinge wat met onderrigtyd inmeng (cf 3.5.8.3). Twee items laai bo .50 wat die onderwysers se hoeveelheid komiteeverpligtinge en die las van administratiewe papierwerk behels. Die oorblywende twee items laai onder .50 en item 9 laai hoër (.451) by faktor vier maar word by faktor 3 gehou weens teoretiese gronde.

Faktor 4: Vertrouensgedrag van die onderwysers

Faktor 4 hou verband met die verhoudings van die onderwysers binne die skoolklimaat met spesifieke verwysing die verhoudings met medekollegas, die skoolhoof en leerders soos dit in die literatuur gevind is (cf 3.5.8.1). Drie items laai in faktor vier waarvan een item, item 26, bo .70 laai wat op 'n sterk vertrouensverhouding van die onderwysers dui. Die item verwys na die onderwysers wat ander onderwysers na hulle huise nooi. Items 27 en 21 laai bo .50 terwyl item 14 met 'n lae belading (.364) soos reeds vermeld in faktor twee laai.

Faktor 5: Ondersteunende gedrag van die skoolhoof

Die faktor behels die ondersteunende gedrag van die skoolhoof (cf 3.5.7.1). Sewe faktore laai in faktor vyf waarvan drie items bo .70 laai. Die items (30, 23, 29) verwys na die skoolhoofde wat die welstand van die skool op die hart dra, uit hulle pad gaan om onderwysers te help en opbouende kritiek lewer. Die items dui op sterk ondersteunende gedrag van die skoolhoof wat as belangrik vir 'n positiewe skoolklimaat beskou kan word. Drie items laai bo .50 (24, 25, 6) wat ook as aanwysers vir 'n positiewe skoolklimaat beskou

kan word en een item (5) laai op .483. Soos reeds vermeld, is faktor 11 teoreties veronderstel om onder faktor een te laai.

7.8.2 Gevolgtrekking

Dit wil voorkom of die Suid-Afrikaanse deelnemers in hierdie studie die skoolhoofde meer ondersteunend as voorskriftelik ervaar, soos die hoër beladings vir die ondersteunende gedrag van die skoolhoofde aandui. Die skoolhoofde doen moeite met die onderwysers en lewer opbouende kritiek. Een item van die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof het hoër by die ondersteunende gedrag van die skoolhoof gelaai. Die rede kan daaraan toegeskryf word dat die Suid-Afrikaanse deelnemers toesighouding as ondersteunend beskou.

Twee items wat onder die gedrag van die onderwysers groepeer het onder die gedrag van die skoolhoof gelaai. Item 14 (vertrouensverdrag van die onderwysers), onderwysers se naaste vriende is onderwysers van ander departemente, laai onder die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof. Item 11 (betrokke gedrag van die onderwysers), onderwysers is vriendelike met leerders, laai onder die ondersteunende gedrag van die skoolhoof. Die strekking van die twee items, naamlik vriendelikheid, korreleer met mekaar. Die Suid-Afrikaanse deelnemers in hierdie studie het hierdie twee items, wat as die gedrag van die onderwysers beskou word, as die gedrag van die skoolhoof gegroepeer en hieruit kan afgelei word dat die deelnemers vriendelikheid as iets beskou wat die skoolhoof aanmoedig.

Die faktorbeladings in hierdie studie groepeer goed in vergelyking met die studie van Mentz (1990:178) wat ook in Suid-Afrika onder sekondêre skole gedoen is. Dit blyk dat konstruksiegeldigheid in ooreenstemming met die literatuur is (Kottkamp *et al.* 1987). Die fynere indeling van die faktore kan nie uit die eksploratiewe faktoranalise bevestig word nie en daarom is daar oorgegaan na bevestigende faktoranalise in AMOS.

7.9 BEVESTIGENDE FAKTORANALISE VAN DIE OCDQ-RS-DATA: ONDERWYSERS

Die doel met die bevestigende faktoranalise is om vas te stel in watter mate die resultate van die Suid-Afrikaanse data die oorspronklike struktuur van die OCDQ-RS bevestig (cf 6.8.3).

Die volgende groepe, soos in figuur 7.3 aangedui, word gebruik:

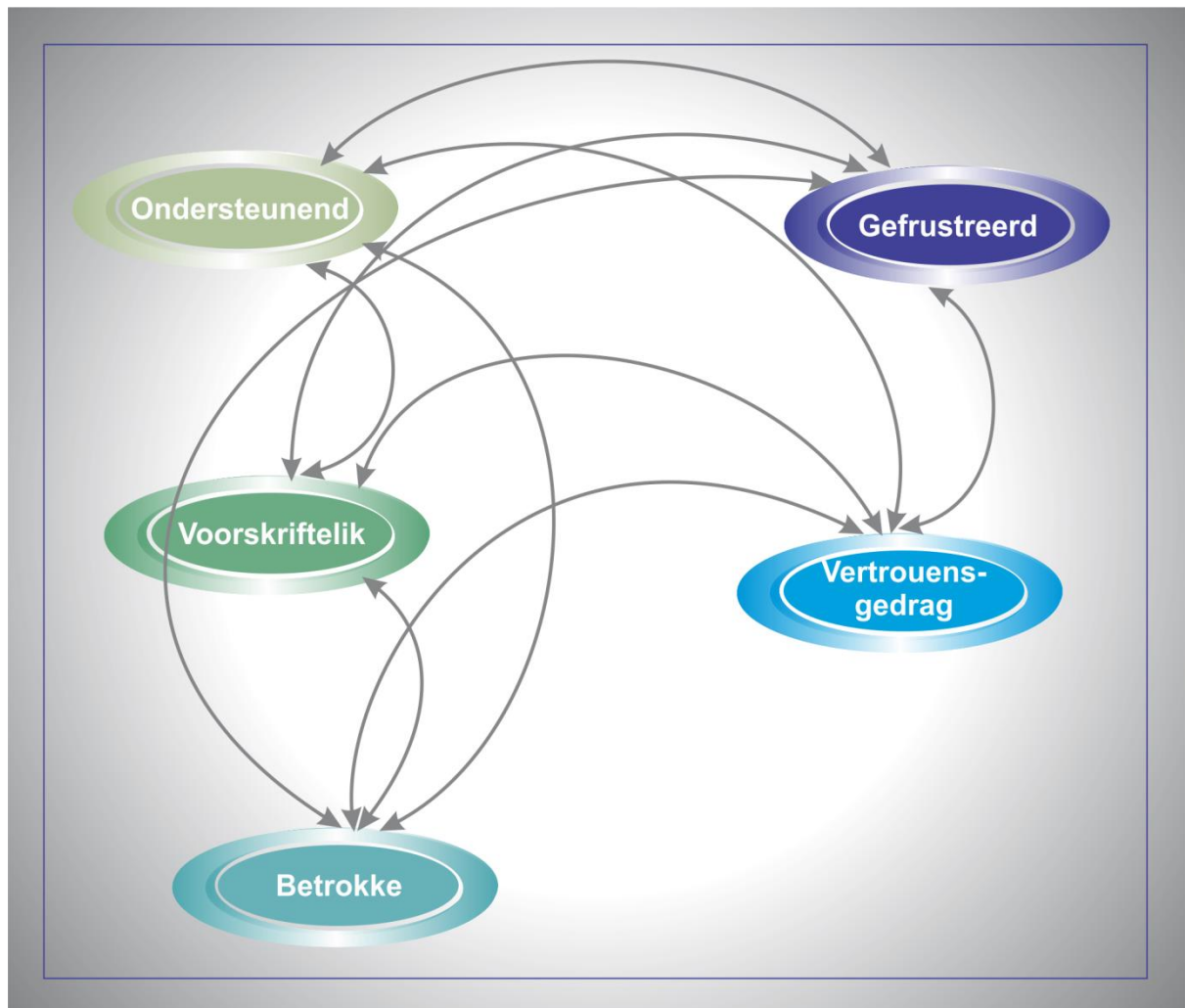
Ondersteunend (*Supportive*)

Voorskriftelik (*Directive*)

Betrokke (*Engaged*)

Gefrustreerde (*Frustrated*)

Vertrouensgedrag (*Intimate*)



Figuur 7.3: Bevestigende faktoranalise van die OCDQ-RS-DATA: onderwysers

In die bevestigende faktorontleding word gepoog die indeling van die faktore te bevestig. Die ondersteunende en voorskriftelike gedrag van die skoolhoof word onderskei sowel as die betrokke, gefrustreerde en vertrouensgedrag van die onderwysers. Gestandaardiseerde regressie-gewigte word eerstens bespreek gevolg deur die korrelasie tussen die drie hoofaktore, passingsmaatstawwe en 'n gevolgtrekking.

7.9.1 Korrelasies

Korrelasie tussen die vyf, naamlik die ondersteunende en voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die betrokke, gefrustreerde en vertrouensgedrag van die onderwysers is

vervolgens vasgestel. Korrelasies word soos volg aangedui: .1 = klein, .3 = medium en .5 = groot. Slegs groot korrelasies word bespreek.

Tabel 7.16: Korrelasies tussen die vyf hoof faktore

			Korrelasie	p-waarde
Ondersteunende	<-->	Voorskriftelik	-.294	***
Ondersteunende	<-->	Betrokke	.733	***
Ondersteunende	<-->	Gefrustreerde	-.062	.432
Vertrouensgedrag	<-->	Ondersteunende	.291	.003
Voorskriftelik	<-->	Betrokke	-.056	.461
Voorskriftelik	<-->	Gefrustreerde	.588	***
Vertrouensgedrag	<-->	Voorskriftelik	.328	.003
Betrokke	<-->	Gefrustreerde	-.190	.025
Vertrouensgedrag	<-->	Betrokke	.474	***
Vertrouensgedrag	<-->	Gefrustreerde	.257	.018

*** $p < 0.001$

Die data toon statistiese betekenisvolheid ($p < 0.001$) ten opsigte van vier korrelasies tussen faktore aan.

Korrelasie tussen die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof

Daar bestaan 'n negatiewe korrelasie tussen die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof ($r = -.294$, $p < 0.001$). Die negatiewe verband dui daarop dat hoe meer die skoolhoof optree, hoe minder is die skoolhoof voorskriftelik. Item 23 verwys na die skoolhoof wat uit sy/haar pad gaan om onderwysers te help (ondersteunende gedrag) in teenstelling met item 12 wat verwys na skoolhoofde wat met 'n ystervuis regeer (voorskriftelike gedrag).

Korrelasie tussen die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die betrokke gedrag van die onderwysers

Daar bestaan 'n hoë korrelasie tussen die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die betrokke gedrag van die onderwysers ($r = .733$, $p < 0.001$). Die sterk verband dui daarop dat die onderwysers meer betrokke is wanneer die skoolhoof ondersteunend optree. Tipiese stellings in die vraelys ten opsigte van die ondersteunende gedrag van die skoolhoof dui daarop dat die skoolhoofde uit hul pad gaan om onderwysers te help (cf item 23), terwyl

stellings ten opsigte van die betrokkenheid van die onderwysers verwys na die ondersteuning wat onderwysers aan mekaar verleen (cf item 16). Hieruit kan afgelei word dat die ondersteuning van die skoolhoof af tot ondersteuning aan mekaar lei, wat betrokkenheid tot gevolg het. Die hoë korrelasie sluit aan by die literatuur wat daarop wys dat daar beter interaksie tussen onderwysers is wanneer die skoolhoofde tegemoetkomend en beskikbaar is (cf 3.5.7.1).

Korrelasie tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die gefrustreerde gedrag van die onderwysers

'n Hoë korrelasie bestaan tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die gefrustreerde gedrag van die onderwysers ($r = .588$, $p < 0.001$). Hieruit kan afgelei word dat hoe meer die skoolhoof voorskriftelik is, hoe meer raak die onderwysers gefrustreer. Stellings in die vraelys wat verband hou met die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof is onder meer dat die skoolhoof met 'n ystervuis regeer (cf item 12). Stellings ten opsigte van die gefrustreerde gedrag van die onderwysers is onder meer dat heelwat take aan onderwysers toegesê word wat nie met onderrig verband hou nie (cf item 22). Hieruit kan afgelei word dat die deelnemers in hierdie studie die toesê van nie-onderrigtake as voorskriftelik ervaar en daarom gefrustreerd raak. Die korrelasie stem ooreen met die literatuur wat daarop dui dat voorskriftelike skoolhoofde take uitdeel wat gedoen moet word (cf 3.5.7.2) terwyl die onderwysers die werkslading as frustrerend ervaar (cf 3.5.8.3).

Korrelasie tussen die vertrouensgedrag van die onderwysers en die betrokke gedrag van die onderwysers

'n Medium tot hoë korrelasie bestaan tussen die vertrouensgedrag van die onderwysers en die betrokke gedrag van die onderwysers ($r = .474$, $p < 0.001$). Tipiese stellings ten opsigte van die vertrouensgedrag van die onderwysers is dat onderwysers mekaar se agtergronde ken (cf item 21). Stellings ten opsigte van die betrokke gedrag van die onderwysers wys op die ondersteuning wat onderwysers aan mekaar bied (cf item 16). Hieruit kan afgelei word dat die deelnemers in hierdie studie moontlik by kollegas betrokke raak wanneer hulle bewus is van huislike omstandighede van kollegas en bied dan ondersteuning aan omdat hulle die vrymoedigheid het om dit te doen.

7.9.2 Passingsmaatstawwe

Om vas te stel hoe goed die data in hierdie studie by die teoretiese model van Kottkamp *et al.* (1987) pas, is drie passingsmaatstaf-modelle gebruik, naamlik die CMIN/DF, die CFI en die RMSEA model.

Tabel 7.17: Passingsmaatstawwe

Model	CMIN/DF	CFI	RMSEA	LO 90	HI 90
Verstekmodel	2.41	.736	.070	.065	.075

Die chi-kwadraat/vryheidsgrade (CMIN/df) van die model lewer 'n waarde van 2.419 wat daarop dui dat die model goed pas. Die Vergelykende Passingsindeks (CFI) moet verkieslik meer as 0.9 wees. Met die steekproef in ag genome, dui die berekening op 'n waarde van .736, wat die passing as minder aanvaarbaar maak (Hancock & Mueller, 2010). In die wortel van gemiddelde kwadraat beramingsfout- (RMSEA) model moet die boonste 90 vertrouensgrens verkieslik onder 0.06 wees om goeie passing te verseker, maar indien dit onder 0.08 val, sal dit ook as aanvaarbaar beskou word (Blunch, 2008:99). Die RMSEA-waarde wat in hierdie studie bereik is, is .070 en die VI [.065; 0.75]. Die model pas goed in twee van die passingsmaatstawwe. Hierdie resultate gepaard met die resultate van die eksploratiewe faktorontleding dui dus op geldigheid in 'n Suid-Afrikaanse konteks.

7.9.3 Gevolgtrekking

In hierdie studie is daar bevind dat die meeste items van die OCDQ statisties betekenisvol ten opsigte van die vyf faktore in die vraelys is. Item 31, wat verband hou met die skoolhoof wat deeglik toesig oor onderwysers hou, is nie statisties betekenisvol nie aangesien die p-waarde .524 toon. Die item het ook by die eksploratiewe faktorontleding laag gelaai (.343). Die meeste van die OCDQ-RS dui op statistiese betekenisvolheid terwyl enkele faktore negatiewe korrelasies toon. Deur die verskillende passingsmaatstawwe toe te pas kan die gevolgtrekking gemaak word dat die OCDQ konstruktgeldigheid in die Suid-Afrikaanse konteks het. Dit stem ooreen met die studie van Mentz (1990:179) wat sy navorsing in 'n soortgelyke konteks uitgevoer het.

7.10 DIE BETROUBAARHEID VAN DIE VYF FAKTORE VAN DIE OCDQ-RS: ONDERWYSERS

Die betroubaarheid van die OCDQ-RS is in die Suid-Afrikaanse konteks bepaal, aangesien die deelnemers die items in die vraelys moontlik anders kon geïnterpreteer het. Die Cronbach se Alphakoëffisiënt, interitem-korrelasiewaardes, gemiddeldes en standaardafwykings word in tabel 7.18 gegee.

7.10.1 Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes

In hierdie studie word dieselfde riglyne met betrekking tot Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes gevolg as wat met die MLQ gevolg is (cf 7.6.1).

Tabel 7.18: Betroubaarheid van die vyf faktore van die OCDQ-RS: onderwysers

Onderwysers				
OCDQ-RS vraelys				
	Cronbach	Interitem-korrelasie gemiddeld	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Ondersteunend	.874	.500	2.94	.675
Voorskriftelik	.686	.237	2.26	.569
Betrokke	.841	.348	2.77	.556
Gefrustreerde	.703	.238	1.94	.593
Vertrouensgedrag	.569	.252	2.26	.628

Wat die Cronbach Alphakoëffisiënt van die OCDQ-RS betref, wissel die waardes van .569 tot .874 en kan die OCDQ-RS wat in hierdie studie gebruik is, as betroubaar aanvaar word binne die Suid-Afrikaanse konteks ten opsigte van die onderwysers se resultate. Die interitem-korrelasies wissel van .237 tot .500 wat as betroubaar aanvaar word aangesien dit goed vergelyk met die voorgestelde 0.15 en 0.55 (Clark & Watson, 1995). Die OCDQ-RS is in die studie van Mentz (1990) in die Suid-Afrikaanse konteks gebruik en die meetinstrument is in sy studie ook as betroubaar bestempel.

Die sub-skaaltellings word hier as gemiddeldes en nie as som van bydraende items nie, gegee sodat dit op die oorspronklike 4-puntskaal geïnterpreteer kan word en dit later met die skoolhoofde se data vergelyk kan word waar items uit skale verwyder moes word om betroubaarheid te verseker.

Die sub-skaaltelling met die hoogste gemiddeld (2.94) dui daarop dat die onderwysers die skoolhoofde as ondersteunend beskou. Die gemiddeld word as goed beskou aangesien dit 3 uit vier op die skaal behaal. Ten opsigte van die onderwysers se gedrag, toon die betrokke gedrag die hoogste gemiddeld (2.77) terwyl die gefrustreerde gedrag van die onderwysers die laagste gemiddeld toon (1.94).

7.10.2 Openheidsindeks

Deur die openheidsindeks van die studiepopulasie te bepaal kan 'n geheelbeeld van die aard van die organisasieklimaat van die skole in die studiepopulasie gevorm word (Vos, 2010:193). Na aanleiding van Kottkamp *et al.* (1987) is gestandaardiseerde tellings vir die OCDQ-RS-sub-skale bereken wat gekombineer kan word tot 'n openheidsindeks (cf 6.5.6.4). Die formule is soos volg:

Die konsepte: *Ondersteunend*, *Voorskriftelik*, *Betrokke* en *Gefrustreerd* blyk 'n resultaat van die *Openheid*-konstruk te wees. Algebraïes kan die verhouding tussen die konsepte soos volg uitgedruk word om die (mate) van die konstruk *Openheid* te bereken:

$$H = \frac{(std.O) + (1000 - std.V) + (std.B) + (1000 - std.G)}{4}$$

In bogenoemde uitdrukking is:

H verteenwoordigend van die *Openheid*-konstruk,

std.O verteenwoordigend van die standaardtelling vir *Ondersteuning*,

std.V verteenwoordigend van die standaardtelling vir *Voorskriftelik*,

std.B verteenwoordigend van die standaardtelling vir *Betrokke*, en

std.G verteenwoordigend van die standaardtelling vir *Gefrustreerd*.

Waar: Std = die standaardtelling is en Std = (rou telling van betrokke skool-gemiddelde telling van al die skole) / standaardafwyking van al die skole in die studiepopulasie.

Na aanleiding van die formule wat gebruik is, is die volgende resultate gevind:

Tabel 7.19: Openheidsindeks van die skole

		Frekwensie	Persentasie	Geldige persentasie	Kumulatiewe persentasie
Onder 400	Baie laag	2	3.5	3.6	3.6
400 – 449	Laag	6	10.5	10.7	14.3
450 – 475	Ondergemiddeld	7	12.3	12.5	26.8
476 – 489	Effens ondergemiddeld	5	8.8	8.9	35.7
490 – 510	Gemiddeld	10	17.5	17.9	53.6
511 – 524	Effens bogemiddeld	5	8.8	8.9	62.5
525 – 550	Bogemiddeld	15	26.3	26.8	89.3
551 – 600	Hoog	6	10.5	10.7	100.0
	Totaal	56	98.2	100.0	
	Totaal	56	100.0		

Uit tabel 7.19 kan afgelei word dat die meerderheid skole 'n openheidsindeks het wat gemiddeld tot hoog is. Ses van die 56 skole dui op 'n hoë openheidsindeks wat beteken dat die organisasieklimaat oop is en twee skole dui op 'n lae openheidsindeks wat daarop dui dat die skole 'n geslote klimaat het. Dit wil dus voorkom of ongeveer een derde van die skole wat in die steekproef gebruik is, 'n openheidsindeks van effens ondergemiddeld tot baie laag het.

7.10.3 Gevolgtrekking

Uit die gegewens wat uit die vier tabelle spreek, kan afgelei word dat die twee meetinstrumente, naamlik die OCDQ-RS sowel as die MLQ as betroubaar aanvaar kan word. Waar die MLQ in drie faktore in die Suid-Afrikaanse konteks in plaas van die nege faktore soos in die Amerikaanse konteks verdeel is, word MLQ nog steeds as betroubaar beskou.

7.11 VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES VAN DIE ONDERWYSERS EN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN SKOOLKLIMAAT

7.11.1 Inleiding

Om die verband tussen die skoolhoofleierskapstyl en die ordinale biografiese veranderlikes te bepaal is die Spearman rangordekorrelasie-toets (cf 6.8.5.3) aangewend vir ordinale data (Cohen *et al.* 2011:630). Korrelasies wissel van -1.0 tot +1.0. Wanneer daar geen korrelasie tussen twee veranderlikes is nie, sal dit as 0.00 aangedui word. 'n Perfekte positiewe korrelasie sal 'n +1.0 verteenwoordig en +0.30. Perfekte negatiewe korrelasie tussen veranderlikes sal -1.0 verteenwoordig en -0.30 sal 'n lae negatiewe korrelasie aandui. (Cohen *et al.* 2011:632,633).

In hierdie studie is die nominale skaal gebruik om tussen onder andere geslag, ens. te onderskei. Om die verband tussen die nominale biografiese veranderlikes van die onderwysers, die skoolhoofde se leierskapstyle en die skoolklimaat te bepaal is twee toetse aangelê, naamlik onafhanklike *t*-toetse (cf 6.8.5.1) en analise van variansie (ANOVA) (cf 6.8.5.2).

Tydens *t*-toetse word twee kategorieë van die biografiese veranderlikes ondersoek, byvoorbeeld in gevalle waar “ja” of “nee” die antwoord sal wees. Die *p*-waarde ($p < 0.05$) word gebruik om statisties betekenisvolle verskille te identifiseer.

Waar die biografiese veranderlikes uit meer as twee kategorieë bestaan, byvoorbeeld Swart deelnemers, Wit deelnemers, Bruin deelnemers of Indiër deelnemers, word ANOVA aangewend om die statisties betekenisvolle verskille tussen die kategorieë te onderskei. Wanneer die *p*-waarde kleiner as 0.05 is, dui dit op die statisties betekenisvolle verskille tussen die kategorieë.

Effekgrootte vir verskille in gemiddeldes

Volgens Cohen *et al.* (2011:617) is effekgrootte 'n eenvoudige manier om die verskil tussen twee groepe te kwantifiseer. Die praktiese betekenisvolheid word as *d*-waardes aangedui. Dit word soos volg gedoen (cf 6.8.8):

Klein effek: $d = 0.2$ (*) – die groepe verskil nie werklik nie

Medium effek: $d = 0.5$ (**) – die groepe verskil sigbaar van mekaar

Groot effek: $d=0.8$ (***) – die groepe verskil wel in praktyk

7.11.2 Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl

In hierdie studie is ouderdom, hoogste kwalifikasie, huidige posvlak en jare onderwyservaring gebruik om Spearman rangordekorrelasies te bepaal ten opsigte van die verband tussen die biografiese veranderlikes en skoolhoofleierskapstyl.

Tabel 7.20: Resultate van Spearman rangordekorrelasies vir skoolhoofleierskapstyl en die biografiese gegewens

	Ouderdom	Hoogste kwalifikasie	Huidige posvlak	Jare onderwyservaring
IA	.075	.065	.079	.102
IB	.144*	-.011	.135*	.150*
IM	.112	.014	.081	.106
IS	.019	.012	.075	-.024
IC	.029	.006	.051	.032
CR	.086	.062	.107	.086
MBEA	-.019	-.146*	-.153*	-.144
MBEP	.097	-.106	-.022	.069
Laissez-faire	-.023	-.056	-.079	-.072
Transformerend	.087	.024	.095	.089
Transaksioneel	.017	-.102	-.050	-.052
Passief-vermydend	.038	-.104	-.054	-.005

*, Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05 (2-tailed)

**, Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.01 (2-tailed).
 $r=0.1$ klein; $r=0.3$ medium; $r=0.5$ groot prakties betekenisvolheid

Tabel 7.20 toon die korrelasies tussen die sub-skale van die drie leierskapstyle, sowel as die skale saamgevoeg in die style, en die biografiese gegewens van die onderwysers. Die meerderheid korrelasies is nie statisties betekenisvol nie. Enkele korrelasies is klein maar statisties betekenisvol:

Korrelasie tussen die IB-skaal (geïdealiseerde invloed) en die ouderdom van die onderwysers

'n Klein korrelasie bestaan tussen die IB-skaal en die ouderdom van die onderwysers ($r = .144$, $p < 0.05$). Die IB-skaal hou verband met die skoolhoofde wat oor hulle belangrikste waardes en oortuigings praat, die belangrikheid om 'n doelwit te hê, morele en etiese oorwegings en die belangrikheid van 'n gesamentlike missie (cf items 6,14,23,34). Hieruit

kan afgelei word dat die ouer onderwysers meer ervaar dat hoofde van waardes, oortuigings, doelwitte en etiek praat.

Korrelasie tussen die IB-skaal (geïdealiseerde invloed) en die huidige posvlak van die onderwyser

'n Klein korrelasie bestaan tussen die IB-skaal en die huidige posvlak van die onderwyser ($r = .135$, $p < 0.05$). Soos hierbo genoem, handel die IB-skaal oor waardes, norms, morele oortuigings ens. Wanneer die ouderdom saam met die huidige posvlak beskou word, wil dit voorkom of die ouer onderwysers wat 'n hoër posvlak beklee, meer ervaar dat skoolhoofde daaroor praat.

Korrelasie tussen die IB-skaal (geïdealiseerde invloed) en die jare onderwyservaring van die onderwyser

'n Klein korrelasie bestaan tussen die IB-skaal en die jare onderwyservaring van die onderwyser ($r = .150$, $p < 0.05$). Soos hierbo genoem handel die IB-skaal oor waardes, norms, morele oortuigings ens. Dit wil voorkom of die jare onderwyservaring, moontlik onderwysers meer blootgestel het aan perspektiewe rondom waardes en oortuigings en hulle dus die perspektief meer ervaar.

Korrelasie tussen MBEA-skaal (bestuur-by-uitsondering (aktief)) en die hoogste kwalifikasie van die onderwysers

'n Klein negatiewe korrelasie bestaan tussen die MBEA-skaal en die hoogste kwalifikasie van die onderwysers ($r = -.146$, $p < 0.05$). Die MBEA-skaal handel oor die leier (skoolhoof) wat fokus op ongerymdhede, foute en afwyking van standarde (cf item 4). Verder hou leiers rekord van foute en wys volgelinge op mislukkings (cf item 22). Wanneer na die negatiewe korrelasie gekyk word, kan mens aflei dat onderwysers met hoër kwalifikasies dit minder ervaar omdat hulle moontlik voel dat hulle bevoeg is en dus nie dopgehou behoort te word met die oog op die maak van foute nie.

Korrelasie tussen MBEA-skaal (bestuur-by-uitsondering (aktief)) en die huidige posvlak van die onderwysers

'n Klein negatiewe korrelasie bestaan tussen die MBEA-skaal en die huidige posvlak van die onderwysers ($r = -.153$, $p < 0.05$). Soos hierbo genoem handel die MBEA-skaal oor die hantering van foute en mislukkings. Wanneer die hoogste kwalifikasie saam met die huidige posvlak beskou word, wil dit voorkom of die onderwysers wat 'n hoër posvlak beklee, dit minder ervaar en dus nie dopgehou hoef te word nie.

7.11.3 Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl

Tabel 7.21: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die geslag van die onderwysers

Vraag 2		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
IA	V	173	2.87	.874	.310	0.11
	M	101	2.97	.708		
IB	V	176	2.83	.800	.371	0.10
	M	101	2.91	.665		
IM	V	174	3.08	.677	.210	0.15
	M	101	3.18	.708		
IS	V	176	2.61	.833	.062	0.21
	M	101	2.78	.683		
IC	V	175	2.58	.874	.617	0.06
	M	101	2.63	.804		
CR	V	177	2.90	.758	.339	0.11
	M	101	2.99	.672		
MBEA	V	170	2.13	1.02	.281	0.12
	M	101	2.25	.863		
MBEP	V	170	1.21	.988	.763	0.04
	M	101	1.25	.898		
LF	V	172	1.15	1.06	.077	0.20
	M	101	.948	.878		
Transformerende	V	177	2.79	.682	.193	0.15
	M	101	2.90	.600		
Transaksioneel	V	177	2.54	.723	.323	0.11
	M	101	2.62	.608		
Passief-vermydend	V	172	1.18	.940	.448	0.09
	M	101	1.10	.816		

V = Vroulike deelnemers; M = Manlike deelnemers
Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.21 toon dat daar nie statistiese betekenisvolle verskille tussen die geslag van die onderwysers en die skoolhoofleierskapstyle is nie. Die p-waardes wissel van .077 tot .763.

Tabel 7.22: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die doserende vak waarin onderwysers nie gekwalifiseerd is nie

Vraag 8		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
IA	J	48	2.77	.937	.264	0.17
	N	223	2.93	.792		
IB	J	48	2.86	.813	.977	0.00
	N	226	2.86	.746		
IM	J	48	3.09	.716	.825	0.04
	N	224	3.12	.687		
IS	J	48	2.68	.878	.888	0.02
	N	226	2.66	.766		
IC	J	47	2.57	.850	.823	0.04
	N	226	2.60	.855		
CR	J	48	2.87	.810	.565	0.09
	N	227	2.95	.714		
MBEA	J	47	2.21	.932	.697	0.06
	N	221	2.15	.976		
MBEP	J	48	1.53	.964	.022	0.37
	N	220	1.17	.944		
LF	J	48	1.41	1.10	.023	0.36
	N	222	1.01	.972		
Transformerende	J	48	2.79	.693	.709	0.06
	N	227	2.84	.650		
Transaksionele	J	48	2.56	.734	.980	0.00
	N	227	2.56	.676		
Passief-vermydend	J	48	1.47	.944	.012	0.41
	N	222	1.08	.875		

J = Ja; N = Nee

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.22 toon dat daar slegs statistiese betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) by die kwalifikasie van die onderwysers van die vak waarin hulle doseer en die MBEP-skaal ($p = .022$) en die LF-skaal ($p = .023$) is. Die twee skale is deel van die passief-vermydende leierskapstyl. Die passief-vermydende leierskapstyl toon 'n klein tot medium effekgrootte ($d = 0.41$, $p = .012$).

Dit voorkom of die onderwysers wat nie in die vak waarin hulle doseer gekwalifiseerd is nie meer saamstem dat die skoolhoofde 'n passief-vermydende leierskapstyl volg (1.47) as wat die onderwysers wat wel gekwalifiseerd is in die vak wat hulle doseer (1.08). Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers van mening is dat die skoolhoof moontlik nie omgee indien die onderwysers 'n vak doseer waarin hulle nie gekwalifiseerd is nie.

Tabel 7.23: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die aanstellingstatus van die onderwysers

Vraag 7		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
IA	V	245	2.92	.802	.886	0.03
	T	19	2.89	.791		
IB	V	248	2.88	.736	.624	0.11
	T	19	2.80	.666		
IM	V	246	3.12	.667	.714	0.09
	T	19	3.20	.867		
IS	V	248	2.67	.780	.212	0.26
	T	19	2.87	.642		
IC	V	247	2.61	.835	.946	0.02
	T	19	2.60	.786		
CR	V	249	2.95	.707	.703	0.08
	T	19	3.01	.628		
MBEA	V	242	2.17	.970	.620	0.10
	T	19	2.07	.831		
MBEP	V	242	1.23	.935	.815	0.06
	T	19	1.16	1.17		
LF	V	244	1.08	.984	.969	0.01
	T	19	1.07	1.07		
Transformerend	V	249	2.84	.640	.832	0.05
	T	19	2.87	.617		
Transaksioneel	V	249	2.58	.679	.774	0.06
	T	19	2.54	.538		
Passief-vermydend	V	244	1.15	.880	.888	0.03
	T	19	1.12	1.00		

V = Voltyds; T = Tydelik

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.23 toon dat daar nie statistiese betekenisvolle verskille tussen enige faktore wat gebaseer is op die aanstellingstatus van die onderwysers en die skoolhoofleierskapstyl is nie. Hieruit kan afgelei word dat ongeag of die onderwysers permanente of tydelike aanstellings het, hulle die leierskapstyle van die skoolhoofde dieselfde ervaar.

Tabel 7.24: Resultate van ANOVA-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die ras van die onderwysers

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte		
						SW	IS	IW
IA	S	224	2.90	.791	.042	0.35	0.37	0.67
	W	16	2.56	.972				
	I	24	3.21	.845				
	Totaal	264	2.90	.814				
IB	S	227	2.86	.713	.081	0.39	0.12	0.49
	W	16	2.45	1.05				
	I	24	2.97	.881				
	Totaal	267	2.85	.757				
IM	S	225	3.12	.667	.003	0.71	0.28	0.97
	W	16	2.59	.752				
	I	24	3.32	.701				
	Totaal	265	3.11	.688				
IS	S	227	2.67	.751	.002	0.63	0.32	0.92
	W	16	2.08	.938				
	I	24	2.94	.860				
	Totaal	267	2.66	.788				
IC	S	226	2.58	.806	.003	0.43	0.49	0.82
	W	16	2.09	1.14				
	I	24	3.03	.909				
	Totaal	266	2.59	.854				
CR	S	228	2.95	.699	.001	0.65	0.20	0.79
	W	16	2.31	1.00				
	I	24	3.10	.726				
	Totaal	268	2.93	.737				
MBEA	S	222	2.15	.950	.150	0.18	0.36	0.54
	W	16	1.96	1.01				
	I	23	2.52	1.01				
	Totaal	261	2.17	.964				

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte		
						SW	IS	IW
MBEP	S	221	1.25	.977	.390	0.13	0.26	0.37
	W	16	1.39	1.03				
	I	24	1.00	.760				
	Totaal	261	1.23	.963				
LF	S	223	1.15	1.01	.083	0.23	0.45	0.20
	W	16	.906	1.05				
	I	24	.697	.837				
	Totaal	263	1.09	1.01				
Transfor-merend	S	228	2.82	.614	.002	0.56	0.34	0.89
	W	16	2.35	.835				
	I	24	3.09	.778				
	Totaal	268	2.82	.657				
Transaksioneel	S	228	2.57	.649	.006	0.49	0.35	0.80
	W	16	2.14	.879				
	I	24	2.84	.787				
	Totaal	268	2.57	.688				
Passief-vermydend	S	223	1.19	.918	.202	0.05	0.38	0.30
	W	16	1.14	.989				
	I	24	.850	.682				
	Totaal	263	1.16	.906				

S = Swart deelnemers; W = Wit deelnemers; I = Indiër deelnemers

Uit tabel 7.24 blyk dit dat daar by ses faktore statistiese betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) is op grond van ras. Hierdie faktore word vervolgens bespreek.

IA-skaal (geïdealiseerde invloed)

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers was van 'n medium aard ($d = 0.42$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddels wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 2.90 behaal en vir Wit deelnemers 2.56. Swart deelnemers is ervaar geïdealiseerde invloed meer as Wit deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers is van 'n klein aard (0.35) wat nie belangrik is nie.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n medium aard ($d = 0.67$). Die gemiddeld van die Indiër deelnemers is 3.21 wat aansienlik hoër is as by die Wit deelnemers (2.56). Indiër deelnemers ervaar geïdealiseerde invloed meer as Wit deelnemers.

IM-skaal (inspirerende motivering)

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers was van 'n medium aard ($d = 0.71$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddeldes wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 3.12 behaal en vir Wit deelnemers 2.59. Dit is dus duidelik dat Swart deelnemers beduidend meer inspirerend gemotiveer is as Wit deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers is van 'n klein aard ($d = 0.28$) wat nie belangrik is nie.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n hoë aard ($d = 0.97$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers is 3.32 wat aansienlik hoër is as by die Wit deelnemers (2.59). Indiër deelnemers is dus baie meer inspirerend gemotiveer as Wit deelnemers.

IS-skaal (intellektuele stimulasie)

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart en Wit deelnemers was van 'n medium aard ($d = 0.63$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddeldes wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 2.67 behaal en vir Wit deelnemers 2.08. Dit is dus duidelik dat Swart deelnemers beduidend meer intellektueel gestimuleer is as Wit deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers is van 'n klein aard ($d = 0.32$) wat nie belangrik is nie.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n hoë aard ($d = 0.92$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers is 2.94 wat aansienlik hoër is as by die Wit

deelnemers (2.08). Indiër deelnemers is dus baie meer intellektueel gestimuleer as Wit deelnemers.

IC-skaal (individuele oorweging)

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers was van 'n klein tot medium aard ($d = 0.43$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddeldes wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 2.58 behaal en vir Wit deelnemers 2.09. Dit is dus duidelik dat Swart deelnemers meer individuele oorweging ervaar as Wit deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers kan as medium beskou word ($d = 0.49$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers was 3.03 in vergelyking met die 2.58 vir Swart deelnemers. Indiër deelnemers ervaar individuele oorweging meer as Swart deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n hoë aard ($d = 0.82$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers is 3.03 wat aansienlik hoër is as by die Wit deelnemers (2.09). Indiër deelnemers ervaar individuele oorweging meer as Wit deelnemers.

CR-skaal (voorwaardelike beloning)

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers was van 'n medium aard ($d = 0.65$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddeldes wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 2.95 behaal en vir Wit deelnemers 2.31. Dit is dus duidelik dat Swart deelnemers voorwaardelike beloning meer as Wit deelnemers ervaar.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers kan as klein beskou word ($d = 0.20$) wat nie belangrik is nie.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n medium tot hoë aard ($d = 0.79$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers is 3.10 wat aansienlik hoër is as by die Wit deelnemers (2.31). Indiër deelnemers ervaar voorwaardelike beloning meer as Wit deelnemers.

Transformerende leierskapstyl

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers was van 'n medium aard ($d = 0.56$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddeldes wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 2.82 behaal en vir Wit deelnemers 2.35. Dit is dus duidelik dat Swart deelnemers die transformerende leierskapstyl meer as Wit deelnemers ervaar.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers kan as klein beskou word ($d = 0.34$).

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n medium aard ($d = 0.89$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers is 3.09 wat aansienlik hoër is as by die Wit deelnemers (2.35). Indiër deelnemers ervaar die transformerende leierskapstyl meer as Wit deelnemers.

Transaksionele leierskapstyl

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers kan as van 'n medium aard beskou word ($d = 0.49$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddeldes wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 2.57 behaal en vir Wit deelnemers 2.14. Dit is dus duidelik dat Swart deelnemers die transaksionele leierskapstyl meer as Wit deelnemers ervaar.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers kan as klein beskou word ($d = 0.35$).

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n hoë aard ($d = 0.80$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers is 2.84 wat aansienlik hoër is as by die Wit deelnemers (2.14). Indiër deelnemers ervaar die transaksionele leierskapstyl meer as Wit deelnemers.

7.11.4 Gevolgtrekking

Uit die bespreking kan afgelei word daar 'n korrelasie tussen die geïdealiseerde invloed (transformerende leierskapstyl) en die ouderdom, huidige posvlak en onderwyservaring van die onderwysers is. Verder is daar 'n korrelasie tussen die bestuur-by-uitsondering (aktief)

(transaksionele leierskapstyl) en die hoogste kwalifikasie en huidige posvlak van die onderwysers is. Oor die algemeen ervaar die Indiër deelnemers die leierskapstyl van die skoolhoofde meer transformerend en transaksioneel as die Wit- en Swart deelnemers.

7.11.5 Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolklimaat

Tabel 7.25: Resultate van Spearman rangordekorrelasies vir die skoolklimaat en biografiese inligting

	Ouderdom	Hoogste kwalifikasie	Huidige posvlak	Jare onderwyservaring
Ondersteunend	.039	-.034	.036	.061
Voorskriftelik	-.162**	-.086	-.044	-.156*
Betrokke	-.006	-.103	-.057	-.069
Gefrustreerd	-.105	-.07	-.089	-.093
Vertrouensgedrag	-.114	-.123*	-.105	-.114

*. Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05 (2-tailed).

**. Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.01 (2-tailed).

r=0.1 klein; r=0.3 medium; r=0.5 groot prakties betekenisvolheid

Tabel 7.25 toon die korrelasie tussen die skoolklimaat en biografiese inligting aan. Die meerderheid korrelasies is nie statisties betekenisvol nie. Enkele korrelasies is klein maar tog betekenisvol:

Korrelasie tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die ouderdom van die onderwysers

'n Negatiewe korrelasie bestaan tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die ouderdom van die onderwysers ($r = -.162$, $p < 0.01$). Hieruit kan afgelei word dat onderwysers wat ouer is, die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof as minder ervaar.

Korrelasie tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die onderwyservaring van die onderwysers

'n Negatiewe korrelasie bestaan tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die onderwyservaring van die onderwysers ($r = -.156$, $p < 0.05$). Hieruit kan afgelei word dat hoe langer die onderwysers in die onderwys is hoe minder ervaar hulle die skoolhoof as voorskriftelik.

Korrelasie tussen die vertrouensgedrag en die hoogste kwalifikasie van die onderwyser

'n Negatiewe korrelasie bestaan tussen die vertrouensgedrag en die hoogste kwalifikasie van die onderwysers ($r = -.123$, $p < 0.05$). Hieruit kan afgelei word dat hoe hoër die onderwysers gekwalifiseer is, hoe minder heers daar 'n vertrouensverhouding tussen hulle. Dit kan moontlik toegeskryf word aan kompetisie wat onder die onderwysers heers asook die moontlikheid dat kwalifikasies tot verskillende taakooreenkomste lei.

7.11.6 Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolklimaat

Tabel 7.26: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolklimaat en die geslag van die onderwysers

Vraag 2		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
Ondersteunend	V	176	2.91	.693	.166	0.17
	M	98	3.02	.634		
Voorskriftelik	V	174	2.25	.584	.978	0.00
	M	98	2.25	.531		
Betrokke	V	176	2.76	.556	.675	0.05
	M	98	2.79	.561		
Gefrustreerde	V	173	1.95	.591	.879	0.02
	M	98	1.94	.601		
Vertrouensgedrag	V	173	2.24	.635	.300	0.13
	M	97	2.32	.603		

V = Vroulik; M = Manlik

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.26 toon dat daar nie statistiese betekenisvolle verskille tussen die geslag van die onderwysers en die skoolklimaat is nie. Die p-waardes wissel van .166 tot .300. Die effekgrootte wissel van .00 tot .21.

Tabel 7.27: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolklimaat en kwalifikasie in die vak wat onderwysers doseer

Vraag 8		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
Ondersteunend	J	49	2.88	.721	.536	0.10
	N	221	2.95	.662		
Voorskriftelik	J	49	2.29	.609	.652	0.07
	N	219	2.25	.560		
Betrokke	J	49	2.58	.582	.015	0.39
	N	221	2.81	.543		
Gefrustreerde	J	49	2.08	.616	.090	0.27
	N	218	1.92	.589		
Vertrouensgedrag	J	48	2.23	.634	.582	0.09
	N	218	2.28	.623		

J = Ja; N = Nee

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.27 toon dat daar slegs statistiese betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) by die betrokke gedrag van die onderwysers en kwalifikasie in die vak wat onderwysers doseer aan. Die betrokke gedrag van die onderwysers toon 'n klein effekgrootte ($d = 0.39$, $p = .015$). Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers wat nie gekwalifiseerd is in die vak wat hulle doseer nie moontlik meer betrokke is.

Tabel 7.28: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolklimaat en die aanstellingstatus van die onderwysers

Vraag 7		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
Ondersteunend	V	245	2.95	.670	.319	0.20
	T	20	3.08	.547		
Voorskriftelik	V	243	2.24	.550	.384	0.21
	T	20	2.36	.589		
Betrokke	V	245	2.76	.548	.009	0.58
	T	20	3.07	.472		

Vraag 7		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effektgrootte
Gefrustreerde	V	242	1.96	.586	.242	0.28
	T	20	1.77	.653		
Vertrouensgedrag	V	242	2.28	.614	.771	0.07
	T	19	2.32	.702		

V = Voltyds; T = Tydelik

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.28 toon dat daar slegs statisties betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) is by die betrokke gedrag van die onderwysers en die aanstellingstatus van die onderwysers is. Die betrokke gedrag van die onderwysers toon 'n medium effekgrootte ($d = 0.58$, $p = .009$). Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers wat tydelik aangestel is moontlik meer betrokke is.

Tabel 7.29: Resultate van ANOVA-toets vir skoolklimaat en die ras van die onderwysers

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Min	Maks	Effektgrootte		
								SW	IS	IW
Ondersteunend (skoolhoof)	S	224	2.94	.658	.206	1.00	4.00	0.25	0.25	0.48
	W	16	2.74	.795		1.00	4.00			
	I	24	3.12	.714		1.43	4.00			
	Totaal	264	2.95	.673		1.00	4.00			
Voorskriftelik (skoolhoof)	S	222	2.25	.566	.260	1.00	3.75	0.32	0.21	0.53
	W	16	2.43	.512		1.00	3.43			
	I	24	2.13	.566		1.14	3.71			
	Totaal	262	2.25	.564		1.00	3.75			
Betrokke (onderwysers)	S	224	2.82	.541	.001	1.10	4.00	0.44	0.70	0.28
	W	16	2.58	.543		1.40	3.70			
	I	24	2.43	.561		1.50	3.70			
	Totaal	264	2.77	.555		1.10	4.00			
Gefrustreerd (onderwysers)	S	221	1.89	.593	.003	1.00	4.00	0.19	0.72	0.55
	W	16	2.01	.554		1.17	3.17			
	I	24	2.32	.575		1.00	3.33			
	Totaal	261	1.94	.600		1.00	4.00			

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Min	Maks	Effekgrootte		
								SW	IS	IW
Vertrouensgedrag (onderwysers)	S	220	2.34	.612	.013	1.00	4.00	0.22	0.62	0.29
	W	16	2.17	.750		1.00	3.00			
	I	24	1.96	.545		1.25	3.00			
	Totaal	260	2.29	.623		1.00	4.00			

S = Swart deelnemers; W = Wit deelnemers; I = Indiër deelnemers

Uit tabel 7.29 blyk dit dat daar by drie faktore statistiese betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) is op grond van ras. Hierdie faktore word vervolgens bespreek.

Betrokke gedrag van die onderwysers

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers kan van 'n klein tot medium aard beskou word ($d = 0.44$). Vervolgens is daar gekyk na die gemiddeldes wat bereik is. Vir Swart deelnemers is 'n gemiddelde telling van 2.82 behaal en vir Wit deelnemers 2.58. Dit is dus duidelik dat Swart deelnemers die gedrag van die onderwysers meer betrokke as Wit deelnemers ervaar.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers kan as medium beskou word ($d = 0.70$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers was 2.43 in vergelyking met die 2.82 vir Swart deelnemers. Swart deelnemers ervaar die gedrag van die onderwysers meer betrokke as Indiër deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n klein aard ($d = 0.28$) wat nie belangrik is nie.

Gefrustreerde gedrag van die onderwysers

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers kan van 'n klein aard beskou word ($d = 0.19$).

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers kan as medium beskou word ($d = 0.72$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers was 2.32 in vergelyking met die 1.89 vir Swart deelnemers. Indiër deelnemers ervaar die gedrag van die onderwysers meer gefrustreerd as Swart deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n medium aard ($d = 0.55$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers is 2.32 teenoor die gemiddeld van die Wit deelnemers (2.01). Indiër deelnemers ervaar die gedrag van die onderwysers meer gefrustreerd as Wit deelnemers.

Vertrouensgedrag van die onderwysers

'n Statistiese betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) is hier gevind en daar word vervolgens gekyk na die gemiddeldes en effekgroottes ten einde hierdie verskille verder te ontleed. Die effekgrootte van die verskil tussen Swart- en Wit deelnemers kan van 'n klein aard beskou word ($d = 0.22$).

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Swart deelnemers kan as medium beskou word ($d = 0.62$). Die gemiddeld vir Indiër deelnemers was 1.96 in vergelyking met die 2.34 vir Swart deelnemers. Die Swart deelnemers ervaar die gedrag van die onderwysers beduidend meer vertrouend as die Indiër deelnemers.

Die effekgrootte van die verskil tussen Indiër- en Wit deelnemers is van 'n klein aard ($d = 0.29$).

7.11.7 Gevolgtrekking

Uit die bespreking kan afgelei word daar 'n korrelasie tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die ouderdom en onderwyservaring van die onderwysers is. Verder is daar 'n korrelasie tussen die vertrouensgedrag van die onderwysers en hulle hoogste kwalifikasie. 'n Korrelasie bestaan ook tussen die betrokke gedrag van die onderwysers en hulle aanstellingstatus. Oor die algemeen ervaar die Swart deelnemers die gedrag van die onderwysers meer betrokke en vertrouend as die Wit- en Indiër deelnemers terwyl die Indiër deelnemers die gedrag van die onderwysers meer gefrustreerd ervaar as die Wit- en Swart deelnemers.

7.12 KORRELASIE TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYLE EN SKOOLKLIMAAT (ONDERWYSERS)

Die derde subvraag van die navorsing word in hierdie afdeling bespreek: Watter skoolhoofleierskapstyl sal optimale skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika verseker? In die volgende gedeelte word die resultate van die onderwysers ten opsigte van skoolhoofleierskap en skoolklimaat gegee gevolg deur 'n bespreking.

Tabel 7.30 Skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat

		Transformerend	Transaksioneel	Passief-vermydend
Ondersteunend	Korrelasie koëffisiënt	.664**	.429**	-.337**
	p-waarde	.000	.000	.000
	N	273	272	267
Voorskriftelik	Korrelasie koëffisiënt	.077	.271**	.152*
	p-waarde	.208	.000	.013
	N	271	270	267
Betrokke	Korrelasie koëffisiënt	.457**	.385**	-.160**
	p-waarde	.000	.000	.009
	N	273	272	267
Gefrustreerd	Korrelasie koëffisiënt	-.128*	.071	.432**
	p-waarde	.036	.245	.000
	N	270	269	266
Vertrouens	Korrelasie koëffisiënt	.146*	.156*	.171**
	p-waarde	.017	.010	.005
	N	270	269	266

*, Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05 (2-tailed).

**, Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.01 (2-tailed).

Tabel 7.30 word bespreek ten opsigte van die drie hoofstyle en die skoolklimaat.

Korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof

Gebaseer op onderwysers se beleving is daar 'n statistiese beduidende verband ($p < 0.01$) tussen die transformerende leierskapstyl van die hulle hoofde en die wyse waarop hulle ondersteuning van hulle hoofde kry. Die korrelasiekoëffisiënt van .664 dui op 'n hoë korrelasie. Tipiese items wat verband hou met die transformerende leierskapstyl dui op die ontwikkeling van sterkpunte van ander (cf item 31) en die behandeling van onderwysers as individue (cf item 19). items wat verband hou met die ondersteunende gedrag van die skoolhoof dui op die skoolhoofde wat uit hulle pad gaan om behulpzaam te wees (cf item 23) en skoolhoofde wat onderwysers komplimente (cf item 6). Hieruit kan afgelei word dat die ondersteunende skoolhoof professionele ontwikkeling van onderwysers aanmoedig. Die resultaat vergelyk goed met die literatuur wat daarop wys dat die transformerende leier poog om goeie verhoudings te skep en onderwysers te ondersteun (cf 4.4.5).

Korrelasie tussen die transaksionele skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof

Die onderwysers se beleving toon 'n statistiese verband ($p < 0.01$) tussen die transaksionele skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof. Die korrelasiekoëffisiënt van .429 dui op 'n groot korrelasie tussen die transaksionele styl en 'n mate van ondersteuning. Soos met die transformerende leierskapstyl dui die korrelasie aan dat hoe meer die skoolhoofde transaksioneel optree, hoe meer is hulle ondersteunend. Met verwysing na item 1: "Bied bystand in ruil vir my poging" dui die "bied van bystand" op ondersteuning en "in ruil" na 'n tipiese transaksionele gedrag. Dus korreleer die transaksionele leierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof goed met mekaar.

Korrelasie tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof

Die korrelasie tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof dui op 'n negatiewe statistiese betekenisvolle verband ($r = -.337$, $p = .000$). Hieruit kan afgelei word dat hoe meer die skoolhoof passief-vermydend optree, hoe minder is hulle ondersteunend. Met verwysing na item 7: "Is afwesig wanneer benodig word" is die negatiewe korrelasie te verstane. Die ondersteuning ontbreek wanneer die skoolhoofde nie daar is om hulle bystand te bied nie.

Korrelasie tussen die transaksionele skoolhoofleierskapstyl en die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof

Gebaseer op die onderwysers se beleving in hierdie studie is daar 'n statistiese ooreenkoms ($p < 0.01$) tussen die transaksionele leierskapstyl van hulle hoofde en die voorskriftelike gedrag van die skoolhoofde. Die korrelasiekoëffisiënt van .271 dui 'n medium verband aan. Item 11 (MLQ) toon die korrelasie goed aan: "Bespreek in spesifieke terme wie verantwoordelik is vir die bereiking van prestasiedoelwitte". Hieruit kan afgelei word dat die transaksionele leier aan onderwysers voorskryf maar sal tog in ruil daarvoor binne sekere riglyne vergoeding aanbied hetsy in die vorm van erkenning gee of satisfaksie toon (cf 2.5.4.2).

Korrelasie tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof

Die onderwysers in hierdie studie se beleving ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl en die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof dui op 'n statistiese ooreenkoms ($p < 0.01$). Anders as die negatiewe korrelasie tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof, dui die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof op 'n positiewe verband (korrelasiekoëffisiënt: .152). Hieruit kan afgelei word dat hoe meer die skoolhoofde passief-vermydend optree hoe meer is hulle voorskriftelik. Die afleiding kan gemaak word dat skoolhoofde meer voorskrifte aan onderwysers gee en dan "afwesig" raak (cf item 33, MLQ).

Korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die betrokke gedrag van die onderwysers

Gebaseer op die onderwysers se beleving is daar 'n statistiese verband ($p < 0.01$) tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die betrokke gedrag van die onderwysers. Die korrelasiekoëffisiënt van .457 dui die mate van die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die betrokkenheid van die onderwysers. Item 15 (MLQ) dui daarop dat die skoolhoof tyd aan onderrig en afrigting spandeer terwyl item 3 (OCDQ-RS) daarom dui dat onderwysers tyd na skool met leerders met individuele probleem spandeer. Hieruit kan afgelei word dat hoe meer die skoolhoof transformerend is, hoe meer is die onderwysers betrokke. Die korrelasie sluit goed by die literatuur aan waar Dansereau *et al.* (2013:811) en Reed (2013:15) aanvoer dat transformerende leiers volgelinge motiveer om meer betrokke te raak om doelwitte te bereik.

Korrelasie tussen die transaksionele skoolhoofleierskapstyl en die betrokke gedrag van die onderwysers

Die onderwysers se beleving ten opsigte van die transaksionele skoolhoofleierskapstyl dui op 'n statistiese betekenisvolle verband ($p < 0.01$) tussen die transaksionele styl en die betrokke gedrag van die onderwysers. Die korrelasiekoëffisiënt van .385 dui op 'n mate van korrelasie tussen transaksionele styl en betrokkenheid. Hieruit kan afgelei word dat hoe meer die skoolhoofde vergoeding in ruil vir voltooiing van take aanbied, hoe meer raak die onderwysers betrokke. Item 1 (MLQ) verwys na die skoolhoof wat bystand aanbied in ruil vir pogings waar item 28 (OCDQ) na die werksbevrediging van die onderwysers verwys. Hieruit kan afgelei word dat onderwysers dit geniet om by die skool te wees wanneer die skoolhoofde hulle bystand bied. Volgens die literatuur laat die transaksionele leier volgelinge toe om deel te wees van bestuursprosesse wat hulle betrokkenheid verhoog wat tot tevredenheid- en verhoogde prestasievlakke lei (Martin, 2012:52; Herrmann & Felfe, 2013:173).

Korrelasie tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die betrokke gedrag van die onderwysers

Die onderwysers in hierdie studie se beleving tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die betrokke gedrag van die onderwysers is statisties betekenisvol ($p < 0.01$). Die korrelasiekoëffisiënt van -.160 dui op 'n klein negatiewe korrelasie wat daarop dui dat hoe meer die skoolhoofde passief-vermydend optree, hoe minder is die onderwysers betrokke. Hieruit kan afgelei word dat onderwysers moontlik dit minder sal geniet om by die skool te werk (cf item 28, OCDQ-RS) indien die skoolhoof eers tot aksie sal oorgaan wanneer belangrike sake na vore kom (cf item 5, MLQ).

Korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die gefrustreerde gedrag van die onderwysers

Gebaseer op die onderwysers se beleving is daar 'n statistiese ooreenkoms ($p < 0.05$) tussen die transformerende leierskapstyl van hulle hoofde en hulle gefrustreerde gedrag. Die korrelasiekoëffisiënt van -.128 dui op 'n negatiewe korrelasie en dui moontlik daarop dat hoe meer die skoolhoof transformerend optree, hoe minder is die onderwysers gefrustreerd. Item 15 (OCDQ-RS) verwys na die administratiewe las wat die onderwysers ervaar, terwyl item 32 (MLQ) daarop dui dat die skoolhoof nuwe maniere na die voltooiing van opdragte aanmoedig. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde moontlik die maniere probeer vind om die las van die onderwysers minder te maak.

Korrelasie tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die gefrustreerde gedrag van die onderwysers

Die onderwysers se beleving ten opsigte van die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die gefrustreerde gedrag van die onderwysers dui op 'n statistiese verband ($p < 0.01$). Die korrelasiekoëffisiënt van .432 dui op 'n groot korrelasie tussen die passief-vermydende styl en die gefrustreerde gedrag van die onderwysers. Met verwysing na item 22 (OCDQ-RS) wat op die frustrasies van onderwysers dui ten opsigte van die nie-onderlig verpligtinge hou verband met item 28 (MLQ) wat op die besluitloosheid van die skoolhoof dui. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers gefrustreerd raak omdat daar nie aandag aan die oormatige nie-onderlig verpligtinge gegee word nie.

Korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die vertrouensgedrag van die onderwysers

Die korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die vertrouensgedrag van die onderwysers dui op 'n statisties betekenisvolle verband ($r = .146$, $p < 0.05$). Hieruit kan afgelei word dat, hoe meer die skoolhoofde transformerend optree, hoe meer heers daar 'n vertrouensgedrag onder die onderwysers. Met verwysing na item 6 (MLQ): "Praat oor belangrikste waardes en oortuigings" kan afgelei word dat wanneer skoolhoofde oor waardes en oortuigings praat, onderwysers mekaar moontlik vertrou om hulle waardes en oortuigings met mekaar te deel (cf item 21, OCDQ-RS).

Korrelasie tussen die transaksionele skoolhoofleierskapstyl en die vertrouensgedrag van die onderwysers

Gebaseer op die onderwysers se beleving bestaan 'n statistiese verband ($p < 0.05$) tussen transaksionele leierskapstyl van hulle hoofde en die wyse waarop hulle mekaar vertrou. Die korrelasiekoëffisiënt van .156 dui op 'n klein korrelasie tussen die transaksionele styl en die vertrouensgedrag van die onderwysers. Met verwysing na item 4 (MLQ) wat na die fokus van die skoolhoof op ongerymdhede, foute en afwykings van standaard verwys, hou dit verband met item 14 (OCDQ-RS) wat op die onderwysers se naaste vriende in ander departemente in die skool verwys. Hieruit kan afgelei word dat onderwysers moontlik kollegas in ander departemente vertroulik nader om hulle te help met take sodat standaard gehandhaaf kan word.

Korrelasie tussen die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en die vertrouensgedrag van die onderwysers

Die beleving van die onderwysers in hierdie studie ten opsigte van die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl en hulle vertrouensgedrag dui op 'n statisties betekenisvolle verband ($p < 0.01$). Die korrelasiekoëffisiënt van .171 dui op 'n korrelasie tussen die passief-vermydende styl en die mate van die vertrouensgedrag onder die onderwysers. Soos in die vorige beskrywing, nader onderwysers kollegas moontlik in ander departemente in die skool om hulle te ondersteun met take aangesien die skoolhoof afwesig is.

7.13 GEVOLGTREKKING

In hierdie studie is die meerderheid onderwysers ouer as 30 jaar, voltyds aangestel op pasvlak 1 en goed gekwalifiseer. 'n Goeie balans kom voor tussen manlike en vroulike deelnemers wat aan die studie deelgeneem het. Ten opsigte van die MLQ kan die vraelys in hierdie studie as betroubaar beskou word. Die onderwysers beskou hulle skole oor die algemeen as skole met 'n positiewe klimaat. OCDQ-RS kan as betroubaar in hierdie studie beskou word. Korrelasies bestaan tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyle ten opsigte van die ondersteunende en voorskriftelike gedrag van die skoolhoofde soos die resultate van die onderwysers in hierdie studie aangedui het. Verder het die resultate van die onderwysers in hierdie steekproef aangedui dat 'n korrelasie bestaan tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyle ten opsigte van die betrokke en vertrouensgedrag van die onderwysers.

Die resultate wat deur hierdie steekproef bekom is, vergelyk goed met die bevindinge van Robinson (2010:89) se studie wat aangetoon het dat die onderwysers die transformerende leierskapstyl as die dominante skoolhoofleierskapstyl identifiseer maar dat skoolklimaat verskillend ervaar is. Die onderwysers en skoolhoofde het nie volkome saamgestem ten opsigte van die openheid van die skoolklimaat nie en daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die transformerende leierskapstyl nie noodwendig tot 'n oop skoolklimaat lei nie.

Die afleiding wat uit die resultate van die navorsing met betrekking tot die derde subvraag gemaak kan word, is dat die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van 'n skoolhoof bydra tot 'n positiewe skoolklimaat.

7.14 AFDELING B: DATA-ANALISE VAN DIE SKOOLHOOFDE: BIOGRAFIESE GEGEWENS

In hierdie gedeelte van die hoofstuk word die biografiese inligting van die skoolhoofde in hulle onderskeie skole weergegee om 'n beter beeld van die deelnemers te verkry. Eerstens is die biografiese inligting geanaliseer en geïnterpreteer. Deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) is die data voorgestel.

7.14.1 Analise van die biografiese inligting rakende die deelnemers: skoolhoofde

Die biografiese inligting van die deelnemers word deur middel van 'n nominale en 'n ordinale skaal uitgebeeld. Nominale skale dui kategorieë gerieflik aan (Cohen *et al.* 2011:605). Die skaal is gebruik om onder andere die geslag, tipe skool en ander veranderlikes se inligting te bekom. Vervolgens word die biografiese inligting van die skoolhoofde bespreek.

7.14.2 Biografiese inligting: skoolhoofde (items 1 tot 10)

In hierdie studie word daar tussen Swart deelnemers (Black Africans), Wit deelnemers (White) en Indiër deelnemers (Indian) onderskei. Die deelnemers in hierdie studie se biografiese inligting word in Tabel 7.31 aangedui. Frekwensie en persentasie is gebruik om die biografiese inligting te versterk.

Tabel 7.31a: Biografiese inligting: ouderdom van skoolhoofde

			Frekwensie f	Persentasie %
1	Ouderdom			
	30 jaar en jonger	1	0	0
	31 - 40 jaar	2	2	3.8
	41 - 50 jaar	3	16	30.2
	51 - 60 jaar	4	33	62.2
	Ouer as 60 jaar	5	2	3.8
	TOTAAL		53	100
	Onvoltooid		0	

Ouderdom van skoolhoofde (item 1)

Die grootste groep skoolhoofde val in die kategorie 51 tot 60 jaar (62.2%) waaruit afgelei kan word dat die skoolhoofde oor ervaring besit. Wat die ouderdomsgroep 41 tot 50 jaar aanbetref het 30.2% skoolhoofde aangedui dat hulle in hierdie ouderdomsgroep val. 'n Klein persentasie (3.8%) het aangetoon dat hulle in die ouderdomsgroep 31 tot 40 jaar val terwyl dieselfde persentasie (3.8%) ouer as 60 jaar is. Dit wil voorkom of die meerderheid skoolhoofde in hierdie studie ervare is.

Tabel 7.31b: Biografiese inligting: geslag van skoolhoofde

			Frekwensie f	Persentasie %
2	Geslag			
	Vroulik	1	9	17.0
	Manlik	2	43	81.1
	TOTAAL		52	98.1
	Onvoltooid		1	1.9

Geslag (item 2)

'n Beduidende persentasie is manlike deelnemers (81.1%) wat skoolhoofde is teenoor die 17% vroulike deelnemers wat skoolhoofde is. Die groot verskil kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die steekproef in sekondêre skole gedoen is waar mans tradisioneel die skoolhoofde is.

Tabel 7.31c: Biografiese inligting: ras van skoolhoofde

			Frekwensie f	Persentasie %
3	Ras van skoolhoof			
	Swart	1	41	77.4
	Wit	2	2	3.8
	Bruin	3	0	0
	Indies	4	6	11.3
	Ander (Spesifiseer)	5	0	0
	TOTAAL		49	92.5
	Onvoltooid		4	7.5

Ras van skoolhoof (item 3)

Wat die ras van die skoolhoofde betref, is 77.4% Swart deelnemers, 3.8% Wit deelnemers en 11.3% Indiër deelnemers. Opvallend is dat in hierdie steekproef geen Bruin deelnemers in KwaZulu-Natal aangedui het dat hulle skoolhoofde is nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat die Bruin ras hoofsaaklik in Wes-Kaap gevestig is (cf figuur 7.1).

Tabel 7.31d: Biografiese inligting: hoogste onderwyskwalifikasie van skoolhoofde

			Frekwensie f	Persentasie %
4	Hoogste onderwyskwalifikasie			
	Onderwyssertifikaat	1	0	0
	Onderwysdiploma	2	3	5.7
	Graad	3	3	5.7
	Graad en onderwysdiploma	4	17	32.1
	Nagraadse Onderwyskwalifikasie	5	29	54.7
	TOTAAL		52	98.1
	Onvoltooid		1	1.9

Hoogste onderwyskwalifikasie (item 4)

Dit wil voorkom of die meeste skoolhoofde goed gekwalifiseer is. 54.7% van die skoolhoofde beskik oor 'n nagraadse onderwyskwalifikasie, terwyl 32.1% oor 'n graad en onderwysdiploma beskik. Hieruit kan afgelei word dat die *Standards for Principals* 'n rol speel en skoolhoofde hulle kwalifikasies verbeter het.

Tabel 7.31e: Biografiese inligting: huidige posvlak van skoolhoofde

			Frekwensie f	Persentasie %
5	Huidige posvlak			
	Posvlak 2	1	3	5.7
	Posvlak 3	2	16	30.2
	Posvlak 4 en hoër	3	32	60.3
	TOTAAL		51	96.2
	Onvoltooid		2	3.8

Huidige posvlak (item 5)

Met betrekking tot die hoogste onderwyskwalifikasie is dit nie verbasend nie dat 60.3% van die skoolhoofde op posvlak 4 en 30.2% op posvlak 3 aangestel is. Slegs 5.7% van die skoolhoofde is op posvlak 2 aangestel.

Tabel 7.31f: Biografiese inligting: jare ondervinding van skoolhoofde

			Frekwensie f	Persentasie %
6	Jare ondervinding as skoolhoof			
	0 – 3 jaar	1	10	18.9
	4 - 10 jaar	2	12	22.6
	11 – 15 jaar	3	6	11.3
	16 – 20 jaar	4	13	24.5
	Meer as 20 jaar	5	12	22.6
	TOTAAL		53	100
	Onvoltooid		0	

Jare ondervinding as skoolhoof (item 6)

Die jare ondervinding skep 'n interessante beeld, naamlik dat 22.6% van die skoolhoofde meer as 20 jaar ervaring het, wat redelik verband hou met die ouderdom van die skoolhoofde (62.3% wat tussen 51 en 60 jaar is). Ongeveer 'n kwart (24.5%) van die skoolhoofde het tussen 16 en 20 jaar ondervinding terwyl 11.3% tussen 11 en 15 jaar ondervinding het. Opvallend is die persentasie skoolhoofde wat minder as 10 jaar ondervinding het (41.5%). Daar kan afgelei word dat in die laaste dekade 'n groot getal nuwe en beginnerskoolhoofde by die skole in hierdie steekproef aangestel is.

Tabel 7.31g: Biografiese inligting: rasverteenvoording van onderwysers by skool

			Frekwensie f	Persentasie %
7	Rasverteenvoording van onderwysers by skool			
	Swart	1	45	84.9
	Wit	2	2	3.8
	Bruin	3	0	0
	Indies	4	4	7.5
	Ander (spesifiseer)	5	1	1.9
	TOTAAL		52	98.1
	Onvoltooid		1	1.9

Rasverteenvoordiging van onderwysers by die skool (item 7)

Gesien in die lig van die feit dat KwaZulu Natal oorheersend Zoeloesprekend is, is dit nie verbasend dat die skoolhoofde aangedui het dat 84.9% van die onderwysers Swart deelnemers, 3.8% Wit deelnemers en 7.5% Indiër deelnemers is nie. Geen Bruin deelnemers is aangedui nie en die skoolhoofde het aangedui dat daar 1.9% ander rasse is maar het nagelaat om te spesifiseer watter dit is.

Tabel 7.31h: Biografiese inligting: aantal onderwysers by skool

			Frekwensie f	Persentasie %
8	Aantal onderwysers by skool			
	5 – 20	1	21	39.6
	21 en	2	31	58.5
	TOTAAL		52	98.1
	Onvoltooid		1	1.9

Aantal onderwysers by die skool (item 8)

Die skoolhoofde het aangedui dat 39.6% van die skole tussen 5 en 20 onderwysers het, wat 'n aanduiding is daarvan dat die skole moontlik klein tot gemiddelde grootte skole is. Verder het die skoolhoofde aangedui dat 58.5% van die skole 21 en meer onderwysers het wat moontlik daarop dui dat die skole groter is.

Tabel 7.31i: Biografiese inligting: kwintielstatus van skole

			Frekwensie f	Persentasie %
9	Kwintielstatus van die skool			
	Kwintiel 1	1	12	22.6
	Kwintiel 2	2	12	22.6
	Kwintiel 3	3	13	24.6
	Kwintiel 4	4	7	13.2
	Kwintiel 5	5	7	13.2
	TOTAAL		51	96.2
	Onvoltooid		2	3.8

Kwintielstatus van die skool (item 9)

Die skoolhoofde het aangedui dat 69.8% van die skole as laer sosio-ekonomiese skole geklassifiseer word. Slegs 26.4% van die skole in hierdie steekproef is sogenaamd hoër sosio-ekonomiese skole wat kwintiel 4 en 5 skole is.

Tabel 7.31j: Biografiese inligting: manier waarop leerders by skool kom

			Frekwensie f	Persentasie %
10	Manier waarop leerders by skool kom			
	Loop minder as 5 km	1	25	47.1
	Loop meer as 5 km	2	17	32.1
	Per motor (afgelaai)	3	2	3.8
	Bus	4	1	1.9
	Taxi	5	1	1.9
	TOTAAL		46	86.8
	Onvoltooid		7	13.2

Hoe kom die grootste getal leerders by die skool? (item 10)

Met die geografiese ligging en sosio-ekonomiese toestand van KwaZulu-Natal is dit interessant om op te merk dat 79.2% van die leerders skool toe stap. Meer as 'n derde van die leerders loop meer as 5 km skool toe. Slegs 7.6% word per motor, bus of taxi by die skool afgelaai.

7.14.3 Gevolgtrekking: biografiese inligting

Die biografiese inligting van die skoolhoofde dui daarop dat die skoolhoofde oorwegend Swart manlike deelnemers is, tussen die ouderdomme 40 en 60 is en oor goeie onderwyskwalifikasies beskik. Net meer as die helfte van die skoolhoofde het meer as 10 jaar ondervinding as skoolhoofde. Die meerderheid hoofde staan aan die hoof van laer sosio-ekonomiese skole en ongeveer 80% van die leerders stap skool toe.

7.15 BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE MLQ: SKOOLHOOFDE

In hierdie afdeling word die mening van die skoolhoofde getoets ten opsigte van hulle beleving van die leierskapstyl wat hulle volg. Drie hoofstyle, naamlik die transformerende, transaksionele en passief-vermydende style is onderskeidelik voorgehou aan die skoolhoofde. Dieselfde items as wat aan die onderwysers voorgehou is, is aan die skoolhoofde voorgehou.

Die deelnemers moes die keuse deur middel van 'n vyfpuntskaal uitoefen:

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd nie.

In die kort bespreking word 'glad nie' en 'af en toe' aan die een kant en 'redelik dikwels' en 'dikwels' aan die ander kant saamgevoeg om 'n beter beeld van die menings te weerspieël. Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. Die resultate het ooreengestem soos die drie style in die vraelys en literatuur aangedui is, naamlik die transformerende, transaksionele en laissez-faire leierskapstyle.

7.15.1 Transformerende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde

Negentien items is in die transformerende leierskapstyl ter sprake, naamlik, items 10, 18, 21, 25, 6, 14, 23, 34, 9, 13, 26, 36, 2, 8, 30, 32, 15, 19, 29, 31 (cf 6.5.5.2). Die tabel toon die gemiddeld en standaardafwyking ook aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die drie items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die drie items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.32: Beskrywende statistiek van die transformerende leierskapstyl

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd

		0		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
13	Ek praat entoesiasies oor wat bereik moet word	0	0	0	0	0	0	22	43.1	29	56.9	3.57	.500
36	Ek spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word	0	0	0	0	2	4	21	42	27	54	3.50	.580
29	Ek erken individue se verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies	0	0	0	0	4	7.5	19	35.8	30	56.6	3.49	.639
23	Ek oorweeg die morele en etiese gevolge van besluite	0	0	0	0	3	5.8	21	40.4	28	53.8	3.48	.610
31	Ek help ander om hulle sterkpunte te ontwikkel	0	0	0	0	4	7.7	20	38.5	28	53.8	3.46	.641
14	Ek wys op die belangrikheid van 'n sterk sin vir doelwitte	0	0	2	3.9	3	5.9	16	61.4	30	58.8	3.45	.830
18	Ek gaan verder as self-belang tot voordeel van die groep	0	0	1	1.9	4	7.7	19	36.5	28	53.8	3.42	.723
9	Ek praat optimisties oor die toekoms	1	1.9	0	0	5	9.6	19	36.5	27	51.9	3.37	.817
26	Ek formuleer 'n dwingende visie vir die toekoms	0	0	1	2	5	9.8	24	47.1	21	41.2	3.37	.723
21	Ek tree so op dat ander respek vir my ontwikkel	2	5.8	0	0	4	7.7	22	42.3	24	46.2	3.27	.910
19	Ek behandel ander as individue eerder as bloot 'n lid van 'n groep	3	6	0	0	4	8	17	34	26	52	3.26	1.046
30	Ek kry ander om probleme uit verskillende hoeke te bekyk	1	1.9	2	3.8	5	9.4	21	39.6	24	45.3	3.23	.912
32	Ek stel voor dat daar op nuwe maniere na die voltooiing van opdragte gekyk word	0	0	1	2	9	17.6	27	52.9	14	27.5	3.06	.732
25	Ek vertoon 'n gevoel van mag en selfvertroue	1	2	2	4	10	20	23	46	14	28	2.94	.913
10	Ek wek trots in ander om met my geassosieer te word	3	6.4	1	2.1	7	14.9	21	44.7	15	31.9	2.94	1.071
15	Ek bestee tyd aan onderrig en afrigting	0	0	6	11.8	7	13.7	23	45.1	15	29.4	2.92	.956
8	Ek soek verskillende perspektiewe om probleme op te los	3	5.7	4	7.5	11	20.8	17	32.1	18	34	2.81	1.161
2	Ek herondersoek kritieke aannames om te bevraagteken of dit geskik is	3	6.3	1	2.1	15	31.3	20	41.7	9	18.8	2.65	1.021
6	Ek praat oor my belangrikste waardes en oortuigings	5	9.4	8	15.1	14	26.4	17	32.1	9	17	2.32	1.205

Ek praat entoesiasties oor wat bereik moet word (item 13)

Item 13 lê die hoogste op die vyfpuntskaal met 'n gemiddeld van 3.57. Al die skoolhoofde (100%) het aangetoon dat hulle entoesiasties is oor wat bereik kan word. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde positief is en glo dat doelwitte bereik kan word. Opvallend is die feit dat driekwart van die onderwysers aangedui het dat hulle skoolhoofde entoesiasties is oor wat bereik moet word. Hierdie item lê sesde op die onderwysers se vyfpuntskaal.

Ek spreek vertroue uit dat doelwitte bereik sal word (item 36)

Item 36 sluit goed by item 13 aan wat dui op die positiewe gedrag wat skoolhoofde openbaar ten opsigte van die bereiking van doelwitte. Met 'n gemiddeld van 3.50 toon 96% van die skoolhoofde aan dat hulle aandui dat hulle vertroue in die onderwysers en in hulleself het dat doelwitte bereik kan word. Uit die literatuur blyk dit dat wanneer die skoolhoofde doelwitte stel, die onderwysers sowel as die leerders aangemoedig word om die doelwitte te bereik (cf 4.5.2).

Ek erken individue se verskillende behoeftes, vermoëns en aspirasies (item 29)

Item 29 toon 'n gemiddeld van 3.49 op die vyfpuntskaal. Die meeste van die skoolhoofde (92.4%) het aangetoon dat hulle individue se behoeftes, vermoëns en aspirasies raaksien. Uit die literatuur blyk dit dat die transformerende leier die potensiaal van die volgelinge raaksien en graag aan hulle behoeftes wil voldoen (cf 2.5.3.1).

Ek soek verskillende perspektiewe om probleme op te los (item 8)

Item 8 sluit goed aan by item 30 met verwysing na probleemoplossing. Met 'n gemiddeld van 2.81 op die vyfpuntskaal dui 66.1% van die skoolhoofde aan dat hulle uit verskillende perspektiewe na probleemoplossing kyk. Hieruit kan afgelei word dat ongeveer twee derdes van die skoolhoofde glo dat hulle nie net na voor-die-hand-liggende oplossings vir probleme soek nie.

Ek herondersoek kritieke aannames om te bevraagteken of dit geskik is (item 2)

Met 'n gemiddeld van 2.65 lê item 2 derde laaste op die vyfpuntskaal. In hierdie item het 60.5% van die skoolhoofde aangedui dat hulle dit heroorweeg wanneer aannames gemaak word. Hieruit kan afgelei word dat effens meer as die helfte van die skoolhoofde hulle nie aan aannames steur nie of dat hulle dit nie nodig ag om weer aandag daaraan te skenk nie.

Ek praat oor my belangrikste waardes en oortuigings (item 6)

Die laaste item (6) op die vyfpuntskaal wys op waardes en oortuigings. Ongeveer die helfte van die skoolhoofde (49.1%) praat oor hulle waardes en oortuigings wat vir hulle belangrik is. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde dit moontlik nie nodig ag om oor waardes of oortuigings te praat nie of dat hulle dit as persoonlik beskou en dus nie hulle menings daaroor wil deel nie. Item 6 toon 'n gemiddeld van 2.32 op die vyfpuntskaal. Dis opmerklik dat 49% van die onderwysers saamgestem het dat die skoolhoofde oor hulle belangrike waardes en oortuigings praat.

7.15.2 Gevolgtrekking: transformerende leierskapstyl

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die deelnemers doelgerig optree en probleemoplossing uit alternatiewe hoeke benader. Verder onderskei hulle tussen individue ten opsigte van hulle behoeftes en vermoëns. Die deelnemers praat met gemak oor hulle waardes en oortuigings.

7.15.3 Transaksionele leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde

Daar is agt items in die transaksionele leierskapstyl ter sprake, naamlik items 1, 11, 16, 35, 4, 22, 24, 27 (cf 6.5.5.2). Die deelnemers moes die keuse aan die hand van 'n vyfpuntskaal uitoefen. Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. Die tabel toon die gemiddeld en standaardafwyking ook aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.33: Beskrywende statistiek van die transaksionele leierskapstyl

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd

		0		1		2		3		4			
		f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
35	Ek spreek my tevredenheid uit teenoor ander wanneer aan die verwagting voldoen word	1	1.9	0	0	3	5.8	21	40.4	27	51.9	3.40	.774
16	Ek maak dit duidelik wat verwag kan word om te ontvang wanneer prestasiedoelwitte bereik word	1	2	1	2	3	5.9	20	39.2	26	51	3.35	.844
11	Ek bespreek in spesifieke terme wie verantwoordelik is vir die bereiking van prestasieteikens	0	0	2	3.8	5	9.6	21	40.4	24	46.2	3.29	.800
1	Ek bied my bystand aan ander in ruil vir hulle pogings	8	16.3	1	2	12	24.5	18	36.7	10	20.4	2.43	1.307
22	Ek vestig my volle aandag op die hantering van foute, klagtes en mislukkings	10	18.9	9	17	7	13.2	12	22.6	15	28.3	2.25	1.505
24	Ek hou rekord van die foute	7	14.6	6	12.5	12	25	17	35.4	6	12.5	2.19	1.249
4	Ek fokus my aandag op ongerymdhede, foute en afwykings van standaarde	12	23.1	4	7.7	16	30.8	14	26.9	6	11.5	1.96	1.328
27	Ek rig my aandag op die versuim om aan standaarde te voldoen	9	19.1	10	21.3	8	17	16	34	4	8.5	1.91	1.299

Ek spreek my tevredenheid uit teenoor ander wanneer aan die verwagting voldoen word (item 35)

Item 35 lê die hoogste op die vyfpuntskaal met 'n gemiddeld van 3.40. In hierdie item het 92.3% van die skoolhoofde aangedui dat hulle erkenning aan onderwysers gee wanneer die onderwysers aan die verwagting voldoen het. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde die pogings van die onderwysers raaksien en hulle vordering dophou. Die resultate van die onderwysers toon dat hulle ook die meeste saamgestem het met die stelling wat in item 35 gemaak is. (cf 2.5.4.1).

Ek maak dit duidelik wat verwag kan word om te ontvang wanneer prestasiedoelwitte bereik word (item 16)

Met 'n gemiddeld van 3.35 op die vyfpuntskaal, dui 90.2% van die skoolhoofde aan dat hulle duidelik stel wat verwag kan word indien doelwitte bereik word. Hieruit kan afgelei word dat die meerderheid skoolhoofde die verwagte uitkoms aan moontlike erkenning koppel – hetsy woordelike erkenning of dalk 'n tipe beloning.

Ek fokus my aandag op ongerymdhede, foute asook afwykings van standarde (item 4)

Item 4 hou verband met items 22 en 24 rakende fouthantering. In hierdie item het 38.4% van die skoolhoofde aangedui dat hulle op ongerymdhede, foute, verwagtinge asook afwykings van standarde fokus. Met 'n gemiddeld van 1.96 op die vyfpuntskaal toon meer as die helfte van die skoolhoofde aan dat hulle nie op die ongerymdhede, foute, verwagtinge asook afwykings van standarde fokus nie. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde moontlik nie die tyd het om hulle aandag daaraan te gee nie of dat hulle dit nie as belangrik ag nie.

Ek rig my aandag op die versuim om aan standarde te voldoen (item 27)

Item 27 toon 'n gemiddeld van 1.91 op die vyfpuntskaal en handel oor die bereiking van standarde. Minder as die helfte van die skoolhoofde (42.5%) het aangedui dat hulle hul aandag op mislukking vestig met die oog op verbetering en dus die bereiking van standarde. Meer as die helfte van die skoolhoofde het aangedui dat hulle nie met die stelling saamstem nie. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde moontlik nie die tyd het om hulle aandag van mislukking af na sukses kan verplaas nie.

7.15.4 Gevolgtrekking: transaksionele leierskapstyl

Uit die resultate blyk dit dat die skoolhoofde op 'n indirekte manier 'n 'ruiltransaksie' toepas. Dit blyk ook dat die deelnemers met die stellings saamstem dat aandag gegee word aan foute en afwyking van standarde.

7.15.5 Passief-vermydende leierskapstyl: resultate van die skoolhoofde

Daar is agt items in die passief-vermydende leierskapstyl ter sprake, naamlik items 3, 12, 17, 20, 5, 7, 28, 33 (cf 6.5.5.2). Hierdie stellings is in die oorspronklike MLQ negatief gestel. Die deelnemers moes die keuse deur middel van 'n vyfpuntskaal uitoefen. Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. Die tabel toon die gemiddeld en standaardafwyking ook aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.34: Beskrywende statistiek van die passief-vermydende leierskapstyl

0 = Glad nie; 1 = Af en toe; 2 = Somtyds; 3 = Redelik dikwels; 4 = Dikwels, indien nie altyd

		0		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
17	Ek wys dat ek sterk daarin glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie”	10	20	5	10	22	44	8	16	5	10	1.86	1.212
33	Ek laat na om op dringende vrae te reageer	32	64	8	16	6	12	3	6	1	2	.66	1.042
3	Ek misluk om in te meng totdat probleme ernstig word	34	65.4	7	13.5	8	15.4	3	5.8	0	0	.62	.953
28	Ek vermy dit om besluite te neem	38	73.1	5	9.6	4	7.7	2	3.8	3	5.8	.60	1.159
5	Ek vermy dit om betrokke te raak wanneer belangrike sake na vore kom	37	69.8	8	15.1	4	7.5	4	7.5	0	0	.53	.932
20	Ek toon aan dat ‘n probleem chronies moet word voordat ek stappe doen	37	75.5	5	10.2	3	6.1	3	6.1	1	2	.49	1.003
7	Ek is afwesig wanneer ek benodig word	36	72	8	16	3	6	3	6	0	0	.46	.862
12	Ek wag vir dinge om verkeerd te loop voordat ek tot aksie oorgaan	42	79.2	7	13.2	2	3.8	1	1.9	1	1.9	.34	.807

Die resultate wat in tabel 7.34 aangedui word, is almal aan die negatiewe kant van die skaal. Dit is opvallend dat die skoolhoofde glad nie met die stellings saamstem nie. Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde dadelik reageer wanneer probleme opduik, daadwerklik met besluitneming optree, beskikbaar is wanneer hulle benodig word en betrokke is wanneer belangrike sake na vore kom.

Ek wys dat ek sterk daarin glo dat “as dit nie gebreek is nie, moet dit nie regmaak nie” (item 17)

Met 'n gemiddeld van 1.86 op die vyfpuntskaal, toon 26% van die skoolhoofde dat dit nie nodig is om op te tree voordat dit werklik nodig is nie. Hieruit kan afgelei word dat die meerderheid skoolhoofde instandhouding onnodig ag.

Ek laat na om op dringende vrae te reageer (item 33)

Hierdie item toon .66 op die vyfpuntskaal en 8% van die skoolhoofde het aangedui dat hulle nalaat om op dringende vrae te reageer. Opvallend is die lae persentasie van die skoolhoofde wat aandui dat hulle nalaat om op dringende vrae te reageer. In teenstelling hiermee het 22.8% van die onderwysers aangedui dat hulle skoolhoofde wél nalaat om op dringende vrae te reageer.

Ek is afwesig wanneer ek benodig word (item 7)

Hierdie item toon 'n gemiddeld van .46 op die vyfpuntskaal en 6% van die skoolhoofde het aangedui dat hulle met die stelling saamstem dat hulle afwesig is wanneer hulle benodig word. Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde moontlik streekskantore moet besoek of ander verpligtinge moet nakom en dus nie gereidelik beskikbaar is nie.

Ek wag vir dinge om verkeerd te loop voordat ek tot aksie oorgaan (item 12)

Hierdie item lê heel laagste in die tabel met 'n gemiddeld van .34. 'n Skamele 3.8% van die skoolhoofde het aangedui dat hulle wag vir dinge om verkeerd te loop voordat hulle tot aksie oorgaan. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde te besig is om voorkomend op te tree.

7.15.6 Gevolgtrekking: passief-vermydende leierskapstyl

Al die items in die passief-vermydende leierskapstyl dui daarop dat die meerderheid skoolhoofde wel betrokke is by besluitneming en dringend op vrae reageer. Die resultate van die onderwysers stem min of meer ooreen met die items in die passief-vermydende leierskapstyl.

7.16 BETROUBAARHEID VAN DIE DRIE FAKTORE VAN DIE MLQ: SKOOLHOOFDE

7.16.1 Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes

Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes is in die onderwysers se analise gebruik en word in hierdie gedeelte oor die skoolhoofde ook gebruik (cf 7.10)

Volgens Nunnally en Bernstein (1994) word 'n meetinstrument as betroubaar beskou wanneer die Cronbach Alphakoëffisiënt 'n waarde van groter as 0.70 en 'n interitem-korrelasiewaarde tussen 0.15 en 0.55 het. Hierteenoor wys Field (2005:668) daarop dat die Cronbach Alphakoëffisiënt se waarde kleiner as 0.7 kan wees en dat die meetinstrument nog steeds as betroubaar beskou kan word.

Vir doeleindes van hierdie studie word gebruik gemaak van Cohen (1988) se indeling.

Tabel 7.35: Betroubaarheid van die drie faktore van die MLQ: skoolhoofde

Skoolhoofde				
MLQ				
	Cronbach Alpha	Interitem-korrelasies gemiddeld	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Transformerende	.812	.234	3.17	.458
Transaksioneel	.581	.141	2.48	.670
Passief-vermydend	.595	.164	.537	.671

Die Cronbach Alphakoëffisiënt in tabel 7.35 wissel tussen .581 en .812. Die interitem-korrelasiewaarde wissel tussen .141 en .234. Hieruit kan afgelei word dat die MLQ wat in hierdie studie gebruik is, as betroubaar aanvaar word binne die Suid-Afrikaanse konteks ten opsigte van die skoolhoofde se resultate.

Dit blyk uit die gemiddeldes dat die skoolhoofde hulle meer as transformerende (gem = 3.17) en transaksionele (gem = 2.48) skoolhoofleiers as passief-vermydend ervaar.

7.17 BESKRYWENDE ANALISE VAN DIE OCDQ-RS: SKOOLHOOFDE

In hierdie afdeling word die mening van die skoolhoofde getoets ten opsigte van hulle beleving van die skoolklimaat (cf 6.8.1). Vyf faktore, naamlik die ondersteunende en voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die betrokke, gefrustreerde en vertrouensgedrag van die onderwysers word onderskeidelik aan die skoolhoofde voorgehou (cf 3.5.7). Die skaal waarvolgens die onderwysers hulle menings moes weergee, is soos volg:

1 = Selde; 2 = somtyds; 3 = dikwels; 4 = baie gereeld

In die kort bespreking word 'selde' en 'somtyds' aan die een kant en 'dikwels' en 'baie gereeld' aan die ander kant saamgevoeg om 'n beter beeld van die menings te weerspieël. Die resultate word deur middel van frekwensies (f) en persentasies (%) aangedui. Die tabel toon die gemiddeld en standaardafwyking ook aan.

Tabel 7.36: OCDQ-RS-faktore met items

Faktor	items
Ondersteunende gedrag van die skoolhoof	5,6,23,24,25,29,30
Voorskriftelike gedrag van die skoolhoof	7,12,13,18,19,31,32
Betrokkenheid van die onderwysers	3,4,10,11,16,17,20,28,33,34
Gefrustreerde gedrag van die onderwysers	1,2,8,9,15,22
Vertrouensgedrag van die onderwysers	14,21,26,27

7.17.1 Gedrag van die skoolhoof: ondersteunend

Daar is sewe items wat verband hou met die ondersteunende gedrag van die skoolhoof, naamlik items 5, 6, 23, 24, 25, 29 en 30. Tabel 7.37 dui die gemiddeld en standaardafwyking aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.37: Beskrywende statistiek van die ondersteunende gedrag van die skoolhoof

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
5	Die hoof stel 'n voorbeeld deur self hardwerkend te wees	1	1.9	3	5.7	11	20.8	38	71.7	3.62	.686
6	Die hoof komplementeer onderwysers	1	1.9	3	5.7	16	30.2	33	62.3	3.52	.696
30	Die skoolhoof dra die persoonlike welstand van die skool op die hart	2	3.8	5	9.6	18	34.6	27	51.9	3.35	.814
25	Die skoolhoof is na skool beskikbaar om onderwysers van hulp te wees wanneer hulle dit nodig	3	5.8	10	19.2	13	25	26	50	3.19	.951
29	Die hoof lewer opbouende kritiek	2	3.8	6	11.5	25	48.1	19	36.5	3.17	.758
23	Die hoof gaan uit sy/haar pad om onderwysers te help	3	5.8	8	15.4	24	46.2	17	32.7	3.06	.850
24	Die hoof verduidelik sy/haar redes vir die kritisering van onderwysers	9	18.4	10	20.4	17	34.7	13	26.5	2.69	1.065

Die hoof stel 'n voorbeeld deur self hardwerkend te wees (item 5)

Item 5 lê die hoogste op die vierpuntskaal met 'n gemiddeld van 3.62. Die meeste skoolhoofde (92.5%) het laat blyk dat hulle 'n voorbeeld stel deur self hard te werk. Die onderwysers het in hierdie item ook die meeste met die stelling saamgestel. Dit wil dus voorkom of die onderwysers die skoolhoof ook as hardwerkend ervaar soos die skoolhoofde hulleself sien. Die literatuur wys op die rol van die skoolhoof ten opsigte van 'n positiewe skoolklimaat. Die voorbeeld wat skoolhoofde stel, is dus belangrik (cf 3.5.7).

Die hoof komplimenteer onderwysers (item 6)

Die tweede item (item 6) dui op 'n gemiddeld van 3.52 op die vierpuntskaal. Dieselfde persentasie (92.5%) skoolhoofde as item 5 het aangedui dat hulle die onderwysers komplimenteer. Hieruit kan afgelei word dat daar 'n positiewe verhouding tussen die skoolhoofde en onderwysers is. Opvallend is dat die onderwysers item 6 ook as die tweede item op die vierpuntskaal geëvalueer het. Dit wil dus voorkom of die skoolhoofde die onderwysers komplimenteer soos die onderwysers aangedui het.

Die hoof gaan uit sy/haar pad om onderwysers te help (item 23)

Die meerderheid skoolhoofde (78.9%) is van mening dat hulle uit hul pad gaan om onderwysers te help. Met 'n gemiddeld van 3.06 op die vierpuntskaal kan afgelei word dat die ander hoofde moontlik nie die tyd het om ekstra tyd aan die onderwysers te gee nie weens moontlike ander verpligtinge.

Die hoof verduidelik sy/haar redes vir die kritisering van onderwysers (item 24)

Item 24 toon 'n gemiddeld van 2.69 op die vierpuntskaal. Minder as tweederdes (61.2%) van die skoolhoofde stem met die stelling saam dat hulle redes vir die kritisering van onderwysers gee. Hieruit kan afgelei word dat die oorblywende skoolhoofde dit moontlik nie nodig ag om te verduidelik waarom gekritiseer word nie.

7.17.2 Gedrag van die skoolhoof: voorskriftelik

Daar is sewe items wat verband hou met die ondersteunende gedrag van die skoolhoof, naamlik items 7, 12, 13, 18, 19, 31 en 32. Tabel 7.38 toon die gemiddeld en standaardafwyking. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.38: Beskrywende statistiek van die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwyking
31	Die skoolhoof hou deeglik toesig oor die onderwysers	1	2	16	32	20	40	13	26	2.90	.814
18	Die skoolhoof hou die aktiwiteite van die onderwysers fyn dop	0	0	16	31.4	26	51	9	17.6	2.86	.693
13	Die skoolhoof monitor alles wat die onderwysers doen	8	15.4	15	28.8	18	34.6	11	21.2	2.62	.993
7	Onderwyser-skoolhoof vergaderings word deur die skoolhoof oorheers	20	37.7	19	35.8	10	18.9	4	7.5	1.96	.940
32	Die skoolhoof praat meer as luister	29	55.8	15	28.8	5	9.6	3	5.8	1.65	.883
19	Die skoolhoof is outokraties	31	62	11	22	6	12	2	4	1.58	.859
12	Die skoolhoof regeer met 'n ystervuis	39	78	9	18	0	0	2	4	1.30	.678

Die skoolhoof hou deeglik toesig oor die onderwysers (item 31)

Ongeveer twee derdes (66%) van die skoolhoofde het aangedui dat hulle deeglik oor die onderwysers toesig hou. Met 'n gemiddeld van 2.90 op die vierpuntskaal lê item 31 eerste onder die groep, voorskriftelike gedrag. Die afleiding wat in hierdie item gemaak word, is dat skoolhoofde dit belangrik ag om toe te sien dat die onderwysers hulle werk na wense verrig. Dit is opvallend dat feitlik 'n derde van die skoolhoofde nie met die stelling saamstem nie. Hieruit kan afgelei word dat dit moontlik is dat dit dalk nie nodig is om doelgerig toesig oor die onderwysers te hou nie, aangesien die skoolhoofde hulle vertrou.

Die skoolhoof hou die aktiwiteite van die onderwysers fyn dop (item 18)

Item 18 toon 'n gemiddeld van 2.86 op die vierpuntskaal. In hierdie item het 68.6% van die skoolhoofde aangedui dat hulle die aktiwiteite van die onderwysers fyn dophou. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde dit nodig ag om bewus te wees van waarmee die onderwysers besig is sodat dit tot voordeel van die skool kan strek. Dit kan daartoe lei dat die onderwysers die skoolhoofde as oorheersend ervaar soos die studie van Mentz (1990:203) ook bevind het.

Die skoolhoof is outokraties (item 19)

Hierdie item toon 'n gemiddeld van 1.58 op die vyfpuntskaal en 16% van die skoolhoofde het saamgestem dat hulle outokraties is. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde in sommige skole soms outokraties moet optree, moontlik om effektiwiteit te verseker. Volgens Mentz (1990:206) moet die wyse waarop gesag binne die skool, ooreenstemmend met die aard en wese van die skool, uitgevoer word sodat dit tot 'n positiewe klimaat kan lei.

Die skoolhoof regeer met 'n ystervuis (item 12)

Hierdie item lê die laagste in die tabel met 'n gemiddeld van 1.30 op die vyfpuntskaal. Slegs 4% van die skoolhoofde het saamgestem dat hulle met 'n ystervuis regeer. Hieruit kan afgelei word dat 'n klein groepie skoolhoofde in hierdie steekproef moontlik genoodsaak is om streng op te tree en dit die rede is waarom hulle te erken.

7.17.3 Gevolgtrekking: gedrag van die skoolhoof: data van die skoolhoofde

Die resultate van die skoolhoofde dui daarop dat hulle met die stellings ten opsigte van die ondersteunende gedrag van die skoolhoof saamstem wat daarop dui dat hulle 'n voorbeeld stel deur onderwysers te komplimenter. Wat die voorskriftelike gedrag betref, toon die resultate dat die skoolhoofde onderwysers se optredes fyn dophou.

7.17.4 Gedrag van die onderwysers: betrokke

Daar is 10 items wat verband hou met die ondersteunende gedrag van die skoolhoof, naamlik items 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33 en 34. Tabel 7.39 toon die gemiddeld en standaardafwyking aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die twee items wat die hoogste gemiddelde tellings behaal het en die twee items wat die laagste gemiddeldes behaal het.

Tabel 7.39: Beskrywende statistiek van die betrokke gedrag van die onderwysers

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	F	%	Gem.	Std. Afwyking
4	Onderwysers is trots op hulle skool	1	1.9	4	7.5	20	37.7	28	52.8	3.42	.719
16	Onderwysers help en ondersteun mekaar	0	0	7	13.5	26	50	19	36.5	3.23	.675
11	Onderwysers is vriendelik met leerders	0	0	5	9.4	33	62.3	15	28.3	3.19	.590
34	Onderwysers respekteer die persoonlike vermoëns van hulle kollegas	1	2	4	8	31	62	14	28	3.16	.650
20	Die moraal van die onderwysers is hoog	3	5.8	8	15.4	24	46.2	17	32.7	3.06	.850
28	Onderwysers geniet dit werklik om in hierdie skool te werk	3	5.8	9	17.3	23	44.2	17	32.7	3.04	.862
33	Leerders word vertrou om onder toesig saam te werk	4	8	10	20	22	44	14	28	2.92	.900
17	Leerders los hulle probleme deur logiese redenasies op	3	6	17	34	26	52	4	8	2.62	.725
3	Onderwysers bestee tyd na skool met leerders met individuele probleme	10	18.9	18	34	14	26.4	11	20.8	2.49	1.031
10	Die leerders van die verteenwoordigende leerderraad het 'n invloed op die skoolbeleid	10	20	16	32	20	40	4	8	2.36	.898

Onderwysers is trots op hulle skool (item 4)

Item 4 lê die hoogste (3.42) op die vierpuntskaal van die groep 'betrokkenheid van die onderwysers'. In hierdie item het 90.5% van die skoolhoofde aangedui dat die onderwysers trots is op hulle skool. Daar kan afgelei word dat die klein persentasie wat aangedui het dat die onderwysers nie trots op hulle skole is nie, toegeskryf kan word aan die feit dat die skole dalk verwaarloos is of dat die klimaat in die skool moontlik negatief is. Waar die meerderheid skoolhoofde glo dat die onderwysers trots op hulle skool is, het 75.1% van die onderwysers aangedui dat hulle wel trots op hulle skool is maar 'n kwart het aangedui dat dit nie die geval is nie. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde onder die indruk is dat die onderwysers trots op hulle skool is.

Onderwysers help en ondersteun mekaar (item 16)

Die tweede item, item 16, toon 'n gemiddeld van 3.23 op die vierpuntskaal. Die meerderheid skoolhoofde (86.5%) het aangedui dat die onderwysers mekaar help en ondersteun. Hieruit kan afgelei word dat daar goeie interaksie tussen die onderwysers is en dat die klimaat positief is.

Onderwysers bestee tyd na skool met leerders met individuele probleme (item 3)

Ongeveer die helfte (47.2%) van die skoolhoofde het aangedui dat onderwysers wel beskikbaar is om leerders na skool te help. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers moontlik ander verpligtinge na skool het.

Die leerders van die verteenwoordigende leerderraad het 'n invloed op die skoolbeleid (item 10)

Wat item 10 betref, was ongeveer die helfte (48%) van die skoolhoofde onder die indruk dat die leerders van die verteenwoordigende leerderraad 'n invloed op die skoolbeleid het terwyl die ander helfte van die skoolhoofde nie met die stelling saamstem nie.

7.17.5 Gedrag van die onderwysers: gefrustreerd

Daar is ses items wat verband hou met die ondersteunende gedrag van die skoolhoof, naamlik items 1, 2, 8, 9, 15 en 22. Tabel 7.40 toon die gemiddeld en standaardafwyking aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die hoogste gemiddelde telling en die item wat die laagste gemiddelde behaal het.

Tabel 7.40: Beskrywende statistiek van die gefrustreerde gedrag van die onderwysers

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	f	%	Gem.	Std. Afwy-king
15	Administratiewe papierwerk in die skool is 'n las	8	15.4	24	46.2	12	23.1	8	15.4	2.38	.932
2	Onderwysers het te veel komiteeverpligtinge	16	32	25	50	8	16	1	2	1.88	.746
22	Nie-onderrig-verpligtinge is oormatig	22	44.9	18	36.7	8	16.3	1	2	1.76	.804
8	Roetine verpligtinge meng in met onderrigtyd	21	42	22	44	7	14	0	0	1.72	.701
1	Die maniere van die onderwysers in hierdie skool is irriterend	34	65.4	15	28.8	0	0	3	5.8	1.46	.779
9	Onderwysers val ander onderwysers tydens vergaderings in die rede	44	89.8	3	6.1	1	2.0	1	2.0	1.16	.553

Administratiewe papierwerk in die skool is 'n las (item 15)

Ongeveer die helfte (38.5%) van die skoolhoofde het aangedui dat die administratiewe papierwerk 'n las is. Met 'n gemiddeld van 2.38 op die vierpuntskaal kan afgelei word dat administratiewe papierwerk moontlik as deel van taakoms krywing is. Die resultate in hierdie steekproef stem ooreen met dié van Mentz (1990:203) se studie wat daarop wys dat administratiewe werk ondersteunend tot onderrig moet wees en nie 'n las nie. Meer as twee dekades later word administratiewe werk steeds as 'n las vir onderwysers beskou. Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde moontlik administratiewe werk weer in oënskou moet neem.

Onderwysers val ander onderwysers tydens vergaderings in die rede (item 9)

Met 'n gemiddeld van 95.9% het die skoolhoofde aangedui dat die onderwysers mekaar nie in die rede val tydens vergaderings nie. Hieruit kan afgelei word dat die onderwysers respek vir mekaar het en elkeen die geleentheid gee om hulle standpunte te stel. Die item toon 'n gemiddeld van 1.16 op die vierpuntskaal.

7.17.6 Gedrag van die onderwysers: vertrouensgedrag

Daar is vier items wat verband hou met die ondersteunende gedrag van die skoolhoof naamlik, items 14, 21, 26 en 27. Tabel 7.41 toon die gemiddeld en standaardafwyking aan. Die tabel word gevolg deur 'n kort bespreking van die hoogste gemiddelde telling en die item wat die laagste gemiddelde behaal het.

Tabel 7.41: Beskrywende statistiek van die vertrouensgedrag van die onderwysers

1 = Selde; 2 = Somtyds; 3 = Dikwels; 4 = Baie gereeld

		1		2		3		4			
		f	%	f	%	f	%	F	%	Gem.	Std. Afwyking
27	Onderwysers sosialiseer met mekaar op 'n gereelde basis	4	7.7	19	36.5	18	34.6	11	21.2	2.69	.897
21	Onderwysers ken die gesinsagtergrond van ander onderwysers	10	19.6	20	39.2	15	29.4	6	11.8	2.33	.931
14	Onderwysers se naaste vriende is onderwysers van ander departemente in die skool	14	29.2	15	31.3	15	31.3	4	8.3	2.19	.960
26	Onderwysers nooi ander onderwysers om hulle aan huis te besoek	14	28.6	19	38.8	12	24.5	4	8.2	2.12	.927

Onderwysers sosialiseer met mekaar op 'n gereelde basis (item 27)

Ongeveer die helfte (55.8%) van die skoolhoofde het aangedui dat hulle onderwysers op 'n gereelde basis met mekaar sosialiseer. Hieruit kan afgelei word dat sommige skoolhoofde nie bewus is van die privaatsake van die onderwysers nie. Die item toon 'n gemiddeld van 2.69 op die vierpuntskaal.

Onderwysers nooit ander onderwysers om hulle aan huis te besoek (item 26)

Item 26 sluit aan by items 27, 21 en 14 en verwys na die persepsie wat skoolhoofde van die onderwysers se privaatlewe het. Uit die resultate wat verkry is in hierdie vier items, wil dit voorkom of sommige van die skoolhoofde nie bewus is van die onderwysers se privaatlewe nie. Ongeveer 'n derde (32.7%) van die skoolhoofde het aangedui dat onderwysers ander onderwysers nooit om by hulle te kuier teenoor die tweederdes van die skoolhoofde wat aangedui het dat dit nie die geval is nie. Item 26 toon 'n gemiddeld van 2.12 op die vierpuntskaal.

7.17.7 Gevolgtrekking: gedrag van die onderwysers: data van die skoolhoofde

Die resultate van die skoolhoofde dui daarop dat hulle van mening is dat die onderwysers trots op hul skole is en dat onderwysers mekaar ondersteun. Verder is hulle bewus daarvan dat die onderwysers administratiewe aangeleenthede as 'n las beskou. Die resultate toon ook aan dat sommige skoolhoofde van mening is dat die onderwysers met mekaar sosialiseer.

7.18 BETROUBAARHEID VAN DIE VYF FAKTORE VAN DIE OCDQ-RS: SKOOLHOOFDE

7.18.1 Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes

Dieselfde prosedure om Cronbach se Alphakoëffisiënt en interitem-korrelasiewaardes van die vyf faktore van die OCDQ-RS te bepaal is gevolg soos met die MLQ (cf 7.16.1).

Tabel 7.42: Betroubaarheid van die vyf faktore van die OCDQ-RS: skoolhoofde

Skoolhoofde				
OCDQ-RS vraelys				
	Cronbach Alpha	Interitem-korrelasie gemiddeld	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Ondersteunend	.847	.469	3.24	.634
Voorskriftelike	.546	.148	2.00	.477
Betrokke	.861	.398	2.95	.521
Gefrustreerde	.515*	.262	2.01	.584
Vertrouensgedrag	.714	.383	2.34	.670

*Items 1, 8,9 moes verwyder word om 'n Cronbach Alpha van bo 0.5 te kry.

Die Cronbach Alphakoëffisiënt in Tabel 7.42 wissel van .515 tot .861. Die interitem-korrelasiewaarde wissel van .148 tot .469. Drie van die vyf skale het goeie betroubaarheid getoon terwyl die voorskriftelike gedrag van die hoof en die gefrustreerde gedrag van die onderwysers se betroubaarheid redelik laag is. By die frustrerende gedrag van die onderwysers moes drie van die ses items verwyder word om die betroubaarheid bo .5 te verseker. Die lae betroubaarheid by hierdie skale is heel waarskynlik toe te skryf daaraan dat negatiewe items ingesluit is, wat skoolhoofde as inkriminerend kon beskou. Ten spyte hiervan kan die betroubaarheid as aanvaarbaar beskou word.

Omdat hier vrae uitgehaal is, is die gemiddeldes van die skale op die oorspronklike 4-puntskaal gerapporteer en nie as totaaltellings nie.

Uit hierdie tabel kan afgelei word dat die skoolhoofde hulleself as ondersteunend beskou. Die skaal het feitlik vier uit vier behaal (3.24). Die skoolhoofde het ook aangedui dat die onderwysers se gedrag van betrokkenheid spreek (2.95) terwyl die vertrouensgedrag van die onderwysers ook 'n goeie gemiddeld aantoon (2.34). Dit wil dus voorkom of die ondersteunende gedrag van die skoolhoof 'n verhoogde betrokke gedrag by die onderwysers skep.

7.19 VERBAND TUSSEN DIE BIOGRAFIESE VERANDERLIKES VAN DIE SKOOLHOOFDE MET SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN SKOOLKLIMAAT

7.19.1 Inleiding

In hierdie gedeelte word die skoolhoofde se biografiese veranderlikes in ooreenstemming met dié van die onderwysers bespreek (cf 7.11). Die skoolhoofde was egter heelwat minder as die onderwysers en om hierdie rede word die sub-skale nie in hierdie afdeling bespreek nie maar slegs die hoofte van die MLQ. In hierdie studie is die nominale skaal gebruik, soos by die onderwysers, om tussen onder andere geslag van die skoolhoofde, ens. te onderskei. Om die verband tussen die skoolhoofleierskapstyl en die biografiese veranderlikes te bepaal is die Spearman rangordekorrelasie-toets (cf 6.5.5.3) gebruik vir ordinale data (Cohen et al. 2011:630). Korrelasies wissel van -1.0 tot +1.0. Wanneer daar geen korrelasie tussen twee veranderlikes voorkom nie, sal dit as 0.00 aangedui word 'n Perfekte positiewe korrelasie sal 'n +1.0 verteenwoordig en +0.30. Perfekte negatiewe korrelasie tussen veranderlikes sal -1.0 verteenwoordig en -0.30 'n lae negatiewe korrelasie aandui. (Cohen et al. 2011:632, 633).

7.19.2 Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl

In hierdie studie is ouderdom, hoogste kwalifikasie, posvlak, jare ondervinding as skoolhoof en getal onderwysers in die skool gebruik om met behulp van Spearman rangordekorrelasies te bepaal watter verband tussen die biografiese veranderlikes en skoolhoofleierskapstyl bestaan.

Tabel 7.43: Resultate van Spearman rangordekorrelasies skoolhoofleierskapstyl en biografiese gegewens

	Ouderdom	Hoogste kwalifikasie	Posvlak	Jare ondervinding as skoolhoof	Getal onderwysers in skool
Transformerende	.094	.150	.190	-.035	-.075
Transaksioneel	-.099	.067	-.232	.073	-.194
Passief-vermydend	-.104	.013	-.289*	.037	-.107

*, Korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05 (2-tailed).

**, Korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.01 (2-tailed).

Tabel 7.43 toon die korrelasies tussen die skoolhoofleierskapstyl en die biografiese gegewens van die skoolhoofde. Die meerderheid korrelasies is nie statisties betekenisvol nie. Slegs een korrelasie is klein en betekenisvol.

Korrelasie tussen die passief-vermydende leierskapstyl en die posvlak van die skoolhoof

'n Klein negatiewe korrelasie bestaan tussen die passief-vermydende leierskapstyl en die posvlak van die skoolhoof ($r = -.289$, $p < 0.05$). Die styl hou verband met nalaat om op dringende vrae te reageer, vermyding van besluitneming en afwesig wees wanneer benodig word (cf items 33, 28, 7). Hieruit kan afgelei word dat hoe hoër die skoolhoof se posvlak is, hoe minder word die passief-vermydende leierskapstyl gevolg.

7.19.3 Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolhoofleierskapstyl

Tabel 7.44: Resultate van onafhanklike t -toets vir skoolhoofleierskapstyl en die geslag van die skoolhoof

Vraag 2		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	t -toets p-waarde	Effek-grootte (d)	Mann Whitney p-waarde	Nie-parametriese effek-grootte (r)
Transfor-merende	V	9	3.15	.511	.829	0.08	.721	0.05
	M	43	3.19	.447				
Transaksionele	V	9	2.57	.802	.719	0.13	.757	0.05
	M	43	2.47	.657				
Passief-vermydende	V	9	.244	.312	.027	0.49	.250	0.16
	M	43	.596	.719				

V = Vroulike deelnemers; M = Manlike deelnemers

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.44 toon dat daar slegs 'n statisties betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) by die geslag van die skoolhoof en die passief-vermydende skoolhoofleierskapstyl ($p = .027$) is. Die passief-vermydende leierskapstyl toon 'n klein effekgrootte ($d = 0.49$). Die vroulike deelnemers is minder passief-vermydend as die manlike deelnemers.

Tabel 7.45: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die getal onderwysers in die skool

Vraag 8		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	<i>t</i> -toets p-waarde	Effek-grootte (d)	Mann Witney p-waarde	Nie-parametriese effek grootte (r)
Transformerende	1	21	3.22	.482	.551	0.17	.595	0.07
	2	31	3.14	.451				
Transaksionele	1	21	2.64	.643	.166	0.38	.167	0.19
	2	31	2.37	.687				
Passief-vermydende	1	21	.592	.644	.674	0.11	.446	0.11
	2	31	.511	.705				

1 = 5 tot 20 onderwysers in skool; 2 = 21 en meer onderwysers in skool

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.45 toon dat daar nie statisties betekenisvolle verskille tussen die skoolhoofleierskapstyl en die getal onderwysers by die skool is nie. Die *p*-waardes wissel van .166 tot .674.

Tabel 7.46: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die wyse waarop die leerders by die skool kom

Vraag 10		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	<i>t</i> -toets p-waarde	Effek-Grootte (d)	Mann Witney p-waarde	Nie-parametriese effek grootte (r)
Transformerende	1	25	3.07	.450	.128	0.47	.088	0.24
	2	17	3.29	.418				
Transaksionele	1	25	2.44	.607	.835	0.06	.888	0.02
	2	17	2.49	.653				
Passief-vermydende	1	25	.500	.636	.322	0.25	.721	0.05
	2	17	.341	.389				

1 = leerders loop minder as 5 km na die skool; 2 = leerders loop meer as 5 km na die skool

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.46 toon dat daar nie 'n statisties betekenisvolle verskil is tussen die skoolhoofleierskapstyl en die wyse waarop leerders by die skool kom nie. Die p-waarde wissel van .128 tot .835.

Tabel 7.47: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolhoofleierskapstyl en die posvlak van die skoolhoof

Vraag 5		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	t-toets p-waarde	Effek-grootte	Mann Whitney p-waarde	Nie-parametriese effek-grootte (r)
Transformerende	3	32	3.23	.446	.290	0.33	.224	0.17
	2	16	3.08	.450				
Transaksionele	3	32	2.39	.657	.359	0.28	.236	0.16
	2	16	2.58	.694				
Passief-vermydende	3	32	.380	.527	.211	0.37	.095	0.23
	2	16	.610	.614				

2 = posvlak 3; 2 = posvlak 2

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.47 toon aan dat daar nie 'n statisties betekenisvolle verskil is tussen die skoolhoofleierskapstyl en die posvlak van die skoolhoof nie. Die p-waardes wissel van .211 tot .359.

7.19.4 Die invloed van ordinale biografiese gegewens op skoolklimaat

Tabel 7.48: Resultate van Spearman rangordekorrelasies vir skoolklimaat en die biografiese gegewens

	Ouderdom	Hoogste kwalifikasie	Posvlak	Jare ondervinding as skoolhoof	Getal onderwysers in skool
Ondersteunend	-.046	.107	.413**	.102	.164
Voorskriftelik	-.070	-.157	-.087	-.178	.026
Betrokke	-.213	-.039	.146	.059	.097
Gefrustreerd	-.001	.116	-.036	.026	.060
Vertrouensgedrag	.174	-.028	-.074	.096	-.097

*, Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05 (2-tailed).

**, Die korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.01 (2-tailed).

Tabel 7.48 toon die korrelasie tussen die skoolklimaat en biografiese inligting aan. Die meerderheid korrelasies is nie statisties betekenisvol nie.

Korrelasie tussen die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die posvlak van die skoolhoof

'n Korrelasie bestaan tussen die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die posvlak van die skoolhoof ($r = .413$, $p = 0.01$). Hieruit kan afgelei word dat hoe hoër die skoolhoof se posvlak is, hoe meer ondersteunend hulle is. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat skoolhoofde in hoër posvlakke meer ervaring van en begrip het vir die uitdagings wat die onderwys bied.

7.19.5 Die invloed van nominale biografiese gegewens op skoolklimaat

Tabel 7.49: Resultate van onafhanklike t -toets vir skoolklimaat en die geslag van die skoolhoof

Vraag 2		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	t -toets p-waarde	Effek-grootte (d)	Mann Witney p-waarde	Nie-parametriese effek-grootte (r)
Ondersteunend	V	9	3.06	.805	.443	0.28	.520	0.09
	M	43	3.29	.591				
Voorskriftelik	V	9	2.00	.460	.972	0.01	1.000	0.00
	M	43	2.01	.485				
Betrokke	V	9	3.04	.496	.616	0.18	.568	0.08
	M	43	2.95	.520				
Gefrustreerd	V	9	1.98	.516	.789	0.09	.775	0.04
	M	43	2.03	.607				
Vertrouensgedrag	V	9	2.56	.666	.357	0.35	.245	0.17
	M	42	2.33	.646				

V = Vroulike deelnemers; M = Manlike deelnemers

Indien $p < 0.05$ is, is verskille statisties betekenisvol

Tabel 7.49 toon dat daar geen statisties betekenisvolle verskille tussen die skoolklimaat en die geslag van die skoolhoofde is nie. Die p -waardes wissel van .357 tot .972.

Tabel 7.50: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolklimaat en die getal onderwysers in die skool

Vraag 8		N	Gemid- deld	Standaard- afwyking	t-toets p- waarde	Effek- Grootte (d)	Mann Witney p- waarde	Nie- pame- triese effek- grootte (r)
Ondersteunend	1	21	3.07	.776	.170	0.35	.241	0.16
	2	31	3.34	.511				
Voorskrif- telik	1	21	1.96	.471	.837	0.06	.851	0.03
	2	31	1.99	.448				
Betrokke	1	21	2.88	.541	.337	0.27	.490	0.10
	2	31	3.02	.498				
Gefrus- treerd	1	21	2.00	.647	.853	0.05	.670	0.06
	2	31	2.03	.558				
Vertrouens- gedrag	1	20	2.43	.633	.593	0.15	.491	0.10
	2	31	2.33	.667				

1 = 5 tot 20 onderwysers in skool; 2 = 21 en meer onderwysers in skool

Tabel 7.50 toon dat daar nie statisties betekenisvolle verskille ten opsigte van die skoolklimaat en die getal onderwysers in die skool voorkom nie. Die p-waardes wissel van .170 tot .853.

Tabel 7.51: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolklimaat en die wyse waarop die leerders by die skool kom

Vraag 10	N	Gemid- deld	Standaard- afwyking	t-toets p- waarde	Effek- Grootte (d)	Mann Witney p- waarde	Nie- parame- triese effek- grootte (r)	
Ondersteunend	1	25	3.03	.661	.005	0.75	.006	0.38
	2	17	3.52	.433				
Voorskrif- telik	1	25	1.90	.431	.705	0.12	.708	0.05
	2	17	1.95	.482				
Betrokke	1	25	2.87	.472	.158	0.42	.076	0.25
	2	17	3.12	.577				
Gefrus- treerd	1	25	1.94	.524	.588	0.16	.603	0.07
	2	17	2.03	.608				
Vertrouens- gedrag	1	25	2.33	.553	.678	0.12	.787	0.04
	2	17	2.24	.828				

1 = leerders loop minder as 5 km na die skool; 2 = leerders loop meer as 5 km na die skool

Tabel 7.51 toon dat daar slegs statisties betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) is by die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die wyse waarop leerders by die skool kom. Die ondersteunende gedrag van die skoolhoof toon 'n medium effekgrootte ($d = 0.75$, $p = .005$). Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde meer ondersteunend is in skole waar die leerders verder as 5 km skool toe stap (3.52) as skoolhoofde waar die leerders minder as 5 km skool toe stap (3.03).

Tabel 7.52: Resultate van onafhanklike *t*-toets vir skoolklimaat en die posvlak van die skoolhoof

Vraag 5		N	Gemid- deld	Standaard- afwyking	t-toets p- waarde	Effek- Grootte (d)	Mann Witney p- waarde	Nie- parame- triese effek- grootte (r)
Ondersteunend	3	32	3.46	.418	.006	0.83	.004	0.40
	2	16	2.89	.685				
Voorskrif- telik	3	32	1.99	.463	.965	0.01	.817	0.03
	2	16	1.98	.510				
Betrokke	3	32	3.02	.503	.258	0.33	.319	0.14
	2	16	2.85	.457				
Gefrus- treerd	3	32	1.99	.551	.674	0.13	.850	0.03
	2	16	2.07	.623				
Vertrouens- gedrag	3	31	2.32	.629	.981	0.01	.830	0.03
	2	16	2.32	.812				

3 = posvlak 3; 2 = posvlak 2

Tabel 7.52 toon dat daar slegs statisties betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) voorkom by die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die posvlak van die skoolhoof. Die ondersteunende gedrag van die skoolhoof toon 'n hoë effekgrootte ($d = 0.83$, $p = .006$). Hieruit kan afgelei word dat hoe hoër die posvlak van die skoolhoof is, hoe meer ondersteunend die skoolhoof is.

7.19.6 Gevolgtrekking

Uit bostaande besprekings kan afgelei word dat 'n positiewe verband bestaan tussen die transformerende leierskapstyl en die ouderdom, kwalifikasie en posvlak van die skoolhoofde. Daar is ook 'n positiewe verband tussen die transaksionele leierskapstyl en die kwalifikasie en jare ondervinding van die skoolhoof. Wat die skoolklimaat betref, is daar 'n positiewe verband tussen die ondersteunende gedrag van die skoolhoof en die kwalifikasie, posvlak,

jare ondervinding en getal onderwysers in die skool. Ten opsigte van die betrokke gedrag van die onderwysers is daar 'n positiewe verband tussen die gedrag en die posvlak van die skoolhoof. Verder is daar 'n positiewe verband tussen die vertrouensgedrag van die onderwyser en die ouderdom van die skoolhoofde. Oor die algemeen is hierdie verbande almal gering.

7.20 KORRELASIE TUSSEN DIE SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL EN DIE SKOOLKLIMAAT (SKOOLHOOFDE)

Die derde subvraag van die navorsing word in hierdie afdeling bespreek: Watter skoolhoofleierskapstyl sal optimale skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika verseker? In die volgende gedeelte word die resultate van die skoolhoofde ten opsigte van skoolhoofleierskap en skoolklimaat gegee, gevolg deur 'n bespreking.

Tabel 7.53: Skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat

		Transformerend	Transaksioneel	Passief-vermydend
Ondersteunend	Korrelasie-koëffisiënt	.600**	.085	-.163
	p-waarde	.000	.547	.244
	N	53	53	53
Voorskriftelik	Korrelasie-koëffisiënt	.137	.171	.050
	p-waarde	.327	.221	.723
	N	53	53	53
Betrokke	Korrelasie-koëffisiënt	.437**	.072	-.133
	p-waarde	.001	.608	.344
	N	53	53	53
Gefrustreerde	Korrelasie-koëffisiënt	.144	.131	.169
	p-waarde	.304	.349	.225
	N	53	53	53
Vertrouensgedrag	Korrelasie-koëffisiënt	.329*	.060	.177
	p-waarde	.017	.671	.208
	N	52	52	52

*, Korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05 (2-tailed).

**, Korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.01 (2-tailed).

Tabel 7.53 word bespreek ten opsigte van die drie hoofstyle en die skoolklimaat.

Korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof

Gebaseer op die skoolhoofde se beleving is daar 'n statistiese beduidende verband ($p < 0.01$) tussen die skoolhoofde se transformerende leierskapstyl en die wyse waarop hulle ondersteuning aan die onderwysers bied. Die korrelasiekoëffisiënt van .600 dui op 'n hoë mate van transformerende styl en dui dus op 'n hoë mate van ondersteuning aan die onderwysers. Wanneer die items in die twee vraelyste vergelyk word, item 30 van MLQ: “kry my om probleme uit verskillende hoeke te benader” en item 24 van OCDQ-RS: “die skoolhoof verduidelik sy/haar redes vir die kritisering van onderwysers” korreleer die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof baie goed. In beide gevalle word positiewe pogings aangewend om onderwysers te ontwikkel.

Korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die betrokke gedrag van die onderwysers

Die skoolhoofde se beleving van die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die betrokkenheid van die onderwysers dui op 'n statistiese verband ($p < 0.01$). Die korrelasiekoëffisiënt ($r = 0.437$) bevestig die mate waarin die transformerende leierskapstyl bydra tot die betrokkenheid van die onderwysers. Item 10 van die MLQ is soos volg: “wek trots in ander om met hom/haar geassosieer te word”. Item 4 van die OCDQ-RS is soos volg: “onderwysers is trots op hul skool”. Die twee items hou goed met mekaar verband. Wanneer die onderwysers trots op hul skoolhoofde is, is hulle trots op hul skool. Transformerende leiers verander die perspektiewe van volgelinge sodat hulle meer betrokke en trots raak.

Korrelasie tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die vertrouensgedrag van die onderwysers

Gebaseer op die skoolhoofde se beleving bestaan 'n statistiese verband ($p < 0.05$) tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die vertrouensgedrag van die onderwysers. Die korrelasiekoëffisiënt van .329 dui op 'n mate van korrelasie tussen die transformerende styl en die mate van vertroue. Uit die resultate kan afgelei word dat die onderwysers mekaar meer vertrou wanneer die skoolhoof 'n transformerende skoolhoofleierskapstyl volg. Item 34 in die MLQ dui op die belangrikheid van 'n gedeelde missie terwyl item 14 van die OCDQ-RS op die feit wys dat onderwysers se naaste vriende onderwysers van ander departemente in die skool is. Hieruit kan afgelei word dat onderwysers mekaar vertrou maar terselfdertyd

uitreik na ander onderwysers. Deur 'n gedeelde missie wat die transformerende skoolhoof voorstel, ontwikkel die vertrouensverhouding tussen onderwysers.

7.21 GEVOLGTREKKING

In hierdie studie is die skoolhoofde oorwegend Swart deelnemers en wissel hulle ouderdomme tussen 40 en 60 jaar. Die skoolhoofde beskik oor goeie onderwyskwalifikasies en het meer as 10 jaar ondervinding as skoolhoofde. Oor die algemeen is die skoolhoofde positief oor hulleself, het 'n toekomsvisie en tree hoofsaaklik ondersteunend op. Die skoolhoofde beskou hulle skole oor die algemeen as skole met 'n positiewe klimaat. Die resultate toon dat 'n verband bestaan tussen die transformerende skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat. Die MLQ en OCDQ-RS kan as betroubaar in hierdie studie bestempel word. Die afleiding wat uit die resultate van die navorsing met betrekking tot die derde subvraag gemaak kan word, is dat die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die ondersteunende gedrag van 'n skoolhoof bydra tot 'n positiewe skoolklimaat.

7.22 VERGELYKING VAN DIE RESULTATE VAN DIE SKOOLHOOFDE EN ONDERWYSERS

7.22.1 Inleiding

In hierdie gedeelte van die studie word 'n vergelyking tussen die resultate van die skoolhoofde en die onderwysers se persepsies rakende skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat getref. Die OCDQ-RS dui twee gedragsoptredes by die skoolhoof aan, naamlik die ondersteunende en die voorskriftelike gedrag. Verder word drie gedragsoptredes by die onderwysers aangetref, naamlik die betrokke, gefrustreerde vertrouensgedrag. Die MLQ se resultate toon drie style, naamlik die transformerende, die transaksionele en die passief-vermydende leierskapstyl.

7.22.2 Persepsies van die skoolhoofde en onderwyser ten opsigte van die leierskapstyle en skoolklimaat

In die onderstaande tabel word die persepsies van die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat gegee.

Tabel 7.54: Persepsies van die skoolhoofde en onderwysers ten opsigte van die leierskapstyl en skoolklimaat

		Gemiddeld	N	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
1	Ondersteunend (onderwysers)	2.91	51	.419		
	Ondersteunend (skoolhoofde)	3.24	51	.645	.001	0.50
2	Voorskriftelik (onderwysers)	2.19	51	.365		
	Voorskriftelik (skoolhoofde)	1.98	51	.479	.007	0.44
3	Betrokke (onderwysers)	2.73	51	.347		
	Betrokke (skoolhoofde)	2.93	51	.519	.007	0.38
4	Gefrustreerd (onderwysers)	1.91	51	.360		
	Gefrustreerd (skoolhoofde)	2.00	51	.577	.291	0.15
5	Vertrouensgedrag (onderwysers)	2.25	50	.314		
	Vertrouensgedrag (skoolhoofde)	2.36	50	.663	.269	0.16
6	Transformerende (onderwysers)	2.83	51	.374		
	Transformerende (skoolhoofde)	3.15	51	.457	.000	0.69
7	Transaksioneel (onderwysers)	2.56	51	.354		
	Transaksioneel (skoolhoofde)	2.48	51	.662	.424	0.11
8	Passief-vermydend (onderwysers)	1.15	51	.618		
	Passief-vermydend (skoolhoofde)	.542	51	.679	.000	0.89

Dit blyk dat daar statisties betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) voorkom tussen die menings van die onderwysers en dié van skoolhoofde vir 'n aantal faktore. Dit word vervolgens bespreek:

Ondersteunende gedrag van die skoolhoof

Die effekgrootte van die verskil ($d = 0.50$) dui op 'n mediumgrootte tussen onderwysers en hoofde rakende die ondersteuning wat hoofde bied. Wanneer daar na die gemiddelde tellings gekyk word, is dit duidelik dat skoolhoofde meen hulle ondersteuning is baie goed (gem = 3.24), terwyl onderwysers nie noodwendig daarmee saamstem nie (gem = 2.91).

As voorbeeld van 'n item in hierdie kategorie is item 29, waar onderwysers 'n gemiddelde telling van 2.81 gegee het (cf tabel 7.10) vir die vraag of die hoof opbouende kritiek lewer. Vir dieselfde item het hoofde 'n gemiddelde telling van 3.17 gegee (cf tabel 7.37). Onderwysers is dus van mening dat hoofde nie 'n groot mate van opbouende kritiek lewer nie, terwyl hoofde dink dat hulle dit wel doen.

Voorskriftelike gedrag van die skoolhoof

Die effekgrootte van die verskil ($d = 0.44$) dui op 'n mediumgrootte tussen onderwysers en skoolhoofde rakende die voorskriftelike wyse waarop die hoofde optree. Wanneer daar na die gemiddelde tellings gekyk word, is dit duidelik dat onderwysers dink dat hulle skoolhoofde voorskriftelike gedrag openbaar (gem = 2.19), terwyl skoolhoofde nie noodwendig daarmee saamstem nie (gem = 1.98).

As voorbeeld van 'n item in hierdie kategorie is item 7 waar onderwysers 'n gemiddelde telling van 2.34 gegee het (cf tabel 7.11) vir die vraag of skoolhoofde vergaderings oorheers. Vir dieselfde item het hoofde 'n gemiddelde telling van 1.96 gegee (cf tabel 7.38). Onderwysers is dus van mening dat hoofde vergaderings oorheers terwyl hoofde meen dat dit nie die geval is nie.

Betrokke gedrag van die onderwysers

Die effekgrootte van die verskil ($d = 0.38$) dui op 'n geringe grootte tussen onderwysers en skoolhoofde rakende die betrokke gedrag van die onderwysers. Wanneer daar na die gemiddelde tellings gekyk word, is dit duidelik dat skoolhoofde meen dat onderwysers betrokke is (gem = 2.93), terwyl onderwysers nie noodwendig daarmee saamstem nie (gem = 2.73).

As voorbeeld van 'n item in hierdie kategorie is item 4, waar onderwysers 'n gemiddelde telling van 3.04 gegee het (cf tabel 7.12) vir die vraag of onderwysers trots op hul skool is. Vir dieselfde item het hoofde 'n gemiddelde telling van 3.42 gegee (cf tabel 7.39). Skoolhoofde is dus van mening dat onderwysers trots op hulle skool is, terwyl onderwysers nie noodwendig daarmee saamstem nie.

Transformerende leierskapstyl van die skoolhoof

Die effekgrootte van die verskil ($d = 0.69$) dui op 'n mediumgrootte tussen onderwysers en skoolhoofde rakende die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof. Wanneer daar na die gemiddelde tellings gekyk word, is dit duidelik dat skoolhoofde meen dat hulle die

transformerende leierskapstyl volg (gem = 3.15), terwyl onderwysers nie noodwendig daarmee saamstem nie (gem = 2.83).

As voorbeeld van 'n item in hierdie kategorie is item 31, waar onderwysers 'n gemiddelde telling van 3.08 gegee het (cf tabel 7.2) vir die vraag of skoolhoofde help om hulle sterkpunte te ontwikkel. Vir dieselfde item het hoofde 'n gemiddelde telling van 3.46 gegee (cf tabel 7.32). Skoolhoofde is dus van mening dat hulle transformasie toepas deur onderwysers te ontwikkel, terwyl onderwysers nie noodwendig daarmee saamstem nie.

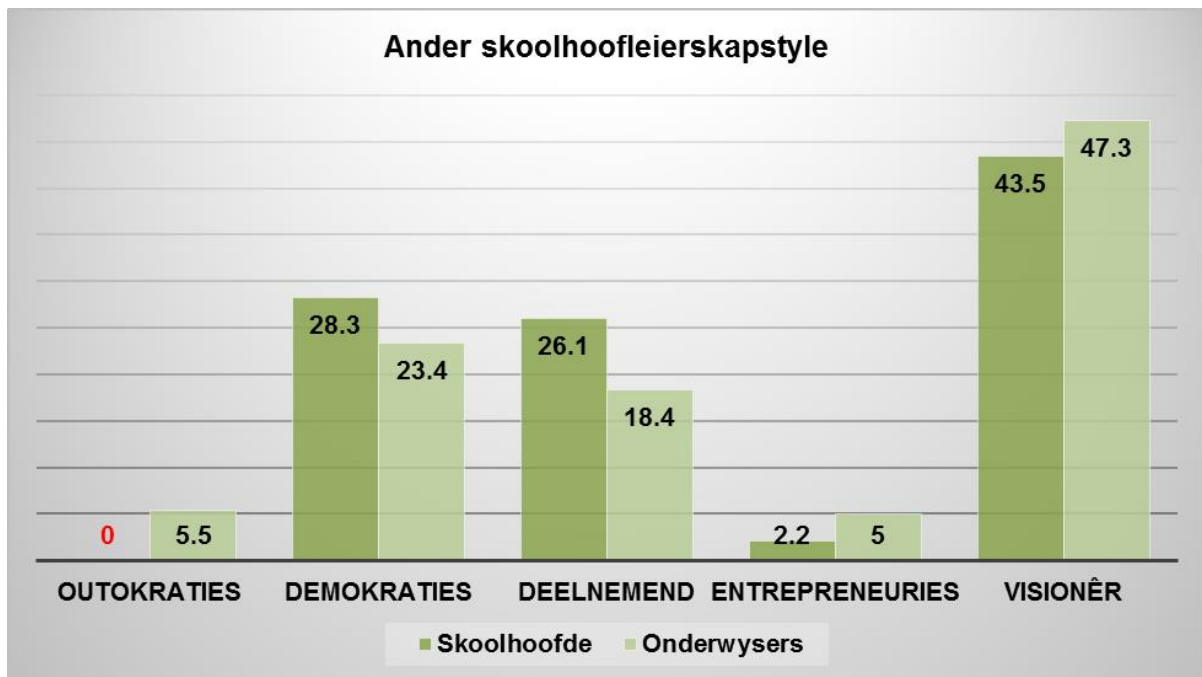
Passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof

Die effekgrootte van die verskil ($d = 0.89$) dui op 'n groot effek tussen onderwysers en skoolhoofde rakende die passief-vermydende leierskapstyl van die skoolhoof. Wanneer daar na die gemiddelde tellings gekyk word, is dit duidelik dat onderwysers meen dat skoolhoofde 'n passief-vermydende leierskapstyl volg (gem = 1.15) in 'n groter mate as wat skoolhoofde so dink (gem = .542).

As voorbeeld van 'n item in hierdie kategorie is item 33, waar onderwysers 'n gemiddelde telling van 1.28 gegee het (cf tabel 7.4) vir die vraag of skoolhoofde op dringende vrae reageer. Vir dieselfde item het hoofde 'n gemiddelde telling van .66 gegee (cf tabel 7.34). Onderwysers is van mening dat skoolhoofde nalaat om op dringende vrae te reageer, terwyl skoolhoofde nie noodwendig daarmee saamstem nie.

7.22.3 Ander skoolhoofleierskapstyle

Afgesien van die drie style, naamlik transformerende, transaksionele en passief-vermydende skoolhoofleierskapstyle soos dit in die MLQ vervat is, verwys die literatuur ook na ander style wat deur die skoolhoof gevolg word. Vyf style, naamlik die outokratiese, demokratiese, deelnemende, entrepreneuriese en visionêre skoolhoofleierskapstyl is by die vraelys as aparte vraag gevoeg. Die skoolhoofde en onderwysers moes slegs een styl aandui.



Figuur 7.4: Ander skoolhoofleierskapstyle

Uit figuur 7.4 kan afgelei word dat, met 'n gemiddeld van 45.4%, die onderwysers en skoolhoofde gesamentlik aangedui het dat die skoolhoof die visionêre skoolhoofleierskapstyl volg. Die demokratiese skoolhoofleierskapstyl (gemiddeld 25.8%) en die deelnemende skoolhoofleierskapstyl (gemiddeld 22.2%) volg na die visionêre leierskapstyl. Wat die entrepreneuriese skoolhoofleierskapstyl betref, het 5% van die onderwysers aangedui dat hulle skoolhoofde entrepreneuries is en slegs 2.2% van die skoolhoofde aangedui het dat hulle die styl volg. Skoolhoofde in hierdie skole het dus nie die ruimte om fondse vir entrepreneuriese doeleindes aan te wend nie.

Op die stelling wat as 'n outokratiese skoolhoofleierskapstyl gemaak is: "I make decisions and don't delegate any tasks to the staff members" (cf 2.5.1.1 & 6.5.5) is dit opvallend dat geen skoolhoof (0%) aangedui het dat hulle die outokratiese styl volg nie maar dat 5.5% van die onderwysers aangedui het dat hulle skoolhoofde wel outokraties optree. Hieruit kan afgelei word dat die skoolhoofde hulleself nie as outokraties beskou nie, maar dat die onderwysers se persepsies is dat die skoolhoofde 'n outokratiese skoolhoofleierskapstyl volg. Verder kan afgelei word dat die onderwysers en skoolhoofde "geen delegering nie" moontlik as deel van die skoolhoof se taakoms krywing ervaar. In teenstelling hiermee het 16% van die skoolhoofde en 18.8% van die onderwysers op die stelling wat in die OCDQ-RS ten opsigte van die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof gemaak is: "The principal is autocratic" (cf 6.5.6) aangedui dat die skoolhoofde wel outokraties is.

7.22.4 Gevolgtrekking

Uit bostaande bespreking wil dit voorkom of die persepsies van die onderwysers en skoolhoofde van mekaar verskil. Uit die literatuur blyk dit dat elke individu (skoolhoof of onderwyser) hulle eie persepsies oor iemand of iemand se optrede vorm (cf 2.3.2.2). Dit is dus te verstane waarom onderwysers meen dat skoolhoofde minder ondersteunend is en 'n passief-vermydende leierskapstyl volg. Aan die ander kant voel skoolhoofde egter dat hulle wel ondersteunend optree en 'n transformerende leierskapstyl volg. Tog wil dit voorkom of onderwysers en skoolhoofde in 'n mate saamstem dat die skoolhoofde visionêr en demokraties optree terwyl hulle weer van mekaar verskil ten opsigte van die deelnemende en outokratiese leierskapstyle. Dit wil dus voorkom of daar moontlik 'n gebrek aan kommunikasie is oor hoe onderwysers en skoolhoofde optredes sien (cf 5.4.3 en 5.5.3).

7.23 DIE VERBAND TUSSEN SKOOLHOOFLEIERSKAPSTYL, SKOOLKLIMAAT EN LEERDERPRESTASIE

Die vierde subvraag wat bespreek word, is die volgende: Wat is die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie? In hierdie gedeelte word die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie op skoolvlak bespreek. Wiskunde-prestasie word internasionaal gebruik om te bepaal of 'n skool goed of swak presteer. Spearman rangordekorrelasie is eerstens gedoen. Vir doeleindes van hierdie studie is skole verder in drie tertiele (cf tabel 7.56) verdeel soos volg:

Goed presterende skole: waar 68% of meer van die leerders van hierdie skole het in 2013 30% of meer vir Wiskunde in die Nasionale Seniorsertifikaat behaal (cf 1.2.2).

Swak presterende skole: waar 40% of minder leerders van hierdie skole in 2013 30% of meer vir Wiskunde behaal het in die Nasionale Seniorsertifikaat.

Tabel 7.55: Spearman rangordekorrelasie van skoolhoofleierskap, skoolklimaat en leerderprestasie

Meer as 30% behaal		
KWINTIEL	Korrelasie koëffisiënt	.348**
	p-waarde	.008
	N	56
Ondersteunend	Korrelasie koëffisiënt	.138
	p-waarde	.315
	N	55

Meer as 30% behaal		
Voorskriftelik	Korrelasie koëffisiënt	.066
	p-waarde	.631
	N	55
Betrokke	Korrelasie koëffisiënt	-.078
	p-waarde	.570
	N	55
Gefrustreerde	Korrelasie koëffisiënt	-.055
	p-waarde	.692
	N	55
Vertrouensgedrag	Korrelasie koëffisiënt	-.306*
	p-waarde	.023
	N	55
Openheid	Korrelasie koëffisiënt	.002
	p-waarde	.991
	N	55
IA	Korrelasie koëffisiënt	.117
	p-waarde	.395
	N	55
IB	Korrelasie koëffisiënt	.004
	p-waarde	.977
	N	55
IM	Korrelasie koëffisiënt	.053
	p-waarde	.703
	N	55
IS	Korrelasie koëffisiënt	.054
	p-waarde	.697
	N	55
IC	Korrelasie koëffisiënt	.064
	p-waarde	.643
	N	55
CR	Korrelasie koëffisiënt	-.074
	p-waarde	.593
	N	55
MBEA	Korrelasie koëffisiënt	.028
	p-waarde	.839
	N	55
MBEP	Korrelasie koëffisiënt	-.120
	p-waarde	.382

Meer as 30% behaal		
	N	55
LF	Korrelasie koëffisiënt	-.244
	p-waarde	.072
	N	55
Transformerende	Korrelasie koëffisiënt	.104
	p-waarde	.449
	N	55
Transaksioneel	Korrelasie koëffisiënt	.003
	p-waarde	.984
	N	55
Passief-vermydend	Korrelasie koëffisiënt	-.207
	p-waarde	.130
	N	55

*. Korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.05 (2-tailed).

**. Korrelasie is betekenisvol teen die vlak van 0.01 (2-tailed).

7.23.1 Korrelasie tussen die vertrouensgedrag van die onderwysers en leerderprestasie

'n Besondere interessante resultaat is dat daar 'n negatiewe statistiese verband is tussen die vertrouensgedrag van die onderwysers en leerderprestasie ($r = -.306$, $p = 0.23$). Dit beteken dat waar daar 'n laer vertrouensverhoudings is tussen onderwysers, leerders beter presteer.

Tabel 7.56: Skole in tertiele verdeel

Prestasie3 (tertiële)		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
Ondersteunend	Laag	18	2.84	0.42	.546	0.18
	Hoog	19	2.92	0.38		
Voorskriftelik	Laag	18	2.23	0.36	.772	0.09
	Hoog	19	2.35	0.31		
Betrokke	Laag	18	2.80	0.28	.636	0.15
	Hoog	19	2.76	0.29		
Gefrustreerd	Laag	18	2.09	0.31	.303	0.31
	Hoog	19	1.93	0.26		
Vertrouensgedrag	Laag	18	2.37	0.31	.073	0.56
	Hoog	19	2.16	0.38		
IA	Laag	18	2.80	0.55	.509	0.20
	Hoog	19	2.91	0.43		

Prestasie3 (tertiële)		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
IB	Laag	18	2.87	0.43	.313	0.32
	Hoog	19	2.72	0.48		
IM	Laag	18	3.10	0.41	.854	0.06
	Hoog	19	3.08	0.43		
IS	Laag	18	2.78	0.35	.172	0.41
	Hoog	19	2.60	0.45		
IC	Laag	18	2.62	0.48	.541	0.20
	Hoog	19	2.52	0.48		
CR	Laag	18	3.03	0.35	.180	0.39
	Hoog	19	2.84	0.49		
MBEA	Laag	18	2.17	0.51	.720	0.12
	Hoog	19	2.22	0.48		
MBEP	Laag	18	1.30	0.62	.506	0.22
	Hoog	19	1.17	0.60		
LF	Laag	18	1.30	0.66	.062	0.59
	Hoog	19	0.91	0.56		
Transformerend	Laag	18	2.83	0.37	.586	0.17
	Hoog	19	2.76	0.41		
Transaksioneel	Laag	18	2.61	0.36	.654	0.14
	Hoog	19	2.55	0.41		
Passief-vermydend	Laag	18	1.30	0.62	.196	0.41
	Hoog	19	1.04	0.55		

By geen faktor in skoolhoofleierskapstyl of organisasieklimaat is daar geen statisties betekenisvolle verskille ($p < 0.05$) tussen hoog- en laag-presterende skole nie. Dit is dus duidelik dat leerderprestasie van skole onafhanklik is van die styl van die skoolhoof soos in hierdie studie deur die MLQ getoets. Verder het die tipe organisasieklimaat in hierdie skole ook nie 'n invloed op die leerders se prestasie nie. Hierdie resultate stem ooreen met dié van die studie van Robinson (2010) wat in Amerika uitgevoer is. Volgens die navorsingsresultate is daar 'n negatiewe statistiese verband tussen die vertrouensgedrag van onderwysers en leerderprestasie.

7.24 SAMEVATTING

Die analise in hierdie studie het verskeie insiggewende resultate gelewer. Die biografiese inligting van die onderwysers en skoolhoofde stem goed ooreen. Dit is verblydend om te sien dat die meerderheid onderwysers onderrig gee in die vak waarin hulle gekwalifiseer is. Kommerwekkend is egter die feit dat 'n baie groot getal leerders ver afstande skool toe stap. Die beskrywende statistiek van die onderwysers en skoolhoofde ten opsigte van die MLQ en OCDQ-RS stem ook goed ooreen. Die eksploratiewe faktorontleding van die MLQ en OCDQ-RS het redelike goeie konstruegeldigheid gelewer. Wat die bevestigende faktoranalise van die onderwysers se resultate betref, pas die resultate goed op die oorspronklike MLQ- en OCDQ-RS-modelle. Die MLQ en OCDQ-RS kan beide in hierdie studie as betroubare meetinstrumente beskou word. Die openheidsindekse van die skole is bepaal en die meerderheid skole se openheidsindeks het tussen gemiddeld en hoog gewissel. Enkele verbande is gevind tussen die biografiese veranderlikes van die onderwysers en skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat. Ten opsigte van die korrelasie tussen skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat is enkele korrelasies gevind waar die onderwysers aangedui het dat die skoolhoofde wat die transformerende leierskapstyl volg, ondersteunend is.

Enkele verbande is gevind tussen die biografiese veranderlikes van die skoolhoofde met skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat. Die manlike deelnemers stem meer saam dat die skoolhoofde die transformerende leierskapstyl volg terwyl die vroulike deelnemers van mening is dat die skoolhoofde die transaksionele leierskapstyl volg. Ten opsigte van die korrelasie tussen skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat is gevind dat daar 'n verband tussen die transformerende leierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof sowel as die betrokke en vertrouensgedrag van die onderwysers bestaan.

Wanneer die resultate van die skoolhoofde met die onderwysers se resultate vergelyk word, is die gemiddeldes na aan mekaar en wil dit voorkom of die onderwysers en skoolhoofde saamstem ten opsigte van die transformerende skoolhoofleierskapstyl en ondersteunende gedrag van die skoolhoof. Die skoolhoofde en onderwysers is ook van mening dat die skoolhoofde die visionêre leierskapstyl volg.

In hierdie studie het die Suid-Afrikaanse deelnemers sekere items in die MLQ anders geïnterpreteer as hulle eweknieë in die Amerikaanse konteks. Dit wil voorkom of die Suid-Afrikaanse deelnemers in hierdie steekproef sommige items eerder transformerend as transaksioneel ervaar. Wat die OCDQ-RS betref, wil dit voorkom of die Suid-Afrikaanse

deelnemers in hierdie steekproef sommige items voorskriftelike eerder as vertrouensgedrag ervaar en betrokke gedrag eerder as ondersteunende gedrag van die skoolhoof.

Daar is in hierdie hoofstuk gepoog om die derde en vierde navorsingsvrae te beantwoord. Volgens statistieke in hierdie studie is die transformerende leierskapstyl die geskikste om 'n positiewe skoolklimaat en leerderprestasie te bevorder. Aangesien onderwysers die transaksionele leierskapstyl feitlik dieselfde as die transformerende leierskapstyl ervaar, kan eersgenoemde ook tot 'n positiewe skoolklimaat en beter leerderprestasie aanleiding gee. Dit het egter uit die resultate geblyk dat die passief-vermydende leierskapstyl nie 'n positiewe skoolklimaat en leerderprestasie tot gevolg het nie. Wat klimaat betref, het resultate getoon dat 'n skoolhoof se ondersteunende gedrag en die gedrag van die betrokke onderwysers wel tot 'n positiewe skoolklimaat aanleiding gee.

HOOFSTUK 8 SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

8.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n samevattende oorsig van die hoofstukke van hierdie studie gegee. Die belangrikste aspekte van elke hoofstuk sal uitgelig word. Na aanleiding van die navorsingsdoelwitte word daar op die bevindinge uit die literatuuronderzoek en die empiriese ondersoek gefokus. Aanbevelings gaan gemaak word wat 'n positiewe bydrae tot die mees effektiewe skoolhoofleierskapstyl en effektiewe organisasieklimaat in sekondêre skole kan lewer ten einde leerderprestasie te verbeter. Die hoofstuk word met aanbevelings vir moontlike toekomstige navorsing en 'n slotopmerking afgesluit.

8.2 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die probleemstelling, rasionaal en motivering vir die studie uiteengesit (cf 1.2). Die doel van die navorsing is in drie navorsingsdoelwitte uiteengesit (cf 1.5). Die navorsingsmetodologie is beskryf (cf 1.6) waarna die literatuuroorsig en empiriese ondersoek aandag geniet het. Hoofstuk 1 het verder op die meetinstrumente, die studiepopulasie, steekproef en die statistiese data-analise gefokus (cf 1.6.3). Vervolgens is die hoofstukindeling en die etiese aspekte kortliks bespreek (cf 1.7 & 1.8).

In hoofstuk 2 is 'n oorsig gegee van die aard van skoolhoofleierskap. Die hoofstuk is ingelei met die konseptualisering van leierskap (cf 2.2) gevolg deur die aard van leierskap en leierskapsteorieë (cf 2.3). Vervolgens is die aard van skoolhoofleierskap bespreek met verwysing na eienskappe van skoolhoofde (cf 2.4.2), die rol van die skoolhoof (cf 2.4.3) en suksesvolle skoolhoofleierskap (cf 2.4.4). Hierna is skoolhoofleierskapstyle, met spesifieke verwysing na style soos in die Full Range Leadership Model (cf 2.5.2) vervat is, bespreek. Enkele ander skoolhoofleierskapstyle is ook bespreek (cf 2.5). Die verband tussen skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie is laastens bespreek (cf 2.6).

Die tweede navorsingsdoelwit is in hoofstuk 3 bespreek, naamlik die aard van skoolklimaat. Die hoofstuk het begin met 'n konseptualisering van organisasies (cf 3.2) met verwysing na 'n historiese oorsig van organisasies (cf 3.2.1) en die skool as organisasie (cf 3.2.2). Onderskeid is getref tussen organisasiekultuur (cf 3.3) en organisasieklimaat (cf 3.4).

Vervolgens is skoolklimaat bespreek en daar is gefokus op klimaat in skole (3.5.3), die belangrikheid van skoolklimaat (3.5.4), verhoudings binne die skoolklimaat (cf 3.5.5), emosionele intelligensie en skoolklimaat (3.5.6), die skoolhoof en skoolklimaat (3.5.7) en die onderwysers en skoolklimaat (3.5.8). Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking oor die verband tussen skoolklimaat en leerderprestasie.

Die konsep *Leerderprestasie* het die kern gevorm van die literatuurstudie in hoofstuk 4. Die hoofstuk is ingelei met 'n bespreking oor die aard van prestasie (4.2). Vervolgens is kwaliteitonderwys as voorvereiste vir leerderprestasie bespreek (cf 4.3). Daarna het 'n bespreking oor effektiwiteit (cf 4.4) gevolg asook oor die faktore wat 'n rol speel by leerderprestasie (cf 4.5). Vervolgens is leerderprestasie in Suid-Afrikaanse konteks bespreek (cf 4.6) en die meting van leerderprestasie (cf 4.7). Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking oor die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie (cf 4.8).

In hoofstuk 5 is die teoretiese raamwerk bespreek met spesifieke verwysing na die motivering vir die teoretiese raamwerk (5.2). Die verklaring van kernbegrippe is vervolgens gegee (5.3), gevolg deur 'n bespreking oor die sosiale interafhanklikheidsteorie (cf 5.4) waar daar gefokus is op die historiese agtergrond van die teorie (cf 5.4.2), die kern van die sosiale interafhanklikheidsteorie (cf 5.4.3) en tipes positiewe interafhanklikhede (5.4.4). Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking oor die toepassing van die sosiale interafhanklikheidsteorie in hierdie studie (cf 5.5).

Hoofstuk 6 se fokus was op die navorsingsontwerp en -metodologie. Die dimensies van navorsing (cf 6.2) en die navorsingsbenadering (cf 6.3) met spesifieke verwysing na die post-positivistiese benadering (6.3.4) soos dit vanuit hierdie studie benader is, is bespreek. Vervolgens is die navorsingsontwerp bespreek met verwysing na die kwantitatiewe navorsingsontwerp soos van toepassing in hierdie studie (cf 6.4.2). Die navorsingsmetode is bespreek (cf 6.5) waarna die twee vraelyste, naamlik die MLQ (cf 6.5.5) en die OCDQ-RS (cf 6.5.6) breedvoerig bespreek is. Die studiepulasie (cf 6.6), data-insamelingsprosedure (cf 6.7) en die data-analise (cf 6.8) is breedvoerig bespreek. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking oor die etiese aspekte rakende die implementering van die meetinstrumente (cf 6.9).

In hoofstuk 7 is die data statisties ontleed en die interpretasie daarvan bespreek. Om die stelling te onderskei is die hoofstuk in twee dele verdeel, naamlik afdeling A (cf 7.2) waarin al die resultate met betrekking tot die onderwysers bespreek is en afdeling B waarin al die resultate rakende die skoolhoofde (cf 7.14) bespreek is. Die onderwysers se resultate

is ingelei deur 'n bespreking oor die biografiese inligting (cf 7.2.1) gevolg deur die beskrywende analise van die MLQ (cf 7.3), eksploratiewe faktorontleding van die MLQ (7.4), bevestigende faktorontleding van die MLQ (cf 7.5) en die betroubaarheid van die MLQ (7.6). Vervolgens is die beskrywende analise van die OCDQ-RS (cf 7.7) bespreek, gevolg deur die eksploratiewe faktorontleding van die OCDQ-RS (cf 7.8), bevestigende faktorontleding van die OCDQ-RS (cf 7.9) en die betroubaarheid van die OCDQ-RS (cf 7.10). 'n Kort bespreking oor die openheidsindeks van die skole is gegee (cf 7.10.1). 'n Verdere bespreking oor die verband tussen die biografiese veranderlikes van die onderwysers met skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat (cf 7.11) asook die korrelasie tussen skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat (cf 7.12) het gevolg. Die bespreking wat gehandel het oor die skoolhoofde se resultate bevat die biografiese inligting (cf 7.14.1), die beskrywende analise van die MLQ (cf 7.15) en die betroubaarheid van die drie faktore van die MLQ (cf 7.16). Die bespreking ten opsigte van die skoolhoofde se resultate is verder gevoer met verwysing na die beskrywende analise van die OCDQ-RS (cf 7.17) en die betroubaarheid van die vyf faktore van die OCDQ-RS (cf 7.18). Hoofstuk 7 is verder gekenmerk deur die bespreking oor die verband tussen die biografiese veranderlikes van die skoolhoofde met skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat (cf 7.19), die korrelasie tussen die skoolhoofleierskapstyl en die skoolklimaat (skoolhoofde) (cf 7.20) en die vergelyking van die resultate van die skoolhoofde en onderwysers (7.22). Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking oor die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie (cf 7.23).

8.3 BEVINDINGE

8.3.1 Bevindinge met betrekking tot die literatuurstudie

Die bevindinge in hierdie studie is aan die hand van die probleemvraag en navorsingsdoelwitte gemaak. Met betrekking tot die probleemvraag: *Watter skoolhoofleierskapstyle is die mees geskikte om 'n positiewe skoolklimaat en leerderprestasie tot gevolg te hê?* is die volgende bevindinge op grond van die literatuurstudie gemaak:

8.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit een

Met betrekking tot navorsingsdoelwit een, naamlik om die aard van skoolhoofleierskap uit die literatuur te bepaal (cf 1.5 & hoofstuk 2) is die volgende bevindinge gemaak:

- Leierskap, (skoolhoofleierskap) is 'n doelwitgedrewe proses waar volgelinge (onderwysers en leerders) beïnvloed word om hulle tot prestasie te verbind (cf 2.3.2).
- Skoolhoofleierskap en bestuur verskil, maar is tog nou verwant aan mekaar aangesien leierskap en bestuur in organisasies beoefen word en die skool as 'n organisasie geklassifiseer word (cf 2.3.4).
- Skoolhoofleierskap behels selfanaliserings van sterk- en swakpunte, doeltreffende kommunikasie en konstruktiewe interaksie met belanghebbendes en bestuursvermoë om doelwitte so te bestuur dat dit tot prestasie sal lei (cf 2.4.2).
- Skoolhoofde moet verskillende rolle vervul en die skoolhoof moet die rolle verstaan sodat skole effektief kan funksioneer (2.4.3).
- Skoolhoofleierskapstyl hou verband met prestasie (leerderprestasie) binne die organisasie (skool). Hoe die style toegepas word, bepaal hoe die verhoudings tussen volgelinge is, take uitgevoer word en werksbevrediging ervaar word (cf 2.5).
- Skoolhoofleierskap manifesteer in verskeie leierskapstyle waaronder die transformerende, transaksionele en laissez-faire (passief-vermydende) leierskapstyle onder dié style tel wat die meeste nagevors is (cf 2.5.3.3; 2.5.4; 2.5.5).
- 'n Verband bestaan tussen skoolhoofleierskapstyl en leerderprestasie aangesien die skoolhoofleierskapstyl die onderwysgebeure op alle vlakke beïnvloed (cf 2.6).
- Skoolhoofde is afhanklik van onderwysers en leerders om leierskap suksesvol uit te voer om sodoende 'n gesamentlike doelwit te kan bereik (cf 5.4).

8.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit twee

Met betrekking tot navorsingsdoelwit twee, naamlik om die aard van skoolklimaat aan die hand van die literatuur te bepaal (cf 1.5 & hoofstuk 3) is die volgende bevindinge gemaak:

- Organisasies (insluitend skole) beskik oor strukture waarbinne interaksie plaasvind. Deur doelwitte te stel funksioneer die organisasie deur aktiwiteite wat gekoördineer en gekontroleer word. Volgelinge in die organisasie staan in verhouding met mekaar en streef 'n gesamentlike doelwit na (cf 3.2).

- Die manier waarop organisasies funksioneer, bepaal die tipe organisasie. Skole voldoen aan al die kenmerke van 'n organisasie en funksioneer in die samelewing as 'n organisasie (cf 3.2.1.1).
- Organisasiekultuur en organisasieklimaat is twee onlosmaaklik verwante begrippe, so ook skoolkultuur en skoolklimaat aangesien kultuur 'n rol by klimaat speel (cf 3.3 & 3.4).
- Verskeie faktore soos bestuurs-, sosiale en ander faktore dra by tot verbeterde kommunikasie, onderlinge verhoudings en betrokkenheid by die organisasie. Hierdie faktore dra by tot 'n gesonde klimaat (cf 3.4.3).
- Skoolklimaat is 'n multivlak-konsep wat belanghebbendes op mikro- meso- en makrovlak in die skoolomgewing ervaar. (cf 3.5).
- Skoolklimaat is die omgewing waarin onderrig- en leerpraktyke plaasvind en sluit ook die fisiese en sosiale omgewing in waarbinne die praktyke plaasvind (cf 3.5.3).
- Verhoudings binne skoolklimaat beïnvloed die gesindhede en optredes van leerders en onderwysers wat tot 'n positiewe of negatiewe skoolklimaat kan lei (cf 3.5.5).
- Die skoolhoof speel 'n belangrike rol rakende skoolklimaat aangesien hy/sy in 'n besondere verhouding met die onderwysers en leerders staan (cf 3.5.7).
- 'n Verband bestaan tussen skoolklimaat en leerderprestasie aangesien 'n positiewe skoolklimaat akademiese prestasie bevorder (cf 3.5.10).
- Skoolhoofde, onderwysers en leerders staan in 'n sosiale interafhanklikheid van mekaar om 'n gesamentlike doelwit te bereik 'n positiewe skoolklimaat te skep (cf 5.4).

8.3.4 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit drie

Met betrekking tot navorsingsdoelwit drie, naamlik om skoolhoof-leierskapstrategieë toe te pas om optimale skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika te verseker uit die literatuur te bepaal (cf 1.5 & hoofstuk 5) is die volgende bevindinge gemaak:

- Sosiale interafhanklikheid is belangrik om optimale skoolklimaat en leerderprestasie te bewerkstellig (cf 5.3.3).
- 'n Belangrike doelwit van skoolhoofleierskap is om leerderprestasie te verbeter (cf 5.3.5).

- Interaksie en kommunikasie moet positief, deur die regte leiding, toegepas word sodat intergroepverhoudings tot voordeel van die skool kan strek (5.4.3).
- Skoolhoofde moet psigologiese aanpassings maak om sosiale bevoegdhede te kan bekom om die regte skoolhoofleierskapstyl te kan aanwend vir 'n optimaal positiewe skoolklimaat wat tot leerderprestasie kan lei (cf 5.5.2.1).
- Kommunikasie moet so aangewend word dat daar kwaliteitverhoudings tussen skoolhoofde, onderwysers en leerders kan heers sodat 'n optimale skoolklimaat en leerderprestasie verseker kan word (cf 5.5.2.2).
- Sosiale interafhanklikheid moet aangemoedig word sodat samewerking tussen groepe versterk kan word met die oog op die bereiking van individuele en groepsdoelwitte (cf 5.5.2.3).

8.3.5 Empiriese bevindings

Met betrekking tot die empiriese bevindings rakende die vraag of daar 'n verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie, is die volgende bevind:

Bevinding 1

Die profiel van die onderwysers en skoolhoofde in hierdie studie getuig van ervare, goed gekwalifiseerde onderwysers en skoolhoofde. Dit is 'n aanduiding dat leerders oor die potensiaal beskik om goed te presteer. Dit is kommerwekkend dat daar skole in hierdie studie geïdentifiseer is waar onderwysers vakke doseer waarvoor hulle nie gekwalifiseer is nie. Dit kan nadelig vir leerderprestasie wees.

Bevinding 2: (Navorsingsdoelwit 3)

In hierdie studie is bevind dat die onderwysers hulle hoofde sien as doelgerigte leiers wat 'n visie voor oë het en respek afdwing. Hoofde gee ook erkenning en bied bystand aan die onderwysers. 'n Sterk verband is gevind tussen die transformerende en transaksionele leierskapstyl. Die tiperende eienskappe van beide die transformerende en transaksionele leierskapstyle word deur die onderwysers as positiewe leierskapstyle ervaar – 'n kombinasie wat tot voordeel van die klimaat en leerderprestasie kan strek.

Bevinding 3

Die onderwysers in hierdie studie het verskeie *transaksionele* items (so beskryf na die oorspronklike implementering van die MLQ as meetinstrument in die VSA) as

transformerende items in hierdie Suid-Afrikaanse konteks geïnterpreteer. Dit blyk dus dat die onderwysers tipiese ruiltransaksies eerder as pogings tot transformasie deur die skoolhoof beskou. Om hierdie rede sal 'n kombinasie van die transformerende en transaksionele leierskapstyle funksioneel wees.

Bevinding 4

Onderwysers het aangedui dat hulle skoolhoofde hardwerkend is en dat hulle as onderwysers die nodige erkenning ontvang vir hulle werk. Hierdie resultate weerspreek die suggesties dat skoolhoofde en onderwysers nie hardwerkend is nie en dit die rede is waarom leerders in Suid-Afrika so swak presteer. Daar moet dus verder na die werklike oorsake van ontevredenheid met die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gesoek word. 'n Goeie skoolleier sal die voorbeeld stel en onderwysers sal daardie leier dan volg. Deur genoegsame erkenning word die selfvertroue en selfbeeld van die onderwysers ontwikkel sodat hulle onderrig en leer met selfvertroue kan toepas.

Bevinding 5

Die onderwysers in hierdie studie het aangetoon dat hulle 'n ondersteuningsbasis vir kollegas en leerders skep. Dit is verblydend om te merk dat die onderwysers die erns van ondersteuning besef, veral waar onderwysers en leerders in skole interafhanklik is van mekaar waar die skole in omgewings geleë is waar misdaad, geweld en swak sosio-ekonomiese omstandighede heers.

Bevinding 6

Die hoofde in hierdie studie het aangedui dat die meerderheid skole in die steekproef 'n positiewe skoolklimaat het. Uit die beskrywende statistiek van die onderwysers blyk dit dat die meerderheid onderwysers saamstem dat hulle hul skole se klimaat as positief ervaar. Dit dui daarop dat, ondanks die negatiewe beeld wat soms van onderwys in veral plattelandse gebiede voorgehou word, hoofde steeds belangstel in die welsyn van hul onderwysers. Dit het veral uit die bespreking rakende die gedrag van die skoolhoofde en onderwysers na vore gekom. Tog is daar nog steeds skole wat by hierdie studie betrek is, wat hulle skoolklimaat as baie laag, laag en ondergemiddeld geïdentifiseer het.

Bevinding 7: (Navorsingsdoelwit 4)

Die bevindinge rakende die onderwysers se biografiese inligting en die skoolhoof-leierskapstyl dui op 'n verband tussen ouderdom, hoogste kwalifikasie, huidige posvlak en

jare onderwyservaring aan die een kant en die transformerende en transaksionele leierskapstyl van die skoolhoof aan die ander kant. Ouer, meer ervare onderwysers vind aanklank by die transformerende en transaksionele leierskapstyle.

Bevinding 8: (Navorsingsdoelwit 4)

In hierdie studie is bevind dat daar 'n negatiewe verband tussen die voorskriftelike gedrag van die skoolhoof en die onderwysers se ouderdom en jare onderwyservaring is. Die negatiewe verband kan moontlik 'n aanduiding wees daarvan dat die onderwysers in ongunstige toestande skoolhou wat weer tot 'n negatiewe onderrig- en leerklimaat lei.

Bevinding 9: (Navorsingsdoelwit 4)

In hierdie studie is bevind dat 'n verband bestaan tussen die betrokkenheid van die onderwysers, vakke waarvoor hulle nie gekwalifiseer is nie maar onderrig daarin moet gee en tydelike aanstellings is. Die gevoel van “onbevoeg wees”, met verwysing na die vakke waarvoor hulle nie gekwalifiseer is nie en wel moet onderrig en “nie deel van die groep nie”, met verwysing na die feit dat hulle slegs tydelik aangestel is en weer moet vertrek, kan moontlik die rede wees waarom hierdie groep onderwysers in hierdie steekproef aangedui het dat hulle voel dat hulle nie by die skool betrokke is nie.

Bevinding 10: (Navorsingsdoelwit 4)

In hierdie studie het die skoolhoofde aangedui dat, aangesien die meerderheid skole as laer sosio-ekonomiese skole geklassifiseer is, leerders geen skoolfonds betaal nie. Die gevolg is dat hierdie skole soms nie effektiewe onderrig en leer kan bied nie as gevolg van 'n gebrek aan die nodige toerusting, fasiliteite en onderrigmateriaal.

Bevinding 11: (Navorsingsdoelwit 3)

Die skoolhoofde en onderwysers se persepsies van die skoolhoofleierskapstyl wat gevolg word, verskil van mekaar. Dit is kommerwekkend dat baie hoofde van mening is dat hulle 'n bepaalde leierskapstyl volg, maar dat onderwysers dit nie noodwendig as sodanig ervaar nie. Die vraag ontstaan of hoofde genoeg met onderwysers kommunikeer.

Bevinding 12: (Navorsingsdoelwit 4)

In hierdie studie is bevind dat nege uit tien leerders skool toe stap. Kommerwekkend is dat meer as 'n derde leerders in die steekproef verder as 5 km skool toe stap. Die vraag word gestel rakende in watter mate dit leerderprestasie beïnvloed. Daar is wel bevind dat die

skoolhoofde in die studie meer ondersteunend teenoor die leerders wat verder as 5 km skool toe stap, is.

Bevinding 13: (Navorsingsdoelwit 3)

Die sterk verband tussen die ondersteuning wat skoolhoofde aan die onderwysers in hierdie studie bied en die betrokkenheid van die onderwysers skep die indruk dat dit tot voordeel van die leerders en die skoolklimaat sal strek. Tog verskil die persepsies van die onderwysers en die skoolhoofde ten opsigte van die ondersteuning wat die skoolhoofde bied in belang van die betrokkenheid van die onderwysers. Die onderskeie partye gee teenoorgestelde aanduidings van hoe ondersteunend die skoolhoofde of hoe betrokke die onderwysers is. Dit wil dus voorkom of die wedersydse kommunikasie ontbreek en tot nadeel strek van 'n gesonde klimaat waarin leerders kan presteer.

Bevinding 14: (Navorsingsdoelwit 4)

In hierdie studie het daar 'n duidelike verband tussen die transformerende skoolhoof-leierskapstyl en die ondersteunende gedrag van die skoolhoof na vore gekom – 'n aspek waaroor die onderwysers en skoolhoofde saamstem. Dit is verblydend om op te merk dat transformasie en ondersteuning hand-aan-hand loop, en veral in Suid-Afrika waar transformasie voortdurend aangemoedig word, blyk dit dat die skoolhoofde wat by hierdie studie betrek is, die transformerende leierskapstyl volg met die oog op transformasie in hulle skole.

Bevinding 15: (Navorsingsdoelwit 4)

Dit blyk dat 'n verband bestaan die transformerende skoolhoofleierskapstyl en die betrokke en vertrouensgedrag van die onderwysers. Die skoolhoofde en onderwysers het aangetoon dat vertroue en betrokkenheid volg wanneer skoolhoofde die transformerende leierskapstyl volg. In skole in Suid-Afrika is dit belangrik dat onderwysers meer betrokke moet raak en mekaar moet vertrou, veral met die oog op verbeterde leerderprestasie, aangesien leerderprestasie voortdurend onder die vergrootglas geplaas word. Terselfdertyd speel 'n gunstige skoolklimaat 'n belangrike rol in belang van 'n gesonde leerkultuur.

Bevinding 16: (Navorsingsdoelwit 4)

Daar is bevind dat daar 'n laer vertrouensverhouding heers tussen onderwysers in skole waar leerders goed presteer. Op sigwaarde is dit 'n teenstrydige bevinding, maar kan wel verklaar word. Waar onderwysers nie eerstens op mekaar fokus nie, presteer leerders beter.

Onderwysers se primêre belang is dus by die leerders en hulle sosialiseer minder met ander onderwysers.

Bevinding 17: (Navorsingsdoelwit 4)

Die MLQ en OCDQ-RS is in hierdie studie as betroubaar bevind vir die steekproef wat gebruik is. Dit is insiggewend dat meetinstrumente wat in die VSA ontwikkel is wel in die Suid-Afrikaanse konteks so 'n hoë vlak van betroubaarheid behaal het. Dit dui daarop dat dit waarskynlik goeie instrumente is om in enige globale konteks te gebruik.

8.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die literatuuroorsig en empiriese ondersoek word die volgende aanbevelings gemaak op grond van interverhoudinge tussen aspekte wat te make het met skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie:

Aanbeveling 1:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die aanstelling van onderwysers wat gekwalifiseer is vir die vak waarin hulle onderrig.

Motivering: Om leerderprestasie te bevorder behoort onderwysers gekwalifiseer te wees vir die vak waarin hulle onderrig gee. Dit geld veral Wiskunde, aangesien Wiskunde-prestasie internasionaal 'n aanduiding van die prestasievlak van leerders in 'n land is. Onderwysers wat nie vir die vak waarin hulle onderrig gee nie, word dikwels in skole aangestel waarin gekwalifiseerde onderwysers ontbreek, soos in hierdie studie bevind is. Mentor-onderwysers of vakspesialiste behoort oor sodanige onderwysers aangestel te word om die nodige ondersteuning ten opsigte van onderrig te bied.

Aanbeveling 2:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na 'n gekombineerde transformerende en transaksionele leierskapstyl.

Motivering: Die onderwysers in hierdie studie vind aanklank by beide transformerende en transaksionele leierskapstyle. Die twee style behoort nie van mekaar geskei te word nie, maar eerder as 'n gekombineerde styl aangewend te word wat die onderwysers in die skole tevrede sal stel wat daartoe sal lei dat die werksomgewing (klimaat) gunstig sal wees vir die

skep van 'n leerkultuur. Hoofde behoort opleiding in die toepassing van transaksionele en transformerende leierskapstyle in hulle skole te ontvang

Aanbeveling 3:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die beeld wat die skoolhoof voorhou en die selfbeeld van die onderwysers.

Motivering: Sterk leiers kweek sterk volgelinge. Die beeld wat die skoolhoof uitstraal, beïnvloed die onderwysers se persepsies oor die skoolhoof. Terselfdertyd word hulle selfbeeld ontwikkel omdat volgelinge hulle met leiers identifiseer. Sterk leiers (skoolhoofde) en volgelinge (onderwysers) skep 'n veilige omgewing waarin onderrig en leer kan plaasvind.

Aanbeveling 4:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die oorsake van waarom sekere skole in hierdie studie se skoolklimaat as baie laag, laag en ondergemiddelde geïdentifiseer is.

Motivering: Skoolklimaat speel 'n belangrike rol by die werkstevredenheid en werksbevreëdiging van onderwysers. Deur positiewe verhoudings en interaksie word meer betrokkenheid bewerkstellig wat tot verbeterde werksomstandighede lei. Wanneer skoolhoofde en onderwysers gelukkig is, word 'n gesonde skoolklimaat daargestel waarbinne leerders hulle volle potensiaal kan bereik. Bewustheid van die interafhanklikheid van mekaar behoort verskerp te word en 'n ondersteuningsbasis geskep te word sodat 'n veilige en gunstige skoolklimaat ontwikkel kan word waar effektiewe onderrig en leer kan plaasvind. Sosiale interafhanklikheidsbewustheid is 'n kernaspek ter bevordering van verhoudinge in enige skool. Leerderprestasie kan nie in 'n skoolklimaat wat ongunstig is, volgehou of verbeter word nie. Ondersoek behoort ingestel te word na die negatiewe verhoudings wat in die skole heers. Soortgelyke studies ten opsigte van die skoolklimaat behoort in al die provinsies van Suid-Afrika uitgevoer te word om 'n beter beeld te kry van wat die skoolklimaat in Suid-Afrika is.

Aanbeveling 5:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die persepsies van jonger, nuutaangestelde en minder ervare onderwysers se gesindheid teenoor skoolhoofleierskapstyle sowel as hulle belewing van skoolklimaat.

Motivering: Jonger, minder ervare en nuutaangestelde onderwysers betree die onderwysberoep vanuit 'n ander agtergrond as ouer, meer ervare onderwysers wat moontlik gewoon is aan verskeie skoolhoofleierskapstyle. Ander skoolhoofleierskapstyle behoort ook ondersoek te word wat moontlik byval by die onderwysers sal vind. Die ouer, meer ervare onderwysers se kundigheid moet behoue bly en deur 'n gesonde klimaat bly die kundige onderwysers in die beroep.

Aanbeveling 6:

Ondersoek behoort ingestel te word na onderwysers wat nie oor die nodige kwalifikasies beskik om 'n vak te onderrig nie sowel as na tydelike onderwysers.

Motivering: Leerders is fyn ingestel op onderwysers wat nie die inhoud van 'n vakgebied ken nie. Dit bring mee dat onderwysers soms nie antwoorde op vrae kan gee nie wat leerders benadeel maar ook onderwysers se selfvertroue knak. Mentor-onderwysers of vakspesialiste behoort as ondersteuning aangestel te word om onderwysers wat onkundig ten opsigte van die vakgebied is, te begelei. Ten opsigte van tydelike onderwysers behoort die skoolhoof en voltydse onderwysers tydelike onderwysers deurentyd te ondersteun sodat hulle deel van die groep kan voel.

Aanbeveling 7:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die toeganklikheid van skole met verwysing na infrastruktuur.

Motivering: Met die groot persentasie skole in laer sosio-ekonomiese status in ag genome en die afstand wat leerders skool toe aflê moet ondersoek ingestel word rakende in watter mate die skoolhoof en onderwysers die leerders kan bystaan ten opsigte van akademiese vordering. Skoolhoofde en onderwysers (sowel as die onderwysowerhede) behoort voorstelle te maak van hoe hulle die leerders kan akkommodeer sodat optimale akademiese geleenthede geskep kan word.

Aanbeveling 8:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die doeltreffendheid van kommunikasie en kommunikasiekanale in skole.

Motivering: Dit is kommerwekkend hoe die persepsies van onderwysers en skoolhoofde in hierdie studie van mekaar verskil, veral ten opsigte van die skoolhoofleierskapstyl wat gevolg

word. Pogings moet aangewend word om goeie kommunikasie tussen skoolhoofde, onderwysers en leerders te bewerkstellig en kommunikasiekanale moet oop wees. Goeie kommunikasie sal lei tot 'n gunstige klimaat waarin 'n gesonde leerkultuur gevestig kan word.

Aanbeveling 9:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na leierskapstyle buite die MLQ om die mees geskikte skoolhoofleierskapstyl binne konteks vas te stel.

Motivering: Alhoewel die MLQ 'n gestandaardiseerde vraelys is wat in verskeie organisasies gebruik word om leierskapstyl vas te stel behoort ander style benewens die transformerende, transaksionele en passief-vermydende leierskapstyle in skole ondersoek te word. Style soos onder andere die visionêre en entrepreneuriese leierskapstyle kan ook ondersoek word met die oog op die mees gepaste leierskapstyl. Met betrekking tot die entrepreneuriese leierskapstyl kan dit moontlik 'n oorweging wees waar skole sosio-ekonomies nie so sterk is nie. Navorsing oor die gepaste leierskapstyl kan daartoe lei dat skole beter bestuur word en die leierskap van die skoolhoof effektief beoefen word wat verbeterde of volhoubare leerderprestasie tot gevolg kan hê.

Aanbeveling 10:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie in Suid-Afrika.

Motivering: Die skoolhoof se leierskapstyl en skoolklimaat hou verband met mekaar. 'n Gepaste leierskapstyl kan die skoolklimaat beïnvloed sodat 'n gunstige klimaat geskep kan word waarbinne leerders hulle doelwitte kan bereik en beter presteer. Die MLQ en OCDQ-RS is nog nie in ander studies in Suid-Afrika saam gebruik nie. Deur beide vraelyste in ander provinsies in Suid-Afrika te gebruik kan 'n beter beeld verkry word van hoe skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat met mekaar verband hou. Verder kan vasgestel word hoe skoolhoofleierskapstyle en skoolklimaat saam tot leerderprestasie kan bydra. Die gebruik van die twee vraelyste kan ook in ander lande buite Suid-Afrika as riglyne dien vir watter skoolhoofleierskapstyl saam met skoolklimaat gevolg kan word om leerderprestasie te bevorder.

Aanbeveling 11:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na leerders se persepsies om die verband tussen 'n gepaste skoolhoofleierskapstyl en 'n gunstige skoolklimaat vas te stel wat tot leerderprestasie sal lei.

Motivering: 'n Beter beeld kan moontlik verkry word wanneer skoolhoofde, onderwysers en leerders se persepsies van skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat verkry wil word. 'n Groter steekproef wat meer skoolhoofde, onderwysers en leerders insluit, sal 'n duideliker behoefte aan die gepaste skoolhoofleierskapstyl en 'n gunstige skoolklimaat kan gee waarbinne leerders beter kan presteer.

Aanbeveling 12:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die interafhanklikheid van skoolhoofde, onderwysers en leerders van mekaar om 'n beter begrip te verkry van hoe die interafhanklikheid verband hou met die gepaste skoolhoofleierskapstyl en 'n gunstige skoolklimaat.

Motivering: In skoolverband word individuele en gesamentlike doelwitte vir die skool gestel. Skoolhoofde, onderwysers en leerders is interafhanklik van mekaar om die doelwitte te kan bereik. Die mate waarin die afhanklikheid van mekaar 'n rol speel om die mees gepaste skoolhoofleierskapstyl te volg sodat 'n gunstige skoolklimaat geskep kan word, sal bepaal hoe leerders hulle afhanklikheid ervaar om daardeur beter prestasie te lewer.

Aanbeveling 13:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na die gemengde navorsingsmetode om die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie vas te stel.

Motivering: 'n Gemengde navorsingsmetode sal die stem van die skoolhoofde en onderwysers na vore bring. Deur van vraelyste gebruik te gebruik en op te volg met onderhoude kan hulle perspektiewe weergegee word en 'n beter beeld gevorm word van watter skoolhoofleierskapstyl die gewenste skoolklimaat sal skep wat tot verbeterde leerderprestasie kan lei.

Aanbeveling 14:

Verdere ondersoek behoort ingestel te word na ander faktore wat gepaard met skoolhoofleierskapstyl tot leerderprestasie kan lei.

Motivering: Ander veranderlikes, byvoorbeeld skoolkultuur, sosio-ekonomiese status en kwintiele, kan oorweeg word om saam met skoolhoofleierskapstyle die verband daarvan met leerderprestasie vas te stel.

Na aanleiding van die bevindinge en aanbevelings word 'n model voorgestel wat die kernaspekte, naamlik skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie met spesifieke verwysing na die interafhanklike verhoudinge tussen die drie aspekte beskryf en verklaar. Die volgende gedeelte begin met 'n inleiding wat die agtergrond van modelle beskryf, gevolg deur die voorgestelde model en beskrywing daarvan en word afgesluit met 'n gevolgtrekking.

8.5 'N MODEL VIR DIE HANDHAWING VAN VOLHOUBARE/VERBETERDE LEERDERPRESTASIE

8.5.1 Inleiding

Wetenskaplike modelle word in navorsing gebruik om die wêreld beter te verstaan, te definieer, te visualiseer of kennis wat in studies opgedoen is, na te boots. In wetenskaplike navorsing word modelle as belangrik beskou en kan in navorsing toegepas word met betrekking tot teoretiese konstrakte om veelsydige stelsels te toets en te verstaan en skep 'n verband tussen navorsing en die samelewing. Volgens Steyn *et al.* (2015:1131) word die struktuur van 'n stelsel byvoorbeeld deur middel van 'n model duideliker gemaak. Terselfdertyd verduidelik 'n model hoe die verskillende komponente van so 'n stelsel in verhouding tot mekaar staan. Deur van modelle gebruik te maak kan 'n voorstelling van die werklikheid gegee word. So byvoorbeeld toon modelle die interverhouding tussen aksies en reaksies met betrekking tot oorsaak en gevolg. Dit is egter belangrik om te onthou dat modelle verteenwoordigend moet wees van die aspekte of konsepte wat ondersoek word. Volgens Scheerens en Blömeke (2016:71) verskaf modelle addisionele fokus en breër moontlikhede sodat die verhoudings tussen konsepte duideliker word. Modellerings verwys dus na 'n konseptuele verteenwoordiging van 'n verskynsel wat ondersoek word.

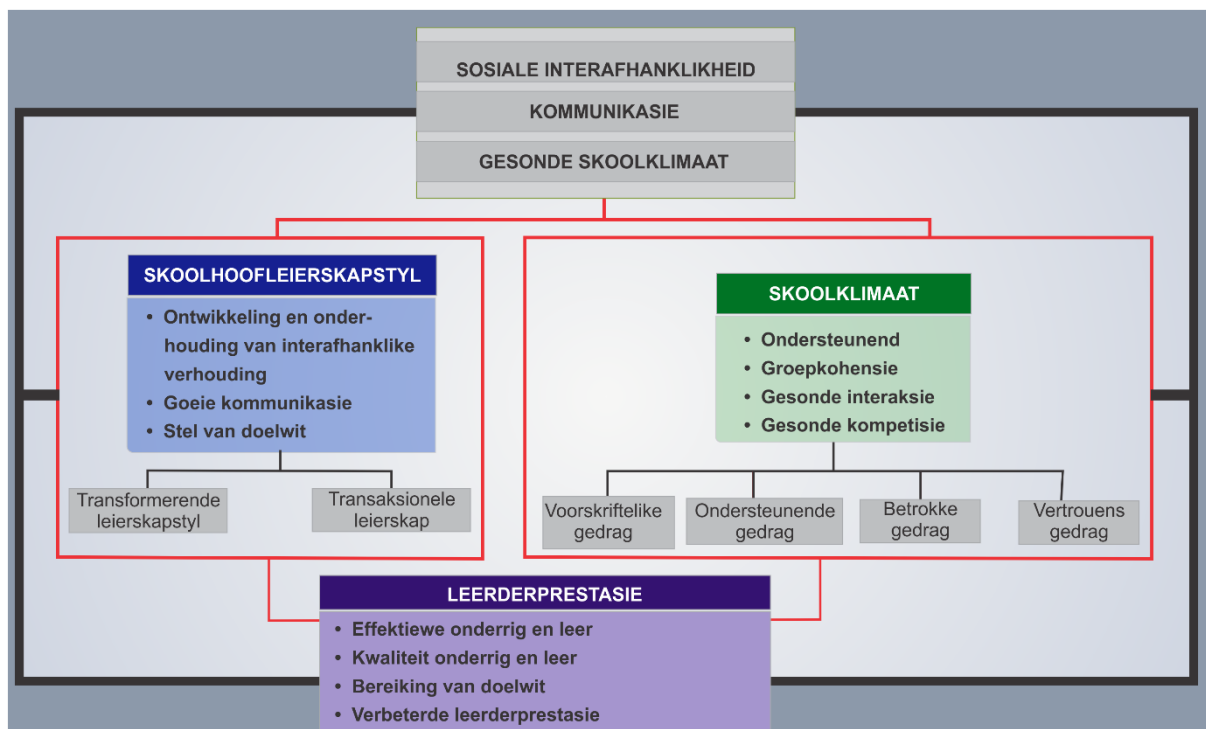
Afgesien van die wetenskaplike aktiwiteit wat modelle verrig is Shafique en Mahmood (2010) van mening dat modelle oor sekere eienskappe beskik. Modelle het gewoonlik 'n verwantskap met ander modelle en tegnieke. Verder is modelle deursigtig ten opsigte van maklike interpretasie. Modelle is ook sensitief vir aannames wat gemaak kan word, is ryk aan deduktiewe moontlikhede en besit die vermoë om te verander en uit te brei.

Verskillende tipes modelle word vir verskillende doelwitte gebruik. Tipiese voorbeelde is konseptuele, operasionele, wiskundige en grafiese modelle. Modelle word as 'n

noodsaaklike deel van wetenskaplike navorsing beskou en heelwat wetenskaplike dissiplines het hul eie idees oor spesifieke tipes modelle. 'n Verskeidenheid modelle word in die wetenskap gebruik, onder andere sagteware-modelle, keuse-modelle, dokumentêre modelle, geologiese modelle en vele meer. Wat egter van belang is, is dat 'n model deur sy konsekwentheid ten opsigte van empiriese data geëvalueer moet word. Wanneer 'n model nie konsekwent is nie, moet dit aangepas word (Wikipedia, 2016).

8.5.2 Voorgestelde model

Die doel van die model in hierdie studie is om inligting aan die leser te verskaf ten opsigte van die verband tussen skoolhoofleierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie. Verder dui die model aan hoe die drie konsepte in verband met sosiale interafhanklikheid staan en hoe sosiale interafhanklikheid deur kommunikasie tot 'n gesonde skoolklimaat kan lei.



Figuur 8.1: 'n Model om leerderprestasie in skole te verbeter deur die implementering van 'n positiewe leierskapstyl en die skep van 'n gesonde organisasieklimaat.

Die model word soos volg verduidelik:

8.5.2.1 *Sosiale interafhanklikheid*

Sosiale interafhanklikheid verwys na die sosiale interafhanklikheid van mekaar en waar interaksie binne 'n sosiale konteks plaasvind. 'n Skool word as 'n groep mense beskou wat interafhanklik van mekaar is en waar verhoudings binne die sosiale konteks plaasvind. Hoe die skoolhoof, onderwysers en leerders optree, beïnvloed mekaar en word die doelwitte van die individue sowel as dié van die skool daardeur beïnvloed. Interaksie bepaal watter doelwitte individueel en as groep gestel word en hoe dit bereik moet word. Daarom is skoolhoofde, onderwysers en leerders interafhanklik van mekaar sodat die doelwit bereik kan word. Deur kommunikasie word interaksie verbeter en dra dit by tot interpersoonlike verhoudings. Deur koöperatief saam te werk word die einddoel makliker deur leerders, onderwysers en skoolhoofde bereik, wat tot voordeel van die skool se doelwit is. Wanneer positiewe interaksie, goeie kommunikasie, gesonde kompetisie en koöperatiewe samewerking plaasvind, word die interafhanklikheid van mekaar versterk en lei dit tot 'n gesonde skoolklimaat. Die skool as sosiale interafhanklike organisasie sluit goed aan by die navorsing van Kelley en Thibaute (1978), Van Lange en Rusbult (2012) sowel as Johnson en Johnson (2013) deurdat die belangrikheid van positiewe doelwitinterafhanklikheid, positiewe beloninginterafhanklikheid, positiewe funksie-interafhanklikheid en taakinterafhanklikheid daarin beklemtoon word.

8.5.2.2 *Skoolhoofleierskapstyl*

Skoolhoof-leierskap het ten doel om interafhanklike verhoudings te versterk. Daarom moet skoolhoofverhoudings versterk en ontwikkel word. Deur goeie kommunikasie word die doelwitte van die skool duidelik gestel en deur leierskap word die doelwitte nagestreef en bereik. Dit sluit goed aan by die menings van Leithwood et al. (1999), Hallinger (2003), Huber (2004), Bush (2008), Scott (2010) en Melnikova (2013:15) wat die noodsaaklikheid van kommunikasie beklemtoon ten einde verhoudings te versterk om doelwitte te bereik. Skoolhoofde gebruik leierskapstyle om leierskap te beoefen. Of die skoolhoof die transformerende leierskapstyl volg om onderwysers en leerders aan te moedig om te transformeer sodat doelwitte bereik word, of deur die transaksionele leierskapstyl voorwaardes stel en beloning aan die onderwysers en leerders gee om doelwitte te bereik, hang van die skoolhoof en skoolklimaat af. Dit stem ooreen met die mening van Hsiao et al. (2012:428,429), Liu (2013:74) Alsaedi en Male (2013:643) en Marishane (2013:98) dat skoolhoofleierskapstyle waarde toevoeg tot die herstrukturering of transformering van 'n organisasie ten einde beter prestasie te verseker. Die skoolhoof moet die sosiale konteks waarin van die skool verstaan sodat die regte keuse gemaak kan word vir die gepaste

skoolhoofleierskapstyl. Dit stem ooreen met Străin (2013:109,111,112) en Maccoby en Scudder (2011:32) se opinie dat strategiese oordeel as 'n hulpmiddel dien om verandering binne 'n organisasie vlot te laat verloop. Effektiewe beplanning en bestuur van hulpbronne het doeltreffende verandering tot gevolg.

8.5.2.3 Skoolklimaat

Skoolklimaat verwys na die omgewing waarin skoolhoofde, onderwysers en leerders hulle daaglikse aktiwiteite beoefen. Die gedrag van die skoolhoof speel 'n belangrike rol en deur ondersteunend of voorskriftelik op te tree word die klimaat van die skool deur sy/haar optrede bepaal. Dit is in ooreenstemming met Robinson (2010:90), Hendricks (2011:65), Baglibel et al. 2014:59 en Cohen, (2015:759) wat na die belangrikheid van 'n skoolhoof se rol verwys en spesifiek hoe die skoolklimaat daardeur beïnvloed word. Aan die ander kant speel die betrokkenheid en vertrouensgedrag van die onderwysers 'n rol ten opsigte van die klimaat van die skool. Ibrahim et al. (2013:828, 831), Hopkins et al. (2014:37) en Pas et al. (2015:138) se beskouing hou verband met voorafgaande opinie.

Die gedrag van die skoolhoof en onderwysers is interafhanklik van mekaar. Daarom is dit nodig dat goeie kommunikasie moet plaasvind sodat die gedrag van die skoolhoof en onderwysers met mekaar kan versoen raak sodat 'n gunstige skoolklimaat geskep kan word. In 'n gunstige skoolklimaat word verhoudings versterk, beter interaksie vind plaas, en sosiale interafhanklikheid word belangrik sodat leerders sowel as die skool beter prestasie kan nastreef. Dit sluit aan by die denke van Hoy en Miskel (2008:185), Craig (2012:120) en Meristo en Eisenschmidt (2014:2) dat sosiale interaksie en kommunikasie bydra tot beter leerderprestasie.

8.5.2.4 Leerderprestasie

Die belangrikste funksie van die skool is om leerders op opvoedkundige wyse te leer om op 'n logiese manier te redeneer asook om hul kognitiewe denke en analitiese vermoëns te ontwikkel. Om hierdie rede is leerders interafhanklik van die skoolhoof en onderwysers om hierdie vaardighede te bereik. Dit stem ooreen met die mening van Carrim (2013:57) dat sterk skoolleierskap, professionele onderwysers en gemotiveerde leerders 'n oplossing vir probleme bied, dat demokrasie en deursigtige effektiwiteit tot gevolg het wat leerderprestasie bevorder. Die skoolhoof se transformerende leierskapstyl kan die leerders se leerkultuur transformeer terwyl die skoolhoof wat die transaksionele leierskapstyl volg die leerders deur erkenning aanmoedig om 'n kultuur van leer aan te hang. In 'n gunstige skoolklimaat waar

die gedrag van die onderwysers en skoolhoofde met mekaar versoen is, word die kommunikasie, interaksie en verhoudings versterk. Effektiewe en kwaliteitonderrig en leer word die norm in die nastreef van 'n doelwit vir die skool, naamlik leerderprestasie. Dit sluit aan by die mening van. Moss en Dahlberg (2008:4) en Góes et al. (2014:1676) dat effektiewe en kwaliteitonderrig leerders vir die toekoms voorberei.

Sosiale interafhanklikheid skep 'n bewustheid onder leerders, onderwysers en die skoolhoof dat doelwitte individueel asook gesamentlik gestel word. Dit is die taak van die skoolhoof om deur 'n gepaste skoolhoofleierskapstyl verhoudings te ontwikkel en te onderhou sodat die doelwitte nagestreef kan word. Deur goeie kommunikasie word interafhanklike verhoudings versterk, vertroue onder mekaar opgebou en 'n gevoel van groepkohesie ontwikkel. Groepkohesie lei tot gesonde interaksie en gesonde kompetisie onderling om individuele asook gesamentlike doelwitte te bereik. Volgens Johnson en Johnson (2013:97), asook Peterson en Roseth (2015:3) is sosiale interafhanklikheid noodsaaklik om samewerking te verbeter. Wanneer die gepaste leierskapstyl gevolg word en 'n gesonde skoolklimaat geskep is, raak onderwysers betrokke en streef hulle effektiewe kwaliteitonderrig en -leer na wat lei tot die bereiking van individuele en gesamentlike doelwitte, naamlik volhoubare of verbeterde leerderprestasie. Dit stem ooreen met die menings van Fuller (1987); Levine en Lezotte (1990); Pashiardis (1998); Rautiola (2009); Ibrahim & Al-Taneiji (2013).

8.5.3 Gevolgtrekking

Die kern van 'n effektiewe skool waar kwaliteitonderrig en -leer toegepas word, lê opgesluit in die sosiale interafhanklikheid van al die lede in die skool. Die afhanklikheid word gestuur deur die skoolhoofleierskapstyl wat deur goeie kommunikasie verhoudinge versterk en ontwikkel sodat 'n gesonde klimaat geskep kan word waarin leerderprestasie bevorder kan word. Die verband tussen skoolhoof leierskapstyl, skoolklimaat en leerderprestasie is van belang vir mededinging op internasionale vlak ten opsigte van die gevorderdheidsvlak van die land.

8.6 SLOTOPMERKING

In hierdie hoofstuk is die studie saamgevat, die bevindinge bespreek en aanbevelings gemaak om die verband tussen skoolhoofleierskapstyl en skoolklimaat as riglyn vir leerderprestasie te lê. Die skoolhoof se leierskapstyl en skoolklimaat speel 'n rol in leerderprestasie.

BIBLIOGRAFIE

- Achua, C.F. & Lussier, R.N. 2013. Effective leadership. 5th ed. Canada: Cengage learning.
- Acosta, H., Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. & Llorens, S. 2015. Health organizations: analysing its meaning based on the HERO Model. *International Journal of Social Psychology*, 1-12
<http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016751:1-28>
- Adeogun, A. A. & Olisaemeka, B.U. 2011. Influence of school climate on students' achievement and teachers' productivity for sustainable development. *US-China Education Review*, 8(4):552-557.
- Adeyemi, T.O. 2011. Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo state, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3):84-92.
- Adeyemi, T.O. & Bolarinwa, R. 2013. Principals' leadership styles and student academic performance in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1):187-198.
- Adeyemo, S.A. 2011. The effect of teachers' perception and students' perception of physics classroom learning environment on their academic achievement in senior secondary schools physics. *International Journal of Educational Research and Technology*, 2(1):74-81.
- Aggarwal-Gupta, M. & Vohra, N. 2010. Measuring effectiveness of schools in India: a multiple stakeholder framework. *e-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 8(2):1-13.
- Ahmed, S. 2013. Quality of education in India: a case study of primary schools of Assam. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 10(1):71-78.
- Ahtola, A. & Niemi, P. 2013. Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*: 1-16. doi: 10.1177/0143034312469161

Akiri, A.A. 2013. Effects of teachers' effectiveness on students' academic performance in public secondary schools; Delta State – Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3):105-111.

Akkary, R.K. 2014. The role and role context of the Lebanese school principal: Toward a culturally grounded understanding of the principalship. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5):718-742.

Aksu, M., Sabanci, A. & Aksu, T. 2013. Educational leaders as change agents. Meeting an uncertain future. University of Adeniz.

Ali, U. & Waqar, S. 2013. Teachers' organizational citizenship behavior working under different leadership styles. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2):297-316.

Allio, R.J. 2013. Leaders and leadership – many theories, but what advice is reliable? *Strategy & Leadership*, 41(1):4-14.

Al-Safran, E., Brown, D. & Wiseman, A. 2013. The effect of principal's leadership style on school environment and outcome. *Research in Higher Education Journal*, 22:1-14. <http://www.aabri.com/copyright.html>

Aldridge, J. & Ala'l, K. 2013. Assessing students' views of school climate: developing and validating what's happening in this school? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1):47-66.

Alharbi, M. & Yusoff, R.Z. 2012. Leadership styles, and their relationship with quality management practices in public hospitals in Saudi Arabia. *International Journal of Economics and Management Sciences*, 1(10):59-67.

Almonaitiene, J. 2013. Leadership and creativity: is there a common psychological background for both? *Social Science*, 2(80):54-63.

Alsaeedi, F. & Male, T. 2013. Transformational leadership and globalization: attitudes of school principals in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5):640-657.

- Alsayed, A.K., Motaghi, M.H. & Osman, I.B. 2012. The use of the Multifactor Leadership Questionnaire and Communication Satisfaction Questionnaire in Palestine: a research note. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(11):1-9.
- Anand, K., Prasad, L., Deepak, K.S. & Prakhya, S. 2013. Exploring the relationship between top management's peripheral vision, their leadership orientations, and employees' organizational identification as perceived by knowledge workers: An Empirical Analysis. *ASCI Journal of Management*, 42(2):1-25.
- Anastasiadou, S.D. 2014. Students' attitudes toward effective leadership in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143:941-946.
- Antonakis, J., Avolio, B.J., Sivasubramaniam, N. 2003. Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3):261-295.
- Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J. 2004. Leadership: past, present and future. (In Antonakis, J., Cianciolo, A.T. & Sternberg, R.J., eds. *The nature of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 3-15).
- Archambault, J. & Garon, R. 2013. How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *ISEA*, 41(2):49-66.
- Arcos, R. 2015. Public relations strategic intelligence: intelligence analysis, communication and influence. *Public Relations Review* (In press).
- Aritz, J. & Walker, R.C. 2014. Leadership styles in multicultural groups: Americans and East Asians working together. *International Journal of Business Communication*, 51(1):72-92.
- Ash, R.C., Hodge, P.H. & Connell, P.H. 2013. The recruitment and selection of principals who increase student learning. *Education*, 134(1):94-100.
- Asikhia, O.A. 2010. Students and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun State Secondary Schools [Nigeria]: Implications for counselling for national development. *European Journal of Social Sciences*, 13(2):229-242.

Attfield, I. & Vu, B.T. 2013. A rising tide for primary school standards – The role of data systems in improving equitable access for all to quality education in Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 33:74-87.

Aydin, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. 2013. The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2):806-811.

Ayub, D. & Othman, N. 2013. Entrepreneurship management practices in creating effective schools. *Asian Social Science*, 9(12):69-78.

Babalisa, T., Tsoli, K., Koutouvelac, C., Stavroud, N. & Alexopoulos, N. 2012. Quality and effectiveness in Greek primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69:1462–1468.

Babu, A. & Kumari, M. 2013. Organizational climate as a predictor of teacher effectiveness. *European Academic Research*, 1(5):553-568.

Bacha, E. 2013. The relationship between transformational leadership, task performance and job characteristics. *Journal of Management Development*, 33(4):410-420.

Bagheri, A. & Pihie, Z.A.L. 2011. Entrepreneurial leadership: towards a model for learning and development. *Human Resource Development International*, 14(4):447–463.

Baglibel, M., Samancioglu, M., Ozmantar, Z.K. & Hall, G.E. 2014. The relationship between school principals' perceived change facilitator styles and teachers' attitudes towards change. *ISEA*, 42(3):55-67.

Balay, R. 2012. Effect of learning organization perception to the organizational commitment: a comparison between private and public university. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4):2474-2486.

Balfour, R. 2002. English language development project (Report No 7). An analysis of Natal University students' performance in the English language proficiency. Durban: University of Natal.

Ball, S. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2):215-28.

Bansilal, S. 2012. What can we learn from the KZN ANA results? *SA-eDUC JOURNAL*, 9(2):1-12.

Bansilal, S., James, A. & Naidoo, M. 2010. Whose voice matters? Learners. *South African Journal of Education*, 30(1):153-165.

Barkema, H.G., Chen, X., George, G., Luo, Y. & Tsui, A.S. 2015. West meets east: new concepts and theories. *Academy of Management Journal*, 58(2):460-479.

Barkley, B.P. 2013. Teacher perception of school culture and school climate in the leader in me schools and non leader in ME schools. Hattiesburg, MS: The University of Southern Mississippi. (Thesis - PhD).

Barnard, C. 1938. The function of the executive. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barros, S. & Leal, T.B. 2014. Parents' and teachers' perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2):209-226.

Basch, C.E. 2011. Healthier students are better learners: a missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81:593-598.

Bass, B.M. 1985. Leadership: good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3):26-40.

Bass, B.M. 1990. Bass and Stogdill's handbook of leadership. New York: Free Press.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. 1994. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. London: SAGE Publications.

Bass, B.M. & Avolio, B.J. 2004. Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Mind Garden.

Basson, C.J.J., Van der Westhuizen, P.C. & Nieman, G.S. 2008. Organisational theory. (*In* Van der Westhuizen, P.C., ed. Effective educational management. Pretoria: Kagiso. p.593-659).

Bayat, A., Louw, W. & Rena, R. 2014. The impact of socio-economic factors on the performance of selected high school learners in the Western Cape Province, South Africa. *Journal of Human Ecology*, 45(3):183-196.

Bayrak, C., Altinkurt, Y. & Yilmaz, K. 2014. The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 17(1):81-91.

Bergman, J.Z., Rentsch, J.R., Small, E.E., Davenport, S.W. & Bergman, S.M. 2012. The shared leadership process in decision-making teams. *Journal of Social Psychology*, 125(1):17-42.

Bengtson, E., Zepeda, S.J. & Parylo, O. 2013. School systems' practices of controlling socialization during principal succession: looking through the lens of an organizational socialization theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2):143-164.

Bennis, W.G. 1989. Managing the dream: leadership in the 21st Century. *Journal of Organizational Change Management*, 2(1):6-10.

Bennis W. 2009. On becoming a leader. 4th ed. Philadelphia, PA: Basic Books.

Bennis, W.G. & Nanus, B. 1985. Leaders: the strategies for taking charge. New York, NY: Harper & Row.

Bharuthram, S. 2012. Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32:205-214.

Bhatti, N., Maitlo, G.M., Shaikh, N., Hashmi, M.A. & Shaikh, F.M. 2012. The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 52:192-201.

Bipath, K. & Adeyemo, K.S. 2014. The strength of organisational culture: organisational performance in South African schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23):2405-2412.

Bird, J.J., Dunaway, D.M., Hancock, D.R. & Wang, C. 2013. The superintendent's leadership role in school improvement: relationships between authenticity and best practices. *Leadership and Policy in Schools*, 12:77-99.

Black, G.L. 2013. Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4):437-466.

Blake, B. & Mestry, R. 2013. The changing dimensions of the finances on urban schools: an entrepreneurial approach for principals. *Education as Change*, 18(1):163-178.

Blakemore, J. 2007. A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2):139-154.

Blakemore, J. 2013. A feminist critical perceptive on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16(2):139-154.

Blau, P.M. & Scott, W.R. 1963. Formal organizations: a comparative approach. London: Routledge & Kegan.

Bleicher, R.E. 2014. What counts as successful school subject literacy: differing views from students, teachers, and parents? *Critical Studies in Education*, 55(3):353-368.

Blömeke, S. & Klein, P. 2013. When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11:1029-1048.

Blunch, N.J. 2008. Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS. London: Sage.

Boateng, C. 2012. Leadership styles and effectiveness of principals of vocational technical institutions in Ghana. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3):128-134.

Boh, W.F. & Wong, S.S. 2013. Organizational climate and perceived manager effectiveness: influencing perceived usefulness of knowledge sharing mechanisms. *Journal of the Association for Information Systems*, 14(3):122-152.

Bohoris, G.A. & Vorria, E.P. 2007. Leadership vs Management: a business excellence / performance Management view. Paper presented at the 10th QMOD Conference. Quality

Management and Organisational Development. Our Dreams of Excellence, Helsingborg, Sweden, 18-20 June; 2007.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. & Dennison, P. 2003. A review of leadership theory and competency frameworks. Centre for Leadership Studies, University of Exeter.

Bolthouse, J.E. 2013. Transformational Leadership: Efforts of Culture Creation in the K-8 School Setting. Northern Michigan University.

Boonla, D. & Treputtharat, S. 2014. The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112:991-996.

Botha, R.J. 2012. Evolving leadership required in South African schools. *Research in Education*, 8:40-49.

Botha, R.J. 2013a. Epistemological beliefs and leadership approaches among South African school principals. *Educational Studies*, 39(4):431–443.

Botha, R.J. 2013b. The need for creative leadership in South African schools. *African Studies*, 72(2):307-320.

Botha, R.J. 2013c. School principals' abilities to manage time effectively: a gender study in selected South African schools. *Gender & Behaviour*, 11(2):5464-5473.

Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. 2014. Distributed leadership towards' school improvement: case study in South African schools. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2):309-317.

Botes, H. & Mji, A. 2010. Language diversity in the mathematics classroom: does a learner companion make a difference? *South African Journal of Education*, 30(1):123-138.

Bottiani, J.H., Bradshaw, C.P. & Mendelson, T. 2014. Promoting an equitable and supportive school climate in high schools: the role of school organizational health and staff burnout. *Journal of School Psychology*, 52:567-582.

Bozaslana, H. & Kayab, A. 2012. Sufficiency levels of primary schools according to effective school criteria (Şanlıurfa province sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46:980-986.

Braimoh, D.S., Olujuwon, T. & Keshinro, O.T.E. 2014. The contexts for students' learning and effective school improvement through the characteristics of management and organisational analysis. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(4):423-429.

Brault, M., Janosz, M. & Archambault, I. 2014. Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: a multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44:148-159.

Brazer, S.D., Kruse, S.D. & Conley, S. 2014. Organizational theory and leadership navigation. *Journal of Research on Leadership Education*, 1-19. doi: 10.1177/1942775114532640

Breed, J.A. 2008. Die leierskapsrol en –bevoegdhede van die skoolhoof en die bedryfsleier: 'n vergelykende studie. Potchefstroom: Noordwes Universiteit. (Tesis – PhD).

Breidenstein, A., Fahey, K., Glickman, C. & Hensley, F. 2012. Leading for powerful learning: A guide for instructional leaders. New York: Teachers College Press.

Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7):513-531.

Bryman, A. & Cramer, D. 1990. Quantitative data analysis for social scientists. London: Routledge.

Bunn, C.E. 2010. Navigating change and leading an institution of higher education: a case study of the missional leadership of a university president. Wake Forest, North Carolina.

Burdick-Will, J. 2013. School violent crime and academic achievement in Chicago. *Sociology of Education*, 86(4):343-361.

Burnard, P. & White, J. 2008. Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(5):667-682.

Burns, G. & Martin, B.N. 2010. Examination of the effectiveness of male and female educational leaders who made use of the invitational leadership style of leadership. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16:29-55.

Burns, J.M. 1978. *Leadership*. New York: Harper Row Publishers.

Bush, T. 2008. *Leadership and management in education*. London: Sage.

Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D., eds. 2010. *The principles of educational leadership and management*. 2nd ed. Los Angeles: SAGE.

Bush, T. & Glover, D. 2013. School management teams in South Africa: a survey of school leaders in the Mpumalanga province. *ISEA*, 41(1):21-40.

Bustamante, R., Nelson, J. & Onwuegbuzie, A. 2009. Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5):793-827.

Caillier, J.G. 2014. Toward a better understanding of the relationship between transformational leadership, public service motivation, mission valence, and employee performance: a preliminary study. *Public Personnel Management*, 43(2):218-239.

Caillods, F. 2013. Let's emphasise teachers' professionalisation. (In Hughes, P., ed. *Achieving quality education for all. Perspectives from the Asia-Pacific region and beyond*. Dordrecht: Springer Science & Business Media. p. 97-101).

Cantu, R. 2012. *Exploring the relationship between perceived principal leadership styles and perceived school climate*. San Antonio, TX: Our Lady of the Lake University. (Thesis – PhD).

Carnes, A., Houghton, D. & Ellison, C.N. 2014. What matters most in leader selection? The role of personality and implicit leadership theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(4):360-379.

Cardno, C. & Youngs, H. 2012. Leadership development for experienced New Zealand principals: perceptions of effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3):256-271.

Carmon, W.R. 2009. High school principals in beating the odds schools: using successful leadership practices to increase student achievement. Chapel Hill, NC: University of North Carolina. (Thesis – PhD).

Carrim, N. 2013. Approaches to education quality in South Africa. (In Sayed, Y., Kanjee, A. & Nkomo, M., eds. The search for quality education in post-apartheid South-Africa. Interventions to improve learning and teaching. Cape Town: HSRC Press. p. 39-60).

Carsten, M.K., Uhl-Bien, M., West, B.J., Patera, J.L. & McGregor, R. 2010. Exploring social constructions of followership: A qualitative study. *The Leadership Quarterly*, 21:543-562.

Carton, A.M. 2008. Enhancing leadership theories with goal structure. Annual meeting proceedings. Academy of Management, 2008(1):1-6.

Cartwright, D. 1965. Influence, leadership, control. (In March, J.G., ed. Handbook of organizations. Chicago: Rand McNally. p.1-47).

Cartwright, D. & Zander, A., eds. 1968. Group dynamics: research and theory. 3rd ed. New York: Harper & Row.

Casale, D. & Posel, D. 2011. English language proficiency and earnings in a developing country: the case of South Africa. *The Journal of Socio-Economics*, 40:358-393.

Castro, M.L. 2008. The relationship between organisational climate and employee satisfaction in a South African information and technology organisation. Pretoria: University of South Africa (Dissertation – MA).

Castro, R.G. 2013. The relationship of leadership styles and organizational productivity skills to teacher professionalism. *Journal of Education and Practice*, 4(7):135-142.

Cemaloğlu, N., Sezgin, F. & Kiliç, A.Ç. 2012. Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 2(2):53-64.

Chan, S.C.H. 2014. Paternalistic leadership and employee voice: does information sharing matter? *Human Relations*, 67(6):667-693.

Chang, C., Chuang, H. & Bennington, L. 2011. Organizational climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Quality and Quantity*, 45(4):935-951.

Chaudhry, A.Q. & Javed, H. 2012. Impact of transactional and laissez faire leadership style on motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7):258-264.

Chen, L., Yang, B. & Jong, R. 2015. Paternalistic leadership, team conflict, and TMT decision effectiveness: interactions in the Chinese context. *Management and Organization Review*, 11(4):739-762.

Cheng, J. 2014. Attitudes of principals and teachers toward approaches used to deal with teacher incompetence. *Social Behavior and Personality*, 42(1):155-176.

Chisholm, L. 2011. The challenge of South African schooling: dimensions, targets and initiatives. Review: 2011 Transformation Audit: From Inequality to Inclusive Growth:50-57.

Choi, S.B., Ullah, S.M.E. & Kwak, W.J. 2015. Ethical leadership and followers' attitudes toward corporate social responsibility: the role of perceived ethical work climate. *Social Behavior and Personality*, 43(3):353-366.

Chou, W., Sibley, C.G., Liu, J.H., Lin, T. & Cheng, B. 2015. Paternalistic leadership profiles: a person-centered approach. *Group & Organization Management*, 40(5):685-710.

Chow, C.W.C., Lai, J.Y.M. & Loi, R. 2015. Motivation of travel agents' customer service behavior and organizational citizenship behavior: The role of leader-member exchange and internal marketing orientation. *Tourism Management*, 48:362-369.

Cieśliński, R. & Szum, E. 2014. Burned out or just frustrated? Reasons why physical education teachers leave their profession. *Physical Cultures and Sport. Studies and Research*, 63(1):29-35.

Clark, S. Safety leadership: a meta-analytic review of transformational and transactional leadership styles as antecedents of safety behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86:22-49.

Clark, L.A. & Watson, D. 1995. Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, 7(3):309-319.

Clayton, J.K. 2014. The leadership lens: perspectives on leadership from school district personnel and university faculty. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1):1-17.

Clervil, G. 2013. A study of the relationship between participation in school activity, self-efficacy and leadership styles. San Antonio, TX: Our Lady of the Lake University. (Thesis – PhD).

Clifton, J. 2012. A discursive approach to leadership: doing assessments and managing organizational meanings. *Journal of Business Communication*, 49(2):148-168.

Coelli, M. & Green, D.A. 2012. Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31:92-109.

Cohen, E. 2015. Principal leadership style sand teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186:758-764.

Cohen, A. & Keren, D. 2010. Does climate matter? An examination of the relationship between organisational climate and OCB among Israeli teachers. *The Service Industries Journal*, 30(2):247-263.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. Research methods in education. 7th ed. Oxon: Routledge.

Conderman, G., Walker, D.A., Neto, J.R. & Kackar-Cam, H. 2013. Student and teacher perceptions of middle school climate. *The Clearing House*, 86:184-189.

Cone, N., Buxton, C., Lee, O. & Mahotiere, M. 2014. Negotiating a sense of identity in a foreign land: navigating public school structures and practices that often conflict with Haitian culture and values. *Urban Education*, 49(3):263-296.

Conner, J.O., Miles, S.B. & Pope, D.C. 2014. How many teachers does it take to support a student? Examining the relationship between teacher support and adverse health outcomes in high-performing, pressure-cooker high schools. *The High School Journal*, 98(1):22-42.

Coryn, C.L.S., Schröter, D.C. & McCowen, R.H. 2014. A mixed methods study of some of the factors associated with successful school strategies for native Hawaiian students in the state of Hawai'i. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(4):377-395.

Craig, A.V. 2012. A new framework for school climate: exploring predictive capability of school climate attributes and impact on school performance scores. Lafayette, LA: University of Louisiana at Lafayette: (Thesis – PhD).

Cresswell, J.W. 2009. Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3rd ed. California: SAGE.

Creswell, J.W. 2012. Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Boston: Pearson Education.

Dahar, M.A., Faize, F.A., Niwaz, A., Hussain, M.A. & Zaman, A. 2010. Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Punjab (Pakistan). *International Journal Of Academic Research*, 2(6):458-461.

Dansereau, F., Seitz, S.R., Chiu, C., Shaughnessy, B. & Yammarino, F.J. 2013. What makes leadership, leadership? Using self-expansion theory to integrate traditional and contemporary approaches. *The Leadership Quarterly*, 24(6):789-821.

Darvish, H. & Pour, M.S. 2013. Measuring employees job satisfaction as outcome of Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) leadership styles: an empirical study. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 38:622-627.

David, S. & Mehta, A. 2013. Study of competency and leadership style in Indian public sector: a case study. *International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies*, 1(5):35-42.

Day, D.V. & Antonakis, J. 2012. The nature of leadership. 2nd ed. California: SAGE.

Day, D.V., Fleenor, J.W., Atwater, L.E., Sturm, R.E. & McKee, R.A. 2014. Advances in leader and leadership development: a review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25:63-82.

De Nobile, J. 2015. The directive communication of Australian primary school principals. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2):239-258.

Dempster, N. 2013. Three priorities for a great education. (In Hughes, P., ed. *Achieving quality education for all. Perspectives from the Asia-Pacific region and beyond*. Dordrecht: Springer Science & Business Media. p. 187-191).

Denison, D.R. 1996. What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3):619-654.

Department of Basic Education (DoBE). *kyk* South Africa. Department of Basic Education.

Department of Education (DoE). *kyk* South Africa. Department of Education.

Deutsch, M. 1949. A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2:129–152.

Deveshwar, A. & Aneja, I. 2014. A study of transnational and transformation leadership styles and factors affect the leadership style. *International Journal of Business, Economics and Management*, 1(8):176-185.

Dhuey, E. & Smith, J. 2014. How important are school principals in the production of student achievement? *Canadian Journal of Economics*, 47(2):634-663.

DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organization fields. *American Sociological Review*, 48:147-160.

Doherty, G. 2008. On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16(3):255-265.

Dotterer, A.M. & Lowe, K. 2011. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12):1649-1660.

Dove, M.G. & Freeley, M.E. 2011. The effects of leadership on innovative program. *Models of Leadership Delta Kappa Gamma Society International*, 77(3):25-34.

Draxler, A. 2013. A humanistic education. (In Hughes, P., ed. Achieving quality education for all. Perspectives from the Asia-Pacific region and beyond. Dordrecht: Springer Science & Business Media. p.195-200).

Du, J. & Choi, J.N. 2013. Leadership effectiveness in china: the moderating role of change climate. *Social Behavior and Personality*, 41(9):1571-1584.

DuBrin, A.J. 2007. Fundamentals of organizational behaviour. 4th ed. Mason OH: Thomson/South Western.

Duff, B.K. 2013. Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators. Lynchburg, VA: Liberty University. (Thesis – PhD).

Dys-Steenbergen, O., Wright, S.C. & Aron, A. 2015. Self-expansion motivation improves cross-group interactions and enhances self-grow. *Group Processes & Intergroup Relations*, 19(1):60-71.

Eacho, T.C. 2013. Violence and disorder, school climate, and pbis: the relationship among school climate, student outcomes, and the use of positive behavioral interventions and supports. Maryland, MD: University of Maryland. (Thesis – PhD).

Effelsberg, D. & Solga, M. 2015. Transformational leaders' in-group versus out-group orientation: testing the link between leaders' organizational identification, their willingness to engage in unethical pro-organizational behavior, and follower-perceived transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, 126(4):581-590.

Elfers, A.M. & Stritikus, T. 2014. How school and district leaders support classroom teachers' work with English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2):305-344.

Emery, L.F., Walsh, C. & Slotter, E.B. 2014. Knowing who you are and adding to it: reduced self-concept clarity predicts reduced self-expansion. *Social Psychological and Personality Science*, 1-8. doi: 10.1177/1948550614555029

Espinoza, S.M. 2013. The effects of principal's transformational leadership behaviors on teacher leadership development and teacher self efficacy. Edinburg, TX: The University of Texas-Pan American. (Dissertation).

- Etzioni, A. 1964. Modern organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fahey, K. 2013. Principals who think like teachers. *Education Leadership*, (70)7:66-68.
- Ferree, S.A. 2013. A study of the perceived relationships between the leadership style of elementary administrators and school climate. Chester, PA: Widener University: (Thesis – PhD).
- Fiedler, F. 1967. A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.
- Field, A. 2009. Discovering statistic using SPSS. 3rd ed. London: Sage Publications.
- Finkel, E.J., Fitzsimons, G.M. & van Dellen, M.R. 2015. Self-regulation as a transactive process: Reconceptualizing the unit of analysis for goal setting, pursuit, and outcomes. (*In* Vohs, K.D. & Baumeister, R.F., eds. Handbook of self-regulation. 3rd ed. New York: Guilford. p. 1-36).
- Fitzgerald, T. & Savage, J. 2014. Beyond anonymity and the every-day: celebrity and the capture of educational leadership. *Educational Review*, 66(1):46-58.
- Fivecoat, H.C., Tomlinson, J.M., Aron, A. & Caprariello, P.A. 2014. Partner support for individual self-expansion opportunities: effects on relationship satisfaction in long-term couples. *Journal of Social and Personal Relationships*: 1-18. doi: 10.1177/0265407514533767
- Florence, Y.A. 2012. Influence of principals' leadership styles on student's academic achievement in secondary schools. *Journal of Innovative Research in Management and Humanities*, 3(1):113-121.
- Franco, M. & Almeida, J. 2010. Organisational learning and leadership styles in healthcare organisations. An exploratory case study. *Leadership & Organisation Development Journal*, 32(8):782-806.
- Frempong, G., Reddy, V. & Mackay, K. 2013 . Improving teaching and learning through the South African Annual National Assessment: Challenges, possibilities and solutions. HSRC Policy brief.

Fu, W. & Deshpande, S.P. 2014. The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a China's insurance company. *Journal of Business Ethics*, 124(2):339-349.

Fuller, B. 1987. School effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57:255-292.

Fuller, J.E. 2013. A study of the relationship between high school principal leadership style and the number of bullying behaviors in Montana public high schools. Missoula, MT: The University of Montana. (Thesis – PhD).

Furtner, M.R., Baldegger, U. & Rauthmann, J.F. 2013. Leading yourself and leading others: linking self-leadership to transformational, transactional, and laissez-faire leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(4):436-449.

Gabel, S. 2013. Psychotherapy and relationship-based change: it's about leadership. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(4):345-358.

Gaines, S.B. 2011. The relationship between leadership styles and elementary school climate. Harrogate, TN: Lincoln Memorial University. (Thesis – PhD).

Gaiter, D.J. 2013. Facets of leadership. *Neurodiagn Journal*, 53:323-327.

Garza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S. & Merchant, B. 2014. Leadership for school success: lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7):798-811.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P.W. 2011. Educational research. Competencies for analysis and application. 10th ed. New Jersey: Pearson.

Gedifew, M.T. 2014. Perceptions about instructional leadership: the perspectives of a principal and teachers of Birakat primary school in focus. *Educational Research and Reviews*, 9(16):542-550.

Ghani, M.F.A. 2013. Development of effective school model for Malaysian schools. *International Journal of Academic Research*, 5(5):131-142.

Ghinea, V.M. & Brătianu, C. 2012. Organizational culture modelling. *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*, 7(2):257-276.

Gibson, J.L., Ivancevich, J.M. & Donnelly, J.H. 1982. Organizations. Behavior, structure, processes. Plano, Texas: Business publications, Inc.

Ginsberg, C., Richter, L.M., Fleisch, B. & Norris, S.A. 2011. An analysis of associations between residential and school mobility and educational outcomes in South Africa urban children: The British to Twenty cohort. *International Journal of Educational Development*, 31:213-222.

Góes, A.R.T., Steiner, M.T.A. & Neto, P.J.S. 2014. Education quality measured by the classification of school performance using quality labels. *Applied Mechanics and Materials*,:1675-1683.

Göksoy, S. 2013. The role of the educational manager's in the management of change. *International Journal of Academic Research*, 5(6):188-193.

Göksoy, S. 2015. Distributed leadership in educational institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4):110-118.

Gopal, R. & Chowdhury, R.G. 2014. Leadership styles and employee motivation: an empirical investigation in a leading oil company in India. *International Journal of Research in Business Management*, 2(5):1-10.

Govender, V.G. 2015. A survey of selected schools on the 2012 grade 9 Mathematics ANA results: Implications for teaching and learning. http://www.samf.ac.za/documents/Grade_9_mathematics_ANA_results_revised.pdf

Graue, M.E., Delaney, K.K. & Karch, A.S. 2013. Ecologies of education quality. *Education Policy Analysis Archives*, 21(8):1-36.

Gray, E.C. & Williams, J.A. 2012. Retail managers: laissez-faire leadership is synonymous with unsuccessful conflict management styles. *Open Journal of Leadership*, 1(3):13-16.

Green, A.E., Albanese, B.J., Cafri, G. & Aarons, G.A. 2014. Leadership, organizational climate, and working alliance in a children's mental health service system. *Community Mental Health Journal*, 50(7):771-777.

Greenberg, J. & Baron, A. 1993. Behaviour in organisations: understanding and managing the human side of work. 4th ed.. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Greer, L.L., Homan, A.C., De Hoogh, A.H.B. & Den Hartog, D.N. 2012. Tainted visions: the effect of visionary leader behaviors and leader categorization tendencies on the financial performance of ethnically diverse teams. *Journal of Applied Psychology*, 97(1):203-213.

Grunes, P., Gudmundsson, A. & Irmer, B. 2014. To what extent is the Mayer and Salovey (1997) model of emotional intelligence a useful predictor of leadership style and perceived leadership outcomes in Australian educational institutions? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1):112-135.

Guérard, S., Langley, A. & Seidl, D. 2013. Rethinking the concept of performance in strategy research: towards a performativity perspective. *Management*, 16(5):566-578.

Gülşen, C., Ates, A. & Bahadır, E.G. 2013. Levels of schools in terms of having effective school qualities according to the opinions of education shares. *The Online Journal of Science and Technology*, 3(4):86-93.

Gülşen, C. & Gülenay, G.B. 2014. The principal and healthy school climate. *Social Behavior and Personality*, 42:93-100.

Gunbayi, I. 2007. School climate and teachers' perceptions on climate factors: research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3):1-10.

Haiming, L., Gaowa, N. & Wang, S. 2013. Closures and consolidation. The effective path to improving the overall quality of basic education. *Chinese Education and Society*, 46(5):36–55.

Hall, R.H. 1987. Organizations: structures, processes, and outcomes. 4th ed. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Hall, R.H. 1991. Organizations. Structures, process and outcomes. 5th ed. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Hallinger, R. 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 3:329-351.

Hallinger, P. & Heck, R.H. 2010. Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2):95-110.

Hancock, G.R., & Mueller, R.O. 2010. The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences. New York, NY: Routledge.

Hanks, P., ed. 1979. Collins' English Dictionary. London: William Collins and Sons.

Hardman, B.K. 2011: Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools. Tampa, FL: University of South Florida. (Dissertation).

Hare, A. 1976. Handbook of small group research. 2nd ed. New York: Free Press.

Hariri, H., Monypenny, R. & Prideaux, M. 2014. Leadership styles and decision-making styles in an Indonesian school context. *School Leadership & Management*, 234(3):284-298.

Härma, J. 2013. Access or quality? Why do families living in slums choose low-cost private schools in Lagos, Nigeria? *Oxford Review of Education*, 39(4):548-566.

Harper, S. 2012. The leader coach: a model of multi-style leadership. *Journal of Practical Consulting*, 4(1):22-31.

Hartwig, K.A. 2013. Using a social justice framework to assess educational quality in Tanzanian schools. *International Journal of Educational Development*, 33:487-496.

Hauge, T.E., Norenes, S.O. & Vedøy, G. 2014. School leadership and educational change: tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4):357-376.

Hayes, C.L. 2013. Examination of principals' perceptions on school climate in metropolitan Nashville public elementary schools. Nashville, TN: Tennessee State University. (Thesis – PhD).

Hemphill, J.K. & Coons, A.E. 1957. Development of the leader behaviour description questionnaire. (*In* Stogdill, R.M. & Coons, A.E., eds. *Leader behaviour: its description and measurement*. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, Ohio State University. p.6-38).

Hendricks, K.H. 2011. Examining the impact of school climate on student achievement: a retrospective study. West-Lafayette, IN: Purdue University. (Thesis – PhD).

Herrmann, D. & Felfe, J. 2013. Moderators of the relationship between leadership style and employee creativity: the role of task novelty and personal initiative. *Creativity Research Journal*, 25(2):172-181.

Hill, I. 2013. Quality education for all. (*In* Hughes, P., ed. *Achieving quality education for all. Perspectives from the Asia-Pacific region and beyond*. Dordrecht: Springer Science & Business Media. p.69-73).

Hinkin, T.R. & Schriesheim, C.A. 2008. A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 19(5):501-513.

Hoch, J.E. & Kozlowski, S.W.J. 2012. Leading virtual teams: hierarchical leadership, structural supports, and shared team leadership. *Journal of Applied Psychology*, 99(3):390.

Hoffmeister, K. 2014. The impact of alignment between organizational climates for safety, productivity, and quality. Fort Collins, CO: Colorado State University. (Thesis – PhD).

Hoglund, W.L.G., Klinge, K.E. & Hosan, N.E. 2015. Classroom risks and resources: teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53:337-357.

House, R.J., Hanges, P.J., Ruiz-Quantanilla, S.A., Dorfman, P.W., Javidan, M., Dickson, M. & Associates. 1999. Culture influences on leadership and organizations: Project Globe. (*In*

Mobley, W.H., Gessner, M.J. & Arnold, V., eds. *Advances in global leadership*. Stamford, Conn.: JAI Press. p. 171-233).

Hopkins, L., Green, J., Henry, J., Edwards, B. & Wong, S. 2014. Staying engaged: the role of teachers and schools in keeping young people with health conditions engaged in education. *The Australian Educational Researcher*, 41(1):25-41.

Hoppey, D. & McLeskey, J. 2013. A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4):245-256.

Horwitz, I.B., Horwitz, S.K., Daram, P., Brandt, M.L., Brunicardi, F.C. & Awad, S.S. 2008. Transformational, transactional, and passive-avoidant leadership characteristics of a surgical resident cohort: analysis using the Multifactor Leadership Questionnaire and implications for improving surgical education curriculums. *Journal of Surgical Research*, 148(1):49-59.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. 1987. *Educational administration: theory, research and practice*. New York: Random House.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. 2008. *Educational administration: Theory, research, and practice*. 8th ed. New York, NY: McGraw-Hill.

Hoy, W., Tarter, C. & Kottkamp, R. 1991. *Open schools/healthy schools*. London: Sage Publications.

Hsiao, H., Lee, M. & Tu, T. 2012. The effects of reform in principal selection on leadership behavior of general and vocational high school principals in Taiwan. *Educational Administration Quarterly*, 49(3):421-450.

Huang, C., You, C. & Tsai, M. 2012. A multidimensional analysis of ethical climate, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors. *Nursing Ethics*, 19(4) 513–529.

Huber, S.G. 2004. *Preparing school leaders for the 21st century: an international comparison of development programs in 15 countries*. London: Taylor & Francis Group.

Hughes, W. & Pickeral, T. 2013. School climate and shared leadership. School Climate Practices for Implementation and Sustainability. National School Climate (NSCC). NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER (NSCC).

Hutton, D.M. 2013. Interpreting the demographic variables related to high-performing principals in the public education system in Jamaica. *ISEA*, 41(1):57-73.

Ibrahim, A.S. & Al-Taneiji, S. 2013. Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1):41-54.

Ibrahim, M.S., Razak, A.Z.A. & Kenayathulla, H.B. 2013. Smart principals and smart schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103:826-836.

Inandi, Y., Tunc, B. & Gilic, F. 2013. School administrators' leadership styles and resistance to change. *International Journal of Academic Research*, 5(5):196-203.

Iraz, R. & Eryeşil, K. 2012. Effect of leadership approach to organizational commitment: a study in transportation sector. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 68:1370-1376.

International Standardization Organisation (ISO). 2015. Quality management principles. <http://www.iso.org/iso/pub100080.pdf> Datum toegang verkry: 14 Mar. 2015.

Islam, T., Khan, S.R., Ahmad, U.N.U. & Ahmed, I. 2013. Organizational learning culture and leader-member exchange quality. *The Learning Organization*, 20(45):322-337.

Ivankova, N.V., Creswell, J.W. & Clark, C.I.P. 2010. Foundations and approaches to mixed methods research. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 256-284).

Jacobs, T.O. & Jaques, E. 1990. Military executive leadership. (In Clark, K.E. & Clark, M.B., eds. Measures of leadership. West Orange, N.J.: Leadership Library of America. p. 281-295).

James, W. 2012. The meaning of race in modern South Africa. <http://www.hsf.org.za/resource-centre/focus/focus-67/DrWJames.pdf/download>

Jansen, J.D. 2010a. The language of research question. (*In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 2-13).*

Jansen, J.D. 2010b. The language of research. (*In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 15-22).*

Jay, A. 2014. The principals' leadership style and teachers performance in secondary schools of Gambella regional state. Jimma, Ethiopia: University of Jimma. (Dissertation – MA).

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2009. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5):365-379.

Johnson, D.W. & Johnson, F.P. 2013. Joining together. Group theory and group skills. 11th ed. New Jersey: Pearson.

Juma, D.S. 2013. The relationship between emotional intelligence of principals and the overall organizational climate of public elementary schools. Phoenix, AZ: Grand Canyon University. (Thesis – PhD).

Kadji-Beltran, C., Zachariou, A. & Stevenson, R.B. 2013. Leading sustainable schools: exploring the role of primary school principals. *Environmental Education Research*, 19(3):303-323.

Kahai, S., Jestire, R. & Huang, R. 2013. Effects of transformational and transactional leadership on cognitive effort and outcomes during collaborative learning within a virtual world. *British Journal of Educational Technology*, 44(6):969–985.

Kajonius, P., Kazemi, A. & Tengblad, S. 2015. Organizing principles and management climate in high-performing municipal elderly care. *Leadership in Health Services*, 29(1):82-94.

Kanjee, A. & Sayed, Y. 2013. Assessment policy in post-apartheid South Africa: challenges for improving education quality and learning . *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4):442-469.

Karadağ, E., Bektaş, F., Çoğaltay, N. & Yalçın, M. 2015. The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1):79-93.

Karori, K.J. 2013. Influence of principals' leadership styles on organisational climate in public secondary schools in Nyahururu district, Kenya. Nairobi, Kenya: University of Nairobi. (Dissertation – MA).

Katz, D. & Kahn, R.L. 1966. The social psychology of organizations. New York: Willey.

Katz, D. & Kahn, R.L. 1978. The social psychology of organizations. 2nd ed. New York: Willey.

Kelley, H.H. & Thibaut, J.W. 1978. Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence. New York: Wiley.

Khalil, U., Kalim, A. & Abiodullah, M. 2013. Creating professional school culture through professional development of educational leadership. *Far East Journal of Psychology and Business*, 12(2):33-53.

Kiboss, J.K. & Jemiryott, H.K.S. 2014. Relationship between principals' leadership styles and secondary school teachers' job satisfaction in Nandi south district, Kenya. *Journal of Education and Human Development*, 3(2):493-509.

Kimani, G.N., Kara, A.M. & Njagi, L.W. 2013. Teacher factors influencing students' academic achievement in secondary schools in Nyandarua county, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 1(3):1-14.

Kingsley, E.E. 2012. Impact of full-range leadership styles on employee job satisfaction in Nigerian banks. Tempe, AZ: University of Phoenix. (Thesis – PhD).

Klar, H.W. & Brewer, C.A. 2013. Successful leadership in high-needs schools: an examination of core leadership practices enacted in challenging context. *Educational Administration Quarterly*, 49(5):768-808.

- Koech, P.M. & Namusonge, G.S. 2012. The effect of leadership style son organizational performance at State Corporations in Kenya. *International Journal of Business and Commerce*, 2(1):1-12.
- Kohles, J.C., Bligh, M.C. & Carsten, M.K. 2012. A follower-centric approach to the vision integration process. *The Leadership Quarterly*, 23:476-487.
- Kohl, D., Recchia, S. & Steffgen, G. 2013. Measuring school climate: an overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4):411-426.
- Kotterman, J. 2006. Leadership vs Management: What's the difference?, *Journal for Quality & Participation*, 29(2):13-17.
- Kottkamp, R.B., Mulhern, J.A. & Hoy, W.K. 1987. Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3):31-48.
- Kotur, B.R. & Anbazhagan, S. 2014a. The influence of age and gender on the leadership styles. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(1):30-36.
- Kotur, B.R. & Anbazhagan, S. 2014b. The influence of education on work-experience on the leadership styles. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(2):103-110.
- Kozina, A., Rožman, M., Perše, T.V. & Leban, T.R. 2008. The school climate as a predictor of the achievement in TIMSS Advanced study: a students', teachers' and principals' perspective. The Proceedings of IRC 2008.
- Kuratko, D.F. 2007. Entrepreneurial leadership in the 21st century. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4):1-11.
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowit, R. 2010. Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1):7-30.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. 2010. The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cypris primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2):218-240.

Laasch O. & Conaway, R.N. 2015. Principles of responsible management: glocal sustainability, responsibility, and ethics. Stanford, CT: Cengage Learning.

Laloux, F. 2014. Reinventing organizations. Brüssels: Nelson Parker.

Law, E.H.F., Lee, J.C.K., Wan, S.W.Y., Ko, J. & Hiruma, F. 2013. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice. *International Journal of Leadership in Education*, 17(1):40-61.

Lee, J. 2014. Universal factors of student achievement in high-performing eastern and western countries. *Journal of Educational Psychology*, 106(2):364-374.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. Practical Research. Planning and design. 10th ed. New Jersey: Pearson Education.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins D. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1):27-42.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. 1999. Changing Leadership for Changing Times. Open University Press, Buckingham. Open University Press.

Lemmon, G. & Wayne, S.J. 2015. Underlying motives of organizational citizenship behavior: comparing egoistic and altruistic motivations. *Journal of Leadership &*

Organizational Studies, 22(2):129-148.

Leo, U. & Wickenberg, P. 2013. Professional norms in school leadership: change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational change*, 14:403-422.

Leovavidis, C. & Cismaru, D. 2014. Characteristics of organizational culture and climate in knowledge-intensive organisations. *Romanian Journal of Communication & Public Relations*, 16(2):35-56.

Lim, S. & Eo, S. 2014. The mediating roles of collective teacher efficacy in relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44:138-147.

Lin, M. & Chuang, T. 2014. The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7(1):1-10.

Lingam, G.I. & Lingam, N. 2013. School leaders' perceptions of their performance: the case of Solomon Islands. *ISEA*, 41(2):77-92.

Liu, P. 2013. A transformational school leadership model in Chinese urban upper secondary schools. *ISEA*, 41(3):73-94.

Lunenburg, F.C. 2010. Schools as open systems. *Schooling*, 1(1):1-5.

Lunenburg, F.C. 2011. Leadership versus management: a key distinction – at least in theory. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1):1-4.

Lungu, R. & Lungu, F. 2015. Principles of modern management in the current governance and organization of the local Christian churches a Romanina Christian Orthodox perspective. *European Journal of Science and Technology*, 11(1):131-142.

Luo, Z., Wang, Y. & Marnburg, E. 2013. Testing the structure and effects of Full Range Leadership Theory in the context of China's hotel industry. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 22:656-677.

Lumby, J. & Azaola, M.C. 2014. Women principals in South Africa: gender, mothering and leadership. *British Educational Research Journal*, 40(1):30-44.

Lydia, L.M. & Nasongo, J.W. 2009. Role of the headteacher in academic achievement in secondary schools in Vihiga district, Kenya. *Current Research Journal of Social Sciences*, 1(3):84-92.

Lyotard, J-F. 1984. The postmodern condition: A report on knowledge. Manchester : University Press.

Maccoby, M. & Schudder, T. 2011. Strategic intelligence: a conceptual system of leadership for change. *Performance Improvement*, 50(3):32-40.

Machumu, H.J. & Kaitila, M.M. 2014. Influence of leadership styles on teachers' job satisfaction: A case of selected primary schools in Songea and Morogoro districts, Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4):53-61.

Macneil, A.J., Prater, D.L. & Busch, S. 2009. The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1):73-84.

Mafora, P. 2013. Learners' and teachers' perceptions of principals' leadership in Soweto secondary schools: a social justice analysis. *South African Journal of Education*, 33(3):1-15.

Makgamatha, M.M., Heugh, K. Prinsloo, C.H. & Winnaar, L. 2013. Equitable language practices in large-scale assessment: possibilities and limitations in South Africa. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 31(2):251-269.

Malloy, M., Acock, A., DuBois, D.L., Vuchinich, S., Silverthorn, N., Ji, P. & Flay, B.R. 2014. Teachers' perceptions of school organizational climate as predictors of dosage and quality of implementation of a social-emotional and character development program. *Prevention Science*, 16(8):1086-1095.

Manyike, T.V. The writing skills in second language of learners from a rural primary school in South Africa. *Studies of Tribes and Tribals*, 12(1):61-69.

Maree, K. 2010. First steps in research. Pretoria: Van Schaik.

Maree, K., Aldous, C., Hattingh, A., Swanepoel, A. & Van der Linde, M. 2006. Predictors of learner performance in mathematics and science according to a large-scale study in Mpumalanga. *South African Journal of Education*, 26(2):229-252.

Maree, K. & Pietersen, J. 2010. The quantitative research process. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 145-153).

Maříková, M., Rolínek, L., Kubecová, J. & Vrchota, J. 2015. Relationship between the extent of implementation of the process management principles and the legal form of the business and business activity. *Serbian Journal of Management*, 10(1):109-116.

Marsh, L., McGee, R. & Williams, S. 2014. School climate and aggression among New Zealand high school students. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1):28-37

Marishane, R.N. 2013. Educational leadership in a time of reform. (*In Botha, R.J., ed. The effective management of a school. Towards quality outcomes. Pretoria: Van Schaik. p. 95-108).*

Martin, T.F. 2012. An examination of principal leadership styles and their influence on school performance as measured by adequate yearly progress at selected title 1 elementary schools in South Carolina. Orangeburg, SC: South Carolina State University. (Thesis – PhD).

Martin, J.M., Gonzalez, C., Juvina, I. & Lebiere, C. 2014. A description-experience gap in social interactions; information about interdependence and its effects on cooperation. *Journal of Behavioral Decision Making*, 27(4):349-362.

Mashige, K.P., Rampersad, N. & Venkatas, I.S. 2014. Do National Senior Certificate results predict first- year optometry students' academic performance at university? *South African Journal of Higher Education*, 28(2):550-563.

Maslanka, A.M. 2004. Evolution of leadership theories. Allandale, MI: Grand Valley State University. (Dissertation – M. Sc).

Matar, M. 2010. The impact of school design on academic achievement in the Palestinian territories: an empirical study. OECD iLibrary. doi: 10.1787/20727925

May, N.K. 2010. The relationship between principal leadership styles and student achievement in elementary schools. Minneapolis, MN: Capella University (Thesis – PhD).

Mbugua, Z.K., Kibet, K., Muthaa, G.M. & Nkonke, G.R. 2012 . Factors Contributing To Students' Poor Performance in Mathematics at Kenya Certificate of Secondary Education in Kenya: A Case of Baringo County, Kenya. *American International Journal of Contemporary Research*, (2)6:87-91.

McCoy, D.C., Roy, A.L. & Sirkman, G.M. 2013. Neighborhood crime and school climate as predictors of elementary school academic quality: a cross-lagged panel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2):128-140.

McDavid, J. & Harari, H. 1968. Social psychology: individuals, groups, societies. New York: Harper & Row.

McEvily, B., Soda, G. & Tortoriello. 2014. More formally: rediscovering the missing link between formal organizations and informal social structure. *The Academy of Management Annals*, 8(1):299-345.

McGuffin, S.R. 2011. Exploring the Direct and Indirect Effects of School Leadership on Student Achievement in Kentucky High Schools. Bowling Green, KY: Western Kentucky University. (Thesis – PhD).

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. Research in education. Evidence-based inquiry. 7th ed. New Jersey: Pearson Education.

McMurray, A. & Scott, D. 2013. Determinants of organisational climate for academia. *Higher Education Research & Development*, 32(6):960-974.

McQueen, M.R. 2013. The effects of Kurt Lewin's three major leadership styles on followers: a follower's perspective. La Verne, CA: University of La Verne. (Thesis – PhD).

Meier, D. 2013. What is a good school? (*In Hughes, P., ed. Achieving quality education for all. Perspectives from the Asia-Pacific region and beyond. Dordrecht: Springer Science & Business Media. p. 21-23*).

Meisenberg, G. & Woodley, M.A. 2013. Are cognitive differences between countries diminishing? Evidence from TIMSS and PISA. *Intelligence*, 41(6):808-816.

Melnikova, J. 2013. The holistic model of capability of Lithuanian school heads: theoretical framework and empirical evidence. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 2(31):13-23.

Mentz, P.J. 1990. Organisasieklimaat in sekondêre skole. Potchefstroom: Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. (Tesis – PhD).

Mentz, P.J. 2013. Organisational climate in schools. (*In Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik. p. 146-170*).

Mentz, P.J. & Xaba, M.I. 2013. Perspectives on the school as an organisation. (*In Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. Pretoria: Van Schaik. p.34-65*).

Meristo, M. & Eisenschmidt, E. 2014. Novice teachers' perception of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67:1-10.

Merki, M.K., Emmerich, M. & Holmeier, M. 2015. Further development of educational effectiveness theory in a multilevel context: from theory to methodology and from empirical evidence back to theory. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1):4-9.

Mestry, R. & Ndhlovu, R. 2014. The implications of the national norms and standards for school funding policy on equity in South African public schools. *South African Journal of Education*, 34(3):1-11.

Michel, J.W., Lyons, B.D. & Cho, J. 2011. Is the Full-Range Model of Leadership really a Full-Range Model of effective leader behavior? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(4):493 -507.

Miller, A. 2013. Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36:60-72.

Mintzberg, H. 1973. The nature of managerial work. New York: Harper & Row.

Mishra, K., Boynton, L. & Mishra, A. 2014. Driving employee engagement: the expanded role of internal communications. *International Journal of Business Communication*, 51(2):183-202.

Moodley, V. 2013. In-service teacher education: asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, 33(2):1-18.

Mooghali, A. & Bahrampour, Z. 2015. Analyzing relationships between perceived silence climate, employee silence behavior and job attitudes. *International Journal of Academic Research*, 7(1):142-149.

Mora-Whitehurst, R. 2013. The relationship between elementary principals' visionary leadership and students' reading performance. *The Educational Forum*, 77(3):315-328.

Morreale, S.P., Osborn, M.M. & Pearson, J.C. 2000. Why communication is important: a rationale for the centrality of the study of communication. *Journal of the Association for Communication Administration*, 29:1-25.

Morrison, M. 2012. Understanding methodology. (In Briggs, A.R.J., Coleman, M. & Morrison, M., ed. Research methods in educational leadership & management. Los Angeles: SAGE. p. 14-28).

Moss, P. & Dahlberg, G. 2008. Beyond quality in early childhood education and care – languages of evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1):3-12.

Mouton, N. & Strydom, G.L. 2014. Quality education and the impact of public and independent schools writing the National Senior Certificate Examination in South Africa. *International Business & Economics Research Journal*, 13(1):157-168.

Mozia, H. & Oliver, R. 2014. Examining the correlates of effective schools in short-term juvenile hall schools. *The Journal of Correctional Education*, 65(2):40-58.

Mpumalanga Provincial Government. 2014. Analysis of 2013 Grade 12 & ANA results in Mpumalanga. Nelspruit: Mpumalanga Provincial Government.

Msila, V. 2013a. Inkosi1 Albert Luthuli's leadership style(s): implications for school leaders building effective schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(6):301-308.

Msila, V. 2013b. In search of a liberating practice: leadership, teacher commitment and the struggle for effective schools. *ISEA*, 41(3):95-105.

Muduli, A. 2015. High performance work system, HRD climate and organisational performance: an empirical study. *European Journal of Training and Development*, 39(3):239-257.

Mueller, R.O. 1996. Basic principles of structural equation modeling: an introduction to LISREL and EQS. New York, NY: Springer.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. 2012. PIRLS 2011 international results in reading. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Myers, E.L. 2014. Transformational school principal leadership behavior and its impact on school climate. *Current Issues in Education*, 17(3):1-14.

Naidoo, L., Muthukrishna, N. & Hobden, S. 2012. The leadership behaviour of the school principal: an exploratory study in five special schools in Kwazulu-Natal. *Gender & Behaviour*, 10(2):4883-4912.

Naile, I. & Selesho, J.M. 2014. The role of leadership in employee motivation. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3):175-182.

Nardelli, B. 2012. The catholic school leader as change agent: case studies of two Catholic school principals. Minneapolis, MN: Capella University. (Thesis – PhD).

Negiş-Işik, A. & Gürsel, M. 2013. Organizational culture in a successful primary school: an ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1):221-228.

Ngcobo, T.M. 2010. Organic leadership associated with good academic performance: an ethnographic study of two South African township secondary schools. *ISEA*, 38(3):19-34.

Ngcobo, T.M. & Tikly, L.P. 2010. Key dimensions of effective leadership for change: a focus on township and rural schools in South Africa. *Administration & Leadership*, 38(2):202-228.

Nichols, T.W. & Erakovich, R. 2013. Authentic leadership and implicit theory: a normative form of leadership? *Leadership & Organization Development Journal*, 34(2):182-195.

Nieuwenhuis, J. 2010. Introducing qualitative research. (In Maree, K.,ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 47-68).

Niforou, C. 2015. Labour leverage in global value chains: the role of interdependencies and multi-level dynamics. *Journal of Business Ethics*, 130(2):301-311.

Niqab, M., Sharma, S., Ali, N. & Mubarik, M.S. 2015. Perception based principal leadership measurement: does it work in Pakistan? *International Education Studies*, 8(4):29-39.

Nixon, R.S. & Barth, K.N. 2014. A comparison of TIMSS items using cognitive domains. *School Science & Mathematics*, 114(2):65-75.

Nordenbo, S.E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Larsen, M.S., Uljens, M., Laursen, P.F. & Hauge, T.E. 2010. Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools

A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI). (Vol. 2010, No. 06)..Danish Clearinghouse for Educational Research.

O'Connell, J. 2013. The education quality improvement partnership programme: a school development framework. (In Sayed, Y., Kanjee, A. & Nkomo, M., eds. The search for quality education in post-apartheid South-Africa. Interventions to improve learning and teaching. Cape Town: HSRC Press. p. 121-146).

Oberfield, Z.W. 2012. Public management in time: a longitudinal examination of the Full Range of Leadership Theory. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(2):407-429.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2011. Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Pinelands: Maskew Miller Longman.

Odundo P.A. & Rambo, C.M. 2013. Influence of leadership styles adopted by public secondary school principals on teachers' motivation: the case of Nyanza province, Kenya. *International Journal of Disaster Management and Risk Reduction*, 5(1):97-120.

Ofei-Manu, P. & Didham, R.J. 2014. Quality education for sustainable development. A priority in achieving sustainability and well-being for all. *IGES Policy brief*, 28:1-12.

Ofoegbu, F.I., Clark, A.O. & Osagie, R.O. 2013. Leadership theories and practice: charting a path for improved Nigerian schools. *ISEA*, 41(2):67-75.

Oğuz, E. 2010. The relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational citizenship behaviours of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9:1188-1193.

Okaya, T.M., Horne, M., Laming, M. & Smith, K.H. 2013. Measuring inviting school climate: a case study of a public primary school in an urban low socioeconomic setting in Kenya. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 19:15-29.

Okçu, V. 2014. Relation between leadership styles of high school administrators, diversity management, and organizational commitment of teachers. *International Journal of Academic Research*, 6(5):9-22.

Okoza, J., Aluede, O. & Akpaide, J.E.A. 2012. Secondary school students' perception of environmental variables influencing academic performance in Edo state, Nigeria. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 9(2):84-94.

Okutan, M. 2014. My school principal is not a leader! *Education*, 135(1):93-100.

Omolayo, B.O. 2012. Leadership styles and organizational climate as determinants of job involvement and job satisfaction of workers in tertiary institutions. *Business and Management Research*, 1(3):28-36.

Onorato, M. 2013. The transformational leadership style in the education sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1):33-47.

Oosthuizen, A. & Eiselen, R. 2012. Factors associated with success in first-year accounting after the implementation of the National Senior Certificate. *Acta Academica*, 44(3):156-174.

Osonwa, O.K., Adejobi, A.O., Iyam, M.A. & Osonwa, R.H. 2013. Economic status of parents, a determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1):115-122.

Osorio, P.E. 2013. Effective school practices which foster academic success for English language learners: perceptions of elementary school principals and teachers. La Verne, CA: University of La Verne. (Thesis – PhD).

Östergren, C.B. & Karlsson, M. 2010. The interrelation between the formal and informal organization: an analysis of how individuals perceive their roles during an organizational change. Göteborg: Chalmers University of Technology. (Dissertation – MA).

Osuafor, A. & Okonkwo, I. 2013. Influence of family background on academic achievement of secondary school biology students in Anambra state. *An International Multidisciplinary Journal, Ethiopia*, 7(3):156-167.

Oyetunji, C.O. 2006. The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools. Pretoria: University of South Africa. (Thesis – PhD).

Ozuruoke, A.A., Ordu, P. & Abdulkarim, M. 2011. Leadership style and business educators' job performance in senior secondary schools in a changing environment. *Journal of Educational and Social Research*, 1(3):149-155.

Ozyilmaz, A. & Cicek, S.S. 2015. How does servant leadership affect employee attitudes, behaviors, and psychological climates in a for-profit organizational context? *Journal of Management & Organization*, 21(3):263-290.

Park, J. 2012. The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review*, 13(1):89-102.

Park, J. & Lee, J. 2015. School-level determinants of teacher collegial interaction: evidence from lower secondary schools in England, Finland, South Korea, and the USA. *Teaching and Teacher Education*, 50:24-35.

Park, W., & Kim, S. 2012. The need of leader-subordinate reciprocal dyadic trust to build the subordinate's trust in the organization: the case of Korean air pilots. *The International Journal of Aviation Psychology*, 22(2):97-119.

Pas, E.T., Cash, A.H., O'Brennan, L., Debnam, K.J. & Bradshaw, C.P. 2015. Profiles of classroom behavior in high schools: associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 53:137-148.

Pashiardis, P. 1998. Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. A qualitative approach. *Educational Management & Administration*, 26(2):117-30.

Pashiardis, P. 2005. The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers. A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7):587-604.

Pearce, C.L., Hoch, J.E., Jeppesen, H.J. & Wegge, J. 2010. New forms of management shared and distributed leadership in organizations. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4):151-153.

Peterson, A.T. & Roeth, C.J. 2015. Effects of four CSCL strategies for enhancing online discussion forums: social interdependence, summarizing, scripts, and synchronicity. *International Journal of Educational Research*. (In press).

Pietersen, J. & Maree, K. 2010. Overview of statistical techniques. (In Maree, K.,ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 225-254).

Piggot-Irvine, E., Howse, J. & Richard, V. 2013. South Africa principal role and development needs. *EASA*, 41(3):55-72.

Pihle, Z.A.L. & Asimiran, S. 2014. Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness. *South African Journal of Education*, 34(1):1-11.

Poole, B. 2010. Quality, semantics and the two cultures. *Quality Assurance in Education*, 18(1):6-18.

Power, C. 2013. A high-quality education for all. (In Hughes, P., ed. Achieving quality education for all. Perspectives from the Asia-Pacific region and beyond. Dordrecht: Springer Science & Business Media. p. 63-68).

Prasad, L. & Pabla, R. 2013. The Relationship between Emotional Intelligence, Transformational Leadership and Effectiveness in B-School Directors. An Empirical study of Management Institutes in Pune. *International Journal of Management and Science*, 4(1):87-101.

Prater, M.L. 2013. Perceptions of the full range leadership model practiced by select high school administrators in Tennessee. Nashville, TN: Tennessee State University. (Thesis – PhD).

Pretorius, S.G. 2014. An education system's perspective on turning around South Africa's dysfunctional schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(15):348-358.

Procek, C. 2012. Leading for change: how leadership style impacts teachers' perceptions. Boston, MA: North-Eastern University Boston. (Thesis – PhD).

Pulleyn, J.L. 2012. The relationship between teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perception of school climate. Reno, NV: University of Nevada. (Thesis – PhD).

Puni, A., Ofei, S.B. & Okoe, A. 2013. The effect of leadership styles on firm performance in Ghana. *International Journal of Marketing Studies*, 6(1):177-185.

Rafiq, H.M.W., Fatima, T., Sohail, M.M., Saleem, M. & Khan, M.A. 2013. Parental involvement and academic achievement; a study on secondary school students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8):209-223.

Randhawa, G. & Kaur, K. 2014. Organizational climate and its correlates review of literature and a proposed model. *Journal of Management Research*, 14(1):25-40.

Rauch, C.F. & Behling, O. 1984. Functionalism. Basis for an alternative approach to the study of leadership. (In Hunt, J.G., Hosking, D.M., Schriesheim, C.A. & Stewart, R., eds. *Leaders and managers: international perspectives on managerial behaviour and leadership*. Elmsford, N.Y.: Pergamon. p. 45-62).

Rautiola, J.D. 2009. Effects of leadership styles and student academic achievement. Marquette, MI: Northern Michigan University. (Dissertation – MA).

Ravhudzulo, N.A. 2012. Assessing best practice implementation of quality assurance in Basic education by establishing standards and measuring program effectiveness. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(4):459-464.

Reed, R.E. 2013. Transformational leadership analysis of the band director of a Christian school: a case study. Winston-Salem, NC: Tennessee Temple University. (Thesis – PhD).

Reeves, C., Carnoy, M. & Addy, N. 2013. Comparing opportunity to learn and student achievement gains in southern African primary schools: A new approach. *International Journal of Educational Development*, 33:426-435.

Reichers, A.E. & Schneider, B. 1990. Climate and culture: An evolution of constructs. (In Schneider, B., ed. *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass. p. 5-39).

Reyneke, M., Meyer, L. & Nel, C. 2010. School-based assessment: the leash needed to keep the poetic 'unruly pack of hounds' effectively in the hunt for learning outcomes. *South African Journal of Education*, 30(2):277-292.

Rho, E., Yun, T. & Lee, K. 2015. Does organizational image matter? Image, identification, and employee behaviors in public and nonprofit organizations. *Public Administration Review*, 75(3):421–431.

Rhoden, V. 2012. The examination of the relationships among secondary principals' leadership behaviors, school climate, and student achievement in an urban context. Miami, FL: Florida International University. (Thesis – PhD).

Riaz, O. 2012. Spirituality and transformational leadership in education. Miami, FL: Florida International University. (Thesis – PhD).

Rice, J.K. 2010. Principal effectiveness and leadership in an era of accountability: what research says. National Center Of Analysis Of Longitudinal Data In Education Research. Brief 8 April.

Richards, D. & Engle, S. 1986. After the vision: suggestions to corporate visionaries and vision champions. (In Adams, J.D., ed. Transforming leadership. Alexandria, VA.: Miles River Press. p. 214).

Ringler, M.C., O'Neal, D., Rawls, J. & Cumiskey, S. 2013. The Role of School Leaders in Teacher Leadership Development. *Rural Educator*, 35(1):1-10.

Ritchie, J.M. 2013. The Effective and Reflective Principal: A Longtime Principal Says the Best, and Perhaps Only, Aim Is Always to Work toward the Best Possible Environment, Support, and Standards for Teaching and Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8):18.

Robinson, T. 2010. Examining the impact of leadership style and school climate on student achievement. Norfolk, VA: Old Dominion University. (Thesis – PhD).

Robson, C. 2011. Real world research. A resource for users of social research methods in applied settings. 3rd ed. West Sussex: Wiley.

Rolínek, L., Vrchota, J., Kubecová, J. & Švárová, M. 2014. The level of process management principles application in SMEs in the selected region of the Czech Republic. *Serbian Journal of Management*, 9(2):203-217.

Roney, K. & Coleman, H. 2011. Relationship between organizational health of middle schools and student achievement in reading and Math: What middle grades principals should hear. *National Forum Of Educational Administration and Supervision Journal*, 28(4):1-27.

Rowe, W.G. & Guerrero, L. 2013. Cases in leadership. 3rd ed. California: SAGE.

Rowley, S.P. 2012. Questioning leadership: a study of leadership style, teacher perceptions, and student achievement. Minneapolis, MN: Capella University (Thesis – PhD).

Ryan, J.C. & Tipu, S.A.A. 2013. Leadership effects on innovation propensity: a two-factor full range leadership model. *Journal of Business Research*, 66(10):2116-2129.

Sagnak, M. 2010. The relationship between transformational school leadership and ethical climate. *Educational Sciences; Theory & Practice*, 10(2):1135-1152.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Martinez, I. M. 2012. We need a hero! Toward a Validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) Model. *Group & Organization Management*, 37(6):785-822.

Saleh, A.M.J. & Al-karasneh, S.M. 2009. Visionary leadership as an approach to social studies teacher preparation programmers' reform: participants' perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1):877-889.

Sayed, Y. & Ahmed, R. 2011. Education quality in post-apartheid South African policy: balancing equity, diversity, rights and participation. *Comparative Education*, 47(1):103-118.

Sarlak, M.A. & Salamzadeh, Y. 2014. Analyzing the impacts of informal organizations on formal routines in a networked organization. *Journal of Asian Scientific Research*, 4(12):786-783.

Scheerens, J. 2015. Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1):10-31.

Scheerens, J. & Blömeke, S. 2016. Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*, 18:70-87.

Schein, E.H. 1984. Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25(2):3-17.

Schimmoeller, L.J. 2010. Leadership styles in competing organizational cultures. *Leadership Review*, 10:125-141.

Schmelkes, S. 2013. Quality and equity in education: a perspective from Mexico. (In Hughes, P., ed. Achieving quality education for all. Perspectives from the Asia-Pacific region and beyond. Dordrecht: Springer Science & Business Media. p. 133-136).

Schneider, B., Ehrhart, M.G. & Macey, W.H. 2013. Organizational climate and culture. *The Annual Review of Psychology*, 64:361-388.

Schoel, C., Bluemke, M., Mueller, P. & Stahlberg, D. 2011. When autocratic leaders become an option – uncertainty and self-esteem predict implicit leadership preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3):521-540.

Schoeman, P.G. 1983. Wysgerige pedagogiek. Pretoria: SACUM.

Schöer, V., Ntuli, M., Rankin, N. & Sebastiao, C. 2010. A blurred signal? The usefulness of national senior certificate (nsc) mathematics marks as predictors of academic performance at university level. *Perspectives in Education*, 28(2):9-18.

Schriesheim, C.A., Wu, J.B. & Scandura, T.A. 2009. A meso measure? Examination of the level of analysis of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). *The Leadership Quarterly*, 20(4):604-616.

Schyns, B., Kiefer, T., Kerschreiter, R. & Tymon, A. 2011. Teaching implicit leadership theories to develop leaders and leadership: how and why it can make a difference. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3):397-408.

Scott, G. 2010. Learning leaders in times of change. Sydney: NSW DET.

Scott, S. & Webber, C.F. 2013. Entrepreneurialism for Canadian principals: yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1):113-136.

Selesho, J.M. & Ntisa, A.A. 2014. Impact of school principal leadership style on performance management: a schooling agenda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3):211-218.

Sewry, J. & Mokilane, P. 2014. A Rasch analysis to determine the difficulty of the National Senior Certificate Mathematics examination. *Perspectives in Education*, 32(1):192-209.

Shafique, F. & Mahmood, K. 2010. Model development as a research tool: an example of PAK-NISEA. <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/shafique-mahmood.htm> Datum toegang verkry: 19 April 2016.

Shanker, M. & Sayeed, O.B. 2012. Role of transformational leaders as change agents: leveraging effects on organizational climate. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47(3):470-484.

Shatzer, R.H., Caldarella, P., Hallam, P.R. & Brown, B.L. 2013. Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership* 1-15.

Shiri, H., Babelan, A.Z. & Sattari, S. 2014. Investigating the condition of leadership styles of high schools managers of the city of Ardabil from teachers' viewpoint. *Applied Psychology*, 2(5):1-9.

Shute, V.J., Hansen, E.G., Underwood, J.S. & Razzouk, R. 2011. A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011. doi:10.1155/2011/915326

Sigilai, R.M. & Bett, J.C. 2013. Effectiveness of head teachers' leadership styles on the management of public primary school curriculum implementations in Bomet County, Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 4(2): 375-382.

Simons, R. The entrepreneurial gap: how managers adjust span of accountability and span of control to implement business strategy. Working Paper 13-100 July 15, 2013 Harvard Business School.

Sirisooksrip, S. Ariratana, W. & Ngang, T.K. 2015. The impact of leadership styles of school administrators on affecting teacher effectiveness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186:1031-1037.

Siyepu, S. 2013. The zone of proximal development in the learning of mathematics. *South African Journal of Education*, 33(2):1-13.

Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M.S. & Hetland, H. 2007. The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1):80-92.

Smith, G.A. 2013. Empirical impact study of transformational leadership practices of educational leadership training team leaders: a case study of the national institute for development of teachers faculty staffs and educational personnel (NIDTEP). *Hrd Journal*, 4(1):61-71.

South Africa. Department of Basic Education. 2014a. Report of the Annual National Assessment of 2013. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education. 2014b. Technical Report on the 2013 National Senior Certificate (NSC) Examination. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education. (2016, March 18). Policy on the South African standard for Principalship. (Notice 323 of 2016). Government Gazette, 39827, pp. 4-25.

South Africa. Department of Education. 2003. National Curriculum Statement: Grades 10-12 Mathematics. Pretoria: Government Printer.

South Africa. Department of Education. (1996a). Changing management to manage change in education. Report of the task team on education management development. December, 1996).

South African Schools Act 84 of 1996 **kyk** South Africa. (1996b).

South Africa. (1996b). South African Schools Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.

Spaull, N. 2013a. Poverty & privilege: primary school inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33(5):436-447.

Spaull, N. 2013b. South Africa's Education Crisis: The quality of education in South Africa 1994-2011. Report Commissioned by CDE October 2013.

Spaull, N. 2015. Starting behind and staying behind in South Africa. The case of insurmountable learning deficits in mathematics. *International Journal of Educational Development*, 41:13-24.

Spies, J. & Heystek, J. Skoolhoofde se onderwyspraktyk binne die veld van plattelandse dorpe. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(3):437-451.

Spinelli, R.J. 2006. The applicability of Bass's model of transformational, transactional, and laissez-faire leadership in the hospital administrative environment. *HOSPITAL TOPICS: Research and Perspectives on Healthcare*, 84(2) Spring: 11-18.

Stewart, V. 2013. School leadership around the world. *Educational Leadership*: April 2013:48-54.

Steyn, G.M. 2014. Exploring successful principalship in South Africa: a case study. *Journal of Asian and African Studies*, 49(3):347-361.

Steyn, H., Van der Walt, H. & Wolhuter, C. 2015. A generic model of "the" education system for the purpose of making critical comparisons and policy. *Croatian Journal of Education*, 17(4):1131-1158.

Stols, G. 2013. An investigation into the opportunity to learn that is available to Grade 12 mathematics learners. *South African Journal of Education*, 33(1):1-18.

Străin, N.A. 2013. Strategic intelligence role in the management of organisations. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 13, 2(18):109-116.

Stronge, J.H. 2013. Principal evaluation from the ground up. *Educational Leadership*, April: 60-65.

Suid-Afrika. Department of Basic Education. (2016, Februarie 12) Personnel administrative measures (PAM). (Notice 107 of 2016). *Government Gazette*, 39684, pp. 4-212.

Suraya, W. H. & Yunus, J.N. 2012. Principal leadership styles in high-academic performance of selected secondary schools in Kelantan Darulnaim. *International Journal of Independent Research and Studies*, 1(2):57-67.

Suyitno, O., Sonhadji, A., Arifin, I. & Ulfatin, N. 2014. Entrepreneurial leadership of vocational schools principals in Indonesia. *International Journal of Learning & Development*, 4(1):45-64.

Tagiuri, R. 1968. The concept of organizational climate. (In Tagiuri, R. & Litwin, G., eds. *Organizational climate: explorations of a concept*. Boston, MA: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University).

Tatlah, I.A. & Iqbal, M.Z. 2012. Leadership styles and school effectiveness: empirical evidence from secondary level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69:790-797.

Taylor, S. 2014. Reviewing the language compensation policy in the National Senior Certificate. *Perspectives in Education*, 32(1):124-141.

Taylor, S., Van der Berg, S. & Burger, R. 2011. Low quality education as a poverty trap in South Africa. *Education, Equity and Equality*. Limpopo Government. <http://hdl.handle.net/123456789/795>

Tek, B. 2014. An investigation of the relationship between school leadership, teacher job satisfaction, and student achievement. Kingston, RI: University of Rhode Island. (Dissertation).

Templin, T.J. & Richards, K.A.R. 2014. C.H. McCloy lecture: reflections on socialization into physical education: an intergenerational perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85:431-445.

Thapa, A. 2013. Does private school competition improve public school performance? The case of Nepal. *International Journal of Education Development*, 33:358-366.

Theron, A.M.C. 2013. General characteristics of the school as an organisation. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik. p. 81-118).

Thibaut, J.W. & Kelley, H.H. 1959. *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.

Tilahun, A. 2014. The relationship of school principal's leadership styles to school performance in secondary school of Agnwa zone at Gambella national regional state. Jimma, Ethiopia: University of Jimma. (Thesis – PhD).

Tobin, J. 2014. Management and leadership issues for school building leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1):1-14.

Tsanwani, A., Harding, A., Engelbrecht, J. & Maree, K. 2014. Perceptions of teachers and learners about factors that facilitate learners' performance in mathematics in South Africa. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 18(1):40–51.

Turnbull, M. 2014. Education policy and social justice: the experience of South African school principals. *ISEA*, 42(2):97-109.

UNICEF. 2000. *Defining Quality in Education*. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy June 2000.

Urlick, A. & Bowers, A.J. 2014. What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1):96-134.

Van der Berg, S, Taylor, S., Gustafsson, M., Spaull, N. & Armstrong, P. 2011. Improving education quality in South Africa. Report for the National Planning Commission. September 2011. Department of Economics, University of Stellenbosch.

Van der Walt, J.L., Mentz, P.J., Breed, J.A. & Coetsee, L.D. 2008. Performatiwiteit en die hedendaagse skool(hoof). *Koers*, 73(3):469-487.

Van der Westhuizen, P.C. 2010. *Effective educational management*. 14th ed. Cape Town: Kagiso.

Van Lange, P.A.M. & Rusbult, C.E. 2012. Interdependence Theory. (In Van Lange, P.A.M., Kruglanski, A.W. & Higgins, E.T., eds. *Handbook of Theories of Social Psychology*, Vol. 2. Thousand Oakes, CA: Sage Publications Ltd. p. 252-272).

Van Staden, S. 2013. Die verband tussen voeding en die leesprestasie van graad 4-leerders in Suid-Afrika: Bevindinge van prePIRLS 2011. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 32(1):1-7.

Van Staden, S. & Bosker, R. 2014. Factors that affect South African reading literacy achievement: evidence from prePIRLS 2011. *South African Journal of Education*, 34(3):1-9.

Van Uden, J.M., Ritzen, H. & Pieters, J.M. 2014. Engaging students: the role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37:21-32.

Valentine, J.W. & Prater, M. 2011. Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1):5–30.

Vashdi, D.R., Vigoda-Gadot, E. & Shlomi, D. 2011. Assessing performance: the impact of organizational climates and politics on public schools' performance. *Public Administration*, 91(1):135–158.

Vasquez, D. 2011. Organizational climate and student achievement in Belizean secondary schools. Stillwater, OK: Oklahoma State University. (Thesis – PhD).

Verlage, H., Rowold, J. & Schilling, J. 2012. Through different perspectives on leadership: comparing the full range leadership theory to implicit leadership theories. *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 10(2):68-95.

Vos, D. 2010. Bestuurstrategieë vir die vestiging van 'n effektiewe organisasieklimaat in die primêre skool. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).

Vos, D., Ellis, M.S., Van der Westhuizen, P.C. & Mentz, P.J. 2013. Applicability of the Organisational Climate Description Questionnaire – Rutgers Elementary: a South African case study. *South African Journal of Education*, 33(3):1-18.

Vos, D., Van der Westhuizen, P.C., Mentz, P.J. & Ellis, S.M. 2012. Educators and the quality of their work environment: an analysis of the organisational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32:56-68.

Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T., & Peterson, S. 2008. Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1):89–126.

Wang, D., Waldman, D.A. & Zhang, Z. 2014. A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 99(2):181–198.

Wang, X., Ma, L. & Zhang, M. 2014. Transformational leadership and agency workers' organizational commitment: the mediating effect of organizational justice and job characteristics. *Social Behavior and Personality*, 42(1):25-36.

Wangithi, G.J. 2014. Influence of head teachers' leadership styles on teachers' job satisfaction in public primary schools in Kajiado north district, Kajiado county, Kenya. Nairobi: University of Nairobi. (Dissertation – MEd).

Weber, M. 1947. The theory of social and economic organizations. Translated by A.M. Parsons and T. Parsons. New York: Free Press.

Westerlaken, K.M. & Wood, P.R. 2013. The relationship between psychopathy and the Full Range Leadership Model. *Personality and Individual Differences*, 54:41-46.

Wikipedia. 2016. Scientific modelling. https://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_modelling
Datum toegang verkry: 19 April 2016.

Wilhelm, T. 2013. How principals cultivate shared leadership. *Educational Leadership*. October:62-66.

Williams, C. 2011. Distributed leadership in South African schools: possibilities and constraints. *South African Journal of Education*, 3(1):190-200.

Williams, N.J. & Glisson, C. 2014. Testing a theory of organizational culture, climate and youth outcomes in child welfare systems: a United States national study. *Child Abuse & Neglect*, 38:757-767.

Wilson, D. 2013. Successful leadership characteristics of elementary school leaders and the impact on consecutive student achievement. Atlanta, GA: Atlanta University. (Dissertation).

Wolhuter, C.C. 2014. Weaknesses of South African education in the mirror image of international educational development. *South African Journal of Education*, 34(2):1-25.

Wuch, J. 2013. The impact of elementary principals' leadership styles on school climates and student achievement in an urban setting: a mixed-methods study. St. Louis, MO: Missouri Baptist University. (Thesis – PhD).

Xaba, M.I. & Janson, C.A. 2013. The organisational culture of the school. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik. p. 120-145).

Xu, X. & Zhong, J.A. 2013. The impact of substitutes for leadership on job satisfaction and performance. *Social Behavior and Personality*, 41(4):675-686.

Yadessa, M. 2014. Assessment of school climate and leadership practices: the case of four selected secondary schools of eastern Hararghe Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 5(37):71-79.

Yamauchi, F. 2011. School quality, clustering and government subsidy in post-apartheid South Africa. *Economics of Education Review*, 30 (1): 146-156.

Yang, C., Bear, G.G., Chen, F.F., Zhang, W., Blank, J.C. & Huang, X. 2015. Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1):7-24.

Yordsala, S., Tesaputa, K. & Sri-Ampani, S. 2014. The development of visionary leadership administrators in Thai primary school. *International Education Studies*, 7(1):92-101.

Yukl, G. 2006. Leadership in organizations. Upper Saddle, NJ: Pearson.

Yusuf, M.O., Muhammed, U.D. & Kazeem, A.O. 2014. Management of leadership style: an approach to organizational performance and effectiveness in Nigeria. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(2):17-29.

Zahid, G. 2014. Direct and indirect impact of perceived school climate upon student outcomes. *Asian Social Science*, 10(8):90-102.

Zakaria, G.A.N., Kamis, H., Mahalle, S. & Nawi, A. 2014. Leadership style of religious school headmasters and its relationship to academic achievement in Brunei Darussalam. *Asian Social Science*, 10(3):112-119.

Zehetmeier, S., Andreitz, I., Erlacher, W. & Rauch, F. 2015. Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*, 23(2):162-177.

Zehir, C., Muceldili, B., Altindağ, B., Şehitoğlu, Y. & Zehir, S. 2014. Charismatic leadership and organizational citizenship behavior: the mediating role of ethical climate. *Social Behavior and Personality*, 42(8):1365-1376.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. & Doğan, H. 2010. The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2:2269–2276.

Zhu, C., Devos, G. & Li, Y. 2011. Teachers' perceptions of school culture and their organisational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education*, 12(2):319-328.

Zhu, C. & Engels, N. 2014. Organizational culture and instructional innovations in higher education: perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1):136-158.

Zullig, K.J., Collins, R., Ghani, N., Hunter, A.A., Patton, J.M. & Huebner, E.S. 2015. Development of a revised version of the school climate measure. *Psychological Assessment*, 27(3):1072.

ADDENDUM A MLQ – SKOOLHOOFDE

For use by Leentjie Van Jaarsveld only. Received from Mind Garden, Inc. on February 3, 2015

PO Box 19205
Noordbrug
2522
August 2015

Dear Principal

I am currently a PhD student at the North West University, Potchefstroom campus. My research focuses on the relationship between the school principal leadership style, organisational climate and learner performance. The attached questionnaires will enable me to gather your valuable views on the research topic. Authorisation for this research was given to me by the KwaZulu Natal Department of Education. The research project was also approved by the Ethics Committee of the North West University (Ethics number: NWU-00027-15-A2). Your school was randomly selected as one of the schools in the KwaZulu Natal province to participate in this survey. I therefore kindly request your assistance in completing these questionnaires. Please take your time to complete the questionnaire honestly.

Before completing the questionnaires, please take note of the following:

- You complete the questionnaires on a voluntary basis.
- There is no harm to you as respondent in completing the questionnaires.
- All information will be treated as confidential.
- Your identity will not be revealed, every respondent and school will remain anonymous.

Your co-operation is highly valued and appreciated. Your participation will contribute positively towards our profession as educators and education managers.

Thank you ever much for your participation.

Kind regards



Mrs M.C. van Jaarsveld

Telephone number: 018 299 4589
Cell: 082 509 8040

BIOGRAPHICAL INFORMATION

Please answer the following items by making a cross in the square which applies to you:

1. Age

30 years or younger	1
31 to 40 years	2
41 to 50 years	3
51 - 60 years	4
Older than 60 years	5
2. Gender

Female	1
Male	2
3. Race group

Black	1
White	2
Brown	3
Indian	4
Other (specify)	5
4. Highest teaching qualification

Teachers' certificate	1
Teachers' diploma	2
Degree	3
Degree and teachers diploma	4
Postgraduate teaching qualification	5
5. Current post level

Post level 2	1
Post level 3	2
Post level 4 and higher	3
6. Years experience as principal

0 - 3 years	1
4 - 10 years	2
11 - 15 years	3
16 - 20 years	4
More than 20 years	5
7. Majority race group of educators at your school

Black	1
White	2
Brown	3
Indian	4
Other (specify)	5
8. Number of educators at your school

5 - 20	1
21 and more	2
9. Quintile status of the school

Quintile 1	1
Quintile 2	2
Quintile 3	3
Quintile 4	4
Quintile 5	5
10. How does the majority of learners get to school

Walk less than 5 km	1
Walk more than 5 km	2
Motor car (drop off)	3
Bus	4
Taxi	5

PRINCIPAL QUESTIONNAIRE

The aim of this questionnaire is to describe your leadership style as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.**

The following descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits you. The word "others" may mean your peers, clients, direct reports, supervisors, and/or all of these individuals.

Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

1	I provide others with assistance in exchange for their efforts	0	1	2	3	4
2	I re-examine critical assumptions to question whether they are appropriate	0	1	2	3	4
3	I fail to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4	I focus attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards	0	1	2	3	4
5	I avoid getting involved when important issues arise	0	1	2	3	4
6	I talk about my most important values and beliefs	0	1	2	3	4
7	I am absent when needed	0	1	2	3	4
8	I seek differing perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9	I talk optimistically about the future	0	1	2	3	4
10	I instill pride in others for being associated with me	0	1	2	3	4
11	I discuss in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12	I wait for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13	I talk enthusiastically about what needs to be accomplished	0	1	2	3	4
14	I specify the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15	I spend time teaching and coaching	0	1	2	3	4
16	I make clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	0	1	2	3	4
17	I show that I am a firm believer in "If it isn't broke, don't fix it."	0	1	2	3	4
18	I go beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19	I treat others as individuals rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20	I demonstrate that problems must become chronic before I take action	0	1	2	3	4
21	I act in ways that build others' respect for me	0	1	2	3	4
22	I concentrate my full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures	0	1	2	3	4
23	I consider the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24	I keep track of all mistakes	0	1	2	3	4
25	I display a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26	I articulate a compelling vision of the future	0	1	2	3	4
27	I direct my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28	I avoid making decisions	0	1	2	3	4
29	I consider an individual as having different needs, abilities, and aspirations from others	0	1	2	3	4
30	I get others to look at problems from many different angles	0	1	2	3	4

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

31	I help others to develop their strengths	0	1	2	3	4
32	I suggest new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33	I delay responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34	I emphasize the importance of having a shared mission	0	1	2	3	4
35	I express satisfaction when others meet expectations	0	1	2	3	4
36	I express confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37	I am effective in meeting others' job-related needs	0	1	2	3	4
38	I use methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39	I get others to do more than they expected to do	0	1	2	3	4
40	I am effective in representing others to higher authority	0	1	2	3	4
41	I work with others in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42	I heighten others' desire to succeed	0	1	2	3	4
43	I am effective in meeting organizational requirements	0	1	2	3	4
44	I increase others' willingness to try harder	0	1	2	3	4
45	I lead a group that is effective	0	1	2	3	4

46. Which of the following describes you as school principal the best? Just add an X in the appropriate space.

MARK ONLY ONE!!!

- 46.1 I make decisions and don't delegate any tasks to the staff members. ☐
- 46.2 I ask for advice and opinions and encourage the staff members to participate in problem solving. ☐
- 46.3 I encourage the staff members to participate in decision making processes. ☐
- 46.4 I see the opportunity to create something positive without the necessary resources. ☐
- 46.5 I influence the staff members to look at the future and maintain high performance. ☐

THANK YOU FOR YOUR PARTICIPATION!

ADDENDUM B

MLQ – ONDERWYSERS

For use by Leentjie Van Jaarsveld only. Received from Mind Garden, Inc. on February 3, 2015

PO Box 19205
Noordbrug
2522
August 2015

Dear Educator

I am currently a PhD student at the North West University, Potchefstroom campus. My research focuses on the relationship between the school principal leadership style, organisational climate and learner performance. The attached questionnaires will enable me to gather your valuable views on the research topic. Authorisation for this research was given to me by the KwaZulu Natal Department of Education. The research project was also approved by the Ethics Committee of the North West University (Ethics number: NWU-00027-15-A2). Your school was randomly selected as one of the schools in the KwaZulu Natal province to participate in this survey. I therefore kindly request your assistance in completing these questionnaires. Please take your time to complete the questionnaires honestly.

Before completing the questionnaires, please take note of the following:

- You complete the questionnaires on a voluntary basis.
- There is no harm to you as respondent in completing the questionnaires.
- All information will be treated as confidential.
- Your identity will not be revealed, every respondent and school will remain anonymous.

Your co-operation is highly valued and appreciated. Your participation will contribute positively towards our profession as educators and education managers.

Thank you ever much for your participation.

Kind regards



Mrs M.C. van Jaarsveld

Telephone number: 017 299 4589
Cell: 082 509 8040

BIOGRAPHICAL INFORMATION

Please answer the following items by making a cross in the square which applies to you:

1. Age	<table border="1"> <tr><td>30 years or younger</td><td>1</td></tr> <tr><td>31 to 40 years</td><td>2</td></tr> <tr><td>41 to 50 years</td><td>3</td></tr> <tr><td>51 – 60 years</td><td>4</td></tr> <tr><td>Older than 60 years</td><td>5</td></tr> </table>	30 years or younger	1	31 to 40 years	2	41 to 50 years	3	51 – 60 years	4	Older than 60 years	5				
30 years or younger	1														
31 to 40 years	2														
41 to 50 years	3														
51 – 60 years	4														
Older than 60 years	5														
2. Gender	<table border="1"> <tr><td>Female</td><td>1</td></tr> <tr><td>Male</td><td>2</td></tr> </table>	Female	1	Male	2										
Female	1														
Male	2														
3. Race group	<table border="1"> <tr><td>Black</td><td>1</td></tr> <tr><td>White</td><td>2</td></tr> <tr><td>Brown</td><td>3</td></tr> <tr><td>Indian</td><td>4</td></tr> <tr><td>Other (specify)</td><td>5</td></tr> </table>	Black	1	White	2	Brown	3	Indian	4	Other (specify)	5				
Black	1														
White	2														
Brown	3														
Indian	4														
Other (specify)	5														
4. Highest teaching qualification	<table border="1"> <tr><td>Teachers' certificate</td><td>1</td></tr> <tr><td>Teachers' diploma</td><td>2</td></tr> <tr><td>Degree</td><td>3</td></tr> <tr><td>Degree and teachers diploma</td><td>4</td></tr> <tr><td>Postgraduate teaching qualification</td><td>5</td></tr> </table>	Teachers' certificate	1	Teachers' diploma	2	Degree	3	Degree and teachers diploma	4	Postgraduate teaching qualification	5				
Teachers' certificate	1														
Teachers' diploma	2														
Degree	3														
Degree and teachers diploma	4														
Postgraduate teaching qualification	5														
5. Current post level	<table border="1"> <tr><td>Post level 1</td><td>1</td></tr> <tr><td>Post level 2</td><td>2</td></tr> <tr><td>Post level 3</td><td>3</td></tr> <tr><td>Post level 4 and higher</td><td>4</td></tr> </table>	Post level 1	1	Post level 2	2	Post level 3	3	Post level 4 and higher	4						
Post level 1	1														
Post level 2	2														
Post level 3	3														
Post level 4 and higher	4														
6. Years teaching experience	<table border="1"> <tr><td>0 - 5 years</td><td>1</td></tr> <tr><td>6 - 10 years</td><td>2</td></tr> <tr><td>11 – 15 years</td><td>3</td></tr> <tr><td>16 – 20 years</td><td>4</td></tr> <tr><td>21 – 25 years</td><td>5</td></tr> <tr><td>26 – 30 years</td><td>6</td></tr> <tr><td>More than 30 years</td><td>7</td></tr> </table>	0 - 5 years	1	6 - 10 years	2	11 – 15 years	3	16 – 20 years	4	21 – 25 years	5	26 – 30 years	6	More than 30 years	7
0 - 5 years	1														
6 - 10 years	2														
11 – 15 years	3														
16 – 20 years	4														
21 – 25 years	5														
26 – 30 years	6														
More than 30 years	7														
7. Employment status	<table border="1"> <tr><td>Full time</td><td>1</td></tr> <tr><td>Part time/Flexi</td><td>2</td></tr> <tr><td>Governing Body appointment</td><td>3</td></tr> <tr><td>Temporary</td><td>4</td></tr> </table>	Full time	1	Part time/Flexi	2	Governing Body appointment	3	Temporary	4						
Full time	1														
Part time/Flexi	2														
Governing Body appointment	3														
Temporary	4														
8. Are you teaching a subject that you are not qualified in?	<table border="1"> <tr><td>Yes</td><td>1</td></tr> <tr><td>No</td><td>2</td></tr> </table>	Yes	1	No	2										
Yes	1														
No	2														

TEACHERS QUESTIONNAIRE

This questionnaire is to describe the leadership style of **your school principal** as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.**

The following descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits **your school principal**

Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

MY SCHOOL PRINCIPAL . . .

1	Provides me with assistance in exchange for my efforts	0	1	2	3	4
2	Re-examines assumptions to question whether they are appropriate	0	1	2	3	4
3	Fails to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4	Focuses attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards	0	1	2	3	4
5	Avoids getting involved when important issues arise	0	1	2	3	4
6	Talks about their most important values and beliefs	0	1	2	3	4
7	Is absent when needed	0	1	2	3	4
8	Seeks differing perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9	Talks optimistically about the future	0	1	2	3	4
10	Instills pride in me for being associated with him/her	0	1	2	3	4
11	Discusses in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12	Waits for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13	Talks enthusiastically about what needs to be accomplished	0	1	2	3	4
14	Specifies the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15	Spends time teaching and coaching	0	1	2	3	4
16	Makes clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	0	1	2	3	4
17	Shows that he/she is a firm believer in "If it ain't broke, don't fix it."	0	1	2	3	4
18	Goes beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19	Treats me as an individual rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20	Demonstrates that problems must become chronic before taking action	0	1	2	3	4
21	Acts in ways that builds my respect	0	1	2	3	4
22	Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures	0	1	2	3	4
23	Considers the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24	Keeps track of all mistakes	0	1	2	3	4
25	Displays a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26	Articulates a vision of the future	0	1	2	3	4
27	Directs my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28	Avoids making decisions	0	1	2	3	4
29	Considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others	0	1	2	3	4
30	Gets me to look at problems from different angles	0	1	2	3	4

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

31	Helps me to develop my strengths	0	1	2	3	4
32	Suggests new ways at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33	Delays responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34	Emphasizes the importance of having a shared mission	0	1	2	3	4
35	Expresses satisfaction when I meet expectations	0	1	2	3	4
36	Expresses confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37	Is effective in meeting my job-related needs	0	1	2	3	4
38	Uses methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39	Gets me to do more than I expected to do	0	1	2	3	4
40	Is effective in representing me to Department of Education	0	1	2	3	4
41	Works with me in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42	Heightens my desire to succeed	0	1	2	3	4
43	Is effective in meeting the aims of the school	0	1	2	3	4
44	Increases my willingness to try harder	0	1	2	3	4
45	Leads a group that is effective	0	1	2	3	4

46. Which of the following describes your school principal the best? Just add an X in the appropriate space.

MARK ONLY ONE!!!

- 46.1 My school principal makes decisions and don't delegate any tasks to the staff members. ☐
- 46.2 My school principal asks for advice and opinions and encourage the staff members to participate in problem solving. ☐
- 46.3 My school principal encourages the staff members to participate in decision making processes. ☐
- 46.4 My school principal sees the opportunity to create something positive without the necessary resources. ☐
- 46.5 My school principal influences the staff members to look at the future and maintain high performance. ☐

THANK YOU FOR YOUR PARTICIPATION!

ADDENDUM C OCDQ-RS

OCDQ-RS Questionnaire

OCDQ-RS Questionnaire

The following are statements about your school.

Please indicate the extent to which each statement characterizes your school.

		Rarely Occurs	Sometimes Occurs	Often Occurs	Very Frequently Occurs
1	The mannerisms of teachers at this school are annoying.	1	2	3	4
2	Teachers have too many committee requirements.	1	2	3	4
3	Teachers spend time after school with learners who have individual problems.	1	2	3	4
4	Teachers are proud of their school.	1	2	3	4
5	The principal sets an example by working hard himself/herself.	1	2	3	4
6	The principal compliments teachers.	1	2	3	4
7	Teacher-principal meetings are dominated by the principal.	1	2	3	4
8	Routine duties interfere with the job of teaching.	1	2	3	4
9	Teachers interrupt other teachers who are talking in meetings.	1	2	3	4
10	The learner representative council has an influence on school policy.	1	2	3	4
11	Teachers are friendly with learners.	1	2	3	4
12	The principal rules with an iron fist.	1	2	3	4
13	The principal monitors everything teachers do.	1	2	3	4
14	Teachers' closest friends are other faculty members at this school.	1	2	3	4
15	Administrative paper work is burdensome at this school.	1	2	3	4
16	Teachers help and support each other.	1	2	3	4
17	Learners solve their problems through logical reasoning.	1	2	3	4
18	The principal closely checks teacher activities.	1	2	3	4
19	The principal is autocratic.	1	2	3	4
20	The morale of teachers is high.	1	2	3	4
21	Teachers know the family background of other teachers.	1	2	3	4
22	Assigned non-teaching duties are excessive.	1	2	3	4
23	The principal goes out of his/her way to help teachers.	1	2	3	4
24	The principal explains his/her reason for criticism to teachers.	1	2	3	4
25	The principal is available after school to help teachers when assistance is needed.	1	2	3	4
26	Teachers invite other teachers to visit them at home.	1	2	3	4
27	Teachers socialize with each other on a regular basis.	1	2	3	4
28	Teachers really enjoy working here.	1	2	3	4
29	The principal uses constructive criticism.	1	2	3	4
30	The principal looks out for the personal welfare of the school.	1	2	3	4
31	The principal supervises teachers closely.	1	2	3	4
32	The principal talks more than listens.	1	2	3	4
33	Learners are trusted to work together with supervision.	1	2	3	4
34	Teachers respect the personal competence of their colleagues.	1	2	3	4

ADDENDUM D

TOESTEMMING VAN DIE DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS IN KWAZULU NATAL



education

Department:
Education
PROVINCE OF KWAZULU-NATAL

Enquiries: Nomangisi Ngubane

Tel: 033 392 1004

Ref.:2/4/8/500

Mrs MC Van Jaarsveld
North West University
Private Bag X6001
POTCHEFSTROOM
2520

Dear Mrs Van Jaarsveld

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN THE KZN DoE INSTITUTIONS

Your application to conduct research entitled: **"RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL LEADERSHIP STYLE, SCHOOL CLIMATE AND LEARNER PERFORMANCE"**, in the KwaZulu-Natal Department of Education Institutions has been approved. The conditions of the approval are as follows:

1. The researcher will make all the arrangements concerning the research and interviews.
2. The researcher must ensure that Educator and learning programmes are not interrupted.
3. Interviews are not conducted during the time of writing examinations in schools.
4. Learners, Educators, Schools and Institutions are not identifiable in any way from the results of the research.
5. A copy of this letter is submitted to District Managers, Principals and Heads of Institutions where the intended research and interviews are to be conducted.
6. The period of investigation is limited to the period from 01 August 2015 to 31 August 2017.
7. Your research and interviews will be limited to the schools you have proposed and approved by the Head of Department. Please note that Principals, Educators, Departmental Officials and Learners are under no obligation to participate or assist you in your investigation.
8. Should you wish to extend the period of your survey at the school(s), please contact Miss Connie Kehologile at the contact numbers below.
9. Upon completion of the research, a brief summary of the findings, recommendations or a full report / dissertation / thesis must be submitted to the research office of the Department. Please address it to The Office of the HOD, Private Bag X9137, Pietermaritzburg, 3200.
10. Please note that your research and interviews will be limited to schools and institutions in KwaZulu-Natal Department of Education.

See List Attached

Nkosinathi S.P. Sishi, PhD
Head of Department: Education
Date: 22 July 2015

KWAZULU-NATAL DEPARTMENT OF EDUCATION

POSTAL: Private Bag X 9137, Pietermaritzburg, 3200, KwaZulu-Natal, Republic of South Africa ...dedicated to service and performance
PHYSICAL: 247 Burger Street, Anton Lembede House, Pietermaritzburg, 3201. Tel. 033 392 1004 beyond the call of duty
EMAIL ADDRESS: kehologile.connie@kzndoe.gov.za / Nomangisi.Ngubane@kzndoe.gov.za
CALL CENTRE: 0860 596 363; Fax: 033 392 1203 WEBSITE: www.kzneducation.gov.za