

**DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DIE
NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER IN
DIE ONDERWYS DEUR MIDDEL VAN 'N
INSKAKELINGSPROGRAM**

CHRISTOFFEL ANDREAS SMIT

B.A., B.Ed., M.Ed., HOD.

**DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DIE
NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER IN
DIE ONDERWYS DEUR MIDDEL VAN 'N
INSKAKELINGSPROGRAM**

CHRISTOFFEL ANDREAS SMIT

B.A., B.Ed., M.Ed., HOD.

Proefskrif voorgelê ter vervulling van die vereistes
vir die graad Philosophiae Doctor aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Promotor : Prof. P.C. van der Westhuizen

**POTCHEFSTROOM
2002**

Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings wat gemaak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling toegeskryf word nie.

DANKBETUIGING

Hiermee wens ek my opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies te betuig:

- My promotor, professor P.C. van der Westhuizen, vir sy dinamiese studieleiding, motivering en eindelose geduld.
- Professor Faans Steyn van die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir sy hulpverlening met die empiriese data.
- Doktor L. Viljoen van die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO vir haar spoedige verwerking en hulpverlening met die empiriese data.
- Mev. Lina de Bruyn vir die tik en tegniese versorging van die proefskrif.
- Mev. C. van der Walt vir die taalversorging van die proefskrif.
- Die hoofde van die onderskeie onderwysdepartemente vir toestemming om vraelyste aan kringbestuurders tydens die empiriese ondersoek uit te stuur.
- Die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling vir die toekenning van 'n studiebeurs.
- Die PU vir CHO vir die toekenning van 'n studiebeurs.
- Die Direkteur van die Navorsingfokusarea vir die toekenning van 'n studiebeurs.
- My ouers vir hulle liefde, aanmoediging en ondersteuning.
- Brian en Amelia vir hulle getroue ondersteuning.
- My broer, Dawie, en sy gesin.

Aan God al die eer.

OPSOMMING

DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER IN DIE ONDERWYS DEUR MIDDEL VAN 'N INSKAKELINGSPROGRAM

In hierdie studie is gefokus op die behoefte van 'n inskakelingsprogram waar veral nuutaangestelde kringbestuurders sowel as kringbestuurders met min ervaring by 'n funksionele inskakelingsprogram baat kan vind. Gevolglik is die klem op die beginsel geplaas dat dit nie hier gaan om 'n opleidingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders nie, maar eerder op professionele inskakeling en die kontinue ontwikkeling van opvoedkundige leiers soos kringbestuurders in die onderwys.

Om hierdie doel te bereik, is daar ten eerste 'n literatuurstudie onderneem oor die aard van professionele ontwikkeling waarvan inskakeling een faset is. Probleme wat kringbestuurders moontlik mag ondervind asook vaardighede waaroor hulle moet beskik ten einde effektief en produktief in hulle nuwe pos te funksioneer, is ook in die literatuurstudie uitgelig. Voorts is enkele bestaande inskakelingsprogramme in ontwikkelde sowel as ontwikkelende lande ontleed en met praktyke in die RSA vergelyk. Ten tweede is 'n empiriese studie onderneem na persepsies van kringbestuurders aangaande probleme wat hulle ervaar sowel as vaardighede waaroor hulle moet beskik ten einde doeltreffend in hulle nuwe werksomgewing te funksioneer.

Bevindinge uit die literatuurstudie dui daarop dat kringbestuurders eiesoortige probleme ervaar en dat hierdie probleme in hulleself, hulle werksomgewing, op bestuursvlak, binne die gemeenskap en binne hulle onderwysloopbaan manifesteer. 'n Verdere aanduiding is dat bestuursvaardighede waaroor kringbestuurders moet beskik in vier kategorieë geklassifiseer word by wyse van tegniese, persoons-, sosiale en konseptuele vaardighede. Uit die literatuur is ook aangetoon dat formele inskakeling in ontwikkelde lande op 'n program-

gedrewe wyse plaasvind, terwyl in die RSA 'n groot leemte bestaan ten opsigte van 'n formele inskakelingsprogram sowel as 'n formele mentorstelsel vir nuutaangestelde kringbestuurders.

Die bevindinge uit die empiriese studie dui daarop dat respondente ernstige probleme ervaar in veral die werksomgewing, op bestuursvlak sowel as in hulle onderwysloopbaan. Minder ernstige probleme word in die kringbestuurder se persoon self en binne die gemeenskap ervaar. 'n Verdere aanduiding was dat respondente al die vaardighede as baie belangrik beskou het ten einde doeltreffend in hulle nuwe werksomgewing te kan funksioneer.

Bogenoemde behoefte het aanleiding gegee tot die daarstelling van enkele riglyne vir die ontwikkeling en implementering van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders. Hierdie inskakelingsprogram bestaan uit vier fases en die temas van die verskillende fases is so geselekteer dat al die aktiwiteite in die totale inskakelingsproses doelgerig en ordelik kan plaasvind ten einde bepaalde uitkomst te bereik.

Aanbevelings van hierdie studie beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n formele inskakelingsprogram sowel as 'n formele mentorprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders in die RSA. Klem word ook gelê op die dringende noodsaaklikheid van 'n formele en gestruktureerde posbeskrywing, deurlopende vaardigheidsontwikkeling sowel as die daarstelling/formulering van 'n nasionale beleid wat die aard en vlak ten opsigte van bestuursopleiding van kringbestuurders bepaal.

Sonder twyfel is die belangrikste invloed op die kwaliteit van kringbestuurders in die RSA hulle eie bekwaamhede en die inskakeling van nuutaangestelde kringbestuurders is een van die *sine qua non* van ontwikkeling van bekwame onderwysbestuurders.

Sleutelwoorde vir indeksering: *induction; supervision; superintendents; inspectors; professional development; orientation; educational administrator; inclusion.*

SUMMARY

The professional development of the newly appointed circuit manager in education by means of an orientation programme

This study focuses on the need for an induction programme by which especially newly appointed circuit managers and circuit managers with little experience can benefit. This study is not concerned with the training programme for newly appointed circuit managers, but the emphasis is on the professional induction and continued development of educational leaders such as circuit managers.

In order to get to the heart of the matter, a literature study was first undertaken to investigate the nature of professional development of which induction is one component. Also, problems that might be experienced by circuit managers and expertise they might need for functioning effectively have been lifted from the literature study. A few induction programmes in developed and developing countries have been analysed and compared to practices in the RSA. Secondly, an empirical study has been undertaken on the perceptions of circuit managers on problems they are experiencing and on expertise they need in order to function optimally in their new work environment.

Findings in the literature study reveal that circuit managers experience distinctive problems, and that these problems manifest themselves within the circuit managers themselves, in their work environment, on managerial level, within society and within their careers as educators. Another distinction is that the managerial skills a circuit manager should have can be divided into four categories, viz. technical, personal, social and conceptual skills. The literature study also shows that formal induction in developed countries is run in a programme-driven manner, while in the RSA there is a lack of formal induction programmes as well as a formal mentor system for newly appointed circuit managers.

Findings in the empirical study have shown that respondents experience serious problems in especially the work environment, on managerial level and in their teaching careers. Less serious problems are experienced in the circuit manager's personal life and within the community. A further indication was that respondents considered all the skills as very important in order to function effectively in their new work environment.

The above needs give rise to the formulation of directives for the development and implementation of an induction programme for newly appointed circuit managers. This instruction programme comprises four phases, and the themes of the respective phases have been selected in such a manner that the activities in the total induction process are purposeful and orderly, and aimed at a specific outcome.

Recommendations of this study emphasize the importance of a formal induction programme as well as a formal monitoring system for newly appointed circuit managers in die RSA. Also, there is an urgent necessity for a formal and structured job description, ongoing skills development and the establishment/formulation of a national policy, determining the nature and level of management training.

Without doubt the most important influence on the quality of circuit managers in the RSA is their own expertise, and the induction of newly appointed circuit managers is the sine qua non for the development of competent education managers.

Key words for indexing are: *induction; supervision; superintendents; inspectors; professional development; orientation; educational administrator; inclusion.*

INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING	i
SUMMARY	iii
LYS VAN TABELLE	xiii
LYS VAN FIGURE	xiv

HOOFSTUK 1: ORIËTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	TERMINOLOGIESE PRESISERING	1
1.3	PROBLEEMSTELLING	3
1.4	DOEL MET DIE NAVORSING	6
1.5	METODE VAN NAVORSING	6
1.5.1	Literatuurstudie	6
1.5.2	Empiriese ondersoek	7
1.5.2.1	Informeel onderhoud	7
1.5.2.2	Vraelys	7
1.5.2.3	Studiepopulasie	7
1.5.2.4	Statistiese tegnieke	7
1.5.2.5	Oop vrae	8
1.6	STRUKTURERING VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG	8
1.7	SAMEVATTING	9

HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING EN INSKAKELING

2.1	INLEIDING	10
2.2	INSKAKELING IN DIE KONTEKS VAN PERSONEELVOOR- SIENING	10
2.2.1	Werwing	11
2.2.2	Keuring	13
2.2.3	Aanstelling	15
2.3	DIE BEGRIP "PROFESSIONELE ONTWIKKELING"	16
2.4	DIE DOEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING	18
2.5	KENMERKE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING	20
2.6	DIE NOODSAAKLIKHEID VAN PROFESSIONELE ONTWIK- KELING	21

2.7	VOORDELE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING	23
2.8	ENKELE NADELE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING	24
2.9	SINTESE	24
2.10	DIE BEGRIP "INSKAKELING"	24
2.11	DIE PROBLEEM RAKENDE DIE BEGRIP INSKAKELING	27
2.12	DIE INSKAKELINGSPROGRAM	27
2.12.1	Die doel van 'n inskakelingsprogram	28
2.12.2	Die implikasies van 'n inskakelingsprogram	28
2.13	VERSKILLENDE BENADERINGS TEN OPSIGTE VAN INSKAKELING	30
2.13.1	Die model van Hunt (1968) vir die beginneronderwyser	30
2.13.2	Die model van Wesenraft (1982) vir beginneronderwysers	31
2.13.3	Die model van Gorton (1983) vir beginnerhoofde	31
2.13.4	Die model van Casterter (1986) vir nuutaangestelde hoofde	33
2.13.5	Die model van Wubbels, Creton en Hooymayer (1987) vir beginneronderwysers	38
2.13.6	Die algemene model van Oosthuizen (1992) vir beginner- onderwysers	39
2.13.7	Die driedimensionele model van Daresh en Playko (1992) vir nuutaangestelde skoolhoofde	39
2.13.8	Die model van Legotlo (1994) vir beginnerhoofde	42
2.13.9	Die model van Kitavi (1995) vir nuutaangestelde skoolhoofde	44
2.13.10	Die model van Smith (1998) vir beginneronderwysers	45
2.13.11	Die model van Heyns (2000) vir beginner- en nuutaangestelde onderwysers	48
2.13.12	Sintese	51
2.14	DIE DOEL VAN PROFESSIONELE INSKAKELING	55
2.14.1	Remediëring	55
2.14.2	Oriëntering	56
2.14.2.1	Algemene oriëntering	56
2.14.2.2	Bestuursoriëntering	58
2.14.3	Sosialisering	59
2.14.3.1	Antisiperende sosialisering	59
2.14.3.2	Organisatoriese sosialisering	59
2.14.3.3	Professionele sosialisering	60
2.15	PERSONE VERANTWOORDELIK VIR INSKAKELING	61
2.15.1	Die provinsiale onderwysdepartement	62
2.15.2	Ander instansies	63
2.16	SAMEVATTING	64

HOOFSTUK 3: DIE PROBLEME EN VAARDIGHEDE VAN DIE NUUTAANGE- STELDE KRINGBESTUURDER

3.1	INLEIDING	66
3.2	KATEGORIEË PROBLEME VAN DIE KRINGBESTUURDER.....	66
3.3	IDENTIFISERING VAN PROBLEME	68
3.4	PROBLEME WAT IN DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER SELF GESETEL IS	69
3.4.1	Die probleem van aanvaarding.....	69
3.4.2	Die probleem van erkenning.....	70
3.4.3	Probleme rakende persoonlike behoeftes en persoonlike aangeleenthede.....	71
3.4.4	Probleme ten opsigte van 'n ongelukkige persoonlike lewe	72
3.4.5	Die probleem van professionele isolasie	72
3.4.6	Die probleem om gesagsdraer te wees	73
3.4.7	Die probleem van werksonsekerheid.....	74
3.4.8	Gevolgtrekking.....	75
3.5	PROBLEME GELEË IN DIE WERKSOMGEWING.....	76
3.5.1	Praktyksskok	76
3.5.2	Die mindere mate van sinvolheid en die geringe graad van interessantheid van die werk	77
3.5.3	Werksonveiligheid	79
3.5.4	Onsekerheid oor werksekeriteit	80
3.5.5	Swak kollegiale verhoudings	81
3.5.6	Die probleem van die afwesigheid van integriteit	82
3.5.7	Onaangename fisiese werksomstandighede.....	83
3.5.8	Gevolgtrekking.....	84
3.6	PROBLEME OP BESTUURSVLAK	86
3.6.1	Oneffektiewe bestuurstyl	86
3.6.2	Onvoldoende bestuursvaardighede.....	89
3.6.3	'n Oneffektiewe leierskap	91
3.6.4	Probleme rakende verantwoordelikheid	92
3.6.5	Die probleem rakende aanspreeklikheid	93
3.6.6	Onduidelike posbeskrywing	94
3.6.6.1	Toesighouding	95
3.6.6.2	Leidinggewing.....	96
3.6.6.3	Beheeruitoefening	96
3.6.7	Tydsbestuur.....	97
3.6.8	'n Gebrek aan kennis van die onderwysreg.....	98
3.6.9	Onvermoë om 'n organisasieklimaat te skep.....	99
3.6.10	Min outonomie	101

3.6.11	Gebrek aan kommunikasie.....	102
3.6.12	Gevolgtrekking.....	103
3.7	PROBLEME BINNE DIE GEMEENSKAP	104
3.7.1	Swak verhoudinge met die gemeenskap.....	104
3.7.2	Swak sosio-ekonomiese klimaat.....	105
3.7.3	Onstabiele politieke klimaat in die gemeenskap.....	105
3.7.4	Gevolgtrekking.....	106
3.8	PROBLEME IN DIE ONDERWYSLOOPBAAN.....	107
3.8.1	Onvoldoende vergoeding.....	107
3.8.2	Swak bevorderingsmoontlikhede.....	107
3.8.3	Min geleenthede vir professionele ontwikkeling	108
3.8.4	Gevolgtrekking.....	109
3.9	ANDER PROBLEME.....	109
3.10	VAARDIGHEDE VAN DIE NUUTAANGESTELDE KRING- BESTUURDER	110
3.10.1	Omskrywing van die begrip "vaardigheid".....	111
3.10.2	Kategorieë vaardighede	112
3.10.2.1	Klassifikasie 1.....	112
3.10.2.2	Klassifikasie 2.....	114
3.10.2.3	Sintese.....	116
3.10.3	Bestuursvaardighede van die kringbestuurder	119
3.10.3.1	Tegniese vaardighede.....	119
3.10.3.2	Persoonsvaardighede.....	120
3.10.3.3	Sosiale vaardighede	121
3.10.3.4	Konseptuele vaardighede.....	122
3.10.4	Gevolgtrekking.....	123
3.11	SAMEVATTING	124

HOOFSTUK 4: DIE ONTLEIDING VAN ENKELE INSKAKELINGS- GRAMME VIR DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER

4.1	INLEIDING	126
4.2	PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN ENKELE STATE VAN DIE VSA.....	127
4.2.1	Struktuur van die onderwysstelsel.....	127
4.2.2	Die struktuur en funksionering van die monitering en evaluering- stelsel met spesiale verwysing na die state Texas en Kentucky	128
4.2.2.1	Texas.....	131
4.2.2.2	Kentucky.....	134
4.2.3	Professionele inskakelingspraktyke.....	137

4.2.4	Gevolgtrekking.....	138
4.3	PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN KANADA	139
4.3.1	Struktuur van die onderwysstelsel.....	139
4.3.2	Struktuur en funksionering van die monitering en evalueringstelsel in Kanada met spesiale verwysing na die state British Columbia en Manitoba.....	140
4.3.2.1	British Columbia.....	142
4.3.2.2	Manitoba.....	143
4.3.3	Professionele inskakelingspraktyke.....	145
4.3.4	Gevolgtrekking.....	147
4.4	PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN NEDERLAND	148
4.4.1	Struktuur van die onderwysstelsel.....	148
4.4.2	Die struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel).....	151
4.4.3	Professionele inskakelingspraktyke.....	154
4.4.4	Gevolgtrekking.....	156
4.5	PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN ENGLAND EN SKOTLAND	157
4.5.1	Die onderwysstelsel in Engeland en Skotland.....	157
4.5.2	Struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel).....	158
4.5.3	Professionele inskakelingspraktyke.....	162
4.5.4	Gevolgtrekking.....	164
4.6	PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING VAN LANDE VAN DIE SUIDER-AFRIKAANSE ONTWIKKELINGS-GEMEENSAP (SADC)	164
4.6.1	Struktuur van die onderwysstelsel (met spesiale verwysing na die Namibiese onderwysstruktuur) van Botswana, Lesotho, Malawi, Mosambiek, Namibië, Swaziland, Zambië en Zimbabwe.....	164
4.6.2	Die struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC).....	166
4.6.3	Professionele inskakelingspraktyke.....	169
4.6.4	Gevolgtrekking.....	171
4.7	PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING VAN DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDERS IN DIE RSA	172
4.7.1	Struktuur van die onderwysstelsel.....	172
4.7.2	Struktuur en funksionering van die monitering en evalueringstelsel.....	174
4.7.3	Professionele ontwikkelingspraktyke.....	180
4.7.4	Gevolgtrekking.....	181
4.8	SAMEVATTING	182

HOOFSTUK 5: NAVORSINGSONTWERP

5.1	INLEIDING	185
5.2	DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	185
5.3	DIE VRAELYS AS MEETINSTRUMENT	185
5.4	VOORDELE EN NADELE VAN GESLOTE VRAELYSTE AS NAVORSINGSMETODE	187
5.4.1	Die voordele van gestruktureerde/geslote vraelyste	187
5.4.2	Die nadele van vraelyste as navorsingsmetode	188
5.5	REDES WAAROM DIE KEUSE OP DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS AS METODE VAN NAVORSING GEVAL HET	189
5.6	STRUKTUUR VAN DIE VRAELYS	190
5.7	LOODSONDERSOEK	193
5.8	POPULASIE EN STEEKPROEF	193
5.9	ADMINISTRATIEWE PROSEDURE	195
5.10	VERSENDING VAN DIE VRAELYS	195
5.11	TERUGVOERRESPONS	196
5.12	STATISTIESE TEGNIEK	196
5.13	OOP VRAE	197
5.14	SAMEVATTING	197

HOOFSTUK 6: INTERPRETERING VAN RESPONSE

6.1	INLEIDING	198
6.2	INTERPRETERING VAN BIOGRAFIESE DATA	198
6.3	INTERPRETERING VAN DEMOGRAFIESE GEGEWENS	201
6.4	INTERPRETERING VAN DATA OOR DIE PROBLEME WAT KRINGBESTUURDERS ERVAAR	202
6.4.1	Probleme en ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar	202
6.4.2	Rangordes van die probleme en ernstige probleme wat kringbestuurders provinsiegewys ervaar	209
6.4.3	Minder ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar	211
6.4.4	Minder ernstige probleme wat kringbestuurders volgens provinsie ervaar	214
6.4.5	Gevolgtrekking met betrekking tot probleme wat kringbestuur- ders ervaar	215
6.5	DIE VERSKIL MET BETREKKING TOT DIE RESPONSE VAN NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDERS EN ERVARE KRINGBESTUURDERS TEN OPSIGTE VAN PROBLEME WAT NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDERS ERVAAR HET	217
6.5.1	Oriëntering	217
6.5.2	Interpretering van data	220

6.5.3	Response met 'n medium effekgrootte	221
6.5.4	Response met 'n groot effekgrootte.....	224
6.6	INTERPRETERING VAN OOP VRAE AANGAANDE PROBLEME WAT KRINGBESTUURDERS TANS ERVAAR	225
6.7	INTERPRETERING VAN DATA OOR VAARDIGHEDE WAT KRINGBESTUURDERS AS BELANGRIK BESKOU	227
6.7.1	Vaardighede wat nuutaangestelde kringbestuurders as belangrik beskou.....	227
6.7.2	Rangordes van vaardighede wat kringbestuurders provinsie- gewys as belangrik beskou.....	233
6.7.3	Gevolgtrekking.....	235
6.8	INTERPRETERING VAN DATA OOR DIE VERSKILLE TUSSEN DIE RESPONSE VAN NUUTAANGESTELDE KRINGBE- STUURDERS EN ERVARE KRINGBESTUURDERS AANGAAN- DE VAARDIGHEDE WAT HULLE AS BELANGRIK BESKOU.....	235
6.9	INTERPRETERING VAN OOP VRAE AANGAANDE NOG VAARDIGHEDE WAT KRINGBESTUURDERS AS BELANGRIK BESKOU.....	238
6.10	SAMEVATTING	239

HOOFSTUK 7: 'N PROFESSIONELE INSKAKELINGSPROGRAM VIR NUUT- AANGESTELDE KRINGBESTUURDERS IN DIE ONDERWYS

7.1	INLEIDING	240
7.2	KONTEKS.....	240
7.2.1	Die begrip "model"	241
7.2.2	Soorte modelle	242
7.2.3	Kenmerke van modelle.....	243
7.2.4	Voordele van modelle.....	244
7.2.5	Stappe by die ontwikkeling van 'n model.....	244
7.2.6	'n Holistiese grafiese model vir 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders	245
7.3	'N PROFESSIONELE INSKAKELINGSPROGRAM VIR NUUT- AANGESTELDE KRINGBESTUURDERS IN DIE ONDERWYS	246
7.3.1	Fase 1: Met aanstelling	249
7.3.2	Fase 2: Met indienstreding	251
7.3.3	Fase 3: Induksie	255
7.3.3.1	Eerste kwartaal – Byeenkoms 1	257
7.3.3.2	Tweede kwartaal – Byeenkoms 2.....	259
7.3.3.3	Derde kwartaal – Byeenkoms 3.....	261
7.3.3.4	Evaluering.....	262
7.3.3.5	Opvolgaktiwiteit.....	264
7.3.4	Fase 4: Indiensopleiding	266
7.4	SAMEVATTING	268

HOOFSTUK 8: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

8.1	INLEIDING	270
8.2	SAMEVATTING	270
8.3	BEVINDINGE	272
8.3.1	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1	272
8.3.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2	274
8.3.3	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3	275
8.3.4	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 4	276
8.3.5	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 5	277
8.4	AANBEVELINGS	278
8.4.1	Aanbeveling 1	278
8.4.2	Aanbeveling 2	278
8.4.3	Aanbeveling 3	279
8.4.4	Aanbeveling 4	279
8.4.5	Aanbeveling 5	279
8.5	SLOTOPMERKING	280
BIBLIOGRAFIE		281
BYLAAG A		302
BYLAAG B		303

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1	Posbenaminge in die verskillende provinsies	2
Tabel 1.2	Enkele posbenaminge in buitelandse onderwysstelsels	2
Tabel 5.1	Teikenpopulasie	194
Tabel 5.2	Steekproefsamestelling	195
Tabel 5.3	Terugvoerrespons	196
Tabel 6.1	Biografiese gegewens van kringbestuurders in die nege provinsies van die RSA	199
Tabel 6.2	Demografiese gegewens van kringbestuurders in die nege provinsies van die RSA	201
Tabel 6.3	Rangordes van probleme wat kringbestuurders ervaar (Volgorde van ernstige tot minder ernstige probleem.)	203
Tabel 6.4	Rangordes van die probleme en ernstige probleme wat kringbestuurders provinsiegewys ervaar	210
Tabel 6.5	Rangordes van die minder ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar het teenoor probleme wat kringbestuurders in elke provinsie ervaar het	215
Tabel 6.6	Data oor die verskille tussen die response van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders ten opsigte van probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar het	219
Tabel 6.7	Oop vrae oor ander probleme wat kringbestuurders tans ervaar	226
Tabel 6.8	Rangordes van vaardighede wat nuutaangestelde kringbestuurders as belangrik beskou	228
Tabel 6.9	Ooreenkomste met betrekking tot bestuursvaardighede deur Cameron en Whetten (1995) en hierdie navorsing	233
Tabel 6.10	Rangordes van vaardighede wat kringbestuurders provinsiegewys as belangrik beskou	234
Tabel 6.11	Data oor die verskille tussen die response van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders aangaande vaardighede wat hulle as belangrik beskou	236
Tabel 6.12	Oop vrae oor vaardighede wat kringbestuurders as belangrik beskou	238

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Die induksiefase	34
Figuur 2.2	Fases en aktiwiteite van die induksieproses	35
Figuur 2.3	Die professionele ontwikkelingsproses	36
Figuur 2.4	Komponente van die driedimensionele model	40
Figuur 2.5	Die komponente van die driedimensionele model in verhouding tot die drie primêre fases van 'n persoon se loopbaanontwikkeling	41
Figuur 2.6	Die inskakelingsmodel vir nuutaangestelde kringbestuurders...	53
Figuur 3.1	Bestuursvaardighede wat op die verskillende bestuursvlakke van 'n organisasie nodig is volgens Hersey en Blanchard	114
Figuur 3.2	Bestuursvaardighede wat op die verskillende bestuursvlakke van 'n organisasie nodig is volgens Grobler <i>et al.</i>	116
Figuur 3.3	Bestuursvaardighede wat die nuutaangestelde kringbestuurder op verskillende bestuursvlakke in die onderwys-organisasie nodig het	117
Figuur 3.4	'n Struktuur vir onderwysbestuurders en hulle werksaamhede op verskillende bestuursvlakke	118
Figuur 3.5	'n Model vir bekwaamheid van die nuutaangestelde kringbestuurder	124
Figuur 4.1	Algemene organisasiestruktuur van die onderwysstelsel in die 51 state van die VSA	128
Figuur 4.2	Struktuur van die monitering en evalueringstelsel van die state Kentucky en Texas in die VSA	130
Figuur 4.3	Inskakelingsmodel vir nuutaangestelde skoolsuperintendente in die staat Oklahoma	138
Figuur 4.4	Algemene organisasiestruktuur van die onderwysstelsel vir die tien provinsies in Kanada	140
Figuur 4.5	Struktuur van die monitering en evalueringstelsel in Kanada met spesiale verwysing na die state British Columbia en Manitoba	141
Figuur 4.6	Inskakelingsmodel vir nuutaangestelde superintendente in British Columbia en Manitoba	147
Figuur 4.7	Struktuur van die Nederlandse onderwysstelsel	149
Figuur 4.8	Struktuur van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) in Nederland	152

Figuur 4.9	Inskakelingsprogram vir nuutaangestelde inspekteurs in Nederland	156
Figuur 4.10	Struktuur van die onderwysstelsel in Engeland en Skotland ...	158
Figuur 4.11	Die struktuur van die Engelse en Skotse monitering en evalueringstelsel	159
Figuur 4.12	Inskakelingsprogram vir "Her Majesty's Inspectorate" (HMI) in Engeland en Skotland	163
Figuur 4.13	Struktuur van die onderwysstelsel in die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) met spesiale verwysing na Namibië	166
Figuur 4.14	Die struktuur van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC)	167
Figuur 4.15	Inskakelingsprogram vir die nuutaangestelde inspekteurs in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC)	171
Figuur 4.16	Die struktuur van die onderwysstelsel in die RSA	173
Figuur 4.17	Die struktuur van die monitering en evalueringstelsel in die Departement van Onderwys: Noordwes	175
Figuur 4.18	'n Samevatting van die struktuur van 'n aantal verteenwoordigende onderwysstelsels	183
Figuur 7.1	'n Inskakelingsmodel vir nuutaangestelde kringbestuurders ...	246
Figuur 7.2	'n Professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders	247
Figuur 7.3	Fase 1 – Met aanstelling	249
Figuur 7.4	Fase 2 – Met indienstreding	252
Figuur 7.5	Fase 3 – Induksie	256
Figuur 7.6	Eerste kwartaal – Byeenkoms 1	257
Figuur 7.7	Tweede kwartaal – Byeenkoms 2	259
Figuur 7.8	Derde kwartaal – Byeenkoms 3	261
Figuur 7.9	Evaluering	263
Figuur 7.10	Opvolgaktiwiteite	265
Figuur 7.11	Fase 4 – Indiensopleiding	267

HOOFSTUK 1:

ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Hierdie studie is onderneem om 'n professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders te ontwikkel ten einde hulle in staat te stel om so spoedig moontlik by hulle nuwe werksomgewing in te skakel en om bekwame bestuursleiding te gee aan diegene oor wie hulle aangestel is.

Gevolgtik word in hierdie hoofstuk 'n terminologiese presisering, die probleemstelling en die aktualiteit van die navorsing uiteengesit, waarna 'n vyfledige doel met die navorsing aangetoon word. Ook word die navorsingsontwerp, wat bestaan uit 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek, verduidelik. Die hoofstuk word met 'n hoofstukindeling, samevatting en vooruitskouing afgesluit.

1.2 TERMINOLOGIESE PRESISERING

Die *Wet op Nasionale Onderwysbeleid* (1996) art. 8(1.7) beklemtoon die kernwyse waarop standarde vir onderwysvoorsiening bepaal word by wyse van 'n moniterings- en evalueringstelsel.

Bogenoemde artikel is praktykgemaak in die verskillende provinsies se onderwysstelsels in persone wat die werk moet verrig en wie se posbeskrywings van provinsie tot provinsie verskil. Alhoewel die posbenamings verskil, is komponente van hierdie persone se werksbeskrywing generies van aard, naamlik die monitering en evaluering van onderwys.

Dienselfde funksie lei tot uitdrukking in die volgende posbenaminge in die verskillende provinsies (vgl. Tabel 1.1).

Tabel 1.1: Posbenaminge in die verskillende provinsies

Provinsie	Posbenaming	Bron
Weskaap	Kringbestuurder	(Volschenk, 2000:1)
Ooskaap	Kringbestuurder	(Skenjana, 2000:1)
Noordkaap	Kringbestuurder	(Moraladi, 2000:2)
Vrystaat	School Management Developer (SMD)	(Khunyeli, 2000:2)
Noordwes	Kringbestuurder	(Gaoretelelwe, 2000:2)
Noordelike Provinsie	Kringbestuurder	(Ravhura, 2000:1)
Gauteng	District Educational Coordinator (DEC)	(Holmes, 2000:2)
Mpumalanga	Kringbestuurder	(Maritz, 2000:2)
KwaZulu-Natal	Kringbestuurder	(Lotter, 2000:1)

Persone wat dieselfde werk/funksie in buitelandse onderwysstelsels vervul, het weer ander posbenaminge. Enkele voorbeelde hiervan is die volgende (vgl. Tabel 1.2).

Tabel 1.2: Enkele posbenaminge in buitelandse onderwysstelsels

Land	Benaming	Bron	Kruisverwysing
Engeland Skotland	Her Majesty's Inspector (HMI)	OFSTED, 2000:2; Crawford, 2000	Vgl. 4.5.2
Nederland	Inspecteur in de Rijks- inspectie	Van Velzen, 1997:14 Braster, 1987:16,	Vgl. 4.4.2
SADC	Inspector of Education	ADEA, 1998:1	Vgl. 4.6.2
VSA	School Superintendent	Daresh, 1999:2; Björk, 2000:1-4; Konnert & Augenstein, 1995.	Vgl. 4.2.2
Kanada	School Superintendent	Boich <i>et al.</i> , 1989.	Vgl. 4.3.2

Gevolgtik word die begrip "kringbestuurder" deur Bosman (1999b) omskryf as 'n onderwysbestuurder wat binne 'n bepaalde skooldistrik aangestel is om 'n aantal primêre sowel as sekondêre skole in 'n bepaalde kring te monitor ten opsigte van onderwysstandaarde deur middel van leidinggewing, beheeruitoefening en toesighouding.

Die begrip "Whole School Evaluators" word weer omskryf as ervare onderwysbestuurders wat in 'n bepaalde provinsie werksaam is om die standaard van onderwys in primêre sowel as sekondêre skole te evalueer asook om 'n toesighoudingsrol oor onderwysstandaarde in 'n bepaalde provinsie te vervul (National Policy on Whole School Evaluation, 2000:4-8).

Gesien in die lig van bogenoemde bespreking, sal vir die doel van hierdie navorsing van die benaming *kringbestuurder* gebruik gemaak word aangesien die generiese komponent ten opsigte van persone in hierdie pos se werk dié van monitering is. Kringbestuurders vervul dus nie meer 'n evalueringsrol in skole binne die RSA nie.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Dat professionele ontwikkeling baie belangrik is om effektief en produktief te kan funksioneer, word in die literatuur sterk beklemtoon. Daresh en Playko (1992a:79) sê in die verband dat Menslike Hulpbronbestuur impliseer dat die belangrikste taak van onderwysleiers dit is om personeel binne 'n bepaalde organisasie (hulle menslike hulpbronne) so vaardig en effektief moontlik te maak. Hulle sê verder op dieselfde bladsy dat professionele ontwikkeling daarom noodsaaklik is vir die algehele toename in die effektiwiteit en produktiwiteit van 'n organisasie.

Ten einde effektief en produktief in 'n (nuwe) pos soos van die kringbestuurder te kan funksioneer, moet daar sprake wees van 'n gestruktureerde professionele ontwikkelingsprogram. Die Departement van Mannekrag (1992:22) meen professionele ontwikkeling "behoort bestuurders in staat te stel om effektief en produktief as bestuurders te kan optree en om te vorder in die hiërargiese struktuur van die organisasie". Ook Erasmus (1993:17) sien professionele

ontwikkeling "as al daardie programme of metodes wat bykomend tot 'n persoon se akademiese opleiding aangewend kan word om hom in staat te stel om deurlopend professioneel te groei en te ontwikkel, ten einde sy taak effektief te kan uitvoer".

Baie aandag is reeds aan navorsing bestee wat betref die ontwikkeling en inskakeling van onderwysers en onderwyspersoneel in bevorderingsposte binne skoolverband. Die databank van die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling oor afgehandelde en lopende navorsing verskaf heelwat inligting aangaande navorsing wat gerig is op die ontwikkeling, probleme en vaardighede van onderwysers, departementshoofde, adjunkhoofde en skoolhoofde in die RSA (vgl. onder andere Janson, 1989; Potgieter, 1991; Naudé, 1993; Erasmus, 1993; Legotlo, 1994).

Navorsing in die RSA ten opsigte van die inskakeling, professionele ontwikkeling, probleme en vaardighede vir kringbestuurders het egter tot hede weinig aandag ontvang. Navorsing wat wel onderneem is, handel oor die taak van die kringbestuurder (voorheen inspekteur/superintendent van onderwys) as toesighouer (Peterson, 1993) en sy taak met betrekking tot personeelontwikkeling (De Jager, 1984). Smit (1999:93) het navorsing gedoen oor die werks-tevredenheid van die kringbestuurder (inspekteur) in die Noordkaap. Gesien teen die agtergrond van sy ondersoek en bevindinge beveel hy aan dat dit dringend noodsaaklik is om 'n professionele ontwikkelingsprogram vir kringbestuurders van skole te ontwikkel. Die aanbeveling hou direk verband met die kringbestuurder se werks-tevredenheid wat weer sy effektiewe en produktiewe werkverrigting beïnvloed.

In oorsese lande soos die VSA, Kanada en Engeland word nie net aan die inskakeling en professionele ontwikkeling van die onderwyser en skoolhoof aandag gegee nie (Simms & Canales, 1990; Cale, 1993), maar ook aan die kringbestuurder (daar genoem "School Superintendent" – Boich *et al.*, 1989; Hoyle, 1989; Sayer, 1993; Glass, 1993; Gunthrie & Reed, 1991; Rogus & Drury, 1988). Uit oorsese literatuur blyk dit dat die nuutaangestelde kringbestuurder

eiesoortige inskakelingsprobleme ervaar wat verskil van dié van die skoolhoof, adjunkhoof of onderwyser. Dit blyk ook dat die kringbestuurder andersoortige vaardighede nodig het vir die doeltreffende uitvoering van sy werk as die personeel in die skool (Fast, 1992:5). Van die probleme wat kringbestuurders ervaar, is die volgende (Dean,1992:161-164; Van der Westhuizen & Smit, 2001:79):

- Geen noemenswaardige terugvoer met betrekking tot hul werk word verskaf nie.
- 'n Voortdurende stryd om tred te hou met opvoedkundige ontwikkeling wat strek van primêre tot tersiêre vlak.
- 'n Gebrek aan span-etos sowel as aan administratiewe hulp.
- Gebrek aan leiding met betrekking tot rolvervulling.
- 'n Gebrek aan voldoende kennis en of voorligting oor die nuwe werk.

In die lig van voorgaande inligting blyk dit dat veral nuutaangestelde kringbestuurders, asook kringbestuurders met min ervaring, by 'n funksionele inskakelingsprogram baat kan vind. Die wesenlike doel met 'n inskakelingsprogram vir die kringbestuurder is om nuweling so gou moontlik effektief in hulle nuwe werkring in te skakel. Hoyle (1989:376) is van mening dat dit nie hier gaan om 'n opleidingsprogram vir kringbestuurders nie, maar eerder om professionele inskakeling en kontinue ontwikkeling van opvoedkundige leiers (i.e. kringbestuurders van onderwys).

Dit is juis op hierdie probleme, kennis en vaardighede dat in hierdie navorsing gefokus gaan word. Verder word ook gefokus op die professionele ontwikkeling en inskakeling van die kringbestuurder by sy nuwe werk.

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

- Wat is die aard van professionele ontwikkeling en inskakeling vir nuutaangestelde kringbestuurders?

- Watter probleme ervaar nuutaangestelde kringbestuurders in hulle nuwe werksomgewing en oor watter vaardighede moet hulle beskik om hulle taak effektief en produktief te kan verrig?
- Watter professionele inskakelingspraktyke word tans vir nuutaangestelde kringbestuurders aangewend?
- Hoe behoort 'n inskakelingsprogram ontwikkel en geïmplementeer te word as wyse van professionele ontwikkeling van nuutaangestelde kringbestuurders?

1.4 DOEL MET DIE NAVORSING

Bogenoemde probleemvrae word in hierdie navorsing in die volgende vyf navorsingsdoelwitte geoperasionaliseer:

- *Doelwit 1:* Om die aard van professionele ontwikkeling en inskakeling van die nuutaangestelde kringbestuurder te beskryf.
- *Doelwit 2:* Om probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar en kennis en vaardighede waaroor hulle behoort te beskik om hulle taak effektief en produktief te kan verrig, vanuit die literatuur te beskryf.
- *Doelwit 3:* Om enkele bestaande praktyke ten opsigte van die inskakeling van die nuutaangestelde kringbestuurder te identifiseer en te ontleed.
- *Doelwit 4:* Om empiries te bepaal watter probleme die nuutaangestelde kringbestuurders ervaar en oor watter vaardighede hulle behoort te beskik.
- *Doelwit 5:* Om 'n model vir 'n inskakelingsprogram saam te stel aan die hand waarvan nuutaangestelde kringbestuurders gehelp kan word om effektief by hulle nuwe werksomgewing in te skakel.

1.5 METODE VAN NAVORSING

1.5.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie van relevante primêre en sekondêre bronne is onderneem. Die doel van die literatuurstudie was om die aard en wese van inskakeling en professionele ontwikkeling te bepaal asook om probleme en vaardighede van die

kringbestuurder te identifiseer. 'n Rekenaarsoektog op die ERIC-databasis is onderneem aan die hand van die volgende trefwoorde ten einde toepaslike bronne te identifiseer: *induction, supervision, superintendents, inspectors, professional development, orientation, educational administrator, inclusion.*

1.5.2 Empiriese ondersoek

1.5.2.1 Informele onderhoude

Aangesien relatief min inligting aangaande navorsing wat gerig is op die ontwikkeling, probleme en vaardighede van nuutaangestelde kringbestuurders in die literatuur verkry kon word, is kwalitatiewe data van ervare kringbestuurders deur middel van ongestruktureerde / informele onderhoude verkry (n = 10).

1.5.2.2 Vraelys

Op grond van die literatuurstudie (Hfst. 3) en ongestruktureerde / informele onderhoude (vgl. 1.5.2.1) is vrae vir die vraelys saamgestel. Verder is bestaande vraelyste oor probleme en vaardighede van nuutaangestelde skoolhoofde deur Legotlo (1994), Kitavi (1995), Schmieder en Cairns (1996) en Daresh en Playko (1997) gebruik om 'n nuwe vraelys te konstrueer.

1.5.2.3 Studiepopulasie

As teikenpopulasie is alle nuutaangestelde sowel as ervare kringbestuurders in al nege provinsies van die RSA geïdentifiseer (n = 460). 'n Sistematiese steekproef (n = 200) is uit die adreslyste van kringbestuurders gemaak en is gestratifiseer ooreenkomstig nuutaangestelde kringbestuurders (0-3 jaar diens) sowel as ervare kringbestuurders (4 jaar en meer diens) (vgl. 5.8).

1.5.2.4 Statistiese tegnieke

Die versamelde data van die posvraelyste is met behulp van toepaslike, beskrywende tegnieke met behulp van die Statistiese Konsultasiediens van die PU geanaliseer. Frekwensie-ontledings is van biografiese en demografiese gewens gemaak terwyl probleme en vaardighede in rangorde van hoogste tot

laagste geplaas is; ook elke provinsie afsonderlik. Die t-toets is gebruik om die verskil tussen die gemiddelde van die twee teikengroepe te bepaal. Die p-waarde is gebruik om aan te dui of daar 'n statisties betekenisvolle verskil tussen die gemiddelde van die twee teikengroepe (nuutaangestelde kringbestuurders en ervare kringbestuurders) was. Die d-waarde is gebruik om aan te dui of 'n betekenisvolle praktiese verskil tussen die response van die twee teikengroepe voorgekom het (vgl. 5.12).

1.5.2.5 Oop vrae

Aan die einde van elke afdeling van die gestruktureerde vraelys (Afdeling C en Afdeling D) is ruimte gelaat vir die respondente om enige byvoegings na hulle oordeel te maak ten opsigte van verdere/ander probleme wat ervaar word en vaardighede wat benodig word. Die doel hiermee was om geleentheid te gee om probleme en vaardighede by te voeg wat nie in die vraelys gedek is nie.

1.6 STRUKTURERING VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG

Hoofstuk 1: Oriëntering.

Hoofstuk 2: Die aard van professionele ontwikkeling en inskakeling.

Hoofstuk 3: Probleme en vaardighede van die kringbestuurder.

Hoofstuk 4: Ontleding van enkele professionele inskakelingsprogramme vir die kringbestuurder.

Hoofstuk 5: Navorsingsontwerp.

Hoofstuk 6: Interpretering van response.

Hoofstuk 7: 'n Professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders.

Hoofstuk 8: Samevatting, bevindinge en aanbevelings.

1.7 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande blyk 'n professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders uiters noodsaaklik te wees.

In die volgende hoofstukke sal die professionele ontwikkeling en inskakeling van nuutaangestelde kringbestuurders van nader beskou word. Onder andere sal gelet word op die aard van professionele ontwikkeling en inskakeling (Hoofstuk 2). 'n Bespreking word ook gewy aan die probleme en vaardighede van nuutaangestelde kringbestuurders (Hoofstuk 3). In Hoofstuk 4 word veral aandag gegee aan bestaande inskakelingspraktyke vir nuutaangestelde kringbestuurders in oorsese lande. Hoofstukke 5 en 6 word gewy aan 'n empiriese studie waarin probleme en vaardighede van nuutaangestelde sowel as ervare kringbestuurders geïdentifiseer word. Daarna (Hoofstuk 7) word bepaalde riglyne neergelê waarvolgens 'n professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders ontwikkel en geïmplementeer kan word.

In Hoofstuk 8 word 'n samevatting van die afgehandelde navorsing gegee sowel as die bevindinge oor die gestelde doelwitte van die navorsing soos aangedui. Enersyds word enkele aanbevelings gemaak oor aspekte wat voortspruit uit die navorsing asook andersyds vir verdere navorsing in die toekoms.

HOOFSTUK 2:

DIE AARD VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING EN INSKAKELING

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om binne 'n bestuursparadigma 'n literatuuoroorsig te gee oor die aard van professionele ontwikkeling en inskakeling.

Nader omskryf is die navorsingsdoelwitte met hierdie hoofstuk om vanuit die literatuur:

- te bepaal binne watter konteks inskakeling plaasvind;
- te bepaal wat professionele ontwikkeling is;
- te bepaal wat inskakeling is;
- 'n analise te maak van bestaande inskakelingsmodelle;
- 'n nuwe professionele inskakelingsmodel vir nuutaangestelde kringbestuurders saam te stel;
- te bepaal watter persone betrokke is by 'n inskakelingsprogram.

Die hoofstuk word met 'n kort samevatting afgesluit.

2.2 INSKAKELING IN DIE KONTEKS VAN PERSONEELVOORSIENING

Bondesio en De Witt (1995:254) beklemtoon die belangrikheid van professionele ontwikkeling van nuutaangestelde personeel (i.c. kringbestuurders) en skryf die sukses daarvan toe aan behoorlike en doeltreffende werwing, keuring en inskakeling. Kitavi (1995:9) stem saam dat personeelvoorsiening uit verskillende

fasette bestaan en dat elke faset op sigself ewe belangrik is. Hy beskou werwing, keuring en aanstelling as fasette van die inskakelingsproses wat onlosmaaklik verbonde is aan personeelvoorsiening en lê klem daarop dat onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) deeglik gewerf, gekeur en aangestel moet word voordat inskakeling 'n aanvang kan neem.

Werwing en keuring is belangrike aspekte by personeelvoorsiening, omdat dit 'n waardevolle bydrae kan lewer tot die kwaliteit onderwys wat verskaf word. Dus sal daar telkens wanneer 'n nuwe personeellid (i.c. kringbestuurder) aangestel word, 'n geleentheid geskep word vir verbetering in die onderwys. Dit kan volgens hom alleenlik plaasvind indien werwing en keuring deeglik en doeltreffend gedoen word (Bond, 1996:32).

Volgens Sieberhagen en Rothman (1996:11) kan personeelvoorsiening omskryf word as die beplanning, organisering, bestuur en beheer van bemiddeling, ontwikkeling, kompensering, integrasie, onderhoud en skeiding van menslike hulpbronne sodat individuele, organisatoriese en sosiale doelwitte ten slotte bereik kan word. Hulle verwys ook na drie belangrike stappe om onderwys en professioneel opgeleide aansoekers van 'n hoë kwaliteit te voorsien, en dit geskied deur middel van deeglike werwing, keuring en inskakeling (Sieberhagen & Rothman, 1996:11). Daarom moet inskakeling van die kringbestuurder in die konteks van personeelvoorsiening nie as geïsoleerd gesien word nie, maar in die geheel.

2.2.1 Werwing

Die begrip werwing word deur Bishop (1992:41) beskou as die aktiewe oorrading en beïnvloeding van potensiële aansoekers om aansoek te doen om 'n beskikbare pos, terwyl Frost (1993:10) werwing beskryf as 'n proses van soeke na die beste potensiële aansoekers om 'n vakante pos. Werwing kan verder omskryf word as al daardie aktiwiteite wat 'n organisasie (i.c. onderwysdepartement) gebruik om al die aansoekers met die nodige kennis, vermoëns en vaardighede na 'n bepaalde beroep te lok ten einde die organisasie te help met die uitvoering van sy doelwitte (Mondy & Noe, 1996:22).

Dit moet vir 'n organisasie 'n uitdaging bly om die geskikste aansoekers te kan identifiseer ten einde te verseker dat die effektiwste en bekwaamste persoon goed in daardie pos sal funksioneer. Die oogmerk met werwing is dus om 'n lys aansoekers wat oor die bes moontlike kwaliteite vir 'n bepaalde pos beskik, saam te stel (Schraub, 1993:2-3). Gerber *et al.* (1995:152) stem met bogenoemde siening saam as hulle meen werwing is daarop ingestel om bestuurslui in staat te stel om die bekwaamste individu vir elke taak te lok en om die pos met die bes gekwalifiseerde aansoeker te vul.

'n Groot verantwoordelikheid rus egter op die skouers van diegene wat skool-superintendente (i.c. kringbestuurders) werf en keur, omdat dit 'n bepalende uitwerking kan hê op die kring met sy bepaalde gemeenskappe, beheerliggame, skoolhoofde, skoolpersoneel en op die opvoedende onderwys vir die leerlinge (Bosman, 1999b). Hiermee stem Hordes en Estes (1993:71) saam as hulle meen dat by die werwing van skoolsuperintendente (i.c. kringbestuurders) een van die belangrikste besluite geneem word ten opsigte van die geskikste kandidaat, omdat dit die kwaliteit onderwys wat in daardie skoordistrik (i.c. kring) aangebied word, sal bepaal.

Werwing is 'n wedersydse kommunikasieproses tussen die voornemende kandidaat en die organisasie wat die pos adverteer. Die aansoeker wil inligting bekom aangaande die aard van die pos, die gemeenskap waarbinne hy gaan funksioneer, bepaalde werksomstandighede en die salarisstruktuur van die bepaalde posvlak. Aan die ander kant wil die organisasie wat die bepaalde kandidaat gewerf het, weer inligting rakende sy kwalifikasies, ondervinding, werksgeskiedenis, persoonlikheid en gesondheid inwin (Legotto, 1993:14). Kitavi (1995:10-11) beklemtoon die belangrikheid van werwing as deel van personeelvoorsiening. Hy meen egter dat werwingsprosedures deeglik beplan moet wees, dat besluite aangaande werwingsdoelwitte en wie vir werwing verantwoordelik gaan wees asook die metode van werwing, duidelik uiteengesit moet wees. Hy is ook daarvan oortuig dat 'n noue verbintenis moet bestaan tussen die werwingsproses en die ander prosesse in personeelvoorsiening soos keuring en inskakeling. 'n Wydverspreide gebrek kom voor rakende geskrewe

beleid en eksplisiet geformuleerde prosedures wêreldwyd ten opsigte van werwing, keuring en inskakeling van superintendente (i.c. kringbestuurders) (Björk, 1999:2).

In die lig van bogenoemde kan werwing omskryf word as al daardie aktiwiteite wat 'n organisasie gebruik om aansoekers met die nodige kwaliteite, kennis en vaardighede na 'n bepaalde beroep te lok en inligting aangaande hulle in te win sodat die regte keuse gedoen kan word ten einde die regte persoon in die pos aan te stel.

Dus is werwing van bekwame kringbestuurders die beginfase van die totale inskakelingsproses. Die fase wat hierop volg, is die keuringsproses. Smith (1998:115) wys daarop dat werwing en keuring 'n tydrowende en duur proses is, omdat daar deur honderde aansoeke gewerk moet word, lang ure deur onderhoude gesit moet word en telefoniese navrae gedoen moet word om verwysings na te gaan en aanbevelings te maak ten opsigte van geskikte aansoekers.

2.2.2 Keuring

Personeelkeuring, as nog 'n aspek van personeelvoorsiening, naas werwing, is 'n besluitnemingsaktiwiteit waardeur 'n individu uitgekies word om 'n pos te vul op die grondslag dat individuele karaktereenskappe en posvereistes met mekaar harmonieer (Legotlo, 1994:15). Kitavi (1995:11) meen egter dat geen probleem so groot kan wees dat dit onmoontlik is om die beste aansoeker vir 'n geskikte pos te kies nie. Met 'n goedgestruktureerde keuringsplan kan al die probleme voorkom word en die regte aansoeker aangestel word.

'n Aantal probleme rakende die keuringsproses bestaan wel, en 'n strategie is uitgewerk om die keuringsproses te help verbeter. Dit sluit die volgende in (Harris & Monk, 1992):

- Identifiseer en definieer keuringskriteria.
- Identifiseer die geskikste kandidate vir die kortlys.

- Beplan deeglik vir onderhoudvoering.
- Stuur 'n uitnodiging aan die geskikste kandidate.
- Behandel alle kandidate regverdig en konsekwent.
- Betrek soveel moontlik bestuurslui by die keuringsproses.
- Verkry soveel moontlik relevante inligting van die aansoekers.
- Maak keuringsbesluite sover moontlik aan alle aansoekers bekend.

Keuring word verder omskryf as die kies van 'n persoon uit 'n aantal aansoekers wat volgens die oordeel van die keurder die beste daarin sal slaag om aan die vereiste prestasiestandaarde te voldoen. Keuring moet ook dikwels beskou word as 'n negatiewe proses waarin aansoekers om 'n bepaalde pos afgekeur word, maar dit moet eerder as 'n positiewe proses beskou word waarin gepoog word om die geskikste aansoeker in 'n pos aan te stel (Gerber *et al.*, 1995:161). Volgens Sieberhagen en Rothman (1996:13) is die doel van keuring om die beste persoon met die beste kwalifikasies en beste vaardighede uit 'n lys aansoekers te kies ten einde die effektiwiteit van 'n organisasie te verbeter.

Keuring word verder omskryf as 'n proses waarin 'n organisasie 'n keuse doen ten opsigte van die geskikste aansoeker uit 'n lys applikante, en wat voldoen aan die keuringskriteria wat die pos vereis, met inagneming van die huidige werksomgewing (Grobler *et al.*, 1997:174). Bosman (1999b) is van mening dat die gebruik van 'n takseersentrum deel van die keuringsproses moet uitmaak ten einde die kandidate se vermoëns, kwaliteite en vaardighede uit te ken.

Dus is werwing en keuring uiters noodsaaklik voordat enige aanstelling kan plaasvind. Indiensneming sonder formele werwing en keuring kan oneindige probleme skep, omdat die onderwysberoep van so 'n aard is dat nuutaangestelde kringbestuurders dieselfde verantwoordelikheid moet dra en uitsette moet lewer as ervare kollegas.

2.2.3 Aanstelling

Die natuurlike gevolg van goeie werwing en keuring is dat die beste aansoeker aangestel word. 'n Aanstellingsbrief waarin bepaalde indiensnemingsvereistes uiteengesit word, word aan die aansoeker gestuur sodat hy kan besluit of hy die aanstelling aanvaar al dan nie. Net soos by werwing en keuring, word die werksomstandighede met die persoon bespreek om sodoende onduidelikhede of vaaghede wat moontlik in die toekoms kan opduik, uit die weg te ruim (Bondesio & De Witt, 1995:262).

Dit is reeds hier waar die inskakelingsproses momentum kry deurdat die kringbestuurder in die algemeen georiënteer word ten opsigte van die kring/werksomgewing waarin hy aangestel is. Dit behels onder andere hartlike verwelkoming, 'n oorsig van die werksomgewing, beleid en prosedure, vergoeding, byvoordele, werksveiligheid en fasiliteite wat beskikbaar is (Gerber *et al.*, 1995:190). Indien hierdie algemene oriëntering vanuit die regte perspektief benader word, behoort 'n vertrouensposisie reeds te bestaan, en kan stresvlakke begin daal.

Smit (1999:88) beklemtoon die feit dat wanneer 'n persoon in 'n nuwe werksomgewing aangestel word, hy stres sal ervaar, omdat verwagtinge enersyds by die persoon geskep word met betrekking tot sy nuwe werk en verwagtinge andersyds deur die nuwe werk ten opsigte van die persoon geskep word. Volgens Van Kradenburg (1993:229) bestaan bedreigings ook in die nuwe werksituasie. Hierdie bedreigings behels omstandighede waarvoor die kringbestuurder moontlik nie opgewasse is nie of wat hy nie kan hanteer nie. Uitdagings aan die ander kant hou verband met omstandighede wat die kringbestuurder kan hanteer en waarvoor hy wel opgewasse is. Sodra die kringbestuurder nie opgewasse voel of is nie, kan dit tot stres lei.

Uit die voorafgaande word die slotsom bereik dat werwing en keuring noodsaaklik is ten einde 'n bekwame persoon in 'n bepaalde pos aan te stel. Werwing en keuring moet ook beskou word as die aanvangsfases van die inskakelingsproses wat tydens aanstelling momentum verkry. Die aanstellingsproses gaan weer

gepaard met bedreiginge, onsekerhede, ang en stres, en dit is reeds tydens hierdie fase dat algemene oriëntering vanuit die regte perspektief benader moet word sodat 'n vertrouensposisie tussen die nuutaangestelde kringbestuurder en sy kollegas geskep kan word.

2.3 DIE BEGRIP "PROFESSIONELE ONTWIKKELING"

Professionele ontwikkeling word deur Buchmann (1990:1) omskryf as al daardie aktiwiteite wat bydra tot die persoonlike groei en die ontwikkeling van vaardighede van 'n mindere posisie in die organisasie tot 'n posisie wat hoër en beter is. Hy beklemtoon ook die feit dat professionele ontwikkeling en groei van 'n persoon in 'n spesifieke pos nooit werklik ophou nie, maar verbeter kan word. Professionele ontwikkeling verwys na 'n lewenslange ontwikkelingsprogram wat fokus op 'n breë spektrum kennis, vaardighede en houdings van 'n individu ten einde effektief en produktief in 'n pos te kan funksioneer (Guthrie & Reed, 1991:346).

Daresh en Playko (1992b:74) omskryf professionele ontwikkeling voorts as drie duidelike fases van 'n persoon se loopbaan, te wete voordiensopleiding, induksie en deurlopende indiensopleiding. Kelchtermans (1993:443) het die professionele ontwikkelingsproses in perspektief probeer plaas deur dit te benader as 'n resultaat van lewenslange leer en die ontwikkeling van vaardighede en vermoëns.

Al daardie aktiwiteite wat afgestem is op die persoonlike groei en ontwikkeling van 'n persoon ten einde hom te begelei om die aard van 'n nuwe pos te kan begryp en om aan die eise van die pos te voldoen, ressorteer ook onder professionele ontwikkeling (Erasmus, 1993:17). Dit is voorts gerig op die kontinue voorsiening van ondersteuningsaksies en terugvoermeganismes om persone in staat te stel om die wyse waarop hulle hul taak uitvoer te toets aan ander se opvattinge daarvoor. Professionele ontwikkeling in die onderwys is sinoniem met talle ander terme soos dit in die literatuur beskryf word, naamlik indiensopleiding, in-die-werk-opleiding, menslikehulpbronontwikkeling en personeelontwikkeling (Gerber *et al.*, 1995:234).

Professionele ontwikkeling word ook beskou as daardie aktiwiteite waarvoor, na aanleiding van kennis van die gemeenskaplike en individuele rolle wat bestuurders moet vervul, programme ontwikkel kan word wat sal verseker dat bestuurders met algemene en unieke vaardighede toegerus word. Sulke vaardighede behoort bestuurders in staat te stel om effektief as bestuurders te kan optree en om in die hiërgargiese struktuur van die organisasie te vorder (Departement van Mannekrag, 1992:22). Gill (1995:9) omskryf professionele ontwikkeling as 'n volgehoue proses van individuele en kollektiewe beoordeling van die onderwyspraktik waar dit die individu (i.c. kringbestuurder) bemagtig om komplekse besluite te neem, probleme te identifiseer en op te los, kennis te verbreed en vaardighede en vermoëns binne die konteks van sy onderwysloopbaan te ontwikkel. Die proses van professionele ontwikkeling moet eerder fokus op die omvang van persoonlike sterkpunte van die onderwysbestuurder as op die remediëring van persoonlike swakpunte (O'Neill,1994:285; Dunlap, 1995:149).

Andersyds word professionele ontwikkeling beskou as 'n lewenslange leerproses wat die resultaat is van voortdurende wisselwerking tussen die individu (i.c. kringbestuurder) en sy professionele werksomgewing. Die kringbestuurder benodig genoeg leerruimte om die uitdagings wat aan hom gestel word, te evalueer en in 'n positiewe gesindheid aan te pak. Die leerervaringe, as resultaat van hierdie interaksie tussen leergeleenthede vir die betrokke kringbestuurders en die leerruimte wat daarvoor geskep word, lê die basis vir professionele ontwikkeling (Clement & Vandenberghe, 1997:10).

Die oplossing vir die afwesigheid van 'n onderrig- en leerkultuur in Suid-Afrikaanse skole, blyk die professionele ontwikkeling van alle rolspelers in die onderwys te wees. Dit is die een en enigste strategie wat die huidige onderwysprobleem onder die loep kan neem (Perkins,1998:4). Calitz (1998:14) vat die situasie kernagtig saam as hy noem dat geen kitsoplossing vir die probleem van 'n gebrek aan 'n onderrig- en leerkultuur bestaan nie en dat 'n grootse poging aangewend moet word om die agteruitgang te stuit. Hy voorsien 'n geleidelike verbetering in die onderwys indien professionele ontwikkelingsprogramme

gestruktureer word as 'n wyse om onderwysbehoefes te verbeter, maar dit vereis 'n versigtige analise van opleidings- en ontwikkelingsbehoefes.

Professionele ontwikkeling word verder beskou as 'n stelselmatige proses van herontdekking en herontwerp wat in die onderwysbestuurder se loopbaan moet plaasvind. Dit behels voorts 'n voortdurende proses van leer wat inhou dat die onderwysbestuurder sy visie so moet instel dat dit tred hou met nuwe behoeftes en ontwikkeling binne sy loopbaan (Bennis, 1998:39). Mentz (1999:9) is weer van mening dat professionele ontwikkeling 'n kumulatiewe vernuwingproses is waardeur dit vir elke individu moontlik gemaak word om sy potensiaal ten volle te ontwikkel deur sy kreatiwiteit, kennis en probleemoplossingsvaardighede in die praktyk toe te pas om sodoende effektiewe onderwys tot gevolg te hê.

Ten slotte word professionele ontwikkeling beskou as 'n deurlopende proses wat deur middel van intellektuele uitdagings die vermoë en vaardighede van onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) ontwikkel sodat 'n weselike bydrae gemaak en verbetering bewerkstellig kan word in die onderwyspraktyk (*National Governors' Association Report, 1999*)

In die lig van bogenoemde omskrywings kan professionele ontwikkeling beskou word as 'n *lewenslange, stelselmatige en kumulatiewe vernuwingproses waardeur die individu (i.c. kringbestuurder) begelei word om sy vermoëns, kennis en vaardighede optimaal te ontwikkel sodat hy doelmatig in sy pos kan funksioneer.*

Dus word die afleiding gemaak word dat professionele ontwikkeling 'n lewenslange proses is van persoonlike groei en ontwikkeling van die individu (i.c. kringbestuurder) wat fokus op 'n breë spektrum kennis, vaardighede en houdings ten einde aan die eise wat die samelewing aan hom stel, te voldoen, en hy effektief en produktief in 'n bepaalde pos aangewend kan word.

2.4 DIE DOEL VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Die doel van professionele ontwikkeling word omskryf as 'n stimulering van die brein met die doel om 'n persoon in staat te stel om die beste gebruik te maak

van sy latente vermoëns. Die individu word dus in staat gestel om groter verantwoordelikheid te aanvaar en om sy vaardighede en vermoëns aan te wend tot voordeel van homself sowel as van die organisasie waarin hy werksaam is (Krüggel, 1983:1). Volgens Gill (1995:9) is die uitsluitlike doel van enige professionele ontwikkelingsprogram, asook van enige ontwikkelingstrategie vir onderwysbestuurders, die uiteindelijke verbetering van bestuursvaardighede.

Tickell (soos aangehaal deur Erasmus, 1993:21) sê dat professionele ontwikkeling ten doel het om 'n bydrae te lewer tot die bevordering van 'n positiewe persepsie van onderwyslui aangaande die onderwysbestuurder (i.c. kringbestuurder) se bestuurstaak en dat hy hierdeur in die geleentheid gestel word om verder te ontwikkel ten opsigte van die verfyning van leierskapsvaardighede sowel as bestuursvaardighede. Webb (1995:235) sê die doel van professionele ontwikkeling is om onderwysbestuurders in staat te stel om met mekaar saam te werk ten einde persoonlike doelwitte, sowel as die van die onderwysstelsel, te bereik. Hierteenoor meen Van der Westhuizen (1995:41) die doel van professionele ontwikkeling is om:

- onderwysbestuurders te ondersteun ten einde persoonlike en professionele doelwitte te bereik;
- die onderwysloopbaan van onderwysbestuurders te verryk deur enersyds stagnasie en verveeldheid teen te werk en andersyds professionele uitbranding te help voorkom; en
- onderwysbestuurders dermate toe te rus dat hulle hul taak doelmatig sal kan uitvoer.

Die persoonlike professionele ontwikkeling vir kringbestuurders is 'n selfgemotiveerde aktiwiteit wat ten doel het om aan ten minste drie persoonlike behoeftes aandag te skenk, naamlik (CASA, 1998):

- die behoefte om nuwe kennis en insig te bekom;
- die behoefte om ervaringe met ander te deel;

- die behoefte aan sosialisering met gelykes.

Die doel van professionele ontwikkeling is volgens Calitz (1998:14) om die primêre doelwitte van die onderwysstelsel te dien sodat 'n beter onderrig- en leerkultuur geskep kan word. *The Pretoria News* (9 January 1998) omskryf die doel van professionele ontwikkeling om geleenthede te skep vir die persoonlike vervulling van behoeftes en om kennis, vaardighede en houdingskreatief te bevorder sodat verandering in die onderwysstelsel kan plaasvind.

Daar kan dus aanvaar word dat persoonlike en professionele groei vir die individu nie uitgesluit kan word nie en dat professionele ontwikkeling vir 'n werknemer in wese groeigesentreerd is.

2.5 KENMERKE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Onderwysbestuurders is dit met mekaar eens dat die werksbevreëdiging van die onderwyser geensins in verband staan met die mate waarin hy by ontwikkeling en verandering deur middel van voortgesette professionele ontwikkeling en houdingsveranderinge kan aanpas nie. Kelchtermans (1993:443) het vanuit 'n biografiese perspektief in 'n ondersoek ingegaan op die professionele ontwikkeling en gedrag van die onderwysbestuurder. Hy het bevind dat hierdie proses slegs in perspektief geplaas kan word indien dit benader word as die resultaat van lewenslange leer en ontwikkeling. In die subjektiewe beskrywing van sy beroepservaringe sluit die onderwysbestuurder fisiese en organisatoriese omgewingsfaktore sowel as sosiale, kulturele en interpersoonlike kontekstuele komponente in wat sy perspektief op en benadering tot die onderwys as beroep beïnvloed. Die interaksie van al hierdie komponente het as resultaat die tipe gedrag wat die onderwysbestuurder binne werkskonteks openbaar, gegrond op sy persoonlike waarneming daarvan en die subjektiewe betekenis wat hy daaraan heg (Kelchtermans, 1993:444).

Aangesien professionele ontwikkeling so 'n belangrike faset van die onderwysbestuurder se loopbaan is, is dit noodsaaklik dat die onderwys-

departement die nodige middele beskikbaar stel vir vernuwing en indiensopleiding om enige onderwysveranderinge suksesvol te implementeer (Van der Vegt *et al.*, 1996:20). Onderwysbestuurders en ander betrokkenes by die onderwys moet vernuwing en verandering as uitdagings beskou wat aangegryp moet word. Die pogings wat aangewend word om relevante onderwysprobleme op te los, maak dit vir elke individu moontlik om sy potensiaal ten volle te ontwikkel deur sy kreatiwiteit, kennis en probleemoplossingsvaardighede in die praktyk toe te pas om sodoende effektiewe skole tot gevolg te hê.

Vandenberghen en Van den Berg (1997:2-3) identifiseer die volgende kenmerke van professionele ontwikkeling wat vir enige onderwysbestuurder belangrik is:

- **Kennisverbreding:** Hier word spesifiek verwys na kontekstueel-gebonde kennis onderhewig aan spesifieke kriteria wat die sinvolheid daarvan bepaal.
- **Geleentheid om ervaring uit te brei:** Vergroot die basis waaruit ervaring omgesit kan word in konkrete kennis, vaardighede en opvattinge.
- **'n Proses van sosialisering:** Professionele ontwikkeling word beskou as die resultaat van die wisselwerking tussen die kringbestuurder se persoonlike geskiedenis, ervarings en opvattinge oor die onderwys enersyds, en die tipe werksituasie en werksomstandighede waarin hy hom bevind, andersyds.

Dus word professionele ontwikkeling gekenmerk deur 'n behoefte van die onderwysbestuurder daaraan om kennis van en insig in sy beroep te bekom en ervarings en vaardighede met ander te deel, en dit blyk ook 'n totale proses van sosialisering te wees.

2.6 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Dareesh (1987:8) beklemtoon die noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling vanweë die isolasie waarbinne die onderwysbestuurder (i.c. kringbestuurder) sy taak moet uitvoer. Professionele ontwikkelingspraktyke kan daartoe bydra dat kringbestuurders aan hierdie isolasie ontkom, deurdat hulle gedagtes en idees met mekaar kan uitruil deur middel van ondersteuningsgroepe en professionele

netwerke wat deur professionele ontwikkelingsprogramme geskep word. Daresh (1987:10) bepleit voorts bykomende ontwikkelingsgeleenthede vir onderwysbestuurders ten einde hulle doelmatig voor te berei vir werklike bestuurswerk wat die pos vereis. McCullough (1987:37) sluit hierby aan wanneer hy sê dat professionele ontwikkeling noodsaaklik word wanneer 'n diskrepansie bestaan tussen die geïdentifiseerde vaardighede waarvoor 'n persoon (i.c. kringbestuurder) moet beskik en die spesifieke posvereistes van die posvlak waarin hy funksioneer.

Wat professionele ontwikkeling vir onderwysbestuurders nog noodsaakliker maak, meen Daresh (1987:10-12), is dat onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) ter wille van eie professionele ontwikkeling met kollegas in 'n professionele netwerkverhouding wil werk. Hy verwys voorts in hierdie verband na die toenemende behoefte wat by onderwysbestuurders, veral in die VSA, bestaan om deurlopend verder ontwikkel te word. Derhalwe moet die geleenthede daarvoor geskep word. Erasmus (1993:23) meen dat professionele ontwikkeling vir die onderwysbestuurder noodsaaklik geword het en dat dit deurlopende aandag moet geniet ten einde onderwysbestuurders doelmatig voor te berei vir die eise wat onderwysleierskap aan hulle stel.

Rossouw (1995:65) stel twee oorhoofse redes vir die noodsaaklikheid van professionele ontwikkeling vir onderwysbestuurders binne die onderwys. Ten eerste word professionele ontwikkeling genoodsaak deur die invloed van sekere eksterne kragte op die onderwys soos verandering van die kurrikulum, uitdienstreding van hoogs gekwalifiseerde onderwyslui en finansiële oorwegings van die onderwysowerheid. Tweedens kan professionele ontwikkeling noodsaaklik geag word vanweë die interne behoeftes van die bepaalde onderwysituasie, veral die behoeftes van leerkragte, leerders en die ouergemeenskap ten opsigte van die verandering van skole se missie of die aanpassing in personeelaanwending.

Uit navorsing deur Smit (1999) blyk dit dat professionele ontwikkeling inderdaad vir nuutaangestelde kringbestuurders noodsaaklik geword het. Gesien teen die

agtergrond van sy ondersoek en bevindinge, beveel hy aan dat 'n professionele ontwikkelingsprogram ontwikkel moet word met betrekking tot beter rol- en taakvervulling asook met die oog op effektiewer en produktiewer werkverrigting by die nuutaangestelde kringbestuurder. Professionele ontwikkeling het dus vir die kringbestuurder noodsaaklik geword om verandering in die onderwys die hoof te bied asook om die behoud van standaarde binne die onderwys te verseker ten spyte van die verandering wat in die onderwys plaasvind.

Vervolgens word verwys na die implikasies van professionele ontwikkeling.

2.7 VORDELE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Uit navorsing wat deur McCullough (1987), Kathrada (1990), Buchman (1990), Daresh en Playko (1992), Erasmus (1993), Gill (1995) asook Vandenberghe en Van den Berg (1997) gedoen is, blyk heelwat voordele aan professionele ontwikkeling verbonde te wees. Professionele ontwikkeling:

- is meer persoonsgerig;
- is 'n stimulering van die brein;
- stel die individu in staat om gebruik te maak van sy latente vermoëns;
- stel die individu in staat om groter verantwoordelikhede te aanvaar;
- is in wese groeigesentreerd;
- verwys na begrip en interpretasie van kennis;
- stimuleer persoonlike groei en ontwikkeling;
- werk stagnasie en verveeldheid teë;
- verbeter die individu se vermoëns en vaardighede;
- is gerig op die kontinue voorsiening van ondersteuningsaksies en terugvoermeganismes;

- is 'n proses van sosialisering.

Professionele ontwikkeling kan voordelig aangewend word om veranderinge in die onderwys die hoof te bied asook om die behoud van standaarde binne die onderwys te handhaaf. Indien professionele ontwikkeling egter nie vanuit die regte perspektief benader word nie, kan dit ook nadelig vir die individu wees.

2.8. ENKELE NADELE VAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Uit bogenoemde navorsing (vgl. 2.7) blyk dit dat ook enkele nadele aan professionele ontwikkeling verbonde kan wees. Professionele ontwikkeling is tot nadeel:

- as dit meer taakgeoriënteerd raak;
- as die individu se selfvertroue geskaad word deurdat hy te lank onder mentorskop werk;
- as die individu nie meer op sy eie latente vermoëns kan staatmaak nie;
- as die individu nie toegelaat word om op eie verantwoordelikheid te werk nie.

2.9 SINTESE

Die professionele ontwikkelingsproses hou vir die individu baie meer voordele as nadele in. Solank dit persoonserig is met die doel om die individu se vermoëns en vaardighede te ontwikkel asook om persoonlike groei en ontwikkeling te stimuleer, kan dit as voordelig beskou word. Indien dit meer taakgeoriënteerd raak en die individu nie toegelaat word om op eie verantwoordelikheid te werk nie, kan dit as nadelig beskou word.

2.10. DIE BEGRIP "INSKAKELING"

Inskakeling is daardie geleentheid waardeur die nuutaangestelde kandidaat hom van al die aktiwiteite in sy nuwe werksomgewing vergewis (Dean, 1991:44). Vir Potgieter (1991:8) blyk dit dat inskakeling 'n proses van bekendstelling van alle aktiwiteite en aspekte binne 'n bepaalde posvlak is, en dat hierdie bepaalde

aktiwiteite en aspekte sodanig ontwikkel moet word dat die kandidaat doelmatig deel kan word van die werksomgewing. Aansluitend by bogenoemde, is Naude (1993:9) van mening dat inskakeling 'n totale proses is wat gevolg moet word sodat die nuutaangestelde persoon (i.c. kringbestuurder) alle aspekte rakende die nuwe pos kan aanleer en effektief toepas sodat hy so spoedig moontlik 'n integrale deel van die bestuurspan uitmaak.

Visser (1991:38) beskou inskakeling as die proses waartydens die nuutaangestelde werker (i.c. kringbestuurder) vertrou raak met die bestuurspraktyk wat sy pos vereis, terwyl Southy (1992:2) dit beskou as 'n stelselmatige poging om die probleme wat 'n nuweling moontlik kan ervaar tot 'n minimum te beperk sodat 'n maksimale bydrae binne die pos gelewer kan word. Bryars en Rue (1994:200) omskryf inskakeling weer as 'n proses waardeur ontmoeting plaasvind tussen 'n nuutaangestelde werker (i.c. kringbestuurder) en sy werksomgewing waardeur die nuweling kennis inwin oor sy nuwe taak, oor diegene aan wie hy aanspreeklik sal wees en oor die met wie hy gaan saamwerk. Volgens Milcovich en Boudreau (1991:221) kan inskakeling omskryf word as 'n proses waardeur inligting aan 'n nuutaangestelde individu (i.c. kringbestuurder) voorsien word ten opsigte van sy werkgewer, asook taakrelevante inligting wat nodig sal wees om die taak suksesvol te kan uitvoer.

Inskakeling is 'n proses waardeur die nuutaangestelde werker (i.c. kringbestuurder) se vaardighede verbeter word. Deur inskakeling word verder beoog om die probleme, wat kan opduik met die aanvaarding van 'n nuwe werk, op die effektiëste wyse die hoof te kan bied (Sherman & Bohlander, 1992:209), terwyl Ostroff en Kozlowski (1992:856) inskakeling definieer as 'n proses van hulpverlening aan nuwelinge in 'n nuwe onderwysomgewing sodat hulle bevredigend binne die werksopset en werksomgewing kan funksioneer. Voorts omskryf Erasmus (1993:19) inskakeling as daardie proses waardeur nuwelinge (i.c. nuutaangestelde kringbestuurders) gehelp word om suksesvol in die nuwe pos in te skakel. Hierdie inskakeling sluit aktiwiteite in wat ingestel is op die ontwikkeling van vaardighede, kennis, houdings en gesindhede by nuwelinge ten einde hulle in staat te stel om effektief en produktief in die pos te kan funksioneer.

Legotlo (1994:9) is egter van mening dat inskakeling daarop gemik moet wees om die gladde verloop van onderwysgebeure in 'n bepaalde werksomgewing te verseker, terwyl Kitavi (1995:18) inskakeling omskryf as 'n proses wat daarop gerig is om alle aktiwiteite rakende die nuwe pos aan te leer en effektief toe te pas. Navorsing deur Werther en Davis (1996:260) dui aan dat inskakeling 'n proses is van ontwikkeling van nuwe lede in 'n beroep om kennis, vaardighede, gesindhede en waardes wat nodig is om die verskillende rolle wat vervul moet word, doelmatig aan te wend. Sieberhagen en Rothman (1996:28) sluit hierby aan wanneer hulle meen dat inskakeling 'n stelselmatige poging is om die nuutaangestelde individu (i.c. kringbestuurder) se vaardighede in die onderwys te ontwikkel, sy vorige ervarings in die onderwys uit te bou en ook persoonlikheids-eienskappe te ontwikkel om sodoende die eerste paar jaar in die onderwys te oorleef.

Die begrip inskakeling word meer omvattend deur Grobler *et al.* (1996:205) saamgevat wanneer hulle konstateer dat met die inskakelingsproses beoog word om aan die nuutaangestelde individu (i.c. kringbestuurder) inligting te verskaf, sy vaardighede te ontwikkel asook 'n gevoel van behoeftebevrediging en veiligheid te skep ten einde effektief in die pos te kan funksioneer. Smith (1998:115) gee 'n nog duideliker samevatting wanneer hy sê dat inskakeling 'n proses is wat so ontwerp is dat dit aan die een kant die nuutaangestelde kringbestuurder deur middel van oriëntering aan kollegas, die werksomgewing en die gemeenskap bekend stel en dit hom aan die ander kant deur middel van 'n induksieprogram, waartydens kennis, vaardighede en houdings aangekweek word, na 'n tydperk van een jaar in staat stel om outonoom, effektief en produktief in die pos te kan funksioneer.

Uit die voorafgaande kan dus tot die slotsom gekom word dat inskakeling 'n proses is waardeur al die aktiwiteite van bestuurskant uitgevoer word om die nuutaangestelde individu (i.c. kringbestuurder) in sy nuwe werksomgewing in te lei en sy kennis, houdings en vaardighede te ontwikkel ten einde outonoom, effektief en produktief in sy nuwe pos te kan funksioneer.

Inskakeling moet egter onderskei word van induksie.

2.11 DIE PROBLEEM RAKENDE DIE BEGRIIP INSKAKELING

Die grootste probleem rakende die begrip inskakeling is om te onderskei tussen die terme inskakeling en induksie. Induksie is afgelei van die Latynse woord "inductio" wat beteken "om iemand te lei", terwyl die Engelse woord "induct" eweneens beteken "om iemand te lei" maar óók "om iemand in te wy". In Afrikaans word onderskeid getref tussen die twee terme *inskakeling* aan die een kant wat aandui dat dit 'n proses is van inlywing en ontwikkeling en aan die ander kant *induksie* wat aandui dat dit 'n fase is van inlywing binne die totale ontwikkelingsproses.

Gerber *et al.* (1995) beweer dat inskakeling en induksie sinoniem met mekaar is, terwyl Daresh en Playko (1987:10) induksie omskryf as 'n bepaalde proses in plaas van 'n fase binne die inskakelingsproses. Smith (1998:116) huldig ook hierdie standpunt dat induksie 'n proses is omdat hy die voordiensfase en indiensopleidingsfase in sy program elimineer. *Vir die doel van hierdie studie sal inskakeling beskou word as 'n proses en induksie as 'n fase in die totale inskakelingsproses met sy onderskeie programme.*

2.12 DIE INSKAKELINGSPROGRAM

'n Model kan beskou word as 'n voorbeeld waarvolgens 'n bepaalde stuk werk gedoen moet word, of as 'n volmaakte voorbeeld van iets (HAT, 1991:548). Calitz soos aangehaal deur Erasmus, 1995:44), beskou 'n model as 'n hulp-konstruksie wat denordenend en denkrigtend help om die komplekse teorie te verklaar en wat voorts die verband tussen veranderlikes aandui. 'n Program kan beskou word as 'n werkplan of geskrif waarin werksaamhede volgens 'n bepaalde plan verrig sal word (HAT, 1991:861).

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

huldig. Dus: 'n Inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders sal beskou word as 'n program vanuit 'n bepaalde benadering tot professionele ontwikkelingspraktyke waarin die werksaamhede van nuutaangestelde kringbestuurders binne die konsep van inskakeling volgens 'n bepaalde plan verrig sal word.

2.12.1 Die doel van 'n inskakelingsprogram

Die hoofdoel van 'n inskakelingsprogram is om die nuwe werknemer te akkultureer in 'n spesifieke werksomgewing. Die inskakelingsproses moet deurlopend wees en die beplanning van die inskakelingsprogram moet gebaseer wees op die kringbestuurder se opvoedkundige doelwitte en verwagtinge. Dit moedig mentors aan om nuwe kringbestuurders in te lei in areas soos die implementering van beleid, kurrikulum en kollegiale verbintenisse asook in die ontwikkeling van professionele vaardighede in die vorm van kennis, houdings, waardes en norme wat vir die nuwe kringbestuurder nodig is om effektief en produktief in sy nuwe werksomgewing te funksioneer (Smith, 1998:118).

2.12.2 Die implikasies van 'n inskakelingsprogram

Kringbestuurders, skoolhoofde, die gemeenskap en leerlinge kan voordeel trek uit 'n goed ontwikkelde inskakelingsprogram wat gebaseer is op die behoefte van alle onderwysdeelnemers in die kring. Die inskakelingsprogram help ook om oneffektiewe kringbestuurders en swak onderwyspraktyke uit te faseer, terwyl daar aan die ander kant 'n konteks-spesifieke visie van effektiewe bestuurspraktyke vir belowende kringbestuurders ontwikkel word. 'n Inskakelingsprogram bevorder die professionele groei van die individu deur personeel-ontwikkeling en die verbetering van kollegiale verhoudings. Om die doel van professionele groei vir kringbestuurders te bereik, moet die onderwysdepartement 'n goed geformuleerde toesighoudende beleid neerlê, volledig met formatiewe en summatiewe evaluasiesisteme. Goeie mentorskap en die uitbreiding van sosiale en opvoedkundige netwerke bring verbeterde bestuursmodelle en bestuurstrategieë na vore wat weer die eindresultaat is van professionele groei (Smith, 1998:118).

Gerber *et al.* (1995:157-158) impliseer dat 'n goed ontwikkelde en effektiewe inskakelingsprogram:

- help om realistiese verwagtings by die nuwe werknemer te skep;
- help om 'n nuwe werknemer vinniger produktief in die organisasie te kry;
- help om angs en onsekerheid wat die nuwe werknemer ervaar, te verminder;
- help om die moontlikheid te verminder dat die nuwe werknemer die organisasie op 'n vroeë stadium sal verlaat;
- help om werkstevredenheid en 'n positiewe houding by die nuwe werknemer teenoor die organisasie te skep; en
- tyd van meerderes en medewerkers sal spaar sodat hulle nie nodig het om die nuwe werknemer gedurig touwys te maak nie.

Volgens Smith (1998:119-120) bring 'n goed beplande inskakelingsprogram die volgende positiewe uitkomst na vore, naamlik:

- georganiseerde mentorskap kommunikasie verbeter en akkulturasie in die werksomgewing fasiliteer;
- individue voel dat hulle aan die nuwe werksomgewing behoort en daarom goed omtrent hulleself en hulle werksvermoë voel;
- individue se werkverrigting verbeter;
- retensievermoë van individue toename toon;
- 'n vertrouensposisie tussen die individu en sy meerderes versterk word;
- persone by verenigings en gemeenskapsorganisasies betrokke raak;
- individue se kennis, houdings en vaardighede verbeter;
- selfvertroue en kommunikasie by die individu so verbeter dat hy sonder angs aan gesprekvoering kan deelneem.

Verskeie benaderings bestaan tans ten opsigte van inskakeling wat op die een of ander wyse 'n invloed uitoefen op aktiwiteite wat gerig is op die professionele ontwikkeling van onderwysers en skoolhoofde. In die onderstaande bespreking sal kortliks aan enkele van hierdie inskakelingsmodelle aandag gegee word. Met enkele wysigings kan hierdie inskakelingsmodelle ook vir die inskakeling van nuutaangestelde kringbestuurders van waarde wees.

2.13 VERSKILLENDE BENADERINGS TEN OPSIGTE VAN INSKAKELING

2.13.1 Die model van Hunt (1968) vir die beginneronderwyser

Die model van Hunt bestaan uit vier fases, naamlik:

Fase 1: Voor diensaanvaarding

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

Fase 2: Aanvanklike oriëntering

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

Fase 3: Die eerste kwartaal

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

Fase 4: Die eerste semester

Indien die beginneronderwyser reeds vertrouwd is met aspekte wat tydens die vorige fases hanteer is, kan voortgegaan word met onder andere aspekte soos klasbesoeke en onderrigleiding; personeeëvaluering; finansiële sake; besoeke aan ander ervare onderwysers; personeelontwikkeling ensovoorts.

Dit wil dus voorkom of die model van Hunt toegepas kan word op die professionele ontwikkeling van beginneronderwysers. Dit sou sinvolle praktyk wees om die program minstens een jaar lank te laat funksioneer.

2.13.2 Die model van Wesencraft (1982) vir beginneronderwysers

Die model van Wesencraft (waar die mentor ook 'n prominente rol vervul) bestaan kortliks uit weeklikse groepbesprekings waar aandag gegee word aan byvoorbeeld oriëntering; aanpassing binne die nuwe werksituasie; aspekte rakende professionele ontwikkeling; weeklikse individuele gespreksessies waartydens beginneronderwysers met ervare onderwysers gedagtes kan wissel oor sake van gemeenskaplike belang; probleme wat ondervind word asook besoeke aan ander onderwysers ter wille van die neiging wat tans bestaan om ervare kollegas by die professionele ontwikkeling van beginners te betrek.

2.13.3 Die model van Gorton (1983) vir beginnerhoofde

Dit is vir Gorton (1983:160) belangrik dat die induksieproses 'n aanvang moet neem wanneer die beginnerskoolhoof in diens geneem word en die inskakelingsprogram in die eerste jaar deurlopend moet wees totdat hy by die skoolomgewing aanpas.

Gorton (1983:160-162) se model sluit die volgende fases in:

Fase 1: Voor die aanvang van die skool jaar

- 'n Skrywe word deur die superintendent aan die beginnerskoolhoof gerig, wat hom welkom heet en hulp aanbied in verband met vroeë en probleme wat kan ontstaan.

- Hulpmiddels wat hom kan ondersteun rakende sy oriëntering ten opsigte van die skool en gemeenskap moet ook aan hom gestuur word.
- 'n Mentor moet geïdentifiseer en aangewys word om die beginnerskoolhoof ten opsigte van die skool te oriënteer en behulpsaam te wees met enige spesiale probleme.

Fase 2: Werkswinkel en oriëntasie

- Die beginnerskoolhoof moet met die eerste ontmoeting aan die personeel bekendgestel word.
- 'n Werkswinkel moet vir die beginnerskoolhoof aangebied word wat fokus op die aard van die studente en die gemeenskap, skoolfilosofie en doelwitte, skoolbeleid en prosedures, dissiplinebeleid, bywoningsbeleid en prosedures asook aankoopprosedures en gebruik van voorrade.

Fase 3: Opgvolginduksieaktiwiteite

Induksie behoort 'n aaneenlopende proses gedurende die eerste jaar van die beginnerskoolhoof te wees. Gorton beskou die volgende aktiwiteite as voordelig gedurende die beginnerskoolhoof se eerste jaar:

- die hou van maandelikse geselsessies met die mentor om vrae, probleme en ervaringe te bespreek;
- die hou van gereelde samesprekings soos benodig met die mentor;
- gereelde besoeke aan ander skole om kennis te neem van wat ander hoofde doen; en
- spesifieke toesighoudende bystand vroeg in die jaar, veral met die evaluering van onderwysers.

Fase 4: Evaluering van die induksieproses

Gorton beskou evaluering as die enigste geldige manier om vas te stel of die behoeftes van die beginnerskoolhoof bevredig word en ook in watter mate.

Gorton (1983:162) noem dat die induksieproses in die geheel aan die einde van die jaar geëvalueer moet word, met die fokus op die sterk- en swakpunte en met aanbevelings vir verbetering. Bygevoeg, die beginnerskoolhoof moet die sleutelpersoon wees om die evaluering te doen.

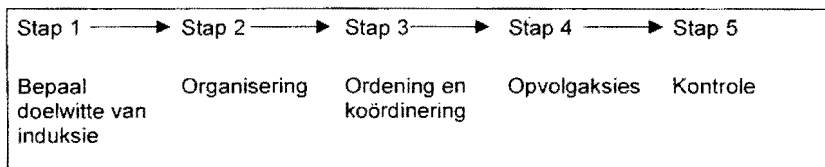
Die skoordistrik moet dus poog om 'n evaluerende terugvoer van die beginner-skoolhoof te verkry, veral teen die einde van die jaar. Deur te verseker dat hierdie terugvoer ontvang word, bevestig die skoordistrik nie net dat hulle vir die gevoelens en persepsies van die beginnerskoolhoof omgee nie, maar sal dit ook in 'n beter posisie wees om die induksieproses vir toekomstige gebruik te verbeter.

2.13.4 Die model van Castetter (1986) vir nuutaangestelde hoofde

Die model van Castetter (1986:181-314) bestaan uit vier fases en maak deel uit van die funksies van die mannekragsafdeling van die professie.

Hier word gekonsentreer op die induksie- en ontwikkelingsfases en word die model aangepas vir die professionele ontwikkeling van beginnerhoofde.

Die induksiemodel van Castetter bestaan uit vyf duidelike fases. Elkeen van hierdie stappe vind tydens 'n bepaalde fase van die ontwikkelingsproses van veral die beginnerhoof plaas. Die vyf stappe van die induksiemodel word in Figuur 2.1 uitgebeeld (Castetter, 1986:264).



Figuur 2.1: Die induksiefase

Na aanleiding van Figuur 2.1 vind die induksieproses binne die volgende stappe plaas:

Stap 1: Bepaal doelwitte van induksie

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

Stap 2: Organisering

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

Stap 3: Ordering en koördinering

Tydens hierdie stap word die verskillende fases van die program gekoördineer met die verskillende rolspelers en die verskillende aktiwiteite wat beplan is. Hierdie stap word skematies in Figuur 2.2 voorgestel.

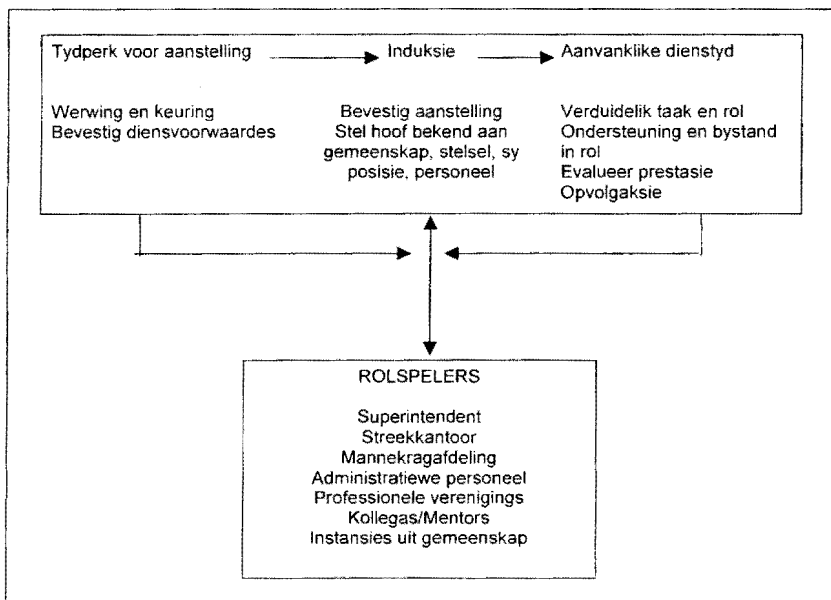
Stap 4: Opvolgaksies

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

Stap 5: Kontrole

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

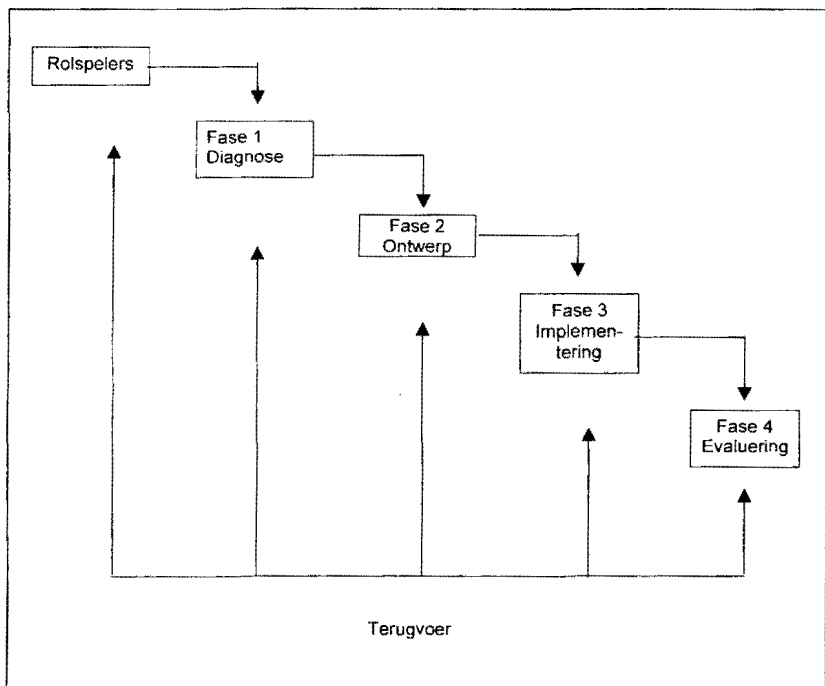
Die ordening en koördinerings van die model (Fase 3) word aan die hand van die verskillende fases en aktiwiteite van die induksieproses in Figuur 2.3 voorgestel (Casterter, 1986:274).



Figuur 2.2: Fases en aktiwiteite van die induksieproses

Na die aanvanklike induksieproses, maak die volgende fase in die model van Casterter voorsiening vir die deurlopende professionele ontwikkeling van die

skoolhoof. Hierdie professionele ontwikkelingsprogram bestaan uit vier interafhanklike fases wat in Figuur 2.3 voorgestel word (Casterter, 1986:295).



Figuur 2.3 Die professionele ontwikkelingsproses (Casterter, 1986:295)

Die vier interafhanklike fases van Casterter se professionele ontwikkelingsproses wat in Figuur 2.3 voorgestel word, kom kortliks op die volgende neer:

Fase 1: Diagnostisering van ontwikkelingsbehoefes

Tydens hierdie fase word ontwikkelingsbehoefes op drie vlakke bepaal, naamlik vir individue, vir groepe en vir die onderwysstelsel. Individuele behoeftes kan

onder andere insluit, effektiwiteit in die pos; oorgang van een pos na 'n ander; persoonlike en professionele ontwikkeling en werksekuriteit. Dit is voorts belangrik dat die skoolhoof self betrokke sal wees by die bepaling van sy ontwikkelingsbehoefes.

Groepsbehoefes word bepaal na aanleiding van die leemte wat bestaan tussen die akademiese voorbereiding van skoolhoofde en die werkspraktyk.

Behoefes vir die stelsel sal onder meer aspekte soos geleentheidskepping vir vroulike skoolhoofde, die algehele verbetering van die skoolbestuurspraktyk ensovoorts, onder die loep neem.

Fase 2: Ontwerp van die ontwikkelingsprogram

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

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

Fase 3: Implementering van die program

Fases 1 en 2 word tydens hierdie fase in ag geneem en die inwerkingstelling van die program neem 'n aanvang.

Fase 4: Evaluering van die program

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

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

2.13.5 Die model van Wubbels, Creton en Hooymayer (1987) vir beginner-onderwysers

Die mentor vervul ook 'n belangrike funksie in hierdie model, veral deur die leemte tussen akademiese opleiding en die bestuurspraktyk te help oorbrug. Die model berus op die volgende drie fases:

- **Fase 1: Dagboekfase** wat ongeveer ses weke duur. Die beginneronderwyser teken alle belangrike gebeure in sy dagboek aan sodat dit later met die mentor bespreek kan word.
- **Fase 2: Waarnemingsfase** waartydens die beginneronderwyser en ander kollegas mekaar besoek ten einde mekaar se bestuursgedrag en optredes waar te neem en te bespreek.
- **Fase 3: Terugvoeringsfase** waartydens die mentor terugvoering gee aan die beginneronderwyser en alle aspekte wat waargeneem is, deeglik bespreek word.

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

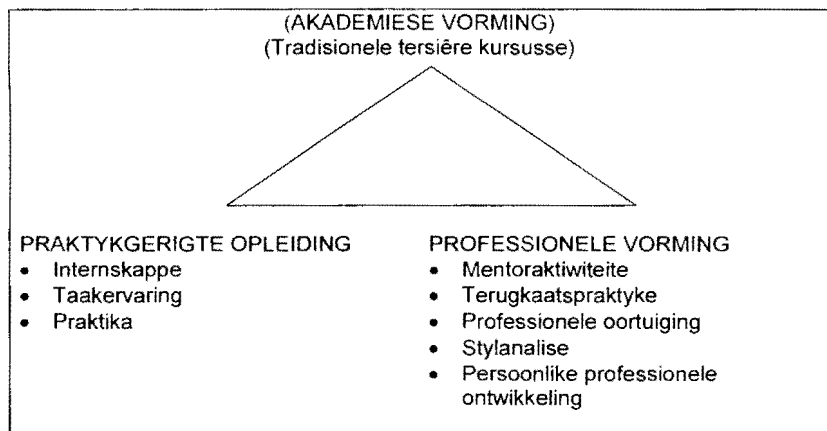
2.13.6 Die algemene model van Oosthuizen (1992) vir beginneronderwysers
Oosthuizen (1992:25) se inskakelingsmodel voorsien vier fases wat die bekendstelling, oriëntering, induksie en terugvoering insluit. Elke fase het sy onderskeie program.

- **Fase 1 - Bekendstelling:** Die nuwe onderwyser ontmoet die skoolhoof. Dit vind voor formele aanstelling plaas. Onderhoudvoering vind plaas. Die nuwe onderwyser kry geleentheid om vrae aangaande sy voorgename werksomgewing te stel.
- **Fase 2 - Oriëntering:** Dit is die aanvanklike oriënteringssessie en behels die "ken-mekaar-sessie" en vind na formele aanstelling plaas. Die nuwe onderwyser word bekend gestel aan die dinge (geboue, apparaat) waarmee en mense (kollegas, ouers en leerlinge) met wie hy sal werk. Geleentheid word ook gegee om die agtergrond van die skool te ken.
- **Fase 3 - Induksie:** Dit is 'n deurlopende proses. Die mentor raak 'n belangrike persoon met wie die nuwe onderwyser voortdurend in verbinding is.
- **Fase 4 - Terugvoering:** Hierdie fase word gebruik om vas te stel wat alles geleer is en hoe die nuwe onderwyser gevorder het. Dit geskied hoofsaaklik in die vorm van 'n onderhoud. Indien nog probleme voorkom, kan die proses van induksie herhaal word sodat foute uitgeskakel kan word.

In hierdie model word aangetoon dat elke fase sy onderskeie program het.

2.13.7 Die driedimensionele model van Daresh en Playko (1992) vir nuutaangestelde skoolhoofde

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



Figuur 2.4 Komponente van die driedimensionele model

Bogenoemde model (vgl. Fig. 2.4) is in Ohio (VSA) ontwikkel om te voorsien in die behoefte aan 'n ontwikkelingsprogram vir skoolhoofde, en dan veral vir die beginnerskoolhoof. Die rasionaal agter die model berus op navorsing wat aangetoon het dat persone vir bestuursposte in die onderwys voorberei, opgelei en professioneel ontwikkel moet word. Ewe veel aandag behoort gegee te word aan enersyds, 'n stewige akademiese voorbereiding en andersyds, die professionele vorming van individuele kandidate wat vir 'n skoolhoofskap aspireer (Daresh & Playko, 1987:7).

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

Daresh en Playko (1992b:18) sê dat die driedimensionele model voorsiening maak vir die akademiese vorming, praktykgerigte leerervarings en die professionele vorming van skoolhoofde. Laasgenoemde komponente van die model word in Figuur 2.4 aangedui.

Die komponente van hierdie model het belangrike implikasies vir die drie fases waarbinne die professionele ontwikkeling van skoolhoofde plaasvind, naamlik tydens voordiensopleiding, tydens induksie asook tydens indiensopleiding.

Volgens Daresh en Playko (1989:10-11) bestaan bogenoemde fases kortliks uit die volgende (vgl. ook Daresh & Playko, 1992b:18-21):

Akademie vorming			
Professionele vorming			
Praktykgerigte opleiding			
	Voordiensopleiding	Induksie	Indiensopleiding

Figuur 2.5: Die komponente van die driedimensionele model in verhouding tot die drie primêre fases van 'n persoon se loopbaanontwikkeling.

- **Fase 1 - Voordiensopleiding**

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

- **Fase 2 - Induksie**

Induksie vir beginnerhoofde (wat die pos so pas beklee het) hoef nie noodwendig na 'n jaar afgesluit te word nie.

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

• Fase 3 - Indiensopleiding

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

Al die komponente van die driedimensionele model kan in die verskillende fases waarbinne professionele ontwikkeling plaasvind ingesluit word. Die mate waarin die drie komponente (akademiese vorming, praktykgerigte opleiding en professionele vorming) 'n invloed op die professionele ontwikkeling van 'n persoon gaan uitoefen, word bepaal deur die bepaalde fases van sy loopbaan. Die verhouding tussen die drie komponente tot die verskillende loopbaanfases word in Figuur 2.5 aangedui (Daresh & Playko, 1992b:19).

Die driedimensionele model vir die professionele ontwikkeling van skoolhoofde is dus meer as net 'n in-taak-ondervinding. Dit behels 'n totale leerervaring reg deur 'n persoon se professionele loopbaan, waarin elke dimensie die ander aanvul en ondersteun. Uit hierdie model kan die gevolgtrekking gemaak word dat die induksieprogram nie tydsgebonde is nie en dat die indiensopleidingsfase deel uitmaak van die totale induksiefase. Tydens al bogenoemde fases speel die mentor 'n deurslaggewende rol.

2.13.8 Die model van Legotlo (1994) vir beginnerhoofde

Legotlo (1994:11) se inskakelingsmodel voorsien vyf fases om die skoolopset te leer ken. Hierdie vyf fases met hulle onderskeie programme word vervolgens bespreek.

Fase 1 : Voordiensfase

Dit is die tyd wanneer werwing en keuring afgehandel word, met ander woorde met aanstelling en voordat die pos bekleed word. Hier moet voortydige maatreëls getref word om die inskakelingsproses uit die staanspoor reeds reg te laat verloop. 'n Program vir werwing en keuring lyk vir Legotlo (1994:34) so:

- voorbereiding van 'n onderwysbulletin wat die vakante poste spesifiseer;
- voorbereiding van 'n gids om die persoon verantwoordelik vir werwing en keuring te lei;
- skedulering van onderhoud;
- bekendstelling van suksesvolle kandidaat aan die streekbestuurder en aan die gemeenskap;
- inligting oor diensvoorwaardes, skool en die plaaslike gemeenskap.

Fase 2 : Ontwerpfase

Die tweede fase in Legotlo (1994) se model noem hy die prinsiepontwerpperiode en die volgende aktiwiteite word in die program vervat:

- brief van aanstelling word aan die superintendent van onderwys gestuur;
- ervare mentor word aan die beginnerhoof toegewys;
- 'n brosjure word voorberei wat die pligte van die mentor verduidelik;
- mentor hou beraadslaging met superintendent van onderwys;
- samesprekings vind plaas tussen nuwe skoolhoof en superintendent van onderwys;
- skoolbeleid en -rekords word oorhandig;
- 'n inskakelingsplan word gevestig;
- diensvoorwaardes word verduidelik.

Fase 3 : Induksiefase

Die derde fase is die induksiefase en die volgende aktiwiteite word in die program vervat:

- probleme en kwellinge van die beginnerhoof word geïdentifiseer;
- werkwinkel word gereël;
- seminare word gehou;
- samesprekings word met ervare skoolhoofde as mentors gevoer.

Fase 4 : Opvolgfase

Die vierde fase van Legotlo (1994) se inskakelingsmodel is die opvolgfase:

- hierdie program word deur die superintendent van onderwys beplan;
- opvolgverslae moet geliasseer word en kan gebruik word vir taksering.

Fase 5 : Evalueringsfase

Tydens Fase vyf vind evaluering plaas en het dit ten doel om belowende skoolhoofde vir die skoolstelsel te behou. Hier word die sterk- en swakpunte van die nuwe skoolhoof blootgelê. Foute wat gedurende die inskakelingsproses begaan is, word ook ondersoek, om dit uit te stryk.

In die model van Legotlo word elke fase van 'n goedgestruktureerde, omvattende professionele ontwikkelingsplan van aktiwiteite voorsien. Hierdie aktiwiteite word in programme vervat. Die programme word deur skole ontwerp om beginnerhoofde die kennis, vaardighede, houdings en waardes te help ontwikkel om hulle rolle effektief in die skool te kan vervul.

2.13.9 Die model van Kitavi (1995) vir nuutaangestelde skoolhoofde

Kitavi se inskakelingsmodel bestaan uit drie fases van inskakeling en behels die voordiens-, diensaanvaardings- en indiensopleidingsfase.

• Fase 1 : Voordiensfase

Dit is die inleidende fase en geskied nadat werwing en keuring van onderwysers afgehandel is. Dit vind plaas na aanstelling en voordat die pos beklee word.

Inskakelingsaktiwiteit sluit in 'n bekendstelling aan die dinge en mense by die skool. Dit is gewoonlik nie 'n lang sessie nie.

- **Fase 2 : Diensaanvaardingsfase**

Volgens Kitavi (1995:38-39) moet die fase gedurende die eerste jaar afgehandel word. Inskakelingsaktiwiteit van die fase sluit die volgende in: werkswinkels, seminare en konferensies. Die benutting van kundigheid in hierdie fase is baie belangrik. Dit is 'n praktiese fase.

- **Fase 3 : Opleidingsfase**

Dit vind plaas wanneer die eerste jaar van die inskakelingsproses na behore gekonsolideer is. Teorie en praktyk word bymekaar gebring. Hierdie fase is aaneelend solank die skoolhoof die pos beklee.

2.13.10 Die model van Smith (1998) vir beginneronderwysers

Smith se inskakelingsmodel maak voorsiening vir vyf fases, naamlik:

- die definiëeringsfase,
- die ontwerpfasie,
- die oriënteringsfase,
- die operasionele fase, en
- die evalueringsfase

Vervolgens sal elke fase afsonderlik bespreek word.

Fase 1 : Definiëeringsfase

Dit is 'n voordiensfase hierdie en geskied voordat werwing, keuring en aanstelling gedoen is. Die inskakelingsaktiwiteit sluit die volgende in:

- die stigting van 'n inskakelingskomitee;

- die bepaling van doelwitte vir die inskakeelingsprogram deur die inskakeelingskomitee;
- die bepaling van eie tekortkominge deur die inskakeelingskomitee;
- die inwin van inligting aangaande soortgelyke inskakeelingsprogramme;
- die ontvangs van inskakeelingsprogramme van buite-instansies;
- die analisering van nuwe inskakeelingsprogramme;
- die inwin van inligting aangaande inskakeelingsprogramme uit eie geledere.

Fase 2 : Ontwikkelingsfase

Hierdie fase geskied nog steeds voor aanstelling en behels die volgende:

- Die inskakeelingskomitee formuleer 'n oriënteringsprogram en 'n induksieprogram vir die betrokke skool.
- Die induksieprogram word vergelyk met ander bestaande programme of aktiwiteite.
- Die induksieprogram word aan die beheerinstansie voorgelê.
- Die induksieprogram word verwys na lede wat as mentors optree.
- Sketsplanne van geboue word ontwikkel.
- Personeelontwikkelingsaktiwiteite word bepaal.

Fase 3 : Oriënteringsfase

Hierdie fase geskied tydens aanstelling of tydens diensaanvaarding wanneer die nuutaangestelde onderwyser vir die eerste keer by die betrokke skool aankom. Die nuutaangestelde onderwyser kan ook twee tot drie dae voor die aanvang van die eerste skooldag met oriëntering begin, maar moet dan gekompenseer word vir die addisionele skooldae wat hiervoor gebruik word. Hierdie fase behels die volgende:

- kennismaking met die mentor, sleutelpersoneel en kollegas;
- begeleiding deur die skoolgeboue;
- begeleiding deur en kennismaking met die gemeenskap;
- verskaffing van inligting met betrekking tot die skool se visie, beleid, doelstellings en doelwitte sodat die nuutaangestelde onderwyser kan weet watter bydrae hy tot die skool se missie kan lewer;
- verskaffing van inligting aangaande leerlingaktiwiteite;
- formele ontmoeting met die skoolhoof;
- vergunning van 'n geleentheid vir klaskamervoorbereiding.

Aan die einde van hierdie fase word 'n vraelys versprei om die indrukke te bepaal van die nuutaangestelde onderwyser ten opsigte van die oriënteringsprogram.

Fase 4 : Operasionele fase

Hierdie fase begin ongeveer een maand na diensaanvaarding nadat die oriënteringsprogram afgehandel is. Hierdie fase behels onder meer die volgende:

- die monitering deur gereelde klasbesoek;
- die inisiëring van gespreksessies;
- die identifisering van probleemareas;
- gesamentlike ontwikkeling van professionele ontwikkelingsprogramme;
- die gesamentlike identifisering van personeelontwikkelingsaktiwiteite;
- gebruikmaking van ontwikkelingshulp van buite-instansies;
- nougesette monitering met betrekking tot die vordering en ontwikkeling van die nuutaangestelde onderwyser.

Fase 5 : Evalueringsfase

Dit is die finale fase van die inskakelingsprogram en dit is in hierdie fase baie belangrik om inligting te versamel waarop die huidige program verbeter kan word. Evalueringsaktiwiteite sluit die volgende in:

- Vraelyste word versprei om die indrukke van nuutaangestelde onderwysers ten opsigte van die induksieprogram te bepaal.
- Verbeteringe aan die induksieprogram word aangebring.
- Gesprekvoering tussen skoolhoof/mentor en die nuutaangestelde onderwyser vind plaas om te bepaal of 'n behoefte aan verdere fasilitering nog bestaan.

2.13.11 Die model van Heyns (2000) vir beginner- en nuutaangestelde onderwysers

Naas werwing, keuring en aanstelling, maak Heyns se inskakelingsmodel voorsiening vir ses fases, naamlik:

- Aanvangsoriëntering
- Die eerste skooldag
- Die eerste skoolweek
- Induksie gedurende die eerste skoolkwartaal
- Induksie gedurende die oorblywende skoolkwartale
- Evaluering.

Vervolgens sal elke fase afsonderlik bespreek word.

Fase 1: Aanvangsoriëntering

Nuutaangestelde / beginneronderwysers moet ten minste twee dae voor die opening van die skool aanmeld. Die inskakelingsaktiwiteite sluit die volgende in:

- kennismaking met die skoolhoof en mentor;
- verskaffing van inligting aangaande die skool se organisasiekultuur;

- afhandeling van probleme van persoonlike aard;
- kennismaking met lede van die beheerliggaam en ouervereniging;
- begeleiding deur die skoolgeboue;
- verskaffing van inligting aangaande die skoolkalender en skoolrooster;
- verskaffing van inligting aangaande take gedurende die eerste skooldag sowel as die eerste week na die opening van die skool.

Fase 2: Die eerste skooldag

Die eerste skooldag word beskou as die belangrikste fase van die inskakelingsprogram en behels die volgende:

- kennismaking met personeel;
- verskaffing van inligting aangaande die skoolrooster en take vir die dag;
- verskaffing van inligting aangaande leerlingaktiwiteite, dissipline en kommunikasie met leerlinge.

Hierdie fase is die ideale geleentheid vir die versterking van vaardighede en positiewe gedrag.

Fase 3: Die eerste skoolweek

Hierdie fase behoort 'n voortsetting te wees van die eerste skooldag en behels die volgende aktiwiteite, naamlik:

- verskaffing van inligting aangaande administratiewe prosedure;
- verskaffing van inligting aangaande skoolfunksies;
- verskaffing van inligting aangaande skoolbeleidsake rakende bywoning van skoolaktiwiteite en benutting van vrye periodes.

Dit is egter belangrik dat 'n deeglike evaluering- en terugvoersessie sal plaasvind sodat probleme vroegtydig uitgeskakel kan word.

Fase 4: Induksie gedurende die eerste skoolkwartaal

Die doel van hierdie fase is om nuutaangestelde / beginneronderwysers aan soveel moontlik skoolaangeleenthede sowel as hulpmiddele tot hul beskikking, voor te stel. Die volgende aspekte in hierdie fase word beklemtoon, naamlik:

- die verskaffing van 'n inskakelingshandleiding wat inligting bevat rakende die skoolprogram vir die eerste kwartaal;
- die verskaffing van 'n oorsig oor die mees belangrikste aspekte van departementele sowel as skoolbeleid;
- die verskaffing van 'n breë oorsig aangaande die skool se organisasiekultuur;
- die verskaffing van inligting aangaande tydsbestuur;
- die verskaffing van inligting aangaande klaskamerbestuur;
- klasobservasie van bekwame onderwysers.

Fase 5: Induksie gedurende die oorblywende skoolkwartale

Die induksieprogram gedurende die oorblywende skoolkwartale behoort die volgende in te sluit, naamlik:

- begeleiding van leerders met spesiale behoeftes;
- kommunikasie met ouers, departementele amptenare en lede van die beheerliggaam sowel as ouerverenigings;
- kennismaking met beskikbare ondersteuningsdienste soos onderwysentrums, sentrums vir begaafde leerlinge, sentrums vir leerlinge met spesiale behoeftes, biblioteke en musea;
- kennismaking met dienste wat deur die onderwysdepartement verskaf word;
- uitruiling van kennis en begaafdheid met onderwysers van ander skole;

- verskaffing van inligting aangaande die skool se personeelontwikkelingsprogram.

Fase 6: Evaluering

Programevaluering is dus nodig om die doeltreffendheid van formele sowel as informele aspekte van inskakeling te verseker. Evaluering word beskou as 'n deurlopende proses om te verseker dat die nodige veranderinge aangebring en vooroordele uitgeskakel word tydens die duur van die inskakelingsproses.

Deur van formatiewe evaluering na elke fase in die inskakelingsproses gebruik te maak, kan op 'n formele sowel as informele wyse bepaal word of spesifieke aspekte van die program geslaagd was al dan nie. Negatiewe aspekte kan na elke fase reggestel word. Die summatiewe evaluering aan die einde van die inskakelingsproses is 'n formele proses van evaluering om te bepaal of die inskakelingsproses geslaagd was al dan nie.

2.13.12 Sintese

Dit is dus duidelik dat 'n gestruktureerde inskakeklingsprogram noodsaaklik is vir die nuutaangestelde kringbestuurder. In die lig van verskeie inskakelingsmodelle wat reeds bespreek is, kan heelwat algemene aspekte rakende inskakeling uitgelig word, naamlik om nuwe onderwysers en skoolhoofde:

- welkom te laat voel en 'n gevoel van sekuriteit te verskaf;
- spoedig in die nuwe werksomgewing in te lyf;
- te laat sosialiseer;
- in die nuwe werksomgewing te laat akkultureer;
- van inligting aangaande die nuwe pos te voorsien; en
- in hul persoonlike en professionele ontwikkeling te ondersteun.

Die nuutaangestelde kringbestuurder moet dus formeel ingeskakel word by sy nuwe werksomgewing. Inskakeling van die nuutaangestelde kringbestuurder is in 'n breë konteks ook die medeverantwoordelikheid van alle persone wat hulle effektief besig hou met onderwysbestuur in die totale werksomgewing. Betrokkenheid by en empatie met die nuutaangestelde kringbestuurder is dus nie 'n guns wat deur die rolspelers aan hom bewys moet word nie - dit is hulle plig.

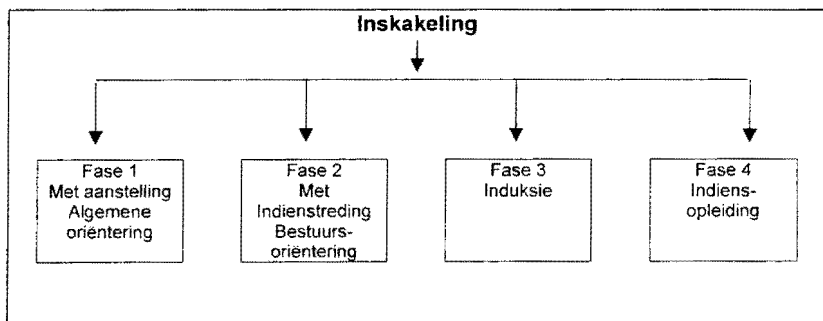
Dit is dus moontlik dat sommige aspekte van bogenoemde inskakelingsmodelle (vgl. 2.13-2.13.11) nie geskik is vir die doel van hierdie studie nie. Die vraag wat egter gestel kan word, is hoe inskakeling beskou en gedefinieer kan word. Na aanleiding van sekere aspekte wat uit die literatuur bepaal is (vgl. 2.10), kan die afleiding gemaak word dat inskakeling 'n proses is wat uit verskillende fases bestaan en dat induksie vir die doel van hierdie studie as 'n loopbaanfase met sy eie program binne hierdie inskakelingsproses beskou moet word. Derhalwe is dit die wyse waarop die nuutaangestelde kringbestuurder die kennis, vaardigheid, houdings en waardes bekom om sy werk produktief en effektief te kan verrig.

In die lig van bogenoemde navorsing bestaan 'n duidelike verband tussen die professionele ontwikkelingsproses en die inskakelingsproses. Inskakeling is dus 'n proses wat uit verskillende fases bestaan, naamlik Fase 1: met aanstelling, Fase 2: met indienstreding, Fase 3: induksie en indiensopleiding. Elke fase het *per se* sy eie program. Inskakeling is vir die doel van hierdie navorsing 'n komponent van professionele ontwikkeling wat 'n kontinue proses in die onderwysloopbaan van die onderwysbestuurder is.

Uit die voorafbespreekte inskakelingsmodelle kan 'n inskakelingsmodel vir kringbestuurders saamgestel word. Vir die doel van hierdie studie kan inskakeling beskou word as 'n proses met fases en elke fase met sy eie program. Die program in elke fase kan so ontwerp word dat dit die behoeftes van die individu sal bevredig. Verder is 'n inskakelingsprogram 'n goed gestruktureerde, omvattende professionele ontwikkelingstrategie met duidelike doelwitte om die induksiefase te ondersteun. Hierdie inskakelingsproses en die professionele ontwikkelingsproses is so verweef dat dit ondersteuning kan bied vir die behoeftes,

uitdagings en probleme wat die nuutaangestelde kringbestuurder kan ondervind. In Hoofstuk 7 sal hierdie inskakelingsmodel gebruik word om riglyne vir 'n professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders te bepaal.

Bogenoemde model word in Figuur 2.6 saamgevat.



Figuur 2.6 Die inskakelingsmodel vir nuutaangestelde kringbestuurders

Vervolgens word elke fase van die inskakelingsproses volledig toegelig.

- **Fase 1: Met aanstelling**

Die met-aanstellingsfase is die tydperk na aanstelling, maar voor indienstreding. Nadat aanstelling plaasgevind het, moet 'n aantal aktiwiteite plaasvind wat nodig is om nuutaangestelde kringbestuurders algemeen te oriënteer voor hulle werklik die pos vul. Hierdie aktiwiteite begin onmiddellik na aanstelling en word gewoonlik beperk tot een dag. Eerstens moet die voorwaardes van indiensneming duidelik uiteengesit word. Hierna vind algemene oriëntering plaas (vgl. 2.14.2.1). Gedurende hierdie oriënteringsfase word nuutaangestelde kringbestuurders verwelkom sodat hulle nie vreemd is wanneer hulle die pos van kringbestuurder vir die eerste keer ervaar nie. Ook die rol van die mentor is tydens hierdie oriënteringsfase baie belangrik.

- **Fase 2: Met indienstreding**

Die indienstredingsfase geskied gewoonlik tydens die eerste week van diensaanvaarding. Bestuursoriëntering (vgl. 2.14.2.2) vind tydens diensaanvaarding plaas en kan eintlik beskou word as die begin van die induksiefase. Hierdie bestuursoriëntering behels 'n oorsig oor die funksies binne die werksomgewing, take, verantwoordelikhede en beleid binne die organisasie (i.c. kring).

Bestuursoriëntering by die indienstredingsfase is ook 'n proses waardeur aandag gegee word aan aspekte soos bestuursinligting, houding en professionaliteit binne die werksomgewing.

- **Fase 3: Induksie**

Alhoewel hierdie studie gefokus is op die nuutaangestelde kringbestuurder met 0-3 jaar ondervinding, word die eerste jaar as induksiefase beskou. Daarom sal die induksiefase en die inskakelingsprogram hoofsaaklik op die eerste jaar fokus. Die eerste jaar word as uiters belangrik beskou en is dus die ware induksieperiode, terwyl die tweede en derde jaar beskou moet word as 'n indiensopleidingsfase vir professionele ontwikkeling wat uiteraard dan ook 'n deurlopende proses is (vgl. 2.11). Daarom is die eerste jaar, na aanleiding van hierdie studie, 'n volledige induksiefase met 'n volledige program met duidelike doelwitte gebaseer op die behoeftes van die nuutaangestelde kringbestuurder. Ten slotte is die opvolg en evaluering van hierdie induksiefase noodsaaklik.

Die hoofdoel van induksie is dan om die nuweling en die organisasie aan mekaar bekend te stel sodat inskakeling vinnig kan plaasvind. Induksie kan dus omskryf word as die proses waardeur die nuutaangestelde kringbestuurder 'n positiewe gesindheid en houding teenoor sy nuwe werk aankweek sodat hy meer ingestel kan wees op aktiwiteite wat sy kennis en vaardighede kan uitbrei ten einde effektief en produktief in die nuwe pos te kan funksioneer. Die induksieprogram van die kringbestuurder sal meer gedetailleerd wees as dié wat vir die onderrigpersoneel gebruik word.

- **Fase 4: Indiensopleiding**

Hierdie fase bestaan uit twee komponente, naamlik die tweede en derde jaar. Dit dui verder op 'n taakgeoriënteerde proses waardeur die nuutaangestelde kringbestuurder spesifieke kennis en/of vaardighede aanleer vir spesifieke doeleindes. Sodanige opleiding behoort die nuutaangestelde kringbestuurder beter in staat te stel om sy taak doeltreffend te kan uitvoer. Hierdie indiensopleidingsfase moet dus beskou word as deel van induksie waar die inskakelingsprogram leeraktiwiteite insluit met die doel om die prestasie van die nuutaangestelde kringbestuurder wat reeds in 'n pos staan, te verbeter. In die finale analise moet die totale inskakelingsproses holisties beoordeel word omdat al hierdie fases interaktief en met mekaar vervleg is (vg. 2.12).

Indiensopleiding (vgl. 2.13.7) kan dus omskryf word as daardie aktiwiteite wat ingestel is op die onderrig van spesifieke vaardighede, kennis en houdings, of gesindhede vir 'n spesifieke doel. Die doel van opleiding is om die leerder in staat te stel om kennis en vaardighede toe te pas ten einde die doelwitte van die organisasie te help bereik. Die leerder is ook veronderstel om die spesifieke werk waarvoor hy opleiding ontvang het, direk na die opleiding, of kort daarna, te kan uitvoer.

2.14. DIE DOEL VAN PROFESSIONELE INSKAKELING

Met inskakeling word ten doel gestel om die nuutaangestelde individu (i.c. kringbestuurder) met so min moontlik ontwrigting by sy nuwe werksomgewing te laat aanpas (Van der Westhuizen, 1995:262). Inskakeling word voorts bewerkstellig deur 'n beplande program met die doel om die nuutaangestelde persoon stelselmatig te help om binne 'n nuwe werksomgewing in te pas en effektief en produktief te funksioneer (Bosman, 1999b:6).

2.14.1 Remediëring

Met die inskakeling van nuutaangestelde kringbestuurders word etlike aspekte onder die loep geneem, onder andere remediëring, oriëntering en sosialisering.

Een van die belangrikste oogmerke met inskakeling is om weë te vind waarlangs nuutaangestelde kringbestuurders se tekortkominge nagespeur kan word (Daresh & Playko, 1992b:103). Elke individu is uniek en daarom sal nuutaangestelde kringbestuurders van mekaar verskil. Na aanstelling (vgl. 2.2.3) volg die inleidende of bekendstellingsfase waarin die nuutaangestelde kringbestuurder met die nuwe werksomgewing vertrouwd gemaak word, gehelp word om inligting te bekom en 'n positiewe houding te ontwikkel en doelwitte te stel (Naude, 1993:8). Hierdie bestuurshandeling aan die kant van die bestuur behels onder meer bystand wat fokus op probleme wat nuwe kringbestuurders moontlik kan ondervind en op die regstel van tekortkominge (Castello *et al.*, 1992:104). Sehlare (1993:59) beskou remediëring as 'n kritieke bestuursaktiwiteit wat daarop gemik is om die tekortkominge van diegene wat in 'n nuwe werk aangestel word, reg te stel.

Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat remediëring 'n bestuurshandeling van aangesig tot aangesig behels. Aangesien dit op gedragsverandering fokus, moet die nuwe kringbestuurder se vordering gemoniteer word.

Vervolgens word oriëntering bespreek en kan onderskei word tussen algemene oriëntering en bestuursoriëntering omdat die oriënteringsprogram by twee geleenthede aangebied kan word, naamlik algemene oriëntering tydens aanstelling en bestuursoriëntering tydens indienstreding.

2.14.2 Oriëntering

2.14.2.1 Algemene oriëntering

Die HAT (1991:807) omskryf oriëntering as 'n proses waardeur iemand op hoogte van sake gestel word. Die oriëntering van kringbestuurders is aan die begin van 'n nuwe werk nodig omdat hulle nie volkome vertrouwd is met die kring se opset nie. By die oriënteringssessies word belangrike inligting verskaf wat rigting aan nuutaangestelde kringbestuurders gee. Potgieter (1991:7) beskou oriëntering as die fase waarin die nuutaangestelde onderwyser (i.e. kringbestuurder) aan 'n nuwe milieu en omgewing bekendgestel word. Volgens Potgieter is dit 'n

noodsaaklikheid dat die nuwe kringbestuurder eers oriëntering deurloop voordat inskakeling in aanvang kan neem.

Milcovich en Boudreau (1991:418) beskou oriëntering as:

- die aanleer van werksprosedure;
- die totstandkoming van goeie menslike verhoudings;
- die skep van 'n gevoel van geborgenheid by die nuwe werknemer.

Oriëntering word deur Oosthuizen (1992) beskou as die "ken-mekaar-sessie" en vind plaas na formele aanstelling. Hierdie fase maak 'n belangrike deel uit van die inskakelingsproses omdat die kring en sy mense die "gereedskap" is waarmee die nuwe kringbestuurder moet werk. Daresh en Playko (1992b:104) beskou oriëntering as die fase waarin nuwe onderwyslui van nuwe inligting rakende beleid, praktyk en prosedures voorsien word. Spesifieke inligting word dus voorsien en kan tydens een of twee sessies by die onderwysdepartement geskied waar alle persone wat met die inskakelingsproses gemoeid is, teenwoordig is. Castallo *et al.*(1992:104) sluit die volgende aspekte by oriëntering in:

- die meedeel van alle inligting rakende die gemeenskap, akkommodasie, die omgewing, grootte en aantal skole en die uitreik van 'n eksemplaar van die plaaslike nuusblad;
- ondersteuningshulp, personeeldienste en die kurrikulum;
- personeelverhoudinge, daaglikse skedule, kringbestuurders op dieselfde posvlak en vakgebied;
- spesifieke verpligtinge en verantwoordelikhede van die nuwe kringbestuurder soos voorligting, toesighouding, kontak met ouers, opleiding van skoolhoofde en administratiewe verpligtinge;

- die kriteria vir evaluering, wat ook vooraf met nuwe kringbestuurders bespreek moet word.

Oriëntering is die voorsiening van alle belangrike inligting aangaande die kring aan die nuutaangestelde kringbestuurder. Die oriënteringsfase moet dien as skakel tussen die nuutaangestelde kringbestuurder en die kring asook die omgewing (Southy, 1992:2). Naude (1993:8) beskou oriëntering weer as die proses waardeur die nuutaangestelde kringbestuurder vertrouwd gemaak word met die werksomgewing en gehelp word om inligting te bekom, 'n positiewe houding te ontwikkel en doelwitte te stel. Die oriënteringsprogram is daarom die inleidende fase tot die inskakelingsprogram.

Gerber *et al.* (1995:189) tref duidelik onderskeid tussen algemene oriëntering en bestuursoriëntering. Algemene oriëntering, soos reeds genoem, geskied gewoonlik na aanstelling, maar voor diensaanvaarding en dit behels die verkryging van 'n oorsig van die werksomgewing, beleid en prosedures, vergoedingspakket, beskikbare fasiliteite, werksveiligheid en ekonomiese faktore. Grobler *et al.* (1997:206) noem dat oriëntering konstruktief en deeglik moet wees ten einde inskakeling glad te laat verloop. Oriëntering duur soms nie net 'n enkele dag of week nie, maar kan weke of selfs maande duur.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat dit nie baie tyd verg om net die inligting by die oriënteringssessie aan die nuwe kringbestuurders oor te dra nie. Die nienakoming van die sessie van bestuurskant kan egter tot ernstige verwarring by 'n nuwe kringbestuurder lei. Oriëntering is dus 'n eenvoudige eenheid van 'n inskakelingsproses wat deurloop móét word.

2.14.2.2 Bestuursoriëntering

Bestuursoriëntering is die leiding en hulp wat aan die nuutaangestelde kringbestuurder gebied word met die daarstelling van doelwitte (Skeats, (1991:144). Inligting ten opsigte van alle fasette van die kring moet verskaf word en leiding moet gegee word ten opsigte van die nodige aanpassings wat gemaak word. Bestuursoriëntering vind tydens indienstreding plaas en kan beskou word

as die begin van die induksiefase. Bestuursoriëntering geskied gewoonlik tydens die eerste week van indienstreding en dit behels 'n oorsig oor die funksies binne die werksomgewing, take, verantwoordelikhede en beleid asook bekendstelling aan kollegas en werknemers (Gerber *et al.*, 1995:190)

Bestuursoriëntering is die proses waardeur aandag gegee word aan aspekte soos inligting, vaardighede, houding en professionaliteit. Grobler *et al.* (1997:208) beskou die oriëntering van die nuutaangestelde kringbestuurder as 'n belangrike administratiewe aspek van die werksomgewing. Die wyse waarop bekendstelling plaasvind ten opsigte van die pos en die verantwoordelikhede van die pos sal 'n invloed hê op die bydrae wat hy sal lewer (Sieberhagen & Rothman, 1996:284).

Vervolgens word gekyk na sosialisering as sosiale inskakeling by en akkulturasie in die nuwe werksomgewing.

2.14.3 Sosialisering

Dareh en Playko (1992b:104) plaas sosialisering in drie kategorieë, naamlik antisiperende, professionele en organisatoriese sosialisering.

2.14.3.1 Antisiperende sosialisering

Antisiperende sosialisering het te make met die aanleer van administratiewe optrede wat vir die kring en die gemeenskap voordelig is. Verder behels antisiperende sosialisering dat die individu op 'n afstand reeds die regte verpligtinge en verwagtinge van 'n pos aanleer voordat die rol aanvaar word. Antisiperende sosialisering is bepeinsing en besinning oor 'n bepaalde pos as kringbestuurder in die kring.

2.14.3.2 Organisatoriese sosialisering

Die waarde van organisatoriese sosialisering lê daarin dat die nuwe kringbestuurder moet beseft dat sy gedrag van so 'n aard moet wees dat dit tot voordeel van die organisasie strek. Van die spesifieke oogmerke wat deur organisatoriese sosialisering bereik wil word, is:

- Leer die verwagtinge vir nuwe kringbestuurders aan.
- Stel vas hoe ander kollegas funksioneer.
- Verstaan die omgewing se norme en waardes.
- Leer die kring se geskiedenis, plaaslike beleid, regulasies en riglyne, en stel vas waarom dit ontwikkel is.

Dit is dus duidelik dat die welsyn van die kring voorrang moet geniet bo die persoon self. Organisasoriese sosialisering het dus te make met die aanleer en utoeleef van die kring se norme en kultuur (Daresh & Playko, 1992b:105).

2.14.3.3 Professionele sosialisering

Professionele sosialisering het te make met die aanleer van administratiewe take en bestuursvaardighede en die vasstel van hoe ander kringbestuurders, anders as nuutaangestelde kringbestuurders sin maak van die kringopset waarbinne hulle werk.

Daresh en Playko (1992b:105) beskryf professionele sosialisering as:

- die aanleer van die wette en etiek van administratiewe gedrag;
- die beoordeling van die effektiwiteit van kringbestuurders;
- die bepaling van hoe perspektief verkry kan word op die kurrikulum, toesighouding, evaluering, hulpbrontoekenning en –benutting.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat 'n gedragskode vir alle opvoeders moet geld sodat die werk van kringbestuurders op 'n professionele basis geskied en professionele standaarde sodoende kan ontwikkel. 'n Bepaalde kring funksioneer ook binne 'n bepaalde raamwerk met 'n unieke etos. Geen kringbestuurder kan buite sodanige etos funksioneer nie. Laasgenoemde feit is ook van toepassing op die nuutaangestelde kringbestuurder en hy moet hierdie etos aanleer. Legotlo (1994:28) sê juis die doel met professionele sosialisering is om nuwe onderwysbestuurders by 'n sosiale groep (ander kollegas) te integreer deurdat

nuwe onderwysbestuurders die groep se kultuur en sy rol in die groep aanleer sonder om individualiteit prys te gee.

Sosialisering van die nuutaangestelde kringbestuurder het dus te make met die aanleer van norme en optredes, sosiale inskakeling en akkulturasie binne die nuwe werksomgewing, en wat skole in die kring dan in hulle geheel sal bevoordeel. Aan die ander kant behels sosialisering die afleer van ongewenste optredes wat skadelik is vir opvoedende onderwys.

2.15 PERSONE VERANTWOORDELIK VIR INSKAKELING

Professionele ontwikkeling en inskakeling is albei vanuit die voorgenoemde literatuur omskryf as prosesse waardeur die individu (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) se kennis, vermoëns, kwaliteite en vaardighede verbeter kan word ten einde doeltreffend in 'n bepaalde pos te funksioneer. Gevolglik is rolspelers daarvoor verantwoordelik om die nuutaangestelde kringbestuurder deur hierdie prosesse van inskakeling sowel as verdere professionele ontwikkeling te begelei (Rooth, 1997:76; Smith, 1998:118; Heyns, 2000:162; Bosman, 2001).

Tydens die ontleding van enkele inskakelingsprogramme vir nuutaangestelde kringbestuurders (vgl. Hfst. 4) is vasgestel dat daar in die literatuur geen formele mentorstelsel vir nuutaangestelde kringbestuurders bestaan nie en dat die proses van inskakeling op makrovlak eerder op 'n programgedrewe wyse plaasvind. Na aanleiding van hierdie gevolgtrekking sal die inskakelingsproses vir die doel van hierdie studie op 'n programgedrewe wyse gefasiliteer en geassesseer word ten einde die positiewe uitkomst van elke program in die totale inskakelingsproses uit te lig.

Die volgende rolspelers behoort by die inskakelingsproses betrokke te wees vir die fasilitering en assessering daarvan sowel as om op 'n informele wyse as mentor vir die nuutaangestelde kringbestuurder op te tree.

2.15.1 Die provinsiale onderwysdepartement

Die provinsiale onderwysdepartement is die hoof rolspeler tydens die professionele ontwikkeling van sy menslike hulpbronne en wel by wyse van die volgende rolspelers (Bosman, 2001):

- *Die direktoraat: Menslikehulpbronontwikkeling (DMHO)*

Volgens Van der Linde (2000) is die DMHO tans verantwoordelik vir die verdere indiensopleiding van kringbestuurders in die onderskeie provinsies (vgl. 4.7.3). By die implementering van 'n inskkelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders is die DMHO vir die fasilitering en assessering van die induksiefase verantwoordelik (vgl. 7.3.3) sowel as vir die verdere professionele ontwikkelingsaktiwiteite (vgl. 7.4.1) vir al die nuutaangestelde kringbestuurders in die betrokke provinsie (vgl. Hfst. 7).

- *Die distriksbestuurder*

By die implementering van 'n inskkelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders is die distriksbestuurder verantwoordelik vir die fasilitering van groepsaktiwiteite tydens algemene oriëntering – Fase 1 enersyds, sowel as die fasilitering en assessering van groepsaktiwiteite tydens bestuursoriëntering – Fase 2 andersyds (Bosman, 2001). Die distriksbestuurder kan ook op informele wyse as mentor vir die nuutaangestelde kringbestuurder optree, veral tydens opvolgaktiwiteite ten opsigte van terugvoering en remediëring. Die distriksbestuurder vervul dus as fasiliteerder 'n groepsrol sowel as 'n individuele rol wanneer hy informeel as mentor vir die nuutaangestelde kringbestuurder optree (Bosman, 2001).

- *Die ervare kringbestuurder*

Die distriksbestuurder kan as gevolg van 'n hoë werkklading en te veel bestuurspligte sy rol as fasiliteerder aan 'n ervare kringbestuurder delegeer wat dan *per se* die rol van die distriksbestuurder tydens Fase 1 en Fase 2 van die inskkelingsprogram oorneem (Bosman, 2001).

- *Die fasiliteerder*

Na aanleiding van die taakbeskrywings bogenoemde rolspelers kan die volgende omskrywing van die begrip “fasiliteerder” gegee word:

Volgens Rooth (1998:76) word 'n fasiliteerder beskou as 'n kundige persoon verbonde aan 'n opleidings- of opvoedingsinstansie wat 'n gunstige omgewing moet skep wat bevorderlik vir leer en ontwikkeling is. Hierdie fasiliteerder is verantwoordelik vir die struktuur, bronne, toepaslike vrae en aktiwiteite ten einde die individu (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) te bemoedig om te ondersoek, te eksperimenteer, te ontdek en te leer.

'n Fasiliteerder kan ook beskryf word as 'n kundige en ervare persoon wat in 'n atmosfeer van geborgenheid en harmonie 'n bepaalde proses, onder andere bestuursontwikkeling fasiliteer ten einde bepaalde uitkomst te bereik (Kirsten, 2001).

Jacobsz (2001) beskou 'n fasiliteerder as 'n multivaardige persoon wat 'n verskeidenheid rolle/funksies in 'n bepaalde proses vervul deur te administreer, leerstof te fasiliteer, te assesseer, te modereer sowel as te verifieer ten einde bepaalde uitkomst te bereik. Hy noem voorts dat wanneer die fasiliteerder as 'n assessor optree, die assessor bepaalde assesseringsinstrumente gebruik om bevoegdhede te bepaal.

Die fasiliteerder vervul dus ook 'n groepsrol enersyds sowel as 'n individuele rol andersyds wanneer hy op 'n informele wyse as mentor vir die nuutaangestelde kringbestuurder optree.

2.15.2 Ander instansies

By die implementering van 'n inskakelingsprogram kan 'n betrokke provinsiale onderwysdepartement ook gebruik maak van ander instansies om die onderskeie programme te fasiliteer en te assesseer en wel by wyse van die volgende rolspelers (Jacobsz, 2001):

- *Nie-regeringsorganisasies (NRO)*

Gereken in terme van koste-effektiwiteit rus die onus op die betrokke provinsiale onderwysdepartement om te besluit of dit van eksterne konsultante vanuit nie-regeringsorganisasies (NRO) gebruik gaan maak. Volgens Bosman (2001) word die gebruik van interne konsultante binne staatsdienskonteks aangemoedig om sodoende fondse binne die staatsdiens te behou, terwyl eksterne konsultante vanuit die privaatsektor groot druk op die onderwysbegroting plaas. Konsultante tree gewoonlik as fasiliteerders op en word deur Jacobsz (2001) beskou as kundiges wat in verskillende hoedanighede funksioneer deur te administreer, te adviseer, te fasiliteer en te assesseeer.

- *Opleidingsinstansies*

Hoyle (1989:378) maak die volgende opmerking oor die voorbereiding van skoolsuperintendente in die VSA vir die 21ste eeu: "*Superintendents of the future should have as mentors the best and most creative minds on campus*". Soos reeds genoem, bestaan geen formele mentorstelsel vir nuutaangestelde kringbestuurders nie. Hiermee stem Bosman (2001) saam wanneer hy konstateer dat, indien daar aan die eise voldoen moet word wat onderwys in Suid-Afrika stel, sowel as om onderwysstandaarde te handhaaf, in die afsienbare toekoms ernstig besin moet word oor die ontwikkeling van 'n mentorstelsel sodat kundige persone vanuit veral opleidingsinstansies soos universiteite geakkrediteer kan word om op formele wyse as mentors vir nuutaangestelde kringbestuurders te kan optree. Gereken in terme van koste-effektiwiteit rus die onus weer eens op die betrokke provinsiale onderwysdepartement om te besluit of dit van opleidingsinstansies soos tersiêre instellings en onderwysentra gebruik gaan maak om die proses van inskakeling en verdere professionele ontwikkeling te fasiliteer.

2.16 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is hoofsaaklik aandag gegee aan die begrippe "professionele ontwikkeling" en "inskakeling". Uit die literatuur is egter gevind dat 'n noue verband tussen die begrippe bestaan. Professionele ontwikkeling en inskakeling

kan dus albei omskryf word as prosesse waardeur die individu se kennis, vermoëns, kwaliteite en vaardighede verbeter kan word ten einde doeltreffend in 'n bepaalde pos te kan funksioneer. Die verskil is egter daarin geleë dat professionele ontwikkeling 'n lewenslange proses is, terwyl inskakeling oor 'n tydperk van een tot drie jaar plaasvind. Daar is ook tot die gevolgtrekking gekom dat inskakeling slegs een komponent van die professionele ontwikkeling uitmaak en dat dit een proses is wat binne 'n ander proses plaasvind.

Die verskillende inskakelingsmodelle het egter geleer dat inskakeling op sy beurt weer op verskillende maniere kan plaasvind. Uit die literatuur blyk inskakeling sonder fasilitering onmoontlik te wees. Ook vir die nuutaangestelde kringbestuurder wag daar inskakelingsprobleme omdat hy met eiesoortige probleme te make kry; daarom sal inskakeling vir elkeen weer verskillend plaasvind. In die volgende hoofstuk sal vaardighede waaroor die nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik aandag geniet, asook die eiesoortige probleme wat hy moontlik kan ondervind. Na aanleiding hiervan sal 'n nuwe inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders ontwikkel word (vgl. Hfst. 7).

HOOFSTUK 3:

DIE PROBLEME EN VAARDIGHEDE VAN DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER

3.1 INLEIDING

Die doel van die hoofstuk is om uit die literatuur die generiese probleme wat 'n nuutaangestelde kringbestuurder ervaar en die vaardighede wat hy nodig het om hierdie probleme te kan hanteer om effektief in sy pos te kan funksioneer, te bepaal.

Nader omskryf is die navorsingsdoelwitte van hierdie hoofstuk om vanuit die literatuur:

- kategorieë te bepaal wat gebruik kan word om die verskillende probleme van die kringbestuurder te klassifiseer;
- 'n analise te maak van die verskillende probleme in elke kategorie;
- aan te toon hoe hierdie probleme 'n rol speel by die kringbestuurder se werkstevredenheid of -ontevredenheid;
- te bepaal wat 'n vaardigheid is;
- die kategorieë vir die klassifisering van die verskillende vaardighede te bepaal; en
- die vaardighede te bespreek.

3.2 KATEGORIEË PROBLEME VAN DIE KRINGBESTUURDER

Uit die literatuur (Griffioen, 1999; Smit, 1999; Van der Westhuizen, 1995; Kirsten, 2000; Van Wyk, 2000) blyk dit duidelik dat die verskillende kategorieë probleme

generies is en dat die toepassing vir alle onderwyspersoneel op verskillende posvlakke geld. Bogenoemde navorsers baseer hulle kategorieë op ouer literatuur (Pottas, 1969; Venter, 1971). Uit die literatuur blyk die probleme wat persone (i.c. kringbestuurders) ervaar, dié te wees wat in hulleself, in die werksomgewing, op bestuursvlak, binne die gemeenskap en binne die onderwysloopbaan gesetel is.

Hierdie kategorieë probleme van die kringbestuurder word vervolgens kortliks omskryf.

- **Probleme in die persoon self**

Die aard van hierdie probleme lê daarin dat die nuutaangestelde kringbestuurder se persoonlike behoeftes nie bevredig word nie en dat hy hom nie binne 'n eie waardestelsel kan uitleef nie. Hierdie probleme lê opgesluit in die behoefte aan aanvaarding en erkenning, die behoefte om te presteer, die behoefte om as gesagsdraer erken te word, die behoefte aan 'n gelukkige persoonlike lewe in professionele isolasie asook in werksontevredenheid wat by hom ontstaan.

- **Probleme in die werksomgewing**

Die aard van hierdie groep probleme sentreer om die kenmerke van die nuutaangestelde kringbestuurder se werk binne sy bepaalde werksomgewing. Hierdie probleme wat hy moontlik ondervind, word gemanifesteer in praktyksoke, die negatiewe aard en geringe mate van sinvolheid van die werk, die geringe graad van interessantheid van die werk, werksoneveiligheid, onsekerheid oor werksekeriteit, onaangename fisiese werksomstandighede, swak kollegiale verhoudings asook onbevredigende probleem- en konfliktoplossings.

- **Probleme op bestuursvlak**

Die aard van hierdie probleme het sy oorsprong in oneffektiewe bestuurshandelinge van 'n nuutaangestelde kringbestuurder en sluit in 'n oneffektiewe bestuurstyl, oneffektiewe leierskapstyl, oneffektiewe bestuursvaardighede, 'n nie-uitdruklike posbeskrywing asook 'n gebrek aan kennis van die onderwysreg en die onvermoë om 'n organisasieklimaat te skep.

- **Probleme binne die gemeenskap**

Dit sluit probleme in wat nuutaangestelde kringbestuurders kan ervaar binne 'n sosiale stelsel waarin hulle hul nog bevind, byvoorbeeld hulle verhouding met die gemeenskap, die bestaande sosio-ekonomiese klimaat en 'n onstabiele politieke klimaat.

- **Probleme binne die onderwysloopbaan**

Die aard van hierdie probleme het sy oorsprong in die persoonlike ontwikkeling van die nuutaangestelde kringbestuurder binne sy onderwysloopbaan. Dit sluit in onvoldoende bevorderingsmoontlikhede, vergoeding wat nie met die praktyk ooreenstem nie en min geleentheid vir professionele ontwikkeling.

3.3 IDENTIFISERING VAN PROBLEME

Nêrens in die literatuur kon gevind word dat 'n empiriese ondersoek onderneem is na probleme wat kringbestuurders (i.c. superintendente en inspekteurs van onderwys) in ontwikkelde lande soos die VSA, Kanada, Engeland en Nederland ondervind nie. Verder is daar ook geen ondersoek onderneem na probleme wat inspekteurs van onderwys (i.c. kringbestuurders) in ontwikkelende lande (i.c. Afrikalande) ondervind nie. Die praktyk wys wel uit dat eiesoortige probleme in elke land bestaan en dat baie min probleme as gemeenskaplik beskryf kan word.

Vir die doel van hierdie navorsing moet veral gefokus word op probleme wat die nuutaangestelde kringbestuurder van 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika met sy diversiteit van politieke, etniese, kultuur- en taalverskille kan ondervind. Hiermee saam gaan ook die kompleksiteit van agtergeblewenheid, toegang tot tersiêre instellings en opleidingsgeriewe asook die geleentheid om bevorder te word.

Daarom is dit in onderwysbelang dat krities gekyk moet word na die huidige onderwyssituasie in Suid-Afrika sodat moontlike probleme geïdentifiseer kan word en strukture en programme geskep kan word om hierdie probleme die hoof te bied. Dit behoort daartoe te lei dat die nuutaangestelde kringbestuurder effektief

en produktief in sy nuwe pos aangewend kan word ten einde opvoedende onderwys in Suid-Afrika te kan laat slaag.

Vervolgens word die kategorieë probleme wat die kringbestuurder moontlik kan ondervind, afsonderlik bespreek.

3.4 PROBLEME WAT IN DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER SELF GESETEL IS

Die eerste van hierdie kategorieë is dié wat in die nuutaangestelde kringbestuurder self gesetel is.

3.4.1 Die probleem van aanvaarding

Die nuutaangestelde kringbestuurder het 'n verwagting dat hy deur sy ondergeskiktes en kollegas aanvaar sal word. Sommige nuutaangestelde kringbestuurders skep vir hulleself die probleem omdat hulle self besluit dat mense eers van hulle moet hou en hulle moet aanvaar voordat hulle met hulle taak kan begin (Frase & Hetzel, 1990:87). Ook die ervare kringbestuurder het die behoefte om aanvaar te word wanneer hy na 'n ander kring oorgeplaas word (Parkay & Hall, 1992:127).

Parkay en Rhodes (1992:16) is van mening dat die nuutaangestelde kringbestuurder aanvaarding soek deur respek van ondergeskiktes en kollegas asook deur dié van die gemeenskap. In hulle navorsing oor stres het hulle bevind dat 'n groot mate van stres by nuutaangestelde skoolhoofde (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) ontstaan wanneer aanvaarding, vertroue en ondersteuning nie deur ondergeskiktes, kollegas en die gemeenskap betoon word nie.

'n Probleem vir nuutaangestelde skoolhoofde (i.c. kringbestuurders) is volgens Kitavi (1995:105) die uitdaging om die vertroue en aanvaarding van diegene saam met wie hy werk, te wen. Hy is egter van mening dat die nuutaangestelde skoolhoof (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) se bestuurstyl, leierskapstyl en persoonlikheid 'n groot bydrae sal lewer tot aanvaarding deur diegene saam met wie hy werk.

In die verhoudings tussen die kringbestuurder en sy meerderes kom faktore ook voor wat dit kan vertroebel, onder andere ongevoelige gedrag deur 'n meerdere en 'n gebrek aan lojaliteit. Wanneer die onderwysdepartement slegs kritiek uitspreek, en nie wenke en positiewe terugvoer gee nie, kan dit tot 'n gevoel van vyandigheid en bitterheid by die kringbestuurder lei (Ferreira, 1991:57).

In die lig van bogenoemde kan afgelei word dat nuutaangestelde kringbestuurders probleme sal ondervind indien hulle nie respek ervaar en vertrouwe probeer skep by diegene saam met wie hulle werk en met wie hulle in hulle sosiale omgang verkeer nie.

3.4.2 Die probleem van erkenning

By feitlik elke individu (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) bestaan die behoefte om deur ander erken te word en hou elkeen daarvan om vir hulle pogings waardeur te word (Steyn, 1988:58; Hillebrandt, 1989:52; Van der Westhuizen, 1995:212). Ook Du Toit en Calitz (1993:28) is van mening dat erkenning 'n belangrike faktor is wat die individu in sy werk gelukkig hou.

Die nuutaangestelde kringbestuurder sal werkstevredenheid ervaar indien hy vir die bereiking van doelwitte en indien hy presteer beloon word. Die behoefte aan erkenning sal bevredig word indien aanprysing, komplimente, krediet en beloning aandui dat die werk korrek uitgevoer is. Kritiek of negatiewe erkenning is gewoonlik 'n aanduiding, volgens die kringbestuurder se meerderes, dat die verwagte standaard nie bereik is nie (Smit, 1999:88).

Dit is vir die nuutaangestelde kringbestuurder egter 'n probleem indien hy nie erkenning ontvang van diegene saam met wie hy werk nie, veral wanneer geen terugvoering rakende sy taakvervulling gegee word nie (Du Toit, 1994:38). Van der Westhuizen (1995:213) meen dat, indien erkenning van prestasie weerhou word, dit direk op die motivering en produktiwiteit van die kringbestuurder inwerk en dit sodoende vir hom 'n probleem skep.

In navorsing deur Wenzel *et al.* (1999:29) is aangetoon dat afgetrede skoolsuperintendente in die VSA gekompenseer is deur erkenning en

aanvaarding wat hulle van onderwysowerhede ontvang het. Die teendeel is ook deur hulle bewys, naamlik dat skoolsuperintendente wat nie die nodige erkenning en aanvaarding ontvang het nie, óf die beroep verlaat het óf na 'n ander distrik verplaas is.

Dus sal die nuutaangestelde kringbestuurder probleme ervaar indien hy nie die nodige erkenning kry en soms beloon word vir prestasies wat hy in die werk bereik het nie. Erkenning wat aan die kringbestuurder gegee word, hoef dus nie net op uitsonderlike prestasies gerig te wees nie, maar kan ook op daaglikse verantwoordelikhede en spesifieke take wat uitgevoer is, gerig wees.

3.4.3 Probleme rakende persoonlike behoeftes en persoonlike aangeleenthede

Om in 'n nuwe werksomgewing en in 'n nuwe werk/pos te staan, veroorsaak in 'n sekere mate trauma, veral in gesinsverband (Castallo *et al.*, 1992:120). Algemene probleme en persoonlike behoeftes wat by nuutaangestelde kringbestuurders ontstaan wanneer hulle in 'n nuwe gemeenskap vestig, is die spoedige verkryging van behuising en besluite oor na watter kerk die gesin sal gaan, watter dokter die gesin sal ondersteun en watter skool die kinders sal bywoon (Cale, 1993:115).

Die nuutaangestelde kringbestuurder ervaar ook persoonlike probleme deurdat hy al ouer geword het, soms gesondheidsprobleme ondervind, soms met finansiële probleme te kampe het en sy ouerlike verantwoordelikhede verander en toegeneem het ten opsigte van kinders wat verder gaan studeer, en dit alles het 'n invloed op die nuutaangestelde kringbestuurder se werksverrigting en houding teenoor sy werk (Castallo *et al.*, 1992:123).

Die persoonlike probleme van nuutaangestelde skoolhoofde (i.c. kringbestuurders) moet egter nie veralgemeen word nie. Sommige ondervind 'n aangename tyd tydens die verandering en pas vinniger by die nuwe werksomgewing aan as ander (Kitavi, 1995:67).

Daar kan dus aangeneem word dat nuutaangestelde kringbestuurders ook heelwat persoonlike behoeftes het wat vir hulle problematies kan wees, en hierdie persoonlike behoeftes word versterk deur 'n gebrek aan hulpverlening en mentorskap wanneer hulle hul nuwe werk en 'n nuwe gemeenskap betree.

3.4.4 Probleme ten opsigte van 'n ongelukkige persoonlike lewe

Die persoonlike lewe van die kringbestuurder, soos sy verhoudings met sy gesinlede, huislike omstandighede, ontspanning en sosiale, ekonomiese en politieke omstandighede, beïnvloed sy houding, optrede en werkverrigting. Oor hierdie motiveringsfaktore het die kringbestuurder se meerderes weinig beheer, maar hulle sal 'n wesenlike bydrae lewer deur hulle hantering daarvan indien dit negatief in sy werk manifesteer (Van der Westhuizen, 1995:213).

Die kringbestuurder moet 'n volwaardige individu wees wat 'n gebalanseerde persoonlike lewe lei en sy tyd en aandag sinvol verdeel. 'n Vol werksprogram is gewoonlik die oorsaak daarvan dat te min aandag aan sosiale en huweliksverpligtinge geskenk word, omdat die kringbestuurder geruime tyd van die huis af weg is en as gevolg van lang afstande wat hy na skole moet aflê (Smit, 1999:59).

As gevolg van die groot druk op die hedendaagse kringbestuurder bestaan 'n groot wanverhouding ten opsigte van prioriteit wat ongelukkigheid in die kringbestuurder se private lewe meebring wat heel moontlik vir hom 'n probleem kan skep en wat tot werksontevredenheid kan lei.

3.4.5 Die probleem van professionele isolasie

'n Universele probleem wat die nuutaangestelde kringbestuurder in die gesig staar is professionele isolasie sodra hy die nuwe werk aanvaar. Anderson (1991:51) wys daarop dat menige nuutaangestelde skoolsuperintendente in die VSA professionele isolasie as 'n skok ervaar. Sodra die meeste nuutaangestelde kringbestuurders 'n oriënteringssessie ondergaan het, is hulle op hulleself aangewese.

Professionele isolasie het tot gevolg dat kringbestuurderskap 'n eensame werk word. 'n Gebrek aan 'n induksieprogram vir kringbestuurders is die hooforsaak van professionele isolasie en ook daarvan dat die nuutaangestelde kringbestuurder gekonfronteer word deur die leer-op-jou-eie induksiefilosofie. Professionele isolasie sonder begeleiding dra grootliks daartoe by dat nuutaangestelde kringbestuurders flaters begaan wat langtermyngevolge vir hulle en die professie inhou (Anderson, 1991:51; Smith, 1998:115).

Bogotch en Reidlinger (1993), Evetts (1994) en Bosman (2000) is dit met mekaar eens dat die hooforsaak van professionele isolasie die professionele gaping tussen die kringbestuurder en sy skoolhoofde is. Sy professionaliteit moet aan die een kant egter familiariteit vermy omdat hy aan die ander kant heel moontlik ondergeskiktes moet aanspreek.

In die lig van bogenoemde kan die nuutaangestelde kringbestuurder professionele isolasie as 'n ernstige probleem ervaar. Sy professionele optrede, konsekwentheid, bestuurstyl, leierskapstyl en persoonlike vaardighede behoort ensyds 'n balans te bring in sy optrede teenoor sy ondergeskiktes, en andersyds as teenvoeter vir oneffektiewe begeleiding wanneer hy 'n nuwe pos aanvaar.

3.4.6 Die probleem om gesagsdraer te wees

Die aard van die kringbestuurder se professie bring mee dat hy 'n gesagsdraer is. Indien die behoefte om 'n gesagsdraer te wees bevredig word, kan dit volgens Van der Westhuizen (1995:212) 'n wesenlike bydrae tot werkstevredenheid lewer. 'n Gesag-ontsag-verhouding bestaan ook tussen die onderwysleier (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) as gesagsdraer en ondergeskiktes (i.c. skoolhoofde en onderwysers) as gesagsvraers. Die onderwysleier (i.c. kringbestuurder) is verder met gesag en mag beklee en dit verg van hom verantwoordelikheid om gesag dienooreenkomstig uit te oefen.

Gesag is die bevoegdheid waaroor die kringbestuurders in 'n leidende posisie beskik om handelend op te tree sodat hulle hul taak kan uitvoer, aan

ondergeskiktes (i.c. skoolhoofde) opdragte kan uitreik en van hulle gehoorzaamheid kan eis ten einde bepaalde doelwitte in die kring te bereik. Gesag is ook die reg wat die individu (i.c. kringbestuurder) het om invloed binne voorafbepaalde grense wat uit sy formele posisie voortspruit, uit te oefen (Van der Westhuizen, 1995:32).

Theron (1992:9) konstateer dat onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) net mag handel binne die raamwerk van mag en gesag wat aan hulle toevertrou is en moet nie meer gesag uitoefen as waarvoor hulle verantwoordelik gehou kan word nie. Hulle moet dus met genoeg gesag bemaatig word om die werk waarvoor hulle verantwoordelik is, te kan uitvoer. Hy verwys ook na die teendeel dat, indien daar nie 'n ooreenkoms is tussen die gesag wat die kringbestuurder het en dit wat hy glo hy moet hê nie, die kringbestuurder hom in 'n probleemsituasie sal bevind.

Bogenoemde in ag genome, blyk dit dat indien die nuutaangestelde kringbestuurder nie met die nodige mag en gesag bemaatig is om opdragte aan ondergeskiktes (i.c. skoolhoofde) te gee en om take te mag delegeer asook te verwag dat hierdie opdragte en take nougeset uitgevoer moet word nie, sal hy probleme in hierdie verband ervaar.

3.4.7 Die probleem van werksonsekerheid

Werksonsekerheid beteken enersyds die onsekerheid oor werksekuriteit as gevolg van swak ekonomiese toestande en rasionalisering in die onderwys (Smit, 1999:92) (vgl. 3.5.4.). Andersyds kan werksonsekerheid beskryf word as die onsekerheid wat die individu (i.c. kringbestuurder) ervaar ten opsigte van watter werk hy veronderstel is om te doen, waarom dit gedoen moet word en wat die kriteria is waarvolgens sy werk geëvalueer word (Ferreira, 1991:64). Die probleem lê hierin dat die nuutaangestelde kringbestuurder nie weet wat van hom verwag word nie as gevolg van 'n gebrek aan duidelike, konsekwente inligting betreffende die regte, pligte en verantwoordelikhede van sy profesie.

Die kringbestuurder ervaar die volgende onsekerhede (Smit, 1999:90):

- Hy moet te veel werk binne 'n te kort tyd verrig.
- Hy beskik nie oor genoegsame fisiese hulpmiddels om sy werk bevredigend te verrig nie.
- Hy beskik nie oor 'n uitdruklike pligstaat nie.
- Hy is fisies nie in staat om van die werk te verrig nie.
- Hy het te veel verantwoordelikhede teenoor persone in die werksomgewing.

Wanneer die onderwysdepartement nie sy beleid korrek deurgee nie, nie duidelike inligting verstrek nie of die inligting onvoldoende is om 'n spesifieke taak te kan uitvoer, kan die nuutaangestelde kringbestuurder probleme ervaar wat met werksonsekerheid verband hou (Bosman, 2000).

In die lig van bogenoemde blyk dit dat nuutaangestelde kringbestuurders probleme sal ervaar indien hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om inligting ten opsigte van hulle werk te bekom om onsekerhede by hulleself en by hulle ondergeskiktes uit te skakel nie.

3.4.8 Gevolgtrekking

Nuutaangestelde kringbestuurders het volgens hulle eie waardestelsel persoonlike verwagtinge wat hulle graag uit hulle werk en daaglikse lewe verwesenlik wil sien, en die kompensasie wat hulle hieruit kry, sal afhang van die mate waarin aan hierdie verwagtinge en behoeftes voldoen word. Die ontstaan van hierdie verwagtinge is die gevolg van psigologiese, fisiologiese en omgewingsfaktore wat op kringbestuurders inwerk. Indien hulle probleme ervaar wat in hulleself gesetel is, impliseer dit dat hulle behoeftes ook negatief ervaar, wat op hulle beurt 'n direkte invloed op hulle werkverrigting in die nuwe pos sal hê.

Uit die voorafgaande kan dus tot die slotsom gekom word dat die nuutaangestelde kringbestuurder moontlik die volgende probleme sal ondervind, naamlik:

- om deur diegene met wie hy saamwerk, aanvaar te word (vgl. 3.4.1);

- om deur kollegas en ondergeskiktes gerespekteer te word (vgl. 3.4.1);
- om deur ondergeskiktes, die onderwysdepartement, kollegas en die gemeenskap ondersteun te word (vgl. 3.4.1);
- om die vertroue van ondergeskiktes en kollegas te wen (vgl. 3.4.1);
- om erkenning te ontvang vir die doelwitte wat hy bereik (vgl. 3.4.2);
- om nuwe vriendskappe te smee (vgl. 3.4.3);
- om ondersteuning te kry tydens verhuising en aankoms by die nuwe werkomgewing (vgl. 3.4.3);
- om 'n gelukkige persoonlike lewe te lei (vgl. 3.4.4);
- om nie professioneel geïsoleer te word nie (vgl. 3.4.5);
- om die professionele gaping tussen hom en ondergeskiktes (i.c. skoolhoofde) te verklein (vgl. 3.4.5);
- om gesag met verantwoordelikheid uit te oefen (vgl. 3.4.6);
- om as gesagsdraer erken te word (vgl. 3.4.6);
- om fisies in staat te wees om werk te verrig (vgl. 3.4.7);
- om onsekerhede rakende sy werk uit te skakel (vgl. 3.4.7).

Bogenoemde probleme wat in die nuutaangestelde kringbestuurder gesetel is, sal in die empiriese studie ondersoek word.

3.5 PROBLEME GELEË IN DIE WERKSOMGEWING

Die tweede kategorie probleme is dié wat in die werksomgewing voorkom.

3.5.1 Praktyskok

Praktyskok word deur Smith (1998:116) omskryf as daardie onaangenaamheid wat die nuutaangestelde skoolhoof (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) ervaar wanneer hy in sy nuwe pos in 'n onuitnodigende klimaat moet funksioneer. Hierdie onuitnodigende klimaat lei tot 'n hoë mate van frustrasies en onsekerhede binne sy beroepstruktuur en dra daartoe by dat nuutaangestelde skoolhoofde (i.c. nuutaangestelde kringbestuurders) die beroep gedurende of na die eerste jaar verlaat.

Die vraag ontstaan egter wat die rede vir die ervaring van praktyksskok by die nuutaangestelde kringbestuurders is. Die antwoord word gevind in die probleme wat die nuutaangestelde kringbestuurder ervaar in samehang met die eise wat aan hom gestel word. Die nuutaangestelde kringbestuurder sal om die volgende redes praktyksskok ervaar: indien hy nie goed genoeg vir die werk gekwalifiseer is nie; indien hy nie die nodige voorberoepsopleiding gehad het nie; die afwesigheid van 'n uitdruklike pligstaat of werksomskrywing; die afwesigheid van 'n inskakelingsprogram; en die afwesigheid van indiensopleidingsprogramme vir die skep van geleenthede vir die ontwikkeling van professionele vaardighede. Verder sal praktyksskok ervaar word weens die gebrek aan inligting en kommunikasiekanale van die kant van die onderwysdepartement om misverstande uit te skakel; indien gesagskonflik bestaan en indien swak kollegiale verhoudings bestaan (Smith, 1998:116; Van der Westhuizen & Mentz, 1992:163-165; Smit, 1999:93).

Uit voorafgaande blyk dit dat die nuutaangestelde kringbestuurder hom dus in 'n onuitnodigende klimaat bevind wat daartoe kan bydra dat hy 'n kritiese lewensbeskouing inneem, ontnugter, verbitter en apaties word, maar ook onuitnodigend word teenoor kollegas en ondergeskiktes. Dit blyk voorts dat 'n onuitnodigende klimaat 'n eiesoortige probleem in die RSA kan wees en moontlik tot oneffektiwiteit en onproduktiwiteit in die geledere van die nuutaangestelde kringbestuurders kan bydra. Hierdie probleem sal in die empiriese studie ondersoek word.

3.5.2 Die mindere mate van sinvolheid en die geringe graad van interesantheid van die werk

Die sinvolheid van die individu (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) se werk word gemanifesteer in die bereikbaarheid van sy eie doelwitte (Porter *et al.*, 1995:301). In navorsing deur Mercer en Evans (1991:298) is bevind dat nuutaangestelde kringbestuurders binne die regte omstandighede hulle werk kan geniet en hulle hulle sal rig op die doelwitte van die werksomgewing, verantwoordelikheid en gesag sal aanvaar en gemotiveerd sal wees om volgens potensiaal te funksioneer.

Die sinvolheid van die kringbestuurder se werk dra by tot die ervaring van minder probleme, aangesien dit die algemene behoeftes aan selfverwesenliking help bevredig. Eers wanneer die nuutaangestelde kringbestuurder meen dat die werk wat hy verrig 'n bydrae tot persoonlike selfverwesenliking, asook tot die bereiking van doelwitte in die onderwysprofessie lewer, is die werk sinvol (Esterhuizen, 1989:44; Van der Westhuizen, 1995:213). Die mate van betekenisvolheid van 'n pos beïnvloed die mate van probleemervaring binne daardie spesifieke pos (Porter *et al.*, 1995:301).

Hurrell *et al.* (soos aangehaal deur Du Toit, 1994:32) beklemtoon die feit dat werk wat oninteressant en vervelig is, nadelig vir sowel die liggaamlike as die geestelike gesondheid is en tot werksontevredenheid kan lei. Taakverryking kan 'n groot rol speel om werk vir die individu (i.c. kringbestuurder) interessanter en sinvoller te maak. Die roetine en eentonigheid verbonde aan 'n bepaalde soort werk kan tot frustrasie en verveeldheid asook 'n verlies aan gemotiveerdheid lei (Van der Westhuizen, 1995:215).

Griffioen (1999:76) meen dat die skoolhoof (i.c. kringbestuurder) se werkstevredenheid in 'n groot mate bepaal word deur sy persepsie van en oordeel oor die affektiewe komponente van sy werk soos interessantheid, sinvolheid, uitdaging en belangrikheid.

Kirsten (2000:71) wys egter daarop dat werklading die individu (i.c. kringbestuurder) se gesindheid ten opsigte van die hoeveelheid, redelikheid van en verskeidenheid take wat verlang word, bepaal, en dat die interessantheid en sinvolheid van die werk soms daardeur verlore gaan. Hy wys verder daarop dat, indien die skoolhoof (i.c. kringbestuurder) te min, oninteressante en vervelige werk soos hoofsaaklik administratiewe werk moet verrig, probleme in die werksituasie ervaar sal word omdat hy nie die geleentheid gebied word om sy vaardighede en talente te benut om sodoende sy volle potensiaal te ontwikkel nie.

In die lig van bogenoemde blyk dit dat die werk van nuutaangestelde kringbestuurders sinvoller sal wees as meer gefokus word op die bereiking van

hulle doelwitte waar hulle hulle besig moet hou met leidinggewing, toesighouding en evaluering by skole anders as om hulle tyd heeldag met administratiewe take te verwyl. Die gebrek aan geleentheid vir kreatiwiteit dra gevolglik ook daartoe by dat werk nie interessant en uitdagend genoeg is nie en dat produktiwiteit daardeur ingeboet word.

3.5.3 Werksonveiligheid

'n Steeds onstabiele politieke situasie en die swak voorsiening in onderwysbehoefes veroorsaak ongedisiplineerdheid en geweld by skole en stakings by onderwysdepartemente wat sodoende onderwys ontwig (Oosthuizen, 1999:9). Die irritasie van ontwrigting en vandalisme wat daarmee gepaard gaan, veroorsaak dat nuutaangestelde kringbestuurders nie altyd skole in die kring kan besoek nie en dat hierdie onveilige toestande probleme en werksontevredenheid by kringbestuurders meebring (Smit, 1999:92). Onderwysdepartemente en onderwysvakbonde in die RSA het reeds met polisie-eenhede onderhandel ten einde die werksveiligheid van nie net kringbestuurders nie, maar ook skoolhoofde, onderwysers en leerlinge te verseker.

Die inspeksie van opvoederwerkzaamhede en die evaluering van vakstandaarde deur die kringbestuurders by skole moes heel dikwels gestaak word omdat die opvoeders weier dat die kringbestuurders op die skoolterrein toegelaat word (Ntombela, 1999:6).

In Suid-Afrika bestaan 'n diepliggende vrees tans vir 'n kultuur van fisiese geweld en staan onderwyslui (i.c. kringbestuurders) in 'n werksomgewing waarin hulle veiligheid nie gewaarborg kan word nie (Oosthuizen, 1999:4).

Sowel in die RSA as in die VSA, Brittanje en Nederland word in die media berig oor 'n subgroep jeugdige oortreders in die samelewing wat in sommige skoolgemeenskappe ontwrigting veroorsaak deurdat hulle hulle skuldig maak aan ernstige oortredings soos aanranding, moord, verkragting en die een of ander poging tot geweld (Peacock, 1999:9).

Van der Westhuizen en Du Toit (1994:148) wys in hul navorsing daarop dat veiligheid in die werksituasie as uiters belangrik beskou kan word en dit daarom verkeerd sou wees om te redeneer dat hierdie behoefte aan veiligheid in die werksituasie nie ook by die nuutaangestelde kringbestuurder teenwoordig is nie.

In die lig van bogenoemde blyk dit dat kringbestuurders in hulle werksituasie, waaraan 'n risiko verbonde is, duidelik spanning en probleme ten opsigte van hulle eie veiligheid ervaar.

3.5.4 Onsekerheid oor werksekuriteit

'n Ernstige probleem in die RSA is die vrees van kringbestuurders sowel as van skoolhoofde en onderwysers dat hulle hul werk kan verloor as gevolg van swak ekonomiese toestande en rasionalisasie in die onderwys (Smit, 1999:92; vgl. 3.4.7). Die onsekerheid oor werksekuriteit is in die totale Suid-Afrikaanse onderwysstelsel een van die belangrikste faktore wat 'n bydrae tot werksontevredenheid lewer (Smit, 1999:92). Probleme wat verband hou met bevordering, vergoeding, rasionalisering en die integrering van inspeksiekringeskep 'n probleem met betrekking tot werksekuriteit. Kringbestuurders word duidelik deur hierdie somber prentjie geraak (Bosman, 2000).

In sy navorsing oor die werkstevredenheid van kringbestuurders in die Noordkaap, wys Smit (1999:92) daarop dat 'n groot diskrepansie bestaan tussen die belangrikheid van werksekuriteit en die behoefte aan die bevrediging daarvan. Hy toon verder aan dat 'n vrees by kringbestuurders bestaan dat hulle hul werk as gevolg van regstellende aksie en rasionalisering kan verloor en dat dit 'n algemene verskynsel by veral blanke kringbestuurders geword het.

Bosman (2000) meen dat wanneer kringbestuurders werksekuriteit ervaar, hulle gemoedsrus het en hulle hulle in die beroep kan uitleef en dat dit tot beter produktiwiteit en effektiwiteit in die onderwys lei. Hy wys voorts daarop dat vrees dat jy jou werk kan verloor, 'n algemene verskynsel in die werksituasie geword het.

Onsekerheid oor werksekuriteit blyk dus 'n probleem te wees wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar. Permanente aanstellings en die reg op billike behandeling deur owerhede kan daartoe bydra dat nuutaangestelde kringbestuurders werksekuriteit en gemoedsrus ervaar en dat hulle hulle ongehinderd in hulle beroep kan uitleef.

3.5.5 Swak kollegiale verhoudings

Goeie verhoudings tussen lede van 'n werkgroep word enersyds beskou as die belangrikste faktor vir die welsyn van enige organisasie, terwyl probleme met swak verhoudings andersyds tot psigologiese spanning en die ervaring van lae werkstevredenheid en 'n gevoel van bedreiging kan lei (Steinberg, 1993:44). Die nuutaangestelde kringbestuurder speel 'n bepalende rol by die skep en instandhouding van geleenthede vir interaksie tussen kollegas. In organisasies waar die vlak van interaksie tussen kollegas hoog is, is die stresvlak laag (Ferreira, 1991:60).

Die aard van personeelverhoudings kan tot werksgelek, beroepstevredenheid maar ook tot beroepsontevredenheid lei (Steinberg, 1993:44). Die kringbestuurder speel 'n bepalende rol by die skep en instandhouding van geleenthede vir interaksie tussen kollegas. Ook is dit vir die kringbestuurder belangrik om 'n goeie groepsgees onder sy kollegas te skep. Groepsgees word gekenmerk deur die teenwoordigheid van vertroue, spanges en betrokkenheid, terwyl kollegialiteit verwys na die gevoel dat jy deur die kollegas ondersteun word asook na goeie onderlinge interaksie (Theunissen & Calitz, 1993:28).

Binne die hiërargie van die onderwysstelsel is bepaalde persone bokant die kringbestuurder aangestel, byvoorbeeld onderwysdirekteure en distrikbestuurders. Hierdie onderwysleiers se omgang met kringbestuurders wentel grootliks om toesighouding oor die kringbestuurder se taakvervulling asook om die delegering van bepaalde take aan die kringbestuurder. Kringbestuurders en hulle meerderes behoort mekaar as bondgenote in die strewe na dieselfde doelwitte te beskou. Nie-ooreenstemmende en botsende doelwitte van kringbestuurders en

meerderes kan tot swak kollegiale verhoudings en tot werksontevredenheid lei (Steyn, 1990:148; Smit, 1999:38).

Goeie spangees en verhoudings met kollegas, ook ondergeskiktes, blyk 'n basiese behoefte te wees ten einde probleme in dié opsig uit te skakel. Harmonieuse kollegiale verhoudings met betrekking tot aangeleenthede soos samewerking tussen die kringbestuurder en sy kollegas onderling, lojaliteit teenoor mekaar en intellektuele kameraadskap behoort 'n wesenlike bydrae tot werkstevredenheid te lewer. Derhalwe is dit vir die nuutaangestelde kringbestuurder belangrik om goeie interpersoonlike verhoudings met sy kollegas te handhaaf om sodoende werkstevredenheid te ervaar waar dit andersins probleme vir hom sou skep.

3.5.6 Die probleem van die afwesigheid van integriteit

Volgens die HAT (1991:467) word die woord *integriteit* aangedui as 'n toestand van ongeskondenheid, geïntegreerdheid, kompleetheid, geheelheid of onverdeeldheid. Die toestand kan vir 'n persoon, 'n organisasie of 'n struktuur geld.

Integriteit veronderstel die aanwesigheid van 'n hele aantal deugde, waaronder eerlikheid, betroubaarheid, verantwoordelikheid en 'n sin vir reg en opregtheid ressorteer. Die deugde kom op 'n geïntegreerde wyse by 'n persoon van integriteit voor. Hulle vorm 'n samehangende en inspirerende geheel. Persone met integriteit doen dus alles in hulle vermoë om die moeilike en spanningsvolle grens tussen reg en verkeerd asook dié tussen goed en kwaad te handhaaf. Persone met integriteit het gewoonlik 'n sterk ontwikkelde morele bewussyn (Esterhuysen, 2000:8).

Integriteit het 'n skaars menslike deug geword, veral in materialistiese samelewings waar gierigheid oorheers. Nuutaangestelde kringbestuurders worstel voortdurend met die probleme rakende die integriteit van ondergeskiktes. Daar kan egter nie veralgemeen word nie, maar sekere kringbestuurders word voortdurend gekonfronteer deur korrupsie, rassekonflik, onbekwaamheid en die onprofessionele optrede van skoolhoofde en onderwysers, aldus Van der Linde

(2000). Die nuutaangestelde kringbestuurder wil graag wedersydse vertroue vestig, iets waarsonder die saambestaan en samewerking van mense nie moontlik is nie.

Strivastra (soos aangehaal deur Esterhuyse, 2000:8) wys daarop dat leierskap sonder integriteit nie moontlik is nie en dat 'n organisasie sonder integriteit onmoontlik is, want 'n organisasie is per definisie geïntegreerde differensiasie.

Dit word van mense binne 'n organisasie (i.c. kringbestuurders, skoolhoofde en onderwysers) verwag om 'n vertrouensverhouding te skep as hulle oor 'n geheel van aanvaarbare karaktereienskappe, deugde en waardes beskik ~ 'n geheel wat harmonie en balans vertoon en wat betroubaarheid en verantwoordelikheid vereis (Esterhuyse, 2000:8).

Die nuutaangestelde kringbestuurder sal dus probleme ervaar wanneer sy eie integriteit enersyds bevraagteken word en as hy sy ondergeskiktes se integriteit andersyds moet bevraagteken. Sonder integriteit disintegreer menslike verhoudings en ontstaan 'n vertrouensbreuk tussen gesagsdraer (i.c. kringbestuurder) en gesagsvraers (i.c. skoolhoofde en onderwysers).

3.5.7 Onaangename fisiese werksomstandighede

Werkomstandighede word deur verskeie navorsers uitgewys as een van die belangrikste faktore wat onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) se werkstevredenheid beïnvloed (Du Toit & Calitz, 1993:28; Theunissen & Calitz, 1994:109; Daresh & Male, 2000:96). Hulle lê verder klem daarop dat die fisiese werksomstandighede die werksmotivering, moreel, werkstevredenheid en produktiwiteit van onderwysleiers (i.c. kringbestuurders) bepaal. Aangename fisiese werksomstandighede soos 'n skoon, ordelike omgewing asook veilige en rustige omstandighede is nodig om werkstevredenheid by die nuutaangestelde kringbestuurder te verseker (Ferreira, 1991:53). Die kringbestuurder wat met sy dagtaak besig is, verlang optimale fisiese geriewe.

Steinberg (1993:60) noem dat aangename werksomstandighede bepalend is vir die werksgeluk en dat die mate waarin probleme uitgeskakel kan word om

werkstevredenheid te ervaar, beïnvloed word deur fisiese werksomstandighede, alhoewel hy nie self veel kan doen of veel insette kan lewer om dit te verbeter nie.

Smit (1999:89) het in sy navorsing bevind dat kringbestuurders oor die algemeen min probleme ervaar het met betrekking tot hulle werksomgewing en die beskikbaarheid van fisiese geriewe. Hoewel die afgeleiding gemaak is dat ontoereikende werksomstandighede by 'n paar kringbestuurders ontevredenheid veroorsaak het, beteken die verbetering van fisiese fasiliteite nie dat kringbestuurders noodwendig méér tevrede is nie en waarborg dit ook nie werkstevredenheid nie.

Toestande wat as onaangenaam en frustrerend beskou word, kan aansienlik tot werksontevredenheid bydra, en kan ook meewerk dat probleme in die uitvoering van pligte ervaar word (Rademeyer, 1999:19). Omdat 93% van sommige provinsies se onderwysbegroting slegs aan onderwys salarisse bestee word, is die oorblywende 7% daarvan nie genoeg vir die fisiese opgradering van fasiliteite vir kringbestuurders nie. Om elke kringbestuurder met 'n rekenaar met internet toe te rus, sal die staat biljoene rande kos. Die opgradering van bestaande fasiliteite en die voorsiening van basiese behoeftes kan slegs met die hulp van die privaatsektor en skenkings van die buiteland die kringbestuurder se fisiese werksomstandighede verbeter (Van Schalkwyk, 2000:14).

Aangename fisiese werkstoestande lewer dus 'n wesenlike bydrae tot die werksmotivering, moreel, werkstevredenheid en produktiwiteit van die nuutaangestelde kringbestuurder.

3.5.8 Gevolgtrekking

In die lig van bogenoemde blyk dit dat onaangename werksomstandighede in 'n ontoereikende werksomgewing gevolglik werksontevredenheid by kringbestuurders teweeg bring. Die teendeel bewys egter dat aangename werksomstandighede binne 'n bepaalde werksomgewing die werksmotivering, moreel en werkstevredenheid van kringbestuurders positief beïnvloed sodat probleme

derhalwe makliker opgelos kan word. Vir die nuutaangestelde kringbestuurder is dit dus in die werksomgewing problematies:

- om praktykskok tot die minimum te beperk (vgl. 3.5.1);
- om 'n duidelike werksbeskrywing/pligstaat te verkry (vgl. 3.5.1);
- om betrokke te bly by 'n goed geformuleerde inskakelingsprogram (vgl. 3.5.1);
- om doeltreffende toegang tot inligting en kommunikasiekanale te verkry (vgl. 3.5.1);
- om hom in 'n uitnodigende klimaat te bevind (vgl. 3.5.1);
- om met 'n mindere mate van sinvolheid en 'n geringe graad van interessantheid van die werk (vgl. 3.5.2);
- om met oninteressante werk belas te wees (vgl. 3.5.2);
- om met 'n ondoelmatige werkklading sy taak verrig te kry (vgl. 3.5.2);
- om in 'n onveilige werksituasie te funksioneer (vgl. 3.5.3);
- om gemoedsrus en werksekuriteit te ervaar (vgl. 3.5.4);
- om onvoldoende geleenthede vir interaksie met kollegas en ondergeskiktes te ervaar (vgl. 3.5.5);
- om met ongesonde kollegiale verhoudings tussen meerderes, kollegas en ondergeskiktes te worstel (vgl. 3.5.5);
- om met die afwesigheid van integriteit van ondergeskiktes wat lei tot ernstige wangedrag hulle werk goed te verrig (vgl. 3.5.6);
- om deur onaangename fisiese werksomstandighede gekonfronteer te wees (vgl. 3.5.7);
- om weens 'n gebrek aan voldoende fisiese fasiliteite, sy plig nougeset te kan uitvoer (vgl. 3.5.7).

Bogenoemde probleme wat die nuutaangestelde kringbestuurder in die werksomgewing moontlik kan ondervind, sal in die empiriese studie ondersoek word.

3.6 PROBLEME OP BESTUURSVLAK

Die derde kategorie probleme is dié wat op bestuursvlak voorkom.

3.6.1 Oneffektiewe bestuurstyl

Verskillende sienings bestaan aangaande bestuur en leierskap, wat verskillende funksionele aspekte en rolle beklemtoon. Bestuur kan volgens (PU vir CHO, sd:1) beskryf word as die sistematiese en gestruktureerde:

- beplanning van strategieë, doelwitte en aksieplanne gerig op die realisering van 'n visie;
- organisering van werk op 'n innoverende wyse deur die verdeling van take, toedeling van hulpbronne en koördinerings;
- bestuursleiding aan spanlede om hulle werksgedrag op doelwitbereiking te rig deur bemagtiging en die skep van 'n motiverende klimaat;
- evaluering van werkverrigting en doelwitbereiking, en dus van die mate waarin die visie gerealiseer word.

Die kringbestuurder is enersyds deel van die bestuurspan van die onderwysdepartement en is ook aan die onderwysdepartement verantwoordelik. Andersyds is hy deel van die bestuurspan van die kring en aanspreeklik vir die bereiking van doelwitte in dié kring. Die effektiwiteit van die onderwysdepartement en die kring word onder meer deur die bestuursvermoë van sy rolspelers bepaal, aldus Grobler (1997:38).

'n Bestuurder is dus 'n persoon wat dinge deur middel van ander mense gedoen kry; daarom neem hy enersyds besluite, verdeel hulpbronne en monitor die werkverrigting van ander met die oog op doelwitbereiking. Andersyds fasiliteer hy

die wyse waarop ander mense hulle werk gedoen kry en die wyse waarop ander mense saamwerk. Hy vervul ook 'n aantal verskillende rolle met die oog op die bereiking van organisasiedoelwitte (PU vir CHO, sd:3).

Derhalwe sal die onderwysbestuurder (i.c. kringbestuurder) sy bestuurstyl benut om die bestuurstake en bestuursfunksies soos beplanning, organisering, leidinggewing en evaluering, wat sy werk vereis, uit te voer (Grobler, 1997:37).

Navorsing deur Van der Westhuizen (1995:100) in verband met bestuurstylle het twee dimensies van bestuur uitgelig. Dit blyk dat die meeste bestuurders daarop ingestel is om enersyds 'n bepaalde kwantiteit werk gedoen te kry (taakoriëntasie) en andersyds die behoefte en gevoelens van mense met wie hy werk, in ag te neem (mensoriëntasie).

Taakoriëntasie (TO) dui op rigtinggewende optrede van die onderwysbestuurder (i.c. kringbestuurder) terwyl verhoudingsgedrag of mensoriëntasie (MO) beskou kan word as ondersteunende gedrag of optrede wat die onderwysleier (i.c. kringbestuurder) teenoor ondergeskiktes wat die take moet verrig toon (Van der Westhuizen, 1995:100).

Reddin (1970:41) se driedimensionele bestuursruit bestaan uit vier basiese bestuurstylle, naamlik verwante, geïntegreerde, geskeie en toegewyde styl wat uitgebrei kan word na 'n meer en minder doeltreffende bestuurstyl. Sy drie bestuursruite vorm saam 'n driedimensionele bestuurstyl waarvan die drie komponente met mekaar verband hou. Hy beskou 'n geïntegreerde bestuurstyl as die ideale styl en kan aan die een kant lei tot 'n skikkerstyl en aan die ander kant 'n uitvoerende styl. Dit beteken dat die onderwysbestuurder (i.c. kringbestuurder) in een situasie moontlik as skikker kan optree, terwyl hy in 'n ander situasie weer van 'n uitvoerende styl gebruik kan maak.

'n Doeltreffende bestuurstyl kan dus nie net bepaal word op grond van gedrag nie, maar ook op grond van die situasie (Reddin, 1970:44).

Volgens die bestuursruite van Hersey en Blanchard (1982:153-154) word vier basiese bestuurstylle aangetoon, naamlik:

- 'n *Voorskrywende bestuurstyl*. Hierdie bestuurstyl word gekenmerk deur 'n hoë mate van roldefiniëring deur die bestuurder met relatief min aanmoediging en sosio-emosionele ondersteuning. Kommunikasie vind in een rigting plaas met 'n duidelike uitwysing van watgedoen moet word en, hoe, waar en wanneer take onder direkte toesighouding uitgevoer moet word.
- 'n *Oorredende bestuurstyl*. Hierdie styl is die ideale bestuurstyl en waardeur leiding verskaf word en ook gepoog word om deur tweerigtingkommunikasie, verskaffing van redes en sosio-emosionele ondersteuning die ondergeskikte oor te haal om hom sielkundig te verbind en te vereenselwig met die besluit wat geneem is. Direkte toesighouding is kenmerkend van hierdie styl.
- 'n *Deelnemende bestuurstyl*. By hierdie bestuurstyl het beide die bestuurder en ondergeskikte 'n aandeel in die besluitnemingsproses. Tweerigtingkommunikasie en 'n hoë mate van aanmoediging en ondersteuning deur die bestuurder word deur hierdie styl gekenmerk. Relatief min struktuur word verskaf met slegs algemene toesighouding.
- 'n *Delegerende bestuurstyl*. Hierdie styl word gekenmerk deur relatief min struktuur en ondersteuning en ondergeskiktes word aan hulleself oorgelaat om oor die weg te kom. Take word dus gedelegeer met slegs algemene toesighouding deur die bestuur wat slegs op versoek vir leiding beskikbaar is.

Waar Reddin (1970) se bestuursruit 'n doeltreffendheidsdimensie gehad het, het Hersey en Blanchard (1982) die volwassenheidspeil van die individu wat deur die bestuur (i.c. kringbestuurder) bestuur word, bygevoeg. Sodoende kan die bestuurder (i.c. kringbestuurder) sy bestuurstyl aanpas afhangende enersyds van die bepaalde situasie, en andersyds van die volwassenheidspeil / vaardigheidspeil van sy ondergeskiktes.

Brimblecombe *et al.* (1994) het deur hulle navorsing bevind dat dit gewoonlik nie die inspekteur (i.c. kringbestuurder) self is wat probleme met sy eie bestuurstyl ondervind nie, maar wel diegene met wie hy werk. Thomas (1996:365) is van mening dat kringbestuurders se swak bestuurstyl en gebrek aan objektiwiteit

tydens die evaluering van onderwyspersoneel 'n groot rol speel by die ervaring van stres deur diegene wat hy geëvalueer het.

Die kringbestuurder behoort egter 'n eie onafhanklike bestuurstyl te ontwikkel met eie vaardighede, kwaliteite en verwagtinge om sodoende gunstige omstandighede te skep waarbinne hy sy werk kan verrig. Dit behels die kreatiwiteit en aanpasbaarheid van die kringbestuurder en daarom behoort hy nie rigied te wees nie, maar op hoogte van die nuutste ontwikkelings in sy beroep te wees. 'n Oneffektiewe bestuurstyl sal meebring dat die nuutaangestelde kringbestuurder nie met konsekwentheid kan bestuur nie en nie met visie en besorgdheid kan lei nie.

3.6.2 Onvoldoende bestuursvaardighede

'n Groot aanvraag kom voor na opgeleide onderwysbestuurders wat oor die nodige bestuurstyl en bestuursvaardighede beskik. Die teendeel word egter deur Lockheed en Verspoor (1991), Kitavi (1995) en Brunner en Björk (2001:1) bewys. Hulle meen dat die kwaliteit van onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) aan die kwyn is as gevolg van ondoeltreffende opleiding, verouderde opleidingsprogramme en die gebrek aan professionele ontwikkelingsprogramme. Die gebrek aan sinvolle alternatiewe vir hierdie probleem lei dus tot oneffektiwiteit, onproduktiwiteit, demotivering en swak werkverrigting. Volgens Brunner en Björk (2001:1) heers bekommernis wêreldwyd oor die uitsette wat skole lewer, die kwalifikasies en bekwaamhede van onderwysers en onderwysbestuurders asook oor die aandag wat geskenk word aan die professionele ontwikkeling, kwalifikasies en bestuurvaardighede van diegene wat die leiding in die onderwysstelsel moet gee.

Die meeste nuutaangestelde onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) in ontwikkelende lande beskik nie altyd oor die nodige bestuursvaardighede nie (ADEA, 1998:2). Die probleem wat tans in die onderwys ondervind word, kan toegeskryf word aan die feit dat bestuursposte deur beskikbare persone gevul word en nie noodwendig deur die geskikste persone nie. Ervare onderwysbestuurders in topbestuursvlakposte beskik oor 'n wye reeks bestuursvaardighede

soos verwerf deur ondervinding en indiensopleiding, terwyl nuutaangestelde onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) oor min bestuursvaardighede beskik (Kitavi, 1995:136).

Hierteenoor behoort die kringbestuurder se bestuursbenadering gegrond te wees op sy kennis, ervaring, en vaardighede wat hy in vorige bevorderingsposte opgedoen het. Daar bestaan ook 'n belangrike behoefte by die kringbestuurder om te weet dat sy idees, kennis, ervaring en inligting in die besluitnemingsproses by skole en die onderwysdepartement benut word (Grobler, 1997:38).

Bestuurseienskappe waaroor 'n onderwysbestuurder (i.c. kringbestuurder) behoort te beskik is volgens Engelbrecht (1995:43) georganiseerdheid, voorbereidheid, kennis, goeie kommunikasievaardigheid, objektiwiteit, entoesiasme en die vermoë om take sinvol uit te voer.

Bestuursvaardighede word heel dikwels vir verskillende situasies aangepas. Een groep fokus in 'n bepaalde situasie op deelnemende en menseverhoudingsvaardighede (bv. kommunikasie en spanbou), terwyl 'n ander groep fokus op die teenoorgestelde, naamlik mededinging en kontrole (bv. assertiwiteit, mag en beïnvloeding). 'n Derde groep fokus op innovasie en entrepreneurskap (bv. kreatiewe probleemoplossing) terwyl 'n vierde groep die klem plaas op rasionele orde (bv. tydsbestuur en besluitneming). Die gevolgtrekking hieruit is dat daar van effektiewe bestuurders verwag word om paradoksale vaardighede te demonstreer. Effektiewe bestuurders is dus sowel deelnemend en versorgend as mededingend en doelwitgerig. Hulle is ook soepel en kreatief, dog tegelyk gekontroleerd, stabiel en rasioneel (PU vir CHO, sd:11). 'n Gebrek aan effektiewe bestuursvaardighede kan dit vir die kringbestuurder problematies maak om effektief en produktief in sy nuwe werk te funksioneer.

Die onvoldoende bestuursvaardighede veroorsaak dus nie probleme vir slegs die nuutaangestelde kringbestuurder wat die kring moet bestuur nie, maar ook vir diegene wat direk onder sy leiding staan.

3.6.3 'n Oneffektiewe leierskap

Die bestuurstyl van die kringbestuurder vind besonder nou aansluiting by die leierskapstyl wat hy beoefen (Van Dyk, 1991:14). Die kringbestuurder se leierskaprol beïnvloed die algemene organisatoriese struktuur van die werksomgewing. Leierskap is dus 'n dinamiese proses waardeur een persoon (i.c. kringbestuurder) sō optree dat ander hom sal volg (Covey, 1992:246). Effektiewe leierskap kan dus beskou word as die mate waarin die ondergeskiktes doelwitte sal nastreef en take sal uitvoer wat deur die leier as belangrik beskou word (Engelbrecht, 1995:43; Drucker *et al.*, 1996:xii).

Leierskap kan ook beskou word as 'n persoonlikheidsvermoë waardeur 'n leier (i.c. kringbestuurder) op skeppende en dienende wyse groepsinteraksie en groepsaktiwiteite binne bepaalde bestuursareas (i.c. kring) stimuleer, rig en koördineer op grond van groepsdoelstellings met die oog op die uiteindelijke verwesenliking daarvan (Van der Westhuizen *et al.*, 1992:135).

Daar kan vervolgens onderskei word tussen 'n aantal leierskapstyle, naamlik (Covey, 1992:246; Khan & Khan, 1993:574; Coetsee, 1996:46; Grobler, 1997:20):

- outokratiese leierskapstyl waarvolgens die onderwysleier op mag en besluitneming deur homself konsentreer;
- die Laissez faire-leierskapstyl waarvolgens die leier die groep toelaat om self doelwitte te stel en probleme op te los;
- 'n demokratiese leierskapstyl waarvolgens die leier sy ondergeskiktes motiveer om vrywillig en entoesiasies hulle take uit te voer;
- 'n visionêre leierskapstyl waarvolgens die leier proaktief fokus op 'n visie en waardestelsels deur verwagtinge, entoesiasme en 'n motiverende klimaat te skep;
- 'n transformasionele leierskapstyl waarvolgens die leier ondergeskiktes bemagtig deur verantwoordelikheid oor te dra, nuwe omgewings te skep

Sommige leierskapstyle, soos 'n outokratiese en Laissez faire-leierskapstyl word negatief deur ondergeskiktes ervaar en lei tot frustrasies, konflik en 'n lae moreel. Die gevaar bestaan ook dat die kringbestuurder se aktiewe leierskaprol misken word en dit aanleiding tot ernstige probleme kan gee. Onder die demokratiese, visionêre en transformatoriese leier word gesag gedentraliseer, en die leier sowel as die groep tree dus as 'n sosiale eenheid op. Hierdie leierskapstyle skep gunstige toestande vir 'n hoë mate van werkstevredenheid vir die kringbestuurder sowel as vir sy ondergeskiktes (Grobler, 1997:22; Gurr, 2000:12).

Die kringbestuurder kan dus nie net van een tipe leierskapstyl gebruik maak nie, aangesien verskillende bestuursituasies verskillende leierskapstyle vereis. Die kringbestuurder behoort dus sy eie leierskapstyl te ontwikkel wat meer mensgeoriënteer en minder taakgeoriënteer is, maar ook die organisasie se doelwitte nastreef. 'n Fyn balans moet dus gehandhaaf word (Smit, 1999:46).

Min kringbestuurders sal al die ideale persoonlikheidseienskappe besit om hulle ondergeskiktes te motiveer en konflik uit te skakel. 'n Kombinasie van verskillende leierseienskappe blyk deels die rede te wees waarom kringbestuurders in soortgelyke situasies verskillend optree. 'n Soepelheid in leierskapstyl blyk in alle gevalle die beste te wees om konflik en probleme te vermy en verder te verseker dat gunstige omstandighede geskep kan word waarbinne die kringbestuurder sy taak kan uitvoer.

3.6.4 Probleme rakende verantwoordelikheid

Kringbestuurders is dikwels ontevrede oor die take en verantwoordelikhede wat aan hulle gedelegeer word. Tog aanvaar hulle ook dat dit deel uitmaak van hulle onderwysplig om soms take te verrig wat minder aangenaam is (Du Toit, 1999). Uit navorsing deur Steers en Porter (1991:401) is dit duidelik dat die gesag wat aan die kringbestuurder toevertrou word, bepaal word deur die verantwoordelikhede wat aan hom gedelegeer is. Verantwoordelikheid behels die deelname aan 'n betekenisvolle gedeelte van die werk waaroor die kringbestuurder kontrole uitoefen en waarvoor hy sodoende persoonlike verantwoordelikheid aanvaar. Verder is die kringbestuurder aanspreeklik vir sy

die werk, sy skoolhoofde se werk, sy administratiewe personeel se werk, vir leerlingprestasies asook vir die deelname aan skoolbeleid vir die gesamentlike bereiking van skole se doelstellings (Porter, 1991:401).

Wanneer die kringbestuurder hom bereidwillig verklaar om 'n sekere taak waarvoor hy nie die nodige kennis, vaardighede of opleiding het nie, uit te voer, en verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar, bestaan die moontlikheid dat hy sal misluk en dan werksontevredenheid sal ervaar. Die suksesvolle uitvoering van die taak sal weer die ervaring van werkstevredenheid en minder probleme tot gevolg hê (Ferreira, 1993:52).

Volgens Bosman (2000) bestaan 'n groot behoefte by kringbestuurders met hoërordebehoefte om vryheid te hê en verantwoordelikheid te aanvaar vir die bereiking van eie doelwitte. Dit is reeds duidelik dat die kringbestuurder probleme ervaar met die bereiking van eie doelwitte as die matriekuitslae van skole in bepaalde kringe in aanmerking geneem word, omdat hy nie weet of hy verantwoordelikheid vir die swak slaagsyfer moet aanvaar; of hy die verantwoordelikheid aan die betrokke skoolhoofde moet delegeer; hoe hy namens die betrokke onderwysdepartement sy plig ten opsigte van ondersteuningsdienste moet nakom, en of hy 'n bydrae daartoe gelewer het dat die kultuur van onderrig in die bepaalde kring verbeter het nie (Rademeyer, 1999:19).

Navorsing deur Anon. (2000:9) noem hierdie probleem die "blameer-iemand-anders-sindroom" en stel 'n ondersteuningsbasis van ouers, onderwysers, skoolhoofde en kringbestuurders aan graad 12-leerlinge as 'n voorvereiste voordat uitslae sal verbeter. Hierdie houding neem dus die onus van die kringbestuurder weg om verantwoordelikheid vir gebeure in sy kring te aanvaar.

3.6.5 Die probleem rakende aanspreeklikheid

Die nuutaangestelde kringbestuurder word bemaagtig deur mag en gesag wat aan hom toegeken is (vgl. 3.4.6), gevolglik moet die nuutaangestelde kringbestuurder ook aanspreeklik gehou word indien doelwitte in sy kring nie bereik word nie (Kahn & Kahn, 1993:577). Steers en Porter (1991:401) stel dit duidelik dat die gesag wat aan 'n individu (i.c. kringbestuurder) toevertrou word, bepaal word deur

die verantwoordelikhede wat aan hom gedelegeer word en hy ook weer verantwoordelikhede aan ondergeskiktes kan deleger, maar steeds aanspreeklikheid moet aanvaar vir take wat deur ondergeskiktes uitgevoer en doelwitte wat deur ondergeskiktes bereik is.

Om aanspreeklikheid te kan aanvaar is volgens Gurr (2000:3) 'n belangrike leiersienskap wat 'n nuutaangestelde kringbestuurder kan besit. Hy noem voorts dat die kringbestuurder eerstens aanspreeklik gehou moet word vir sy eie werkverrigting in die kring/streek en tweedens vir die uitsette wat skole in sy streek lewer. Derdens moet die kringbestuurder verseker dat hy die aanspreeklikheid wat die gemeenskap van hom vereis met betrekking tot sy eie werkverrigting nagekom word. Laastens bly sy ondergeskiktes (i.c. skoolhoofde) steeds verantwoordelik teenoor die kringbestuurder vir take wat aan hulle gedelegeer is.

Bemagtiging moet dus aanspreeklikheid insluit. Indien 'n individu (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) bemagtig is om 'n spesifieke taak of take uit te voer, moet hy aanspreeklik gehou word daarvoor. Hierdie aanspreeklikheid bevorder effektiwiteit en produktiwiteit vir die organisasie as geheel en dra daartoe by dat take doeltreffend uitgevoer word (Ferreira, 1993:52).

Die probleem lê egter hierin opgesluit dat die nuutaangestelde kringbestuurder 'n gevoel van mislukking ervaar wanneer doelwitte waarvoor hy aanspreeklik gehou word, nie bereik is nie. Die nuutaangestelde kringbestuurder se verantwoordelikhede en aanspreeklikheid sal dus afhang van 'n duidelike posbeskrywing.

3.6.6 Onduidelike posbeskrywing

'n Duidelik uiteengesette posbeskrywing met betrekking tot taakverskeidenheid, doelwitte, nodige ondersteuningsmiddele, die hoeveelheid gesag en verantwoordelikhede en stabiliteit sal daartoe bydra dat die nuutaangestelde kringbestuurder sy taak as aangenaam ervaar (Porter *et al.*, 1995:301).

Die betekenisvolheid van die kringbestuurder se posbeskrywing het 'n groot invloed op die werkstevredenheid wat ervaar sal word. Die kringbestuurder voel

verantwoordelik en betrokke wanneer hy sy posbeskrywing as doelgerig ervaar. Die kringbestuurder sal dus minder probleme ervaar en meer gemotiveerd wees indien sy posbeskrywing voorsiening maak vir gesagsuitoefening, outonomie, spoedige terugvoering oor die gehalte van sy werk, en voorsiening maak daarvoor dat sy vermoëns, vaardighede en belangstellings in sy werk geïnkorporeer word (Theunissen & Calitz, 1994:113).

'n Goed geformuleerde posbeskrywing kan nuutaangestelde kringbestuurders se rolbegrip deur middel van duidelike taakopdragte en riglyne versterk en dit kan hulle taakwaardes en motivering beïnvloed deur take wat hulle spesifiek geniet (Van der Linde, 2000).

Du Toit (1999) is van mening dat 'n posbeskrywing in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel hoofsaaklik drie hooftake bevat wat hulle moet verrig en dat veral die nuutaangestelde kringbestuurder probleme ondervind met die uitvoering van hierdie take. Dit sluit die volgende aspekte in, naamlik toesighouding, leidinggewing en beheeruitoefening.

3.6.6.1 Toesighouding

Die kringbestuurder se beeld binne die werksomgewing word deur sy onmiddellike onderwysleiers, naamlik die onderwysdepartement en distrikbestuurders, wat ook as toesighouers optree, bepaal. Hulle hou toesig oor die nuutaangestelde kringbestuurder se taakverrigting soos leidinggewing, toesighouding en beheeruitoefening asook oor die manier waarop hy probleme by skole in sy kring oplos. Indien nuutaangestelde kringbestuurders nie tevrede is met die manier waarop meerderes toesig oor hulle hou nie, kan dit probleme vir hulle skep (Du Toit, 1999).

Andersyds ondervind nuutaangestelde kringbestuurders probleme wanneer hulle by skole toesig moet hou en leiding moet gee, maar nie oor die nodige middele, onder andere 'n departementele motor, tot hul beskikking het nie, of wanneer hulle ritte na skole ingeperk word as gevolg van 'n brandstoftekort soos deur die onderwysbegroting genoodsaak (Van der Linde, 2000). Kringbestuurders

hulle ritte na skole ingeperk word as gevolg van 'n brandstoftekort soos deur die onderwysbegroting genoodsaak (Van der Linde, 2000). Kringbestuurders ondervind ook soms probleme om tydens onrusituasies by skole uit te kom deurdat onderwysers en leerlinge verhoed dat kringbestuurders skole besoek (Ntombela, 1999:6).

3.6.6.2 Leidinggewing

Die verantwoordelikheid van die kringbestuurder om leiding te gee, behels ook dat hy ondergeskiktes moet motiveer en bemagtig en dat hy moet help om nuutaangestelde skoolhoofde te laat inskakel, en dat hy hulle moet help om hulle vaardighede en vermoëns te ontwikkel (Coetsee, 1996:46). Verder behels dit dat hy hulle ook help om onderwysbeleid korrek te implementeer en dat hy toesien dat die doelstellings van skole in sy kring gesamentlik bereik word (Konnert & Augenstein, 1995:107; Gurr, 2000:3).

Die gesag wat aan die kringbestuurder toevertrou is en die verantwoordelikheid wat aan hom gedelegeer is, bepaal die manier waarop hy leiding moet gee (Steers & Porter, 1991:401). Probleme wat veral deur die nuutaangestelde kringbestuurder ondervind word, is volgens Gurr (2000:2) 'n onvermoë om leiding te gee ten opsigte van hoë kwaliteitonderrig en leer en die onvermoë om die leerproses in skole te monitor en die kurrikulum te koördineer.

Van der Linde (2000) beskou intensiewe leiding en opleiding aan skoolhoofde en onderwysers as die belangrikste taak van die kringbestuurder. Volgens hom bestaan daar 'n groot probleem rakende leidinggewing omdat nuutaangestelde kringbestuurders nie altyd die vrymoedigheid het om aan skole leiding te gee nie. Sommige nuutaangestelde kringbestuurders beskou hulleself as onbekwaam om aan hoogs opgeleide skoolhoofde leiding te gee.

3.6.6.3 Beheeruitoefening

Die kringbestuurder se bestuurstyl en leierskaprol word as belangrik geag by die uitoefening van beheer oor die kwaliteit van onderrig en leer, morele en kulturele bewustheid, die kurrikulumstandaard, fisiese fasiliteite soos skoolgeboue en die

gehaltebeheer van bepaalde kwaliteite wat bestaan en dat aandag nooit gegee word aan die kwaliteitsverbetering van skole nie (Van der Hoven, 1999; Van Velzen, 1999b).

3.6.7 Tydsbestuur

Die bestuur van tyd in die daaglikse roetine van die onderwysbestuurders blyk 'n universele probleem te wees. Du Toit (1994:31) skryf die probleem met tydsbestuur toe aan werkoorlading en sien dit as 'n demotiverende faktor en 'n probleem weens die feit dat onderwysbestuurders (i.c. kringbestuurders) te min tyd tot hulle beskikking het vir die hoeveelheid werk wat gedoen moet word, asook aan die kringbestuurder se onvermoë of sy gebrek aan vaardighede om die werk te verrig.

Die kringbestuurder ervaar werkoorlading en probleme met tydsbestuur omdat sy taak omvattend is en hy dikwels ver na skole in die kring moet ry om sy taak uit te voer. Kringbestuurders se tyd word ook dikwels op administratiewe take en vergaderings bestee wat uiteraard op werkoorlading dui (Smit, 1999:37).

'n Ernstige probleem met die bestuur van tyd is volgens Bosman (2000) die gebrek aan langtermyn- sowel as korttermynbeplanning. Die gebruik van 'n dagboek en voorsiening maak vir die onvermydelike behoort volgens hom die helfte van die probleme ten opsigte van tydsbestuur uit te skakel.

Brunner en Björk (2001:23-24) sluit hierby aan deur daarop te wys dat goeie beplanning die oplossing is vir strategiese tydsbestuur. Hy wys voorts daarop dat kennis van die praktyk en beplanningsvaardighede goeie tydsbestuur in die hand werk. Goeie tydsbestuur is om in die beplanning voorsiening te maak vir:

- strategiese gebeure – aktiwiteite soos opening van skole, voorbereiding van jaarlikse begrotings, personeelprojekte, fasilitering, skoolverbeteringsplanne, personeelontwikkeling, byeenkomste van die onderwysdepartement, funksies en die afsluiting van skole;

- periodieke aktiwiteite – aktiwiteite wat deurlopend tydens die skooljaar herhaal word soos maandelikse bywoning van vergaderings, besoeke aan skole, ontmoetings met onderwysowerhede, werksinkels en kringbestuurbyeenkomste;
- episodiese gevalle – ongeskeduleerde aktiwiteite soos ad hoc-vergaderings, telefoongesprekke, besoeke van lede uit die gemeenskap, besoeke van koerantjoernaliste en die ontmoetings met skoolhoofde en beheerliggame.

Uit bogenoemde blyk dit dat die nuutaangestelde kringbestuurder die bestuur van tyd as problematies ervaar omdat sy pligstaaf nie duidelik omskryf is nie en hy nie oor beplanningsvaardighede beskik nie.

3.6.8 'n Gebrek aan kennis van die onderwysreg

Onderwysreg kan omskryf word as die dissipline wat ten doel het om 'n geborgenheidsruim van geregtigheid vir alle onderwysdeelnemendes te skep waarbinne opvoedende onderwys op 'n ordelike, reëlmatige en harmonieuse wyse kan verloop (Oosthuizen & Van der Westhuizen, 1995:19). Daar is feitlik geen terrein van die regs wetenskap wat nie vir die onderwys van belang is nie. Die rede hiervoor is dat die onderwys in die moderne samelewing 'n omvattende en komplekse gebeurde is waarby nie slegs kringbestuurders, skoolhoofde, onderwysers en leerlinge betrokke is nie, maar ook verskeie ander instansies, liggame en persone (Oosthuizen, 1992:1).

Die kringbestuurders se kundigheid en kennis van onderwysregtelike aspekte ten opsigte van die toepassing van onderwysbeleid en die oplossing van konflik moet egter nie deur hulle ondergeskiktes bevraagteken word nie. Ook die nuutaangestelde kringbestuurder word heel dikwels deur die onderwysdepartement getaak om ernstige geskille by skole te besleg en tussentydse verslae vir verdere optrede by die onderwysdepartement in te dien (Van der Linde, 2000).

Die kringbestuurder se kennis van onderwyswetgewing, arbeidswetgewing en die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika moet te alle tye van so 'n aard wees

dat hy tydens ernstige geskille die regte leiding kan gee. Hy word heel dikwels getaak om oplossings vir probleme by skole te vind sowel as om skoolhoofde van raad te bedien ten opsigte van die oplos van minder ernstige probleme in skole (Van der Linde, 2000). Els (1994:75) wys daarop dat veral die kringbestuurder se kennis van die Wet op Beroepsgesondheid en -veiligheid 'n wesentlike bydrae kan lewer om by skole die beroepsgesondheid- en -veiligheidsvertegenwoordigers se hande te sterk om sodoende 'n groter eenvormigheid ten opsigte van onderwysregskennis te bewerkstellig.

Orde, dissipline, veiligheid, harmonie en wedersydse respek is enkele grondtone van ordelike en opvoedende onderwys. Ongedissiplineerde en wanordelike gedrag deur leerder en/of opvoeder, 'n onveilige werksomgewing, disharmonie tussen deelnemende partye en 'n gebrek aan wedersydse respek tussen onderwysdeelnemers lei dus tot konflik en probleemsituasies. 'n Gebrek aan kennis van die onderwysreg om hierdie konflik en probleemsituasies op te los, kan vir die kringbestuurder 'n ernstige probleem wees indien hy nie 'n staat van geborgenheid van sy kring kan waarborg nie.

3.6.9 Onvermoë om 'n organisasieklimaat te skep

Met as uitgangspunt dat die rol van die nuutaangestelde kringbestuurder die aard van die organisasieklimaat in die kring bepaal, word vervolgens 'n omskrywing van organisasieklimaat gegee (Hoy & Miskel, 1987:225; Basson *et al.*, 1995:654; Zaaiman, 1990:162):

Organisasieklimaat het te doen met die volgende aspekte:

- die "gees" of atmosfeer in die kring;
- die belewing van sy werksomgewing (deur die kringbestuurder);
- die eienskappe van die kring (as resultaat van die bydraes van bestuurders, onderwysers en leerlinge).

Organisasieklimaat kan dus gedefinieer word as die algemene atmosfeer in die kring, en dié atmosfeer is die resultaat van die wyse waarop die werker

(kringbestuurder) sy werksomgewing ervaar. Die beleving van die werksomgewing is afhanlik van verskeie faktore soos die kwaliteit van onderlinge verhoudinge en die wyse van bestuur (Mentz, 1990:96).

Klimaatskepping is primêr 'n funksie van die kringbestuurder. Om opvoedende onderwys te laat plaasvind, is die kringbestuurder op skoolhoofde aangewese om effektiewe onderrig tot stand te bring. Die kringbestuurder moet dus 'n gunstige organisasieklimaat binne sy kringkantoor en skole skep waarbinne skoolhoofde hulle as volwaardige praktisyns tuis kan voel en onderwys van gehalte kan lewer. Gevolglik moet 'n gunstige gesindheid binne die kring as geheel 'n atmosfeer skep waarbinne waardes van gelykheid, sosiale regverdigheid, bemagtiging, geregtigheid en respek vir mekaar tot hulle reg kan kom (Gurr, 2000:2). Die werkstevredenheid van die kringbestuurder as professionele praktisyn word beïnvloed deurdat hy binne hierdie klimaat moet funksioneer. Die bestuurstyl wat die kringbestuurder handhaaf, asook die spesifieke leierskapstyl, is van strategiese belang vir die skepping en bepaling van die organisasieklimaat in sy eie kring (Van der Westhuizen, 1995:657).

Dit is egter nie die kringbestuurder se plig of taak om skoolhoofde gelukkig te hou nie. Doelmatige leierskap speel 'n belangrike rol by die skep van 'n organisasieklimaat in die werksomgewing. Dit is egter die kringbestuurder se taak om die organisasieklimaat in die kring te ontleed en te vertolk, en indien hy vind dat 'n oorgeruste selftevreedenheid bestaan ten koste van suksesvolle werkverrigting, moet die balans herstel word (Du Toit, 1999).

Die kringbestuurder kan 'n gunstige organisasieklimaat binne sy kringkantoor en skole skep deur gebruik te maak van 'n positiewe deelnemende bestuurstyl, deelnemende besluitneming, 'n mensgeoriënteerde leierskapstyl en 'n "oopdeur"-verhouding met sy ondergeskiktes. Dit sluit in die oplos van probleme, oplos van konflik en die gesamentlike bereiking van onderwysdoelwitte en skole se doelwitte. Onderliggend hieraan is die mate van delegering, gesag en outonomie wat die kringbestuurder aan sy skoolhoofde afwentel om organisasiedoelwitte te bereik (Van der Westhuizen, 1988:52).

Die tipe klimaat wat die kringbestuurder in sy werksomgewing skep, is uiters belangrik, aangesien 'n ontvanklike klimaat aanleiding tot beter produktiwiteit en werksbevrediging gee. Die onvermoë om 'n aangename organisasieklimaat te skep, veroorsaak probleme vir beide die kringbestuurder en sy skoolhoofde en skep 'n milieu vir konflik, wantroue en swak kollegiale verhoudinge.

3.6.10 Min outonomie

Dit blyk dat outonomie nog 'n belangrike aspek is wat aanleiding gee tot die ervaring van werkstevredenheid by die kringbestuurder (Coetzee, 1992:141). Die begrip *individuele outonomie* beteken die vryheid wat die kringbestuurder het om die besluite aangaande die take wat aan hom gedelegeer is, selfstandig te neem. Die kringbestuurder hoef dus nie gedurig aan die distriksbestuurder of onderwysdepartement verantwoording te doen nie (Hill, 1994:225; Theunissen & Calitz, 1994:109).

Outonomie word deur Coetzee (1992:141) omskryf as een van die motiveringsfaktore wat aanleiding gee tot werkstevredenheid by die kringbestuurder en lei tot intrinsieke motivering, met ander woorde 'n gevoel van prestasie en selfverwesenliking, aangesien die kringbestuurder self vir hoër prestasie verantwoordelik is. Die outonomie bring 'n gevoel van verantwoordelikheid by mense (i.c. kringbestuurders) mee, nie alleen vir die resultate van hulle werk nie, maar ook vir die verbetering van die metodes waarvolgens hulle hul werk doen. Die mate van outonomie sal afhang van die vlak van kennis en vaardigheid waaroor die kringbestuurder beskik. Selfs werk wat 'n hoë mate van vaardigheid (bv. konflikoplossing) insluit, kan na suksesvolle afhandeling lei tot die ontwikkeling van groei en die verbetering van die selfbeeld (Smit, 1999:52).

Min outonomie gaan gepaard met lae werkstevredenheid (Smit, 1999:52). Die behoefte aan outonomie behels onder andere die gesag verbonde aan die bestuursposisie, die geleentheid vir onafhanklike denke, die geleentheid vir onafhanklike doelstellings en die geleentheid vir die bepaling van prosedures en

metodes deur die kringbestuurder om gestelde doelwitte te bereik (Bosman, 2000).

Omdat die kringbestuurder deel uitmaak van die bestuurspan van die groter onderwysopset, sal hy 'n groot mate van outonomie in sy werk verwag. Wanneer die kringbestuurder nie toegelaat word om outonoom te funksioneer nie, kan hy dit moontlik as 'n probleem ervaar.

3.6.11 Gebrek aan kommunikasie

Kommunikasie is die proses waardeur inligting op 'n verstaanbare wyse van een persoon na 'n ander oorgedra word. Die gebrek aan inligting of die vertraagde aanstuur van inligting bring probleme vir die kringbestuurder mee. Dit fnuik die spoedige uitvoering van sy taak en het algehele werksontevredenheid tot gevolg (Du Toit & Calitz, 1993:28).

Gebrekkige kommunikasie tussen die onderwysdepartement of distriksbestuurder en die kantoor van die kringbestuurder (opwaartse kommunikasie) is die voedingsaar vir inligting en voorligting ten opsigte van nuwe werk en beleid. Indien die kommunikasiekanaal swak is, beïnvloed dit die effektiwiteit van die kantoor van die kringbestuurder en sy werksaamhede in die kring. Dieselfde geld vir afwaartse kommunikasie na skole waar die kringbestuurder inligting aan skoolhoofde moet oordra met die doel om hulle in te lig, opdragte te koördineer, doelwitte te stel, departementele beleid en skoolbeleid asook prosedures wat gevolg moet word, bekend te stel (Smit, 1999:92). Volgens Van der Linde (2000) is kommunikasie met veral "townshipskole" uiters moeilik, omdat baie skole nie oor telefone beskik nie. Sywaartse kommunikasie vind weer horisontaal binne die hiërargie plaas en het die bereiking van gesamentlike doelwitte en die oplos van probleme ten doel (Van der Westhuizen, 1995:193).

Indien die kringbestuurder meen dat hy die slagoffer is van swak kommunikasie of gebrekkige inligting, sal werksontevredenheid ervaar word. Ingeligtheid en die vermoë om te kommunikeer, is 'n vorm van mag en dit kan die nuutaangestelde kringbestuurder help met die bereiking van sy doelwitte (Du Toit, 1999).

Die gebrek aan kommunikasie maak die spoedige verkryging van inligting vir kringbestuurders haas onmoontlik. Die verspreiding van hierdie kommunikasie-hulpbronne aan die hele onderwysstelsel word nie deur die onderwysbegroting voorsien nie, aangesien dit astronomiese uitgawes tot gevolg sal hê. Dus ondervind die nuutaangestelde kringbestuurder steeds probleme met die spoedige verkryging van inligting en terugvoering omdat die posstelsel stadig funksioneer en posstukke gereeld tydens afsending verlé word.

3.6.12 Gevolgtrekking

In die lig van bogenoemde kan uit die literatuur en persoonlike onderhoude afgelei word dat probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders in die RSA op bestuursvlak ondervind, eiesoortig is. Nuutaangestelde kringbestuurders moet oor die nodige bestuursvaardighede beskik om probleme op bestuursvlak uit te skakel. Dit sal die werksmotivering, moreel en werkstevredenheid van die nuutaangestelde kringbestuurder inherent beïnvloed. Die probleme op bestuursvlak impliseer dat die nuutaangestelde kringbestuurder dit problematies vind:

- om strategies te beplan (vgl. 3.6.1);
- om op 'n innoverende wyse te organiseer (vgl. 3.6.1);
- om bestuursleiding te gee (vgl. 3.6.1);
- om doelwitte doeltreffend te evalueer (vgl. 3.6.1);
- om vinnige en doelmatige besluite te neem (vgl. 3.6.1);
- om die werkswyse van ondergeskiktes te fasiliteer (vgl. 3.6.1);
- om 'n rol te vervul ter bereiking van organisasiedoelwitte (vgl. 3.6.1);
- om 'n eie bestuurstyl te ontwikkel (vgl. 3.6.1);
- omdat hy nie oor die nodige bestuursvaardighede beskik nie (vgl. 3.6.2);
- om 'n eie leierskapstyl te ontwikkel (vgl. 3.6.3);
- om verantwoordelik te wees vir take wat aan hom gedelegeer is (vgl. 3.6.4);

- om aanspreeklikheid te aanvaar vir sy eie werkverrigting en dié van sy kring (vgl. 3.6.5);
- weens 'n onduidelike posbeskrywing (vgl. 3.6.6);
- om sinvol toesig te hou (vgl. 3.6.6.1);
- om sinvol leiding te gee (vgl. 3.6.6.2);
- om sinvol beheer uit te oefen (vgl. 3.6.6.3);
- om tyd sinvol te bestuur (vgl. 3.6.7);
- om kennis aangaande die onderwysreg te bekom (vgl. 3.6.8);
- om 'n aangename organisasieklimaat te skep (vgl. 3.6.9);
- om outonoom in sy werk te kan funksioneer (vgl. 3.6.10);
- om kommunikasiemiddele te bekom (vgl. 3.6.11);
- om inligting spoedig te verkry (vgl. 3.6.11).

3.7 PROBLEME BINNE DIE GEMEENSKAP

Die vierde kategorie probleme is dié wat binne die gemeenskap voorkom.

3.7.1 Swak verhoudinge met die gemeenskap

Die kringbestuurder en die gemeenskappe waarin hy funksioneer, hou duidelik verband met mekaar. Die gemeenskap se houding teenoor onderwys sal weerspieël word in die mate waarin die nuutaangestelde kringbestuurder betrokke is by gemeenskapsondersteuning, gemeenskapslede onderling, ouerondersteuning en die deelname aan plaaslike onderwysverenigings (Du Toit, 1999).

Die kringbestuurder dien as direkte skakel tussen die onderwysdepartement en die skoolhoof sowel as die gemeenskap (Smit, 1999:57). Die kringbestuurder ondervind 'n ernstige probleem wanneer onbetrokke gemeenskappe 'n negatiewe rol ten opsigte van sukses met die bereiking van doelwitte in die betrokke gemeenskappe speel. Die kringbestuurder se ervaring van werkstevredenheid

met betrekking tot gemeenskapsverhoudings hang af van 'n aantal faktore waaroor hy min of geen beheer het nie, byvoorbeeld die houding van 'n bepaalde gemeenskap teenoor die skool, ouerbetrokkenheid, lojaliteit en die ekonomiese, sosiale en politieke klimaat van die gemeenskap (Van der Linde, 2000).

Die kringbestuurder is dus afhanklik van gemeenskappe se lojaliteit, betrokkenheid en ondersteuning om suksesvol in sy pos te funksioneer en sodoende werkstevredenheid te ervaar.

3.7.2 Swak sosio-ekonomiese klimaat

'n Swak sosio-ekonomiese klimaat plaas groot druk op skole in veral armer gemeenskappe. Die wanbalans wat bestaan tussen sogenaamde arm "township schools" en die voortydse "ryker" Model C-skole, skep oneindig probleme vir kringbestuurders by veral die toekenning van fondse en om leerlinge van armer skole tot hierdie sogenaamde meerbevoorregte skole toegelaat te kry (Du Toit, 1999).

Bacharach en Mitchell (1983:98) het in hulle navorsing gevind dat kringbestuurders wat in armer gemeenskappe werk, meer geneig is om deur probleme gekonfronteer te word asook meer geneig is tot werksontevredenheid as kringbestuurders wat hulle in ryk gemeenskappe bevind.

'n Swak sosio-ekonomiese klimaat in veral agtergeblewe gemeenskappe lei tot ernstige finansiële behoeftes by sommige skole in die kring. Gevolglik word hierdie probleem na die kringbestuurders oorgedra wanneer tekorte en behoeftes by skole ontstaan en opvoedende onderwys nie kan plaasvind nie.

3.7.3 Onstabiele politieke klimaat in die gemeenskap

In navorsing deur Viljoen (1994:152-153) is aangetoon dat skoolonderwys en politiek altyd in 'n bepaalde verhouding tot mekaar staan en dat geen skool in sy breë konteks 'n neutrale skool kan wees nie. Die heersende politiek het in meerdere of mindere mate altyd 'n invloed op die aangebode onderwys. 'n Ontkenning deur die kringbestuurder van hierdie stand van sake dra by tot allerlei

wanvoorstellings van onderwys en politiek en die verhouding tussen die twee sfere. 'n Leemte bestaan in onderwysprogramme waarin skole in die kringbestuurder se werksomgewing/kring opgevoed kan word met betrekking tot wat onderwys en wat politiek behels. Hierdeur kan die krisiskarakter wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel die afgelope twintig jaar kenmerk, en waarvanstrukturele geweld 'n wesentlike deel uitgemaak het, tot 'n minimum beperk word (Viljoen, 1994:153).

Die kringbestuurder is die persoon wat voortdurend daarteen moet waak dat onderwys in sy kring vir partypolitieke doeleindes gebruik en misbruik word (Du Toit, 1999). Daarom kan hy deur vooridentifikasie van spesifieke aangeleenthede soos beheer oor onderwys, toegang tot onderwys, gelykheid in die onderwys en finansiering in die onderwys verhoed dat ontwigting, verval en aftakeling in die onderwys soos in die verlede sal plaasvind (Smit, 1999:60).

Die kringbestuurder behoort dus skoolonderwys en die politiek, te midde van alle ander belange van mense in die gemeenskap, in beginsel te beskerm, te beheer en te bevorder. Hy moet toesien dat die onderskeie take van skoolonderwys en die politiek by mekaar aansluit sodat probleme rakende hierdie aangeleentheid uitgeskakel word.

3.7.4 Gevolgtrekking

'n Stabiele gemeenskap en gemeenskapsbetrokkenheid by opvoeding en onderwys kan vir die nuutaangestelde kringbestuurder 'n aangename geleentheid bied om sy rol as kringbestuurder te vervul en sy doelwitte wat hy vir hom gestel het, te bereik. Probleme binne gemeenskappe wat hy ervaar en moet oplos, kan egter by die kringbestuurder 'n gevoel van onaangenaamheid meebring. Dit sluit in dat die kringbestuurder probleme ondervind om:

- goeie verhoudings met die gemeenskap te kweek (vgl. 3.7.1);
- binne 'n sterk sosio-ekonomiese klimaat te werk (vgl. 3.7.2);
- in stabiele politieke gemeenskappe werksaam te kan wees (vgl. 3.7.3).

3.8 PROBLEME IN DIE ONDERWYSLOOPBAAN

Die vyfde kategorie probleme is dié wat in die onderwysloopbaan voorkom.

3.8.1 Onvoldoende vergoeding

Die spesifieke probleem rakende 'n nie-mededingende salaris en te veel werk in die onderwys is reeds deur Smit (1999:91) as bronne van werksontevredenheid geïdentifiseer. Hoewel 'n goeie salaris vir die meeste kringbestuurders belangrik is, word dit nie as 'n belangrike faktor beskou om werkstevredenheid te verseker nie, aangesien kringbestuurders professionele behandeling as bevredigende faktor in elk geval; hoër ag as geld (Johnson & Holdaway, 1991:55).

Indien die kringbestuurder geld wel belangrik ag, sal sy tevredenheid met sy salaris bepaal word deur dit wat hy as regverdig beskou in vergelyking met die gemiddelde inkomste van die gemeenskap (Engelbrecht, 1996:54). Salaris is vir die individu (i.c. kringbestuurder) belangrik om dieselfde rede as wat dit ekonomies belangrik is, omdat dit 'n sekere simboliese waarde het. Vir sommige is dit 'n kragtige motiveerder omdat dit status en sekuriteit kan koop, vir ander toppresteerders is dit 'n vorm van erkenning (Steyn, 1990:51).

'n Voldoende salaris bevredig meestal die psigologiese en veiligheidsbehoefte, omdat dit nie 'n doel op sigself is nie, maar slegs 'n middel tot 'n doel (Robbins, 1988:354). Of geld wel aanleiding tot werkstevredenheid by die kringbestuurder sal gee, sal bepaal word deur die belangrikheid wat die kringbestuurder daaraan heg. Die meeste kringbestuurders bly in die onderwys as gevolg van intrinsieke belonings, soos erkenning vir goeie werk alhoewel baie hoër gekwalifiseerde kringbestuurders verplig word om die profesie te verlaat as gevolg van nie-mededingende salarisse (Johnson & Holdaway, 1991:73).

3.8.2 Swak bevorderingsmoontlikhede

Die individu (i.c. kringbestuurder) streef daarna om te groei, bevorder te word en sodoende vooruitgang in die lewe te ervaar. Bevordering gee aanleiding tot 'n toename in verantwoordelikheid en dit gaan gepaard met 'n toename in status asook met 'n verhoging in posvlak (Steyn, 1990:19).

Engelbrecht (1996:55) het aangetoon dat waarderings-, selfrespek- en selfverwesenlikingsbehoefte deur bevordering bevredig word. Dit gee ook aanleiding tot die bevrediging van basiese behoeftes omdat bevordering gewoonlik met 'n hoër salaris gepaard gaan.

Dit blyk dat bevorderingsmoontlikhede vir die kringbestuurder relatief gering is gesien in die lig van die hiërgarie van beskikbare bevorderingsposte. Te min bevorderingsmoontlikhede veroorsaak frustrasie en werksontevredenheid by kringbestuurders wat ambisie het om te vorder, omdat hulle nie genoeg beloning en erkenning ontvang nie (Hill, 1994:225). Swak bevorderingsmoontlikhede is ook die grootste enkele rede waarom kringbestuurders die onderwysberoep verlaat (Van der Linde, 2000).

3.8.3 Min geleentehede vir professionele ontwikkeling

Brunner en Björk (2001:6) en Smit (1999:93) het in hulle navorsing aangetoon dat 'n leemte in die VSA sowel as in die RSA bestaan met betrekking tot opleidingsprogramme en professionele ontwikkelingsprogramme vir superintendente in die VSA en kringbestuurders in die RSA. Die geleentheid om kennis, vaardighede en bekwaamhede in die snelveranderende onderwys wêreldwyd te verbeter, veral op die gebied van onderwysbestuur, bly vir veral kringbestuurders in Suid-Afrika buite bereik.

In die RSA ondervind kringbestuurders oor die algemeen minder werks-tevredenheid omdat min geleentehede vir professionele ontwikkeling bestaan waardeur hulle hul vaardighede kan verbeter ten einde meer doelgerig, effektief en produktief in hulle poste te kan funksioneer (Van der Westhuizen & Smit, 2001:74).

Daarom word, deur middel van hierdie studie, met die oog op die professionele ontwikkeling van sowel die nuutaangestelde kringbestuurder as die ervare kringbestuurder, 'n professionele inskakelingsprogram ontwikkel met betrekking tot beter rol- en taakvervulling.

3.8.4 Gevolgtrekking

'n Mededingende salaris ooreenkomstig die kringbestuurder se kwalifikasies, goeie bevorderingsmoontlikhede en geleentheid vir professionele ontwikkeling dra daartoe by dat hoog gekwalifiseerde kringbestuurders in die onderwys aanbly. Indien die teendeel waar is, sal die nuutaangestelde kringbestuurder probleme ondervind:

- rakende 'n mededingende salaris (vgl. 3.8.1);
- met betrekking tot moontlikhede vir bevordering (vgl. 3.8.2);
- ten opsigte van geleenthede vir professionele ontwikkeling (vgl. 3.8.3).

3.9 ANDER PROBLEME

Navorsing deur Wentzel *et al.* (1999:92) het aangetoon dat nuutaangestelde skoolsuperintendente in die VSA die volgende probleme ondervind het ter uitvoering van hulle taak, naamlik:

- flagrante personeelwangedrag;
- sosiale probleme soos rassekonflik;
- stres;
- werkoormoed;
- effektiewe tydsbestuur.

Sintese

In die lig van die literatuuroorsig en onderhoude wat met kringbestuurders gevoer is, blyk dit dat nuutaangestelde kringbestuurders sowel as ervare kringbestuurders eiesoortige probleme ervaar en dat hierdie probleme in hulleself en hulle werksomgewing, op bestuursvlak, binne die gemeenskap en binne hulle onderwysloopbaan manifesteer.

Om 'n oplossing te bied vir die probleme waardeur die kringbestuurder daaglik gekonfronteer word, moet hy oor die volgende beskik, naamlik:

- bestuurskennis

- bestuurservaring
- 'n effektiewe bestuurstyl
- 'n effektiewe leierskapstyl en
- besondere bestuursvaardighede.

Die mate waarin die kringbestuurder oor bogenoemde eienskappe beskik, sal afhang van hoe hy probleme waardeur hy gekonfronteer word, sal oplos. Indien die nuutaangestelde kringbestuurder in sy pogings om probleme op te los, misluk, sal hy:

- stres ervaar,
- konflik ervaar,
- in sy rol- en taakvervulling misluk,
- oneffektief en onproduktief in sy pos funksioneer,
- min werkstevredenheid ervaar, en
- heel moontlik die beroep vroeg verlaat.

'n Gebrek aan vaardighede om probleme op te los dra daartoe by dat kringbestuurders moed verloor en sodoende vir die onderwys verlore gaan. Die onvermoë van die kringbestuurder om probleme op te los, kan ook baie negatiewe implikasies vir onderwys in 'n bepaalde kring inhoud en opvoedende onderwys sodoende skaad. Daarom sal vervolgens gekyk word na die bestuursvaardighede waarvoor die nuutaangestelde sowel as die ervare kringbestuurder moet beskik om probleme makliker, vinniger en effektief op te los.

3.10 VAARDIGHEDEN VAN DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER

Uit die literatuur en persoonlike onderhoude met kringbestuurders het dit geblyk dat nuutaangestelde kringbestuurders deur talle probleme gekonfronteer word wanneer hulle in die pos aangestel word. Derhalwe bestaan kritieke vaardighede waarvoor die nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik om sy taak suksesvol te kan uitvoer en sodoende effektief en produktief in sy nuwe pos te kan

funksioneer. Hierdie vaardighede word gereflekteer in die inskakelingsbehoefte van die nuutaangestelde kringbestuurder en dien as gids vir 'n professionele inskakelingsprogram.

Min kom egter in die literatuur voor ten opsigte van die vaardighede wat nuutaangestelde kringbestuurders nodig het om hulle taak effektief en suksesvol uit te voer. In hierdie beperkte omvang van beskikbare literatuur lig Legotlo (1994), Kitavi (1995), Schmieder en Cairns (1996) en Daresh en Playko (1997) in hulle navorsing wel kritieke vaardighede waarvoor nuutaangestelde skoolhoofde moet beskik, duidelik uit. Legotlo (1994:91) wys daarop dat die vaardighede so verweef is, dat dit moeilik in die praktyk bepaal kan word waar vaardighede begin en waar dit eindig.

3.10.1 Omskrywing van die begrip “vaardigheid”

Die HAT (1991:1211) omskryf 'n vaardigheid as 'n bekwaamheid, handigheid of behendigheid. 'n Vaardigheid word deur Tracey (1991:324) beskou as 'n aangeleerde geestelike of motoriese vermoë wat 'n gedeeltelike graad van inskiklikheid in die uitvoering van 'n komplekse handeling vereis.

'n Vaardigheid word ook omskryf as 'n vermoë om 'n bepaalde handeling vloeiend te kan uitvoer (Vreken, 1997:5). Eers wanneer 'n bepaalde handeling in al sy fasette met die minimum spanning en inspanning hanteer kan word, kan gesê word dat 'n vaardigheid bemeester is. Legotlo (1994:91) beskou 'n vaardigheid as daardie vermoë waarvoor 'n persoon beskik om sy kennis in praktyk om te skakel. Kitavi (1995:120) verwys na 'n vaardigheid as die vermoë om bestuurstake of bestuurshandelinge binne 'n spesifieke bestuursarea doelgerig en doelmatig uit te voer.

'n Meer eksplisiete siening van vaardighede word deur Schmieder en Cairns (1996:xi) gehuldig wanneer hulle konstateer dat 'n vaardigheid 'n bepaalde vermoë of behendigheid is wat onderrig en opleiding vereis en daardeur voorafgegaan moet word ten einde die vaardigheid te bemeester. Grobler *et al.* (1996:309) beskou 'n vaardigheid as daardie vermoë wat 'n bestuurder deur

formele of informele opleiding ontwikkel het ten einde 'n bepaalde bestuurstaak of bestuurshandeling binne 'n bepaalde bestuursarea suksesvol en effektief te kan uitvoer.

'n Persoon besit nie soseer vaardighede op grond van wat hy weet, doen of voel nie. Hy beskik alleenlik oor vaardighede wanneer dit wat hy weet, doen of voel, deur andere as positiewe bydraes ten opsigte van bepaalde resultate binne die werksituasie ervaar word en wanneer dit deel uitmaak van sy konstante optrede as mens (Erasmus, 1993:18).

Voorts moet daarop gelet word dat vaardigheidseienskappe almal gedragsvaardighede is. Dit is nie persoonlikheidseienskappe of –style nie, en het ook nie te make met tydsberekening of geluk nie. Die belangrike implikasie hiervan is dat individue hierdie gedrag kan aanleer, en dus hulle bestuursvaardighede kan ontwikkel. Vaardighede is ook interverwant en oorvleuelend. Om byvoorbeeld ander persone te kan motiveer, is vaardighede soos kommunikasie, beïnvloeding en delegering ook nodig. Die effektiewe bestuurder ontwikkel dus 'n repertoire van bestuursvaardighede wat met mekaar oorvleuel en mekaar ondersteun, en die nodige aanpasbaarheid verskaf vir die hantering van uiteenlopende situasies (PU vir CHO, sd:11).

In die lig van bogenoemde kan 'n vaardigheid beskou word as 'n vermoë of behendigheid waaroor 'n persoon moet beskik om 'n bepaalde handeling vloeiend en sonder spanning of inspanning binne 'n bepaalde werksituasie suksesvol te kan uitvoer.

3.10.2 Kategorieë vaardighede

3.10.2.1 Klassifikasie 1

Navorsing deur Legotlo (1994), Kitavi (1995), Schmieder en Cairns (1996) en Daresh en Playko (1997) het bestuursvaardighede waarvoor skoolhoofde moet beskik, in drie kategorieë geklassifiseer, naamlik tegniese, sosiale en selfbewustheidsvaardighede.

Nader omskryf het hulle:

- tegniese vaardighede gedefinieer as 'n vermoë om dinge binne 'n bepaalde organisasie (i.c. skool) te doen wat verder impliseer dat hulle bestuurskennis in die praktyk moet toepas (Legotlo, 1994:93; Kitavi, 1995:122; Schmieder & Cairns, 1996:xiv; Daresh & Playko, 1997:75);
- sosiale vaardighede gedefinieer as die vermoë om 'n positiewe, sosiale en samewerkende verhouding met alle onderwysdeelnemendes binne sowel as buite 'n organisasie te smee. Dit impliseer verder dat die proses van sosialisering in 'n totale sosiale struktuur voltrek word wat sosiale groeperinge insluit waarin sosiale verhoudinge van die mees persoonlike tot die mees formeel-saaklike kan wissel (Legotlo, 1994:93; Kitavi, 1995:122; Schmieder & Cairns, 1996:xiv; Daresh & Playko, 1997:75);
- selfbewustheidsvaardighede gedefinieer as die vermoë om kennis te neem van vaardighede waaroor 'n persoon self beskik en om bewus te wees van waarom hy in die eerste plek gekies is om 'n leierskapsposisie te beklee. Dit impliseer dat die persoon sy tekortkominge en voortreflikheid moet erken, dat hy homself moet verstaan, dat hy sy geslagsrol in die volle omvang van sy werksomgewing moet sien, 'n holistiese benadering ten opsigte van die werksomgewing moet handhaaf en ook moet verstaan wat sy posisie in die betrokke werksomgewing is (Legotlo, 1994:93; Kitavi, 1995:122; Schmieder & Cairns, 1996:xiv; Daresh & Playko, 1997:75).

Volgens Hersey en Blanchard (1982) se bestuursvaardigheidsmodel kan bogenoemde klassifikasie van bestuursvaardighede wat in die hiërargie van 'n organisasie nodig is, aan die hand van Figuur 3.1 geïllustreer word.

Bestuursvlakke	Vereiste bestuursvaardighede		
Topvlakbestuur	/		
Middelvlakbestuur			
Grondvlakbestuur			

Figuur 3.1: Bestuursvaardighede wat op die verskillende bestuursvlakke van 'n organisasie nodig is

3.10.2.2 Klassifikasie 2

Navorsing oor inspekteurs van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (ADEA:1998), Konnert en Augenstein (1995) en Hoyle (1989) oor bestuursvaardighede van skoolsuperintendente in die VSA asook deur Van Niekerk (1999), Raven (1997) en Grobler *et al.* (1997) oor bestuursvaardighede van bestuurders van verskillende organisasies, het aangetoon dat bestuursvaardighede in drie kategorieë geklassifiseer is, naamlik tegniese, persoons- en konseptuele vaardighede.

Nader omskryf het hulle:

- tegniese vaardighede gedefinieer as die vermoë of behendigheid waaroor 'n bestuurder (i.c. kringbestuurder) moet beskik om spesifieke bestuurstake of bestuurshandelinge binne 'n bepaalde bestuursarea suksesvol en effektief te kan uitvoer (Grobler *et al.*, 1997:32). Tegniese vaardigheid verwys na behendigheid in 'n spesifieke aktiwiteit (ADEA, 1998:4). Dit verwys verder na hoe dinge binne 'n organisasie gedoen word (Konnert & Augenstein, 1995:11; Raven, 1997:43; Van Niekerk, 1999:8);
- persoonsvaardighede gedefinieer as daardie vermoëns waaroor 'n bestuurder moet beskik om met ondergeskiktes te kan kommunikeer en om goeie interpersoonlike verhoudinge met alle belanghebbendes in 'n organisasie te vestig (Grobler *et al.*, 1996:310). Van Niekerk (1999:8) beskou persoonsvaardighede as die vermoë om mense te verstaan en met mense te kan werk. Dit behels onder meer begrip vir mense se giere, die dinge wat hulle

motiveer en die interpretasie van menslike gedrag en kommunikasie. Persoonsvaardighede sluit ook aspekte in soos om te verstaan op watter vlak mense met mekaar kontak maak, hetsy op intellektuele, emosionele, fisieke, sosiale of psigiese vlak;

- konseptuele vaardighede gedefinieer as daardie vermoë om 'n wye oorsig te hê van 'n organisasie as geheel asook om 'n wye reeks organisatoriese funksies, aktiwiteite, doelstellings en doelwitte binne die organisasie te integreer en te koördineer (Grobler *et al.*, 1997:309). Konseptuele vaardighede word deur Hoyle (1989:378) beskou as die vermoë om jouself te kan verstaan. Dit is veel meer as om jouself te ken met betrekking tot jou gedrag. Dit behels aspekte soos selfvertroue, visie en geloof in jouself, en sluit aspekte in soos deursettingsvermoë en innerlike motivering. Mense met sterk konseptuele vaardighede kan onafhanklik werk en is selfstandiger en doelmatiger (Van Niekerk, 1999:8). Raven (1997:43) beskou konseptuele vaardighede as waardebelaaide kwaliteite waaroor 'n persoon beskik om deur middel van intuïsie, inisiatief, visie, leierskap en innovasie te konseptualiseer hoe 'n organisasie en die gemeenskap werk, en daardeur die implikasies van eie gedrag, optrede en die rol wat hy daarin moet vervul, te bepaal. Volgens Van Niekerk (1999:8) behels konseptuele vaardighede 'n abstrakte denkvermoë wat nie rasioneel verklaar kan word nie. Dit is geantisipeerde kennis en behels die vermoë om moontlikhede raak te sien en hulle optrede in die hede te rig op dit wat hulle in die toekoms wil bereik. Dit is dus 'n tipe intelligensie wat aan mense die vermoë gee om baie sterk innoveerders te kan wees en speel 'n baie belangrike rol by die menslike denkproses.

Na aanleiding van die bestuursvaardighedsmodelle van Hersey en Blanchard (1982) en Grobler *et al.* (1997) kan bogenoemde klassifikasie van bestuursvaardighede wat in die hiërargie van 'n organisasie (i.c. kringbestuurder) nodig is, aan die hand van Figuur 3.2 geïllustreer word.

Bestuursvlakke	Vereiste bestuursvaardighede
Topvlakbestuur	Konseptuele vaardighede
Middelvlakbestuur	Persoonsvaardighede
Grondvlakbestuur	Tegniese vaardighede

Figuur 3.2: Bestuursvaardighede wat op die verskillende bestuursvlakke van 'n organisasie nodig is

3.10.2.3 Sintese

In die lig van bogenoemde klassifikasies (vgl. 3.10.2.1 en 3.10.2.2) van bestuursvaardighede is dit duidelik dat tegniese vaardighede in omskrywing met mekaar ooreenstem, naamlik dat dit handel oor die vermoë om dinge binne die organisasie te doen. 'n Duidelike verband bestaan ook tussen selfbewustheidsvaardighede en konseptuele vaardighede, naamlik dat dit handel oor die persoon se vermoë om homself te verstaan, bewus te wees van die vermoëns/vaardighede waaroor hy reeds beskik asook sy vermoë om moontlikhede raak te sien en sy optrede in die hede te rig op dit wat hy in die toekoms wil bereik.

'n Duidelike verskil bestaan egter tussen die omskrywing van sosiale vaardighede en dié van persoonsvaardighede. Persoonsvaardighede is per definisie 'n vermoë om met mense te werk, te kommunikeer en goeie interpersoonlike verhoudings in 'n organisasie te vestig, terwyl sosiale vaardighede daarop dui dat sosiale vaardighede voltrek word in 'n totale sosiale struktuur wat sosiale groeperinge insluit waarin sosiale verhoudinge in die meer intiem-persoonlike buite die organisasie manifesteer.

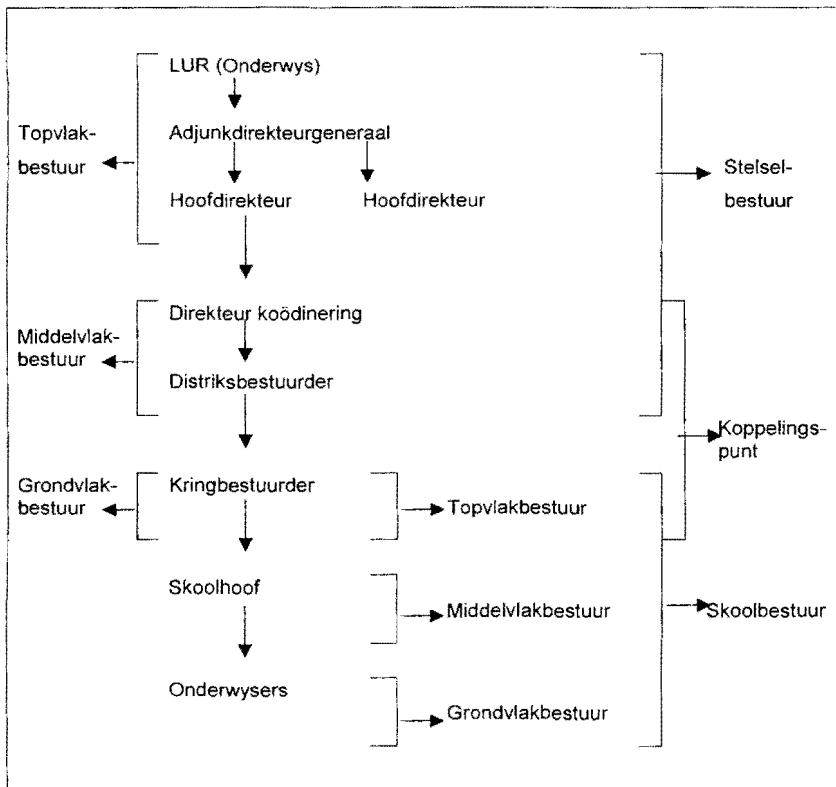
Gevolglik sal gebruik gemaak word van bestuursvaardighede soos aangedui word in klassifikasie 2 (vgl. 3.10.2.2). Omdat daar nie 'n direkte ooreenkoms tussen

persoons- en sosiale vaardighede voorkom nie, sal bestuursvaardighede vir die doel van hierdie studie in vier kategorieë, naamlik tegniese, persoons-, sosiale en konseptuele vaardighede geklassifiseer en aan die hand van Figuur 3.3 geïllustreer word.

Bestuursvlakke	Vereiste bestuursvaardighede		
Topvlakbestuur			Konseptuele vaardighede
Middelvlakbestuur			Persoons-vaardighede
Grondvlakbestuur	Tegniese vaardighede		

Figuur 3.3: Bestuursvaardighede wat die nuutaangestelde kringbestuurder op verskillende bestuursvlakke in die onderwysorganisasie nodig het

Die kringbestuurder beweeg egter nie net op een vlak van bestuur nie. Hy is enersyds verantwoordelik vir stelselbestuur waar hy bepaalde bestuursvaardighede op grond- en middelvlak nodig het, en andersyds verantwoordelik vir skoolbestuur waar hy weer bestuursvaardighede op topvlak nodig het. Dit beteken dat verantwoordelikheid en aanspreeklikheid op verskillende vlakke van dieselfde bestuur aangetref word, wat aan die hand van Figuur 3.4 geïllustreer word.



Figuur 3.4: 'n Struktuur vir onderwysbestuurders en hulle werksaamhede op verskillende bestuursvlakke

Vervolgens word die bestuurvaardighede wat die nuutaangestelde kringbestuurder nodig het om effektief en produktief in sy pos te funksioneer, geklassifiseer en bespreek.

3.10.3 Bestuursvaardighede van die kringbestuurder (vgl. Fig. 3.4)

3.10.3.1 Tegniese vaardighede

Tegniese vaardighede waaroor die nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, behels dus sy vermoë om dinge binne 'n organisasie (i.c. kring) te doen wat ook impliseer dat hy sy bestuurskennis in die praktyk moet toepas. Navorsing (vgl. 3.10.2.1 en 3.10.2.2) toon aan dat die tegniese vaardighede waaroor 'n nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, die volgende behels, naamlik:

- om mag en gesag gebalanseerd uit te oefen;
- om strategies te beplan;
- om te delegeer;
- om doeltreffend toesig te hou;
- om te organiseer;
- om vergaderings en byeenkomste te lei;
- om onderwysbeleid te implementeer;
- om 'n begroting saam te stel en te monitor;
- om onderwysregtelike aangeleenthede te hanteer;
- om vertrouwd te wees met die nuutste inligtingstechnologie soos die rekenaar en die internet;
- om 'n databasis op te stel;
- om hulpbronne te bestuur;
- om 'n verslag te skryf;
- om tydsbestuur toe te pas;
- om projekbestuur toe te pas;
- om 'n gesonde werksklimaat te skep;

- om 'n organisasiekultuur te verander ten einde vernuwing teweeg te bring;
- om 'n organisasie koste-effektief te bestuur.

3.10.3.2 Persoonsvaardighede

Persoonsvaardighede waaroor 'n nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, behels sy vermoë om met mense te kan werk en te kan kommunikeer, en om goeie interpersoonlike verhoudings met alle onderwysbelanghebbendes sowel binne as buite die organisasie te vestig. Uit navorsing (vgl. 3.10.2.1 en 3.10.2.2) blyk dit dat die persoonsvaardighede waaroor 'n nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, die volgende behels:

- Die vermoë om 'n positiewe en samewerkende verhouding met ander kringbestuurders te vestig
- Die vermoë om goeie verhoudings met ondergeskiktes te kweek
- Die vermoë om goeie verhoudings met lede van organisasies buite die skoolgemeenskap te kweek
- Die vermoë om na ander se probleme te luister
- Die vermoë om alle partye in die onderwysgemeenskap aan te moedig om by onderwys betrokke te raak
- Die vermoë om beperkings ten opsigte van eie waardes en norme binne die werksomgewing te bepaal
- Die vermoë om ondergeskiktes te help om hulle vaardighede en talente te ontwikkel
- Die vermoë om ondergeskiktes te ooreed om verantwoordelikheid te aanvaar

Navorsing deur Cameron en Whetten (1995) het aangetoon dat effektiewe en doeltreffende bestuurders op die terreine van besigheid, gesondheid, opvoeding en staatsdiens tien gemeenskaplike vaardigheidsvereistes van bestuurders geïdentifiseer het, naamlik:

- verbale kommunikasie;
- die bestuur van tyd en stres;
- die bestuur van individuele besluitneming;
- die herkenning, definiering en oplossing van probleme;
- die motivering en beïnvloeding van mense;
- delegering;
- doelformulering en die oordra van visie;
- selfbewussyn;
- spanbou;
- konflikthantering.

Hulle navorsing toon dat die klem sterk val op persoonsbestuursvaardighede (insluitende die persoon van die bestuurder self).

3.10.3.3 Sosiale vaardighede

Sosiale vaardighede waaroor die nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, behels onder andere sy vermoë om sosiaal met mense om te gaan waar die proses van sosialisering in 'n totale sosiale struktuur voltrek word wat sosiale groeperinge insluit waarin sosiale verhoudinge van die mees intiem-persoonlike tot die mees formeel-saaklike kan wissel. Uit navorsing (vgl. 3.10.2.1 en 3.10.2.2) blyk dit dat die sosiale vaardighede waaroor 'n nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, die volgende behels:

- Die vermoë om binne 'n nuwe gemeenskap te akkultureer
- Die vermoë om binne 'n nuwe gemeenskap te sosialiseer
- Die vermoë om jousef sowel as ander se sosiale behoeftes en waardes te respekteer
- Die vermoë om verdraagsaam teenoor ander te wees
- Die vermoë om 'n sterk oordedingsvermoë te openbaar

- Die vermoë om 'n rolmodel vir status, integriteit en eerlikheid te wees
- Die vermoë om humor in jouself sowel as in andere te herken
- Die vermoë om respek by sowel ondergeskiktes as meerderes af te dwing
- Die vermoë om jou kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo

3.10.3.4 Konseptuele vaardighede

Konseptuele vaardighede waaroor die nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, behels onder andere sy vermoë om moontlikhede raak te sien en optrede in die hede te rig op dit wat hy in die toekoms wil bereik. Uit navorsing (vgl. 3.10.2.1 en 3.10.2.2) blyk dit dat die konseptuele vaardighede waaroor 'n nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, die volgende behels, naamlik:

- om visie en begrip te hê vir die bereiking van relevante doelwitte;
- om bewus te wees van jou vooroordele, tekortkominge, swakpunte asook sterkpunte en bevoegdhede;
- om die visie van verandering wat met kringbestuurderskap gepaard gaan, in jouself te manifesteer;
- die vermoë om 'n organisasiekultuur te verander;
- die vermoë om innoverende besluite te neem;
- die vermoë om strategies te dink;
- die vermoë om futuristies te dink;
- die vermoë om holisties te dink;
- die vermoë om kreatief te dink;
- die vermoë om paradoksaal te dink (om teenstrydighede te kan hanteer);

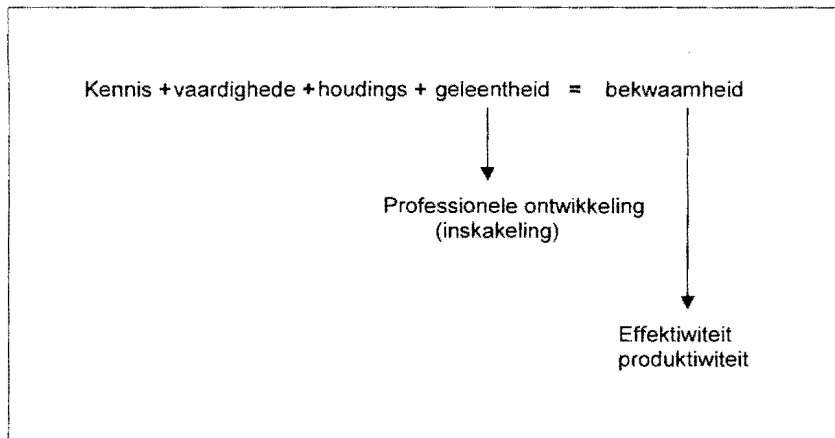
- die vermoë om idees in bereikbare doelwitte om te skakel;
- die vermoë om nuwe denkwyses en denkrigtings te inisieer;
- die vermoë om innoverend te wees.

In die lig van bogenoemde blyk dit dat konseptuele vaardighede gebaseer is op intellektuele dinktake wat beteken dat besluite voortdurend geneem word om 'n organisasie effektief en produktief te bestuur.

3.10.4 Gevolgtrekking

Dit blyk uit die literatuur dat die nuutaangestelde kringbestuurder bestuursvaardighede nodig het ten einde doeltreffend te bestuur, probleme op te los en sowel effektief as produktief in sy nuwe pos te funksioneer. Hierdie bestuursvaardighede kan op verskillende bestuursvlakke aangewend word omdat hy enersyds vir stelselbestuur en andersyds vir skoolbestuur verantwoordelik en aanspreeklik is. Omdat die nuutaangestelde kringbestuurder merendeels verantwoordelik is vir skoolbestuur, funksioneer hy in 'n topvlakbestuurspos en word veral klem gelê op sy persoonsvaardighede aangesien hy voortdurend met mense werk, op sy sosiale vaardighede omdat hy afgevaardig word om sosiale byeenkomste by te woon en op sy konseptuele vaardighede waar hy innoverend en visueel moet dink ten einde beplande doelwitte vir sy kring te laat slaag.

Al sou die nuutaangestelde kringbestuurder oor al hierdie vaardighede beskik, maak dit hom nog nie bekwaam vir sy werk nie. Die geleentheid wat die nuutaangestelde kringbestuurder kry om sy kennis, vaardighede, houdings en waardes te demonstreer en te ontwikkel, begelei hom in sy vordering tot 'n bekwame onderwysbestuurder (vgl. Figuur 3.5).



Figuur 3.5: 'n Model vir bekwaamheid van die nuutaangestelde kringbestuurder

Daarom maak hierdie studie voorsiening daarvoor dat die nuutaangestelde kringbestuurder deur middel van professionele ontwikkeling aan 'n professionele inskakelingsprogram onderwerp word om hom die geleentheid te bied om sy kennis, vaardighede, houdings en waardes te ontwikkel ten einde effektief en produktief as 'n bekwame onderwysbestuurder in sy pos te funksioneer (vgl. 3.10).

3.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het dit duidelik na vore gekom dat die kringbestuurder van 'n ontwikkelende land soos die RSA deur eiesoortige probleme in homself, in die werkomgewing, op bestuursvlak sowel as in die bepaalde gemeenskappe waarin hy werk, gekonfronteer word. Ten einde hierdie probleme die hoof te bied, moes bepaal word watter vaardighede daarvoor nodig sou wees. Na 'n klassifikasie van bestuursvaardighede, is hierdie bestuursvaardighede in vier kategorieë ingedeel, naamlik tegniese, persoons-, sosiale en konseptuele vaardighede, wat weer deur die nuutaangestelde kringbestuurder op verskillende bestuursvlakke

aangewend kan word om probleme op te los en effektief en produktief te kan bestuur.

Die nuutaangestelde kringbestuurder sal dus alleenlik tot bekwaamheid vir sy nuwe pos gelei word indien hy deur die voorgestelde professionele inskkelings-program die geleentheid gebied word om sy kennis, vaardighede, houdings en waardes te demonstreer en te ontwikkel.

Vervolgens sal gekyk word na enkele professionele ontwikkelingsprogramme in sowel ontwikkelde as ontwikkelende lande.

HOOFSTUK 4: DIE ONTLEDING VAN ENKELE INSKAKELINGS- PROGRAMME VIR DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n aantal verteenwoordigende onderwysstelsels omskryf. Vir die doel van hierdie studie is lande soos die VSA, Kanada en Engeland uitgekies omdat daar in die literatuur reeds veel aandag gegee is aan die inskakeling en professionele ontwikkeling van die kringbestuurder (daar genoem "School Superintendent" en "Her Majesty's Inspector") (vgl. 1.3). Derhalwe het studiebesoeke aan Nederland, Engeland en Skotland daartoe bygedra dat nog ontwikkelde lande by die navorsing betrek word.

Literatuur oor die inskakelingspraktyke van nuutaangestelde inspekteurs van onderwys (i.c. kringbestuurders) in die *Southern African Development Community* (SADC) soos Botswana, Lesotho, Malawi, Mosambiek, Namibië, Swaziland en Zimbabwe het daartoe bygedra dat hierdie ontwikkelende lande vir die doel van hierdie navorsing gekies is. Gevolglik word die inskakelingspraktyke van bogenoemde lande met dié van die RSA vergelyk.

Ook word die struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel/monitering en evalueringstelsel sowel as enkele professionele inskakelingspraktyke van verskillende onderwysstelsels beskryf. Ten einde onderlinge omskrywing moontlik te maak, word elke stelsel volgens 'n eenvormige struktuur beskryf.

Nader omskryf is die doel van hierdie hoofstuk:

- om die struktuur van onderwysstelsels van ontwikkelde sowel as die van ontwikkelende lande te beskryf;

- om te bepaal of die struktuur en funksionering van die inspeksie/monitering en evalueringstelsel generies van aard is ten opsigte van posbenaminge en -beskrywings (vgl. 1.2.); en
- om enkele professionele inskakelingspraktyke van ontwikkelde lande soos die VSA, Kanada, Engeland en Skotland asook Nederland sowel as dié van ontwikkelende lande in die *Southern African Development Community* (SADC) en Suid-Afrika te beskryf/ontleed.

Die hoofstuk word met 'n kort samevatting afgesluit.

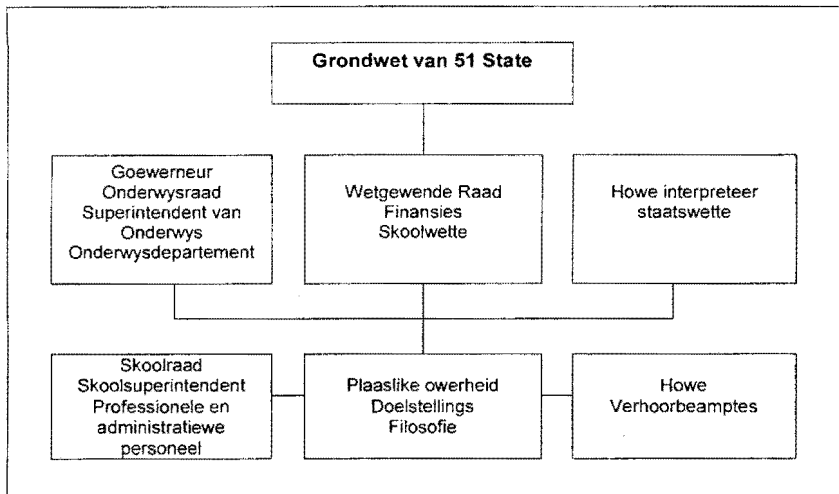
4.2 PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN ENKELE STATE VAN DIE VSA

4.2.1 Struktuur van die onderwysstelsel

Die interpretering van die tiende amendement van die Amerikaanse grondwet dat onderwys 'n funksie van verskillende state is, het daartoe gelei dat elk van die 51 state 'n individuele onderwysstelsel ontwikkel het. Elk van die 51 state, die distrik Columbië ingesluit, word gekenmerk deur 'n gedesentraliseerde onderwysstelsel waarin federale state en plaaslike regerings verskeie grade van verantwoordelikheid vir administrasie en regulering van onderwys besit. Elkeen van hierdie 51 state is verantwoordelik vir hulle eie onderwysstelsel met gesentraliseerde onderwysbeheer wat van staat tot staat verskil (Björk, 2000b:1).

Hierdie 51 state het elk drie regeringsafdelings, naamlik (Theron & Van Staden, 1995:416):

- die wetgewende gesag wat gesetel is in 'n Wetgewende Raad met 'n Hoër- en Laerhuis, waar die meeste state in beide huise van die Raad 'n staande komitee het wat in onderwyswetgewing spesialiseer;
- die juridiese mag wat in elke staat in verskillende vlakke van howe gesetel is waar die staat se hoogste gesag in die hooggeregshof geleë is;
- die uitvoerende gesag wat in 'n Onderwysraad gesetel is, 'n onderwysdepartement en graafskaps- en distriksonderwysrade (vgl. Fig. 4.1).



Figuur 4.1: Algemene organisasiestructuur van die onderwysstelsel in die 51 state van die VSA

Aan die hoof van die uitvoerende gesag staan 'n verkose goewerneur. Lede van die staatsonderwysraad word deur die goewerneur verkies en saamgestel. Die hoofsaak van die staatsonderwysraad is die formulering van onderwysbeleid vir openbare en privaatonderwys in die staat en ook vir die implementering van wetgewing wat skole raak (Theron & Van Staden, 1995:416).

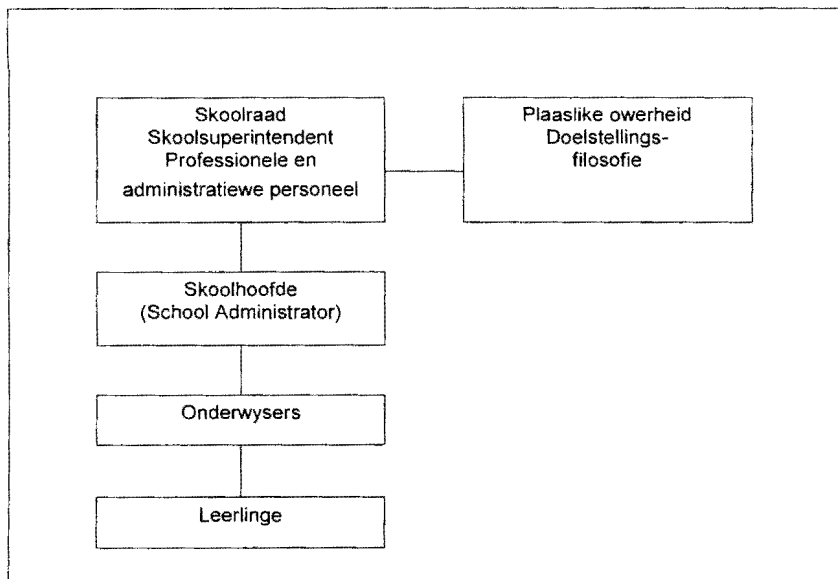
4.2.2 Die struktuur en funksionering van die monitering en evalueringstelsel met spesiale verwysing na die state Texas en Kentucky

Aan die hoof van die Onderwysdepartement in elk van die 51 state van die VSA staan 'n Hoofonderwysbeampte, genoem die Superintendent van Onderwys, wat deur óf die Onderwysraad óf Goewerneur aangestel word. In sommige van die state tree hy as voorsitter van die Onderwysraad op, andersins dien hy slegs amfshalwe op die Onderwysraad. Die Superintendent van Onderwys verrig die volgende funksies binne die Onderwysdepartement (Björk, 1999:1):

- Leidinggewing ten opsigte van beplanning en die uitvoering van verbeterings in die onderwys
- Direkte administrasie van skole en dienste
- Die toepassing van regulasies om te verseker dat onderwysertifiseringstandaarde nagekom word, gelyke beregtiging plaasvind, skoolbusse en geboue beveilig word en dat kurrikulêre vereistes nagekom word

Beheer oor die daaglikse funksionering van skole vind onder die beheer van distriksowerhede plaas. Skooldistrikte is geheel en al onafhanklik en elke plaaslike skoolraad se besluitnemingsbevoegdheid val binne die jurisdiksie van magte wat deur die staat aan hulle verleen word. Onder leiding van 'n skoolsuperintendent, bygestaan deur professionele en administratiewe personeel, behartig die skoolraad onder andere die volgende funksies, naamlik (Lawler, 1998:4; Björk, 2000b:2) (vgl. Fig. 4.2):

- Die aanstelling van skoolhoofde (School Administrators)
- Die indiensneming van onderwysers en administratiewe personeel
- Toelating van leerlinge tot skole in die distrik
- Die aankoop van persele vir die oprigting van geboue en sportfasiliteite
- Die voorsiening van kurrikula
- Die insameling van fondse



Figuur 4.2: Struktuur van die monitering en evalueringstelsel van die state Kentucky en Texas in die VSA

Die skoolsuperintendent is aan die hoof van die skoolraad en word deur die Hoofonderwysbeampte/Superintendent van Onderwys aangestel. Die vereistes vir die aanstelling as skoolsuperintendent in al die state in die VSA berus op die volgende (Riveons, 1999:1):

- 'n Meestersgraad, verkieslik 'n doktorsgraad of gelykwaardige kwalifikasie
- Vyf jaar administratiewe ervaring in onderwys
- 'n Geldige bewys van sertifisering as skoolhoof
- Leierskapsvaardighede en goeie interpersoonlike verhouding om met ander superintendente, skoolhoofde, onderwysers, leerlinge en die algemene publiek te werk

- Ander alternatiewe kwalifikasies wat die Onderwysraad na goeddunke kan vereis

Die skoolsuperintendent funksioneer as die hoofuitvoerende beampte van die skoordistrik en is in beheer van alle bestuursbesluite ooreenkomstig die beleid en regulasies van die Onderwysraad. Sy verantwoordelikheid sluit in die aanstelling, organisering en beheer van alle professionele en administratiewe personeel ten einde effektiewe administrasie, toesighouding en onderrig te verseker soos deur die federale wette, beleidsvoorskrifte en regulasies van die Onderwysraad vereis word (El Paso ISD, 1999:2; Björk, 2000b:2-3).

Vervolgens sal die pligte van die skoolsuperintendent (vgl. 1.2) in die state Texas en Kentucky afsonderlik bespreek word.

4.2.2.1 Texas

Die pligte van die skoolsuperintendente in distrikte in die staat Texas (El Paso ISD, 1999:2-4) behels die volgende:

- **Onderwysbestuur**
 - Die formulering van programme wat die individuele verskille by leerlinge aandui en om te sorg dat dit geïmplementeer word
 - Die formulering en implementering van studieprogramme vir leerlinge
 - Die formulering en implementering van professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolpersoneel
 - Die besoek aan skole vir leidinggewing en fasilitering vir die effektiewe implementering van beleid, opleidings- en onderrigprogramme
- **Administrasie**
 - Hy beheer die administrasie en toesighouding van skole en funksioneer as professionele leier van al die skoolpersoneellede

- Hy delegeer verantwoordelikheid en pligte aan skoolhoofde (school administrators) soos hy dit nodig vind vir die suksesvolle funksionering en evaluering van die skoolprogram en personeelaangeleenthede
 - Hy verskaf inligting aan die Onderwysraad wat benodig word vir die oorweging en formulering van 'n nuwe onderwysbeleid
- **Klimaatskepping**
 - Motivering en bemagtiging van administratiewe sowel as professionele personeel
 - Persoonlike interaksie tussen hom en persone van verskillende kulturele agtergronde
 - Effektiewe bestuur, oplossing en voorkoming van konflik
- **Personeelbestuur**
 - Formulering en publisering van personeelbeleid aan die begin van elke skooljaar
 - Aanstelling, tesame met die skoolraad, van nie-kontraktuele personeel, administratiewe en professionele personeel in die skooldistrik
 - Die fasilitering van skoolhoofde ten opsigte van persoonlike probleme
 - Leidinggewing aan en evaluering van alle personelede in die onderwysdistrik ooreenkomstig die federale wette en beleidsvoorskrifte van die Onderwysraad
 - Formulering en implementering van administratiewe regulasies, reëls en prosedures vir die effektiewe bestuur van die skooldistrik solank dit nie teenstrydig is met die federale wette en beleidsvoorskrifte van die Onderwysraad nie
 - Evaluering van skoolhoofde (school administrators) op grond van hulle vermoë om gedelegeerde take uit te voer

- Aanvaarding van die uitdienstredings van administratiewe sowel as professionele personeel in die distrik
- **Fiskale en fasiliteitsbestuur**
 - Verantwoordelik vir die opstel en voorbereiding van die distriksbegroting
 - Verantwoordelik vir die beplanning en ontwikkeling van bouprogramme van skole en fasiliteite
 - Verantwoordelik vir die voorbereiding en administrasie van alle salaris-aangeleenthede
 - Verantwoordelik vir die keuring van skoolhandboeke
 - Aanspreeklik vir die inkomste en uitgawes van buitekurrikulêre aktiwiteite
 - Verantwoordelik vir die doeltreffende funksionering en onderhoud van die skoolplan
 - Doen aanbevelings aan die skoolraad ten opsigte van die skoolkalender, opening en sluiting van skole en die onderhoud van skoolgeboue en sportterreine
 - Gemagtig om skole in gevalle van nood te sluit
- **Leerlingbestuur**
 - Beheer leerlingbestuursprogramme vir effektiewe leerlinggedrag, dissipline en sosiale groei
 - Verantwoordelik vir die veiligheid van leerlinge oor die algemeen
- **Skool/Gemeenskapsverhouding**
 - Verantwoordelik vir die deurgee van die inligting aangaande onderwysprogramme, inkomste en uitgawes, personeelaktiwiteite en beleid van die skooldistrik aan die gemeenskap

- Tree op as spreekbuis van die Superintendent aangaande besluitneming en beleidsveranderinge van die Onderwysraad aan die gemeenskap
 - Reël vergaderings met die Raad van Trustees en lê 'n verslag aan die Superintendent voor aangaande die finansies van die skooldistrik
- **Professionele ontwikkeling**
 - Voorsien professionele ontwikkelingsprogramme aan professionele en administratiewe personeel van die streek
 - Moet op hoogte bly van die nuutste navorsing en ontwikkeling op alle vlakke van die onderwys
 - **Addisionele verantwoordelikhede**
 - Enige ander pligte soos voorgeskryf deur die Superintendent van Onderwys
 - Deelname aan aktiwiteite van ander skooldistrikte en interaksie met ander skoolsuperintendente aangaande die nuutste ontwikkeling en praktyke in die onderwys

Na aanleiding van bogenoemde blyk dit dat skoolsuperintendente in die staat Texas 'n hoë werklading het en dat hulle 'n belangrike moniteringsrol vervul ten opsigte van leidinggewing, toesighouding en beheeruitoefening in skole in 'n bepaalde skooldistrik. Dit blyk verder dat die skoolsuperintendent sy evalueringsrol ten opsigte van die effektiewe funksionering en evaluering van die skoolprogram en personeelaangeleenthede aan die skoolhoof (school administrator) delegeer. Die skoolsuperintendent evalueer en moniteer dus skoolhoofde (school administrators) op grond van hulle vermoë om gedelegeerde take uit te voer.

4.2.2.2 Kentucky

Volgens Björk (1999:1-4; 2000b:2) word die skoolsuperintendent deur die skoolraad aangestel en is hy verantwoordelik vir die algemene toesighouding oor

skole in die skoolraadsdistrik insake onderwysbestuur, administrasie, finansies, personeelaangeleenthede en die werkverrigting van leerlinge.

Die skoolsuperintendent se pligte behels die volgende (Björk, 1999:1-4):

- **Onderwysbestuur**

- Die formulering en implementering van studieprogramme van leerlinge en professionele ontwikkelingsprogramme vir skoolpersoneel
- Leidinggewing aan skole ten opsigte van skoolbestuurspraktyke en beleidsimplementering
- Doe monitering van onderwysstandaarde

- **Administrasie**

- Hy beheer die administrasie van die skooldistrik
- Hy delegeer pligte aan skoolhoofde (school administrators) ten opsigte van die interne evaluering van skole en die effektiewe funksionering van die skoolprogram
- Hy beheer toesighouding van skole en funksioneer as professionele leier van die skooldistrik

- **Finansies**

- Hy is verantwoordelik vir die opstel van die distriksbegroting
- Hy beheer alle salarisaangeleenthede
- Hy is verantwoordelik vir die beplanning en ontwikkeling van fisiese fasiliteite in die skooldistrik
- Hy is verantwoordelik vir die doeltreffende funksionering en finansiering van buite-kurrikulêre aktiwiteite in die skooldistrik

- **Personeelaangeleenthede**

- Hy formuleer die distrik se personeelbeleid en sien toe dat dit geïmplementeer word
- Saam met die skoolraad is hy medeverantwoordelik vir die aanstel van die professionele, administratiewe en nie-professionele personeel in die skooldistrik
- Hy gee leiding aan skoolhoofde (school administrators) ten opsigte van interne probleemoplossings

- **Leerlingbestuur**

- Hy is in beheer van leerlingbestuursprogramme en sien toe dat effektiewe leerlinggedrag, sosiale groei en leerlingvaardigheidsontwikkeling by skole in die skooldistrik plaasvind
- Hy is verantwoordelik vir die veiligheid van leerlinge binne 'n bepaalde skooldistrik

In die lig van bogenoemde blyk dit dat die skoolsuperintendent in die staat Kentucky 'n belangrike moniteringsrol vervul ten opsigte van leidinggewing aan skoolhoofde (school administrators), toesighouding oor alle aangeleenthede van in die skooldistrik en beheeruitoefening oor interne aangeleenthede in die skooldistrik. Die skoolsuperintendent word ook deur die skoolraad bemaatig om die take soos in voorafgaande genoem, asook die rol van evaluering aan die skoolhoofde (school administrators) te delegeer. Skoolhoofde (school administrators) verrig gevolglik hierdie take binne skoolverband (school building level) en rapporteer aan die skoolsuperintendent. Skoolhoofde (school administrators) word deurgaans gemoniteer en deur die skoolsuperintendent geëvalueer op grond van hulle vermoë om hierdie gedelegeerde take uit te voer. Indien onbekwaamheid teen die skoolsuperintendent bewys kan word, is die staat by magte om die skooldistrik oor te neem ten einde orde in die bepaalde skooldistrik te skep (vgl. Björk, 2000b:2).

4.2.3 Professionele inskkelingspraktyke

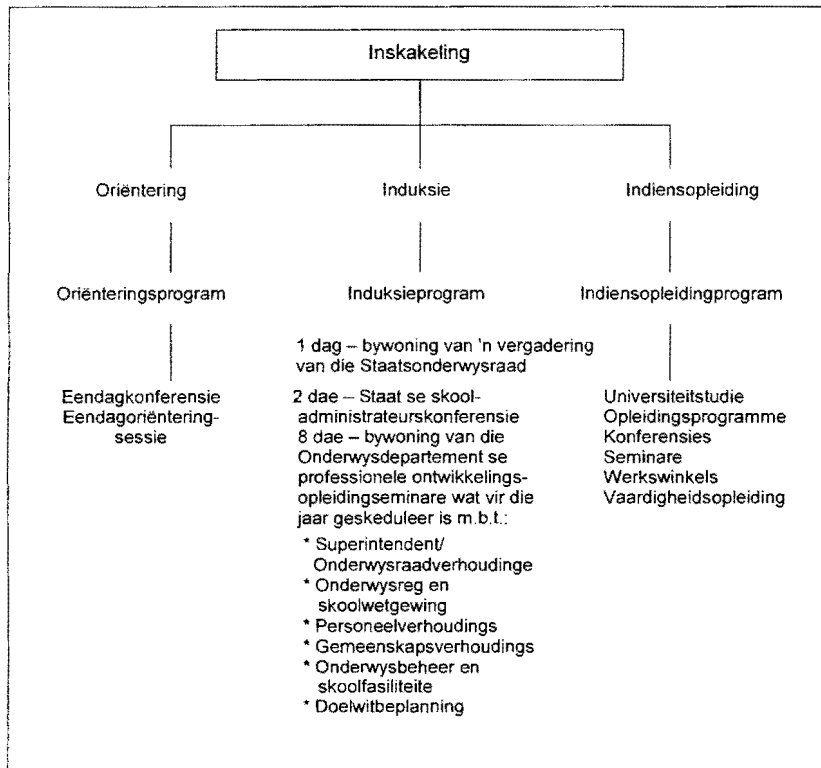
Nêrens in die literatuur kon aanduidings gevind word dat professionele ontwikkeling deur middel van 'n formele inskkelingsprogram in die state Texas en Kentucky plaasvind nie. Daar is wel in die literatuur gevind dat in die staat Oklahoma 'n informele induksieprogram van 'n aantal dae in een jaar gevolg word (SBE, 1999:1) (vgl. Fig. 4.3). 'n Induksieprogram word gewoonlik voorafgegaan deur 'n kort oriënteringssessie in die vorm van 'n eendagkonferensie (BASA, 1999:1). In die staat Kentucky word die nuutaangestelde skoolsuperintendent by aanstelling onderwerp aan 'n kort oriënteringssessie deur die superintendent van onderwys (vgl. Fig. 4.3) soos deur die Onderwysraad verlang word (Björk 1999:1).

Uit die literatuur is wel gevind dat indiensopleiding van nuutaangestelde skoolsuperintendente op die volgende maniere plaasvind, naamlik (Wachtel, 1998:6; BASA (Buckeye Association of School Administrators), 1999:1; CASE (Colorado Association of School Executives), 1999-2000; Brunner & Björk, 2001:6):

- Verdere universiteitstudie
- Professionele onderwysverenigings soos AASA (American Association of School Administrators)
- Opleidingsprogramme aan universiteite van verskillende state
- Konferensies vir beginnersuperintendente
- Seminare, konferensies en werksinkels vir nuutaangestelde sowel as viervare skoolsuperintendente. Enkele voorbeelde hiervan is
 - CASPA Fall Conference: Recruiting and Selecting Outstanding Staff.
 - CAESP Annual Leadership Conference.
 - CASSA Annual Winter Conference.
 - CASE Rural Superintendent Workshop.
 - 31st Annual CASE Convention.

- Opleiding in professionele vaardighede deur middel van die *Service and Management Plan*

Volgens BASA (1999:1) sal 'n inskakelingsmodel vir nuutaangestelde skool-superintendente in die staat Oklahoma soos volg daar uitsien (vgl. Fig. 4.3).



Figuur 4.3: Inskakelingsmodel vir nuutaangestelde skoolsuperintendente in die staat Oklahoma (BASA, 1999:1)

4.2.4 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde bespreking kan die gevolgtrekking gemaak word dat 'n ontwikkelde land soos die VSA oor gedentraliseerde onderwysstrukture beskik

met gesentraliseerde beheer, waar die skoolsuperintendent deur monitoring en evaluering moet toesien dat:

- die standaard van onderwys by skole gehandhaaf word;
- 'n onderrig- en leerkultuur by skole in stand gehou word;
- opvoedende onderwys by skole moet plaasvind; en
- bestuur en administrasie van die skoordistrik effektief en produktief uitgevoer word.

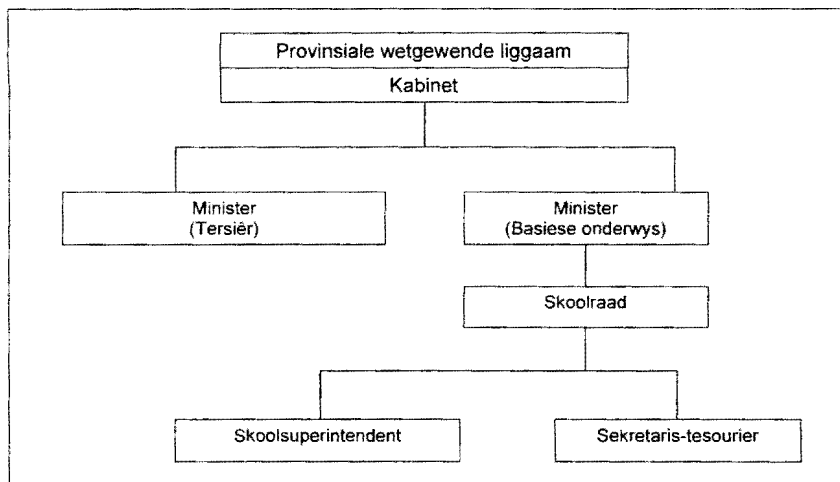
Dit blyk voorts dat die hoogsgekwalfiseerde en mees ervare persone as skoolsuperintendente aangestel word en dat professionele ontwikkeling in die state Texas en Kentucky deur middel van oriëntering en indiensopleiding plaasvind. Dit blyk verder dat informele inskakelingsmodelle (vgl. staat Oklahoma) wel geïnisieer word wat op 'n programgedrewe wyse aangebied word om die behoefte aan professionele ontwikkeling te vervul.

4.3 PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN KANADA

4.3.1 Struktuur van die onderwysstelsel

Kenmerkend van die Kanadese organisasiestruktuur as komponent van die onderwysstelseladministrasie, is dat geen oorkoepelende organisasiestruktuur met beleidmakende en uitvoerende gesag op federale regeringsvlak bestaan nie. Elke provinsie beskik oor 'n eiesoortige organisasiestruktuur as gevolg van die desentralisasie van gesag oor onderwys na die plaaslike owerhede (Farquhar *et al.*, 1989:3).

'n Raad van Ministers is saamgestel ten einde onderwysvoorsiening in die tien provinsies in adviserende hoedanigheid te koördineer. Die doel van hierdie Raad van Ministers is om federale en provinsiale belange in die uiteindelijke onderwysvoorsiening te koördineer. Elke provinsiale regering vaardig wette uit ten opsigte van onderwysvoorsiening in sy gebied en is verantwoordelik vir die implementering van wetgewing (Steyn, 1995:375) (vgl. Fig. 4.4).



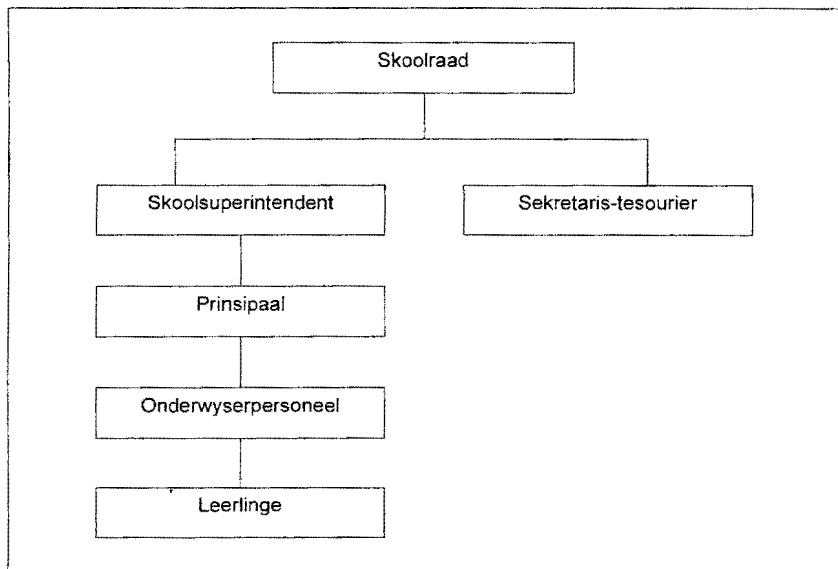
Figuur 4.4: Algemene organisasiestructuur van die onderwysstelsel vir die tien provinsies in Kanada

4.3.2 Struktuur en funksionering van die monitering en evalueringstelsel in Kanada met spesiale verwysing na die state British Columbia en Manitoba

Plaaslike onderwysbeheer in Kanada geskied deur middel van skoolrade wat deur die provinsiale wetgewing gemagtig is en dien as 'n poging om verder desentralisasie in onderwysstelseladministrasie te bewerkstellig. Die oorhoofse funksie van die skoolraad kan soos volg saamgevat word (Downey *et al.*, 1989:28):

- Die aanstelling van primêre sowel as sekondêre onderwysers
- Die oprigting en instandhouding van skole
- Gelyke beregtiging ten opsigte van die finansiering van skole
- Dat verrekening van basiese onderwysbehoefte van die plaaslike gemeenskap in die onderwys

Die skoolraad is tweeledig van aard en staan onder die beheer van 'n professioneel gekwalifiseerde skoolsuperintendent. Die skoolsuperintendent is verantwoordelik vir die opvoedkundige aangeleenthede in die een afdeling, terwyl die sekretaris-tesourier verantwoordelik is vir die algemene administratiewe pligte en finansiering van die onderwys. Die onderwys word gefinansier deur provinsiale bronne sowel as plaaslike belastings (Boich *et al.*, 1989:4) (vgl. Fig. 4.5).



Figuur 4.5: Struktuur van die monitering en evalueringstelsel in Kanada met spesiale verwysing na die state British Columbia en Manitoba

Die skoolsuperintendent is in beheer van die skoolraad en word deur die Minister van Basiese Onderwys aangestel. Die vereistes vir die aanstelling as skoolsuperintendent in British Columbia en Manitoba berus op die volgende (Downey *et al.*, 1989:29):

- 'n Erkende universiteitsgraad

- Ten minste ses jaar universiteitsopleiding
- 'n Erkende professionele onderwysertifikaat
- Ten minste sewe jaar onderwyserervaring, ingeslote ten minste drie jaar administratiewe ervaring

Vervolgens sal die pligte van die skoolsuperintendent (vgl. 1.2) in die state British Columbia en Manitoba afsonderlik bespreek word.

4.3.2.1 British Columbia

Die skoolsuperintendent funksioneer as die hoof uitvoerende beampte van die skoolraad en is in beheer van alle bestuursbesluite ooreenkomstig die beleid en regulasies van die Minister van Basiese Onderwys. Sy verantwoordelikheid sluit in die aanstelling en beheer van en toesighouding oor alle onderwyspersoneellede in die skooldistrik. Hy is voorts bemaagtig om skole sowel as klaskamers te enige tyd te besoek waar dit nodig geag word, tesame met enige personeellede onder sy jurisdiksie wanneer dit vereis word (CASA, 1995.)

Die pligte van die skoolsuperintendent in die staat British Columbia behels die volgende (Downey *et al.*, 1989:30):

- Die implementering van die Provinsiale Onderwyswet en regulasies
- Die advisering van die skoolraad aangaande die beoefening van magte en pligte rakende die Provinsiale onderwyswetgewing en regulasies
- Die bevordering van hoëkwaliteitonderrig ten einde effektiewe onderwys moontlik te maak
- Toesighouding oor alle onderwysaangeleenthede
- Die evaluering van en verslaggewing oor die effektiwiteit van skole en onderwysers
- Leidinggewing aan skoolhoofde aangaande persoonlike aangeleenthede

- Die formulering en implementering van onderwysprogramme
- Die motivering van die onderwyspersoneel
- Die beheer van leerlingbestuursprogramme vir goeie leerlinggedrag en sosiale groei
- Die advisering van die skoolraad ten opsigte van die opstel van die jaarlikse begroting
- Die ontwikkeling van goeie verhoudings met die gemeenskap
- Die bevordering van gemeenskapsbetrokkenheid by skole
- Verslaggewing aan die Minister van Basiese Onderwys rakende skoolaangeleenthede soos deur die Minister vereis

In die lig van bogenoemde blyk dit dat die skoolsuperintendent in British Columbia eensydig 'n moniteringsrol vervul ten opsigte van leidinggewing, toesighouding en beheeruitoefening. Andersyd vervul hy die rol van evalueerder sowel as verslaggewer oor die effektiwiteit van skole en onderwysers.

4.3.2.2 Manitoba

Transformasie in die staatsbestel het gelei tot verandering in die Kanadese samelewing, veral in Manitoba en het verder aanleiding gegee tot verbrokkelende leerlinggedrag, tienerswangerskappe, dwelmmisbruik, veranderende familiepatrone en kritiek dat onderwysstandaarde verlaag het. Tesame hiermee het mense se werksomstandighede verander, is ouers ontstel deur die toekomsmoontlikhede van hulle kinders, het die sosiale orde verander en het die totale samelewing geheel en al pluralisties geraak. Gevolglik het hierdie tendense aanleiding gegee daartoe dat die skoolsuperintendent in veral Manitoba gekonfronteer word deur hierdie omstandighedsprobleme (McConnaghy, 1996:1-2).

Die pligte van die skoolsuperintendent in die staat Manitoba (MASS, 2000:1-4) behels die volgende:

- Die implementering van die Provinsiale Onderwyswet en regulasies
- Die advisering van die skoolraad aangaande die beoefening van magte en pligte rakende die Provinsiale onderwyswetgewing en regulasies
- Die bevordering van hoëkwaliteitonderrig ten einde effektiewe onderwys moontlik te maak
- Toesighouding oor alle onderwysaangeleenthede
- Die evaluering van en verslaggewing oor die effektiwiteit van skole en onderwysers
- Leidinggewing aan skoolhoofde aangaande persoonlike aangeleenthede
- Die formulering en implementering van onderwysprogramme
- Die motivering van die onderwyspersoneel.
- Die advisering van die skoolraad ten opsigte van die opstel van die jaarlikse begroting
- Die bevordering van gemeenskapsbetrokkenheid by skole
- Verslaggewing aan die Minister van Basiese Onderwys rakende skoolaangeleenthede soos deur die Minister vereis.

Die *Manitoba Association of School Superintendents* het op eie inisiatief die pligte van skoolsuperintendente verder uitgebrei ten einde 'n oplossing vir die probleme te bied en te sorg dat onderwysstandaarde gehandhaaf word en dat skole effektief en produktief funksioneer. Hierdie pligte behels die volgende (McConnaghy, 1996:4):

- Die inisiëring, formulering en implementering van rehabilitasie- en leerling-bestuursprogramme in skole
- Die ontwikkeling van 'n milieu waarin 'n nuwe visie en missie vir skole tot stand kan kom
- Die ontwikkeling van onderwysprogramme wat daartoe sal bydra dat leerlinge bekwame en produktiewe landsburgers word
- Die skep van geleenthede waarby alle ouers aan gemeenskaps- sowel as skoolbedrywighede deelneem
- Deelname aan professionele ontwikkelingspraktyk as groep sowel as individueel
- Die ontwikkeling van kultuur, integriteit en politieke vaardighede
- Die ontwikkeling van 'n leerkultuur by leerlinge
- Die ontwikkeling van professionele gedrag by onderwysers
- Die ontwikkeling van waardes, norme en standaarde van die totale gemeenskap

Na aanleiding van bogenoemde blyk dit dat die skoolsuperintendent in Manitoba beide 'n moniterings- en evalueringsrol vervul, soortgelyk aan die skoolsuperintendent in British Columbia.

4.3.3 Professionele inskakelingspraktyke

Professionele ontwikkeling van skoolsuperintendente in die state British Columbia en Manitoba geskied slegs deur middel van indiensopleiding. Die skoolsuperintendent begin met basiese onderwysopleiding gevolg deur verdere gegradueerde opleidingsprogramme en onderwysadministrasie. Na aanstelling word skoolsuperintendente aan 'n kort oriënteringsfase onderwerp om hulle aan die werksomgewing, hulle pligstaat, die administratiewe personeel en

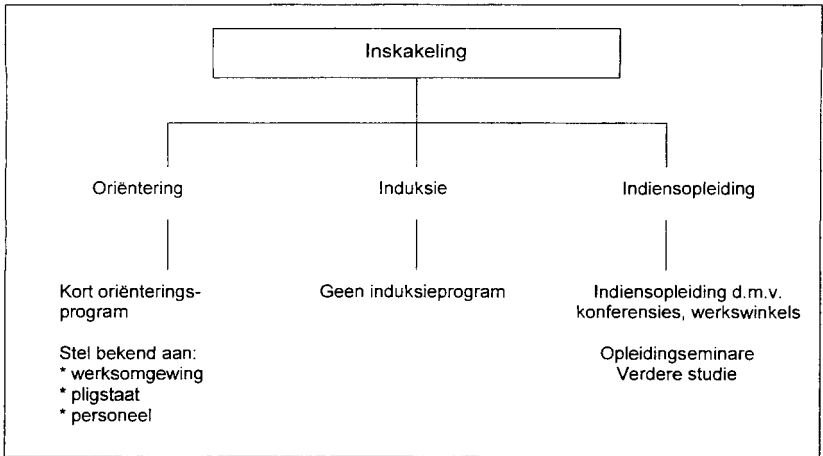
skoolsuperintendente saam met wie hulle moet werk bekend te stel. Na hierdie oriënteringssessie word vir professionele ontwikkeling deur middel van verdere indiensopleiding aan die skoolsuperintendent se eie verantwoordelikheid oorgelaat (McConnaghy, 1996:4).

Persoonlike professionele ontwikkeling vir British Columbia skoolsuperintendente is 'n selfgemotiveerde aktiwiteit waarby drie basiese persoonlike behoeftes aangeraak word, naamlik die behoefte om nuwe kennis te verkry, die behoefte om ondervinding en vaardighede met ander skoolsuperintendente te deel en die behoefte om met ander skoolsuperintendente te sosialiseer (Downey *et al.*, 1989:34).

Heelwat aktiwiteite bestaan in British Columbia en Manitoba vir die professionele ontwikkeling van skoolsuperintendente. Die *Association of British Columbia School Superintendents* (ABCSS) en die *Manitoba Association of School Superintendents* (MASS) bied jaarliks in samewerking met die Nasionale ministerie drie of vier programme vir professionele ontwikkeling deur middel van indiensopleiding aan. Provinsiale universiteite bied voortdurend 'n verskeidenheid konferensies en werksinkels in belang van superintendente aan (ABCSS, 1999; MASS, 2000) (vgl. Fig. 4.6).

'n Aantal opleidingsprogramme word ook aan skoolsuperintendente aangebied deur die *Canadian Association of School Administrators* (CASA) en die *Canadian Education Association* (CEA) (McConnaghy, 1996:6).

Inskakeling van British Columbia en Manitoba skoolsuperintendente geskied dus deur middel van 'n oriënteringsfase gevolg deur verdere indiensopleiding (vgl. Fig. 4.6).



Figuur 4.6: Inskakelingsmodel vir nuutaangestelde superintendente in British Columbia en Manitoba

4.3.4 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde bespreking kan die gevolgtrekking gemaak word dat die Kanadese onderwysstelsel oor 'n eiesoortige organisasiestruktuur beskik as gevolg van die desentralisasie van gesag oor onderwys na plaaslike owerhede. Daar kan ook tot die slotsom gekom word dat hoogsgekwalfiseerde en die mees ervare persone as skoolsuperintendente aangestel word om deur middel van monitering en evaluering die standaard van onderwys by skole te handhaaf en toe te sien dat die bestuur en administrasie van die skoordistrik effektief en produktief uitgevoer word.

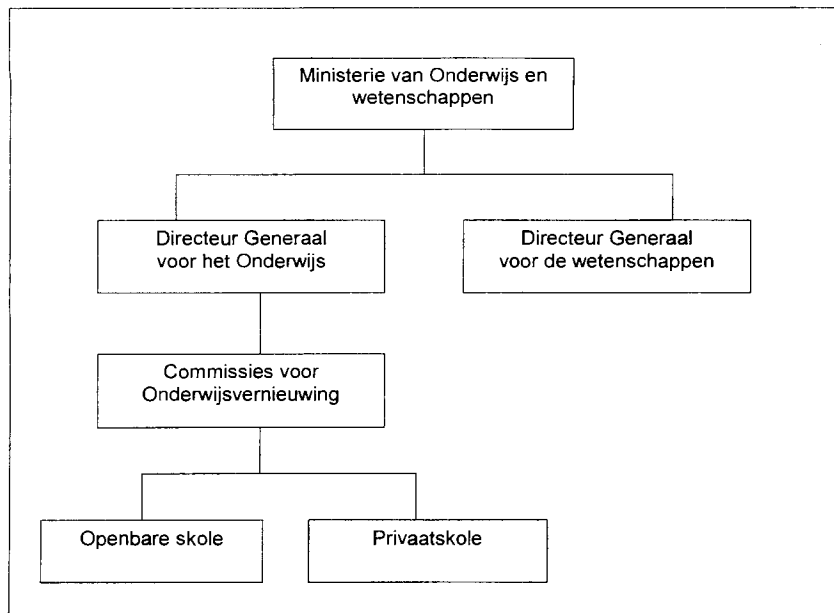
Dit blyk voorts dat skoolsuperintendente in British Columbia en Manitoba nie onderwerp word aan 'n finale inskakelingsprogram nie, maar dat professionele ontwikkeling geskied na aanleiding van voordiensopleiding, 'n kort oriënterings-fase en verdere indiensopleiding. 'n Formele induksiefase ontbreek dus in die inskakelingsprogram.

4.4 PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN NEDERLAND

4.4.1 Struktuur van die onderwysstelsel

In Nederland word staatsvoorsiene onderwys (openbare onderwys) en privaatonderwys (bijkondere onderwys) op gelykwaardige wyse gereël en gesubsidieer. Die bestuur van die onderwys het ten doel om die regte van groepe met uiteenlopende lewens- en wêreldbeskouings te beskerm. Die harmonie tussen neutrale staatsonderwys en privaatonderwys is in die grondwet in drie beginsels ingebou, naamlik dat openbare onderwys elkeen se godsdiens- en lewensooruiging respekteer, dat beide openbare en besondere onderwys "deugdelijkheid" (norme en standaarde) waarborg en dat openbare sowel as besondere onderwys finansieel gelykberegtig word (Van Velzen, 1999a:9; Berkhout, 1995:97).

Die Minister van Onderwys en Wetenskap lê bepaalde standaarde neer waaraan privaat onderwysinstellings moet voldoen, terwyl die stigting en bestuur van skole deur private instellings sowel as die gemeenteraad (munisipaliteit) in die geval van openbare onderwys onderneem word (gedentraliseerde bestuur). As bevoegde gesag vir besondere (privaat) onderwys tree die bestuur as 'n regspersoon met volledige regsbevoegdheid op, wat ooreenkomstig die statute onderwysvoorsiening sonder winsmotief ten doel het (Van Velzen, 1997:23). Die onderwyskundige struktuur is dan ook eenvormig alhoewel "verzuil", wat beteken dat vir elk van die drie groepe (Protestante, Katolieke en Liberales) afsonderlike onderwys voorsien word ten opsigte van die verskillende lewens- en wêreldbeskouings wat in verskillende onderwysinstellings gehandhaaf word (Netelenbos, 1995:12) (vgl. Fig. 4.7).



Figuur 4.7: Struktuur van die Nederlandse onderwysstelsel

Die balans tussen gelykkansigheid en eiesoortigheid in die Nederlandse onderwysstelsel word gehandhaaf deur die gedentraliseerde bestuur van skole en sentrale beheer met die klem op "deugdelijkheid". Die ouers en die kerk vorm as bestuursliggaam (gemeenterade) in Nederland deel van die beheer- en administratiewe struktuur en het besluitnemingsbevoegdheid oor skole wat beperk word sodra die skool vir staatsubsidie in aanmerking kom. As bevoegde gesag vir besondere onderwys tree die bestuursliggaam as 'n regs persoon met volledige regsbevoegdheid op, wat ooreenkomstig die statute en beleidsvoorskrifte onderwysvoorsiening sonder winsmotief ten doel het (Van Velzen, 1997:15). Beide ouers en die kerk as onderwysbelanghebbendes aanvaar op hierdie wyse verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening.

Verskeie funksies van die onderwys word sentraal deur die Ministerie van Onderwys en Wetenskap beheer en behels (Berkhout, 1995:99):

- die aard en kursusduur van verskillende skooltipes;
- die aard van die vakke wat elke skooltipe onderrig;
- die skoolrooster vir verskillende skooltipes;
- die vereiste vlak van bekwaamheid vir onderwysers;
- die norme vir verdeling van klasse;
- die aantal lesse wat onderwysers moet onderrig;
- die salarisstruktuur en vernaamste aspekte van die regsposisie van onderwysers;
- die toelating van leerlinge tot buitengewone en voortgesette onderwys;
- die bepaling van beleid ten opsigte van eksaminering;
- die voorsiening van fisiese fasiliteite;
- die geleentheid tot medesegeenskap van die onderwysers, leerlinge en ouers;
- die bepaling van stigtings- en opheffingsnorme vir skole;
- die befondsing van skoolgeboue.

Skole kwalifiseer vir staatsubsidie en is onderhewig aan die handhawing van numeriese en ander standaarde (deugdelijkheid) soos deur die minister neergelê. Die voorwaardes vir staatsubsidie sluit ook bepalings in ten opsigte van addisionele fondse wat moontlik van ouers verkry kan word. Die bydrae van ouers word vernaamlik verkry in die vorm van belasting en beperkte fondsheffing deur die skool self.

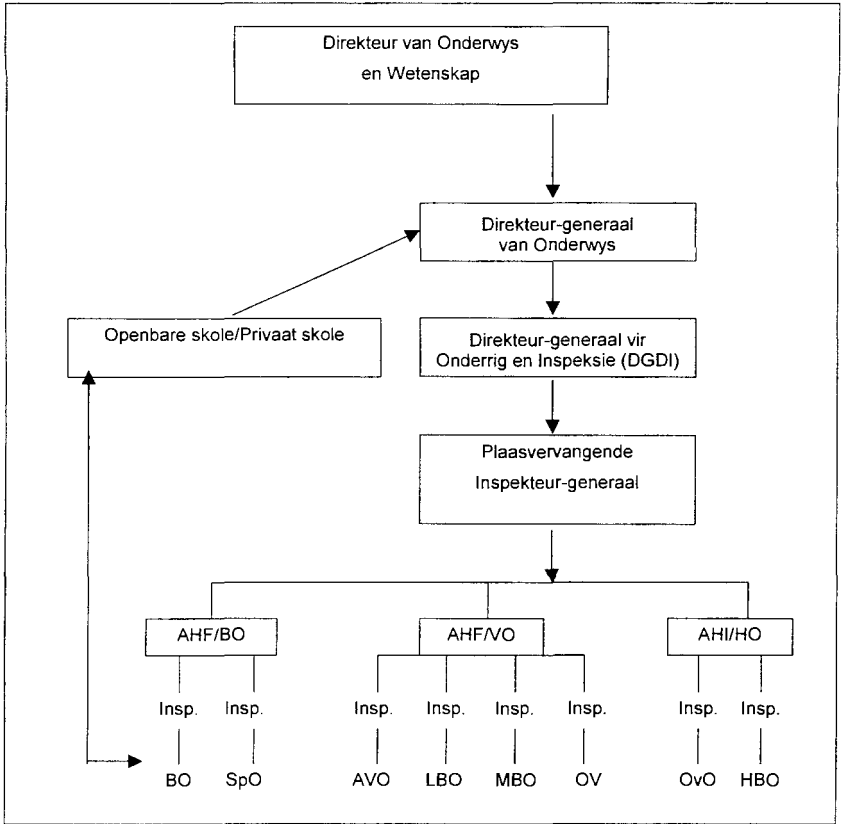
4.4.2 Die struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel)

As gevolg van die sentrale finansiering funksioneer die inspeksiestelsel onder die onderwysstelsel met die volgende doelstellings vir sowel private as openbare onderwys, naamlik dat (Berkhout, 1995:100):

- toesig gehou word oor die toepassing van juridiese voorskrifte;
- die minister op hoogte moet bly van die stand van onderwys na evaluering;
- dat onderwys deur middel van effektiewe monitering ontwikkel en bevorder moet word;
- voortdurende rapportering aan die minister aangaande voortgesette onderwys moet plaasvind.

Die Nederlandse inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) staan bekend as die "Rijksinspectie" en het 'n semi-afhanklike status in samewerking met die Minister van Onderwys en Wetenskap (Van Velzen, 1997:14). Aan die hoof van die Rijksinspectie staan die Direkteur-generaal vir Onderwys en Inspeksie (DGDI) bygestaan deur die plaasvervangende Inspekteur-generaal. Onder leiding van die Direkteur-generaal vir Onderwys en Inspeksie funksioneer die inspeksiestelsel onder die volgende hoofde, naamlik (Braster, 1987:21; Van Velzen, 1997:15):

- Die Algemene Hoofinspeksie Basisonderwys (AHI/BO) is belas met inspeksie oor Basisonderwys (BO) en Spesiale Onderwys (SpO).
- Die Algemene Hoofinspeksie Voortgesette Onderwys (AHI/VO) is belas met Algemene Voortgesette Onderwys (AVO), Laer Beroepsonderwys (LBO), Middelbare Beroepsonderwys (MBO) en Onderwys vir Volwassenes (OV).
- Die Algemene Hoofinspeksie Hoër Onderwys (AHI/HO) is belas met Opleiding vir Opleiers (OVO) en Hoër Beroepsonderwys (HBO) (vgl. Fig. 4.8).



Figuur 4.8: Struktuur van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) in Nederland

Die vereistes vir die aanstelling van 'n inspekteur van onderwys in die "Rijksinspektie" behels die volgende (Braster, 1987:18; Van der Hoven, 1999):

- 'n Erkende universiteitsgraad
- Ten minste tien jaar onderwyservaring

- Bewese rekord van administratiewe ervaring
- Verkieslik die hoof van 'n skool gewees het

Die algemene pligte van die inspekteur van onderwys in Nederland is soos volg (Braster, 1987:16-18; Van Velzen, 1997:14):

- Hou toesig oor onderwysaangeleenthede deur skole gereeld te besoek.
- Gee advies aan die minister vir die opstel van 'n nuwe onderwysbeleid.
- Pas kwaliteitsbeheer in die onderwys toe in verband met die skoolorganisasie en die inhoud van kurrikula.
- Hou toesig oor die veiligheid en gesondheid van personeel sowel as leerlinge.
- Hou toesig oor die doelmatige gebruik van skoolfondse.
- Evalueer skole en die onderwyspersoneel.
- Moniteer en implementeer reëls, regulasies en beleid soos deur die Minister van Onderwys en Wetenskap vanuit sentrale beheer bepaal.
- Assesseer die onderwysituasie deur middel van inspeksie en evaluering.
- Stimuleer onderwysontwikkeling deur advies aan die belanghebbende owerhede, onderwyspersoneel en streeksowerhede te gee.
- Gee leiding aan die onderwyspersoneel vir kwaliteitsverbetering.
- Voorsien verslae en aanbevelings aan die parlement onder leiding van die Minister van Onderwys.

In die lig van bogenoemde blyk dit dat die inspekteur van onderwys in Nederland beide 'n moniterings- en evalueringsrol vervul soos in sy posbeskrywing saamgevat.

Indien die inspekteur van onderwys tydens die evaluering van skole 'n ernstige oortreding van voorskrifte konstateer, rapporteer hy onmiddellik aan die Minister van Onderwys wat die nodige stappe teen die oortreder kan neem. In uiterste gevalle kan die Minister van Onderwys 'n sogenaamde rooi kaart aan 'n skool oorhandig en indien verbetering nie plaasvind nie, word die betrokke skool se geldtoekenning verminder. In uiterste gevalle word so 'n skool gesluit (Van der Hoven, 1999).

4.4.3 Professionele inskakelingspraktyke

Professionele ontwikkeling in Nederland geskied hoofsaaklik deur middel van 'n inskakelingsprogram wat bestaan uit 'n oriënteringsfase, 'n induksieprogram vir ongeveer een jaar en verdere professionele ontwikkeling deur middel van indiensopleiding (Van Velzen, 1999b; Van der Hoven, 1999). Die oriënteringsprogram bestaan hoofsaaklik uit die bekendstelling van die persoon aan die werksomgewing en pligstaat, ontmoeting van die administratiewe personeel en kontak met ander inspekteurs onder leiding van 'n senior inspekteur wat as mentor optree (Mielenkamp, 1999).

Die induksieprogram geskied oor 'n tydperk van een jaar en is in twee fases verdeel, naamlik (Van Velzen, 1997:34):

a) Opleidingsfase

Hierdie fase geskied oor 'n tydperk van 6 maande onder leiding van 'n mentor en behels die volgende aktiwiteite, naamlik:

- Waardebepaling van eie ondervinding, kennis en vaardighede
- Opleiding in inspeksie en toesighouding
- Opleiding in strukturele toesighouding
- Opleiding in verslagskrywing
- Opleiding in finansiële bestuur

- Opleiding in opleidingsprogramme
- Opleiding in probleemoplossing
- Opleiding in bestuur van onderwysverandering

b) Praktiese opleiding

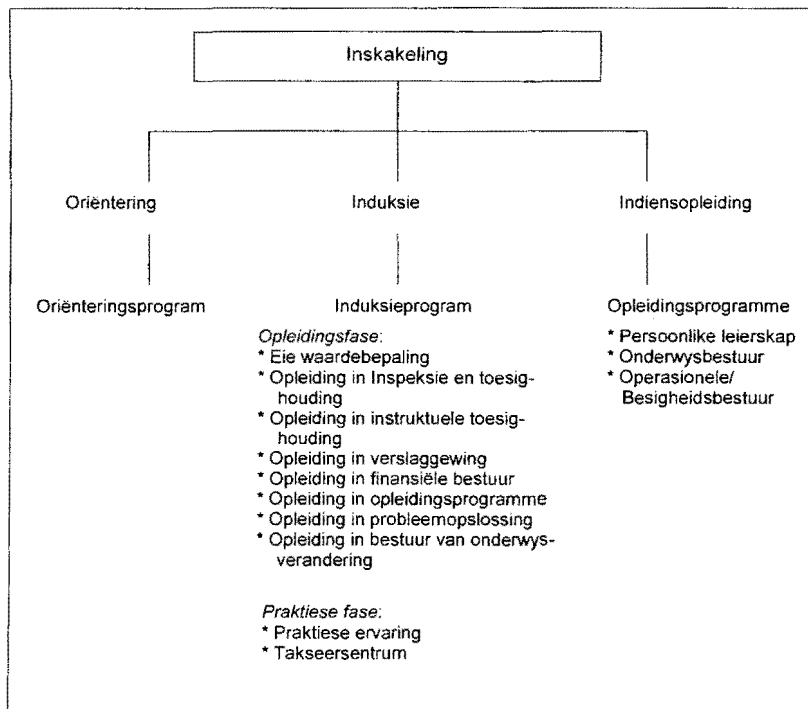
Hierdie fase geskied oor 'n tydperk van 6 maande en behels die volgende:

- Praktiese ervaring van inspeksie, evaluering en verslagskrywing
- Toetsing deur middel van 'n takseersentrum

Die indiensopleiding vir verdere professionele ontwikkeling geskied deur middel van opleidingsprogramme aan universiteite, die Instituut vir Hoër Professionele Onderwys en Onderwysadviessentrums en behels die volgende (Van Velzen, 1997:34):

- Opleiding in persoonlike leierskap
- Opleiding in onderwysbestuur
- Opleiding in operasionele/besigheidsbestuur (fisiese fasiliteite en logistiek) (vgl. Fig. 4.9)

Nederlandse inspekteurs kry gevolglik deeglike opleiding en indiensopleiding; en hierdie "well trained leadership" lei tot die totale kwaliteitsverbetering in die Nederlandse onderwysstelsel (Van der Hoven, 1999).



Figuur 4.9: Inskakelingsprogram vir nuutaangestelde inspekteurs in Nederland

4.4.4 Gevolgtrekking

In die lig van bogenoemde bespreking kan tot die slotsom gemaak word dat die Nederlandse onderwysstelsel eiesoortig van aard is en dat staatsvoorsiene onderwys op gelykwaardige wyse as privaatonderwys gereël en gesubsidieer word. Voorts word hoogsgekwalfiseerde en ervare skoolhoofde (rektore) as inspekteurs in die Rijksinspeksie aangestel, wat toesien dat gehaltebeheer in die onderwys tot kwaliteitsverbetering getransformeer word.

Dit blyk voorts dat inspekteurs in Nederland onderwerp word aan 'n eiesoortige formele inskakelingsprogram as komponent van hulle professionele ontwikkeling

bestaande uit twee fases, naamlik 'n opleidings- en praktiese fase waarna hulle in 'n takseersentrum geëvalueer word.

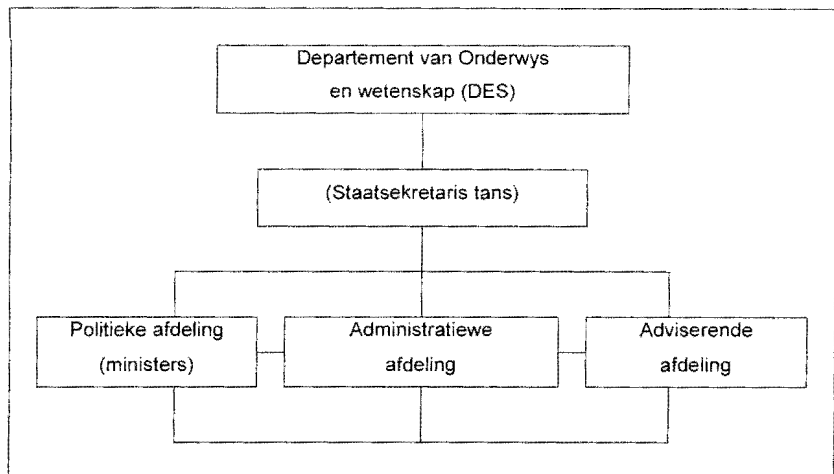
Dit blyk enersyds dat die moniteringsrol van die inspekteur van onderwys in Nederland sterk beklemtoon word ten opsigte van leidinggewing, beheer-uitoefening en toesighouding, terwyl sy rol as evalueerder andersyds daartoe bydra dat die kwaliteit van onderwys voortdurend verbeter.

4.5 PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING IN ENGELAND EN SKOTLAND

4.5.1 Die onderwysstelsel in Engeland en Skotland

Alhoewel die Engelse en Skotse onderwysdepartemente onafhanklik funksioneer, verrig hulle basies dieselfde funksie. Die sentrale onderwysadministrasie is drieledig van aard, naamlik die politieke, administratiewe en adviserende afdelings. Die politieke afdeling is verantwoordelik vir besluitneming en onderwysbeplanning. Die Staatsekretaris, bygestaan deur 'n aantal junior ministers, neem namens die sentrale regering die beleidsbesluite. Die administratiewe afdeling voorsien advies en inligting aan die politieke afdeling en is ook verantwoordelik vir die funksionering van die nasionale onderwysstelsel. Die Departement van Onderwys en Wetenskap (DES) verleen kontinuïteit en stabiliteit aan die onderwysstelsel. Die adviserende afdeling bestaan uit *Her Majesty's Inspectorate (HMI)* (Crawford, 2000).

Alhoewel die Engelse en Skotse onderwysstelsels in 'n groot mate gedentraliseer is, het onderwys- en gemeenskapsleiers daarvan bewus geword dat onderwysstandaarde deur oormatige desentralisasie verswak het. 'n Groter mate van sentralisasie het derhalwe ingetree; met onder andere die instelling van die nasionale kurrikulum en gestandaardiseerde eksamens. Plaaslike beheer is ook toenemend in die hande van ouers geplaas en politieke beheer van skoolrade is beëindig. Tog is daar gepoog om 'n balans tussen sentralisasie en desentralisasie te bewerkstellig deur groter finansiële kontrole aan skole te delegeer (Crawford, 2000) (vgl. Fig. 4.10).

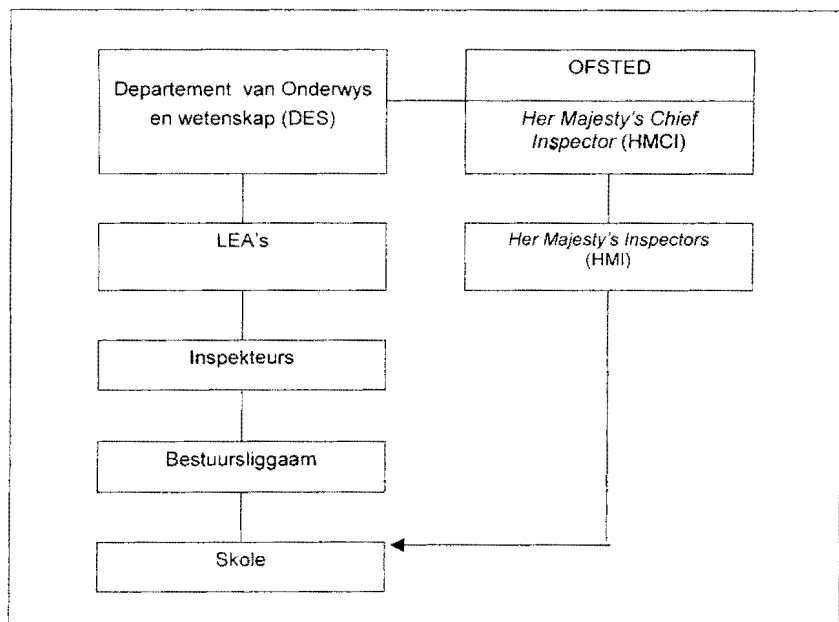


Figuur 4.10: Struktuur van die onderwysstelsel in Engeland en Skotland

4.5.2 Struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel)

Plaaslike beheer van skole staan onder leiding van die *Local Educational Authorities* (LEA's) en hulle beheer en administreer die geld wat van die staat ontvang word en dra ook self finansiële by tot die oprigting en instandhouding van skole volgens 'n formule wat met die DES ooreengekom is. Hulle is ook verantwoordelik vir die sluiting van skole, die oprigting van nuwe skole en die aanstelling en besoldiging van nuwe onderwysers.

Die LEA's benoem hulle eie inspekteurs wat toesien dat beleid asook die beleidsomskrywinge en regulasies van die DES uitgevoer word (Crawford, 2000; OFSTED, 2000:1). Bestuursliggame (School Governing Bodies) vorm die skakel tussen die LEA's en individuele skole en is verantwoordelik vir die algemene rigtingbepaling van onderskeie skole (Goodey, 1995:136) (vgl. Fig. 4.11).



Figuur 4.11: Die struktuur van die Engelse en Skotse monitering en evalueringstelsel

Die pligte en verantwoordelikhede van die LEA-inspekteurs behels die volgende (Goodey, 1995:136):

- Hulle beheer en administreer fondse wat van die staat ontvang word.
- Hulle staan in beheer van die oprigting en instandhouding van geboue.
- Hulle staan in beheer van die opening en sluiting van skole.
- Hulle is verantwoordelik vir die aanstelling en besoldiging van onderwysers.
- Hulle is behulpsaam met die implementering van beleid by skole.
- Hulle gee leiding aan skoolhoofde en onderwysers na 'n inspeksie van die HMI.

- Hulle hou toesig oor onderrig en koördineer die uitvoering van die kurrikulum.

Uit bogenoemde blyk dit dat LEA-inspekteurs slegs 'n moniteringsrol ten opsigte van leidinggewing, beheeruitoefening en toesighouding vervul, terwyl die evalueringsrol deur *Her Majesty's Inspectorate* (HMI) vervul word wat vervolgens bespreek word.

The Office for Standards in Education (OFSTED) in Engeland en Skotland is die amptelike kantoor van *Her Majesty's Chief Inspector of Schools* (HMCI) en is op 1 September 1992 gestig. Dit is 'n nie-ministriële regeringsdepartement wat heeltemal onafhanklik van die Departement van Onderwys funksioneer. In Engeland is mnr. C. Woodward (HMCI) aan die hoof, en in Skotland bestuur mnr. Frank Crawford (HMCI) sake. *Her Majesty's Chief Inspector* word bygestaan deur 'n aantal hoogs professionele personeellede wat *Her Majesty's Inspectors* (HMI) heet, en hulle is verantwoordelik vir die toesighouding en evaluering van skole in Engeland en Skotland (OFSTED, 2000:1).

Die vereistes vir die aanstelling van HMI's by OFSTED behels die volgende (OFSTED, 2000:1):

- 'n Universiteitsgraad, verkieslik 'n meestersgraad
- 'n Professionele (onderwys) kwalifikasie
- Uitstekende bestuursvaardighede
- Die kandidaat moet die "OFSTED Training and Assessment Programme" suksesvol voltooi het

Volgens OFSTED (2000:2) is die hoofsaak van *Her Majesty's Inspectors* om die standaard van uitvoering en kwaliteit van onderwys by skole te inspekteer en te rapporteer deur middel van 'n algemene onafhanklike inspeksie. Die inspeksie word op 'n vierjaarsiklus by alle staatsgesubsidieerde skole in Engeland en Skotland uitgevoer. Die inspeksie word uitgevoer deur 'n span onafhanklike inspekteurs gelei deur die hoofinspekteur (Registered Inspector – RGI), 'n aantal

vakinspekteurs (Team Inspectors) en 'n beginnerinspekteur (Lay Inspector) wat nog professionele kennis as deel van 'n induksieprogram moet opdoen.

Die inspeksie word uitgevoer na aanleiding van 'n raamwerk vir inspeksie wat deur OFSTED opgestel is ooreenkomstig die vaardighede en ondervinding van HMI's en is beskikbaar in *OFSTED's Handbook of Inspection*, wat die riglyne vir die uitvoering van 'n inspeksie aandui (OFSTED, 2000). Hierdie raamwerk vir inspeksie dui die beginsels en prosedures van 'n inspeksie aan en dui vier sleutelemente aan waaroor na 'n inspeksie gerapporteer moet word, naamlik:

- Die kwaliteit van onderwys wat by skole onderrig word
- Die onderwysstandaard wat by skole aanwesig is
- Die wyse waarop finansies by skole bestuur word
- Die geestelike, morele, sosiale en kulturele ontwikkeling van leerlinge

Na afloop van die inspeksie word 'n verslag deur die RGI opgestel en na OFSTED en die betrokke skool gestuur. Die betrokke skool stuur 'n opsomming van die verslag deur die RGI aan elke ouer en daarna word die verslag aan die media bekend gemaak. Die skool se respons op die verslag, genoem die aksieplan, moet ook aan die ouers bekend gemaak word.

Indien die HMI's bevind dat 'n skool nie daarin slaag om die aanvaarbare standaard van onderwys te handhaaf nie, word die verslag aan die staatsekretaris gestuur vir verdere aksiestappe wat deur die HMI uitgevoer word. Na opvolgbesoeke rapporteer hulle terug oor die nodige aksiestappe wat gedoen is ter verbetering van die standaard in die betrokke skool.

Die rol van *Her Majesty's Chief Inspector (HMCI)* behels die volgende (Crawford, 2000):

- Die skryf van 'n jaarverslag oor die standaard van onderwys in die land
- Verslaggewing en advies soos deur die staatsekretaris verlang word

- Inspeksies en ander pligte soos deur die staatsekretaris verlang word
- Die inspeksie van LEA's in samewerking met 'n ouditkommissie
- Inspeksie van en rapportering oor die verskaffing van indiensopleiding van onderwysers.

Uit bogenoemde blyk dit dus dat *Her Majesty's Inspectors* slegs verantwoordelik is vir die evaluering van skole en onderwysers en geen moniteringsrol vervul nie.

4.5.3 Professionele inskakelingspraktyke

Professionele ontwikkeling van inspekteurs (HMI's) in Engeland en Skotland geskied deur middel van 'n professionele inskakelingsproses wat die volgende insluit, naamlik 'n oriënteringsessie, 'n induksieprogram van ongeveer vier maande en indiensopleiding deur middel van praktiese opleiding (Crawford, 2000) (vgl. Fig. 4.12).

Die induksieprogram het ten doel om:

- 'n breë oorsig te gee oor die werksaamhede van *Her Majesty's Inspectorate*;
- opleiding en ervaring te gee in al die fases van die inspeksie en evaluering;
- 'n geleentheid te bied vir skakeling met ander inspekteurs en onderwysowerhede (Wright, 2000:1).

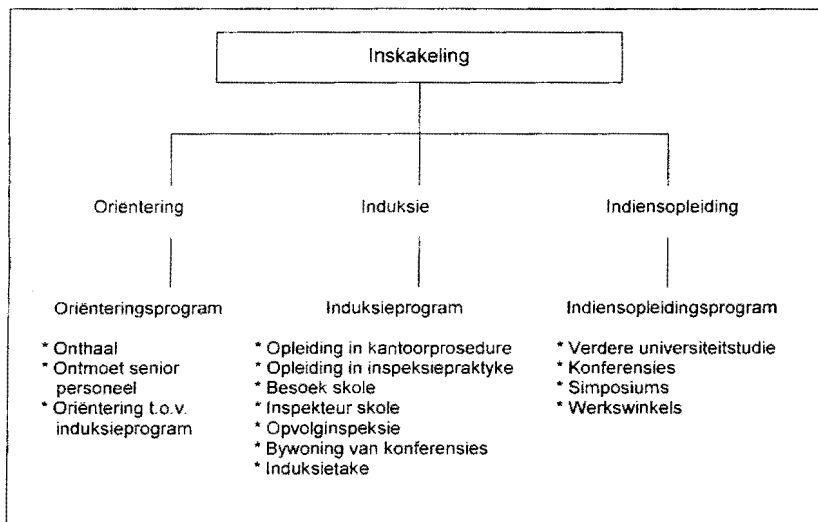
Die oriënteringsprogram vorm deel van die induksieprogram en behels algemene oriëntering aangaande die rol van die HMI, beginsels van inspeksie, implikasies van die *Inspectorate Charter* (HMI, 2000).

Die induksieprogram geskied oor 'n tydperk van vier maande en behels die volgende (Crawford, 2000:1-10).

- Inspekteurs word onthaal.
- Senior personeellede word ontmoet.
- 'n Samevatting van die induksieprogram word gegee.

- Opleiding in kantoorprosedure word ondergaan.
- Opleiding in inspeksieriglyne word ondergaan.
- Besoeke word aan skole gebring.
- Opvolginspeksie word by skole gedoen.
- Nasionale onderwyskonferensies word bygewoon.
- Ander induksietake word uitgevoer.

Indiensopleiding geskied deur middel van universiteitsopleiding, die bywoning van konferensies, simposiums en werksinkels soos deur *Her Majesty's Chief Inspector* bepaal en wat deur die Departement van Onderwys aangebied word (Crawford, 2000):



Figuur 4.12: Inskakelingsprogram vir "Her Majesty's Inspectorate" (HMI) in Engeland en Skotland

4.5.4 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde bespreking kan die gevolgtrekking gemaak word dat die onderwysstelsel van Engeland en Skotland in 'n groter mate gedentraliseer is, maar dat gepoog word om 'n balans tussen sentralisasie en desentralisasie te bewerkstellig deur groter finansiële kontrole aan skole te deleger. Die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) van Engeland en Skotland vervul ook 'n dubbele toesighoudingsrol oor onderwys met dien verstande dat die LEA's enersyds 'n leidinggewings- en toesighoudingsrol vervul, terwyl *Her Majesty's Inspectorate* evaluering en toesighouding andersyds as funksie het. Dit blyk dus dat die rol van monitering deur LEA-inspekteurs vervul word terwyl die rol van evaluering deur *Her Majesty's Inspectorate* uitgevoer word. Gevolglik word eie standaard van onderwys by skole gehandhaaf, die moreel van onderwysbelanghebbendes hoog gehou en die bestuur en administrasie van skole effektief en produktief uitgevoer.

Dit blyk voorts dat slegs hoogsgekwalfiseerde en die mees ervare persone as onderwysinspekteurs in Engeland en Skotland aangestel word. Daar word ook tot die slotsom gekom dat nuutaangestelde onderwysinspekteurs in Engeland en Skotland aan 'n formele inskakelingsprogram onderwerp word wat daartoe bydra dat hulle professioneel verder ontwikkel.

4.6 PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING VAN LANDE VAN DIE SUIDER-AFRIKAANSE ONTWIKKELINGSGEMEENSKAP (SADC)

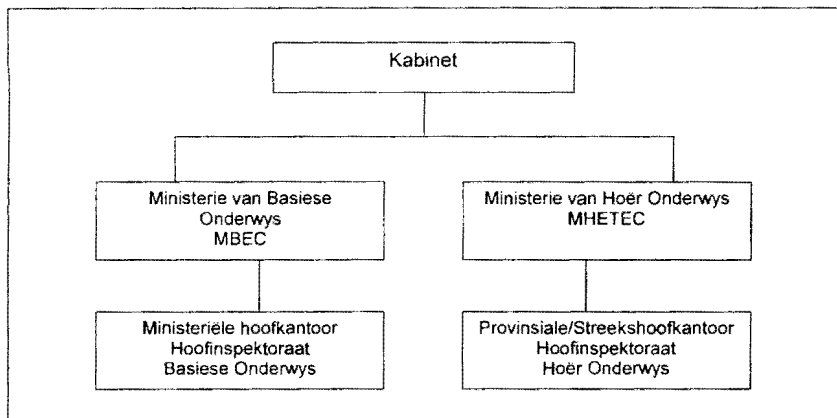
4.6.1 Struktuur van die onderwysstelsel (met spesiale verwysing na die Namibiese onderwysstruktuur) van Botswana, Lesotho, Malawi, Mosambiek, Namibië, Swaziland, Zambië en Zimbabwe

Die Ministeries van Onderwys van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) vorm tesame die Vereniging vir die Ontwikkeling van Onderwys in Afrika (ADEA). Die Vereniging vir die Ontwikkeling van Onderwys in Afrika het ten doel om die standaard van onderwys in hierdie lande te verbeter deur beter bestuur en administrasie toe te pas (ADEA, 1998:iii).

Die onderwysstelsel in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelings-gemeenskap (SADC) is oor die algemeen redelik gesentraliseer. Finansiering word sentraal toegedeel en eksaminering vind gedesentraliseerd plaas, alhoewel die inhoud en standaard daarvan sentraal bepaal word (Sirinji, 2000:1).

Die Ministerie van Onderwys van elke land is aan die president en aan die kabinet insake onderwysbeleid verantwoordelik. Die Ministerie van Onderwys is tweeledig van aard, naamlik:

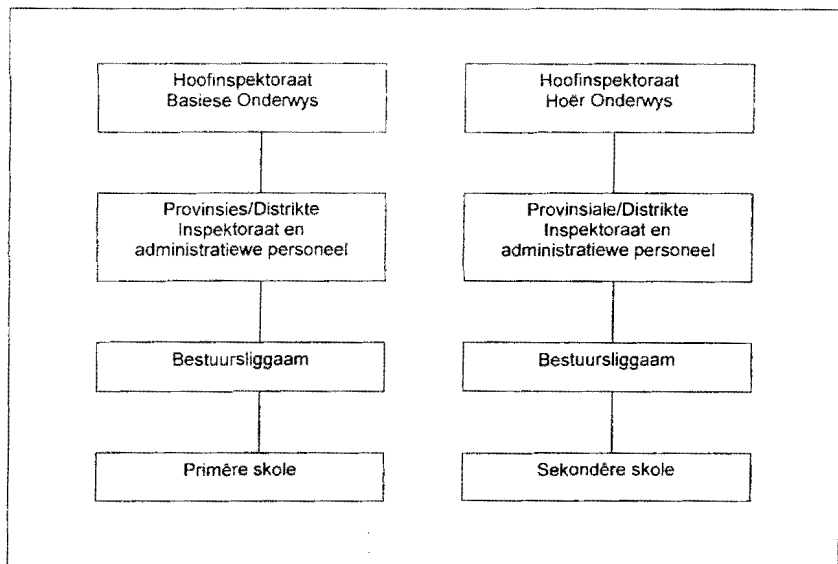
- Die Ministerie vir Basiese Onderwys (MBEC – Ministry of Basic Education and Culture) wat verantwoordelik is vir pre-primêre en primêre onderwys insluitend kurrikulumontwikkeling wat op hierdie onderwysvlakke betrekking het. Die ministerie is verantwoordelik vir inspeksie, die skep van fasiliteite by skole, eksaminering, buitengewone onderwys asook die opleiding van pre-primêre onderwysers.
- Die Ministerie van Hoër Onderwys (MHETEC – Ministry of Higher Education Vocational Training, Science and Technology) vorm die tweede afsonderlike ministerie wat verantwoordelik is vir sekondêre onderwys met dieselfde funksie en verantwoordelikhede as wat die ministerie van basiese onderwys vir primêre onderwys het. Teenoor die ministeriële struktuur op nasionale vlak, bestaan op provinsiale vlak ministeries van formele onderwys wat 'n provinsiale hoof (Regional Governor) het wat verantwoordelik is vir algemene administratiewe dienste en inspekteurs van skole wat al die professionele sake rakende onderwys en eksaminering moet hanteer (Sirinji, 2000:1; ADEA, 1998:iv) (vgl. Fig. 4.13).



Figuur 4.13: Struktuur van die onderwysstelsel in die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) met spesiale verwysing na Namibië

4.6.2 Die struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC)

In lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) kan die beheer van onderwys in die geheel gesien, as gesentraliseerd beskou word. Op laer bestuurs- en administratiewe vlakke is die staat nou betrokke by onderwys en word die bestuur en administrasie in distrikte en provinsies verdeel in onderskeidelik primêre en sekondêre onderwys. Op hierdie vlakke word nie net die administratiewe personeel voorsien nie, maar ook die inspekteurs van onderwys wat namens die staat die gehalte van onderwys moet kontroleer. Ouers het wel inspraak in die onderwys van hulle kinders deur middel van bestuursrade wat beperkte diskresionêre bevoegdhede het. In skole waar groot finansiële bydraes deur ouers gemaak word, byvoorbeeld privaatskole, bestaan 'n redelike mate van inspraak (Kaluba, 1998:64) (vgl. Fig. 4.14).



Figuur 4.14: Die struktuur van die inspeksiestelsel (monitering en evalueringstelsel) in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC)

Vir die aanstelling van inspekteurs word die volgende vereistes verlang, naamlik (Kaluba, 1998:65):

- 'n Erkende onderwyskwalifikasie
- Ten minste 8 jaar onderwyservaring

Die funksie van inspekteurs behels die volgende (ADEA, 1998:9):

- Moniteer en evalueer standaard van onderwys.
- Begelei, adviseer en ondersteun onderwyspersoneel.
- Verseker dat die kurrikulum effektief geïmplementeer en geëvalueer word.

- Verseker aanspreeklikheid van fasiliteite aan die ouers en die staat.
- Fasiliteer en bestuur verandering in die onderwys.
- Bestuur kurrikulumontwikkeling.
- Bestuur personeelontwikkeling en indiensopleiding van onderwysers.
- Implementeer beleidsvoorskrifte.
- Beheer en administreer fondse wat van die staat ontvang word.
- Koördineer eksamens.
- Doen inspeksie by skole.

Wanneer 'n evaluering by skole uitgevoer word, moet die inspekteur in beheer die volgende kriteria nakom en dit aan die hoofinspekteur voorlê, naamlik (Motlhabane, 1996:5):

- Skole moet geïdentifiseer word waar 'n evaluering gedoen word na aanleiding van die vorige jaar se eksamenuitslae.
- 'n Skedule vir die evaluering moet voorberei word.
- 'n Paneel van inspekteurs moet saamgestel word.
- 'n Finansiële begroting vir die evaluering van 'n skool moet opgestel word.
- Vervoerreëlins moet getref word.
- Inligting met betrekking tot die doel van die evaluering van 'n skool moet deurgestuur word na die skool waar die inspeksie gedoen word.
- Akkommodasiereëlins moet getref word.
- 'n Byeenkoms vir voorligting van paneellede moet gereël word voordat die evaluering van 'n bepaalde skool plaasvind.

Tydens die inspeksie word die volgende geëvalueer, naamlik (ADEA, 1998:11-12):

- Skoolbestuur en administrasie
- Klaskamerbestuur
- Verhoudinge binne die skoolgemeenskap
- Organisasie van die skool
- Fisiese infrastruktuur
- Skoolklimaat

Met bogenoemde in ag genome kan die verskillende pligte en rol wat die inspekteurs in die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) vervul, in een hoofsaak saamgevat word, naamlik dié van monitering en evaluering.

4.6.3 Professionele inskakelingspraktyke

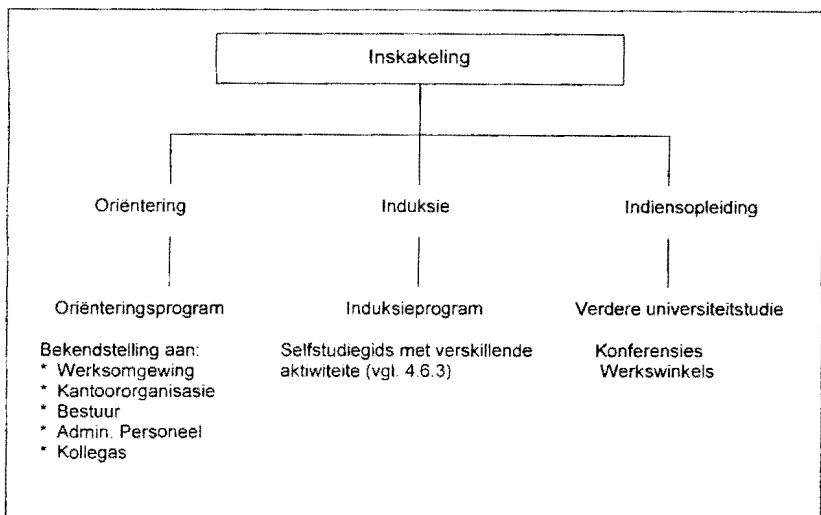
Professionele inskakeling in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) geskied deur middel van 'n selfstudiegids vir nuutaangestelde inspekteurs en is opgestel deur die *Association for the Development of Education in Africa* (ADEA) (ADEA, 1998:1).

Na aanstelling word nuutaangestelde inspekteurs onderwerp aan 'n informele oriënteringsprogram waardeur hulle bekendgestel word aan die werksomgewing, algemene kantoororganisasie en bestuur, administratiewe personeel en kollegas (ADEA, 1998:7) (vgl. Fig. 4.15).

Die induksieprogram wat gevolg word, is die verantwoordelikheid van die inspekteurs self en word bedryf deur 'n selfaktiwiteitsprogram waaraan hy hom moet onderwerp. Dit bestaan uit 'n aantal aktiwiteite waarna hy homself moet evalueer en behels die volgende (ADEA, 1998:2-77):

- 'n Selfbeswustheidsorsig oor eie kennis en vaardighede
- Die doel van inspeksie en toesighouding
- Metode van inspeksie en toesighouding
- Instruktuële toesighouding
- Verslagskrywing
- Finansiële bestuur
- Opleidingsprogramme
- Leidinggewing en advisering
- Bestuur van weerstand teen verandering
- Insameling van inligting

Indiensopleiding geskied deur middel van verdere universiteitsopleiding, konferensies en werksinkels wat deur die *Association for the Development of Education in Africa* (ADEA) aangebied word. Hierdie konferensies word elke tweede jaar in die verskillende lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) aangebied, onder andere in Lesotho (1997) en Namibië (1998) (ADEA, 1998:iii).



Figuur 4.15: Inskakelingsprogram vir die nuutaangestelde inspekteurs in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC)

4.6.4 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde bespreking kan die gevolgtrekking gemaak word dat in lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SADC) die beheer van onderwys in die geheel gesien, as gesentraliseerd beskou word. Op laer bestuurs- en administratiewe vlakke is elke staat nou betrokke by onderwys en word die bestuur en administrasie deur middel van gedesentraliseerde onderwysstrukture in provinsies en distrikte in onderskeidelik primêre en sekondêre onderwys verdeel. Verder kan tot die slotsom gekom word dat inspekteurs uit onderwysgeledere aangestel word en dat kundighede rakende bestuur en administrasie soms in gebreke bly en dat die gestelde standaard van onderwys nie altyd gehandhaaf word nie.

Dit blyk dan ook dat die verskillende pligte en rol wat die inspekteurs in die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap (SDC) vervul, saamgevat kan word in een hoofsaak, naamlik dié van monitering en evaluering.

Die nuutaangestelde inspekteurs van onderwys word gevolglik aan 'n induksieprogram deur middel van selfevaluering onderwerp, terwyl indiensopleiding die verantwoordelikheid van die onderwysdepartement is om sodoende die professionele ontwikkelingsbehoefte van nuutaangestelde inspekteurs te bevredig.

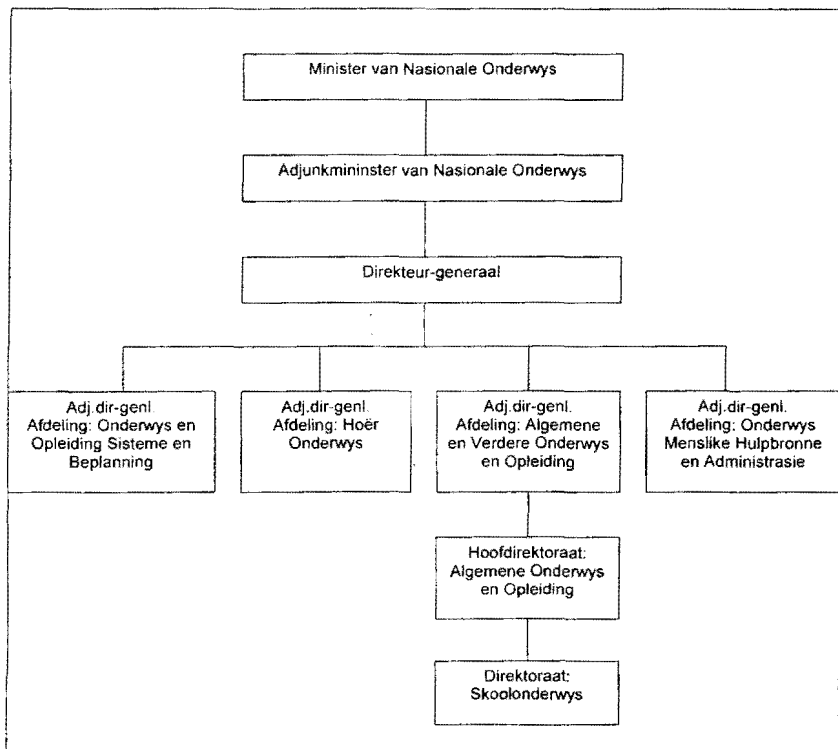
4.7 PRAKTYKE VAN PROFESSIONELE INSKAKELING VAN DIE NUUT-AANGESTELDE KRINGBESTUURDERS IN DIE RSA

4.7.1 Struktuur van die onderwysstelsel

Na 1994 het die onderwysstelsel in die RSA onder een nasionale onderwysdepartement begin funksioneer met die Minister van Nasionale Onderwys aan die hoof daarvan. Gevolglik het die demokratiese beginsels waarop die onderwysstelsel van die RSA geskoei is, aanleiding gegee daartoe dat sentrale onderwysbeheer na die nege provinsies in die RSA gedesentraliseer is, elk met 'n eie onderwysdepartement. Aan die hoof van elke onderwysdepartement staan die Lid van die Uitvoerende Raad wat vir onderwys in die betrokke provinsie verantwoordelik is (Suid-Afrika, 1996; Du Plessis, 1994:1).

Die Minister van Nasionale Onderwys is verantwoordelik vir die beleidsbepaling op nasionale vlak, terwyl die Lid van die Uitvoerende Raad weer verantwoordelik is vir die beleidstoepassing en voorsiening van onderwys op provinsiale vlak. Die hoof van die onderwysdepartement (Adjunkdirekteur-generaal van Onderwys) word bygestaan deur twee Hoofdirekteure waarvan die Hoofdirekteur Onderwysvoorsiening verantwoordelik is vir die beheer van onderwys in openbare skole. Onderwysbeheer is verder gedesentraliseer tot streeksvlak met 'n streeksbestuurder aan die hoof en weer verder tot distriksvlak met 'n distriksbestuurder aan die hoof. Onder die distriksbestuurder resorteer 'n aantal kringbestuurders wat verantwoordelikheid aanvaar vir 'n aantal skole in die bepaalde kring. Die beheer van openbare skole is gesetel in die beheerliggaam van elke openbare skool, terwyl die professionele bestuur van elke openbare skool onder die bekwame leiding van die skoolhoof resorteer (Suid-Afrika, 1996a; Potgieter *et al.*, 1997:15; Bosman, 2000) (vgl. Fig. 4.16).

Onderwysterugvoering en voorstelle deur die Suid-Afrika Skolewet het gevolglik daartoe bygedra dat groter demokratiese deelname deur die gemeenskap sowel as leerlinge by die bestuur van primêre sowel as sekondêre skole plaasvind word (Kok, 2000:113).'



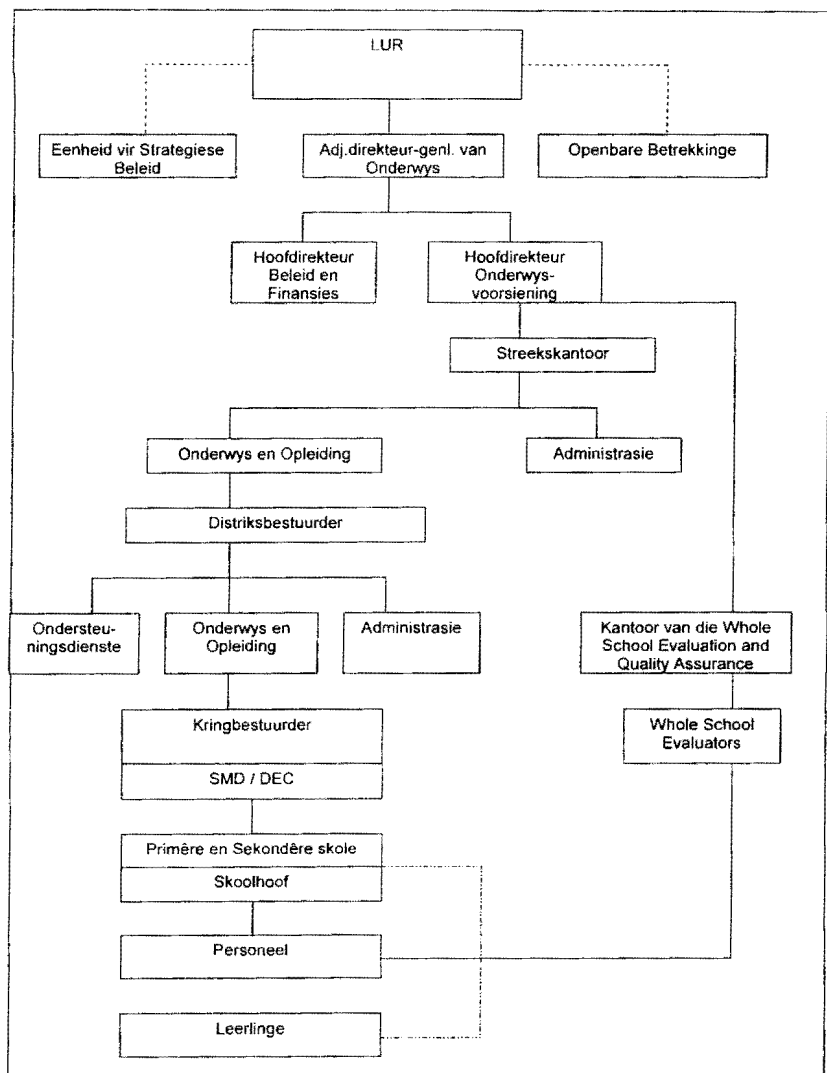
Figuur 4.16: Die struktuur van die onderwysstelsel in die RSA

(Steyn *et al.*, 1997:16)

4.7.2 Struktuur en funksionering van die monitering en evalueringstelsel

Aangesien sentrale onderwysbeheer na nege provinsies in die RSA gedentraliseer is, elk met sy eie onderwysdepartement, sal vir die doel van hierdie studie slegs na die Departement van Onderwys Noordwes verwys word om sodoende die herhaling van literatuur uit te skakel.

Die struktuur van die Suid-Afrikaanse monitering en evalueringstelsel is tweeledig van aard en staan onder die oorhoofse beheer van die Hoofdirekteur Onderwysvoorsiening van elke provinsie. Beheer oor die onderwys in elke provinsie is enersyds gedentraliseer tot 'n streekskantoor en 'n distrikskantoor met 'n distriksbestuurder in oorhoofse beheer en andersyds tot die kantoor van "Whole School Evaluation and Quality Assurance". Onder leiding van die distriksbestuurder is 'n aantal kringbestuurders School Management Developers (SMD)/District Education Coordinators (DEC) (vgl. 1.2) aangestel met elk hulle eie kringkantoor, terwyl 'n aantal "Whole School Evaluators" ressorteer onder die beheer van die "Whole School Evaluation and Quality Assurance" en ook onder die oorhoofse beheer van die Hoofdirekteur Onderwysvoorsiening staan. Die hoofsaak van die kringbestuurder (SMD's/DEC's) is generies van aard (vgl. 1.2) en bestaan uit leidinggewing, beheeruitoefening en toesighouding oor primêre en sekondêre skole in sy kring, terwyl die hoofsaak van die "Whole School Evaluators" evaluering en toesighouding by primêre sowel as sekondêre skole behels (Bosman, 1999; Van der Linde, 2000) (vgl. Fig. 4.17).



Figuur 4.17: Die struktuur van die monitoring en evalueringstelsel in die Departement van Onderwys: Noordwes
(Steyn, 2000:37)

Distriksbestuurders en kringbestuurders (DEC's / SMD's) word deur die adjunk-direkteur van onderwys in elke provinsie aangestel. Die vereistes vir die aanstelling berus op die volgende (Bosman, 2000):

- 'n Erkende universiteitsgraad of gelykwaardige kwalifikasie
- 'n Professionele onderwyskwalifikasie
- Ten minste 7 jaar onderwyservaring
- Moet verkieslik 'n skoolhoof wees
- Uitmuntende leierseienskappe en bestuursvaardighede

Die rol en funksie van die kringbestuurder en “Whole School Evaluators” sal afsonderlik bespreek word.

Die hoofaak van die kringbestuurder (SMD) behels die volgende (Maritz, 2000:1-5; Khunyeli, 2000:1-5; Holmes, 2000:3):

- Verteenwoordig die departement en die Direkteur van Onderwys by skole
- Implementeer onderwysbeleidsvoorskrifte by skole
- Verskaf inligting aan skole
- Is verantwoordelik vir professionele ontwikkeling van skoolhoofde en onderwyspersoneel
- Moniteer onderwysstandaarde
- Bemagtig en ondersteun onderwyspersoneel om onderwysstandaarde te handhaaf en te verbeter
- Adviseer skoolhoofde om na 'n positiewe skoolklimaat en -etos te streef
- Is verantwoordelik vir “Whole School Development” en tree op as adviseer en fasiliteerder wanneer hulp verlang word met betrekking tot:
 - die kurrikulum;
 - buitekurrikulêre aktiwiteite;
 - administrasie, organisasie en finansies;

- beheer en bestuur;
- leerbehoefes en dissipline;
- skakeling met onderwysowerhede.
- Tree op as moderator en sertifiseer bevorderings.
- Fasiliteer ontwikkeling en aanprysing van personeel.
- Doen voorlopige ondersoeke en assesseeer tydens departementele ondersoeke.
- Tree op as mentor en rolmodel van die skoolhoof en personeel.
- Hanteer konflik en dispute by skole.
- Vervul 'n sosiale rol deur by die opening van skole, skoolfunksies en gemeenskapsaktiwiteite op te tree.
- Tree op as motiveerder vir alle onderwysbelanghebbendes.

In die lig van bogenoemde blyk dit dat die rol en pligte van kringbestuurders/SMD's saamgevat kan word, naamlik as die van monitering. Evaluering word deur die "Whole School Evaluators" uitgevoer wat vervolgens bespreek word.

Die hoofsaak van die "Whole School Evaluators" behels die volgende (National Policy on Whole School Evaluation, 2000:4-8):

- Die evaluering van primêre sowel as sekondêre skole
- Toesighouding oor onderwysstandaarde

Die *Whole School Evaluation and Quality Assurance* is geskoei op die Engelse en Skotse inspeksiestelsel en dit toon 'n direkte ooreenkoms met die beginsels en funksies van OFSTED (vgl. 4.5.2). Die Suid-Afrikaanse monitering en evalueringstelsel vervul dus 'n dubbele toesighoudingsrol. Direkte samewerking vind ook plaas tussen die kringbestuurder en die evalueringspaneel van die *Whole School Evaluation and Quality Assurance*. Die kringbestuurder is daarvoor verantwoordelik om toe te sien dat aanbevelings van die

evalueringsverslae by skole tot tevredenheid van die evalueringspaneel geïmplementeer en uitgevoer word (Van der Linde, 2000).

Die basiese beginsels van “Whole School Evaluation”

Die basiese beginsels waarop “Whole School Evaluation” berus, behels die volgende (National Policy on Whole School Evaluation, 2000:4-8):

- Die missie van elke skool is om die opvoedkundige prestasie van die skool te verbeter. “Whole School Evaluation” is daarom ontwerp om die onderwysers, toesighouers en ondersteuningsdienste in staat te stel om te identifiseer in watter mate die skool tot die kwaliteit van die leerders se voorafkennis, begrip en vermoëns bydra.
- Alle lede van die skoolgemeenskap het 'n verantwoordelikheid teenoor die kwaliteit van hulle prestasie. “Whole School Evaluation” poog om die bydrae wat deur die personeel, leerders en ander rolspelers gemaak word ten einde hulle eie en die skool se werksverrigting te verbeter, na behore te identifiseer.
- Alle evalueringsaktiwiteite moet gekenmerk word deur samewerking en openhartigheid. Die kriteria wat gebruik word vir die evaluering van skole moet daarom openbaar gemaak word.
- Goeie “Whole School Evaluation” behoort gestandaardiseer te word en moet konsekwent wees. Die riglyne, kriteria en instrumente moet konsekwentheid oor tyd, agtergronde en omgewing verseker.
- Die evaluering van onderwysgehalte en kwantitatiewe data wat daarmee gepaard gaan, is belangrik wanneer besluit word oor hoe goed 'n skool presteer. Om hierdie rede is “Whole School Evaluation” gemoeid met 'n verskeidenheid insette, prosesse en resultate. Dit sluit in die voorsiening van menslike en fisiese hulpbronne sowel as die kwaliteit van skoolleierskap en bestuur, onderrig en die standaard wat deur die leerders gehandhaaf word.

- Personeelontwikkeling en –opleiding is uiters belangrik vir die verbetering van 'n skool. Een van die kriteria wat deur die "Whole School Evaluation" gebruik word om die skool se prestasie te meet, is die kwaliteit indiensopleiding wat deur die personeel ondergaan word en die impak wat dit op die leerproses en die standaard van prestasie gehad het.
- Verskeie faktore uit die verlede het daartoe bygedra dat skole op verskillende vlakke van ontwikkeling staan. 'n Basiese beginsel van die beleid is om te begryp waarom die betrokke skool op die spesifieke vlak van ontwikkeling staan en om hierdie basiese begrip as uitgangspunt vir evaluering te gebruik. Die beleid erken dus dat skole in benadeelde gebiede ooreenkomstig die "Whole School Evaluation" nie benadeel moet word nie.

Die doel van die "Whole School Evaluation"

Die doel van "Whole School Evaluation" is om (National Policy on Whole School Evaluation, 2000:4-8):

- die resultate van selfevaluering soos deur skole uitgevoer, ekstern deur middel van steekproewe te modereer.
- die effektiwiteit om 'n bepaalde skool te evalueer, gemeet aan die standaarde van die nasionale doelwitte en deur van nasionale kriteria gebruik te maak.
- die vlak van aanspreeklikheid in die onderwysstelsel te verhoog.
- die ondersteuning wat aan skole gegee word, te versterk deur meer professionele dienste in 'n bepaalde distrik beskikbaar te stel.
- terugvoer aan al die rolspelers te gee as 'n metode om deurlopende verbetering by skole te bewerkstellig.
- doeltreffende werksmetodes in die stelsel te identifiseer wat as model kan dien om beter werksmetodes te verseker.

- die aspekte waaruit 'n effektiewe skool bestaan, te identifiseer en die algemene persepsie van 'n effektiewe skool te help verbeter.

Evalueringsareas van “Whole School Evaluation”

Die sleutelareas van evaluering behels die volgende (National Policy on Whole School Evaluation, 2000:4-8):

- Basiese funksionaliteit van skole
- Leierskap, bestuur en kommunikasie
- Leidinggewing en onderlinge verhoudinge
- Onderrigkwaliteit en opvoederontwikkeling
- Kurrikulumvoorsiening en hulpbronne
- Leerderprestasie
- Veiligheid, sekuriteit en dissipline in skole
- Infrastruktuur van skole
- Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid

Die “Whole School Development Programme” fokus dus op hierdie evalueringsareas waarin “Whole School Evaluation” plaasvind. In die nabye toekoms sal die kringbestuurder dus 'n kardinale rol speel ten opsigte van monitering binne die “Whole School Development Programme”.

4.7.3 Professionele ontwikkelingspraktyke

Professionele ontwikkeling van nuutaangestelde kringbestuurders in die RSA geskied slegs deur middel van indiensopleiding (Van der Linde, 2000). Nêrens in die literatuur kan 'n voorbeeld van 'n formele inskakelingsprogram of 'n induksieprogram vir die kringbestuurder in die RSA gevind word nie. Tydens

indiensneming word nuutaangestelde kringbestuurders aan informele oriëntering onderwerp ten opsigte van die werkplek, pligte en verantwoordelikheid, bekendstelling aan die administratiewe personeel en ander kringbestuurders werkzaam in dieselfde kringkantoor (Du Toit, 1999).

Kringbestuurders word wel onderwerp aan indiensopleidingsessies wat deur onder andere die distriksbestuurder aangebied word in die vorm van 'n werksessie, vergaderings, inligtingsessies, werksinkels en opleidingsprogramme, onder andere die DANIDA-program. Hierdie program behels die opleiding van kringbestuurders ten opsigte van algemene onderwysbestuur, bestuursvaardighede en die moniteringsrol wat hulle ten opsigte van "Whole School Development" moet vervul (Bosman, 2000).

Inskakeling vind tans plaas deur middel van 'n kort oriënteringssessie. Daar bestaan tans geen formele induksieprogramme vir nuutaangestelde kringbestuurders nie. *Whole School Evaluators* is tans (Mei 2000) besig met 'n indiensopleidingsprogram aangaande inspeksie, evaluering en toesighouding by primêre sowel as sekondêre skole (National Policy on Whole School Evaluation, 2000:1-18).

4.7.4 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde bespreking kan die gevolgtrekking gemaak word dat die struktuur van die onderwysstelsel in die RSA geskoei is op sentrale onderwysbeheer wat na die nege provinsies gedentraliseer is, elk met sy eie onderwysdepartement. Hierdeur word gepoog om 'n balans tussen sentralisasie en desentralisasie te bewerkstellig deur groter finansiële kontrole aan skole te deleger. Die monitering en evalueringstelsel van die RSA vervul ook 'n dubbele toesighoudingsrol oor onderwys met dien verstande dat kringbestuurders enersyds 'n leidinggewings-, beheeruitoefenings- en 'n toesighoudingsrol vervul, terwyl die "Whole School Evaluators" evaluering en toesighouding andersyds as funksie het. Gevolglik word toegesien dat:

- die standaard van onderwys by skole gehandhaaf word;

- 'n onderrig- en leerkultuur by skole in stand gehou word;
- opvoedende onderwys by skole moet plaasvind;
- bestuur en administrasie van die skoordistrik effektief en produktief uitgevoer word.

Dit blyk voorts dat ervare persone as kringbestuurders en "Whole School Evaluators" in die verskillende provinsies aangestel word. 'n Groot leemte bestaan egter ten opsigte van die professionele ontwikkeling van kringbestuurders en in die verlede is nie veel gedoen om nuutaangestelde kringbestuurders by hulle nuwe werk/pos te laat inskakel nie. Die afwesigheid van 'n formele inskakelingsprogram sowel as 'n mentorstelsel vir nuutaangestelde kringbestuurders beklemtoon dus die nut van hierdie studie.

4.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die struktuur van 'n aantal verteenwoordigende onderwysstelsels, die struktuur en funksionering van hulle inspeksiestelsel / monitering en evalueringstelsel asook enkele professionele inskakelingspraktyke.

Hieruit blyk dat die struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel / monitering en evalueringstelsel van die lande wat bespreek is, generies van aard is ten opsigte van posbenaminge (kringbestuurder / "School superintendent" / "school inspector") en posbeskrywings (leidinggewing, toesighouding, beheeruitoefening en evaluering) (vgl. 1.2; 4.1). Dit blyk voorts dat al die lande oor gedesentraliseerde onderwysstrukture met sentrale onderwysbeheer beskik waarby hooggekwalifiseerde en die mees ervare kringbestuurders / "school superintendents" / "school inspectors" betrokke is (vgl. Fig. 4.18).

In ontwikkelende lande soos die Suider-Afrikaanse Ontwikkelingsgemeenskap en die RSA is verpligte tersiêre opleiding nie 'n vereiste nie, aangesien applikante vir bogenoemde poste op grond van 'n onderwyskwalifikasie (vgl. 4.6.2) of 'n gelykwaardige kwalifikasie kwalifiseer (vgl. 4.7.2) (vgl. Fig. 4.18).

Land	Posbenaming	Sentrale onderwys-beheer	Gedesentraliseerde onderwys-strukture	Verpligte tersiêre opleiding	Moniterings-rol	Evaluerings-rol	Formele inskakeling	Indiens-opleiding
VSA Texas Kentucky	School Superintendent	X	X	X	X	X		X
								X
Kanada British Columbia Manitoba	School Superintendent	X	X	X	X	X		X
								X
Engeland en Skotland	LEA Inspector Her Majesty's Inspector (HMI)	X	X	X	X			X
						X	X	
Nederland	Inspecteur van die Rijksinspectie	X	X	X	X	X	X	
Lande van die Suider-Afrikaanse Ontwikkelings- gemeenskap	School Inspector	X	X		X	X		X
RSA	Kringbestuurder				X			X
	Whole School Evaluator	X	X			X		X

Figuur 4.18: 'n Samevatting van die struktuur van 'n aantal verteenwoordigende onderwysstelsels

In die meeste lande wat bespreek is, is ook nie veel gedoen om geleenthede vir nuutaangestelde kringbestuurders / "school superintendents" / "school inspectors" daar te stel, soos byvoorbeeld 'n inskakeelingsprogram, om professioneel verder te ontwikkel nie, behalwe deur middel van indiensopleiding (vgl. Fig. 4.18). Daarom is dit noodsaaklik dat die nuutaangestelde kringbestuurder veral in die RSA aan 'n formele inskakeelingsprogram as komponent van professionele ontwikkeling onderwerp word om sodoende die kennis, vaardighede en houdings was hierdie pos vereis, te verbeter ten einde effektief en produktief in sy nuwe pos te kan funksioneer (vgl. Hfst. 7).

Wat ook in hierdie bespreking duidelik na vore gekom het, is dat nie een van die twee professionele inskakeelingsprogramme aanspraak op volmaaktheid kan maak in soverre dit die ontwikkeling van nuutaangestelde kringbestuurders raak nie. Daarom sou 'n wye reeks strategieë geïntegreerd aangewend kon word om aan die eise wat aan 'n professionele inskakeelingsprogram gestel word, te kan voldoen.

Vervolgens sal 'n navorsingsontwerp saamgestel word waar daar deur middel van 'n empiriese ondersoek data ingesamel sal word in die nege provinsies van die RSA oor die probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ondervind asook die vaardighede waaroor hulle moet beskik ten einde 'n professionele inskakeelingsmodel saam te stel as komponent van professionele ontwikkeling vir nuutaangestelde kringbestuurders.

HOOFSTUK 5:

NAVORSINGSONTWERP

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word gefokus op die navorsingsontwerp waarby die posvraelys as navorsingsmetode gekies is vir die insameling van data oor probleme en vaardighede van nuutaangestelde kringbestuurders. Eerstens volg 'n bespreking van die posvraelys as meetinstrument, redes waarom die keuse op die posvraelys geval het sowel as die voordele en nadele van die posvraelys.

Tweedens word die struktuur van die vraelys, die toetsing van die loods-onderzoek, wyse waarop die populasie as steekproef saamgestel is, administratiewe prosedure en die versending van die vraelys verduidelik. Laastens word die terugvoerrespons en statistiese tegnieke bespreek waarna die hoofstuk met 'n kort samevatting afgesluit word.

5.2 DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van die empiriese ondersoek is om data in die nege provinsies van die RSA in te samel oor die probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ondervind asook die vaardighede waarvoor hulle moet beskik (vgl. Hfst. 6), en om daaruit 'n professionele inskakelingsmodel saam te stel as komponent van professionele ontwikkeling van nuutaangestelde kringbestuurders (vgl. Hfst. 7).

5.3 DIE VRAELYS AS MEETINSTRUMENT

Die vraelys as navorsingsinstrument is 'n selfverslaggewende instrument vir die insameling van 'n verskeidenheid toepaslike inligting vir die navorser wat uit 'n aantal vrae of items bestaan wat respondente lees en beantwoord (Wolf,

1997:478). Die vraelys is ook 'n toepaslike navorsingsmetode vir die insameling van inligting direk van mense aangaande hulle gevoelens, opinies, motiveerders, planne, geloof en persoonlike opvoedkundige en finansiële agtergrond (Tuckman, 1994:216; Gall *et al.*, 1996:288; Neuman, 1997:33).

Gevolglik word vraelyste in navorsing gebruik om inligting in te samel wat nie direk waarneembaar is nie. Hierdie tegniek van data-insameling doen navraag na die gevoelens, motiewe, houdings, prestasies en ervarings van individue met die gevolg dat 'n wye spektrum probleme daarmee ondersoek kan word.

Gall *et al.* (1996:289) omskryf 'n vraelys as 'n dokument wat dieselfde vraag aan al die respondente in die steekproef stel. Respondente verskaf dan 'n geskrewe respons op elke vraag in die vraelys met die gevolg dat elke navorser die proses van data-insameling kontroleer. Derhalwe kan respondente die vraelys op hulle eie tyd invul, vrae in enige volgorde beantwoord en hoef hulle die vraelys nie op een spesifieke oomblik in te vul nie.

Volgens Neuman (1997:241) is vraelyste tweeledig van aard, naamlik oop vraelyste (ongestruktureerd) en geslote vraelyste (gestruktureerd). Vir die doel van hierdie navorsing sal van die geslote of gestruktureerde vraelys gebruik gemaak word (vgl. 5.5). Hierdie tipe vraelys bestaan gewoonlik uit 'n aantal kort vrae waaruit 'n keuse gemaak moet word.

Wolf (1997:422) wys daarop dat alhoewel die gestruktureerde vraelys heelwat beperkings het, dit steeds 'n geldige meetinstrument vir die insameling van data is. Hy baseer daarom die gebruik van die vraelys op die volgende veronderstellings, naamlik:

- dat respondente die vrae kan lees en verstaan;
- dat respondente moontlik gewillig sal wees om die vrae te beantwoord;
- dat respondente in die posisie is om die nodige inligting te bekom.

Die bruikbaarheid en voordeel van die vraelys is tweeledig van aard. Eerstens is dit gegrond op die feit dat 'n persentasie van die teikenpopulasie nuutaangestelde kringbestuurders is, en dat hulle geïnteresseerd sal wees in die finale uitkoms van die navorsing en die implikasie daarvan vir professionele ontwikkeling deur middel van inskakeling. Tweedens is dit gegrond op die feit dat ervare kringbestuurders wat ook 'n persentasie van die populasie uitmaak, geïnteresseerd sal wees in die finale uitkoms van die navorsing en die implikasie daarvan, omdat dit aanleiding daartoe sal gee dat hulle volwaardige vennote en mentors in die professionele inskakelingsproses van nuutaangestelde kringbestuurders sal word.

5.4 VOORDELE EN NADELE VAN GESLOTE VRAELYSTE AS NAVORSINGSMETODE

Die vraelys as navorsingsmetode hou die volgende nadele in en kan as volg toegelig word (Best & Kahn, 1993:230; Tuckman, 1994:216; Van der Westhuizen, 1994:56; Gall *et al.*, 1996:241, 289-291; Neuman, 1997:251-252):

5.4.1 Die voordele van gestruktureerde/geslote vraelyste

- Respondente kan die vraelys maklik en vinnig invul.
- Antwoorde van respondente kan op 'n eenvoudiger manier vergelyk word.
- Antwoorde kan makliker gekodifiseer en statisties geanaliseer word.
- Respondente is gewilliger om sensitiewer vrae op hierdie wyse te beantwoord.
- Irrelevante en verwarrende antwoorde op vrae word meestal uitgesluit.
- Minder geletterde respondente word nie benadeel nie.
- Herhaling kan makliker voorkom word.
- 'n Groot groep mense kan makliker bereik word.

- Dis meer prakties as die onderhoud.
- Dit neem minder tyd in beslag as onderhoude.
- Dit is relatief goedkoper as onderhoude.
- Respondente kan anoniem bly.
- Die navorser kan vraelyste direk aan respondente besorg of met instruksies na hulle pos.
- Die vraelys is as meetsinstrument meer betroubaar as die onderhoud, aangesien die persoonlike oordeel van die navorser uitgeskakel word.
- Respondente kan vraelyste invul wanneer dit vir hulle geleë is.
- Dit is relatief maklik om te beplan, saam te stel en te administreer.
- Vraelyste kan oor 'n wye geografiese gebied versend word.
- Instruksies is gewoonlik gestandaardiseer en respondente weet presies wat van hulle verwag word.
- Objektiewe menings kan verkry word omdat persoonlike kontak uitgeskakel word.

5.4.2 Die nadele van vraelyste as navorsingsmetode

Die vraelys het ook die volgende beperkings:

- Verkeerde idees kan voorgestel word wat nie by respondente bestaan nie.
- Respondente met geen kennis oor 'n bepaalde onderwerp nie, beantwoord vroe instinktief.
- 'n Frustrasie kan by respondente voorkom wanneer hulle die antwoord wat hulle graag wil verskaf, nie 'n keuse is nie.

- 'n Groot verskeidenheid responskeuses wat aan respondente voorgehou word, kan soms verwarrend wees.
- Respondente kan gedwing word om keuses te maak wat hulle normaalweg nie in die praktyk sal maak nie.
- Die geldigheid en betroubaarheid van 'n vraelys is moeilik om te bepaal.
- Verskillende respondente kan vrae verskillend vertolk.
- Die lengte van die vraelys kan aanleiding gee tot onakkurate response en 'n lae persentasie terugvoer.
- Die navorser kan die reaksie van respondente op vrae visueel nie waarneem nie.
- Verskeie vrae kan verkeerd verstaan word.
- Die duidelikheid van die vrae kan moeilik bepaal word.
- Die beantwoording van vrae kan willekeurig geskied of selfs deur ander ingevul word.
- 'n Swak terugvoerpersentasie is 'n groot beperking van die vraelys en beïnvloed die geldigheid van die navorsing.

Wanneer 'n gestruktureerde vraelys gebruik word, moet verseker word dat vrae met die nodige duidelikheid gestel is ten einde funksioneel te kan wees tydens die onpersoonlike interaksie daarvan met respondente. Navorsers moet alles in hulle vermoë doen om die moontlikheid dat respondente die vraelys invul en terugstuur, te maksimaliseer (Ary *et al.*, 1996:422-423).

5.5 REDES WAAROM DIE KEUSE OP DIE GESTRUKTUREERDE VRAELYS AS METODE VAN NAVORSING GEVAL HET

Die keuse van 'n gestruktureerde vraelys as metode van navorsing berus op die volgende:

- 'n Groot groep kringbestuurders kon makliker bereik word.
- Onderhoude sou meer tyd in beslag geneem het.
- Dit is relatief goedkoper as onderhoude.
- Kringbestuurders se anonimiteit word gewaarborg.
- Kringbestuurders kan die vraelyste invul wanneer dit vir hulle geleë is.
- Objektiewe menings kan verkry word omdat persoonlike kontak uitgeskakel word.
- Kringbestuurders is gewilliger om sensitiewer vrae op hierdie wyse te beantwoord.

5.6 STRUKTUUR VAN DIE VRAELYS

Die vraelys moet vergesel wees van 'n begeleidende brief om die hoofbron van inligting aan respondente te verseker. Hierdie begeleidende brief sal egter bepaal of respondente die vraelys sal wil invul al dan nie (Ary *et al.*, 1996:429).

Volgens Ary *et al.* (1996:429) moet die struktuur van die vraelys aan sekere vereistes voldoen, naamlik:

- Die vraelys moet nie te lank wees nie.
- Vraelyste moet genoegsame inligting verskaf.
- Die vraelys moet interessant wees.
- Vrae moet op sinvolle wyse gestruktureer wees sodat dit so eenvoudig as moontlik ingevul kan word.
- Items op die vraelys en bladsye moet numeries gerangskik wees.
- Bondige en duidelike instruksies moet op die vraelys voorkom.

Op grond van die inligting van Hoofstukke 2, 3 en 4, ongestruktureerde/informele onderhoude (vgl. 1.5.2.1) en bestaande vraelyste wat gebruik is vir navorsing oor induksie en inskakeling van skoolhoofde (vgl. Legotto, 1994; Kitavi, 1995; Schmieder & Cairns, 1996; Daresh & Playko, 1997) is hierdie vraelys saamgestel.

Afdeling A: Biografiese gegewens

Items in Afdeling A hou verband met die biografiese data wat ten doel het om die navorser insig te gee in die verskillende response by sekere vraagitems met betrekking tot die hoedanigheid waarin die vraelys ingevul is. Hierdie hoedanighede behels die volgende:

Vraag 1 : Ouderdom.

Vraag 2 : Geslag.

Vraag 3 : Hoogste kwalifikasie.

Vraag 4 : Posisie beklee voor kringbestuurderskap.

Vraag 5 : Jare ondervinding as kringbestuurder.

Vraag 6 : Hoogste kwalifikasie in onderwysbestuur.

Afdeling B: Demografiese gegewens

Items in Afdeling B hou verband met demografiese data wat aanleiding daartoe gee dat die navorser insig kan verkry in die demografiese verspeiding van kringbestuurders, die aantal skole onder hulle toesig en die afstand wat die kringbestuurders van die verste skool in hulle kring is. Hierdie gegewens behels die volgende:

Vraag 7 : Standplaas van die kringkantoor.

Vraag 8 : Provinsie waarin kringkantoor geleë is.

Vraag 9 : Aantal skole in die kring.

Vraag 10 : Afstand na die verste skool.

Afdeling C: Probleme wat die nuutaangestelde kringbestuurder kan ondervind

Die vrae in hierdie afdeling het die probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ondervind, ondersoek. Hierdie data ondersteun die navorser om die probleme wat ondervind word, deur middel van 'n inskakelingsprogram die hoof te bied.

Vraag 11.1 – 11.15 : Persoonlike probleme (vgl. 3.4.1 – 3.4.7).

Vraag 12.1 – 12.15 : Probleme in die werksomgewing (vgl. 3.5.1 – 3.5.7).

Vraag 13.1 – 13.15 : Probleme op bestuursvlak (vgl. 3.6.1 – 3.6.11).

Vraag 14.1 – 14.5 : Probleme in die gemeenskap (vgl. 3.7.1 – 3.7.3).

Vraag 15.1 – 15.5 : Probleme in die onderwysloopbaan (vgl. 3.8.1 – 3.8.3).

Vraag 16.1 – 16.5 : Ander probleme (vgl. 3.9).

Vraag 17. : Algemene probleme (kwalitatief).

Skaal

Vraagitems in Afdeling C het van respondente vereis om hulle keuses op 'n vierpuntskaal te omkring, naamlik:

1 = Geen probleem

2 = Minder ernstige probleem

3 = 'n Probleem

4 = Ernstige probleem.

Afdeling D: Vaardighede benodig vir die nuutaangestelde kringbestuurder

In hierdie afdeling waar die kritieke vaardighede waaroor 'n nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik, ondersoek word, word die inligting ingesamel om vas te stel watter kritieke vaardighede nodig is om die kring effektief en produktief te bestuur.

Vraag 18.1 – 18.15 : Tegniese vaardighede (vgl. 3.10.3.1).

Vraag 19.1 – 19.10 : Persoonsvaardighede (vgl. 3.10.3.2).

Vraag 20.1 – 20.6 : Sosiale vaardighede (vgl. 3.10.3.3).

Vraag 21.1 – 21.13 : Konseptuele vaardighede (vgl. 3.10.3.4).

Vraag 22. : Ander vaardighede (kwalitatief).

Skaal

In Afdeling D moes respondente hulle keuses op 'n vierpuntskaal volgens prioriteit maak en omkring, naamlik:

1 = Irrelevante vaardigheid

2 = Minder belangrike vaardigheid

3 = Belangrike vaardigheid

4 = Baie belangrike vaardigheid.

5.7 LOODSONDERSOEK

Ary *et al.* (1996:428) beskou dit as belangrik dat die vraelys vooraf getoets moet word ten einde te bepaal of vrae goed gekonstrueer is, relevant is, sinvol is, interessant is, die vraelys nie te lank is nie en die vrae eenduidig geïnterpreteer sal word, voordat dit aan die teikenpopulasie gestuur word.

Die konsepvraelys is vir die voorafvoets aan kringbestuurders (n=2) in die Potchefstroomdistrik gestuur om opmerkings te maak aangaande die wyse waarop vrae gekonstrueer is, die interessantheid en sinvolheid van vrae sowel as die lengte van die vraelys.

Nadat die konsepvraelys terug ontvang is, is veranderinge daarop aangebring en die finale vraelys saamgestel.

5.8 POPULASIE EN STEEKPROEF

Vir die doel van hierdie navorsing is die teikenpopulasie geïdentifiseer as alle nuutaangestelde sowel as ervare kringbestuurders in die nege provinsies van die RSA. 'n Skrywe is aan die onderwysdepartemente van die nege provinsies gerig om data te verkry oor die aantal distrikte in elke provinsie, die aantal

kringbestuurders in elke distrik asook die adres van elke kringbestuurder. Die data wat van die nege provinsies verkry is, is verwerk en het aangedui dat daar 99 (n = 99) onderwysdistrikte is en 438 (n = 438) kringbestuurders in diens is. 'n Aantal poste 22 (n = 22) vir kringbestuurders was ten tye van die ondersoek (Oktober, 2000) vakant. Die totale aantal poste vir kringbestuurders is 460 (n = 460).

Vervolgens is 'n steekproef uit die teikenpopulasie gedoen om te verseker dat dit verteenwoordigend van die teikenpopulasie sou wees.

Die volgende faktore moet in ag geneem word by die bepaling van die grootte van die steekproef (Vermeulen, 1998:52):

- Hoe groter die populasie, hoe kleiner kan die steekproef wees wat as 'n persentasie van die populasie uitgedruk word.
- Die grootte van die steekproef sal beïnvloed word deur die relatiewe homogeniteit en heterogeniteit van die populasie.

Met bogenoemde in ag genome is met behulp van die Statistiese Konsultasiediens op 'n sistematiese steekproef (n = 200) uit adreslyste besluit watter kringbestuurders in die nege provinsies van die RSA by die streekproef ingesluit sal word.

Tabel 5.1: Teikenpopulasie

Populasie	Totaal
Kringbestuurders in diens	438

Tabel 5.2: Steekproefsamestelling

Provinsies	Aantal kringbestuurders	Steekproef
Weskaap	30	15
Ooskaap	41	22
Noordkaap	19	10
Vrystaat	82	40
Noordwes	74	35
Noordelike Provinsie	74	30
Gauteng	20	10
Mpumalanga	50	23
Kwazulu-Natal	48	15
		n = 200

5.9 ADMINISTRATIEWE PROSEDURE

Die onderwysdepartemente in die nege provinsies is genader om goedkeuring te verkry om vraelyste na die teikenpopulasie (i.c. kringbestuurders) te stuur. Skriftelike toestemming is per faks van die onderwysdepartemente ontvang. Die adresse van distriksbestuurders sowel as kringbestuurders is ook per e-pos, per faks of per brief van die betrokke onderwysdepartement ontvang. In die begeleidende brief aan kringbestuurders (vgl. Bylaag A), is die doel van die navorsing gestel, samewerking gevra en anonimiteit gewaarborg. 'n Gefrankeerde koevert het elke vraelys vergesel.

5.10 VERSENDING VAN DIE VRAELYS

Na afloop van die loodsondersoek, is die finale vraelys (vgl. Bylaag B) na die teikenpopulasie (i.c. kringbestuurders) versend tesame met die begeleidende brief (vgl. Bylaag A) waarin die doel van die navorsing verduidelik, samewerking gevra en anonimiteit gewaarborg is (Best & Kahn, 1993:241).

Aangesien nie al die onderwysdepartemente in die nege provinsies oor adreslyste van kringbestuurders beskik het nie, is slegs adresse van distriksbestuurders verskaf. Vraelyste is aan distriksbestuurders versend wat op hulle beurt weer vraelyste aan kringbestuurders in daardie betrokke distrik versend het.

Vraelyste is in Afrikaans sowel as in Engels na kringbestuurders uitgestuur. Nadat respondente hulle vraelyste ingevul het, is dit in 'n gefrankeerde kovert wat verskaf is, na die navorser teruggestuur.

5.11 TERUGVOERRESPONS

Tabel 5.3 Terugvoerrespons

Vraelyste uitgestuur	Vraelyste terugontvang	Persentasie
200	146	73%

Uit Tabel 5.3 blyk dit dat 146 vraelyste (73%) terug ontvang is. Volgens Landman (1980:112) is terugvoering van meer as 70% voldoende om betekenisvolle afleidings te maak wat vir die studiepopulasie geld.

5.12 STATISTIESE TEGNIEK

Na die terugontvangs van al die vraelyste is die data na die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO deurgestuur vir verdere verwerking. Die data is statisties verwerk met behulp van die SAS-program (Windows Release 6.12.1996). Die program is gebruik om persentasieverspreidings sowel as gemiddeldes te verkry en om rangordes te bepaal.

Die t-toets (onafhanklike tweesteekproef) is gebruik om die verskil tussen die gemiddelde van die twee teikengroepe (nuutaangestelde kringbestuurders en ervare kringbestuurders) te bepaal. Die p-waarde het aangedui of statistiese betekenisvolheid in die bogenoemde verskille bestaan. Die d-waarde is gebruik

om aan te dui of daar 'n praktiese betekenisvolle verskil tussen die response van die twee teikengroepe was (vgl. 1.5.2.4).

5.13 OOP VRAE

Aan die einde van elke afdeling van die gestruktureerde vraelys (Afdeling C en Afdeling D) is ruimte vir die respondente gelaat om enige byvoegings te maak na hulle oordeel ten opsigte van verdere/ander probleme wat ervaar word en vaardighede wat benodig word. Die doel hiermee was om die geleentheid aan respondente te gee om probleme en vaardighede wat nie in die vraelys gedek is nie, by te voeg.

'n Aantal probleme wat tans in die meeste provinsies ervaar word en vaardighede wat nog as belangrik beskou word, is ooreenskomstig die meeste response geplaas en daarna bespreek.

5.14 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp met betrekking tot die insameling van data en die teikenpopulasie betrokke by die navorsing, bespreek. Daarop het die bespreking van die meetinstrument wat in die empiriese ondersoek gebruik is, die loodsondersoek, administratiewe prosedures en die statistiese dataverwerking gevolg.

In Hoofstuk 6 word die navorsingsdata weergegee en vind 'n interpretasie daarvan plaas.

HOOFSTUK 6:

INTERPRETERING VAN RESPONSE

6.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is aangetoon watter meetinstrumente tydens die empiriese ondersoek gebruik is sowel as die prosedures wat gevolg is. Die doel van die empiriese ondersoek was egter om by wyse van 'n gestruktureerde vraelys (vgl. Bylaag 2) data in te samel oor die probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ondervind, asook die vaardighede wat hulle as belangrik beskou ten einde 'n inskakelingsmodel vir nuutaangestelde kringbestuurders te ontwikkel. In hierdie hoofstuk word die resultate wat met behulp van die vraelys verkry is, aangedui om:

- 'n oorsig te kry oor die biografiese en demografiese gegewens van die tipiese respondente en sy werksomgewing;
- probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar en vaardighede wat hulle as belangrik beskou in rangorde van belangrikheid te plaas en te interpreteer;
- die p-waardes en d-waardes te gebruik om die statistiese betekenisvolheid tussen die gemiddelde van die twee teikengroepe te bepaal en om aan te dui of 'n praktiese betekenisvolle verskil tussen die response van die twee teikengroepe (nuutaangestelde en ervare kringbestuurders) voorgekom het;
- verdere probleme wat kringbestuurders per provinsie ervaar, asook vaardighede wat hulle as belangrik beskou en wat nie in die vraelys gedek is nie, te identifiseer en ooreenkomstig die meeste response te plaas en te interpreteer.

6.2 INTERPRETERING VAN BIOGRAFIESE DATA

Die data met betrekking tot die biografiese gegewens in Tabel 6.1 word vervolgens geïnterpreteer.

Tabel 6.1: Biografiese gegewens van kringbestuurders in die nege provinsies van die RSA

Item	Biografiese gegewens		Response	
			f	%
1.	Ouderdom	Jonger as 30 jaar	1	0,7
		31 tot 35 jaar	4	2,7
		36 tot 40 jaar	25	17,1
		41 tot 45 jaar	46	31,5
		46 jaar en ouer	70	48,0
		Totaal	146	100,0
2.	Geslag	Manlik	126	86,3
		Vroulik	20	13,7
		Totaal	146	100,0
3.	Hoogste kwalifikasie	HOD (Sek)	4	2,7
		Graad en diploma	37	25,3
		B.Ed.-graad	43	29,5
		Honneursgraad	24	16,5
		Meestersgraad	32	21,9
		Doktorsgraad	6	4,1
		Totaal	146	100,0
4.	Posisie beklee voor kringbestuurderskap	Skoolhoof	115	78,8
		Adjunkhoof	4	2,7
		Departementshoof	5	3,4
		Onderwyser	3	2,1
		Ander	19	13,0
		Totaal	146	100,0
5.	Totale jare ondervinding as kringbestuurder	0 tot 3 jaar	72	49,3
		4 jaar en meer	74	50,7
		Totaal	146	100,0
6.	Hoogste kwalifikasie in onderwysbestuur	Diploma	21	14,4
		Graad	83	56,8
		Indiensopleiding	42	28,8
		Totaal	146	100,0

Vraag 1: Ouderdom

Uit Tabel 6.1 blyk dit dat kringbestuurders in die RSA oor die algemeen 41 jaar en ouer is. Slegs 21% van die kringbestuurders is jonger, terwyl 79% van die kringbestuurders 41 jaar en ouer is.

Vraag 2: Geslag

Ten opsigte van geslag is in Tabel 6.1 aangetoon dat daar 'n aanmerklike verskil bestaan by die aanstelling van vroulike en manlike kringbestuurders. Slegs 14% van kringbestuurders is vroulik, terwyl 86% van hulle manlik is.

Vraag 3: Hoogste kwalifikasie

Respondente het aangetoon dat hulle ten opsigte van kringbestuurskap oor die toepaslike akademiese kwalifikasies beskik. Gevolglik het 72% van die kringbestuurders 'n tweede graad behaal, terwyl 25% van die kringbestuurders oor 'n graad en 'n professionele kwalifikasie beskik.

Vraag 4: Watter posisie het u beklee voordat u kringbestuurder geword het?

Op vraag 4 het respondente aangetoon dat 79% van hulle skoolhoofde was voor hulle aanstelling as kringbestuurders. Slegs 21% van die respondente was in 'n laer posvlak aangestel. Dit blyk dat die meeste onderwysdepartemente hulle hou aan die aanstellingskriteria vir kringbestuurders (vgl. 4.7.2).

Vraag 5: Totale jare ondervinding as kringbestuurder

Volgens die response op Vraag 5 het 51% van die kringbestuurders 4 jaar en meer ervaring, terwyl 49% van die kringbestuurders oor 0 tot 3 jaar ervaring beskik het.

Vraag 6: Hoogste onderwysbestuurskwalifikasie

Uit Tabel 6.1 blyk dit dat 71% van die kringbestuurders oor 'n onderwysbestuurskwalifikasie beskik, terwyl 29% onderwysbestuurservaring deur middel van indiensopleiding opgedoen het.

• *Profiel van die studiepulasie met betrekking tot biografiese gegewens*

Die volgende gevolgtrekking kan op grond van die response gemaak word:

Die meeste van die kringbestuurders in die RSA is 41 jaar en ouer, manlik, beskik oor goeie akademiese en bestuurskwalifikasies en was 'n skoolhoof voor

aanstelling as kringbestuurder, terwyl ongeveer 51% van die kringbestuurders oor 4 jaar en meer ervaring in die bepaalde pos beskik.

6.3 INTERPRETERING VAN DEMOGRAFIESE GEGEWENS

Die data met betrekking tot die demografiese gegewens in Tabel 6.2 word vervolgens geïnterpreteer.

Tabel 6.2: Demografiese gegewens van kringbestuurders in die nege provinsies van die RSA

Item	Demografiese gegewens		Response	
			f	%
7.	Standplaas van kring-kantoor	Stedelik	50	34,5
		"Township"	40	27,6
		Plattelands	55	37,9
		Totaal	146	100,0
8.	Provinsie waarin kring-kantoor geleë is	Weskaap	15	10,2
		Ooskaap	21	14,4
		Noordkaap	10	6,8
		Vrystaat	21	14,4
		Noordwes	31	21,2
		Noordelike Provinsie	20	13,7
		Gauteng	9	6,2
		Mpumalanga	14	9,6
		Kwazulu-Natal	5	3,4
		Totaal	146	100,0
8.	Aantal skole in kring	0 tot 20	3	2,1
		21 tot 30	22	15,1
		31 tot 40	71	48,6
		41 en meer	50	34,2
		Totaal	146	100,0
9.	Afstand na verste skool	0 tot 50 km.	35	23,0
		51 tot 100 km	72	49,3
		101 km en verder	39	26,7
		Totaal	146	100,0

Vraag 7: Standplaas van u kringkantoor

Uit die response op Vraag 7 blyk dit dat 62% van die kringkantore in 'n stedelike gebied en "Township" geleë is. Slegs 38% van die kringkantore is in 'n plattelandse gebied geleë.

Vraag 8: In watter provinsie is u kringkantoor geleë?

In die geheel is response op vraag 8 verteenwoordigend van die studiepopulasie. Ses van die provinsies se response was bo 70%, terwyl slegs 52% van die respondente uit die Vrystaat, 61% respondente uit Mpumalanga en 33% van die respondente uit KwaZulu-Natal gerespondeer het.

Vraag 9: Aantal skole in u streek

Volgens die response op Vraag 9 moet 83% van die kringbestuurders meer as 30 skole in hulle distrik monitor. Slegs 17% van die kringbestuurders monitor minder as 30 skole in hulle onderskeie distrikte.

Vraag 10: Afstand na die verste skool

Uit Tabel 6.1 blyk dit dat 61% van die kringbestuurders minder as 100 km van hulle verste skool gestasioneer is. Slegs 39% van kringbestuurders moet meer as 100 km ry om hulle verste skool te besoek.

- ***Profiel van die studiepopulasie met betrekking tot demografiese gegewens***

Die volgende gevolgtrekking kan op grond van die response gemaak word:

Die werksomgewing van kringbestuurders is meestal in stedelike gebiede en "Townships" geleë en demografies eweredig in elke provinsie versprei. Kringbestuurders monitor hoofsaaklik meer as 30 skole in elke skooldistrik waarvan die meeste skole nie meer as 100 km van die kringkantoor geleë is nie.

6.4 INTERPRETERING VAN DATA OOR DIE PROBLEME WAT KRINGBESTUURDERS ERVAAR

6.4.1 Probleme en ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar

'n Doelwit van hierdie studie was om te bepaal watter probleme nuutaangestelde kringbestuurders in hulleself, in die werksomgewing, op bestuursvlak, in die

Tabel 6.3 (vervolg)

Rang-orde	Probleem	Item	Gemiddeld
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:		
13	vind dit moeilik om spoedig in te skakel sonder 'n inskakelingsprogram;	12.1	2,69
14	is nie deeglik bewus wat sy posbeskrywing behels nie;	13.10	2,64
15	word dikwels nie toegelaat om outonoom te werk nie;	13.16	2,63
16	Vind dit onaangenaam om binne 'n swak sosio-ekonomiese klimaat te werk;	14.2	2,57
17	het nie geleenthede vir professionele ontwikkeling nie;	15.3	2,53
18	vind dit moeilik om in 'n onuitnodigende klimaat te werk;	12.3	2,48
19	vind dit moeilik om sinvol toesig te hou oor die skole in sy kring;	13.11	2,44
20	ervaar dikwels praktykskok.	12.12	2,40
21	ervaar nie altyd werksekuriteit nie;	12.7	2,34
22	kan nie sinvol beheer uitoefen oor die werkverrigting van skole in sy kring nie;	13.12	2,31
23	vind dit moeilik om die werk van skoolhoofde te evalueer;	13.6	2,22
24	het te min geleenthede vir interaksie met kollegas;	12.8	2,19
24	vind dikwels dat hy nie voldoende kennis van die onderwysreg het nie;	13.14	2,19
26	vind dit moeilik om onsekerhede rakende sy werk te hanteer.	11.8	2,11
26	vind dit moeilik om strategies te beplan;	13.1	2,11
28	vind dit moeilik om 'n aangename organisasieklimaat in die kring te skep;	13.15	2,08
29	vind dit moeilik om doelwitte van die kring doeltreffend te evalueer;	13.4	2,02
30	ervaar nie altyd 'n sterk vertrouensverhouding tussen hom en ondergeskiktes nie;	12.9	1,99
31	vind dit moeilik om goeie verhoudings met die sosiale sowel as die besigheidsgemeenskap aan te knoop;	14.1	1,97
32	vind dit moeilik om op 'n innoverende wyse te organiseer;	13.2	1,94
33	word nie genoegsaam erken vir doelwitte wat hy bereik en prestasies wat hy behaal het nie;	11.3	1,90

Tabel 6.3 (vervolg)

Rang-orde	Probleem	Item	Gemiddeld
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:		
34	vind dit moeilik om 'n rol te vervul ter bereiking van organisasiedoelwitte;	13.7	1,87
35	vind dat hy professioneel geïsoleer is;	11.4	1,86
36	vind dit moeilik om as gesagsfiguur erken en aanvaar te word;	11.7	1,81
36	se werk is nie sinvol, interessant en uitdagend nie;	12.4	1,81
38	vind dit moeilik om vinnige en doelmatige besluite te neem;	13.5	1,77
39	vind dit moeilik om goeie bestuursleiding te gee;	13.3	1,74
40	vind dit moeilik om by 'n nuwe werksomgewing in te skakel;	11.1	1,71
41	vind dit moeilik om sy gesag met verantwoordelikheid uit te voer;	11.6	1,64
42	aanvaar nie aanspreeklikheid vir eie doelwitte wat nie bereik sal word nie;	13.9	1,63
43	vind dit moeilik om 'n eie leierskapstyl te ontwikkel;	13.8	1,61
43	beskik nie oor die nodige bestuursagtergrond om die kring sinvol te kan bestuur nie;	13.13	1,61
45	vind dit moeilik om 'n aangename en gelukkige persoonlike lewe te lei;	11.5	1,58
46	het 'n verwagting dat hy deur kollegas en ondergeskiktes gerespekteer sal word.	11.2	1,58

Uit Tabel 6.3 blyk dit dat die eerste tien vrae met die hoogste rangordes (2,80 = 70% en hoër) as 'n probleem tot 'n ernstige probleem beskou behoort te word. Derhalwe is 'n afsnypunt van 70% vir die bespreking van die data gebruik.

Vervolgens sal die tien meer ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar, bespreek word.

- Rangorde 1 (item 12.5 – 3,43): *ervaar heel dikwels 'n oormatige werklading.*
- Rangorde 2 (item 16.4 – 3,39): *het te veel bestuurspligte*

- Rangorde 3 (item 12.11 – 3,13): *ondervind 'n tekort aan voldoende fisiese fasiliteite om sy pligte nougeset uit te voer.*

Uit Tabel 6.3 blyk dit dat 'n oormatige werklading, te veel bestuurspligte en 'n tekort aan voldoende fisiese fasiliteite in alle opsigte deur respondente as die ernstigste probleme geïdentifiseer is. Dit is ook duidelik dat bogenoemde probleme direk met mekaar verband hou. Bogenoemde stem ooreen met die bevindinge in die literatuurstudie dat 'n oormatige werklading (vgl. 3.5.2) verband hou met te veel bestuurspligte (vgl. 3.9) enersyds en 'n ontoereikende infrastruktuur (vgl. 3.5.7) andersyds. Waar 83% van die kringbestuurders meer as 30 skole monitor kan daar dus tentatief gespekuleer word dat kringbestuurders moontlik 'n oormatige werklading kan ervaar. Ook in die empiriese data word hierdie bevinding ondersteun (vgl. 6.3). Die literatuur (vgl. 3.5.7) beklemtoon dus die feit dat 'n goed beplande infrastruktuur kringbestuurders se werksmotivering, moreel, werkstevredenheid, effektiwiteit en produktiwiteit sal bepaal.

- Rangorde 4 (item 14.3 – 2,99): *vind dit moeilik om in 'n onstabiele politieke klimaat te werk*

'n Ernstige probleem wat kringbestuurders voortdurend ervaar, is die steeds onstabiele politieke situasie. Bogenoemde bevinding stem ooreen met die in die literatuur (vgl. 3.5.3), naamlik dat kringbestuurders dikwels onveilig binne hulle werksomgewing voel (vgl. rangorde 8 – item 12.6). Uit die literatuur (vgl. 3.5.1) blyk dit verder dat die irritasie van ontwrigting en vandalisme wat daarmee gepaard gaan, veroorsaak dat kringbestuurders nie altyd skole in die kring kan besoek nie en dat hierdie onveilige toestand ernstige probleme vir hulle skep.

- Rangorde 5 (item 15.1 – 2,96): *ontvang nie 'n goeie mededingende salaris nie*

Dit blyk wel dat kringbestuurders hulle bestaande salarisstruktuur as 'n probleem identifiseer. Bogenoemde stem ooreen met die literatuur (vgl. 3.8.1) en dit blyk dat kringbestuurders se probleem ten opsigte van vergoeding bepaal word deur

hulle eie siening van dit wat hulle as regverdig beskou in vergelyking met die gemiddelde inkomste van eweknieë in die privaatsektor. Vir sommige kringbestuurders blyk 'n mededingende salaris steeds 'n motiveerder te wees omdat dit met bevordering gepaard gaan (vgl. rangorde 6 – item 15.2) en omdat dit soms status en sekuriteit kan koop, terwyl ander dit as 'n vorm van erkenning beskou. Ook word dit in die literatuur (vgl. 3.8.3) beklemtoon dat mededingende vergoeding meestal die psigologiese en veiligheidsbehoefes bevredig omdat dit nie 'n doel op sigself is nie, maar slegs 'n middel tot 'n doel. Bogenoemde probleem kan moontlik ook toegeskryf word aan die gesoer met salarisaanpassings en die spoedige implementering daarvan.

- Rangorde 6 (item 15.2 – 2,95): *het min geleenthede vir bevordering*

Dit blyk dat bevorderingsmoontlikhede vir kringbestuurders relatief gering is gesien in die lig van die hiërargie van beskikbare bevorderingsposte. Bogenoemde kan moontlik toegeskryf word aan bevindinge uit die literatuur (vgl. 3.8.2), naamlik dat waarderings-, selfrespek- en selfverwesenlikingsbehoefes van kringbestuurders ten opsigte van bevorderingsmoontlikhede nie bevredig word nie. 'n Verdere rede vir bogenoemde blyk ook uit die literatuur, naamlik dat bevordering gewoonlik gepaard gaan met 'n hoër salaris (vgl. rangorde 5 – item 15.1), en omdat hierdie basiese behoefte nie bevredig word nie, beskou kringbestuurders dit ook as 'n ernstige probleem. Volgens die literatuur (vgl. 3.8.2) blyk daar ook 'n derde rede te wees, naamlik dat swak bevorderingsmoontlikhede en die rasionalisering van poste die grootste enkele rede is waarom kringbestuurders die beroep vroeg verlaat.

- Rangorde 7 (item 16.2 – 2,92): *moet gereeld konflik hanteer*

Nog 'n ernstige probleem is die gereelde hantering van konflik in die werksomgewing. Hierdie bevinding stem ooreen met die in die literatuur (vgl. 3.9) waaruit dit blyk dat eweknieë in die VSA dieselfde probleem ervaar. Die harmonieuse verhouding met ondergeskiktes blyk uit die literatuur (vgl. 3.5.5) soms ernstig versuur te word deur dislojaliteit, die gebrek aan 'n intellektuele

kameraadskap sowel as ernstige personeelwangedrag (vgl. rangorde 9 – item 16.1). Uit die literatuur (vgl. 3.10.31) blyk ten opsigte van hierdie respons, ook die volgende: die gebrek aan onderhandelingsvaardighede enersyds en hulle gebrek aan die vermoë om konflik onderwysregtelik (vgl. item 13.14) te hanteer, andersyds.

- Rangorde 8 (item 12.6 – 2,90): *funksioneer nie altyd in 'n veilige werksituasie nie*

Uit Tabel 6.3 blyk dit duidelik dat kringbestuurders hulle onveilig binne hulle werksomgewing voel en dit as 'n ernstige probleem ervaar. 'n Bydraende faktor is die onstabiele politieke klimaat (vgl. item 14.3) wat 'n nie-geborgtheid skep teen 'n kultuur van fisiese geweld waarin kringbestuurders hulle in 'n werksomgewing bevind waar hulle veiligheid nie gewaarborg kan word nie. Dit stem ooreen met bevindings uit die literatuur (vgl. 3.5.3) wat daarop dui dat veiligheid in die werksituasie as uiters belangrik beskou word vir effektiewe en produktiewe werkverrigting en daarom sou dit verkeerd wees om te redeneer dat hierdie behoefte aan veiligheid in die werksituasie nie ook by die kringbestuurder aanwesig is nie.

- Rangorde 9 (item 16.1 – 2,88): *kry dikwels te doen met personeelwangedrag*

Kringbestuurders ervaar ook personeelwangedrag as 'n ernstige probleem omdat hulle dikwels deur die bepaalde onderwysdepartement getaak word om die probleem te hanteer. Volgens die literatuur (vgl. 3.5.6) blyk dat die afwesigheid van integriteit die grootste enkele faktor te wees wat tot personeelwangedrag bydra. Dit veronderstel 'n hele aantal deugde waaronder eerlikheid, betroubaarheid, verantwoordelikheid, die sin vir opregtheid sowel as bekwaamheid (vgl. 3.5.6). Dit blyk dat kringbestuurders dikwels nie die verband sien tussen die noodigheid van voldoende kennis van die onderwysreg (vgl. 3.6.8) by die hantering van personeelwangedrag nie. Moontlike redes vir hulle probleem is, volgens die literatuur, 'n gebrek aan kennis van die onderwysreg

(vgl. 3.6.8) enersyds, en die gebrek aan onderhandelingsvaardighede om konflik op te los (vgl. rangorde 7 – item 16.2), andersyds.

- Rangorde 10 (item 16.3 – 2,80): *ondervind gereeld stres*

Stres blyk 'n ernstige probleem onder kringbestuurders te wees. Hierdie bevinding word in die literatuur bevestig (vgl. 2.2.3, 3.9) en vloei ook noodwendig voort uit al die vorige response (vgl. rangordes 1 – 9) en is daarom ook nie verrassend nie.

Verder is hierdie response ook in ooreenstemming met die literatuur (vgl. 2.2.3, 3.5.2, 3.5.9) waar bevind is dat 'n oormatige werkbelasting, te veel bestuurspligte, pligte bykomend tot hulle pligstaats en die gebrek aan infrastruktuur (vgl. rangorde 1-3) 'n bydraende faktor is wat aanleiding gee tot stres. 'n Verdere aanduiding uit die literatuur (vgl. 3.10.3.2) is dat die hantering van stres as 'n vaardigheidsvereiste vir kringbestuurders deur verskeie respondente geïdentifiseer is. Daarom sou dit verkeerd wees om te redeneer dat die behoefte aan die hantering en ontlasting van stres nie ook by kringbestuurders aanwesig is nie.

6.4.2 Rangordes van die probleme en ernstige probleme wat kringbestuurders provinsiegewys ervaar

In Tabel 6.4 is die tien ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar in rangorde van gemiddeldes geplaas en vergelyk met die ernstige probleme wat kringbestuurders provinsiegewys ervaar. Dit is gedoen om te bepaal of daar enige uitsonderings of eiesoortighede is ten opsigte van ernstige probleme wat kringbestuurders provinsiegewys ervaar.

Tabel 6.4: Rangordes van die probleme en ernstige probleme wat kringbestuurders provinsiegewys ervaar

Item	Probleem	Gem.	Rangordes								
			Weskaap	Ooskaap	Noordkaap	Vrystaat	Noordwes	Noordelike Provinsie	Gauteng	Mpumalanga	KwaZulu-Natal
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:										
12.5	ervaar heel dikwels 'n oormatige werklading;	3,43	3,53	3,67	3,80	3,00	3,23	3,45	3,67	3,43	3,80
16.4	het te veel bestuurspligte.	3,39	3,40	3,48	3,60	3,00	3,16	3,65	3,56	3,57	3,80
12.11	ervaar 'n tekort aan voldoende fisiese fasiliteite om sy pligte nougeset uit te voer;	3,13	2,40	3,10	3,10	2,38	2,42	3,15	2,67	2,71	2,00
14.3	Vind dit moeilik om in 'n onstabiele politieke klimaat te werk.	2,99	2,47	3,43	2,80	2,81	2,84	3,15	3,33	3,14	3,00
15.1	ontvang nie 'n goeie mededingende salaris nie;	2,96	3,20	2,81	2,70	2,86	3,10	2,85	3,00	2,93	3,40
15.2	het min geleenthede vir bevordering;	2,95	3,13	2,67	3,30	3,90	3,13	2,85	3,11	2,71	2,80
16.2	Moet gereeld konflik hanteer;	2,92	3,13	2,76	3,20	2,67	2,84	3,05	3,33	2,71	3,20
12.6	funksioneer nie altyd in 'n veilige werksituasie nie.	2,90	2,67	3,57	3,20	2,67	2,81	2,85	3,22	2,71	3,20
16.1	kry dikwels te doen met personeelwagedrag;	2,88	2,87	2,48	3,30	2,76	2,87	3,15	3,22	2,86	2,80
16.3	ondervind gereeld stres;	2,80	2,60	2,62	2,60	2,71	2,84	3,00	2,89	2,93	3,40

Dit blyk dat ten opsigte van die tien vrae met die hoogste rangordes (vgl. Tabel 6.3), al hierdie probleme as 'n probleem tot 'n ernstige probleem ervaar word. Uit Tabel 6.4 blyk egter drie geringe uitsonderings te wees. In die Ooskaapprovinsie is die hantering van wagedrag by personeel (gemiddeld 2,48) nie in dieselfde mate 'n probleem as die ander agt provinsies nie. Dit blyk ook dat in die

Weskaap (gemiddeld 2,60) en die Noordkaap (gemiddeld 2,6) kringbestuurders wel minder stres ervaar as hulle kollegas in die ander provinsies.

Dit is ook duidelik dat kringbestuurders in die Weskaapprovinsie (gemiddeld 2,40), Vrystaat (gemiddeld 2,38), Noordwesprovinsie (gemiddeld 2,42) en KwaZulu-Natal (gemiddeld 2,00) die beskikbaarheid van voldoende fisiese fasiliteite as 'n minder ernstige probleem beskou as kringbestuurders in ander provinsies.

6.4.3 Minder ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar

'n Aantal probleme is geïdentifiseer wat deur kringbestuurders as minder ernstig beskou word (rangordes laer as 44% - 1,76). Gevolglik is 'n afsnypunt van 44% gebruik vir die bespreking van data.

Minder ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar, behels die volgende:

- Rangorde 40 (item 11.1 – 1,71): *vind dit moeilik om by 'n nuwe werksomgewing in te skakel*

Kringbestuurders het oor die algemeen aangetoon dat hulle met gemak by hulle nuwe werksomgewing inskakel. Ooreenstemmend met die literatuur (vgl. 3.4.1; 3.4.2) blyk dit dat kringbestuurders aanvanklik spoedig by hulle nuwe werksomgewing inskakel en word die behoefte om te sosialiseer en te akkultureer heel dikwels bevredig. Ook die behoefte aan erkenning en aanvaarding word gekompenseer en voel kringbestuurders hulle nie professioneel geïsoleer nie (vgl. 3.4.5). Volgens item 12.1 meen kringbestuurders dat hulle met behulp van 'n inskakelingsprogram nog makliker by hulle werksomgewing sal inskakel.

- Rangorde 41 (item 11.6 – 1,64): *vind dit moeilik om sy gesag met verantwoordelikheid uit te voer*

Kringbestuurders ervaar dit as 'n minder ernstige probleem om hulle gesag met verantwoordelikheid uit te voer. In ooreenstemming met die literatuur (vgl. 3.4.6) blyk dit dat die aard van kringbestuurders se professie daartoe bydra dat hulle gesagsdraers is en dat die gesag wat hulle beklee met verantwoordelikheid binne

die werksomgewing uitgevoer word. Gevolglik het hierdie studie bewys dat die gesag-ontslag-verhouding tussen die kringbestuurder as gesagsdraer en sy ondergeskiktes as gesagsvraers redelik binne die onderwys as profesie gehandhaaf word en dat die behoefte om gesagsdraer te wees redelik bevredig word.

- Rangorde 42 (item 13.9 – 1,63): *aanvaar nie aanspreeklikheid vir doelwitte wat nie bereik is nie*

Dit blyk uit die literatuur (vgl. 3.6.5) dat kringbestuurders bemaatig word om spesifieke take binne hulle posvlak uit te voer; daarom sluit hierdie bemaatiging ook aanspreeklikheid in. Gevolglik toon hierdie studie aan dat kringbestuurders hulle aanspreeklik voel vir doelwitte wat bereik word enersyds, en doelwitte wat nie bereik word nie, andersyds. 'n Moontlike rede hiervoor is dat kringbestuurders kennis dra daarvan dat die bepaalde onderwysdepartement hulle aanspreeklik hou vir die bereiking van doelwitte en ook bewus is daarvan dat aanspreeklikheid sowel die effektiwiteit as produktiwiteit van werksaamhede in die kring as geheel bevorder (vgl. 3.6.5).

- Rangorde 43 (item 13.8 – 1,61): *vind dit moeilik om 'n eie leierskapstyl te ontwikkel*
(item 13.13 – 1,61): *beskik nie oor die nodige bestuursagtergrond om die kring sinvol te bestuur nie.*

Volgens die literatuur (vgl. 3.6.1; 3.6.2) blyk dit dat kringbestuurders oor die vermoë beskik om hulle eie bestuursvermoë en leierskapstyl ontwikkel met eie vaardighede, kwaliteite en verwagtinge om sodoende gunstige omstandighede te skep waarbinne hulle hul werk kan uitvoer. 'n Moontlike rede waarom kringbestuurders bogenoemde items as minder ernstige probleme beskou, blyk te wees dat hulle hul kennis, vaardighede, kwaliteite en ervaring ten opsigte van bestuursvermoë en leierskapstyl reeds in vorige bevorderingsposte asook binne hulle huidige pos opgedoen het en dat hulle reeds oor 'n gevestigde (i.c. effektiewe) bestuurs- en leierskapstyl beskik. Ook vanuit die empiriese data is

aangetoon dat kringbestuurders oor die nodige onderwysbestuurskwalifikasies beskik (vgl. Tabel. 6.1 – vraag 6).

- Rangorde 45 (item 11.5 – 1,58): *vind dit moeilik om 'n aangename en gelukkige persoonlike lewe te lei*

Volgens die literatuur (vgl. 3.5.2) hou 'n oormatige werklading (vgl. item 12.5) direk verband met 'n ongelukkige en ongebalanseerde persoonlike lewe (vgl. 3.4.4). Gevolglik het hierdie studie die teendeel bewys en blyk dit dat kringbestuurders oor die algemeen 'n gebalanseerde persoonlike lewe lei tussen die werk, sosiale en huweliksverpligtinge, ten spyte van 'n oormatige werklading. In die literatuur (vgl. 3.4.4) is aangetoon dat kringbestuurders se verhouding met hulle gesinslede, huislike omstandighede, ontspanning, sosiale, ekonomiese en politieke omstandighede wel 'n invloed kan hê op hulle verhouding; optrede en werkverrigting ten spyte. Alhoewel al die respondente op bogenoemde item gerespondeer het, is by nabaat daarvan bewus geword dat al die respondente moontlik nie getroud is of hulle in 'n huweliksklimaat bevind nie. In hierdie vraag is met die veronderstelling gewerk dat alle respondente getroud is en daarom kan die geldigheid van die respons as sodanig nie geverifieer word nie.

- Rangorde 46 (item 11.2 – 1,58): *het 'n verwagting dat hy deur kollegas en ondergeskiktes gerespekteer sal word*

Die lae rangorde op item 11.2 moet egter as verblydend beskou word. Uit die literatuur (vgl. 3.4.1) is aangetoon dat kringbestuurders die verwagting het om deur hulle ondergeskiktes gerespekteer te word. Ook in die navorsing is aangetoon dat aan die verwagting van kringbestuurders voldoen word en dat respek in die onderwys as profesie nog steeds as prioriteit beskou word. Daar moet egter nie uit die oog verloor word dat enkele gevalle van dislojaliteit steeds aanwesig is nie, en dit gewoonlik aan die optrede van individuele persoonlikhede gekoppel kan word (vgl. 3.5.5; 3.6.6).

6.4.4 Minder ernstige probleme wat kringbestuurders volgens provinsie ervaar

In Tabel 6.5 is die sewe minste probleme wat kringbestuurders ervaar in rangorde van gemiddeldes geplaas en vergelyk met die minste probleme wat kringbestuurders volgens provinsie ervaar. Dit is egter gedoen om te bepaal of daar enige uitsonderings is ten opsigte van die minste probleme wat deur kringbestuurders provinsiegewys ervaar word.

Dit blyk dat ten opsigte van die sewe vroe met die laagste rangordes (vgl. Tabel 6.3) al die probleme as minder ernstig beskou word. Uit Tabel 6.5 blyk egter drie geringe uitsonderings te wees.

In die Noodkaapprovinsie is dit vir kringbestuurders egter meer problematies om gesag met die nodige verantwoordelikheid uit te voer (gemiddeld 1,90) teenoor kringbestuurders in die ander provinsies. Ook ervaar kringbestuurders in die Noordwesprovinsie dit as meer problematies as hulle kollegas om aanspreeklikheid te aanvaar vir doelwitte wat nie bereik word nie (gemiddeld 1,94) en om 'n eie leierskapstyl (gemiddeld 2,00) te ontwikkel teenoor kollegas in ander provinsies.

Die uitsondering is dat kringbestuurders in KwaZulu-Natal die sewe vroe met die laagste rangordes ten opsigte van minder ernstige probleme as meer problematies beskou teenoor kollegas in die ander provinsies.

Tabel 6.5: Rangordes van die minder ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar het teenoor probleme wat kringbestuurders in elke provinsie ervaar het

Item	Probleme	Gem.	Rangordes								
			Weskaap	Ooskaap	Noordkaap	Vrystaat	Noordwes	Noordelike Prov.	Gauteng	Mpumalanga	KwaZulu-Natal
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:										
11.1	vind dit moeilik om by 'n nuwe werksomgewing in te skakel;	1,71	1,60	1,57	1,70	1,62	1,77	1,90	1,44	1,64	2,40
11.6	vind dit moeilik om sy gesag met verantwoordelikheid uit te voer;	1,64	1,67	1,57	1,90	1,62	1,77	1,40	1,44	1,64	2,00
13.9	aanvaar nie aanspreeklikheid vir eie doelwitte wat nie bereik sal word nie;	1,63	1,93	1,29	1,70	1,43	1,94	1,50	1,44	1,57	2,00
13.8	vind dit moeilik om 'n eie leierskapstyl te ontwikkel;	1,61	1,40	1,24	1,80	1,52	2,00	1,75	1,33	1,21	2,40
13.13	beskik nie oor die nodige bestuursagtergrond om die kring sinvol te kan bestuur nie;	1,61	1,53	1,67	1,70	1,29	1,71	1,75	1,56	1,50	2,00
11.5	vind dit moeilik om 'n aangename en gelukkige persoonlike lewe te lei;	1,58	1,87	1,43	1,90	1,52	1,51	1,45	1,56	1,36	2,60
11.2	het 'n verwagting dat hy deur kollegas en ondergeskiktes gerespekteer sal word.	1,58	1,67	1,52	1,40	1,38	1,77	1,75	1,56	1,43	1,20

6.4.5 Gevolgtrekking met betrekking tot probleme wat kringbestuurders ervaar

In die lig van bogenoemde is die volgende ernstige tot minder ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar, geïdentifiseer en gekategoriseer.

- *Probleme in die persoon self*

Alhoewel kringbestuurders oor die algemeen stres binne hulle werksituasie ervaar, blyk dit dat geen ernstige probleme rakende persoonlike behoeftes ervaar word nie, en kan kringbestuurders hulle binne 'n eie waardestelsel uitleef.

- *Probleme in die werksomgewing*

Dit blyk dat kringbestuurders ernstige probleme binne die werksomgewing ervaar wat konsekwent teruggevoer kan word na swak infrastruktuur op mesovlak (i.c. distrikskantoor) enersyds, asook op makrovlak (i.c. onderwysdepartement), andersyds. Die gevolg is dat kringbestuurders ernstige probleme ervaar ten opsigte van 'n oormatige werkclading, onvoldoende fisiese fasiliteite en onstabiele politieke klimaat in skole, konflikprobleme, werksveiligheid sowel as die hantering van personeelwagedrag. Derhalwe het kringbestuurders min beheer oor die oplossing van probleme binne hulle werksomgewing.

- *Probleme op bestuursvlak*

Ook in hierdie kategorie het kringbestuurders ernstige probleme ervaar, veral ten opsigte van 'n menigte bestuurspligte wat daartoe aanleiding gee dat hulle nie effektief en produktief binne hulle pos kan funksioneer nie. Die aard van hierdie probleme op mesovlak het gewoonlik sy oorsprong in oneffektiewe bestuurshandelinge op makrovlak en dit blyk duidelik dat kringbestuurders nie veel beheer het oor hierdie probleme op sigself nie.

- *Probleme binne die gemeenskap*

Alhoewel kringbestuurders dit ongemaklik vind om binne 'n swak sosio-ekonomiese omgewing te werk, word die probleem as minder ernstig ervaar. Dit blyk ook dat kringbestuurders die sosiale stelsel waarin hulle hulle bevind as bevredigend ervaar.

- *Probleme binne die onderwysloopbaan*

Dit blyk duidelik dat kringbestuurders ernstige probleme binne hulle onderwysloopbaan ervaar. Gevolglik het die aard van hierdie ernstige probleme sy oorsprong in die persoonlike ontwikkeling binne hulle onderwysloopbaan. 'n Vergoedingspakket wat nie vergelyk met die gemiddelde inkomste van lede van

die privaatsektor nie, sowel as uiters min bevorderingsgeleenthede is aangeleenthede waaroor kringbestuurders feitlik geen beheer het nie. 'n Gebrek aan 'n duidelike loopbaanbeplanning en loopbaan blyk ook 'n groot rede te wees waarom ervare kringbestuurders die beroep vroeg verlaat.

Samevattend beskou blyk dit dus dat kringbestuurders meer probleme ervaar in veral die werksomgewing en binne hulle onderwysloopbaan as wat aanvanklik gemeen is en dat hulle ook min beheer het oor die oplossing van hierdie probleme. Voorts blyk dit ook dat kringbestuurders die minste probleme in hulle persoon self ervaar en dit wil voorkom of hulle persoonlike behoeftes meestal bevredig word sodat hulle binne 'n eie waardestelsel kan uitleef. Die ernstige probleme wat kringbestuurders ervaar, is meestal eiesoortig van aard en dit blyk ook dat enkele probleme gemeenskaplik kan wees as dit vergelyk word met probleme wat veral skoolsuperintendente in die VSA ervaar.

Hierdie probleme moet dus in gedagte gehou word by die ontwerp van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders (vgl. Hoofstuk 7).

6.5 DIE VERSKIL MET BETREKKING TOT DIE RESPONSE VAN NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDERS EN ERVARE KRINGBESTUURDERS TEN OPSIGTE VAN PROBLEME WAT NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDERS ERVAAR HET

6.5.1 Oriëntering

Hierdie afdeling handel oor die verskille tussen die response van nuutaangestelde kringbestuurders (n_1) en ervare kringbestuurders (n_2) met betrekking tot probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar.

Volgens die response op vraag 5 (sien Bylaag 2) is kringbestuurders gestratifiseer ooreenkomstig nuutaangestelde kringbestuurders (0 – 3 jaar ervaring), dit wil sê kringbestuurders wat vir die eerste keer in die pos aangestel is vanaf Oktober 1998 tot Oktober 2000 en ervare kringbestuurders (4 jaar en meer ervaring).

Volgens navorsing oor die inskakeling van skoolhoofde deur Weindling en Earley (1987), Legotlo (1994) en Kitavi (1995) is respondente gestratifiseer ooreenkomstig 0 tot 3 jaar, en 4 jaar en meer ondervinding in 'n bepaalde posvlak. Gevolglik is vir die doel van hierdie studie ook gebruik gemaak van bogenoemde metode om kringbestuurders te stratifiseer ooreenkomstig nuutaangestelde kringbestuurders (0 tot 3 jaar) en ervare kringbestuurders (4 jaar en meer ondervinding) in die bepaalde posvlak.

Die t-toets word gebruik om die betekenisvolheid van die verskil tussen die gemiddeldes van die steekproewe aan te dui. Derhalwe is die t-toets gebruik om die betekenisvolheid tussen die response van nuutaangestelde kringbestuurders en die van ervare kringbestuurders te bepaal (vgl. 5.12). Die resultate van 'n t-toets (onafhanklike twee steekproef) het 'n aantal betekenisvolle verskille in die menings van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders uitgewys.

Die p-waarde is gebruik om aan te dui of daar 'n *statisties betekenisvolle* verskil tussen die gemiddeldes van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders bestaan (vgl. 5.12). 'n Statisties betekenisvolle verskil beteken dat die verskil tussen die gemiddeldes van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders nie toevallig is nie, maar dat dit op 'n werklike verskil tussen die populasiegemiddeldes dui. Hierdie toets is verder aangewend om te bepaal watter van die bogenoemde verskille statisties betekenisvol is op 'n vlak waar die p-waarde < 0,05 is.

Die *praktiese betekenisvolheid* van bogenoemde verskille, bekend as die d-waarde (effekgrootte) is aan die hand van die volgende statistiese formule bereken:

$$d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\text{Grootste } Sd}$$

Waar \bar{X} = gemiddelde en Sd = Standaardafwyking.

Die effekgroottes is volgens die volgende kriteria bepaal:

d = 0,2 Klein effek (*)

d = 0,5 Medium effek (**)

d = 0,8 Groot effek (***)

Tabel 6.6 toon die volgende resultate.

Tabel 6.6 Data oor die verskille tussen die response van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders ten opsigte van probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar het

Verskil in response van nuutaangestelde kringbestuurders (N/KB) en ervare kringbestuurders (E/KB)											
Item	Probleem	n_1	n_2	\bar{X}_1	\bar{X}_2	\bar{S}_1	\bar{S}_2	t	p	d	*
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:										
11.3	word nie genoegsaam erken vir doelwitte wat hy bereik en prestasies wat hy behaal het nie;	72	74	1,611	2,189	0,723	0,961	-4,12	0,0001	0,602	**
11.5	vind dit moeilik om 'n aangename en gelukkige persoonlike lewe te lei;	72	74	1,333	1,824	0,581	0,970	-3,72	0,0003	0,506	**
12.2	vind dit moeilik om inligting doeltreffend vanaf en na skole te kry;	72	74	3,181	2,419	0,861	0,907	5,21	0,0001	0,840	***
12.6	funksioneer nie altyd in 'n veilige werksituasie nie;	72	74	3,319	2,500	0,947	1,010	5,06	0,0001	0,811	***
12.10	ervaar nie altyd aangename fisiese werksomstandighede nie;	72	74	3,013	2,392	0,927	0,934	4,04	0,0001	0,666	**
12.12	ervaar dikwels praktyksoek;	72	74	2,653	2,149	0,875	0,917	3,40	0,0009	0,550	**
13.1	vind dit moeilik om strategies te beplan;	72	74	1,792	2,419	0,821	1,020	-4,10	0,0001	0,615	**
13.2	vind dit moeilik om op 'n innoverende wyse te organiseer;	72	74	1,652	2,216	0,754	0,815	-4,34	0,0001	0,691	**
13.5	vind dit moeilik om vinnige en doelmatige besluite te neem;	72	74	1,472	2,054	0,581	0,949	-4,48	0,0001	0,613	**

Tabel 6.6 (vervolg)

Verskil in response van nuutaangestelde kringbestuurders (N/KB) en ervare kringbestuurders (E/KB)											
Item	Probleem	n_1	n_2	\bar{X}_1	\bar{X}_2	\bar{S}_1	\bar{S}_2	t	p	d	*
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:										
13.8	vind dit moeilik om 'n eie leierskapstyl te ontwikkel;	72	74	1,361	1,851	0,657	0,871	-3,85	0,0002	0,562	**
14.2	vind dit onaangenaam om binne 'n swak sosio-ekonomiese klimaat te werk;	72	74	3,056	2,018	0,803	0,915	6,65	0,0001	1,035	***
14.3	vind dit moeilik om in 'n onstabiele politieke klimaat te werk.	72	74	3,264	2,716	0,856	0,986	3,59	0,0005	0,555	**
15.3	het nie geleenthede vir professionele ontwikkeling nie.	72	74	2,792	2,284	0,821	0,958	3,44	0,0008	0,530	**

Sleutel:

n_1 = nuutaangestelde kringbestuurder

n_2 = ervare kringbestuurders

\bar{x} = Gemiddelde

p = p-waarde < 0,05

\bar{s} = Standaardafwyking

d = d-waarde

t = t-waarde

* = effekgrootte: 0,2 = klein effek = *

0,5 = medium effek = **

0,8 = groot effek = ***

6.5.2 Interpretiering van data

Die verskille tussen die response van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders wat statisties betekenisvol was (p-waarde < 0,05) is ondersoek aangesien dit die doel van hierdie afdeling was om die praktiese betekenisvolheid (d-waarde) van elke verskil in 'n effekgrootte om te skakel.

6.5.3 Response met 'n medium effekgrootte

In Tabel 6.6 is aangetoon dat 'n aantal items voorkom waarby 'n medium prakties betekenisvolle verskil tussen die response van die twee groepe bestaan. In hierdie studie sal geen bespreking aan response met 'n klein effekgrootte gewy word nie, terwyl oorsigtelik aandag gegee sal word aan response met 'n medium effekgrootte. 'n Meer omvattende beskrywing sal gegee word van response waarby 'n groot prakties betekenisvolle verskil voorkom (vgl. 6.5.4).

'n Medium prakties betekenisvolle verskil tussen die response van die twee teikengroepe bestaan in die volgende probleme:

- Item 11.3 – *word nie genoegsaam erken vir doelwitte wat hy bereik en prestasies wat hy behaal nie* ($t = -4,12$; $p = 0,0001$; $d = 0,602$)

Uit Tabel 6.6 blyk dit dat ervare kringbestuurders dit meer problematies gevind het om erkenning te verkry vir doelwitte wat bereik word en prestasies wat behaal is. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat ervare kringbestuurders gedurende hulle eerste aanstelling in die pos weerhou is van enige vorm van erkenning ten opsigte van die prestasie en doelwitbereiking (vgl. 3.6.2).

'n Ander moontlike rede kan wees dat ervare kringbestuurders lank reeds in die posvlak funksioneer en dat daar by hulle 'n behoefte bestaan om op 'n ander vlak erkenning te ontvang teenoor nuutaangestelde kringbestuurders wat onlangs erkenning ontvang het deur in 'n bevorderingspos aangestel te word.

- Item 11.5 – *vind dit moeilik om 'n aangename en gelukkige persoonlike lewe te lei* ($t = -3,72$; $p = 0,0003$; $d = 0,506$).

In Tabel 6.6 is ook aangetoon dat ervare kringbestuurders dit moeiliker gevind het om 'n aangename persoonlike lewe te lei na hulle eerste aanstelling, teenoor nuutaangestelde kringbestuurders. 'n Moontlike rede volgens die literatuur (vgl. 3.4.3) kan wees dat 'n gebrek aan hulpverlening en mentorskap tydens die eerste aanstelling in die pos hulle persoonlike behoeftes ten opsigte van die nuwe werk en waar hulle 'n nuwe gemeenskap betree, nie bevredig is nie. 'n Verdere rede is, volgens Van der Westhuizen en Smit (2001), dat ervare kringbestuurders 'n

oormatige werkklading ervaar het omdat hulle die werk van kringbestuurders moes doen waarvan die poste vakant was en sodoende minder tyd gehad het om aan hulle persoonlike lewe te bestee.

- Item 12.10 – *ervaar nie altyd aangename fisiese werksomstandighede nie* (t = 4,04; p = 0,0001; d = 0,666)

Nuutaangestelde kringbestuurders ervaar die probleem van onaangename fisiese werksomstandighede ernstiger as ervare kringbestuurders. 'n Moontlike rede hiervoor blyk te wees dat finansiële steun ten opsigte van fisiese fasiliteite jaarliks ingekort word om die provinsies se begroting te laat balanseer en dat nuutaangestelde kringbestuurders sonder die nodige kommoditeite en fasiliteite oor die weg moet kom (vgl. 3.5.7). 'n Moontlike ander rede kan wees dat nuutaangestelde kringbestuurders aangename fisiese fasiliteite in hulle vorige werksomgewing gehad het, terwyl die infrastruktuur van die nuwe werksomgewing nie altyd aan dié vereistes voldoen nie.

- Item 12.12 – *ervaar dikwels praktyksskok* (t = 3,40; p = 0,0009; d = 0,550)

Nuutaangestelde kringbestuurders het praktyksskok as 'n groter probleem ervaar teenoor die ervare kringbestuurders tydens hulle eerste aanstelling in die pos. 'n Moontlike rede kan wees dat nuutaangestelde kringbestuurders deur meer probleme in die gesig gestaar word in samehang met die hedendaagse eise wat aan hulle gestel word (vgl. 3.5.1). Hierdie bevinding is eintlik te wagte, omdat nuutaangestelde skoolhoofde, adjunkhoofde en onderwysers hulle soms in 'n onuitnodigende klimaat bevind waar praktyksskok ervaar word en daarom is dit logies om te verwag dat nuutaangestelde kringbestuurders nie ook praktyksskok sal ervaar soos enige nuutaangestelde persoon in die onderwysprofessie.

- Item 13.1 – *vind dit moeilik om strategies te beplan* (t = -4,10; p = 0,0001; d = 0,615)
- Item 13.2 – *vind dit moeilik om op 'n innoverende wyse te organiseer* (t = -4,34; p = 0,0001; d = 0,691)

- Item 13.5 – *vind dit moeilik om vinnige en doelmatige besluite te neem* ($t = -4,48$; $p = 0,0001$; $d = 0,613$)
- Item 13.8 – *vind dit moeilik om 'n leierskapstyl te ontwikkel* ($t = -3,85$; $p = 0,002$; $d = 0,563$)

Uit Tabel 6.6 blyk dit dat ervare kringbestuurders die hantering van bestuurs- en leierskapsbevoegdheids meer problematies gevind het tydens hulle eerste aanstelling in die pos teenoor nuutaangestelde kringbestuurders. Alhoewel dit geblyk het (vgl. 3.5.1; 6.2) dat ervare kringbestuurders wel op bestuursvlak goed gekwalifiseer is, hulle bestuurservaring op die vlak van kringbestuur egter ontbreek. Hierdie diskrepans was egter te wagte, aangesien distriksbestuurders slegs die afgelope vier jaar getaak was om nuutaangestelde kringbestuurders bestuursmatig op te lei (vgl. DANIDA-program – 4.7.3).

- Item 14.3 – *vind dit moeilik om in 'n onstabiele politieke klimaat te werk* ($t = 3,59$; $p = 0,0005$; $d = 0,555$)

Dit blyk dat nuutaangestelde kringbestuurders dit moeiliker vind om in 'n onstabiele politieke klimaat te werk teenoor ervare kringbestuurders tydens hulle eerste aanstelling in die pos. 'n Moontlike rede, soos blyk uit die literatuur (vgl. 3.7.3), is die onvermoë van veral nuutaangestelde kringbestuurders om toe te sien dat onderwys in die onderskeie kringe nie vir politieke doeleindes gebruik en misbruik word nie. 'n Ander moontlike rede is die gebrek aan onderhandelingsvaardighede (vgl. 3.10.3.2) en die onvermoë om goeie verhoudinge met lede van organisasies (i.e. vakbonde) buite die skoolgemeenskap te smee (vgl. 3.10.3.2). 'n Derde moontlike rede is dat ervare kringbestuurders reeds ervaring opgedoen het om in 'n onstabiele politieke klimaat te werk.

- Item 15.3 – *het nie geleenthede vir professionele ontwikkeling nie* ($t = 3,44$; $p = 0,0008$; $d = 0,530$)

Uit Tabel 6.6 blyk dit dat nuutaangestelde kringbestuurders die geleenthede vir professionele ontwikkeling meer problematies vind as ervare kringbestuurders. 'n Moontlike rede (vgl. 3.8.3) is dat 'n ernstige leemte bestaan ten opsigte van nuwe opleidingsprogramme sowel as professionele ontwikkelingsprogramme vir

nuutaangestelde kringbestuurders. Hierdie gedagte word versterk deur response uit die empiriese studie (vgl. 6.6) waarin kringbestuurders meen dat werksinkels en byeenkomste betekenisloos geword het. Ook die afwesigheid van vaardigheidsontwikkelingsprogramme kan 'n moontlike faktor wees wat tot die probleem bydra.

6.5.4 Response met 'n groot effekgrootte

Uit Tabel 6.6 blyk dit dat 'n groot praktiese betekenisvolle verskil tussen die response van die twee groepe bestaan ten opsigte van die volgende drie probleme.

- Item 12.2 – *vind dit moeilik om inligting doeltreffend van en na skole te kry* ($t = 5,21$; $p = 0,0001$; $d = 0,84$)

Daar bestaan 'n groot praktiese betekenisvolle verskil tussen die response van die twee teikengroepe ten opsigte van die spoedige verkryging en versending van inligting van en na skole. 'n Moontlike rede uit die literatuur (vgl. 3.6.11) blyk te wees die gebrek aan fasiliteite soos telefone in veral skole in die agtergeblewe gebiede (i.c. townshipskole). Die verswakende sosio-ekonomiese klimaat in die agtergeblewe gemeenskappe en die afskaling van finansiële steun aan skole dra gevolglik daartoe by dat skole in agtergeblewe gemeenskappe nie die huur van telefone kan bekostig nie. Daarom vind veral nuutaangestelde kringbestuurders dit uiters moeilik om inligting van en na skole te kry. 'n Faktor wat tot die probleem bydra, is die stadige versending van posstukke en dat posstukke dikwels verlore raak. Die gevolg is dat kringbestuurders tans deur onderwysdepartemente getaak word om inligting per motor van en na skole te versprei (vgl. 6.6). Ook die onstabiele politieke klimaat dra daartoe by dat hulle nie by skole kan uitkom om inligting te versprei nie (vgl. 3.7.3).

- Item 12.6 – *funksioneer nie altyd in 'n veilige werksituasie nie* ($t = 5,06$; $p = 0,0001$; $d = 0,811$)

'n Nie-geborgtheid teen 'n kultuur van fisiese geweld in skole kom toenemend voor, en nuutaangestelde kringbestuurders staab in 'n werksomgewing waarin

hulle veiligheid nie gewaarborg kan word nie. Uit die literatuur (vgl. 3.5.3) blyk dit dat kringbestuurders dikwels hulle besoeke aan skole moet afgelas omdat hulle hulle in 'n onuitnodigende klimaat bevind en dikwels nie toegelaat word om die skoolterreine te betree nie. Die feit dat onderwysers toegelaat word om te staak, dra daartoe by dat onrus by skole voorkom. Daarom blyk dit dat veral nuutaangestelde kringbestuurders hulle tans in 'n werksituasie bevind waaraan 'n risiko verbonde is, en dat hulle spanning ten opsigte van hulle eie veiligheid ervaar.

- Item 14.2 – *vind dit onaangenaam om in 'n swak sosio-ekonomiese klimaat te werk* ($t=6,65$; $p = 0,0008$; $d = 1,035$)

Nuutaangestelde kringbestuurders vind dit ook meer problematies as wat die geval by ervare kringbestuurders is, om in 'n swak sosio-ekonomiese klimaat te werk. Volgens die literatuur (vgl. 3.7.2) is werkloosheid en armoede faktore wat tot ernstige finansiële probleme in verskeie skole in agtergeblewe gemeenskappe bydra. Gevolglik bestaan voortdurende tekorte en behoeftes aan kommoditeite soos studiemateriaal en voldoende fisiese fasiliteite waardeur veral nuutaangestelde kringbestuurders gekonfronteer word. 'n Ander moontlike rede is dat baie skole in informele nedersettings geleë is en dat die betrokke werksomgewing 'n gevoel van onaangenaamheid by veral nuutaangestelde kringbestuurders versterk.

6.6 INTERPRETERING VAN OOP VRAE AANGAANDE PROBLEME WAT KRINGBESTUURDERS TANS ERVAAR

In Tabel 6.7 is 'n aantal probleme geïdentifiseer wat nie in die vraelys gedek is nie. Van die 146 kringbestuurders het slegs 49 respondente deur middel van 'n oop vraag (Item 17) gerepondeer met betrekking tot probleme wat hulle tans ervaar. Hierdie probleme is ooreenkomstig die meeste response geplaas.

Tabel 6.7: Oop vrae oor ander probleme wat kringbestuurders tans ervaar

Item 17: Probleme	n
Geen professionele ondersteuning en begrip vir probleme van hoofkantoor nie.	7
Swak dienslewering en kommunikasie van hoofkantoor.	7
Swak voorsiening van kantoorpersoneel en kommoditeite soos departementele motors en kantoorbenodighede.	7
Te veel pligte en take wat nie in posbeskrywing voorkom nie.	6
Te veel betekenislose werksinkels en byeenkomste (swak reëlins).	5
Rompslomp van hoofkantoor.	4
Probleme met aflewering van matriekvraestelle en posstukke by skole.	4
Onrealistiese verwagtinge van opvoeders en skoolhoofde.	4
Te min tyd vir monitering by skole	3
Swak programkoördinerings tussen bestuursvlakke.	2

Deur middel van 'n oop vraag (item 17) is bevind dat nog 'n aantal ernstige probleme binne die werksomgewing voorkom veral in die struktuur van die kring (i.c. mesovlak) enersyds, en ook buite die werksomgewing in die struktuur van die onderwysdepartement (makrovlak), andersyds. Gevolglik blyk dit dat faktore soos 'n gebrek aan infrastruktuur (vgl. rangorde 3 – item 12.11) sowel as onvermoë en onbegrip van onderwysdepartemente om die behoeftes van kringbestuurders onder die loep te neem, die grootste oorsaak van hulle probleme te wees.

Enkele ander individuele probleme ($n < 1$) is deur middel van die oop vraag geïdentifiseer en gekategoriseer en behels die volgende:

- Probleme in die persoon self word ondervind deur individuele gevalle van professionele afguns en nepotisme.
- Probleme in die werksomgewing waar enkele kringbestuurders uitgesluit voel omdat hulle nie meer in die klaskamer kom nie en hulle take dikwels oorleuel.

- Probleme op bestuursvlak waar enkele kringbestuurders 'n gebrek aan indiensopleiding ervaar.
- Probleme binne die gemeenskap waar enkele kringbestuurders 'n negatiewe houding van vakbonde ervaar.
- Probleme in die onderwysloopbaan waar enkele kringbestuurders probleme ondervind met geen ekstra vergoeding vir tydelike aanstellings nie.

In die lig van bogenoemde blyk dit dat die meeste probleme wat kringbestuurders tans ervaar, binne die werksomgewing in die struktuur van die kring, sowel as buite die werksomgewing in die struktuur van die onderwysdepartement voorkom. Dit blyk voorts dat 'n gebrek aan verbale kommunikasie tussen die onderwysdepartement en kringkantore faktore is wat daartoe bydra dat die onderwysdepartemente nie begrip toon vir probleme wat op grondvlak plaasvind nie en kringbestuurders weer eens ervaar dat hulle mag ontnem word en sodoende niks aan die saak kan doen nie. Gevolglik sal hierdie probleme ondervang word by die ontwerp van 'n inskakelingsprogram (vgl. Hoofstuk 7).

6.7 INTERPRETERING VAN DATA OOR VAARDIGHEDE WAT KRINGBESTUURDERS AS BELANGRIK BESKOU

6.7.1 Vaardighede wat nuutaangestelde kringbestuurders as belangrik beskou

'n Doelwit van hierdie studie (vgl. 1.4) was om te bepaal watter tegniese, persoon-, sosiale en konseptuele vaardighede nuutaangestelde kringbestuurders as belangrik beskou ten einde effektief en produktief in hulle nuwe pos te funksioneer. Die data wat ingesamel is, word in rangordes vervat ten einde 'n analise te maak vir interpretering en bespreking van die data.

Respondente is gevra om die vaardighede wat hulle as nuutaangestelde kringbestuurders as belangrik beskou en beskou het aan die hand van 'n aantal vrae op 'n vierpuntskaal aan te dui. Die skaal was as volg ingedeel:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| 1 = Irrelevante vaardigheid | 3 = Belangrike vaardigheid |
| 2 = Minder belangrike vaardigheid | 4 = Baie belangrike vaardigheid |

'n 1 dui byvoorbeeld aan dat die respondente die vaardigheid as irrelevant beskou, terwyl 'n 4 aandui dat die respondente die vaardigheid as baie belangrik beskou (vgl. Bylaag 2).

Tabel 6.8: Rangordes van vaardighede wat nuutaangestelde kringbestuurders as belangrik beskou
(Volgorde van baie belangrike vaardigheid tot minder belangrike vaardigheid.)

Rang-orde	Vaardigheid	Item	Gemiddeld
1	Die vermoë om strategies te beplan.	18.2	3,79
2	Die vermoë om onderwysbeleid te implementeer.	18.6	3,76
3	Die vermoë om kreatief te dink.	21.8	3,74
4	Die vermoë om doeltreffend toesig te hou.	18.4	3,73
4	Die vermoë om innoverende besluite te neem.	21.4	3,73
6	Die vermoë om strategies te dink.	21.5	3,72
6	Die vermoë om idees in bereikbare doelwitte om te skakel.	21.10	3,72
8	Die vermoë om goeie verhoudings met ondergeskiktes te smee.	19.2	3,71
9	Die vermoë om jou kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo.	20.9	3,70
10	Die vermoë om na 'n ander se probleme te luister.	19.4	3,69
10	Die vermoë om ondergeskiktes te help om hulle vaardighede en talente te ontwikkel.	19.7	3,69
10	Die vermoë om 'n rolmodel vir status, integriteit en eerlikheid te wees.	20.6	3,69
13	Die vermoë om 'n organisasiekultuur te verander ten einde vernuwing teweeg te bring.	18.15	3,69
14	Die vermoë om mag en gesag gebalanseerd uit te oefen.	18.1	3,67
14	Die vermoë om nuwe denkwyses en denkrigtings te inisieer.	21.11	3,67
16	Die vermoë om ondergeskiktes te oorreed om verantwoordelikheid te aanvaar.	19.8	3,66
17	Die vermoë om futuristies te dink.	21.6	3,63
18	Die vermoë om 'n gesonde werksklimaat te skep.	18.14	3,62
19	Die vermoë om onderwysregtelike aangeleenthede te hanteer.	18.8	3,61
19	Die vermoë om holisties te dink.	21.7	3,61
21	Die vermoë om tydsbestuur toe te pas.	18.12	3,60
21	Om die visie van verandering wat met kringbestuurderskap gepaard gaan, in jouself te manifesteer.	21.2	3,60
21	Die vermoë om alle partye binne sowel as buite die onderwys-gemeenskap aan te moedig om by onderwys betrokke te raak.	19.5	3,60

Tabel 6.8 (vervolg)

Rang-orde	Vaardigheid	Item	Gem.
24	Die vermoë om verdraagsaam teenoor ander te wees.	20.4	3,59
24	Die vermoë om 'n organisasiekultuur te verander.	21.3	3,59
26	Die vermoë om 'n positiewe en samewerkende verhouding met ander kringbestuurders te vestig.	19.1	3,58
26	Om bewus te wees van jou vooroordele, tekortkominge, swakpunte asook sterkpunte en bevoegdhede.	21.1	3,58
28	Die vermoë om vergaderings en byeenkomste te lei.	18.5	3,56
28	Die vermoë om respek by sowel ondergeskiktes as meerderes af te dwing.	20.8	3,56
30	Die vermoë om 'n sterk oordedingsvermoë te openbaar.	20.5	3,54
31	Die vermoë om paradoksaal te dink (om teenstrydighede te kan hanteer).	21.9	3,53
32	Die vermoë om goeie verhoudings met lede van organisasies buite die onderwysgemeenskap te smee.	19.3	3,49
32	Die vermoë om te delegeer.	18.3	3,49
34	Die vermoë om u eie beperkings ten opsigte van eie waardes en norme binne die werksomgewing te bepaal.	19.6	3,47
35	Die vermoë om jouself sowel as ander se sosiale behoeftes en waardes te respekteer.	20.3	3,42
36	Die vermoë om 'n begroting saam te stel en te monitor.	18.7	3,40
37	Die vermoë om vertrouwd te wees met die nuutste inligtingstechnologie soos die internet.	18.9	3,39
38	Die vermoë om humor in jouself sowel as in 'n ander te herken.	20.7	3,37
39	Die vermoë om projekbestuur toe te pas.	18.13	3,32
40	Die vermoë om hulpbronne sowel as die organisasie koste-effektief te bestuur.	18.11	3,22
41	Die vermoë om binne 'n nuwe gemeenskap te akkultureer.	20.1	3,21
42	Die vermoë om binne 'n nuwe gemeenskap te sosialiseer.	20.2	3,16
43	Die vermoë om 'n databasis op te stel.	18.10	3,03

Die eerste tien rangordes (92% - 3,69 en hoër) is as afsnypunt gebruik vir die bespreking van data oor die vaardighede wat kringbestuurders as baie belangrik beskou. Die belangrikste vaardighede sal bespreek word ooreenkomstig die verskillende kategorieë vaardighede (vgl. 3.10.2.3). 'n Vaardigheid, volgens die literatuur (vgl. 3.10.1), word gedefinieer as die vermoë of behendigheid waarvoor 'n persoon moet beskik om 'n bepaalde handeling vloeiend en sonder inspanning in 'n bepaalde werksituasie suksesvol te kan uitvoer. Aangesien respondente al

die vaardighede as baie belangrik beskou het (vgl. 3,03 = 75% en hoër), sal vir die doel van hierdie navorsing slegs die 10 belangrikste vaardighede bespreek word.

- *Tegniese vaardighede*

Rangorde 1 (item 18.2 – 3,79): *die vermoë om strategies te beplan*

Rangorde 2 (item 18.6 – 3,76): *die vermoë om onderwysbeleid te implementeer*

Rangorde 4 (item 18.4 – 3,73): *die vermoë om doeltreffend toesig te hou*

Bogenoemde tegniese vaardighede word deur al die respondente as baie belangrik beskou. In die literatuur (vgl. 4.7.2, 3.6.6.1, 3.6.6.2) is aangetoon dat die basiese beginsels vir doeltreffende monitering deur kringbestuurders die volgende is naamlik om strategies te kan beplan, om doeltreffend leiding te gee deur middel van beleidsimplementering en om doeltreffend toesig te hou oor skole in hulle kring. Uit hierdie navorsing bly dit dat kringbestuurders bogenoemde vaardighede beskou as die kernelement van hulle taakooreenkoms (i.c. moniteringsrol) waarvolgens hulle hul taak doeltreffend kan uitvoer. Hierdie bevinding stem dus ooreen met die literatuur (vgl. 3.10.3.1) waarin kringbestuurders se vermoë om dinge binne 'n organisasie te kan doen, sterk beklemtoon is. Om hierdie vaardighede te kan toepas, verg bestuurskennis en daarom sal die uitbreiding van bestuursvaardighede 'n integrerende deel moet uitmaak van die kringbestuurder se induksie en verdere indiensopleiding. In Hoofstuk 7 word aandag hieraan gegee.

- *Persoonsvaardighede*

Rangorde 8 (item 19.2 – 3,71): *die vermoë om goeie verhoudinge met ondergeskiktes te smee*

Rangorde 10 (item 19.4 – 3,69): *die vermoë om na 'n ander se probleme te luister*

Rangorde 10 (item 19.7 – 3,69): *die vermoë om ondergeskiktes te help om hulle vaardighede en talente te ontwikkel*

In ooreenstemming met die literatuur (vgl. 3.10.22) blyk dit dat respondente ook bogenoemde persoonsvaardighede as baie belangrik beskou ten einde ondergeskiktes gelukkig in hulle werk te hou asook om optimale effektiwiteit en produktiwiteit ten opsigte van werksverrigting te verkry. Moontlike redes waarom kringbestuurders bogenoemde persoonsvaardighede as baie belangrik beskou, blyk te wees dat daar enersyds nie na hulle eie probleme geluister word nie (vgl. 6.6) en dat daar andersyds ook nie geleenthede geskep word waardeur hulle eie talente en vaardighede ontwikkel word nie (vgl. 6.6, 3.8.3). Dit is ook interessant dat kringbestuurders tegniese vaardighede (i.c. taakoriëntering) sowel as persoonsvaardighede (i.c. mensoriëntering) as ewe belangrik beskou (vgl. 3.6.1) om effektief en produktief in 'n bepaalde pos te funksioneer, teenoor die literatuur waar sterker klem op die persoonsvaardighede geplaas is.

- *Sosiale vaardighede*

Rangorde 9 (item 20.9 – 3,70): *die vermoë om jou kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo*

Rangorde 10 (item 20.6 – 3,69): *die vermoë om 'n rolmodel vir status, integriteit en eertikheid te wees.*

In die literatuur (vgl. 3.5.6) word sosiale vaardighede duidelik beklemtoon as die vermoë om 'n positiewe, sosiale en samewerkende verhouding met alle onderwysbelanghebbendes binne sowel as buite 'n organisasie te smee. In ooreenstemming met die literatuur blyk dit uit hierdie navorsing dat kringbestuurders ten opsigte van hulle seremoniële rol sterk klem lê op sosiale vaardighede, aangesien hulle op sosiale vlak 'n belangrike rol speel ten opsigte van die motivering en beïnvloeding van mense wat om die een of ander rede 'n belangrike rol speel in belang van die onderwys op sigself. Luidens die literatuur (vgl. 3.10.2) impliseer dit verder dat die proses van sosialisering in 'n totale struktuur voltrek word wat sosiale groeperinge insluit waarin sosiale verhoudinge van die mees persoonlike tot die mees formeel-saaklike kan wissel. 'n Moontlike rede waarom kringbestuurders bogenoemde sosiale vaardighede as die belangrikste beskou, is die feit dat hulle hul eie integriteit en geloofwaardigheid as sosiale norme binne 'n bepaalde sosiale groepering wil beklemtoon (vgl. 3.5.6).

- *Konseptuele vaardighede*

Rangorde 3 (item 21.8 – 3,74): *die vermoë om kreatief te dink*

Rangorde 4 (item 21.4 – 3,73): *die vermoë om innoverende besluite te neem*

Rangode 6 (item 21.5 – 3,72): *die vermoë om strategies te dink*

Rangode 6 (item 21.10 – 3,72): *die vermoë om idees in bereikbare doelwitte om te skakel*

Volgens Tabel 6.8 het respondente sterk klem gelê op die belangrikheid van konseptuele vaardighede. In die literatuur (vgl. 3.10.2.2) word konseptuele vaardighede beskou as waardebelaaide kwaliteite waaroor kringbestuurders moet beskik om deur middel van intuisie, visie, leierskap en innovasie te konseptualiseer hoe die organisasie (i.c. kring) en die gemeenskap werk. Daardeur word die implikasies van eie gedrag, optrede en die rol wat hy daarin moet vervul, bepaal. In ooreenstemming met die literatuur (vgl. 3.10.2.2) blyk dit dat kringbestuurders bogenoemde konseptuele vaardighede soos kreatiewe en strategiese denke, innoverende besluite en om idees in bereikbare doelwitte om te skakel beskou as geantisipeerde kennis wat behels dat hulle oor die vermoë beskik om moontlikhede raak te sien en hulle optrede in die hede te rig op dit wat hulle in die toekoms wil bereik.

In die lig van bogenoemde bestaan 'n duidelike verband dus tussen hierdie navorsing en die navorsing wat deur Cameron en Whetten (1995) (vgl. 3.10.3.2) gedoen is ten opsigte van tien gemeenskaplike vaardigheidsvereistes wat vir effektiewe en doeltreffende bestuurders op die terreine van besigheid, gesondheid, opvoeding en die staatsdiens geïdentifiseer is. Van die tien rangordes stem sewe ooreen met rangordes van hierdie navorsing. Die volgende ooreenkomste word in Tabel 6.9 saamgevat.

Tabel 6.9: Ooreenkomste met betrekking tot bestuursvaardighede deur Cameron en Whetten (1995) en hierdie navorsing

Cameron en Whetten (1995)		Hierdie navorsing	
R	Vaardigheid	R	Vaardigheid
3	Die bestuur van individuele besluitneming	4	Die vermoë om innoverende besluite te neem
4	Die herkenning, definiëring en oplossing van probleme	10	Die vermoë om na ander se probleme te luister
5	Die motivering en beïnvloeding van mense	9	Die vermoë om jou kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo
7	Doelformulering en die oordra van visie	6	Die vermoë om idees in bereikbare doelwitte om te skakel
8	Selfbewussyn	8	Die vermoë om 'n rolmodel vir status, integriteit en eerlikheid te wees
9	Spanbou	10	Die vermoë om goeie verhoudinge met ondergeskiktes te smee
10	Konflikhantering	10	Die vermoë om na ander se probleme te luister

R = Rangorde

Aangesien respondente al die vaardighede in die vraelys (vgl. Bylaag 2) as baie belangrik beskou het (vgl. 3,03 = 75% en hoër), bestaan daar egter nie data oor minder belangrike vaardighede nie en kan dit as sodanig nie bespreek en geverifieer word nie.

6.7.2 Rangordes van vaardighede wat kringbestuurders provinsiegewys as belangrik beskou

In Tabel 6.10 is die nege vaardighede wat kringbestuurders as belangrik beskou in rangorde van gemiddeldes geplaas en vergelyk met die vaardighede wat kringbestuurders provinsiegewys as belangrik beskou. Dit is gedoen om te bepaal of enige uitsonderings of eiensortighede voorkom ten opsigte van vaardighede wat kringbestuurders provinsiegewys as belangrik beskou.

Tabel 6.10: Rangordes van vaardighede wat kringbestuurders provinsie-gewys as belangrik beskou

Item	Vaardigheid	Gem.	Rangordes								
			Weskaap	Ooskaap	Noordkaap	Vrystaat	Noordwes	Noordelike Prov.	Gauteng	Mpumalanga	KwaZulu-Natal
18.2	Die vermoë om strategies te beplan.	3,79	3,60	3,90	3,80	3,90	3,87	3,80	3,44	3,64	3,80
18.6	Die vermoë om onderwysbeleid te implementeer.	3,76	3,47	3,90	3,80	3,71	3,87	3,80	3,78	3,71	3,40
21.8	Die vermoë om kreatief te dink.	3,74	3,67	3,71	3,90	3,62	3,77	3,80	3,78	3,71	3,80
18.4	Die vermoë om doeltreffend toesig te hou.	3,73	3,60	3,90	3,60	3,76	3,84	3,75	3,33	3,71	3,60
21.4	Die vermoë om innoverende besluite te neem.	3,73	3,53	3,90	4,00	3,57	3,68	3,80	3,78	3,79	3,40
21.5	Die vermoë om strategies te dink.	3,72	3,67	3,62	3,90	3,67	3,77	3,75	3,78	3,64	3,80
21.10	Die vermoë om idees in bereikbare doelwitte om te skakel.	3,72	3,40	3,86	3,80	3,76	3,80	3,65	3,67	3,71	3,60
19.2	Die vermoë om goeie verhoudings met ondergeskiktes te smee.	3,71	3,73	3,90	3,70	3,71	3,65	3,60	3,67	3,71	3,80
20.9	Die vermoë om jou kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo.	3,70	3,67	3,86	4,00	3,71	3,65	3,65	3,67	3,57	3,60

Dit blyk dat ten opsigte van die nege vaardighede met die hoogste rangordes (vgl. Tabel 6.10) kringbestuurders al die vaardighede as baie belangrik beskou en daar nie 'n noemenswaardige afwyking in die gemiddeldes van die provinsies na vore kom nie. Uit Tabel 6.10 blyk egter twee geringe uitsonderings te wees. In die Noordkaapprovinsie is die vermoë om innoverende besluit te neem (gemiddeld 4,0) en die vermoë om jou kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo (gemiddeld 4,0), vaardighede wat bokant die gemiddelde geregistreer het. Dit stem ooreen met die rangodes wat in 6.7.1 bespreek is.

6.7.3 Gevolgtrekking

In die lig van bogenoemde bespreking is dit duidelik dat kringbestuurders al die vaardighede binne die verskillende kategorieë as baie belangrik beskou (vgl. 3,03 = 75% en hoër) om effektief en produktief in die pos te funksioneer. In Hoofstuk 7 sal dus aandag gegee word aan die ontwikkeling van hierdie vaardighede by die ontwerp van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders.

6.8 Interpretering van data oor die verskille tussen die response van nuutaangestelde kringbestuurders en ervare kringbestuurders aangaande vaardighede wat hulle as belangrik beskou

Die t-toets, p-waarde en d-waarde (effekgrootte) (vgl. 6.3.5) is ook gebruik om die verskil in response van die twee teikengroepe (nuutaangestelde en ervare kringbestuurders) ten opsigte van kritieke vaardighede aan te dui.

Tabel 6.11: Data oor die verskille tussen die response van nuutaangestelde en ervare kringbestuurders aangaande vaardighede wat hulle as belangrik beskou

Verskil in response van nuutaangestelde kringbestuurders (N/Kb) en ervare kringbestuurders (E/Kb)												
Item	Vaardigheid	n_1	n_2	\bar{X}_1	\bar{X}_2	\bar{s}_1	\bar{s}_2	t	p	d	*	
18.10	Die vermoë om 'n databasis op te stel.	72	74	2,792	3,270	1,061	0,782	-3,10	0,0024	0,451	*	
18.11	Die vermoë om hulpbronne sowel as die organisasie koste-effektief te bestuur.	72	74	2,986	3,446	0,896	0,644	-3,55	0,0005	0,513	**	
19.6	Die vermoë om u eie beperkings ten opsigte van eie waardes en norme binne die werksomgewing te bepaal.	72	74	3,625	3,311	0,516	0,757	2,94	0,0039	0,415	*	
19.7	Die vermoë om ondergeskiktes te help om hulle vaardighede en talente te ontwikkel.	72	74	3,806	3,581	0,432	0,597	2,61	0,0102	0,376	*	
20.3	Die vermoë om jouself sowel as ander se sosiale behoeftes en waardes te respekteer.	72	74	3,597	3,243	0,548	0,755	3,25	0,0015	0,469	*	
20.5	Die vermoë om 'n sterk oordedingsvermoë te openbaar.	72	74	3,750	3,338	0,467	0,708	4,16	0,0001	0,582	**	
21.4	Die vermoë om innoerende besluite te neem.	72	74	3,875	3,581	0,333	0,683	3,32	0,0012	0,431	*	
21.8	Die vermoë om kreatief te dink.	72	74	3,847	3,635	0,362	0,610	2,56	0,0116	0,348	*	

Sleutel:

n_1 = nuutaangestelde kringbestuurder

n_2 = ervare kringbestuurders

\bar{x} = Gemiddelde

p = p-waarde < 0,05

\bar{s} = Standaardafwyking

d = d-waarde

t = t-waarde

* = effekgrootte: 0,2 = klein effek = *

0,5 = medium effek = **

0,8 = groot effek = ***

Volgens Tabel 6.11 blyk dit dat daar nie 'n groot statisties en prakties betekenisvolle verskil in die siening tussen nuutaangestelde kringbestuurders en ervare kringbestuurders is ten opsigte van die belangrikheid van kritiese vaardighede nie. Daar bestaan wel 'n medium effekgrootte tussen die response van die twee teikengroepe aangaande die volgende vaardighede:

- Item 18:11 – *die vermoë om hulpbronne sowel as die organisasie koste-effektief te bestuur* ($t = -3,55$; $p = 0,0005$; $d = 0,513$)

Uit Tabel 6.11 blyk dit dat ervare kringbestuurders tydens hulle eerste aanstelling die vaardigheid om hulpbronne sowel as die organisasie koste-effektief te bestuur, belangriker beskou het as wat nuutaangestelde kringbestuurdersdit beskou het. Volgens die literatuur (vgl. 3.10.3.1) behels hierdie tegniese vaardigheid die vermoë om dinge binne 'n organisasie te doen wat ook impliseer dat kringbestuurders hulle bestuurskennis in die praktyk moet kan toepas. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat ervare kringbestuurders moontlik reeds oor hierdie bestuurskennis soos finansiële bestuur en die bestuur van hulpbronne beskik terwyl bogenoemde bestuurskennis op die vlak van die kringbestuurder as gevolg van 'n gebrek aan ervaring by nuutaangestelde kringbestuurders ontbreek.

- Item 20.5 – *die vermoë om 'n sterk ooredingsvermoë te openbaar* ($t = 4,16$; $p = 0,0001$; $d = 0,582$)

Nuutaangestelde kringbestuurders beskou die vaardigheid om 'n sterk ooredingsvermoë te openbaar belangriker teenoor ervare kringbestuurders tydens hulle eerste aanstelling. Derhalwe moet nuutaangestelde kringbestuurders 'n sterk ooredingsvermoë openbaar ten einde hulle binne 'n nuwe werksomgewing te vestig, interpersoonlike verhoudings te handhaaf en te vestig sowel as om 'n gesagsverhouding te skep ten opsigte van onderskiktes (i.e. skoolhoofde) (vgl. 3.10.3.3), terwyl hierdie vaardigheid reeds by ervare kringbestuurders kon ontwikkel het.

6.9 Interpretering van oop vrae aangaande nog vaardighede wat kringbestuurders as belangrik beskou

In Tabel 6.12 is 'n aantal vaardighede geïdentifiseer wat nie in die vraelys gedek is nie. Kringbestuurders het deur middel van 'n oop vraag (Item 21) gerespondeer met betrekking tot ander vaardighede wat hulle as belangrik vir die nuutaangestelde kringbestuurder beskou. Hierdie vaardighede is ooreenkomstig die meeste response geplaas en word vervolgens bespreek.

Tabel 6.12: Oop vrae oor vaardighede wat kringbestuurders as belangrik beskou

Item 21: Vaardighede	n
Die vermoë om met 'n rekenaar te werk.	5
Die vermoë om 'n derde taal te praat, te lees en te skryf.	5
Die vermoë om verandering te aanvaar.	3
Die vermoë om die diversiteit van kulture te bestuur.	3
Die vermoë om persoonsvaardighede soos geduld, integriteit en onbevooroordeeldheid te bemeester.	2

Uit Tabel 6.12 blyk dit dat die meeste kringbestuurders die vrae in die vraelys oor vaardighede wat vir nuutaangestelde kringbestuurders belangrik is, as volledig beskou. Van die 146 respondente het slegs 23 op die oop vraag (item 21) gerespondeer.

In die lig van bogenoemde blyk dit dat die volgende tegniese vaardighede soos om rekenaarvaardig te wees, ten minste 'n derde taal magtig te wees en die diversiteit van hulle kulture te kan bestuur vir sommige kringbestuurders baie belangrik is. Ook persoonsvaardighede soos om inskiklik te wees, om verandering te aanvaar en goeie menseverhoudings te kan handhaaf vir hulle ook baie belangrik is. By die ontwerp van 'n inskkelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders sal hierdie vaardighede dus in ag geneem moet word.

6.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die resultate wat met behulp van die vraelyste van respondente verkry is, deur middel van statistiese tegnieke ontleed, geïnterpreteer en bespreek.

Hierdie interpretasie van data sluit in die identifisering van die probleme sowel as die vaardighede wat nuutaangestelde kringbestuurders as die belangrikste beskou het.

Die empiriese data het aangetoon dat nuutaangestelde kringbestuurders andersyds ernstige probleme binne die werksomgewing, op bestuursvlak, in die onderwysloopbaan sowel as binne die gemeenskap ervaar, en andersyds al die kritieke vaardighede soos tegniese, persoons- sosiale en konseptuele vaardighede as baie belangrik beskou. Die grootste enkele probleem wat uitgesonder kan word onder probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar, is die gebrek aan finansiële hulpbronne.

Na aanleiding van die bevindinge rakende probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar, en die kritieke vaardighede wat hulle as belangrik beskou ten einde effektief en produktief in hulle nuwe pos te funksioneer, sal in die volgende hoofstuk 'n inskakelingsmodel ontwikkel word waaruit 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders sal voortvloei.

HOOFSTUK 7:

'N PROFESSIONELE INSKAKELINGSPROGRAM VIR NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDERS IN DIE ONDERWYS

7.1 INLEIDING

Die onderwysvernuwing in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die kompleksiteit daarvan verg hoë eise van veral nuutaangestelde kringbestuurders om spoedig by hulle nuwe werksomgewing in te skakel. Gevolglik was een van die doelwitte van hierdie studie (vgl. 1.4) om vanuit die literatuur (vgl. 2.13) 'n model te ontwerp waaruit 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders ontwikkel kan word. In hierdie hoofstuk sal die gegewens wat vanuit die literatuur en die empiriese studie verkry is (hoofstukke 2-4 en 6), gebruik word om 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders te ontwikkel.

Nader omskryf is die doel van hierdie hoofstuk:

- om die aard en omvang van die begrip "model" in die navorsingskonteks te ondersoek (vgl. 7.2.1. – 7.2.7);
- om vanuit die teoretiese model 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders te ontwikkel (vgl. 7.3).

Die hoofstuk word met 'n kort samevatting afgesluit.

7.2 KONTEKS

Na aanleiding van vorige navorsing (Smit, 1999) het dit geblyk dat professionele ontwikkeling deur middel van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders dringend noodsaaklik geword het (vgl. 1.3). Derhalwe kan sodanige professionele ontwikkeling van nuutaangestelde kringbestuurders aan

die hand van 'n inskkelingsprogram plaasvind wat gebaseer is op die teoretiese model (vgl. 2.13).

Alvorens die ontwikkeling van 'n inskkelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders bespreek kan word, word eers aandag aan die aard en omvang van die begrip "model" in die navorsingskonteks gegee.

Daar sal voorts gefokus word op die begrip "model", soorte modelle, kenmerke van modelle, voordele van modelle sowel as die stappe by die ontwikkeling van 'n model.

7.2.1 Die begrip "model"

'n Model kan beskou word as 'n voorbeeld waarvolgens 'n bepaalde stuk werk gedoen moet word, of as 'n volmaakte voorbeeld van iets (HAT, 1991:548). Mouton en Marais (1990:142-143) is van mening dat 'n model slegs in breë trekke ooreen met die verskynsel waarvan dit 'n model is, terwyl sekere eienskappe van die verskynsel buite rekening gelaat word en daar op ooglopende aspekte meer klem geplaas word.

In modelle word sekere aspekte van 'n komplekse proses beklemtoon en bied modelle 'n simplistiese verteenwoordiging van daardie aspekte aan. Die doel hiervan is om sekere aspekte oor die algemeen te beklemtoon ten einde 'n spesifieke doel te verweselik. Hierdeur word die noodsaak duidelik om die doel van 'n model te oorweeg en dit vir daardie spesifieke doel aan te wend (Fourie, 2000:249-250).

Jonker (1994:208) beskou 'n model as 'n hulpkonstruksie waarin probleemstellings en veranderlikes wat dikwels kompleks van aard is, in logiese verband geplaas word en wat 'n verklarende, vertolkende en voorstellende funksie het. Calitz (soos aangehaal deur Erasmus, 1995:44) omskryf 'n model as 'n hulpkonstruksie wat denkordenend en denkrigtend help om die komplekse teorie te verklaar en wat voorts die verband tussen veranderlikes aandui. Kok (2000:294) beskou 'n model as 'n konstruksionele voorstelling en verklaring van dit wat in die praktyk toegepas moet word en wat moet plaasvind indien dit

nagevolg word, terwyl Vermaak (1999:207) meen dat modelle die komplekse samehang van gegewens vereenvoudig tot 'n verstaanbare voorstelling van die werklikheid.

Volgens Vermaak (1999:208) en Fourie (2000:252) kan die volgende vrae ten opsigte van 'n model gestel word, naamlik:

- Wat is die doel?
- Op watter soort leerervaring is dit toepaslik?
- Gee dit 'n aanduiding van waarna dit soek?
- Help dit die gebruiker om te antisipeer wat hy/sy sal vind?
- Bied dit enige alternatiewe?

'n Model is dus 'n konstruksionele voorstelling waarin komplekse probleemstellings en veranderlikes in logiese verband geplaas word en denkordenend en denkrigtend help om teorieë te verklaar sowel as om die verband tussen veranderlikes aan te dui.

7.2.2 Soorte modelle

Jonker (1994:138-139) klassifiseer modelle op die volgende wyse geklassifiseer, naamlik:

- *Fisiese modelle:* Fisiese modelle is driedimensionele voorstellings van die werklikheid, is konkreet en hoogs spesifiek. 'n Voorbeeld hiervan is argitekmodelle.
- *Verbale modelle:* Verbale modelle is mondelinge of geskrewe mededelings van die werklikheid, is abstrak en laat ruimte vir verkeerde persepsies en interpretasies.
- *Grafiese modelle:* Grafiese modelle is konkrete voorstellings van lyne, simbole sowel as vorms en word deur verbale sowel as nie-verbale verduidelikings ondersteun.

- *Wiskundige modelle*: Wiskundige modelle vervat die werklikheid in wiskundige vergelykings of uitdrukkings en is veral geskik om presiese interafhanklike veranderlikes op te los.
- *Konseptuele modelle*: Konseptuele modelle is voorstellings van die werklikheid en dui aan hoe iets in die algemeen behoort te lyk of te funksioneer. Konseptuele modelle bevat min detail omdat dit veralgemenings is.

7.2.3 Kenmerke van modelle

Die meeste modelle in die geesteswetenskappe het die karakter van 'n voorloper tot 'n teorie. Modelle toon dus die volgende kenmerke, naamlik (Mouton & Marais, 1990:141-143; Vermaak, 1999:207-209):

- Modelle identifiseer sentrale probleme of vraagstukke oor die verskynsel wat nagespeur moet word.
- Die domein wat bestudeer word, word deur modelle beperk, geïsoleer, vereenvoudig en gesistematiseer.
- Modelle voorsien in nuwe taakspel of diskoers waarbinne die verskynsel bespreek kan word.
- Modelle voorsien verklaringsketse binne die modelle self waardeur voorspellings gemaak kan word.
- Modelle reduceer die gekompliseerde werklikheid tot 'n verstaanbare sistematiese voorstelling van die werklikheid. Gevolglik word die omvangryke gegewens tot kernbegrippe gereduseer.
- Die feit dat die komponente in 'n onderlinge verhouding tot mekaar beklemtoon word, kan vergelyking, kwantifisering en herhaling nie voorkom nie.
- Deur middel van reduksie en beklemtoning maak modelle die komplekse geheel meer verstaanbaar.

- Aangesien modelle 'n bepaalde uitgangspunt handhaaf, is ander beskouings en benaderings met betrekking tot die werklikheid ook moontlik.
- Modelle beklemtoon slegs bepaalde aspekte van die werklikheid; daarom kan 'n verskeidenheid modelle op een spesifieke model toepassingswaarde kry sowel as verskillende uitgangspunte huldig. Gevolglik verkry modelle heuristiese waarde.

7.2.4 Voordele van modelle

Modelle het die volgende voordele (Vermaak, 1999:212; Fourie, 2000:212-251):

- 'n Model stel navorsingsresultate as teksvorm binne 'n bepaalde raamwerk voor.
- 'n Model kan 'n gereduseerde en oorsigtelike werklikheidsbeeld voorstel van die begrensde probleemstelling waarvoor navorsing gedoen is.
- Die sinvolheid van die navorsingsresultate kan binne 'n bepaalde raamwerk vasgestel en geëvalueer word.
- 'n Model oorbrug die gaping wat tussen die empiriese ondersoek en die teorie bestaan.

7.2.5 Stappe by die ontwikkeling van 'n model

Wanneer 'n model ontwikkel word, behoort die volgende stappe gevolg te word (Vermaak, 1999:210; Fourie, 2000:251):

- Stap 1 – Identifiseer die probleem
- Stap 2 – Maak aannames deur veranderlikes te identifiseer en te klassifiseer sowel as om die interafhanklikheid tussen veranderlikes en submodelle te bepaal.
- Stap 3 – Ontwerp die model.
- Stap 4 – Verifieer die model om vas te stel of dit die probleem behandel, dit sinvol is en of dit in die praktyk werk.
- Stap 5 – Implementeer die model.

- Stap 6 – Hou die model in stand.

Vervolgens sal gekyk word na die ontwerp van 'n holistiese grafiese model vir 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders.

7.2.6 'n Holistiese grafiese model vir 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders

Vir die doel van hierdie navorsing is 'n holistiese grafiese model ontwerp. Hierdie model is dus 'n konkrete konstruksionele voorstelling waarin probleemstellings en veranderlikes in logiese verband geplaas word en denkordenend en denkrigtend help om teorieë te verklaar sowel as om die verband tussen veranderlikes aan te dui (vgl. 7.2.1).

Die volgende stappe is by die ontwikkeling van die model geneem, naamlik (vgl. 7.2.6):

- Stap 1 – Identifiseer die probleem

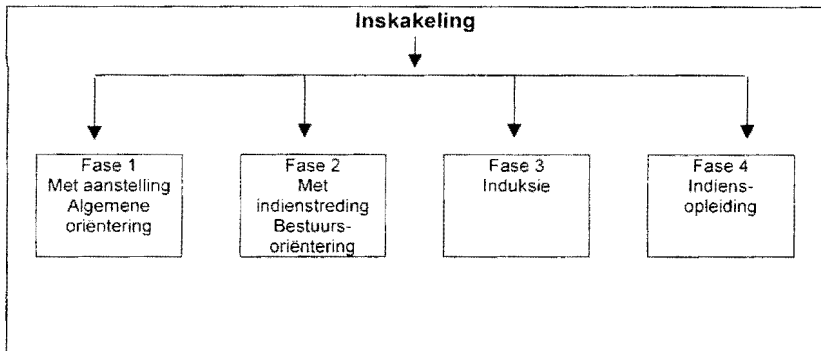
Die identifisering en formulering van die probleem sowel as die noodsaaklikheid vir 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders is in Hoofstuk 1 (vgl. 1.3) uiteengesit.

- Stap 2 – Die maak van aannames

Gegewens wat uit die literatuur sowel as die empiriese studie verkry is, sal gebruik word om 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders te ontwikkel.

- Stap 3 – Die ontwerp van die model

Nadat 'n analise van die verskillende inskakelingsmodelle gemaak is (vgl. 2.13), is 'n teoretiese inskakelingsmodel ontwerp (vgl. 2.13.12) en kan dit aan die hand van Figuur 7.1 voorgestel word.

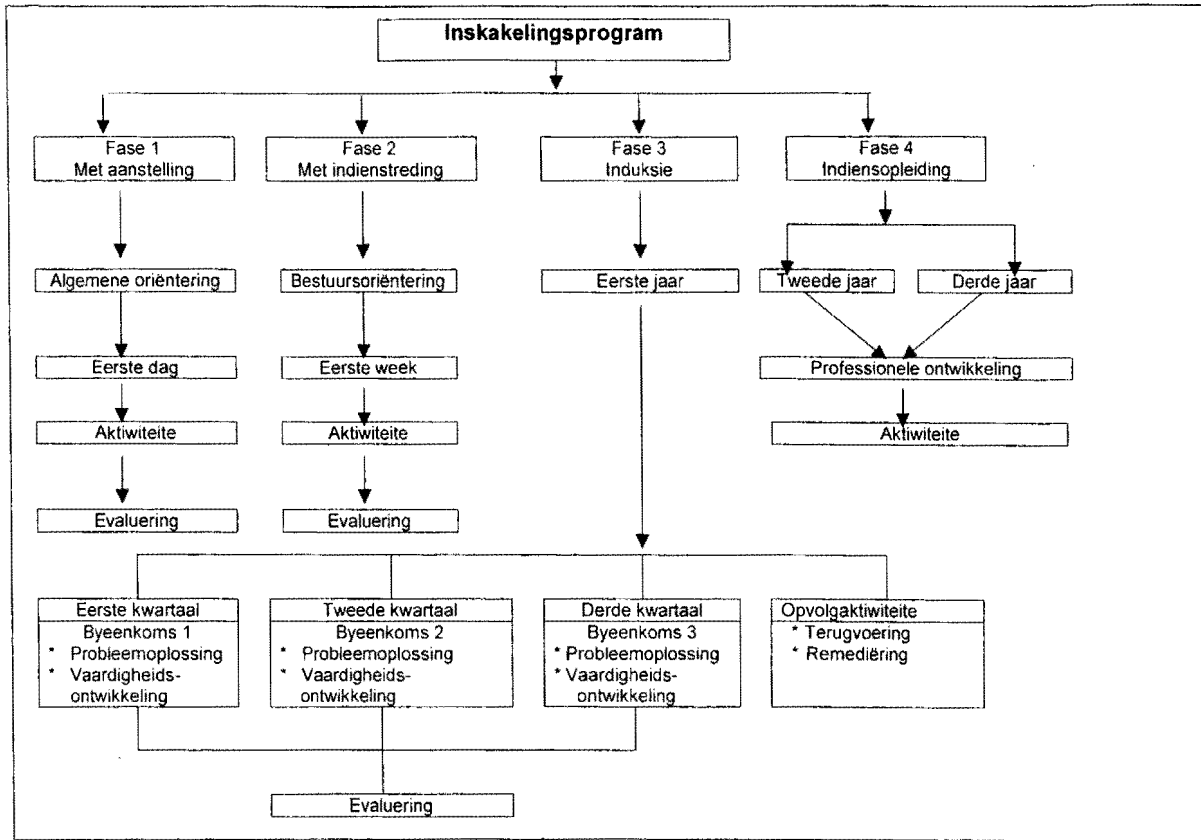


Figuur 7.1: 'n Inskakelingsmodel vir nuutaangestelde kringbestuurders

Die bestaande teoretiese inskakelingsmodel wat reeds in paragraaf 2.13.12 bespreek is, word gebruik om riglyne te bepaal vir 'n professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders.

7.3 'N PROFESSIONELE INSKAKELINGSPROGRAM VIR NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDERS IN DIE ONDERWYS

Uit die literatuur (vgl. 2.10) word inskakeling omskryf as 'n proses waardeur al die aktiwiteite van bestuurskant uitgevoer word om die nuutaangestelde kringbestuurder in sy nuwe werksomgewing in te lei om sy kennis, houdings en vaardighede te ontwikkel ten einde outonoom, effektief en produktief in sy nuwe pos te funksioneer. Uit die teoretiese inskakelingsmodel (vgl. 7.2.6) is vir die doel van hierdie studie 'n inskakelingsprogram ontwikkel waar 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders volgens die literatuur (vgl. 2.12) omskryf word as 'n program vanuit 'n bepaalde benadering tot professionele ontwikkelingspraktyke waarin die werksaamhede van nuutaangestelde kringbestuurders binne die konsep van inskakeling volgens 'n bepaalde plan verrig sal word.



Figuur 7.2 : 'n Professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders

'n Professionele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders kan aan die hand van Figuur 7.2 voorgestel word.

'n Inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders (vgl. Fig. 7.2) met sy verskillende kernaspekte, behoort die volgende positiewe uitkomst uit te bring:

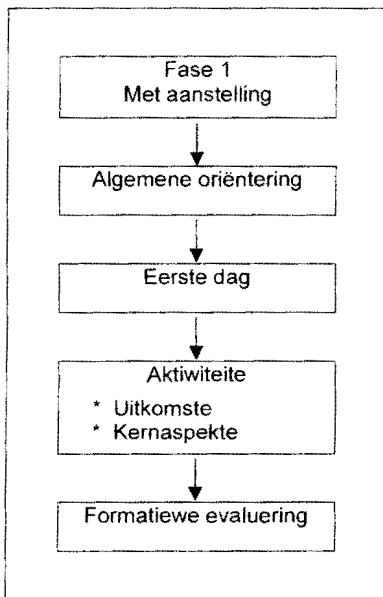
- *Uitkomst*
 - om die individu welkom te laat voel en 'n gevoel van sekuriteit te verskaf;
 - om die individu van inligting aangaande die nuwe pos te voorsien;
 - om deur middel van fasilitering kommunikasie te verbeter en sosialisering sowel as akkulturasie te bevorder;
 - om deur middel van fasilitering die effektiwiteit van monitering te bevorder;
 - om die individu se kennis, houdings en vaardighede te verbeter;
 - om die individu te help om angs en onsekerheid wat hy/sy ervaar, te verminder;
 - om die vertrouensposisie tussen die individu en sy meederes te versterk;
 - om die individu te help om spoedig effektief en produktief in die organisasie te funksioneer;
 - om die individu te help om by verenigings en gemeenskapsorganisasies betrokke te raak;
 - om die individu in sy/haar persoonlike en professionele ontwikkeling te ondersteun.
- *Kernaspekte*
 - Algemene oriëntering (vgl. 7.3.2).
 - Bestuursoriëntering (vgl. 7.3.3).
 - Induksie (vgl. 7.3.4).
 - Indiensopleiding (vgl. 7.3.5).

Die konseptualisering van die inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders word dus volledig in Figuur 7.2 gedemonstreer. Uit die figuur is dit duidelik dat die inskakelingsprogram uit vier fases bestaan, en elke fase sal vervolgens afsonderlik bespreek word.

Die temas van die verskillende fases is so geselekteer dat al die aktiwiteite in die totale inskakelingsproses doelgerig en ordelik kan plaasvind ten einde bepaalde uitkomst te bereik.

7.3.1 Fase 1 – Met aanstelling

Die *met aanstellingsfase* is die tydperk na aanstelling, maar voor indienstreding en is gewoonlik beperk tot een dag.



Figuur 7.3: Fase 1 – Met aanstelling

Nadat aanstelling plaasgevind het, moet 'n aantal aktiwiteite binne die raamwerk van 'n oriënteringsprogram plaasvind om die nuutaangestelde kringbestuurder algemeen te oriënteer voor hy/sy werklik die pos vul.

- *Persone verantwoordelik*

Die distriksbestuurder of 'n ervare kringbestuurder is verantwoordelik om op distriksvlak die aktiwiteite ten opsigte van algemene oriëntering in groepsverband te fasiliteer (vgl. 2.15.1).

Die algemene oriënteringsprogram (vgl. Fig. 7.3) met sy verskillende kernaspekte moet die volgende uitkomst na vore bring:

- *Uitkomst*

- om die individu aan 'n nuwe werksmilieu bekend te stel;
- om 'n gevoel van geborgenheid by die individu te skep;
- om die totstandkoming van goeie menslike verhoudinge te fasiliteer;
- om die individu van inligting aangaande beleid, praktyk en prosedures te voorsien;
- om die individu van inligting rakende die posbeskrywing te voorsien;
- om probleme en tekortkominge wat die individu rakende homself ondervind, te fasiliteer.

- *Kernaspekte*

Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n oriënteringsprogram gefasiliteer word:

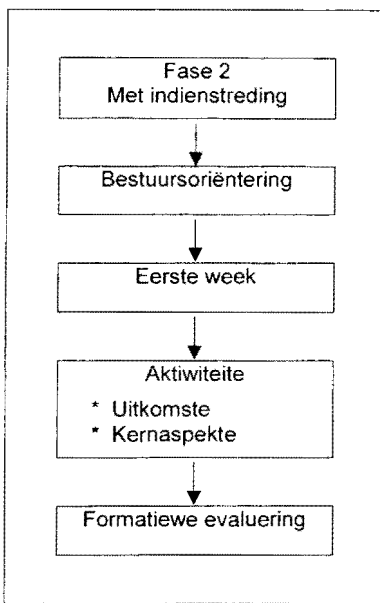
- Bekendstelling aan die fasiliteerder deur die aanstellingspersoneel (vgl. 2.13.1; 2.13.2; 2.13.3; 2.13.5.; 2.13.6; 2.13.8; 2.13.10; 2.13.11; 2.15).
- Bekendstelling aan die werksomgewing en fisiese fasiliteite (vgl. 2.13.1, 2.13.3; 2.13.6; 2.13.9; 2.13.10; 2.13.11; 3.5.7; 6.4.3; 6.5.3).

- Bekendstelling kollegas en personeel (vgl. 2.13.1; 2.13.3; 2.13.6; 2.13.9; 2.13.10; 2.13.11).
- Fasiliteer die totstandkoming van goeie menslike verhoudings (vgl. 2.13.6; 2.5.5) deur middel van sosialiseringsaktiwiteit.
- Verskaf inligting rakende beleid, praktyk en prosedures (vgl. 2.13.3; 2.13.8; 2.13.10; 3.6.4; 3.6.5).
- Verskaf inligting rakende die posbeskrywing (vgl. 2.13.1; 2.13.8; 2.13.11; 3.6.6).
- Fasiliteer probleme en tekortkominge rakende die nuutaangestelde kringbestuurder (2.13.2; 2.13.8; 2.13.11; 3.4) soos praktyksskok (vgl. 3.5.1; 6.4.1; 6.5.3) sowel as probleme rakende persoonlike behoeftes en persoonlike aangeleenthede (vgl. 3.4.3; 6.4.3; 6.5.3).
- Fasiliteer 'n sosialiseringsaksie in die vorm van 'n middagete saam met kollegas (vgl. 2.13.12; 2.14.3.2).

Samevattend kan hierdie algemene oriënteringsfase ook beskou word as 'n bekendstellingsfase of 'n inligtingsfase. Dit is dus 'n proses van bekendstelling van die nuutaangestelde kringbestuurder aan alle aktiwiteite en aspekte binne 'n bepaalde posvlak, en hierdie bepaalde aktiwiteite en aspekte moet sodanig ontwikkel word dat die nuutaangestelde kringbestuurder doelmatig deel kan word van die werksomgewing.

7.3.2 Fase 2 – Met indienstreding

Die *met indienstredingsfase* geskied gewoonlik tydens die eerste week van diensaanvaarding.



Figuur 7.4: Fase 2 – Met indienstreding

Bestuursoriëntering vind tydens hierdie fase plaas en kan eintlik beskou word as die begin van die induksiefase.

- *Persone verantwoordelik*

Die distriksbestuurder of 'n ervare kringbestuurder is verantwoordelik om op distriksvlak die aktiwiteite ten opsigte van bestuursoriëntering in groepsverband te fasiliteer en te assessee (vgl. 2.15.1).

Die bestuursoriënteringsprogram met sy onderskeie kernaspekte moet die volgende positiewe uitkomste uitlig.

- *Uitkomst*

- om die bekendmaking van werksprosedure te fasiliteer;
- om die daarstelling van doelwitte deur middel van beplanning en organisering te fasiliteer;
- om die verwagtinge van die individu te fasiliteer;
- om die verwagtinge vir die individu deur middel van antisiperende sosialisering te fasiliteer;
- om die omgewing se waardes en norme deur middel van organisatoriese sosialisering te fasiliteer;
- om die aanleer van etiek en administratiewe gedrag deur middel van professionele sosialisering te fasiliteer;
- om kringbestuurders se moniteringsrol ten opsigte van leidinggewing, toesighouding en beheeruitoefening te fasiliteer;
- om die oplossing van enkele probleme in die werksomgewing sowel as op bestuursvlak te fasiliteer;
- om die ontwikkeling van basiese bestuursvaardighede te fasiliteer.

- *Kernaspekte*

Die volgende kernaspetke kan binne die raamwerk van 'n bestuursoriënterings-program gefasiliteer word:

- Fasiliteer die werksprosedure in oorleg met die posbeskrywing (vgl. 2.13.1; 2.13.4; 2.13.11; 2.14.2.1; 3.5.2; 4.7.2).
- Fasiliteer die daarstelling van doelstellings en doelwitte deur die individu te help met strategiese beplanning en organisering ten opsigte van monitering (vgl. 2.13.10; 3.6.4; 3.6.5; 4.7.2; 6.5.3).

- Fasiliteer en verskaf inligting aangaande verwagtinge van en verwagtinge vir die individu oor werksekuriteit (vgl. 3.5.5), werksveiligheid (vgl. 3.5.3; 6.4.1; 6.5.3; 6.5.4), verantwoordelikhede (vgl. 3.6.4; 6.4.3), aanspreeklikheid (3.6.5) en kommunikasie (vgl. 3.6.11; 6.5.4).
- Fasiliteer en verskaf inligting aan die individu insake die werksomgewing se waardes, norme, etos sowel as administratiewe sake (vgl. 2.14.3; 2.14.3.2; 2.14.3.3; 3.5.6; 6.4.2).
- Fasiliteer en verskaf inligting aan die individu tydens 'n moniteringsaktiwiteit (vgl. 4.7.2; 6.4.1; 6.5.3; 6.5.3) deur een of meer skole in die kring te besoek.
- Fasiliteer en verskaf inligting aangaande probleme in die werksomgewing soos die beskikbaarheid van fisiese fasiliteite (vgl. 3.5.7; 6.4.1) sowel as op bestuursvlak soos bestuurs- en leierskapstyl (vgl. 3.6.1; 3.6.2; 6.5.3), tydsbestuur (vgl. 3.6.7), die onvermoë om 'n organisasieklimaat te skep (vgl. 3.6.9) en om outonoom te werk (vgl. 3.6.10).

Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n vaardigheidsontwikkelingsprogram gefasiliteer word:

- Fasiliteer en assesseer die ontwikkeling van basiese tegniese bestuursvaardighede soos die vermoë om strategies te beplan (vgl. 6.7.1), die vermoë om die onderwysbeleid te implementeer (vgl. 6.7.1) en die vermoë om doeltreffend toesig te hou (vgl. 6.7.1).
- Fasiliteer 'n sosialiseringsaksie in die vorm van 'n vleisbraai saam met kollegas (vgl. 2.13.12; 2.14.3.2).

Samevattend kan hierdie bestuursoriënteringsfase in die klein beskou word as 'n proses waardeur die individu vertrou raak met die bestuurspraktyk, en alle aspekte rakende die pos kan aanleer en effektief kan toepas sodat hy/sy so spoedig moontlik 'n integrale deel van die bestuurspan uitmaak.

7.3.3 Fase 3: Induksie

Alhoewel hierdie studie gefokus is op nuutaangestelde kringbestuurders met geen tot drie jaar ondervinding, word die eerste jaar as die induksiefase beskou. Die induksiefase sowel as die inskakelingsprogram sal hoofsaaklik fokus op die eerste jaar, aangesien dit enersyds koste-effektief is sowel as tydeffektief andersyds.

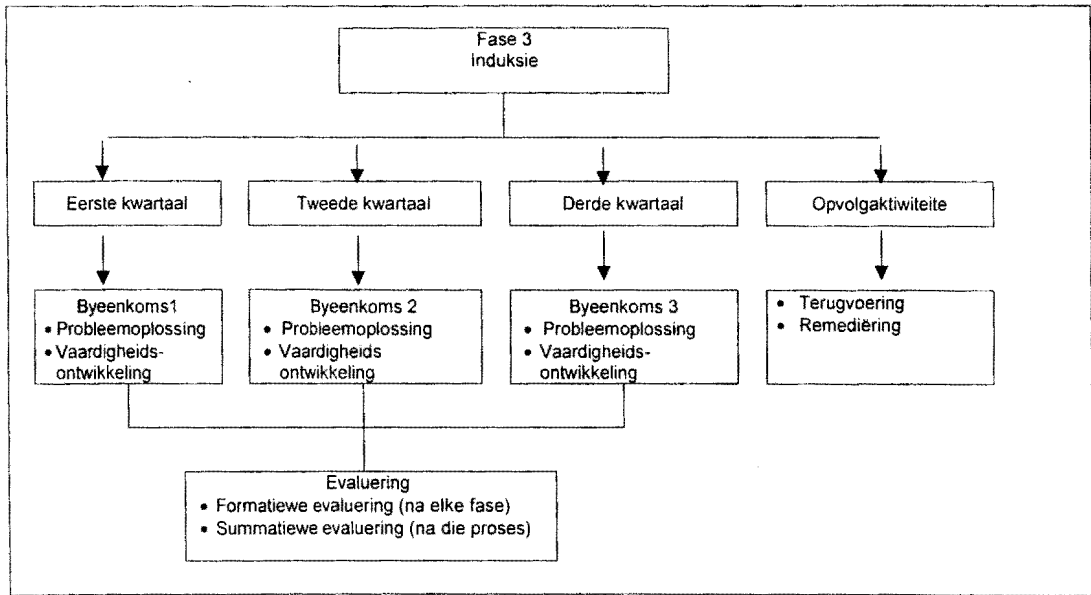
- *Persone verantwoordelik*

Die Direkoraat: Menslike Hulpbronontwikkeling (DMHO) is daarvoor verantwoordelik om op provinsiale vlak die aktiwiteite ten opsigte van die induksiefase in groepsverband te fasiliteer en te assesseer (vgl. 2.15.1).

Die induksieprogram en die onderskeie kernaspekte daarvan moet die volgende positiewe uitkomst na vore bring.

- *Uitkomste*

- om die oplossing van probleme in die individu se werksomgewing, op bestuursvlak, in die onderwysloopbaan sowel as binne die gemeenskap te fasiliteer;
- om die ontwikkeling van tegniese, persoon-, sosiale sowel as konseptuele vaardighede by die individu te assesseer en te fasiliteer;
- om enkele sosialiseringssaksies te fasiliteer;
- om die proses van formatiewe sowel as summatiewe evaluering te fasiliteer;
- om opvolgaktiwiteite deur middel van terugvoering en remediëring te fasiliteer;
- om kommunikasie tussen kringbestuurders en die onderwysdepartement te bevorder.



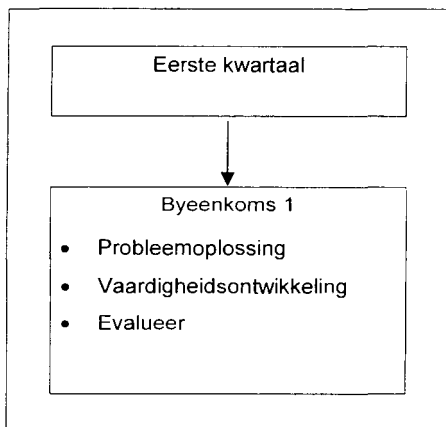
Figuur 7.5: Fase 3 - Induksie

- *Kernaspekte*
 - Eerste kwartaal – Byeenkoms 1 (vgl. 7.3.3.1).
 - Tweede kwartaal – Byeenkoms 2 (vgl. 7.3.3.2).
 - Derde kwartaal – Byeenkoms 3 (vgl. 7.3.3.3).
 - Evaluering (vgl. 7.3.3.4).
 - Opvolgaktiwiteite (vgl. 7.3.3.5).

Die aktiwiteite van Byeenkoms 1 sal vervolgens bespreek word.

7.3.3.1 Eerste kwartaal – Byeenkoms 1

Byeenkoms 1 moet verkieslik binne die eerste week van die eerste kwartaal geskied en behoort nie langer as twee dae te duur nie, koste-effektiwiteit in ag genome.



Figuur 7.6: Eerste kwartaal – Byeenkoms 1

Byeenkoms 1 met sy verskillende kernaspekte moet die volgende positiewe uitkomst uittig.

- *Uitkomst*

- om die oplossing van probleme op veral bestuursvlak deur middel van verbale kommunikasie te fasiliteer;
- om die ontwikkeling van tegniese vaardighede by kringbestuurders te fasiliteer en te assesser;
- om enkele sosialiseringsaksies te fasiliteer.

- *Kernaspekte*

Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n bestuursontwikkelingsprogram gefasiliteer word:

- Fasiliteer die oplossing van probleme op bestuurvlak rakende:
 - * 'n oormatige werklading (vgl. 3.5.2; 6.4.1);
 - * te veel bestuurspligte (vgl. 3.9; 6.4.1);
 - * inligting van en na skole te kry (vgl. 3.6.11; 6.5.4).
- Fasiliteer die oplossing van probleme rakende goeie verhoudinge tussen kringbestuurders en die betrokke onderwysdepartement soos:
 - * professionele ondersteuning en begrip vir probleme (vgl. 6.6);
 - * swak dienslewering en kommunikasie van hoofkantoor (vgl. 6.6);
 - * swak voorsiening van basiese kommoditeite (vgl. 6.6)
 - * pligte en take wat nie in die posbeskrywing voorkom nie (vgl. 6.6);
 - * die betekenisloosheid van werkswinkels (vgl. 6.6)
 - * rompslomp van hoofkantoor (vgl. 6.6).

Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n vaardigheidsontwikkelingsprogram gefasiliteer en geassesseer word:

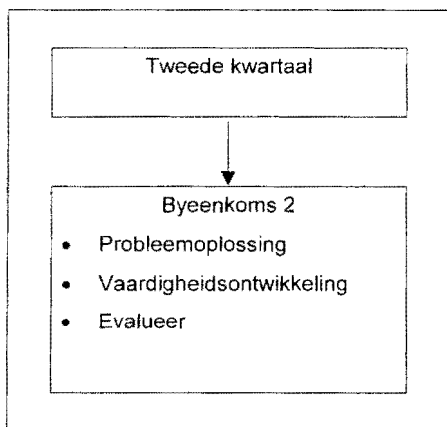
- Fasiliteer en assesser die ontwikkeling van tegniese vaardighede soos:

- * die vermoë om met 'n rekenaar te werk, en 'n databasis op te stel (vgl. 3.10.3.1; 6.9);
 - * die vermoë om vergaderings en byeenkomste te lei (vgl. 3.10.3.1);
 - * die vermoë om 'n begroting saam te stel (vgl. 3.10.3.1);
 - * die vermoë om konflik, personeelwangedrag en onderwysregtelike aangeleenthede te hanteer (vgl. 3.5.5; 3.5.6; 3.9; 3.10.3.1; 6.4.1).
- Fasiliteer 'n sosialiseringsaksie (vgl. 2.13.12; 2.14.3.2).

Die aktiwiteite van Byeenkoms 2 sal vervolgens bespreek word.

7.3.3.2 Tweede kwartaal – Byeenkoms 2

Byeenkoms 2 moet verkieslik binne die eerste week van die tweede kwartaal geskied en behoort nie langer as twee dae te duur nie, koste-effektiwiteit in ag genome.



Figuur 7.7: Tweede kwartaal – Byeenkoms 2

Byeenkoms 2 met sy verskillende kernaspekte moet die volgende positiewe uitkomst uitlig:

- *Uitkomst*
 - om die oplossing van probleme in veral die werksomgewing deur middel van verbale kommunikasie te fasiliteer;
 - om die ontwikkeling van persoons- en sosiale vaardighede te assessee en te fasiliteer;
 - om enkele sosialiseringsaksies te fasiliteer.
- *Kernaspekte*

Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n bestuursontwikkelingsprogram gefasiliteer word:

- Fasiliteer die oplossing van probleme in die werksomgewing rakende:
 - * onvoldoende fisiese fasiliteite (vgl. 3.5.7; 6.4.1; 6.6);
 - * 'n onstabiele politieke klimaat (vgl. 3.5.1; 3.7.3; 6.4.1);
 - * werksveiligheid (vgl. 3.5.3; 6.4.1);
 - * hantering van konflik (vgl. 3.5.5; 3.9; 6.4.1);
 - * hantering van personeelwangedrag (vgl. 3.5.6; 3.9; 6.4.1).

Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n vaardigheidsontwikkelingsprogram gefasiliteer en geassessee word:

- Fasiliteer en assessee die ontwikkeling van persoonsvaardighede soos:
 - * die vermoë om goeie verhoudings te smee (vgl. 3.10.3.2; 6.7.1);
 - * die vermoë om na ander se probleme te luister (vgl. 3.10.3.2; 6.7.1);
 - * die vermoë om ondergeskiktes te help om hulle vaardighede en talente te ontwikkel (vgl. 3.10.3.2; 6.7.1).
- Fasiliteer en assessee sosiale vaardighede soos
 - * die vermoë om kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo (vgl. 3.10.3.3; 6.7.1);
 - * die vermoë om 'n rolmodel vir status, integriteit en eerlikheid te wees (vgl. 3.5.6; 3.10.3.3; 6.7.1).
- Fasiliteer 'n sosialiseringsaksie (vgl. 2.13.12; 2.14.3.2).

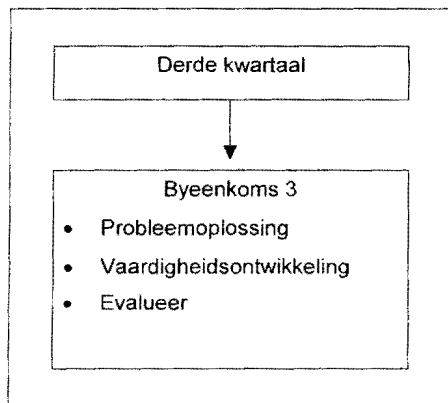
Die aktiwiteite van Byeenkoms 3 sal vervolgens bespreek word.

7.3.3.3 Derde kwartaal – Byeenkoms 3

Byeenkoms 3 moet verkieslik binne die eerste week van die derde kwartaal plaasvind en behoort nie langer as een dag te duur nie, koste-effektiwiteit in ag genome.

Hierdie byeenkoms met sy verskillende kernaspekte moet die volgende positiewe uitkomst uitlig:

- *Uitkomst*
 - om die oplossing van probleme wat kringbestuurders in hulle onderwysloopbaan ervaar, deur middel van verbale kommunikasie te fasiliteer;
 - om die ontwikkeling van enkele konseptuele vaardighede te assessee en te fasiliteer;
 - om enkele sosialiseringsaksies te fasiliteer.



Figuur 7.8: Derde kwartaal – Byeenkoms 3

- *Kernaspekte*

Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n bestuursontwikkelingsprogram fasiliteer word:

- Fasiliteer die oplossing van probleme wat kringbestuurders in hulle onderwysloopbaan ervaar, soos:
 - * 'n goeie mededingende salaris (vgl. 3.8.1; 6.4.1);
 - * bevorderingsmoontlikhede (vgl. 3.8.2; 6.4.1);
 - * geleenthede vir professionele ontwikkeling (vgl. 3.8.3).

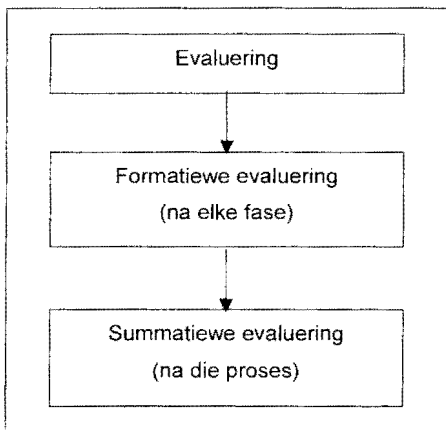
Die volgende kernaspekte kan binne die raamwerk van 'n vaardigheidsontwikkelingsprogram gefasiliteer en geassesseer word:

- Fasiliteer en assesser die ontwikkeling van konseptuele vaardighede soos:
 - * die vermoë om kreatief te dink (vgl. 3.10.3.4; 6.7.1);
 - * die vermoë om innoverende besluite te neem (vgl. 3.10.3.4; 6.7.1);
 - * die vermoë om idees in bereikbare doelwitte om te skakel (vgl. 3.10.3.4; 6.7.1).
- Fasiliteer 'n sosialiseringssaksie (vgl. 2.13.12; 2.14.3.2).

Induksie kan dus beskou word as 'n fase in die totale inskakelingsprogram waarin die proses van ontwikkeling van nuutaangestelde kringbestuurders om kennis, vaardighede, gesindhede en waardes wat nodig is om verskillende rolle te vervul, doelmatig aan te wend.

7.3.3.4 Evaluering

Evaluasie is die enigste geldige manier om vas te stel of die behoeftes van die nuutaangestelde kringbestuurder bevredig is en ook in watter mate (vgl. 2.13.3). Die distriksbestuurder of ervare kringbestuurder is verantwoordelik vir die formatiewe evaluering van Fase 1 en Fase 2 in samewerking met die DMHO, terwyl die fasiliteerder van die induksieprogram (DMHO) verantwoordelik kan wees vir die formatiewe evaluering van Fase 3 en die summatiewe evaluering van die totale inskakelingsproses.



Figuur 7.9: Evaluering

- *Formatiewe evaluering*

Deur van formatiewe evaluering na elke fase in die inskakelingsproses gebruik te maak, kan daar op formele sowel as informele wyse bepaal word of spesifieke aspekte van die program geslaagd was al dan nie. Deeglike evaluering van elke program is dus noodsaaklik ten einde die sukses of mislukking van die program te kan bepaal en die nodige remediërende maatreëls in te stel (vgl. 2.13.6). Ook is dit baie belangrik om, na die evaluering van elke fase, inligting in te samel waarop die huidige program verbeter kan word. 'n Evalueringsprogram met sy verskillende evalueringsaktiwiteite kan die volgende insluit (vgl. 2.13.10):

- Vraelyste word versprei om die indrukke van nuutaangestelde kringbestuurders ten opsigte van elke program in te win.
- Verbeteringe aan die program word aangebring.
- Gesprekvoering tussen die fasiliteerder en die nuutaangestelde kringbestuurder vind plaas om te bepaal of 'n behoefte aan verdere fasilitering bestaan. Negatiewe aspekte kan na elke fase reggestel word.

- *Summatiewe evaluering*

Die summatiewe evaluering aan die einde van die inskakelingsproses is 'n formele proses van evaluering om te bepaal of die inskakelingsproses geslaagd was al dan nie. 'n Evalueringsprogram met sy verskillende evalueringsaktiwiteite kan die volgende insluit (vgl. 2.13.3; 2.13.4):

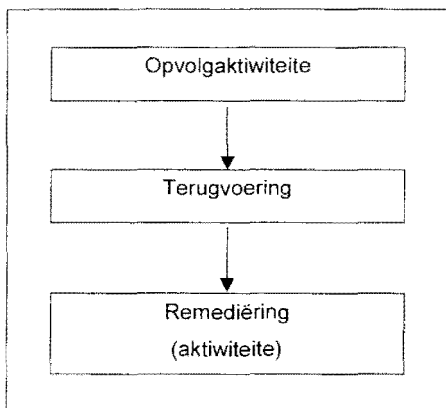
- 'n Vraelys word versprei om te bepaal:
 - * Watter bydrae het die inskakelingsproses gelever om die deelnemer (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) se bestuursoptrede te verander?
 - * Het die nuutaangestelde kringbestuurder se deelname bygedra tot 'n beter begrip van wat sy taak behels?
 - * In watter mate het deelname aan die verskillende programme bygedra tot die bereiking van organisasiedoelwitte?
- Verbetering aan die inskakelingsprogram word aangebring.

Evaluering kan dus beskou word as 'n deurlopende proses om te verseker dat die nodige veranderinge aan programme aangebring word en vooroordele tydens die duur van die inskakelingsproses uitgeskakel word (vgl. 2.13.11).

7.3.3.5 Opvolgaktiwiteite

- *Persone verantwoordelik*

Die rol van die distriksbestuurder as informele mentor (vgl. 2.15) is tydens die opvolgaktiwiteite van belang.



Figuur 7.10: Opvolgaktiwiteit

- *Terugvoering*

Die volgende terugvoeringsaktiwiteit is van belang (vgl. 2.13.3):

- Die hou van maandelikse gespreksessies met die distriksbestuurder ten einde vrae, probleme en ervaringe te bespreek.
- Terugvoering aangaande die monitering by skole;
- Toesighoudende bystand by veral die eerste twee moniteringsbesoeke.

- *Remediëring*

Die volgende remediëringsaktiwiteit is van belang (2.13.8):

- Retrospektiewe nabetrugting – waardeur die distriksbestuurder as informele mentor terugvoering van sy waarnemings gee en aanbevelings kan doen oor aangeleenthede en oor hoe dit reggestel kan word.
- Introspektiewe nabetrugting – waardeur die nuutaangestelde kringbestuurder deur middel van innerlike selfwaarneming aanbevelings kan maak oor aangeleenthede en oor hoe dit reggestel kan word.

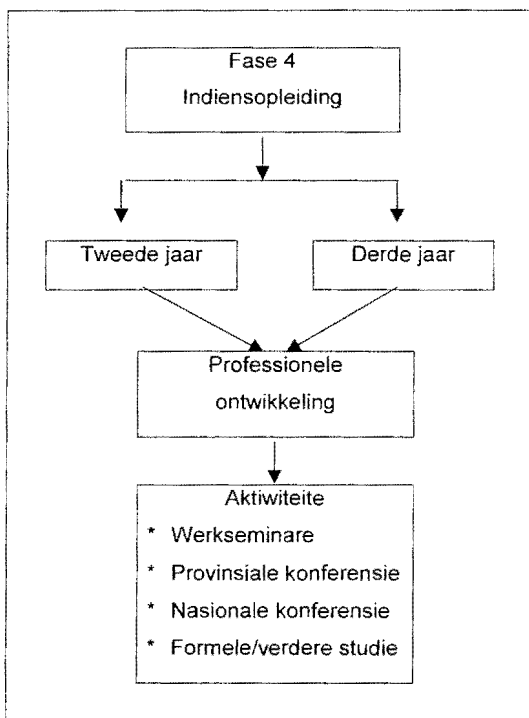
7.3.4 Fase 4: Indiensopleiding

Hierdie fase bestaan uit twee komponente, naamlik die tweede en derde jaar. Dit is 'n taakgeoriënteerde poses waardeur die nuutaangestelde kringbestuurder spesifieke kennis en/of vaardighede vir spesifieke doeleindes aanleer binne die raamwerk van 'n professionele bestuursontwikkelingsprogram. Sodanige ontwikkeling behoort die nuutaangestelde kringbestuurder beter in staat te stel om sy taak doeltreffend, effektief en produktief te kan uitvoer. Hierdie indiensopleidingsfase moet dus beskou word as deel van induksie waar die inskakeelingsprogram verdere bestuursontwikkelingsaktiwiteite insluit met die doel om die prestasie van die nuutaangestelde kringbestuurder wat reeds in die pos funksioneer, te verbeter. In die finale analise moet die totale inskakeelingsproses holisties beoordeel word omdat al hierdie fases interaktief met mekaar vervleg is.

Die indiensopleidingsfase is dus 'n fase vir verdere professionele ontwikkeling waar professionele ontwikkeling beskou word as 'n lewenslange, stelselmatige en kumulatiewe vernuwingsproses waardeur die individu (i.c. nuutaangestelde kringbestuurder) begelei word om sy vermoëns, kennis en vaardighede optimaal te ontwikkel sodat hy doeltreffend in sy pos kan funksioneer.

- *Persone verantwoordelik*

Ook hier is die fasiliteerders van die DMHO (vgl. 2.15.1) op provinsiale vlak verantwoordelik vir verdere professionele ontwikkeling.



Figuur 7.11: Fase 4 – Indiensopleiding

Die indiensopleidingsfase met verskillende kernaspekte van professionele ontwikkeling behoort die volgende uitkomst te lig:

- *Uitkomst*
 - om ten minste twee werkseminare per jaar aan te bied waar nuutaangestelde sowel as ervare kringbestuurders die geleentheid kan kry vir verdere professionele ontwikkeling;

- om ten minste een provinsiale konferensie aan te bied waar nuutaangestelde sowel as ervare kringbestuurders die geleentheid kan kry vir professionele ontwikkeling;
 - om ten minste elke twee jaar 'n nasionale konferensie aan te bied waar nuutaangestelde sowel as ervare kringbestuurders die geleentheid kan kry vir professionele ontwikkeling;
 - om kringbestuurders aan te moedig om hulle bestuursmatig te laat oplei.
- *Kernaspekte*
 - Die aanbod van ten minste twee werkseminare per jaar waar bestuurs- en vaardigheidsontwikkeling gefasiliteer en geassesseer word (vgl. 4.2.3; 4.3.3; 4.4.3).
 - Die aanbod van ten minste een provinsiale konferensie waar aktuele aangeleenthede rondom die vraagstukke, werksaamhede en die monitering van kringbestuurders gefasiliteer/geassesseer word (vgl. 4.2.3; 4.4.3).
 - Die aanbod van ten minste een nasionale konferensie waar aktuele aangeleenthede aangaande vraagstukke, werksaamhede en monitering van kringbestuurders beredeneer en gedebatteer word (vgl. 4.2.3; 4.4.3).
 - Verdere universiteitstudie vir kringbestuurders wat nie oor toepaslike onderwysbestuurskwalifikasies beskik nie (vgl. 4.2.3; 4.3.3; 4.4.3) moet aangemoedig en binne die beleid finansiell ondersteun word.

7.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is vanuit 'n teoretiese model en 'n holistiese grafiese voorstelling daarvan, 'n inskkelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders ontwikkel. Die inskkelingsprogram bestaan dus uit vier verskillende fases en elke fase het *per se* sy eie program. Ook is in hierdie hoofstuk aangetoon dat 'n duidelike verband bestaan tussen inskkeling en

professionele ontwikkeling wat 'n kontinue proses in die onderwysloopbaan van nuutaangestelde kringbestuurders is. Beide hierdie inskakelingsproses en die professionele ontwikkelingsproses is enersyds so verweef dat dit ondersteuning kan bied vir die behoeftes, uitdagings en probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ondervind, en dat dit andersyds so ontwerp is dat dit die behoeftes van nuutaangestelde kringbestuurders sal bevredig.

In die volgende hoofstuk sal 'n samevatting, bevindings en aanbevelings van hierdie navorsing gegee word.

HOOFSTUK 8

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

8.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om:

- 'n samevatting te gee van die voorafgaande navorsing (vgl. 8.2);
- bevindinge rakende die navorsingsdoelwitte uit te wys (vgl. 8.3); en
- enkele aanbevelings, gebaseer op die navorsingsdoelwitte, te maak.

Die hoofstuk word met 'n slotgedagte afgesluit.

8.2 SAMEVATTING

In die eerste hoofstuk is die motivering van die studie bespreek. Die studie fokus op die behoefte aan 'n inskakelingsprogram waar veral nuutaangestelde kringbestuurders sowel as kringbestuurders met min ervaring by 'n funksionele inskakelingsprogram baat kan vind. Gevolglik word die klem op die beginsel geplaas dat dit nie hier gaan om 'n opleidingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders nie, maar eerder op professionele inskakeling en die kontinue ontwikkeling van opvoedkundige leiers soos kringbestuurders in die onderwys. Die hoofstuk gee ook 'n beskrywing van die inhoud van die navorsingsprobleem, terwyl die navorsingsdoelwitte gedefinieer word en 'n verduideliking van die navorsingsmetode aangebied word.

Hoofstuk 2 fokus op die aard van professionele ontwikkeling en inskakeling waar inskakeling eerstens in die konteks van personeelvoorsiening bespreek is (vgl. 2.2). Daarna volg 'n bespreking van die aard en omvang van professionele ontwikkeling (vgl. 2.3 – 2.9) en inskakeling (vgl. 2.10 – 2.12). 'n Analise is ook gemaak van die verskillende inskakelingsmodelle van veral nuutaangestelde

sowel as beginneronderwysers en skoolhoofde waar die verskillende benaderings ten opsigte van inskakeling in oënskou geneem is (vgl. 2.15). Vanuit hierdie verskillende benaderings ten opsigte van inskakeling is 'n teoretiese model ontwerp (vgl. 2.13.2) waaruit 'n inskakelingsprogram ontwikkel sal word (vgl. Hfst. 7). Laastens is 'n aantal roispelers geïdentifiseer (vgl. 2.15) wat toenemend betrokke behoort te raak by die inskakeling en verdere professionele ontwikkelingspraktyke vir kringbestuurders in die onderwys.

In Hoofstuk 3 is die probleme en vaardighede van die nuutaangestelde kringbestuurder vanuit die literatuur ondersoek. Eerstens is die kategorieë bepaal (vgl. 3.2) wat gebruik kan word om die verskillende probleme van kringbestuurders te klassifiseer. Daarna is 'n analise van die verskillende probleme in elke kategorie gemaak (vgl. 3.4 – 3.9) en aangetoon hoe die probleme 'n rol by die kringbestuurder se werkstevredenheid of –ontevredenheid speel. Voorts is bepaal wat 'n vaardigheid is (vgl. 3.10.1) en is kategorieë vir die klassifisering van verskillende vaardighede vanuit die literatuur (vgl. 3.10.2) bepaal. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die bestuursvaardighede (vgl. 3.10.3) waarvoor kringbestuurders moet beskik om effektief en produktief in hulle pos te funksioneer.

In Hoofstuk 4 is enkele bestaande inskakelingsprogramme vir nuutaangestelde kringbestuurders ontleed deur eerstens die struktuur van onderwysstelsels van ontwikkelde lande (vgl. VSA, Kanada, Nederland, Engeland en Skotland) sowel as ontwikkelende lande (vgl. SAOG-lande, RSA) te beskryf. Voorts is bepaal of die struktuur en funksionering van die inskakelingsprogram; inspeksie/monitering en evalueringstelsel van hierdie lande generies van aard is ten opsigte van posbenamings en -beskrywings. Laastens is enkele professionele inskakelingspraktyke van ontwikkelde sowel as ontwikkelende lande ontleed en met praktyke in die RSA vergelyk.

In Hoofstuk 5 is 'n oorsig gegee oor die navorsingsontwerp en is, onder andere, gefokus op die doel van die ondersoek, op die rede waarom die vraelys as meetsinstrument gebruik is en op die struktuur van die vraelys. Besonderhede is

verder verskaf aangaande die loodsondersoek en rakende die wyse waarop die populasie en streekproef bepaal is, asook ten opsigte van die administratiewe prosedure wat in werking gestel is en die statistiese tegniek wat gebruik is.

In Hoofstuk 6 is 'n data-analise en interpretering van die empiriese ondersoek by wyse van gemiddeldes, t-waarde, p-waarde en d-waarde om die verskil tussen die gemiddelde van die twee teikengroepe (nuutaangestelde kringbestuurders en ervare kringbestuurders) te bepaal sowel as om die statistiese betekenisvolle en die prakties betekenisvolle verskil tussen die response van die twee teikengroepe te bepaal.

In Hoofstuk 7 is die aard en omvang van die begrip "model" in die navorsingskonteks ondersoek (vgl. 7.2.1 – 7.2.7). Voorts is vanuit 'n teoretiese model 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders ontwikkel (vgl. 7.3). Die inskakelingsprogram bestaan uit vier fases en die temas van die verskillende fases is so geselekteer dat al die aktiwiteite in die totale inskakelingsproses doelgerig en ordelik kon plaasvind ten einde bepaalde uitkomst te bereik.

In die volgende afdeling volg verskeie bevindinge ten einde aan te dui op hoedanige wyse die navorsingsdoelwitte bereik is.

8.3 BEVINDINGE

8.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1

Ten opsigte van die eerste doelwit (vgl. 1.4), naamlik om die aard van professionele ontwikkeling en inskakeling te beskryf, is die volgende bevind:

- Doeltreffende werwing, keuring en inskakeling is noodsaaklik om professioneel opgeleide aansoekers van hoë kwaliteit te voorsien. Gevolglik moet inskakeling van kringbestuurders in die konteks van personeelvoorsiening nie as geïsoleerd gesien word nie, maar in die geheel (vgl. 2.2.3).

- Werwing en keuring moet beskou word as die aanvangsfases van die inskakelingproses wat tydens aanstelling momentum kry. Die aanstellingsproses gaan weer gepaard met bedreiginge, onsekerhede, angs en stres en dit is reeds tydens hierdie fase dat algemene oriëntering vanuit die regte perspektief benader moet word ten einde 'n vertrouensposisie tussen die kringbestuurder en sy kollegas te skep (vgl. 2.2.3).
- Professionele ontwikkeling is 'n lewenslange, stelselmatige en kumulatiewe vernuwingsproses waardeur die individu begelei word om sy/haar vermoëns, kennis en vaardighede optimaal te ontwikkel sodat hy/sy doelmatig in 'n nuwe pos kan funksioneer (vgl. 2.3).
- Professionele ontwikkeling hou vir die individu groot voordele in solank dit persoonsgereg is met die doel dat die individu se vermoëns en vaardighede ontwikkel en persoonlike groei en ontwikkeling gestimuleer word (vgl. 2.7).
- Indien professionele ontwikkeling meer taakgeoriënteerd raak en die individu nie toegelaat word om op eie verantwoordelikheid (outonoom) te werk nie, kan dit as nadelig beskou/ervaar word (vgl. 2.8).
- Inskakeling is 'n proses waardeur al die aktiwiteite van bestuurskant uitgevoer word om die nuutaangestelde individu in sy/haar nuwe werksomgewing in te lei en sy/haar kennis, houdings en vaardighede te ontwikkel ten einde outonoom, effektief en produktief in 'n nuwe pos te funksioneer (vgl. 2.10).
- Inskakeling is 'n proses wat uit verskillende fases bestaan terwyl induksie beskou word as 'n loopbaanfase met sy eie program binne die inskakelingsproses (vgl. 2.13.12).
- Die provinsiale onderwysdepartement is verantwoordelik vir die professionele ontwikkeling en inskakeling van sy menslike hulpbronne deur middel van fasilitering en assessering binne die raamwerk van bestuurs- sowel as vaardigheidsontwikkelingsprogramme in die persone van (vgl. 2.15):
 - die Direkoraat: Menslike hulpbronontwikkeling (DMHO);
 - die distriksbestuurders;

- ervare kringbestuurders;
- nie-regeringsorganisasies (NRO).

8.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2

Na aanleiding van navorsingsdoelwit 2 (vgl. 1.4), naamlik om die probleme wat nuutaangestelde kringbestuurders ervaar en kennis en vaardighede waarvoor hulle behoort te beskik om hulle taak effektief en produktief te kan verrig, vanuit die literatuur te beskryf, is die volgende bevind:

- Nuutaangestelde sowel as ervare kringbestuurders ervaar eiesoortige probleme en dat hierdie probleme in hulleself, hulle werksomgewing, op bestuursvlak, binne die gemeenskap en binne hulle onderwysloopbaan manifesteer (vgl. 3.2).
- Die vereistes waaraan kringbestuurders moet voldoen ten einde oplossings vir die probleme te bied waardeur hulle daaglik gekonfronteer word, is bestuurskennis, bestuurservaring, effektiewe bestuurs- en leierskapstyl sowel as besondere bestuursvaardighede (vgl. 3.6.1; 3.6.2; 3.6.3).
- Indien nuutaangestelde kringbestuurders se pogings om probleme op te los, misluk, sal hulle stres ervaar, konflik ervaar, in hulle rol- en taakvervulling misluk, oneffektief en onproduktief in hulle werk funksioneer, min werktevredenheid ervaar en heel moontlik die beroep vroeg verlaat (vgl. 3.10).
- 'n Vaardigheid is die vermoë of behendigheid waarvoor 'n persoon moet beskik om 'n bepaalde handeling vloeiend en sonder spanning of inspanning binne 'n bepaalde werksituasie suksesvol te kan uitvoer (vgl. 3.10.1).
- Bestuursvaardighede waarvoor kringbestuurders moet beskik, word in vier kategorieë geklassifiseer en wel by wyse van tegniese, persoon-, sosiale en konseptuele vaardighede (vgl. 3.10.2.3).
- Kringbestuurders is merendeels verantwoordelik vir doeltreffende skoolbestuur. Gevolglik funksioneer hulle in 'n topbestuursvlakpos en word veral klem gelê op persoonsvaardighede, aangesien hulle voortdurend met mense werk, op sosiale vaardighede omdat hulle dikwels afgevaardig word

om sosiale byeenkomst by te woon en op konseptuele vaardighede aangesien hulle innoverend en visueel moet dink ten einde beplande doelwitte vir hulle kringe te laat slaag (vgl. 3.10.4).

8.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3

Ten opsigte van navorsingsdoelwit 3 (vgl. 1.4), naamlik om enkele bestaande praktyke ten opsigte van inskakeling van die nuutaangestelde kringbestuurder te identifiseer en te ontleed, is die volgende bevind:

- Al die lande wat in hierdie studie bespreek is, beskik oor gedentraliseerde onderwysstrukture met gesentraliseerde onderwysbeheer (vgl. 4.2.1; 4.3.1; 4.4.1; 4.5.1; 4.6.1; 4.7.1).
- Verpligte tersiêre opleiding is 'n vereiste vir die aanstelling van skool-superintendente/*school inspectors* in lande soos die VSA, Kanada, Nederland sowel as Engeland en Skotland, terwyl 'n graad of gelykwaardige kwalifikasie 'n vereiste is vir die aanstelling van kringbestuurders in die RSA (vgl. 4.2.2; 4.2.3; 4.2.4; 4.2.5; 4.2.7).
- Kringbestuurders in die RSA vervul 'n belangrike rol ten opsigte van monitering in skole, terwyl “Whole School Evaluators” evaluering as funksie het ten einde die standaard van onderwys by skole te handhaaf, 'n onderrig- en leerkultuur by skole in stand te hou, opvoedende onderwys te laat plaasvind sowel as om toe te sien dat bestuur en administrasie van die skoordistrik effektief en produktief uitgevoer word (vgl. 4.7.4).
- Formele inskakeling van nuutaangestelde skoolsuperintendente/inspekteurs van onderwys in lande soos die VSA, Nederland, Engeland en Skotland vind op 'n programgedrewe wyse plaas (vgl. 4.2.3, 4.2.5, 4.2.6).
- 'n Groot leemte bestaan ten opsigte van 'n formele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders in die RSA (vgl. 4.7.4).
- Die gebrek aan 'n formele inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders het die afwesigheid van 'n formele mentorstelsel vir nuutaangestelde kringbestuurders in die RSA tot gevolg (vgl. 4.7.4).

- Die struktuur en funksionering van die inspeksiestelsel/monitering en evalueringstelsel van die verskillende lande wat in hierdie studie bespreek is, is generies van aard ten opsigte van posbenaminge sowel as posbeskrywings (vgl. 4.8).

8.3.4 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 4

Die volgende bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 4 (vgl. 1.4), naamlik om te bepaal watter probleme die nuutaangestelde kringbestuurders ervaar en oor watter vaardighede hulle moet beskik, is uit die empiriese ondersoek verkry.

- *Na aanleiding van die biografiese gegewens is die volgende bevind:*
 - Daar bestaan 'n groot leemte ten opsigte van die aanstelling van die vrou as kringbestuurder (vgl. 6.2).
 - Kringbestuurders in die RSA beskik nie almal oor 'n onderwysbestuurskwalifikasie nie (vgl. 6.2).
- *Ten opsigte van probleme is die volgende bevind:*
 - Kringbestuurders ervaar ernstige probleme in die werksomgewing veral ten opsigte van 'n onstabiele politieke klimaat (vgl. 3.5.3), onveilige werksomstandighede (vgl. 3.5.1), onvoldoende fisiese fasiliteite (vgl. 3.5.7) sowel as die gereelde hantering van personeelwangedrag (vgl. 3.5.6).
 - Ernstige probleme word ook deur kringbestuurders op bestuursvlak ervaar ten opsigte van 'n oormatige werkklading (vgl. 3.5.2) sowel as te veel bestuurspligte (vgl. 3.9).
 - Kringbestuurders ervaar ernstige probleme in hulle onderwysloopbaan ten opsigte van onvoldoende vergoeding (vgl. 3.8.1) sowel as min geleenthede vir bevordering (vgl. 3.8.2).
 - Minder ernstige probleme word in die kringbestuurder se persoon self en binne die gemeenskap ervaar. Die sosiale stelsel waarin die kringbestuurders hulle bevind, word as bevredigend ervaar en hulle kan hulle binne 'n eie waardestelsel uitleef (vgl. 6.4.5).

- Kringbestuurders vind dit problematies om veral pligte en verantwoordelike hede uit te voer wat nie in hulle posbeskrywing voorkom nie en wat 'n ekstra werklas op hulle plaas (vgl. 6.6).
- Die gebrek aan infrastruktuur sowel as die onvermoë en onbegrip van onderwysdepartemente om aandag aan die behoeftes van kringbestuurders te gee, is van die ernstiger probleme wat kringbestuurders tans ervaar (vgl. 6.6).
- Die grootste enkele probleem wat uitgesonder kan word onder dié wat kringbestuurders ervaar, is die gebrek aan finansiële hulpbronne (vgl. 6.10).
- *Die volgende is ten opsigte van vaardighede bevind:*
 - Kringbestuurders beskou al die vaardighede binne die verskillende kategorieë as baie belangrik ten einde effektief en produktief in die bepaalde pos te funksioneer (vgl. 6.3.7).

8.3.5 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 5

Rakende navorsingsdoelwit 5 (vgl. 1.4), naamlik om 'n model vir 'n inskakelingsprogram saam te stel aan die hand waarvan nuutaangestelde kringbestuurders gehelp kan word om effektief by hulle nuwe werksomgewing in te skakel, is die volgende bevind:

- Die teorie van programontwerp moet as vertrekpunt geneem word by die ontwikkeling en implementering van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders (vgl. 7.2.5).
- Die ontwikkeling en implementering van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders vind in vier fases plaas. Die inskakelingsprogram funksioneer op 'n programgedrewe wyse binne die raamwerk van 'n oriënteringsprogram, 'n bestuursontwikkelingsprogram sowel as 'n vaardighedsontwikkelingsprogram (vgl. Fig. 7.1).
- Daar bestaan 'n aantal komponente wat in gedagte gehou moet word by die ontwikkeling en implementering van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders (vgl. 7.3)

Hierdie komponente is:

- Persone verantwoordelik vir die inskakeling van nuutaangestelde kringbestuurders.
- Uitkomst wat bereik moet word.
- Kernaspekte wat gefasiliteer en geassesseer moet word.
- Formatiwe en summatiwe evaluering van die inskakelingsprogram.

8.4 AANBEVELINGS

8.4.1 Aanbeveling 1

Aandag behoort dringend gegee te word aan die instelling van 'n formele en gestruktureerde inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders in die onderskeie provinsies.

Motivering

Nuutaangestelde kringbestuurders is in 'n groot mate aan hulleself oorgelaat rakende professionele inskakeling in 'n nuwe pos asook hulle deurlopende professionele ontwikkeling.

8.4.2 Aanbeveling 2

Die ontwikkeling en implementering van 'n formele mentorstelsel wat op verskillende posvlakke kan funksioneer, behoort daadwerklik aandag te geniet.

Motivering

Aangesien 'n mentorstelsel 'n effektiewe wyse is waardeur die nuutaangestelde kringbestuurder gedurende die inskakelingsproses en verdere professionele ontwikkeling begelei kan word, blyk dit sinvolle praktyk te wees om 'n formele mentorstelsel wat op verskillende posvlakke kan funksioneer, in die RSA te vestig.

8.4.3 Aanbeveling 3

Daar behoort ernstig gekyk te word na 'n formele en gestruktureerde posbeskrywing vir kringbestuurders in die RSA in ooreenstemming met die pligte en verantwoordelikhede soos saamgevat in die Wet op Indiensneming van Opvoeders (nr. 76 van 1998).

Motivering

Kringbestuurders beskou die afwesigheid van 'n formele en gestruktureerde posbeskrywing as 'n ernstige probleem, veral ten opsigte van pligte en verantwoordelikhede wat nie in die posbeskrywing, soos saamgevat in die "Personnel Administration Manual" (PAM), voorkom nie.

8.4.4 Aanbeveling 4

Deurlopende vaardigheidsontwikkeling vir nuutaangestelde kringbestuurders soos geïdentifiseer in tyd, provinsiegewys en distriks-gewys, behoort ernstig plaas te vind.

Motivering

Die Wet op die Ontwikkeling van Vaardighede (nr. 97 van 1998) maak daarvoor voorsiening dat alle werknemers, ongeag posvlak, blootgestel moet word aan die ontwikkeling van spesifieke vaardighede. Ook by kringbestuurders bestaan die behoefte om sekere vaardighede te verbeter ten einde effektief en produktief in die bepaalde pos te funksioneer.

8.4.5 Aanbeveling 5

'n Nasionale beleid behoort geformuleer te word wat die aard en vlak ten opsigte van bestuursopleiding van kringbestuurders bepaal, hetsy 'n graad, diploma of sertifikaat, alvorens hulle in die pos van kringbestuurder aangestel word.

Motivering

Aangesien sodanige beleidsvoorskrifte bestaan waaraan onderwysers moet voldoen voordat hulle aangestel mag word, blyk dit eweneens sinvolle praktyk te wees om vereistes ten opsigte van bestuursopleiding te stel waaraan kringbestuurders moet voldoen voordat die sleuteipos van kringbestuurder beklee kan word.

8.5 SLOTOPMERKING

Die behoefte wat by veral nuutaangestelde kringbestuurders bestaan het om professioneel verder te ontwikkel en om op 'n formele wyse by hulle nuwe werksomgewing in te skakel, is grotendeels in hierdie studie onder die loep geneem. Aktiewe betrokkenheid en die verbondenheid van die provinsiale onderwysdepartemente by die implementering van 'n inskakelingsprogram vir nuutaangestelde kringbestuurders kan nou daartoe bydra dat hierdie behoefte ten volle bevredig word.

BIBLIOGRAFIE

ABCSS (ASSOCIATION OF BRITISH COLUMBIA SCHOOL SUPER-INTENDENTS). 1999. Upcoming conferences. [Web:] <http://www.covenant-abess.org/conferences.as> [Date of access: 7 September 1999].

ADEA (ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA). 1998. Resource materials for school inspectors: a self-study guide for newly appointed inspectors. Commonwealth Secretariat (ADEA). Gaborone.

ANDERSON, M.E. 1991. Principals: how to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools. Eugene, Or. : Eric Clearinghouse on Educational management.

ANON. 1998. Teachers warned: shape up or be fired. *Pretoria News*:8, 9 January.

ANON. 2000. Redes vir swak matriekuitslae. *Bylae tot Beeld*:9, April 12.

ARY, D., JACOBS, L.C. & RAZAVIEH, A. 1996. Introduction to research in education. 5th ed. Fort Worth : Harcourt Brace.

BACHARACH, S.B. & MITCHELL, S.M. 1983. The sources of dissatisfaction in educational administration. *Educational administration quarterly*, 19(1):101-128, Winter.

BASA (BUCKEYE ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS.) 1999. Beginning superintendents conference. [Web:] <http://www.basa-ohio.org/begsupt.htm>. [Date of access: 9 February 1999].

BASSON, C.J.J., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & NIEMANN, G.S. 1995. Organisasieleer. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM. p. 507-682.)

- BENNIS, W. 1998. Becoming a leader of leaders. (In Gibsen, R., ed. Rethinking the future. London : Nicholas Brealey. p. 148-163.)
- BERKHOUT, S.J. 1995. Die onderwysstelsel in Nederland. (In Dekker, E. & Van Schaalkwyk, O.J. Moderne onderwysstelsels. Durban : Butterworths. bladsye:85-120.)
- BEST, J.W. & KAHN, J.V. 1993. Research in education. Boston : Allyn & Bacon.
- BISHOP, J. 1992. High school performance and employee recruitment. *Journal of labour research*, 28(12):41-44, Winter.
- BJÖRK, L. (lbjor1@pop.uky.edu). 1999. Research in professional development and induction programmes. [E-mail to:] Smit, C.A. (DOPES@puknet.puk.ac.za) Jul. 23.
- BJÖRK, L. (lbjor1@pop.uky.edu). 2000a. American superintendent study 2000. [E-mail to:] Smit.C.A. (DOPES@puknet.puk.ac.za) Jan. 25.
- BJÖRK, L. (lbjor1@pop.uky.edu). 2000b. The role of the school superintendent and the school administrator. [E-mail to:] Smit, C.A. (DOPES@puknet.puk.ac.za) Apr. 13.
- BOGOTCH, I. & REIDLINGER, B. 1993. A comparative study of new and experienced principals within an urban school system. *Journal of school leadership*, 3(5):484-495, Sept.
- BOICH, J.W., FARQUHAR, R.H. & LEITHWOOD, K.A. 1989. The Canadian school superintendent. Toronto : OISE Press.
- BOND, W. 1996. "Suggestion systems: a challenge to management." *Human resource management*, 12(6):31-33, July.
- BONDESIO, M.J. & DE WITT, J.T. 1995. Personeelbestuur. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : Kagiso. p. 249-359.)

- BOSMAN, D. 1999a. District policy with regard to key performance areas and responsibilities of circuit managers. Potchefstroom. (Persoonlike aantekeninge.)
- BOSMAN, D. 1999b. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Potchefstroom. (Aantekeninge in die besit van outeur.)
- BOSMAN, D. 2000. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Potchefstroom. (Aantekeninge in die besit van outeur.)
- BOSMAN, D. 2001. Telefoniese gesprek met outeur. Potchefstroom.
- BRASTER, J.F.A. 1987. De inspecteur en de school. Rotterdam : Erasmus Universiteit.
- BRIMBLECOMBE, N., ORMSTON, J. & SHAW, M. 1994. Teachers' perceptions of inspection. (A paper presented at BERA Conference in Sept. 1994.) Oxford. (Unpublished.) 28 p.
- BRUNNER, C.C. & BJÖRK, L. 2001. Preparing the 21st century superintendent: integrating formal knowledge and experiential learning. (In Brunner.C.C. & Björk, L. The new superintendency: advances in research and theories of school management and educational policy. Greenwich, CT JAI Press.)
- BRYARS, L.L. & RUE, L.W. 1994. Human resource management. 4th ed. Burr Ridge, Illinois : Irwin.
- BUCHMAN, M. 1990. Beyond the lonely, choosing will: professional development in teacher thinking. Michigan : The institute for research on thinking. College of Education, Michigan State University.
- BYRD, D.M. & McINTYRE, D.J., eds. 1999. Research on professional development schools. Thousand Oakes : Corwin Press. (Teacher education yearbook VII.)
- CALE, J. 1993. Principal induction: orienting newly hired principals. *NASSP Bulletin*, 77(550):113-117, July.

- CALITZ, F. 1998. So what went wrong with the matric class of 97? *Sunday Times*:14, 11 January.
- CAMERON, K.S. & WHETTEN, D.A. 1995. Developing management skills. New York : Harper Collins.
- CASA (CANADIAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS). 1998. Professional development fo school administrators. [Web:] <http://www.aasa.org/states/canada.htm> [Date of access: 7 September 1999].
- CASTALLO, R.T., FLETCHER, M.R. & SEKOWSKI, R.W. 1992. School personnel administration: practitioners guide. Boston : Allyn & Bacon.
- CASTETTER, W.B. 1986. The personnel function in education. New York : McMillan.
- CLEMENT, M. & VANDENBERGHE, R. 1997. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? (A paper presented at the annual meeting of the AERA in March 1997.) Chicago. (Unpublished.)
- COETSEE, L.D. 1996. Die skep van 'n motiverende klimaat: 'n praktiese gids vir die Suid-Afrikaanse bestuurder. Potchefstroom : PU vir CHO.
- COETZEE, P.R. 1992. Management skills in the workplace. *International studies in management administration*, 26(2):138-149.
- COLORADO ASSOCIATION OF SCHOOL EXECUTIVES. 1999. Conventions, conferences & workshops. [Web:] <http://www.covenant-case.org/conventions.as> [Date of access: 7 September 1999].
- COVEY, S.R. 1992. Principle-centered leadership. London : Simon & Schuster.
- CRAWFORD, F. 2000. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Glasgow. (Aantekeninge in besit van outeur.)
- DARESH, J.C. 1987. Staff development: guidelines for the principal. *NASSP Bulletin*, 71(497):7-12, Mar.

- DARESH, J.C. (idaresh@mail.utep.edu) 1999. School superintendency. [E-mail to:] Van der Westhuizen, P.C. (DOPPCVDW@puknet.puk.ac.za) Sept. 13.
- DARESH, J.C. & MALE, T. 2000. Crossing the border into leadership: experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational management and administration*, 28(1):89-101.
- DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1989. Administrative mentoring: training manual. Westerville : Ohio.
- DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1992a. Induction programmes: meeting the needs of beginning administrators. *NASSP Bulletin*, 76(546):81-85, Oct.
- DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1992b. The professional development of school administrators: preservice, induction and in service applications. Boston : Allyn & Bacon.
- DARESH, J.C. & PLAYKO, M.A. 1997. Beginning the principalship: a practical guide for new school leaders. Thousand Oakes : Corwin Press, Inc.
- DE JAGER, I. 1984. Personeelontwikkeling as taak van die Kringsuperintendent van Onderwys. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.)
- DEAN, J. 1992. Inspecting and advising. London : Routledge.
- DEPARTEMENT VAN MANNEKRAG. 1992. Kwalitatiewe evaluering van bestuursontwikkeling in die RSA. Pretoria.
- DOWNEY, L.W., FLEMING, T & DENLEY, J.R. 1989. The school superintendency in British Columbia. (In Boich, J.W., Forquhar, R.H. & Leithwood, K.A. The Canadian school superintendents. Toronto : OISE Press. p. 16-46.)
- DRUCKER, P.F., GOLDSMITH, M. & BECKHARD, R., eds. 1996. The leader of the future. San Francisco : Jossey-Bass.
- DU PLESSIS, W.J. 1994. 'n Vergelyking van die ontstaan, doelstellings en funksies van leerlingrade en *students representative councils* met die oog op 'n

sinvolle leerlingeierpraktik vir die toekoms. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling – M.Ed.)

DU TOIT, A. 1999. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Potchefstroom. (Aantekeninge in besit van outeur.)

DU TOIT, H.D. & CALITZ, L.P. 1993. Gesindheidsverandering by onderwysers as bestuurstaak van die skoolhoof. *Pedagogiekjoernaal*, 14(2):20-31.

DU TOIT, S.C. 1994. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

DUNLAP, W.P. 1995. Professional development: the key to improving schools. *Curriculum*, 16:147-158.

EL PASO INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT. 1999. Bilingual education evaluation plan. El Paso. (Unpublished.) 19 p.

ELS, P.L. 1994. Sorgsame toesighouding van die werkwinkelonderwyser ten opsigte van leerlingveiligheid. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

ENGELBRECHT, W.J. 1996. Bestuursfaktore wat die werksbevrediging van die departementshoof in die sekondêre skool beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

ERASMUS, M. 1993. Die professionele ontwikkeling van skoolhoofde deur middel van 'n mentorstelsel. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.)

ESTERHUIZEN, J.L.P. 1989. Die werkstevredenheid van die onderwyser in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

ESTERHUYSE, W. 2000. Leiers moet integriteit hê. *Beeld*:8, Junie 8.

EVETTS, J. 1994. The new headteacher: the changing work culture of secondary headship. *School organization*, 14(1):37-47.

FAST, R. 1992. The superintendent's challenge: keeping the focus on education. *Education Canada*, 32(3):4-10.

FERGUSON, N. & EARLEY, P. 1999. Improvement through inspection: a better system? *Management in education*, 3(3):22-28.

FERREIRA, M.G. 1991. Organisasietres by die onderwyser in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

FOURIE, J.E. 2000. A management strategy for internal quality assurance in the training of student teachers in teacher training institutions in the Gauteng Province. Vanderbijlpark : PU for CHE. (Thesis – Ph.D.)

FRASE, L. & HETZEL, R. 1990. School management by wandering around. New York : Technomic.

FROST, T. 1993. Affirmative action: The South African reality. *Human resource management journal*, 9(4):10-13.

GALL, M.A. BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research: an introduction. 6th ed. New York : Longman.

GAORETELELWE, W.M. 2000. Faksimilee aan outeur. Mmabatho. (Dokument in die besit van die outeur.)

GERBER, P.D., NEL, P.S. & VAN DYK, P.S. 1995. Mannekragebestuur. 3de uitgawe. Johannesburg : Southern.

GILL, A. 1995. Principles for professional development. AFT's guidelines for creating professional development programs that makes a difference. *Newsletter*, 7(176):1-9.

GILL, A. (agill@aft.org) 1999. Induction programmes for newly appointed superintendents. [E-mail to:] Smit, C.A. (DOPPCVDW@puknet.puk.ac.za) June 23.

GLASS, T.E. 1993. Through the looking glass. (In Carter, D.S.G., Glass, T.E. & Hord, S.M. Selecting, preparing and developing the school district superintendent. Washington : The Falmer Press.)

GOODEY, J.S. 1995. Die onderwysstelsel van Engeland. (In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. Moderne onderwysstelsels. Durban : Butterworths. p. 121-164.)

GORTON, R. 1983. Needed competencies and professional ethics for school administrators: recommended competencies. Dubuque, Iowa. :W.&C. Brown.

GRIFFIOEN, H.C. 1999. Die werkstevredenheid van die hoof van primêre skole in die Noordkaap. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

GROBLER, M.S. 1997. Die verband tussen geslag en die bestuurstyl van die vroulike departementshoof. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

GROBLER, P.A., MARX, M. & VAN DER SCHYFF, S. 1996. Human resource management. Cape Town : Prentice Hall.

GURR, D. 2000. Principal leadership: what does it do, what does it look like? [Web:] <http://www.apcentre.edu.au/respapers/gurrd.htm>. [Date of access: 16 Mrt 2000].

GUTHRIE, J.W. & REED, R.J. 1991. Educational administration and policy: Effective leadership for American education. Boston : Allyn & Bacon.

HALL, G.E. & MANI, M.N.G. 1989. Entry strategies of first-time high school teachers. (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in March. p. 1-23.) San Francisco. (Unpublished.)

HARRIS, B. & MONK, B. 1992. Personnel administration: Leadership for instructional improvement. Boston : Allyn & Bacon.

HAT 1991

kyk

ODENDAL

HAVENGA, J.F. 1994. Die gesagsverhouding tussen die onderwyser en sy werkgewer. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

HERSEY, P. & BLANCHARD, K. 1982. Management of organisational behaviour: utilizing human resources. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice Hall.

HEYNS, M. 2000. Quality education: revival of staff induction in schools. *South African journal of education*, 20(2):160-167.

HILL, T. 1994. Primary headteachers: their job satisfaction and future career aspirations. *Educational research*, 36(3):226-227, Winter.

HILLEBRAND, I.H. 1989. Die werksmotivering van die onderwyseres. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

HMI (HER MAJESTY'S INSPECTORATE.) 2000. HMI inspectors. [Web:] <http://www.ofsted.gov.uk/about/hminsp.htm> [Date of access: 17 January 2000].

HOLMES, V. 2000. Faksimilee aan outeur. Johannesburg (Dokument in die besit van die outeur.)

HORDES, J.L. & ESTES, P.S. 1993. Human resource planning: a second look. *Personnel administrator*, 26(12):69-78.

HOY, W.K. & MISKEL, C.G. 1991. Educational administration: theory, research and practice. New York : McGraw-Hill.

HOYLE, J.R. 1989. Preparing the 21st century superintendent. *Phi delta kappan*, 70(5):376-379, Jan.

HUNT, D. 1968. Teacher induction: an opportunity and responsibility. *NASSP Bulletin*, 70(492):130-135.

JACOBSZ, J.M. 2001. Persoonlike mededeling aan outeur. Potchefstroom.

JANSON, C.A. 1989. Die inskakeling van die nuut-aangestelde skoolhoof van die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

JOHNSON, N.A. & HOLDAWAY, E.A. 1991. Perceptions of effectiveness and the satisfaction of principals in elementary schools. *Journal of educational administration*, 29(3):54-79.

- JONKER, M.P. 1994. 'n Konseptuele model vir 'n rekenaargebaseerde bestuursinligtingstelsel vir die topbestuur van 'n onderwyskollege. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)
- KALUBA, H. 1998. School inspectors in the Southern Africa Development Community. Gabarone : Department of Printing en Publishing.
- KATHRADA, I. 1990. Professional development of teachers as a managerial task of superintendents of education in Indian schools in South Africa. Pretoria : UNISA. (Verhandeling - M.Ed.)
- KATZ, M. 1996. Professional growth is a journey, not a destination. *People dynamics*, 14(4):26-29.
- KELCHTERMANS, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5/6):443-456.
- KHAN, U.A. & KHAN, D.I. 1993. Type of administrator differences in work satisfaction of secondary school administrators, *Education*, 113(4):574-578.
- KHUNYELI, T. 2000. Faksimile aan outeur. Bloemfontein. (Dokument in die besit van die outeur.)
- KIRSTEN, G.J.C. 2001. Persoonlike mededeling aan outeur. Potchefstroom.
- KIRSTEN, H. V.D. P. 2000. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van hoofde van sekondêre skole beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M Ed.)
- KITAVI, M.W. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1997. Critical skills for beginning principals in developing countries: A case from Kenya. *International studies in educational administration*, 25(2):126-137.
- KITAVI, M.W. 1995. The induction of beginning school principals in Kenya. Potchefstroom : PU vir CHO. (Thesis - Ph.D.)

- KOK, J.J. 2000. 'n Model vir leerlingdeelname aan skoolbestuur. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)
- KONNERT, M.W. & AUGENSTEIN, J.J. 1995. The school superintendency. leading education into the 21st century. Lancaster : Technomic Publishing.
- KRÜGEL, S.W. 1983. Personeelopleiding en bestuursontwikkeling. Potchefstroom : Pro Rege.
- LANDMAN, W.A. 1980. Beskrywing as navorsingsmetode. (In Landman, W.A. red. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Pretoria : Butterworth. p. 105-138.)
- LAWLER, M. 1998. Service and management plan of the El Paso School District: roles and duties. El Paso. (Unpublished.)
- LEGOTLO, M.W. 1994. An induction programme for newly appointed school principals in Bophuthatswana. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)
- LOCKHEED, M. & VERSPOOR, A. 1991. Improving primary education in developing countries. New York : Oxford University Press.
- LOTTER, M.J. 2000. Faksimilee aan outeur. Ulundi. (Dokument in die besit van die Outeur.)
- MALE, T. (tmale@lincoln.ac.uk) 2000. Beginning headship: Findings from a national headteacher survey conducted in 1999. [E-mail to:] Smit, C. A. (DOPESES@puknet.puk.ac.za) Mrt. 2000.
- MARITZ, H. (maritz@fast.co.za) 2000. Job description of circuit managers. [E-mail to:] Smit, C.A. (DOPESES@puknet.puk.ac.za) Mrt. 27.
- MASS (MANITOBA ASSOCIATION OF SCHOOL SUPERINTENDENTS.) 2000. *Special education review*. [Web:] <http://198.163.125.130/mass/spedrev.html> [Date of access: 18 January 2000].
- MATULOVICH, M. 1996. Mentoring masterpieces. *People dynamics*, 14(8):20-25.

- McCONAGHY, G. 1996. The changing role of the superintendent of schools. (A paper for the Manitoba Association of School superintendents. p. 1-8.) (Internal document.)
- McCULLOUGH, R.C. 1987. Professional development. (In Craig, R.L., ed. Training and development handbook: a guide to human resources development. New York : McGraw-Hill. p.35-64.)
- MENTZ, P.J. 1990. Organisasieklimaat in sekondêre skole. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)
- MENTZ, P.J. 1999. Die invloed van verandering in die onderwys op die gehalte van werklewe van onderwysers. (Verslag aan die Sentrum vir Wetenskapsontwikkeling. RGN.) Potchefstroom : PU vir CHO. p. 79.
- MERCER, D. & EVANS, B. 1991. Professional Myopia: job satisfaction and the management of teachers. *School Organisation*, 11(3):296.
- MIELINKAMP, J. 1999. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Warffum, Nederland. (Aantekeninge in die besit van die outeur.)
- MIKOVICH, G.T. & BOUDREAU, J.W. 1991. Personnel/human resource management – a diagnostic approach. 5th ed. Texas : Business Publications.
- MONDY, R.W. & NOE, R.M. 1996. Human resource management. New Jersey : Prentice Hall.
- MORALADI, T. Faksimilee aan outeur. Kimberley. (Dokument in die besit van die outeur.)
- MOTHABANE, H. 1996. Formal school inspections: a presentation to a workshop of senior management teams of secondary schools in and around Molepolole. Botswana. (Unpublished.)
- MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1990. Basiese begrippe: metodologie van die Geesteswetenskappe. Pretoria : RGN (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.)

- NATIONAL POLICY OF WHOLE SCHOOL EVALUATORS. 2000. Internal document of the Department of Education. Johannesburg. (Unpublished.)
- NAUDE, P.S. 1993. Die inskakeling van die nuut-aangestelde departementshoof in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- NETELENBOS, T. 1995. De school als lerende organisatie. Zoetermeer.
- NEUMAN, W.C. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. Needham Heights, MA. : Allyn & Bacon.
- NTOMBELA, B.C. 1999. Try being a strict principal and you may lose your life. *The teacher*:8. Feb. 14.
- ODENDAL, F.F., SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J. & BOOYSEN, C.M. 1991. Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Pretoria : Perskor.
- O'MAHONY, G. 1999. Principal learning and professional competence. *Australian counsel for educational administration*, Hot Topics 2. May.
- O'NEILL, J. 1994. Managing professional development. (In Bush, T. & West-Burnham, J. The principals of educational management. Essex : Longman.)
- OFSTED (OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION). 2000. The new school inspection system [Web:] <http://www.ofsted.gov.uk/about2.htm> [Date of access: 15 March 2000].
- OOSTHUIZEN, I.J. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1999. 'n Ontologiese perspektief op onderwysreg. (In Oosthuizen, I.J., red. Aspekte van die onderwysreg. Pretoria : J.L. van Schaik. p. 3-19.)
- OOSTHUIZEN, I.J. 1999. 'n Onderwysregtelike perspektief op geborgenheid as 'n *sine qua non* vir opvoedende onderwys. Potchefstroom : PU vir CHO. (Intreerede.)
- OOSTHUIZEN, I.J. 1992. Werkboek vir onderwysreg en onderwysbestuur. Potchefstroom : PU vir CHO.

- OOSTHUIZEN, J.J. 1992. Die aanspreeklikheid van die onderwyser as 'n toesighouer by die skool se buitemuurse aktiwiteite. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- OSTROFF, C. & KOZLOWSKI, S.W.G. 1992. Organisasional socialization as a learning process: the role of acquisition. *Personnel psychology*, 45:849-873.
- OVONDO, M.N., HARRIS, B.M. & MENEFEER, P. 1998. School superintendent development. *International journal of educational management*, 12(2):82-89.
- PARKAY, F. & HALL, G. 1992. Becoming a principal: the challenges of beginning leadership. Boston, Mass. : Allyn & Bacon.
- PARKAY, F. & RHODES, J. 1992. Stress and the beginning principal. (*In* Parkay, F. & Hall, G. eds. Becoming a principal: The challenges of beginning leadership. Boston, Mass. : Allyn & Bacon. p. 103-122.)
- PEACOCK, M. 1999. Taking care of the extreme. *Children first*:9. June/July.
- PERKINS, C. 1998. Teachers told to pull up socks: lessons to be learnt from the class of 1997. *Sunday Times*:4, 11 January.
- PETERSEN, H.J. 1993. Die funksie van die inspekteur van onderwys as toesighouer. Johannesburg : RAU. (Skripsie - M.Ed.)
- PORTER, L.W. LAWLER, E.E. & HACKMAN, J.R. 1995. Behavior in organizations. New York : Prentice-Hall.
- POTGIETER, J.M., VISSER, P.J., VAN DER BANK, A.J., MOTHATA, M.S. & SQUELCH, J.M. 1997. Understanding the SA schools act: what public school governors need to know. Pretoria : Department of Education.
- POTGIETER, P.C. 1991. Die inskakeling van die nuutaangestelde adjunkhoof van die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- POTTAS, C.D. 1969. Werksmotivering. Pretoria : Van Schaik.

- PU VIR CHO. (Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.) Bestuursontwikkelingsprogram. Statutedokument. Potchefstroom. 26 p.
- RADEMEYER, A. 1999. Storm woed by nog 'n laerskool. *Beeld*:19, Oktober, 21.
- RAHVURA, M.E. 2000. Faksimilee aan outeur. Pietersburg. (Dokument in die besit van die outeur.)
- RAVEN, J. 1997. Competence in modern society: its identification, development and release. New York : Royal Fireworks Press.
- REDDIN, W.J. 1970. Managerial effectiveness. New York : McGraw-Hill.
- RIVEONS, R. 1999. Brief aan outeur. El Paso. 12 Desember. (Oorspronklike dokument in besit van die outeur.)
- ROBBINS, S.P. 1988. The administration process. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ROGUS, J.F. & DRURY, W.R. 1988. The administrator induction program: building on experience. *NASSP Bulletin*, 72(508):11-16, May.
- ROOTH, E. 1997. Introduction to lifeskills: hands-on approaches to lifeskills education. Goodwood : National Book Printers.
- ROSSOUW, J.P. 1995. Veranderingsbestuur in skole, met spesiale verwysing na die skoolhoof as vernuwer. Deel 1. *Die Unie*, 92(3):64-67.
- SAS SYSTEM FOR WINDOWS. 1996. Cary, NC. : SAS Institute.
- SAYER, J. 1993. The future governance of education. London : Cassell.
- SBE (STATE BOARD OF EDUCATION). 1999. Oklahoma: First year superintendents. [Web:] <http://sde.state.ok.us/professionele/FYS.html>. [Date of access: 3 September 1999].
- SCHMIEDER, J.H. & CAIRNS, D. 1996. Ten skills of highly effective principals. Lancaster :Technomic Publishing Company.

- SCHRAUB, J.J. 1993. Avoiding unexpected fee liability. *HR Magazine*:S2-S3, Oct.
- SCRIBNER, J.P. 1999. Professional development: untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational administration quarterly*, 35(2):238-266.
- SEHLARE, B.P.M.M. 1993. The responsibility of the principal in the induction of the beginner teacher in high schools in Bophuthatswana. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- SHERMAN, A.W. & BOHLANDER, G.W. 1992. *Managing Human Resources*. Ohio : South-Western Publishing.
- SIEBERHAGEN, G. & ROTHMAN, S. 1996. *Industrial Psychology (IPB 211)*. Potchefstroom : PU vir CHO.
- SIMMS, R.L. & CANALES, J. 1990. Methods of successful collaboration. *Contemporary education*, 61(3):157-161.
- SIRINJI, R. (rsirinji@mail.unam.na) 2000. [E-mail to:] Smit, C.A. (DOPEs@puknet.puk.ac.za) Aug. 1.
- SKEATS, J. 1991. *Successful induction: how to get most from your employees*. New York : Kegan Page.
- SKENJANA, N. 2000. Faksimilee aan outeur. Bisho. (Dokument in die besit van die outeur.)
- SMIT, C.A. 1999. Die werkstevredenheid van die inspekteur van onderwys in die Noordkaap. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- SMITH, R.E. 1998. *Human Resources Administration: a school-based perspective*. New York : Eye On Education.
- SOUTHY, C. 1992. "Induction". *People Dynamics*. IPM Fact sheet 221. Nov./Dec.

STEERS, R.M. & PORTER, L.W. 1991. *Motivation and work behaviour*. New York : McGraw-Hill.

STEINBERG, D.J. 1993. Organisasiestres by die onderwyseres in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

STEYN, G.M. 1988. *Onderwysberoepsbevrediging in onderwysstelselverband*. Pretoria : UNISA. (Proefskrif – D.Ed.)

STEYN, G.M. 1990. Enkele faktore in die onderwysstelsel wat die beroepsbevrediging van die onderwyser beïnvloed. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 30(2):145-154, Mrt.

STEYN, H.J. 1995. Die onderwysstelsel van die VSA. (In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. *Moderne onderwysstelsels*. Durban : Butterworths. p. 361-396.)

STEYN, H.J., STEYN, S.C. & DE WAAL, E.A.S. 1997. *Die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel: kenmerke*. Potchefstroom : PU vir CHO.

STEYN, S.C. 2000. The educational system of South Africa. (In Steyn, H.J. & Wohuter, C.C., eds. *Education systems of emerging countries: challenges of the 21st century*. Potchefstroom : Keurkopie Uitgewers. p. 53-140.)

STONE, H.J.S. 1993. Posisionering van die onderwys vir die Suid-Afrika van môre. *Die Vrystaatse onderwyser*, 83(9):11-12.

SUID-AFRIKA. 1996. *Wet op Nasionale Onderwysbeleid, no. 27 van 1996 soos gewysig deur Wysigingswet op Onderwyswette no. 697 van 1996 op 24 April 1996*. Pretoria : Staatsdrukker.

THERON, A.M.C. 1992. Die skool as organisasie. (In Van der Westhuizen, P.C., Loots, Z.B., Mentz, P.J., Oosthuizen, I.J. & Theron, A.M.C. *Die beginneronderwyser*. Durban : Butterworths. p. 1-10.)

THERON, A.M.C. & VAN STADEN, J.G. 1995. Die onderwysstelsel van die VSA. (In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. Moderne onderwysstelsels. Durban : Butterworths. p. 397-439.)

THEUNISSEN, J.M. & CALITZ, L.P. 1994. Die verband tussen organisasieklimaat, personeelontwikkeling en beroepstevredenheid by onderwysers. *Pedagogiekjoernaal*, 14(2):100-116.

THOMAS, G. 1996. The new schools' inspection: some problems and possible solutions. *Educational management and administration*, 24(4):355-369.

TRACEY, W.R. 1991. The human resources glossary: a complete desk reference for HR professionals. New York : AMACOM.

TUCKMAN, B.W. 1994. Conducting educational research. 4th ed. Fort Worth : Harcourt Brace.

VAN DEN HOVEN, G. 1999. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Utrecht Nederland. (Aantekeninge in besit van outeur.)

VAN DER LINDE, A. 2000. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Potchefstroom. (Aantekeninge in besit van outeur.)

VAN DER VEGT, R., SMYTH, L.F. & VANDENBERGHE, R. 1996. Implementing educational policy at the school level: organization dynamics and teacher concerns. Utrecht.

VAN DER WESTHUIZEN, A.A. 1988. Organisasieklimaat skepping as bestuurstaak van die skoolhoof in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1994. Die vraelys as navorsingsinstrument. (Lesing as deel van die kursus: riglyne vir navorsingsmetodologie vir M.Ed.-studente.) Potchefstroom : PU vir CHO.

- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & DU TOIT, S.C. 1994. Werksbevreëdiging by die swart onderwyseres. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 14(3):145-149.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & MENTZ, P.J. 1992. Toetrede tot die onderwys en die ervaring van praktyksskool. (In Van der Westhuizen, P.C., Loots, Z.B., Mentz, P.J., Oosthuizen, I.J. & Theron, A.M.C. Die beginneronderwyser. Durban : Butterworths. p. 161-184.)
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & SMIT, C.A. 2001. Job satisfaction of the circuit manager. *South African journal of education*, 21(2):75-80.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C., red. 1995. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : Kagiso.
- VAN DYK, F.J. 1991. Klimaatskepping as bestuurstrategie van die skoolhoof. *Onderwysbulletin*, 2(2):8-20, Des.
- VAN KRADENBURG, L.P. 1993. Die personeelfunksie en onderwysbestuur. Stellenbosch : Universiteits-uitgewers.
- VAN NIEKERK, G. 1999. Benut jou werkers se potensiaal. *Landbouweekblad*:8, Aug 13.
- VAN SCHALKWYK, M. 2000. Gee alle skole binne 5 jaar internet-toegang. *Beeld*:14, April 14.
- VAN VELZEN, B.A.M. 1997. Education management in the Netherlands: structure, functions, development and training. Utrecht : Instituut voor onderwysverbetering.
- VAN VELZEN, B.A.M. (b.vanvelzen@aps.nl) 1999a. Educational management in the Netherlands. [E-mail to:] Smit, C.A. (DOPES@puknet.puk.ac.za) Aug. 30.
- VAN VELZEN, B.A.M. 1999b. Persoonlike onderhoud gevoer met outeur. Utrecht Nederland. (Aantekeninge in besit van outeur.)

- VAN WYK, A. 2000. Die inskakeelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- VANDENBERGHE, R. & VAN DEN BERG, R. 1997. Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling van leraren. Leuven : Katholieke Universiteit Leuven.
- VENTER, J.B. 1971. Motivering as bestuursaktiwiteit in kleiner ondernemings. Instituut vir sosiale en ekonomiese navorsing. Bloemfontein : UOVS.
- VERMAAK, P. 1999. 'n Model vir die nie-formele bestuursontwikkeling van die bestuurspan van sekondêre skole. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)
- VERMEULEN, L.M. 1998. Research orientation: a practical study guide for students and researchers. Vanderbijlpark : PU vir CHO.
- VILJOEN, C.T. 1994. Skoolonderwys en die politiek: 'n prinsipiële-historiese ondersoek. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)
- VISSER, J.C. 1991. Socialisation: a neglected activity in the provision of man power? *Lyra Academica*, 6 (1):38-39.
- VOLSCHENK, B. 2000. Faksimile aan outeur. Kaapstad. (Dokument in die besit van die outeur.)
- VREKEN, N.J. 1997. Klaskamerkommunikasievaardighede: 'n werkboek vir B.Ed.-studente. Potchefstroom : PU vir CHO.
- WACHTEL, B. 1998. Service and management plan of the El Paso school district. El Paso. (Unpublished.)
- WEBB, L.D. 1996. Personnel administration in education: new issues and needs in human resource management. 2nd ed. Columbus, Oh. : Merril.
- WEINDLING, D. & EARLEY, P. 1987. Secondary headship: the first years. Windsor: NFER-Nelson.

WENZEL, G.C., BRINSON, K.H. & WILLOWER, D.J. 1999. The school superintendency as seen by retired superintendents and retired superintendents' spouses. *International studies in educational administration*, 27(2):22-31.

WERTHER, W.B. & DAVIS, K. 1996. Personnel management and human resources. New York : McGraw-Hill.

WESENCRAFT, A. 1982. Helping probationers. (In Bolam, R., ed. School focussed inservice training. London : Heineman. p.143-154.)

WETTE

Kyk

SUID-AFRIKA.

WOLF, R.M. 1997. Questionnaires. (In Keeves, J.P. Educational research methodology and measurement: an international handbook. Oxford : Pergamon. p. 422-423.)

WRIGHT, T.S. 2000. Brief aan outeur. Pretoria. (Dokument in die besit van die outeur.)

WUBBLES, L., CRETON, M. & HOOYMAYER, T. 1987. School based teacher induction programmes. *European journal of teacher education*, 10(1):81-94.

ZAIMAN, J.J. 1990. The management of change: perspectives on listed South African organisations. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)



Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (018) 299 1111 Faks (018) 299 2799
<http://www.puk.ac.za>

**NAGRAADSE SKOOL VIR
OPVOEDKUNDE**

Tel (018)
Faks (018) 018 299-1904
Sel: 083-2616-870

20 September 2000

Geagte Kringbestuurder/DEC/SMD

Ek is daarvan bewus dat u baie besig is en soms onder moeilike omstandighede moet werk. Ten spyte daarvan lê u hart in die onderwys en daarom glo ek dat u altyd 'n bydrae sal lewer om die standaard van onderwys in Suid-Afrika te help verhoog.

Ek is tans 'n Ph.D.-student aan die Potchefstroomse Universiteit en werk aan die proefskrif getitel: **Die professionele ontwikkeling van nuutaangestelde kringbestuurders deur middel van 'n inskakelingsprogram.** Hierdie navorsingsprojek het ten doel om die probleme en vaardighede van sowel nuutaangestelde as ervare kringbestuurders te identifiseer ten einde 'n inskakelingsprogram te ontwikkel waar nuutaangestelde kringbestuurders se probleme vroegtydig uitgeskakel kan word en waar hulle vaardighede ontwikkel kan word.

Deur slegs 20 minute van u tyd aan te wend wil ek u vra om 'n besondere bydrae te lewer deur die ingeslote vraelys wat u anonimiteit sal waarborg, in te vul en dit aan my terug te stuur voor **20 Oktober 2000.**

Ek maak graag staat op u besonder hoë integriteit. Hartlik dank by voorbaat vir u wonderlike samewerking.

Vriendelike groete

C.A. Smit

BYLAAG B

VRAELYS

U moet asseblief nie u naam op die vraelys verstrek nie, aangesien die inligting slegs vir navorsingsdoeleindes benodig word. Alle inligting sal as vertroulik hanteer word.

Kaartnommer

--	--	--

(1-3)

AFDELING A: BIOGRAFIESE GEGEWENS

Omkring asseblief die syfer van u keuse

1. Ouderdom:

Jonger as 30 jaar	1
31 tot 35 jaar	2
36 tot 40 jaar	3
41 tot 45 jaar	4
46 jaar en ouer	5

(4)

2. Geslag:

Manlik	1
Vroulik	2

(5)

3. U hoogste kwalifikasie:

Hoër onderwysdiploma (sek.)	1
Graad en diploma	2
B Ed.-graad	3
Honneursgraad	4
Meestersgraad	5
Doktorsgraad	6

(6)

4. Watter posisie het u bekleed voordat u kringbestuurder geword het?

Skoolhoof	1
Adjunkhoof	2
Departementshoof	3
Onderwyser	4
Ander	5

(7)

5. Totale jare ondervinding as kringbestuurder.
- | | | |
|----------------|---|-----|
| 0 tot 3 jaar | 1 | (8) |
| 4 jaar en meer | 2 | |

6. U hoogste kwalifikasie in onderwysbestuur:
- | | | |
|------------------|---|-----|
| Diploma | 1 | (9) |
| Graad | 2 | |
| Indiensopleiding | 3 | |

AFDELING B: DEMOGRAFIESE GEGEWENS

Beantwoord asseblief die volgende vrae deur slegs die toepaslike nommer te omring.

7. Standplaas van u kringkantoor:
- | | | |
|-------------|---|------|
| Stedelik | 1 | (10) |
| "Township" | 2 | |
| Plattelands | 3 | |

8. In watter provinsie is u kringkantoor geleë?:
- | | | |
|----------------------|---|------|
| Weskaap | 1 | (11) |
| Ooskaap | 2 | |
| Noordkaap | 3 | |
| Vrystaat | 4 | |
| Noordwes | 5 | |
| Noordelike Provinsie | 6 | |
| Gauteng | 7 | |
| Mpumalanga | 8 | |
| KwaZulu-Natal | 9 | |

9. Aantal skole in u kring/streek:
- | | | |
|------------|---|------|
| 0 tot 20 | 1 | (12) |
| 21 tot 30 | 2 | |
| 31 tot 40 | 3 | |
| 41 en meer | 4 | |

10. Afstand na verste skool:
- | | | |
|---------------|---|------|
| 0 tot 50 km | 1 | (13) |
| 51 tot 100 km | 2 | |
| 101 en verder | 3 | |

AFDELING C: PROBLEME VAN DIE NUUTAANGESTELDE KRINGBESTUURDER

Dui asseblief aan in watter mate u die volgende stellings as 'n probleem ervaar het na u aanstelling as kringbestuurder deur die toepaslike syfer te omring.

- Skaal:**
- 1 = Geen probleem**
 - 2 = Minder ernstige probleem**
 - 3 = 'n Probleem**
 - 4 = Ernstige probleem**

		Geen probleem	Minder ernstige probleem	'n Probleem	Ernstige probleem	
11.	Probleme in die kringbestuurder self					
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:					
11.1	vind dit moeilik om by 'n nuwe werksomgewing in te skakel;	1	2	3	4	(14)
11.2	het 'n verwagting dat hy deur kollegas en ondergeskiktes gerespekteer sal word;	1	2	3	4	(15)
11.3	word nie genoegsaam erken vir doelwitte wat hy bereik en prestasies wat hy behaal het nie;	1	2	3	4	(16)
11.4	vind dat hy professioneel geïsoleer is;	1	2	3	4	(17)
11.5	vind dit moeilik om 'n aangename en gelukkige persoonlike lewe te lei;	1	2	3	4	(18)
11.6	vind dit moeilik om sy gesag met verantwoordelikheid uit te voer;	1	2	3	4	(19)
11.7	vind dit moeilik om as gesagsfiguur erken en aanvaar te word;	1	2	3	4	(20)
11.8	vind dit moeilik om onsekerhede rakende sy werk te hanteer.	1	2	3	4	(21)

		Geen probleem	Minder ernstige probleem	'n Probleem	Ernstige probleem	
12.	Probleme in die werksomgewing					
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:					
12.1	vind dit moeilik om spoedig in te skakel sonder 'n inskakelingsprogram;	1	2	3	4	(22)
12.2	vind dit moeilik om inligting doeltreffende van en na skole te kry;	1	2	3	4	(23)
12.3	vind dit moeilik om in 'n onuitnodigende klimaat te werk;	1	2	3	4	(24)
12.4	sy werk is nie sinvol, interessant en uitdagend nie;	1	2	3	4	(25)
12.5	ervaar heel dikwels 'n oormatige werklading;	1	2	3	4	(26)
12.6	funksioneer nie altyd in 'n veilige werksituasie nie;	1	2	3	4	(27)
12.7	ervaar nie altyd werksekuriteit nie;	1	2	3	4	(28)
12.8	het te min geleentheid vir interaksie met kollegas;	1	2	3	4	(29)
12.9	ervaar nie altyd 'n sterk vertrouensverhouding tussen homself en ondergeskiktes nie;	1	2	3	4	(30)
12.10	ervaar nie altyd aangename fisiese werksomstandighede nie.	1	2	3	4	(31)
12.11	het 'n tekort aan voldoende fisiese fasiliteite om sy pligte nougeset te kan uitvoer;	1	2	3	4	(32)
12.12	ervaar dikwels praktyksskok.	1	2	3	4	(33)
13.	Probleme op bestuursvlak					
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:					
13.1	vind dit moeilik om strategies te beplan;	1	2	3	4	(34)
13.2	vind dit moeilik om op 'n innoverende wyse te organiseer;	1	2	3	4	(35)
13.3	vind dit moeilik om goeie bestuursleiding te gee;	1	2	3	4	(36)
13.4	vind dit moeilik om doelwitte van die kring doeltreffend te evalueer;	1	2	3	4	(37)

		Geen probleem	Minder ernstige probleem	'n Probleem	Ernstige probleem	
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:					
13.5	vind dit moeilik om vinnige en doelmatige besluite te neem;	1	2	3	4	(38)
13.6	vind dit moeilik om die werk van skoolhoofde te evalueer;	1	2	3	4	(39)
13.7	vind dit moeilik om 'n rol te vertolk ter bereiking van organisasiedoelwitte;	1	2	3	4	(40)
13.8	vind dit moeilik om 'n eie leierskapstyl te ontwikkel;	1	2	3	4	(41)
13.9	aanvaar nie aanspreeklikheid vir eie doelwite wat nie bereik sal word nie;	1	2	3	4	(42)
13.10	is nie deeglik bewus wat sy posbeskrywing behels nie;	1	2	3	4	(43)
13.11	vind dit moeilik om oor die skole in sy kring sinvol toesig te hou;	1	2	3	4	(44)
13.12	kan nie sinvol beheer uitoefen oor die werkverrigting van skole in sy kring nie;	1	2	3	4	(45)
13.13	beskik nie oor die nodige bestuursagtergrond om die kring sinvol te kan bestuur nie;	1	2	3	4	(46)
13.14	vind dikwels dat hy nie voldoende kennis van die onderwysreg het nie;	1	2	3	4	(47)
13.15	vind dit moeilik om 'n aangename organisasieklimaat in die kring te skep;	1	2	3	4	(48)
13.16	word dikwels nie toegelaat om outonoom te werk nie;	1	2	3	4	(49)
14.	Probleme binne die gemeenskap					
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:					
14.1	vind dit moeilik om goeie verhoudings met die sosiale sowel as die besigheidsgemeenskap aan te knoop;	1	2	3	4	(50)
14.2	vind dit onaangenaam om binne 'n swak sosio-ekonomiese klimaat te werk;	1	2	3	4	(51)
14.3	vind dit moeilik om in 'n onstabiele politieke klimaat te werk.	1	2	3	4	(52)

		Geen probleem	Minder ernstige probleem	'n Probleem	Ernstige probleem	
15.	Probleme in die onderwysloopbaan					
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:					
15.1	ontvang nie 'n goeie mededingende salaris nie;	1	2	3	4	(53)
15.2	het min geleenthede vir bevordering;	1	2	3	4	(54)
15.3	het nie geleenthede vir professionele ontwikkeling nie.	1	2	3	4	(55)
16.	Ander probleme					
	Die nuutaangestelde kringbestuurder:					
16.1	kry dikwels te doen met personeelwangedrag;	1	2	3	4	(56)
16.2	moet gereeld konflik hanteer;	1	2	3	4	(57)
16.3	ondervind gereeld stres;	1	2	3	4	(58)
16.4	het te veel bestuurspligte.	1	2	3	4	(59)
17.	Algemene probleme					
	Ander probleme wat u as nuutaangestelde kringbestuurder ondervind het wat nie in bogenoemde stellings voorkom nie:					

AFDELING D: VAARDIGHEDE VAN DIE DIE NUUTAANGESTELDE KRING- BESTUURDER

Dui asseblief die kritieke vaardighede aan waaroor 'n nuutaangestelde kringbestuurder moet beskik ten einde effektief en produktief in sy nuwe pos te kan funksioneer deur die toepaslike syfer te omkring.

- Skaal: 1 = Irrelevante vaardigheid vir effektiewe werkverrigting**
2 = Minder belangrike vaardighede
3 = Belangrike vaardigheid, maar nie absoluut essensieel nie
4 = Baie belangrike vaardigheid vir effektiewe werkverrigting

		Irrelevante vaardigheid	Minder belangrike vaardigheid	Belangrike vaardigheid	Baie belangrike vaardigheid	
18.	Tegniese vaardighede					
18.1	Die vermoë om mag en gesag gebalanseerd uit te oefen.	1	2	3	4	(60)
18.2	Die vermoë om strategies te beplan.	1	2	3	4	(61)
18.3	Die vermoë om te delegeer.	1	2	3	4	(62)
18.4	Die vermoë om doeltreffend toesig te hou.	1	2	3	4	(63)
18.5	Die vermoë om vergaderings en byeenkomste te lei.	1	2	3	4	(64)
18.6	Die vermoë om onderwysbeleid te implementeer.	1	2	3	4	(65)
18.7	Die vermoë om 'n begroting saam te stel en te monitor.	1	2	3	4	(66)
18.8	Die vermoë om onderwysregtelike aangeleenthede te hanteer.	1	2	3	4	(67)

		Irrelevante vaardigheid				Minder belangrike vaardigheid				Belangrike vaardigheid				Baie belangrike vaardigheid				
18.9	Die vermoë om vertrouwd te wees met die nuutste inligingstegnologie soos die internet.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(68)
18.10	Die vermoë om 'n databasis op te stel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(69)
18.11	Die vermoë om hulpbronne sowel as die organisasie koste-effektief te bestuur.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(70)
18.12	Die vermoë om tydsbestuur toe te pas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(71)
18.13	Die vermoë om projekbestuur toe te pas.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(72)
18.14	Die vermoë om 'n gesonde werksklimaat te skep.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(73)
18.15	Die vermoë om 'n organisasiekultuur te verander ten einde vernuwing teweeg te bring.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(74)
19.	Persoonlike vaardighede																	
19.1	Die vermoë om 'n positiewe en samewerkende verhouding met ander kringbestuurders te vestig.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(75)
19.2	Die vermoë om goeie verhoudings met ondergeskiktes te smee.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(76)
19.3	Die vermoë om goeie verhoudings met lede van organisasies buite die onderwysgemeenskap te smee.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(77)
19.4	Die vermoë om na 'n ander se probleme te luister.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(78)
19.5	Die vermoë om alle partye binne sowel as buite die onderwysgemeenskap aan te moedig om by onderwys betrokke te raak.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(79)
19.6	Die vermoë om u eie beperkings ten opsigte van eie waardes en norme binne die werksomgewing te bepaal.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(80)
19.7	Die vermoë om ondergeskiktes te help om hulle vaardighede en talente te ontwikkel.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(81)
19.8	Die vermoë om ondergeskiktes te oorreed om verantwoordelikheid te aanvaar.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	(82)

		Irrelevante vaardigheid	Minder belangrike vaardigheid	Belangrike vaardigheid	Baie belangrike vaardigheid	
20.	Sosiale vaardighede					
20.1	Die vermoë om binne 'n nuwe gemeenskap te akkultureer.	1	2	3	4	(83)
20.2	Die vermoë om binne 'n nuwe gemeenskap te sosialiseer.	1	2	3	4	(84)
20.3	Die vermoë om jousef sowel as ander se sosiale behoeftes en waardes te respekteer.	1	2	3	4	(85)
20.4	Die vermoë om verdraagsaam teenoor ander te wees.	1	2	3	4	(86)
20.5	Die vermoë om 'n sterk ooredingsvermoë te openbaar.	1	2	3	4	(87)
20.6	Die vermoë om 'n rolmodel vir status, integriteit en eerlikheid te wees.	1	2	3	4	(88)
20.7	Die vermoë om humor in jousef sowel as in 'n ander te herken.	1	2	3	4	(89)
20.8	Die vermoë om respek by sowel ondergeskiktes as meerderes af te dwing.	1	2	3	4	(90)
20.9	Die vermoë om jou kennis, ondervinding en vaardighede op so 'n manier te openbaar dat ander in jou kan glo.	1	2	3	4	(91)
21.	Konseptuele vaardighede					
21.1	Om bewus te wees van jou vooroordele, tekortkominge, swakpunte asook sterkpunte en bevoegdhede.	1	2	3	4	(92)
21.2	Om die visie van verandering wat met kringbestuurderskap gepaard gaan, in jousef te manifesteer.	1	2	3	4	(93)
21.3	Die vermoë om 'n organisasiekultuur te verander.	1	2	3	4	(94)
21.4	Die vermoë om innoverende besluite te neem.	1	2	3	4	(95)

		Irrelevante vaardigheid	Minder belangrike vaardigheid	Belangrike vaardigheid	baie belangrike vaardigheid	
21.5	Die vermoë om strategies te dink	1	2	3	4	(96)
21.6	Die vermoë om futuristies te dink.	1	2	3	4	(97)
21.7	Die vermoë om holisties te dink.	1	2	3	4	(98)
21.8	Die vermoë om kreatief te dink.	1	2	3	4	(99)
21.9	Die vermoë om paradoksaal te dink (om teenstrydighede te kan hanteer).	1	2	3	4	(100)
21.10	Die vermoë om idees in bereikbare doelwitte om te skakel.	1	2	3	4	(101)
21.11	Die vermoë om nuwe denkwyses en denkrigtings te inisieer.	1	2	3	4	(102)

22.	Ander vaardighede
	Ander kritieke vaardighede wat nie in bogenoemde voorkom nie.

My opregte dank en waardering dat u die vraelys ingevul het en daarmee 'n besondere bydrae gelewer het tot hierdie navorsingsprojek.

