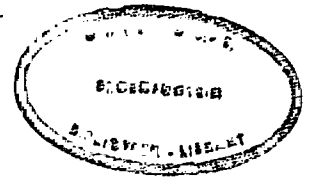


.b137 509 63



University Free State



3430000095996

Universiteit Vrystaat

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHED E UIT DIE
BIBLIOTEEK VERWYDER WORD NIE

SKOOLLEIERSKAP :
'N TRANSKULTURELE ONDERSOEK

deur

Anelle Naudé

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling
van die vereistes vir die graad

MAGISTER ARTIUM

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe
(Departement Sielkunde)

aan die

Universiteit van die Oranje-Vrystaat
(Bloemfontein)

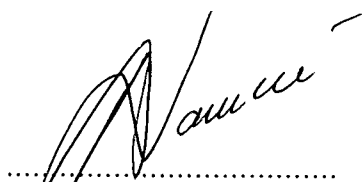
Studieleier : Dr A.A. Grobler
Medestudieleier : Dr. K.G.F. Esterhuyse

Januarie 1999

Universiteit van die
Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN
3 - APR 2000
HOVS SASOL BIBLIOTEEK

Ek verklaar dat die verhandeling wat hierby vir die Magister Artium aan die Universiteit van die Oranje-Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie.

Ek doen voorts afstand van outeursreg op die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Oranje-Vrystaat.



.....
ANELLE NAUDÉ

BEDANKINGS

Aan die volgende mense my opregte dank :

My studieleier,

Dr. Adelene Grobler vir die leiding, omgee en humor op die regte tyd.

My medestudieleier,

Dr. Esterhuyse vir die statistiese verwerking, en geduld met die minder ingeligtes onder ons.

Dr. Wolvaardt,

vir die noukeurige taalversorging en vriendelikheid.

Die skoolhoofde en leerders wat by die ondersoek betrokke was,

vir die goeie gesindheid en entoesiastiese samewerking.

Alida,

vir die tikwerk en aanmoediging.

My dierbare ma, Jonelle en ouma,

vir julle onvoorwaardelike liefde, ondersteuning en geloof in my.

Gerald,

vir jou belangstelling.

My kosbare vriende,

wat geweet het wanneer om te vra, en wanneer om eerder stil te bly ...

Die Leier van alle leiers,

sonder wie se genade ek tot niks in staat is nie.

Opgedra aan wyle Willem Naudé

INHOUDSOPGAWE

LYS VAN TABELLE	xi	
LYS VAN FIGURE	xiii	
HOOFSTUK 1		
INLEIDING		
1.1	AGTERGROND	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.3	DOELSTELLING	2
1.4	HOOFSTUKINDELING	2
HOOFSTUK 2		
LITÊRATUUROORSIG: LEIERSKAP		
2.1	INLEIDING	5
	2.1.1 Definiëring	6
2.2	TEORIEË AANGAANDE LEIERSKAP	9
	2.2.1 Eienskapsbenadering tot leierskap	10
	2.2.1.1 'n Geïmpliseerde leierseienskapsbenadering	12
	2.2.2 Gedragsbenadering tot leierskap	13
	2.2.2.1 Ohio-leierskapstudies	14
	2.2.2.2 Michiganstudies	15
	2.2.2.3 Universele teorieë oor effektiewe leierskaps- gedrag	16
	2.2.2.4 Leierskapseffektiwiteit	17
	2.2.3 Situasionele benadering	18
	2.2.3.1 Fiedler se gebeurlikheidsmodel	18
	2.2.3.2 House se rigtingdoelwitteorie	21
	2.2.3.3 Vroom-Yetton- normatiewe model	23

2.2.3.4	Die kognitiewe hulpbronteorie	24
2.2.4	Charismatiese en transformele leierskap	26
2.2.4.1	Charismatiese leierskap	26
2.2.4.2	Transformele leierskap	28
2.2.5	Leierskap as proses	32
2.2.6	Samevatting	33
2.3	LEIERSKAP TYDENS ADOLESSENSIE	34
2.3.1	Definiëring	34
2.3.2	Die adolessente leier se gedrag en ontwikkeling	35
2.3.2.1	Bio-sosiale ontwikkeling	37
2.3.2.2	Kognitiewe ontwikkeling	40
2.3.2.3	Psigo-sosiale ontwikkeling	43
2.3.2.4	Integrasie : Riegel se kontekstueel-dialektiese benadering	46
2.3.3	Die invloed van sosiale kontekste op die ontwikkeling van die adolessente leier	47
2.3.3.1	Die adolessente leier en sy gesin	47
2.3.3.2	Die adolessente leier en sy portuurgroep	49
2.3.3.3	Die adolessente leier en sy skool	52
2.4	KULTUUR EN LEIERSKAP	58
2.4.1	Bespreking van relevante konsepte	59
2.4.1.1	Kultuur	59
2.4.1.2	Kulturele relativisme	60
2.4.1.3	Etnosentrisme	61
2.4.1.4	Multi-kulturalisme	62
2.4.2	Kulturele sindrome in die gemeenskap en die praktiese implikasies daarvan binne leierskapskonteks	63
2.4.3	Skoolleierskap, met spesifieke verwysing na kultuur	69
2.4.3.1	Kultuur in die onderwys	69

2.4.3.2	'n Vergelyking tussen die leerlingraad en die Students' Representative Councils	71
2.5	GESLAG EN LEIERSKAP	76
2.5.1	Enkele benaderings tot geslagsverskille binne die leierskapskonteks	76
2.5.2	Samevatting	81
2.6	SAMEVATTING	83
 HOOFSTUK 3		
METODE EN RESULTATE VAN ONDERSOEK		
3.1	METODE VAN ONDERSOEK	85
3.1.1	Inleiding	85
3.1.2	Navorsingsontwerp	85
3.1.3	Insameling van gegewens	86
3.1.4	Samestelling van die ondersoekgroep	86
3.1.5	Meetinstrumente	87
3.1.5.1	Biografiese vraelys	88
3.1.5.1	Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys	88
3.1.5.3	Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys	95
3.1.5.4	Jeugleierskapsvraelys/ Youth Leadership Behavior Questionnaire	97
3.1.6	Hipoteseformulering	99
3.1.6.1	Geslag	99
3.1.6.2	Kultuurgroep	100
3.1.7	Statistiese prosedure	101

3.2	RESULTATE	103
3.2.1	Inleiding	103
3.2.2	Hipotesetoetsing	103
3.2.2.1	Geslag	103
3.2.2.1.1	HSPV-faktor B	104
3.2.2.1.2	HSPV-faktor E	104
3.2.2.1.3	HSPV-faktor I	104
3.2.2.1.4	PHSF-komponent 4	104
3.2.2.1.5	PHSF-komponent 8	104
3.2.2.2	Kultuurgroep	106
3.2.2.2.1	Inisieer van struktuur	109
3.2.2.2.2	Die beklemtoning van produktiwiteit	109
3.2.2.2.3	Konsiderasie	110
3.2.2.2.4	HSPV-faktor B	111
3.2.2.2.5	HSPV-faktor D	111
3.2.2.2.6	HSPV-faktor F	112
3.2.2.2.7	HSPV-faktor G	113
3.2.2.2.8	PHSF-komponent 4	114
3.2.2.2.9	PHSF-komponent 6	114
3.2.2.2.10	PHSF-komponent 9	115
3.2.2.2.11	PHSF-komponent 11	116

HOOFSTUK 4

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

4.1	INLEIDING	117
4.2	GEVOLGTREKKINGS	117
4.2.1	Geslag	117
4.2.2	Kultuur	119

4.3	AANBEVELINGS	123
4.4	SLOT	124
	OPSOMMING	125
	SUMMARY	126
	BRONNELYS	127
	BYLAE 1 - BIOGRAFIESE VRAELYS/BIOGRAPHICAL QUESTIONNAIRE	
	BYLAE 2 - DIE JEUGLEIERSKAPSVRAELYS/YOUTH LEADERSHIP BEHAVIOR QUESTIONNAIRE	
	BYLAE 3 - OPSOMMING VAN RESULTATE	

LYS VAN TABELLE

TABEL 3.1	FREKWENSIEDISTRIBUSIE VAN DIE ONDERSOEK- GROEP VOLGENS GESLAG EN KULTUURGROEP	87
TABEL 3.2	HERTOETSBETROUBAARHEIDSKOËFFISIËNTE	93
TABEL 3.3	GELDIGHEIDSKOËFFISIËNTE WAT VAN EKWIVA- LENSIE KOËFFISIËNTE AFGELEI IS	94
TABEL 3.4	GEMIDDELDES (\bar{x}), STANDAARDAFWYKINGS (s) EN MANN-WHITNEY-RESULTATE (U) RAKENDE DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKE GESLAG	105
TABEL 3.5	GEMIDDELDES (\bar{x}), STANDAARDAFWYKINGS (s) EN KRUSKALL-WALLIS-RESULTATE (H) RAKENDE DIE ONAFHANKLIKE VERANDERLIKE KULTUURGROEP	108
TABEL 3.6	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR INISEER VAN STRUKTUUR	109
TABEL 3.7	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR PRODUKTIWITEIT	110
TABEL 3.8	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR KONSIDERASIE	110

TABEL 3.9	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR HSPV-FAKTOR B	111
TABEL 3.10	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR HSPV-FAKTOR D	112
TABEL 3.11	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR HSPV-FAKTOR F	112
TABEL 3.12	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR HSPV-FAKTOR G	113
TABEL 3.13	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR PHSF-KOMPONENT 4	114
TABEL 3.14	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR PHSF-KOMPONENT 6	115
TABEL 3.15	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR PHSF-KOMPONENT 9	115
TABEL 3.16	RESULTATE VAN DIE MEERVOUDIGE VERGELYKING VAN DIE KRUSKALL-WALLIS EENRIGTING VARIANSIE- ONTLEDING VIR PHSF-KOMPONENT 11	116

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1.1 UITEENSETTING VAN LITERATUURSTUDIE	3
FIGUUR 2.1 BURNS SE LEIERSKAPSKONSEP	29
FIGUUR 2.2 BASS SE LEIERSKAPSKONSEP	31
FIGUUR 2.3 MARCIA SE VIER VLAKKE VAN IDENTITEITSVORMING	45

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 AGTERGROND

Daar is reeds baie navorsing oor leierskap gedoen. Barker (1997) spreek egter sy kommer uit oor die magdom ongeïntegreerde teorieë, modelle en konseptuele skemas, onsamehangende literatuur, sowel as weersprekende navorsingsresultate in dié verband. Hogan, Curphy en Hogan (1994) dui die praktiese toepasbaarheid van leierskapsnavorsing as leemte aan.

McCullough, Ashbridge en Pegg (1994) beskou die vroeë identifisering en ontginning van leierskap as onontbeerlik vir die ontwikkeling van potensiële leierskap. As dit verder in ag geneem word dat dit die skool se taak is om deur middel van opvoeding en onderwys die leerder se potensiaal te help ontgin en ontwikkel (De Beer, 1992), word die fokus op skoolleierskap des te belangriker. Du Plessis (1994) meld dat dit nodig is om kreatiewe en visionêre skoolleiers daar te stel, ten einde 'n wesenlike bydrae tot die samelewing te lewer.

Weens die sosio-politieke geskiedenis van Suid-Afrika blyk daar verskille ten opsigte van onderwysvoorsiening, sowel as die ontstaan en funksies van skoolleierstrukture oor verskillende kulture heen voor te kom. Daar word gemeen dat die adolessente skoolleier (en veral die swart skoolleier) 'n belangrike bydrae tot die Suid-Afrikaanse oorgangsproses kan lewer (Du Plessis, 1994; Huysamer, 1996).

Vanuit die literatuur blyk dit dus dat daar met betrekking tot leierskap 'n leemte ten opsigte van praktiese toepasbaarheid is, dat daar binne die skoolkonteks reeds aan leierskapsontwikkeling aandag geskenk moet word en dat daar weinig inligting aangaande skoolleierskap oor verskillende kulture heen bestaan (Du Plessis, 1994; McCullough, Ashbridge & Pegg, 1994).

1.2 PROBLEEMSTELLING

Dit blyk dat skoolleierskapsliteratuur meerendeels op die blanke leerder binne 'n leerlingraadkonteks fokus. Weinig literatuur poog om 'n vergelyking tussen die leierskapsfunksionering van leerders oor verskillende kulture en geslagte heen daar te stel.

1.3 DOELSTELLING

Ter aansluiting by reeds bestaande navorsing kan hierdie studie as verkennend beskou word. Gesien in die lig van Barker (1997) se beskouing dat kultuur en leierskap nie as losstaande entiteite gesien kan word nie, word die doelstelling van hierdie studie dus duidelik. Deur die persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag van swart, bruin en wit skoolleiers te vergelyk sou binne konteks 'n duideliker konseptualisering, sowel as verpraktisering van leierskap nagestreef kan word.

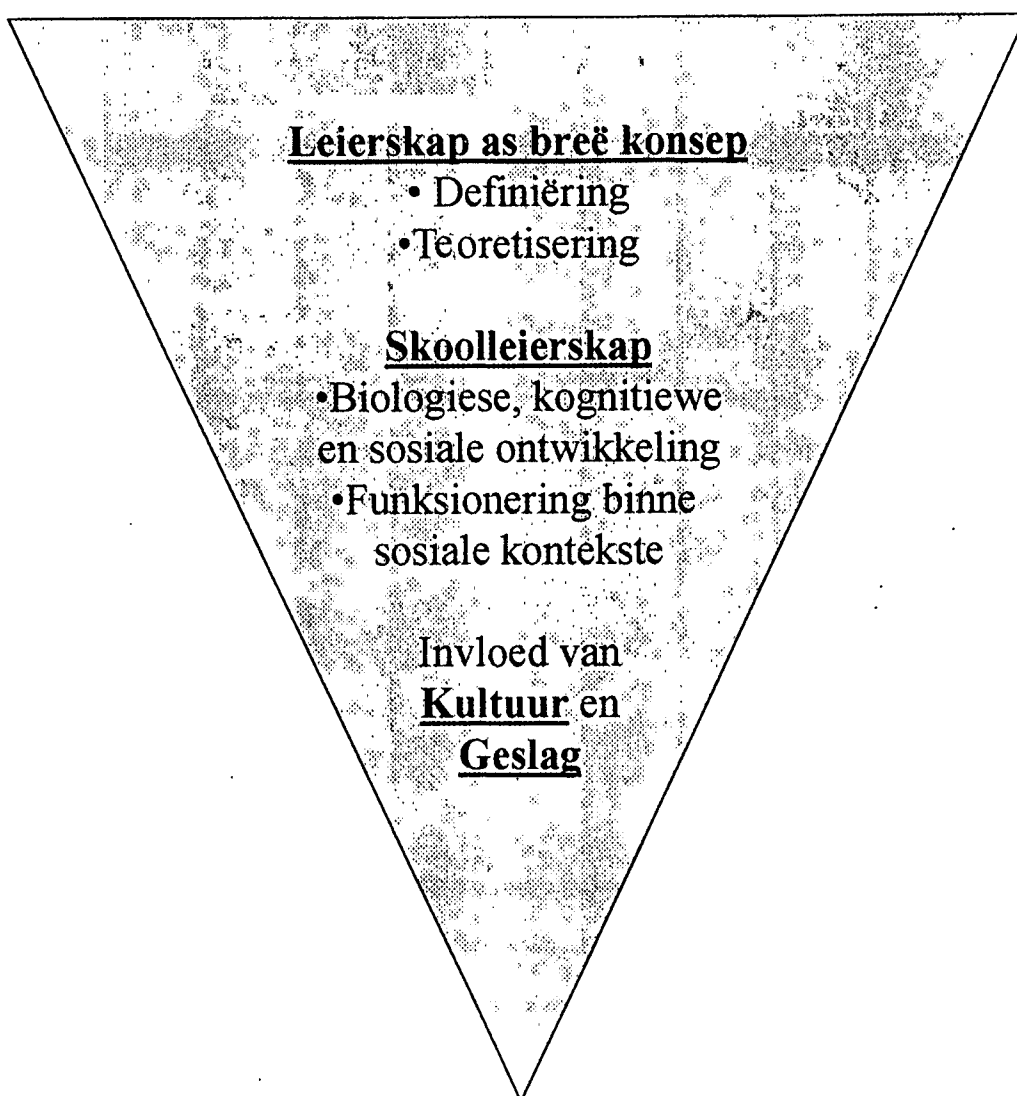
1.4 HOOFSTUKINDELING

Hierdie navorsing betaan uit twee dele, naamlik die literatuurstudie en die empiriese ondersoek. Die hoofstukke word as volg ingedeel:

- Hoofstuk Een behels 'n inleiding waar die probleemstelling, doelwitstelling, sowel as oriëntering met betrekking tot die daaropvolgende bespreking gebied word.
- Hoofstuk Twee poog eerstens om leierskap te midde van uiteenlopende standpunte en navorsingsgegewens te definieer. Tweedens word daar oorsigtelik na die teoretiese ontwikkeling van leierskap as konsep gekyk, deur so ver as moontlik te probeer om benaderings verteenwoordigend van die ontwikkeling wat op dié gebied plaasgevind het aan te haal.

Ten einde die bespreking meer spesifiek te maak, word derdens na die skoolleier gekyk. Hier word van 'n kontekstueel-dialektiese ontwikkelingsperspektief uitgegaan : *eerstens*, met klem op die adolessente leier as individu, besig met 'n ontwikkelingsproses, *tweedens*, deur na die leier as 'n sosiale wese, wat binne bepaalde kontekste groei en ontwikkel, te verwys en *derdens*, deur binne die breër konteks op die adolessente leier te fokus, met spesifieke klem op die individu oor verskillende kulture en geslagte heen.

Laasgenoemde aspek is dan ook die vierde afdeling van die literatuurstudie. Die literatuurstudie sou grafies as volg voorgestel kon word:



Figuur 1.1 Uiteensetting van literatuurstudie

- Hoofstuk Drie bied eerstens 'n uiteensetting van die metodes wat tydens die navorsing gevolg is. Daar word gekyk na die proefpersone, prosedure, meetinstrumente en die statistiese tegnieke wat gebruik is. Tweedens word die resultate gebied.

- Hoofstuk Vier fokus op die bespreking van die verkreeë resultate, sowel as moontlike gevolgtrekkings en aanbevelings wat aan die hand daarvan gemaak kan word.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG :

LEIERSKAP

2.1 INLEIDING

In menige tale is "staatshoof", "bevelvoerder", "pro-konsul", "vors" of "koning" die enigste terme wat gebruik is om tussen die leier en die res van die gemeenskap te onderskei. Bass (1990) meld dat die eerste Engelse verwysing na die woord "leier" so vroeg as 1300 gedateer kan word, terwyl die woord "leierskap" nie op daardie stadium gedefinieer of beskryf word nie. Hoewel reeds eeue oor dié konsep bespiegel, gedebateer en selfs oorlog gevoer word - is dit nie voor die twintigste eeu dat 'n meer wetenskaplike en teoreties gefundeerde benadering tot leierskap ingeneem is nie (Yukl, 1994).

Na aanleiding van navorsers se daadwerklike pogings tot teoretisering en konseptualisering, word leierskap onder andere beskou as : 'n magiese element, wat tot helde en staatshoofde behoort, 'n eienskap, duidelik identifiseerbaar, 'n konsep, slegs waarneembaar te midde van spesifieke omgewingsfaktore en 'n proses, wat individuele gedrag binne groepsverband impliseer (Morris, 1991). Dit spreek van self dat hierdie ywerige pogings tot teoretiese fundering tot baie navorsing en publikasies aanleiding sou gee. 'n Onlangse oorsig (Bass, 1990) verwys trouens na meer as 7 000 gepubliseerde boeke, artikels en voordragte in dié verband.

Navorsers spreek egter hul kommer uit oor die gebrek aan geïntegreerde modelle, teorieë en konseptuele skemas, gefragmenteerde, onrealistiese en irrelevante literatuur, sowel as teenstrydige navorsingsresultate (Barker, 1997; Bennis, 1959; Fiedler & Garcia, 1987; Lombardo & McCall, 1978). Hieruit voortspruitende is Hogan, Curphy en Hogan (1994) van mening dat navorsing aangaande leierskap

grootliks aan praktiese toepasbaarheid ontbreek. Die gevaar hiervan is dat navorsing slegs deur akademici gelees word, terwyl die werklike rolspelers en implementeerdere buite rekening gelaat word.

Gesien in die lig hiervan, blyk die definiëring van leierskap geen maklike taak te wees nie.

2.1.1 Definiëring

Bass (1990) is van mening dat daar net soveel verskillende definisies van leierskap bestaan as mense wat reeds gepoog het om die konsep te definieer. Dié toedrag van sake hou waarskynlik verband met die feit dat die betekenis van leierskap vir verskillende individue in verskillende kontekste, verskil (Yukl, 1994). 'n Leier integreer dus 'n bepaalde definisie van leierskap met sy leiersposisie, na aanleiding van die betrokke eise wat aan hom gestel word (Gardner, 1990).

Yukl (1994) meld dat die definisies van leierskap oorwegend na 'n proses van sosiale beïnvloeding verwys: waar een persoon op 'n ander 'n invloed uitoefen, ten einde aktiwiteite en verhoudinge binne 'n groep te struktureer. Toenemend word ook na leierskap as 'n dinamiese proses van interaksie - wat verandering inisieer - verwys. Hier is dus van 'n sosiale proses, waarin komplekse verhoudings (sowel as kultuur) vervat kan word, sprake (Barker, 1997; Gastill, 1994; Gemmill & Oakley, 1992; Schein, 1992). Leierskap word aan die hand hiervan 'n unieke ervaring, wat deur verskillende leiers en betrokkenes verskillend sal manifesteer.

Deur sogenoemde klemverskuiwing word die nie-leier genoodsaak om dus ook sý persepsie van leierskap in heroënskou te neem. Gardner (1990) is van mening dat die gemeenskap neig tot 'n verromantisering en oorbeklemtoning van die leier se rol en invloed. Insteede daarvan om bepaalde uitkomstige aan komplekse agendas, interaksies, omgewingsfaktore en historiese kontekste toe te skryf, verskaf dit groter struktuur en sekuriteit om 'n identifiseerbare leiersfiguur die verantwoordelikheid vir gebeure te laat aanvaar. Binne die beskouing van leierskap as 'n we-

derkerige, sosiale proses, word die leierskapsrol nie meer so duidelik gedefinieer nie en word die bydraende rol van groepslede al hoe groter (Barker, 1997).

Pogings om teenstrydighede ten opsigte van definiëring aan te spreek, sou op dié stadium van die dissipline se ontwikkeling nóg haalbaar, nóg wenslik wees (Bass, 1990; Yukl, 1994). Daar is geen enkele definisie wat algemeen genoeg is om al die verskillende aspekte van leierskap te akkommodeer nie (Clark & Clark, 1996). 'n Operasionele definisie sal dus grootliks van die doelstellings en uitgangspunte van die betrokke navorser afhang, wat byvoorbeeld kan wees: leieridentifisering, keuringsprosesse, leierskapsgedrag, faktore betrokke by leierskapeffektiwiteit, die nut van 'n bepaalde leiersposisie en so meer. Barker (1997) waarsku teen 'n eng, oorsaak-gevolg- en pragmatiese benadering tot leierskap. Veral binne die leierskapsontwikkelingskonteks is dit van belang om die basiese aannames, geassimileerde waardes en gedragspatrone betrokke by leierskap in ag te neem, ten einde die invloed daarvan op besluitneming en optrede te begryp.

Opsommend, beskryf Yukl (1994) leierskap as 'n beïnvloedingsproses wat op die groepslede se interpretasies van gebeure, keuses van doelwitte, organisering van werksaktiwiteite om daardie doelwitte te bereik, motivering en ondersteuning van groepslede, sowel as die opbou en instandhouding van werksverhoudinge 'n effek het. Clark en Clark (1996) beskou dié konsep as 'n aktiwiteit of stel aktiwiteite (deur ander waarneembaar) wat binne 'n groep of organisasie plaasvind en die saamwerk of strewe na gemeenskaplike doelwitte deur leier en groepslede impliseer. Hogan, Curphy en Hogan (1994) meen ter ondersteuning hiervan dat leierskap nie 'n domineringsproses is nie, maar wel 'n oorhaalproses. Diegene wat hulle met 'n magspel besig hou en nie die klem op spanwerk kan plaas nie, kan nie in die ware sin van die woord as leiers beskou word nie.

Deurdat teoretici hul hoofsaaklik op een aspek van leierskap toespits, is daar ruim navorsing oor onderskeidelik leierseienskappe, leierskapsgedrag, mag, invloede en omgewingsfaktore gedoen. Die gevolg hiervan toon weinig oorvleueling en integrasie, wat teoretiese buigsaamheid (en gevolglike verpraktisering) bemoeilik.

Ten einde leierskap binne die huidige konteks beter te begryp, is dit waardevol om enkele leierskapsteorieë (verteenwoordigend van die ontwikkeling wat reeds op dié gebied plaasgevind het) van nader te beskou.

2.2 TEORIEË AANGAANDE LEIERSKAP

Leierskap is reeds op verskeie wyses nagevors, meestal weens die navorsers se metodologiese voorkeure en benadering tot leierskap (Yukl, 1994). Dit blyk gevolglik dat navorsing in dié verband by uitstek teoriegedrewe is, wat soos reeds genoem, neig om verpraktisering te bemoeilik.

Aanvanklik is leierskap in terme van *persoonlikheidseienskappe* beskryf as 'n uitvloeisel van die sogenaamde "grootman"-teorieë. Hiervolgens stel bepaalde karaktereenskappe die leier in staat om sosiale mag en beheer uit te oefen, dit doeltreffend te kanaliseer en sodoende hul volgelinge se samewerking te verkry. Hoewel hierdie een van die vroegste benaderings tot leierskap blyk te wees, word daar onlangs hernude belangstelling in die eienskapteorie getoon, wat verdere navorsing in die verband inisieer (Calder, 1977).

Namate leierskapsteorie ontwikkel en uitbrei, word dit toenemend in terme van 'n bepaalde gedragstyl beskryf, wat tot 'n sekere mate steeds met die eienskapsbenadering verband hou en dus slegs op een faset van 'n leier se gedrag fokus. Danksy die Michigan- en Ohio-studies word daar gepoog om leierskapsgedrag verder uit te brei deur hoofsaaklik mens-georiënteerde, sowel as taak-georiënteerde aspekte in ag te neem. Die situasie of konteks waarbinne leierskap beoefen word, word egter steeds buite rekening gelaat (Bass, 1990).

Hierdie leemte word aangespreek deur die sogenaamde situasionele benadering, waarvolgens daar nie een ideale leierskapsbenadering is wat binne alle kontekste gepas en effektief is nie. Die leier, die volgelinge, sowel as die situasie is dus hier van belang. Groepe word gestruktureer in terme van posisies en rolle gedurende die verloop van groeupinteraksie. Leierskap is hiervolgens bloot een van die gedifferensieerde posisies wat binne die groep vervul kan word. Voortspruitende hieruit word daar toenemend na leierskap as 'n sosiale proses verwys, wat tot 'n nog

groter mate vir die ontwikkeling en groei van leiers, sowel as hul volgelinge, voorsiening maak (Barker, 1997; Bass, 1990; Yukl, 1994).

2.2.1 Eienskapsbenadering tot leierskap

Die aanname dat 'n leier oor superieure en duidelik identifiseerbare kwaliteite beskik, spruit uit die sogenaamde "groot-man-teorieë" en gee aanleiding tot een van die eerste pogings tot konseptualisering van leierskap (Yukl, 1994).

Gedurende die dertiger- en veertigerjare word meer as honderd vergelykende studies aangaande die eienskappe van leiers en nie-leiers uitgevoer. Stogdill (Bass, 1990) verleen in sy opspraakwekkende skrywe 'n nuwe kleur aan die eienskaps-teorie soos dit tot op daardie stadium bekend was. Hy stel dit duidelik dat bepaalde kombinasies van eienskappe, hoewel relevant, nie noodsaaklik vir effektiewe leierskap is nie. Hy maak van bepaalde eienskappe wat betrokke kan wees melding, onder andere : intelligensie, sensitiwiteit vir die behoeftes van ander, begrip vir die leierskapstaak, inisiatief en volharding, selfvertroue, verantwoordelikheid, pligsbesef sowel as die vermoë om beheer uit te oefen. Tog wys hy op daardie stadium reeds die belangrikheid van konteks en omgewing uit.

Hogan, Curphy en Hogan (1994) is van mening dat dié eienskappe volgens die sogenaamde "groot-vyf-model" beskryf kan word. Dit behels dat leierskap (vanuit die waarnemer se oogpunt) in terme van vyf breë dimensies verklaar kan word, naamlik : assertiwiteit en 'n sosiale teenwoordigheid, insiklikheid en empatie, 'n konsensieuse en volhardende ingesteldheid, emosionele stabiliteit; sowel as intelligensie of verstandelike helderheid.

Dié katagoriseringspoging kan daartoe meehelp om verwarrende resultate (weens verskillende definisies en terminologie) beter te begryp en te integreer. Meer onlangse navorsing van persoonlikheid en leierskap blyk bogenoemde benadering te ondersteun (Gough, 1990; Zaccaro, Fotti & Kenny, 1991). Gough beklemtoon byvoorbeeld dominansie, status, sosiale betrokkenheid en sosiale teen-

woordigheid, selfaanvaarding, onafhanklikheid (emosionele stabiliteit) en empatie (inskiklikheid) in sy navorsing met leierlose besprekingsgroepe. Lord, De Vader en Allinger (1986) maak van meta-analise gebruik om die korrelasie tussen verskeie persoonlikheidseienskappe en leierskapvoorkoms, soos in Mann (1959) se oorsig uiteengesit, te bepaal. Weereens kom assertiwiteit, emosionele stabiliteit en 'n konsensieuse ingesteldheid na vore.

Sedert die dertigerjare het navorsers reeds van verskillende metodes gebruik gemaak om dié eienskappe te probeer identifiseer : waarneming van gedrag in 'n groepsituasie, keuse van kollegas, evaluering deur gekwalifiseerde waarnemers, die afneem van meetinstrumente en die analiseer van biografiese data. Die uiteindelige verwerping van die eienskapsteorie vind hoofsaaklik na aanleiding van die navorsingsresultate van twee tipes ondersoek plaas, naamlik: (i) pogings om leierseienskappe te identifiseer en (ii) die gebruik van rotasieontwerpe (Kenny & Zaccaro, 1983).

Gibb (1969) en Mann (1959) meld onder andere in hul onderskeie literatuuroorsigte aangaande die eienskapsbenadering dat geen enkele karaktertrek, of kombinasie van karaktertrekke, geïsoleer kan word om leier en groep van mekaar te onderskei nie. Rotasie-ontwerpe is op die hipotese gebaseer dat as leierskap 'n funksie van die leier se unieke eienskappe is, dieselfde persoon binne verskillende situasies as leier na vore sal tree. As leierskap egter die funksie vervul van óf omgewingsfaktore óf 'n interaksie van eienskappe soos deur leier en groepslede geopenbaar is, sal verskillende situasies dikteer wie as leier na vore sal tree.

Bales, Bell, French en Gibb (Kenny & Zaccaro, 1983) probeer om leierskap as konstante te ondersoek, deur óf groepsamestelling óf groeptake te manipuleer. Kenny en Zaccaro meld in hul oorsig van bogenoemde navorsing dat die eienskap-interpretasie van leierskap wel tot 'n mate ondersteun word, maar dat metodologiese faktore dié resultate beïnvloed. Slegs Barnlund (Hogan, Curphy & Hogan, 1994) se navorsing spreek groepsamestelling sowel as groeptake aan, deur dié twee aspekte te varieer.

Deur die korrelasie van leierskapvoorkoms in een groep gevolglik met die gemiddelde leierskapsvoorkoms van ander groepe te vergelyk, word die gevolgtrekking gemaak dat leierskap binne verskillende groepsituasies van mekaar sal verskil.

Die standpunt word gehuldig dat bepaalde eienskappe die moontlikheid van effektiewe leierskap sal kan bevorder, maar dat dit nie 'n waarborg vir suksesbeleving óf onafhanklik van die betrokke situasie is nie.

Na 'n geleidelike weg-beweeg van die eienskapsteorie en die gepaardgaande beklemtoning van bepaalde leierseienskappe toon Calder (1977), Lord en Smith (1983), McElroy (1982) en ander navorsers opnuut belangstelling in die eienskapsbenadering.

2.2.1.1 'n Geïmpliseerde leierseienskapsbenadering

Volgens die geïmpliseerde eienskapsbenadering is leierskap inderdaad 'n eienskap, maar hang dit ten nouste saam met die waarnemers se persepsies, attribusies en gewaarwordinge daarvan. 'n Persoon sal dus net as leier beskou word in die mate waarop sy eienskappe (intelligensie, persoonlikheid of waardes) met die vooropgestelde idees van ander ooreenstem (Hollander & Julian, 1969).

Lord, Fotti en De Vader (1984) gebruik die katagoriserings-teorie as basis vir hul navorsing. Hiervolgens word die waarnemer, in stede van as 'n passiewe ontvanger van stimuli, as 'n aktiewe rolspeler wat belangrike insette kan lewer beskou. Die belangrikheid van die stimulus, sowel as die waarnemer se persepsies daarvan, word dus by die bepaal van sosiale kognisies in ag geneem.

Green en Mitchell (1979) gebruik die attribusie-teorie om die oorsake van menslike gedrag te verklaar. 'n Groepslid se optrede op 'n gegewe tydstip noop die leier om inligting in te win en afleidings te maak oor die groepslid se algemene gedrag, sowel as die leier se eie reaksies daarop. Aangesien die leier se persepsies sy response beïnvloed, lewer dié prosesse 'n belangrike bydrae tot die leier

se effektiwiteit, al dan nie. Volgens Hogan, Curphy en Hogan (1994) se literatuur-oorsig beskou die meeste waarnemers intelligensie, eerlikheid, sosiale vrypostigheid, begrip, assertiwiteit, verbale vaardighede, vasberadenheid en onderne- mingsgees as belangrike aspekte van effektiwe leierskap - ongeag die taak of situasie.

Na aanleiding van die geïmpliseerde leierskapteorie sou verklaar kan word waar- om sommige individue se innoverende idees nooit geïmplimenter word nie, aan- gesien hulle gewoon nie deur hul kollegas as leiers beskou word nie (Pfeffer, 1981). Daarenteen is Hogan, Curphy en Hogan (1994) van mening dat daar, as gevolg van vooropgestelde idees aangaande leierskap, baie oneffektiewe leiers in sleutelposisies aangestel word.

Dié aspek sluit dan ook aan by die ongelukkige toedrag van sake dat teorie nie met die praktyk geïntegreer word nie en dat rolspelers geen ander keuse het nie as om op eie aannames en voorveronderstellings aangaande leierskap staat te maak.

Namate navorsers tot die gevolgtrekking kom dat die tradisionele eienskapsbena- dering nie daarin slaag om 'n volledige beeld van leierskap weer te gee nie, word daar toenemend op leierskapsgedrag gefokus.

2.2.2 Gedragsbenadering tot leierskap

Teoretici wat 'n gedragsbenadering ten opsigte van leierskap volg, gebruik be- paalde gedragspatrone om effektiwe en oneffektiewe leiers van mekaar te skei. Toonaangewende navorsing in dié verband word deur die Ohio- en Michiganstu- dies (Yukl, 1994) verteenwoordig en dien ook as stimuli vir verdere navorsing met betrekking tot universele teorieë van leierskap en leierskapseffektiwiteit. Hierdie bevindinge het 'n belangrike invloed op die wyse waarop leierskap gekonseptuali- seer word.

2.2.2.1 Ohio-leierskapstudies

Die Ohio-leierskapstudies (Yukl, 1994) poog om effektiewe leierskapsgedrag te identifiseer. Dit het aanvanklik ten doel om vraelyste te ontwikkel, waarmee groepslede hul leier se gedrag kan beskryf. Faktor-analise van die proefpersone se response toon aan dat volgelinge hul leiers se gedrag in terme van twee dimensies waarneem, naamlik:

- **konsiderasie**, wat beskou kan word as die mate waarin 'n leier ondersteuning, besorgdheid oor die welsyn en behoeftes van volgelinge, vriendelikheid, begrip, vertrouwe en respek openbaar en
- **inisiëring van struktuur**, wat verband hou met die mate waarin die leier sy eie rol (sowel as die groep s'n) definieer en struktureer in die nastreef van gesamentlike doelwitte, die wyse waarop kommunikasienetwerke daar gestel word, die wyse waarop prestasie en effektiwiteit van die groep geëvalueer word, sowel as die wyse waarop take toegewys word (Yukl, 1994).

Hierdie aanvanklike bevindinge gee aanleiding tot 'n wye verskeidenheid navorsing. So word bevind dat die verwantskap tussen konsiderasie en leierskapseffektiwiteit volgens die betrokke navorsingspopulasie varieer (Bass, 1990). Die liniêre beskouing van leierskap op 'n enkele kontinuum word vervang deur vier kombinasies van die twee dimensies. 'n Leier sou dus sterk met betrekking tot konsiderasie sowel as die inisieer van struktuur kan wees, swak in albei, of alternatiewelik sterk en swak ten opsigte van die twee dimensies. Navorsers bevind dat konsiderasie en die inisieer van struktuur positief verwant aan groepsproduktiwiteit, werkstevredenheid en groepskohesie is (Yukl, 1994).

Navorsing wat hierby aansluit, is Misumi (Clark & Clark, 1996) se "PM-leierskapsteorie", waarvolgens 'n hoë prestasie- ("performance") en instandhoudings ("maintenance") telling verkry moet word ten einde leierskapseffektiwiteit te bevorder.

"P"-leierskapsgedrag dui op doelwitverwesening en probleemoplossing, en "M"-leierskapsgedrag op die versterking van self-instandhouding. Ondersteuning, aanmoediging en ontlofting van interpersoonlike konflikte ressorteer hieronder. Dié twee gedragstipes word egter nie afsonderlik beskou nie, aangesien 'n leier terselfdertyd albei kan openbaar (Clark & Clark).

'n Ewe belangrike bydrae ten opsigte van die gedragsbenadering tot leierskap word deur die Michiganstudies daargestel. Dié navorsing is aanvanklik daarop gemik om verwantskappe ten opsigte van leierskapsgedrag, groepsprosesse en groepsprestasie te ondersoek.

2.2.2.2 Michiganstudies

Die Michiganstudies (Clark & Clark, 1996) ondersoek die leier se gedragstyl en die moontlike effek wat dit op die groep se funksionering mag hê. Navorsers se bevindinge word deur Likert (Clark & Clark) opgesom. Hy dui drie tipes leierskapsgedrag vir effektiewe leierskap aan:

- **Taak-georiënteerde gedrag** : Wanneer leiers op beplanning, skedulering, koördinerende van aktiwiteite, die verskaf van hulpbronne en bystand klem lê. Dit stem baie ooreen met die inisieer van struktuur soos gedefinieer deur die Ohio-navorsing (Clark & Clark, 1996).
- **Verhouding-georiënteerde gedrag** : Dit dui op 'n benadering waardeur taak-georiënteerde gedrag nie ten koste van menseverhoudinge geïmplementeer word nie. Vertroue in ander, selfvertroue, vriendelikheid, begrip, waardering vir die inisiatief, idees en prestasies van ander kom voor. So-danige leiers stel breë riglyne en doelwitte, maar laat volgelinge toe om selfstandig binne die riglyne te funksioneer. Dit stem met die konsiderasiekonsep ooreen soos deur die Ohio-navorsing daargestel.

- **Deelnemende leierskap** : Dit impliseer 'n fokus op die groepsdinamika, in stede van individuele supervisie. Hoewel die leier dus steeds vir besluitneming (en die gevolge daarvan) verantwoordelik is, speel elke groepslid 'n dinamiese rol ten opsigte van probleemoplossing, kreatiwiteit, kommunikasie en konflikthantering. Navorsers dui aan dat groepsdeelname betrefende besluitneming tot hoë werksbevrediging en werksprestasie lei (Yukl, 1994).

Bowers en Seashore (1966) brei laasgenoemde ondersoek uit deur voor te stel dat die meeste leierskapstake deur die leiers sowel as hul volgelinge uitgevoer kan word. Dit hang dus nie soseer af van wie die uiteindelige taak verrig nie, maar wel van die oorkoepelende leierskapskwaliteite van die bepaalde groep. Hiermee word egter nie bedoel dat die leier geen rol binne die groep te vervul het nie. Die leier is trouens noodsaaklik ten einde patrone te vestig, waarvolgens groepslede hul gedrag kan rig. Vier dimensies gerig op die voorspelling van groepseffektiwiteit word geïdentifiseer, naamlik: *ondersteuning* (gedrag wat op 'n persoon se eie waarde fokus), *interaksie-fasilitering* (gedrag wat die groep aanmoedig om hegte, wedersydse bevredigende verhoudings te vestig), *beklemtoning van doelstellings* en *werksfasilitering* (Clark & Clark, 1996).

Die uitgebreide navorsing aangaande ondersteunende, taakgeoriënteerde en deelnemende leierskap gedurende die vyftiger- en sestigerjare gee aanleiding tot bepaalde "universele" teorieë aangaande leierskap. Hiervolgens sou dit dan moontlik wees om 'n optimale leierskapstyl vir alle situasies te identifiseer.

2.2.2.3 Universele teorieë oor effektiewe leierskapsgedrag

Verskillende weergawes van die universele teorieë is ter sprake. In die *bydraende weergawe* van die universele teorie blyk taak-georiënteerde gedrag en persoonsgeoriënteerde gedrag 'n onafhanklike, maar bydraende, invloed op leierskaps-effektiwiteit te hê. Vanuit die *interaksionele* uitgangspunt is dié twee gedragstipes op wederkerige wyse fasiliterend en verwant. Dit behels dus dat 'n hoë telling in

terme van een dimensie ook die ander dimensie positief sal beïnvloed (Hogan, Curphy & Hogan, 1994).

Yukl (1994) is van mening dat die wyse waarop gedrag gedefinieer en gemeet word, die kontroversie aangaande die leierskapsbeskouing in terme van taak-georiënteerdheid teenoor mens-georiënteerdheid in stand hou. Empiriese navorsing (waarin daar van vraelyste gebruik gemaak is) toon weinig bewyse vir hoë tellings op beide dimensies om effektiewe leierskap te verseker, terwyl slegs 'n paar studies poog om op direkte wyse die interaksionele model te ondersoek. Daarenteen toon beskrywende navorsing (vanuit onderhoude en bepaalde insidente) dat ten einde 'n effektiewe leier te wees, 'n direkte optrede te same met samewerkende spanwerk benodig word. Ook Borman en Brush (1993) poog om leierskapsgedrag te ondersoek en kom tot soortgelyke gevolgtrekkings.

Hoewel die leier se effektiwiteit deur verskeie moeilik identifiseerbare eksterne faktore beïnvloed kan word, meen Hogan, Curphy en Hogan (1994) dat effektiwiteit die maatstaf is waaraan leierskap gemeet moet word.

2.2.2.4 Leierskapseffektiwiteit

Fiedler en Garcia (1987) beskou leierskapseffektiwiteit as die mate van sukses wat behaal word betreffende 'n bepaalde taak of projek.

Die literatuur aangaande dié onderwerp kan in nagenoeg vyf kategorieë ingedeel word. *Eerstens* is daar na die leier met betrekking tot sy prestasie of suksesvolle uitvoering van take binne 'n bepaalde groep gekyk (Curphy, 1993). *Tweedens* is daar op grond van groepslede en volgelingen se menings 'n evaluasie van die leier se effektiwiteit of sukses gemaak (Bass & Yammarino, 1991). Dit blyk dat die evaluering van 'n leier se gedrag in 'n groot mate deur die verhouding tussen leier en groepslid beïnvloed word. Daar word aangetoon dat die belangrikste aspek betreffende effektiewe leierskap (aldus die groepslede) op betroubaarheid en verantwoordelikheid dui. In die *derde kategorie* word leierskapspotensiaal van

vreemdelinge op grond van hul indrukke in onderhoude, rollespel en groepbesprekings geëvalueer. Lord, De Vader en Allinger (1986) doen veral navorsing in dié verband. *Vierdens* word van self-evaluering gebruik gemaak. Die gevare bestaan egter dat die leier homself beter sal voordoene as wat dit in werklikheid die geval is. Dit is egter juis sprekend van optrede wat volgens Atwater en Yammari-no (1992) met swak leierskap verband sal kan hou. In die *vyfde kategorie* word daar spesifiek na diegene gekyk wat volgens hul prestasie en bevordering op 'n negatiewe wyse geëvalueer word. Hogan, Curphy en Hogan (1994) meld dat sodanige navorsing daarop dui dat onbetroubaarheid, 'n oormatige sug na mag en beheer, uitbuiting, 'n eng bestuurstyl of mikrobestuur, ongedissiplineerdheid sowel as swak besluitnemingsvaardighede, aspekte is wat met onsuksesvolle leierskap geassosieer kan word.

Effektiewe leiers het dus 'n wesenlike taak- en persoonsoriëntasie, maar die wyse waarop hierdie oriëntasie in gedrag omgesit word, sal na gelang van die situasie en groepsdinamika verskil. Dit is dus duidelik dat leierskapteorie vir universele, sowel as situasionele aspekte, voorsiening moet maak.

2.2.3 Situasionele benadering

In teenstelling met die voorafgaande klem op spesifieke style en gedrag begin voorstanders van die gebeurlikheidsleierskapteorie om leierskap nie meer as 'n gegewe binne alle situasies te beskou nie. As gevolg van hierdie benadering sien 'n aantal modelle die lig, waarvan enkele kortliks bespreek sal word.

2.2.3.1 Fiedler se gebeurlikheidsmodel

Fiedler (1967) se situasionele model van leierskapseffektiwiteit lewer 'n belangrike bydrae tot leierskapsteorie. Hy postuleer dat die leier se vermoë om groepsa-mewerking te bewerkstellig afhanklik is van sy *behoeftestruktuur*, sowel as die mate waarin hy daarin slaag om *beheer oor die situasie* uit te oefen. Vier situasio-

nele faktore is ter sprake, naamlik posisionele krag, taakstruktuur, die leier-groepverhouding (met betrekking tot situasionele beheer) sowel as leierskapstyl (wat met die leier se behoeftestruktuur verband hou en later as taak-verhoudingmotiverende oriëntasie beskryf word).

Fiedler (1967) beskou die *leier-groepverhouding*, of te wel die heersende groepsatmosfeer, as die belangrikste aspek. Dit behels die mate waarin groepslede die leier vertrou en op sy bydraes reageer. Volgens Fiedler word 'n omgewing as gunstig beskryf as dit die leier toelaat om oor sy groep invloed uit te oefen. Hoe beter die leier-groepverhouding, hoe makliker sal dit dus vir die leier wees om samewerking en ondersteuning te bewerkstellig. Dié aspek kan beskryf word as die *leier se posisionele krag* en is, volgens Fiedler, 'n integrale deel van die leierskapposisie. 'n Verdere situasionele faktor is tot watter mate die groep se taak alledaags of kompleks is. Vier komponente is veral van belang by die *taakstruktuur*, naamlik: (i) die duidelikheid van die doel, (ii) meervoudige maniere om die doelwit te bereik, (iii) bewysbaarheid van die besluite en (iv) spesifiekheid van die besluite.

In 'n poging om leierskapseffektiwiteit te voorspel deur van 'n eienskapmeetinstrument gebruik te maak, is 'n "least preferred coworker (LPC) score" bereken (Fiedler, 1967, 1978, 1987). Die leier word gevra om die persoon te identifiseer waarmee hy tot dusver die oneffektiefste saam gewerk het en om dan met dié persoon in gedagte die twintig-itemvraelys te voltooi. 'n *Leierskapstylberaming* kan dan aan die hand hiervan geïdentifiseer word.

Agt situasionele kombinasies is by wyse van empiriese navorsing ondersoek. Dié kombinasies strek van die gunstige situasie vir die leier (goeie leier-groepverhouding, magposisie en taakstruktuur) tot die ongunstige (swak interpersoonlike verhoudings, weinig posisionele krag en ongestruktureerde opdragte). Deur die tellings van elkeen van hierdie dimensies te kombineer kan 'n vlak van situasionele gunstigheid bepaal word. Laasgenoemde, tesame met 'n gepaste leierskapstyl, is bepalend vir die groep se effektiwiteit en prestasie. Die standpunt dat

groepsukses deur óf die aanpas van 'n leier se leierskapstyl óf die groeptaak-situasie beïnvloed kan word, blyk dus hierdeur ondersteun te word.

Die afgelope paar jaar is die wyse waarop die LPC-tellings geïnterpreteer word, etlike male verander en aangepas. Fiedler (1978) is van mening dat dié telling aanduidend van 'n leier se *motivering-hiërargie* is. 'n Hoë LPC-leier is ten gunste van die handhawing van hegte interpersoonlike verhoudings en sal dus besorgdheid openbaar en ondersteuning bied. Prestasie- of taakgerigtheid is 'n sekondêre motivering, wat slegs na vore kom mits die primêre motief (persoonlike, betekenisvolle kontak met volgelinge en medewerkers) reeds bevredig is. 'n Lae LPC-leier word egter deur 'n taakgerigtheid en behoefte aan taakvoltooiing gekenmerk, terwyl die vestig van goeie werksverhoudinge slegs oorweeg word wanneer die groep goed funksioneer en bevredigend presteer. Rice (1978) vervang die motiveringbenadering met dié van 'n waardebenadering. Dit behels dat 'n lae LPC-leier groter waarde heg aan taak-georiënteerde sukses, terwyl 'n hoë LPC-leier interpersoonlike sukses as van groter waarde ag. Hierdie benadering stem met Fiedler (1967, 1978) se uitgangspunte ooreen, maar sluit in 'n groter mate by huidige navorsing aan en sien minder eksklusief daar uit as wat voorheen die geval was. Yukl (1994) meld ook dat 'n waardebenadering inderdaad tot meer sinvolle konseptualisering kan lei.

Die LPC-situasionele model het die afgelope vier dekades baie leierskapsnavorsing gestimuleer. Die model word in 'n sekere mate deur navorsing ondersteun, hoewel geweldig baie kritiek reeds daarteen ingebring kon word (Kennedy, 1982; Yukl, 1994). Konstruktieweheid word bevraagteken en die gebrek aan proses-gebaseerde verduidelikings bemoeilik begripsvorming, sowel as die toepasbaarheid daarvan. Tog verskaf dié teorie 'n basiese fokus op die persoon, sowel as die situasie, wat 'n buigsaamheid en aanpasbaarheid meebring en sodoende dié model in staat stel om te groei en te ontwikkel.

'n Verdere invloedryke situasionele benadering tot leierskap kan gevind word in die werk van House (1971), waardeur die leier en sy volgelinge se doelwitte (en die bevrediging wat met die bereik daarvan saamhang) in ag geneem word.

2.2.3.2 House se rigtingdoelwitteorie

House (1971) formuleer dié teorie in 'n poging om die mate waarin 'n leier se gedrag die bevrediging en prestasie van groepslede (met inagneming van bepaalde omgewingsfaktore) beïnvloed, te verduidelik. Die beginsels van die verwagtingsteorie van motivering dien as fundering hiervan.

Die verwagtingsteorie verduidelik werksmotivering in terme van 'n rasionele besluitnemingsproses, waardeur 'n persoon besluit hoeveel energie en tyd aan 'n bepaalde taak bestee moet word. 'n Individu se houding, werksbevrediging en gedrag kan dus voorspel word deur die mate waarin daardie gedrag tot verwagte uitkomst sal lei (Yukl, 1994).

Volgens die rigtingdoelwitteorie sal die invloed van leierskapsgedrag op groepsbevrediging en werksverrigting van taak- en groepeienskappe afhang. Aanvanklik het dié teorie op slegs twee dimensies gefokus : ondersteunende leierskap (soortgelyk aan konsiderasie) en direkte leierskap (soortgelyk aan die inisieer van struktuur). House en Mitchell (1974) brei dié dimensies uit, sodat die rigtingdoelwitteorie die volgende gedragstipes insluit:

- **Ondersteunende leierskap**, wanneer die leier aandag skenk aan die behoeftes van sy groepslede, besorg is oor hul welsyn en 'n positiewe werksomgewing daarstel.
- **Direktiewe leierskap**, wanneer die leier groepslede rakende hul pligte en take inlig, spesifieke leiding gee, reëls en prosedures aandui en verrigtinge organiseer, koördineer en kontroleer.

- ***Deelnemende leierskap***, as daar op raadpleging en konsultering met medewerkers en die in ag neem van groepslede se opinies en idees klem gelê word.
- ***Prestasie-georiënteerde leierskap***, wanneer uitdagings en optimale funksionering nagestreef en aangemoedig word.

Die onderskeie leierskapstyle word afwisselend deur dieselfde leier na aanleiding van verskillende situasies gebruik (House & Mitchell, 1974). Wanneer 'n taak vervelig of gevaarlik en spanningsvol is, sal ondersteunende leierskap 'n toename in werksverrigting en -bevrediging aan die hand werk. Deur groeplede aan te moedig of sekuriteit te gee kompenseer die leier vir die aard van die betrokke taak. Sou die taak egter interessant en genotvol wees, het die ondersteunende leierskapsrol weinig effek en sal daar meer op die taak self gefokus word. Op dieselfde wyse sal onervare groepslede of ongestruktureerde en komplekse take vir 'n direkte leierskapstyl vra, ten einde werksverrigting en -bevrediging te bewerkstellig. Deelnemende leierskap en prestasie-georiënteerde leierskap is tot 'n mindere mate nagevors, maar blyk van verdere waarde tydens ongestruktureerde of ingewikkelde taakverrigting te wees (Yukl, 1994).

Dié teorie het reeds 'n belangrike bydrae tot leierskapnavorsing gelewer. 'n Konseptuele raamwerk is daargestel, wat potensieel relevante omgewingsfaktore vir verdere navorsing identifiseer het (Yukl, 1994).

Kritiek wat teen die rigtingdoelwitteorie ingebring word, behels onder andere dat dit 'n onrealistiese beskouing van menslike gedrag daarstel, dat die effek van bepaalde gedrag in isolasie beskou word en dat ander belangrike aspekte van leierskapsgedrag buite rekening gelaat word (Yukl, 1994). Vroom en Yetton (1973) spreek hierdie leemte ten dele aan deur hulle toe te spits op die besluitnemingsituasies waarmee 'n leier en groepslede gekonfronteer word. Dié besluitnemingsstrategieë sal deur die betrokke omgewingsfaktore bepaal en beïnvloed word.

2.2.3.3 Vroom-Yetton- normatiewe model

Vroom en Yetton (1973) gaan van die standpunt uit dat die effektiwiteit van 'n besluit ten nouste met die kwaliteit en aanvaarding daarvan saamhang. Hierdie faktore word op hul beurt, na gelang van die situasie, deur die betrokke besluitnemingsprosedures beïnvloed (Yukl, 1994).

Aanvaarding van 'n besluit gaan saam met die mate van samewerking deur groepslede om 'n bepaalde besluit suksesvol te implimenteer. Die aanname word gemaak dat deelname aanvaarding van die besluit verhoog en dat dit tot entoesiastiese implimentering van besluite sal lei. Die *kwaliteit van 'n besluit* verwys na die objektiewe aspekte daarvan (buiten die faktore betrokke by besluitaanvaarding) wat groepsfunksionering kan beïnvloed. So sal 'n uitdagende doelwit of effektiewe werksprosedures beter uitkomste as maklike doelstellings of oneffektiewe werkswyses tot gevolg hê. Die effek van groepdeelname op die kwaliteit van die besluit hang van die verspreiding van relevante inligting tussen leier en groepe, sowel as die leier se probleemoplossingsvermoë af (Vroom & Yetton, 1973).

Die model bied 'n stel reëls, waarvolgens 'n gepaste besluitnemingsprosedure geïdentifiseer kan word. Dié reëls is gebaseer op die aanname dat verskillende besluite onder verskillende omstandighede verskillende uitkomste sal hê.

Vroom en Yago (1988) hersien die aanvanklike model. Hierdeur word verdere klem op die prioritisering van bruikbare besluitnemingsprosedures gelê; so kan verskille ten opsigte van situasionele faktore des te beter ondersoek word. Verder poog die Vroom-Yago-model om vir die omgewingsfaktore wat aanvanklik buite rekening gelaat is (tydsbeperkinge, inligting tot groepslede se beskikking en geografiese verspreiding van groepslede) voorsiening te maak.

Die Vroom-Yetton-(1973), sowel as die hersiene model (Vroom & Yago, 1988), bied ondersteuning vir die situasionele teorieë aangaande leierskap.

Fiedler en Garcia (1987) is egter van mening dat teorieë oor die algemeen 'n leemte ten opsigte van onderliggende beïnvloedende faktore openbaar. Dié navorsers is dan ook van mening dat Fiedler (1967; 1978) se gebeurlikheidsmodel met reg gekritiseer kan word, aangesien dit leierskapseffektiwiteit voorspel, maar nie daarin slaag om die onderliggende prosesse wat tot effektiewe funksionering aanleiding gee, te verduidelik nie. Die kognitiewe hulpbronteorie is 'n meer onlangse model, wat deur Fiedler en sy kollegas voorgestel word in 'n poging om dié gaping tussen effektiwiteit as leier, en faktore daarby betrokke, te vul (Fiedler & Garcia).

2.2.3.4 Die kognitiewe hulpbronteorie

Die kognitiewe hulpbronteorie fokus spesifiek op die kognitiewe vermoëns van leiers. Daar word ondersoek ingestel na die toestande waaronder kognitiewe faktore met groepsfunksionering verband hou (Yukl, 1994).

Die effektiewe funksionering van 'n leier se groep word bepaal deur 'n komplekse interaksie tussen twee leierseienskappe (intelligensie en ervaring), 'n tipe leierskapsgedrag (direktiewe leierskap) en twee aspekte van die leierskapsituasie (interpersoonlike spanning en die aard van die groep se taak) (Fiedler & Garcia, 1987).

Die *eerste aanname* wat gemaak word, is dat die leier se vermoëns tot groepsfunksionering bydra slegs wanneer die leier direktief is en die groep leiding benodig om die taak effektief te voltooi. 'n Intelligente leier sal dus meer en beter strategieë kan aanwend om effektiewe taakvoltooiing te verseker. Dié stelling word deur die Vroom-Yetton-normatiewe model, sowel as die navorsing deur Murphy, Blyth en Fiedler (1992), ondersteun.

Tweedens word van die standpunt uitgegaan dat die ervaring van spanning die verwantskap tussen intelligensie en kwaliteit van besluitneming beïnvloed. Die ervaring van spanning bemoeilik inligting prosessering en besluitneming. Die leier

vind dit dus moeilik om sy aandag effektief te fokus en beplande strategieë (hoe vindingryk ookal) kan gevolglik belemmer word.

Derdens word die invloed van spanning op die verband tussen 'n leier se ervaring en sy prestasie as leier in oënskou geneem. Daar word van die standpunt uitgegaan dat 'n positiewe verwantskap tussen ervaring (by die leier) en die kwaliteit van die besluit onder hoë spanning en druk voorkom. Ervare leiers maak dus op intelligensie staat, wanneer spanningsvlakke laag is, aangesien daar tyd is om opsies te oorweeg en strategies te beplan. Te midde van hoë spanningbelewenis moet daar egter op ervaring en beproefde gedrag staatgemaak word. Onervare leiers maak, in teenstelling met ervare leiers, van intelligensie in hoë én lae spanningsituasies gebruik, ten einde hul as leiers te laat geld - aangesien hulle aan die nodige ervaring (wat outomatiese reaksies moontlik maak) ontbreek (Fiedler & Garcia, 1987).

Deur die kognitiewe hulpbronteorie met die LPC-model in verband te bring, word dié telling die bepaler van direkte gedrag in hoë en lae spanningsituasies (Fiedler & Garcia, 1987).

Dit blyk dus duidelik dat daar verskillende gedragspatrone in verskillende situasies benodig word ten einde effektiewe leierskap te verseker. Elke teorie lewer 'n belangrike bydrae tot begrip van die oorsake en dinamika van effektiwiteit as leier. Konseptuele beperkinge veroorsaak egter dat daar nie 'n enkele situasionele model geïdentifiseer kan word wat leierskap ten volle verklaar nie.

Verskeie navorsers is van mening dat 'n rasionele analise van die situasie en die kies van 'n gepaste leierskapsbenadering daarvolgens nie 'n praktiese benadering tot effektiewe leierskapsontwikkeling is nie. Dit is hiervolgens noodsaaklik om op die psigologiese en sosiale prosesse (eerder as die individuele en situasionele eienskappe) te fokus. Die invloed wat groepslede op hul leier uitoefen word dus toenemend in berekening gebring, soos reeds in die Vroom-Yetton- normatiewe model opgemerk kan word.

Met bogenoemde in ag genome, tesame met die veranderende houdings en waardes van ons samelewing, is dit volgens Clark en Clark (1996) nodig om leierskapsbenaderings wat vir oorgang en vernuwing voorsiening maak in ag te neem.

2.2.4 Charismatiese en transformele leierskap

Verskeie vertakkings binne die bestudering van leierskap blyk moontlik te wees. Navorsers (Bass, 1990) poog steeds om die leier, groepslede en situasie se invloede en interaksies te begryp. 'n Bespreking aangaande charismatiese en transformele leierskap vloei hieruit voort.

2.2.4.1 Charismatiese leierskap

Teoretici (Clark & Clark, 1996) beskou charisma as die resultaat van groepslede se persepsies en aannames soos beïnvloed deur die leier se kwaliteite en gedrag, die konteks van die leierskapsituasie, sowel as die individuele en gesamentlike behoeftes van die groepslede. Na Weber (Clark & Clark) se aanvanklike bespreking aangaande dié verskynsel en die invloed daarvan, poog House (House & Howell, 1992) om die uitwerking van charismatiese leierskap verder te ondersoek.

Hiervolgens sal groepslede die charismatiese leier se siening altyd as korrek beskou, hom onvoorwaardelik aanvaar, sy wense gehoorsaam, hom goedgesind wees, emosioneel by sy visie en missie betrokke raak, sy doelstellings as hul eie aanvaar en derhalwe glo in hul eie vermoë om 'n positiewe bydrae te lewer. Identifisering met hul leier vind dus by die groepslede plaas (Clark & Clark, 1996).

Shamir, House en Arthur (1993) bou op House (1977) se teorie voort, deur verdere motiverende prosesse in ag te neem en by die teorie te inkorporeer. So word persoonlike identifisering effe op die agtergrond geskuif en word groter klem op

sosiale identifisering, waarde-internalisering en groepslede se selfhandhawing ("self-efficacy") gelê:

- **Sosiale identifisering** verwys na 'n beïnvloedingsproses wat 'n self-uitklaring of selfdefiniëring in terme van die groep behels. Charismatiese leiers verhoog sosiale identifisering deur die selfkonsep van individue met die gesamentlike waardes en identiteit van die groep in verband te bring (Yukl, 1994). Die vernuftige gebruik van slagspreuke, simbole, rituele en seremonies, die beklemtoning van die groep se uniekheid in vergelyking met ander groepe, en die skep van 'n bepaalde rol-identiteit vir groepslede, is tegnieke wat gebruik kan word in 'n poging om sosiale identifisering te bevorder (Clark & Clark, 1996).
- **Internalisering** is 'n wesenlike beïnvloedingsfaktor binne charismatiese leierskap. Hoewel leiers hul groepslede onder spesifieke omstandighede kan aanmoedig om nuwe waardes aan te neem, word meestal op bestaande waardes en gelowe gefokus, wat dan met bepaalde take of doelstellings vereenselwig word. So is dit byvoorbeeld vir groepslede moontlik om hul waardes deur middel van taakvoltooing uit te druk. Dieselfde benadering kan ook gevolg word in 'n poging om groepslede hul selfkonsep (hul wese) aan die werksrol te laat koppel. Shamir, House en Arthur (1993) meld ook dat charismatiese leiers ekstrinsieke beloning sal onderbeklemtoon, ten einde intrinsieke beloning (en derhalwe intrinsieke motivering) aan die hand te werk.
- **Selfhandhawing** op individuele vlak, verwys na 'n geloof in die individuele vermoëns en suksesbeleving van die een of ander aard. Gesamentlike selfhandhawing verwys na die persepsie van die groep, in terme van hul vermoëns en die mate van doelwitverwesenliking wat plaasvind. Charismatiese leiers verhoog dus die groepslede se verwagting van suksesbeleving (Yukl, 1994).

Die meeste teorieë is dit eens dat, hoewel nie noodsaaklik nie, charismatiese leierskap meer geneig is om onder spanningsvolle oorgangsperiodes na vore te kom. Dit is gewoonlik dán wanneer tradisionele waardes bevreemte en formele gesagsfigure uitgedaag word (Clark & Clark, 1996). Dit spreek vanself dat die geweldige invloed wat sodanige leiers op groepslede uitoefen, ook negatiewe gevolge kan hê. So sou 'n leier, byvoorbeeld, ander kan manipuleer en die behoeftes van sy groepslede ignoreer in 'n poging om bepaalde doelstellings te verwesenlik (Yukl, 1994).

Die meeste teorieë is nog betreklik nuut en empiriese navorsing in dié verband is skaars. Tog lewer dit 'n belangrike bydrae tot die begryp van die leierskapsproses en plaas dit simboliese gedrag, sowel as kollektiewe prosesse op die voorgrond (Clark & Clark, 1996).

Soos reeds vermeld is dit nodig om met die vernuwning en transformasie binne ons huidige samelewing tred te hou. Deur die daarstel van 'n visie en die fasiliteer van 'n groter bewuswording aangaande die rol wat volgelinge binne die groepsfunksionering speel, tree die transformele leier op die voorgrond. Hier is dus bo en behalwe beïnvloeding ook van groei en verandering sprake.

2.2.4.2 Transformele leierskap

Burns (1978) bied die volgende definisie van leierskap : "Leadership is the reciprocal process of mobilizing, by persons with certain motives and values, various economic, political, and other resources, in a context of competition and conflict, in order to realize goals independantly or mutually held by both leaders and followers" (p. 425).

Twee tipes leierskap dien as grondslag vir Burns (1978) se benadering, naamlik transaksionele leierskap en transformerende leierskap. Eersgenoemde impliseer 'n proses waardeur leiers hul groepslede benader met die doel om 'n transaksie van die een of ander aard aan te gaan. Laasgenoemde behels egter 'n proses

waardeur verligte leiers positiewe morele waardes en hoë-ordebehoefes by hul groepslede bevorder (Carey, 1992).

Burns (1978) maak van Maslow se behoefte-hiërargie, sowel as Kohlberg se morele ontwikkelingsteorieë in sy konseptualisering gebruik. Deur die begrippe “self-aktualisering” en “post-konvensionele morele ontwikkeling” met leierskap in verband te bring, word transformerende leierskap ‘n proses van motivering deur geregverdigheid en gelykheid (oftewel, eindwaardes) na te streef. Transaksionele leierskap behels modale waardes, soos byvoorbeeld eerlikheid en lojaliteit, wat ‘n integrale deel van doeltreffende organisasiebestuur uitmaak. Beide tipes leierskap word met dwang of forserende mag gekontrasteer. Laasgenoemde word nie deur Burns as deel van die leierskapskontinuum beskou nie. Dit kan grafies soos volg voorgestel word:

Eindwaardes

LEIERSKAP	Transformerende
	Transaksionele

Modale Waardes

MAG

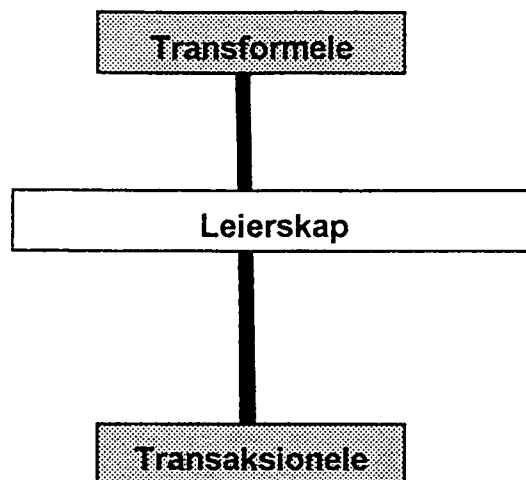
Figuur 2.1 Burns se leierskapskonsep

Bass (1985) bou voort op die konseptualisering van Burns (1978) en beskou ‘n leier as transformierend, afhangend van die mate waarin hy ‘n invloed op sy groepslede uitoefen. Dit behels ‘n proses waardeur die leier eerstens groepslede

se beseef van die belangrikheid en voordeligheid van bepaalde taakuitkomstte verhoog; tweedens wanneer die leier sy groepslede motiveer en aanmoedig om groepsbelange bo eie belange te plaas en derdens om groepslede van hoë-ordebehoefte bewus te maak en daarvolgens te laat optree.

Bogenoemde twee teoretici se benaderings verskil ten opsigte van drie hoofareas. Waar die transformerende leier, volgens Burns (1978), sy groepslede se behoeftevlakke moet laat styg, beskou Bass (1990) dit eerder as die transformele leier se taak om die verskeidenheid behoeftes tot hul beskikking vir sy groepslede uit te brei. Dit is dus die leier se taak om motivering en toewyding uit te lok - ongeag of die gevolge daarvan voordelig is, al dan nie. Die bevrediging van volgende se lae-orde behoeftes is dus nie uitgesluit nie (Yukl, 1994).

Die volgende verskil vloei uit eersgenoemde voort. Waar Burns (1978) morele leierskap as van wesenlike belang beskou, ag Bass (1990) transformele leierskap as die inisieer van verandering (sonder om 'n waarde-oordeel daaroor uit te spreek). Laastens is dié twee teoretici se uitgangspunte aangaande die verwantskap tussen hul onderskeie benaderings en transaksionele leierskap ook verskillend. Soos reeds bespreek, plaas Burns transaksionele leierskap en transformerende leierskap op verskillende plekke op die kontinuum. Bass glo egter dat leierspatrone van transaksionele leierskap, sowel as van transformele leierskap openbaar, hoewel in verskillende grade. Bass se konseptualisering van leierskap sien grafies as volg daar uit:



Figuur 2.2 Bass se leierskapskonsep

Om te probeer begryp waar charismatiese leierskap binne die transformerende benadering inpas, kan onder andere na Bass (1990) se beskouing gekyk word. Hiervolgens blyk charisma 'n noodsaaklike element van transformele leierskap te wees, wat impliseer dat charisma as sodanig nie oorgang of verandering kan meebring nie. 'n Transformele leier poog voorts om groepslede te bemagtig ten einde hul toewyding tot 'n bepaalde opdrag of uitdaging te verhoog, terwyl 'n charismatiese leier sal neig om eerder op persoonlike lojaliteit te fokus en groepslede tot 'n meerdere of mindere mate te manipuleer. Bass beskou charismatiese leierskap dus in 'n ietwat ander lig as wat teoretici soos House (House & Howell, 1992) gedoen het.

Gemmill en Oakley (1992) is van mening dat die beskouing van leierskap as 'n dinamiese proses van interaksie wat verandering teweegbring, ook impliseer dat leierskapsrolle nie meer so duidelik gedefinieer behoort te word nie. 'n Duidelik, goed gefundeerde definiëring van 'n leier se posisie, kan juis die groep se kreatiwiteit aan bande lê. Dit is dus duidelik dat 'n weg beweeg van leierseienskappe, -gedrag en vermoëns voorgestaan word.

2.2.5 Leierskap as proses

Navorsing beklemtoon toenemend die beskouing van leierskap as 'n prosesmatige ontwikkeling. Gastill (1994) lê die klem op groepsdinamika, waar daar dus nie net van een leier nie, maar wel van elke groepslid wat op 'n gegewe tydstip 'n leierskapfunksie vervul, sprake is. Volgens Barker (1997) is dit nodig om van leierskap as 'n verhouding na leierskap as sosiale proses te beweeg. Hierdie paradigma beskryf leierskap as volg: "... a *process* change where the *ethics* of individuals are integrated into the mores of a community..." (p. 352).

'n Sosiale verhouding sou op bepaalde rolverwagtinge en spesifieke standarde dui; terwyl 'n *sosiale proses* nie net verhoudings ondervang nie, maar ook ruimte bied vir die ontwikkeling en definiëring van rolle en rolverwagtinge. Kultuur kan volgens Schein (1992), as die konteks waarbinne dié proses bestaan, beskou word. Hiervolgens kan nóg kultuur, nóg leierskap as afsonderlike entiteite ten volle begryp word.

Die *etiese* konsep kan op sy beurt ook nie beskou word as 'n stel reëls, beginsels of standarde wat bewustelik toegepas moet word nie. Dit is veel eerder 'n kultureel afgeleide stel metafisiese aannames en waardes, wat slegs 'n persoon se gedrag kan beïnvloed in die mate wat dit 'n einddoel of gewenste uitkoms tot gevolg het. Barker (1997) beskou etiek as 'n primêre, onbewuste gids in 'n reis na die lewese uiteindelijke doel.

Soos hierdie paradigma met die opvoeding en opleiding van leiers geïntegreer word, sal daar op die volgende aspekte gekonsentreer moet word: (i) die bestaande sosiale strukture en sisteme sowel as hul ontwikkeling, (ii) die meta-fisiese aannames wat gemeenskappe saam voeg en individue uniek maak, (iii) die waardes inherent aan morele orde, (iv) hoe daardie waardes ontwikkel het, (v) die implikasies van daardie waardes en (vi) die wyse waarop ons op verskille en ooreenkomste fokus, ten einde verandering te weeg te bring (Barker, 1997).

Gesien in die lig van bogenoemde aspekte betrokke by opvoeding en opleiding, spreek dit vanself dat analitiese, sowel as intuïtiewe vermoëns, binne die kreatiewe leierskap in die onderwys daadwerklik benodig word. Norris (1990) plaas die klem op diepgaande kennis van opvoedingsteorieë en -beginsels, die vermoë om die huidige situasie in terme van die toekoms te kan analiseer, probleme te kan identifiseer en nuwe weë vir veranderinge en verbeteringe te kan inisieer. Gesien in die lig hiervan, tree skoolleierskap dus op die voorgrond.

2.2.6 Samevatting

In die voorafgaande afdeling is daar oorsigtelik na leierskapsteorie gekyk, spesifiek met betrekking tot die ontwikkeling wat reeds plaasgevind het.

Teoretici verklaar leierskap dus nie meer alleenlik in terme van die individu of die groep nie. Die eienskappe van die individu, sowel as die eise wat deur die situasie gestel word, stel die persoon (of groep persone) in staat om binne 'n leierskapsrol na vore te tree.

Na aanleiding van teoretici se beskouing van leierskap as 'n proses, word daar (soos reeds gemeld) ook na leierskapsontwikkeling gekyk. Volgens McCullough, Ashbridge en Pegg (1994) is die vroeë identifisering en ontginning van leierskap van wesenlike belang. Leierskap op skoolvlak moet dus aandag geniet.

2.3 LEIERSKAP TYDENS ADOLESSENSIE

Vir die doeleindes van hierdie studie word daar op leierskap, in die besonder skoolleierskap, gefokus. In 'n poging om die bespreking meer spesifiek te maak, word daar op die definiëring van die breë konsep "adolessensie", enkele teoretiese perspektiewe wat die innerlike belewenisse van die adolessent kan verklaar, sowel as invloede afkomstig, vanaf die konteks waarbinne geleef word gefokus. Hierdie faktore is mynsinsiens van belang in die begryp van die skoolleier se funksionering wat hom of haar in die laat-adolessente ontwikkelingsfase bevind.

Die betekenis wat aan adolessensie geheg word, verskil na aanleiding van die betrokke uitgangspunt wat gehuldig word, sowel as die doel van definiëring. Een omvattende definisie van adolessensie is uiteraard geen maklike taak nie.

2.3.1 Definiëring

'n Definisie vanuit 'n fisiologiese oogpunt sal op die ontwikkeling van sekondêre geslagsorgane en hormonale veranderinge in die liggaam fokus. Binne 'n kognitiewe raamwerk sal daar van die vermoë om te redeneer, die gebruik van simboliek, die maak van afleidings en toepassing van komplekse probleemoplossingstrategieë melding gemaak word. 'n Sosiologiese definisie sal op sy beurt effektiewe hanteringsvaardighede en erkenning deur die samelewing in ag neem. Laasgenoemde benadering kan egter gekritiseer word, aangesien die verskillende sosiale prosesse nie noodwendig gelyktydig plaasvind of met die standaard van die betrokke samelewing ooreenstem nie (Adams, Gullotta & Markstrom-Adams, 1994). Laastens sal 'n kronologiese definisie na die ouderdomme ter sprake verwys. Sosiale wetenskaplikes onderskei tussen vroeë adolessensie (vanaf 11 tot 14 jaar), middel adolessensie (vanaf 15 tot 18 jaar) en laat adolessensie (vanaf 18 tot om en by 21 jaar) (Louw, Van Ede & Louw, 1998). Dit spreek egter vanself dat dié indelings met groot omsigtigheid en sensitiwiteit beskou moet word, veral

gesien in die lig van ons snel veranderende sosiale, tegnologiese en institusionele omgewing.

Teoretici beding trouens die afgelope 20 jaar vir 'n verlengde periode van adolensensie. Daar word gemeen dat fisiologiese volwassenheid nie noodwendig met psigologiese rypwording ooreenstem nie en dat daar (gesien in die lig van die reeds vermelde omgewingsveranderinge) ook in terme van ons beskouing van adolensensie bepaalde veranderinge moet plaasvind (Cummings, 1995; Steinberg, 1993). Deur aan die adollesent 'n langer periode van ontwikkeling en selfondersoek te gee, sou adolensensie (teoreties gesproke) selfs tot op 30 jaar kon voortduur (Cummings).

Die onderskeie definisies van adolensensie poog dus om verskillende aspekte betrokke aan die begin en einde van dié lewensfase te beskryf. 'n Eklektiese benadering waarbinne verskillende definisies geïntegreer word, word deur die meeste navorsers as die volledigste beskryf (Steinberg, 1993). Hill (1983) beskou adolensensie as 'n periode van betekenisvolle ontwikkeling ten opsigte van, (i) die aanvangs van puberteit, (ii) die voorkoms van gevorderde kognitiewe vermoëns en (iii) die aanneem van nuwe sosiale rolle binne die gemeenskap. Hierdie is universele verskynsels wat sonder uitsondering by alle adollesente van alle kulture voorkom en is ook die aanwysers waarvolgens na die veranderinge tydens adolensensie, wat moontlik op leierskap betrekking sou kon hê, gekyk gaan word.

2.3.2 Die adollesente leier se gedrag en ontwikkeling

Teoretici poog reeds dekades lank om die invloed van biologiese faktore teenoor die invloed van die omgewing op menslike ontwikkeling te peil en te begryp. Na aanleiding hiervan sien verskeie modelle die lig, wat as basis vir die ontwikkelingsteorieë dien.

Die *organismiese model* maak van die organisme gebruik om menslike ontwikkeling te beskryf en te verklaar. Ontwikkeling vind in verskillende stadiums plaas,

wat voortspruit uit die innerlike veranderinge wat ervaar word soos wat die organisme deur een stadium na die volgende beweeg. Die mens word dus gebore met bepaalde innerlike psigologiese strukture wat differensieer en spesialiseer namate die individu met en op sy omgewing reageer. So verander die persoon se ervaring en begrip van sy fisiese sosiale wêreld na gelang van die ontwikkelingsfase waarin hy verkeer (Barrett, 1996; Steinberg, 1993). Die werk van Erikson (1968), sowel as Piaget (Inhelder & Piaget, 1958), kan as organismies van aard beskou word.

Hierteenoor beskou die *meganistiese benadering* tot ontwikkeling menslike gedrag as voorspelbaar en onderhewig aan verandering deur omgewingsfaktore. Hiervolgens vind ontwikkelingsveranderinge in klein stappies oor die lewensloop heen plaas. 'n Waardevolle bydrae ten opsigte van adolessente se aanleer van sosiale gedrag by wyse van modelering en waarneming word deur die leerteoretici gelewer (Bandura & Walters, 1959; Steinberg, 1993).

Die *kontekstueel-dialektiese benadering* behels 'n integrasie van genoemde twee modelle. So word ontwikkeling dus as die resultate van 'n organisme se interaksie met sy omgewing, sowel as die effek van omgewingsfaktore op die gedrag van die individu beskou. Die individuele, sosiale en kulturele kontekste waarbinne die ontwikkeling plaasvind, word dus in oorweging gebring. Riegel (1979) poog onder andere om ontwikkeling op dié wyse te beskryf en te verklaar.

Vanuit laasgenoemde perspektief kan die adolessente leier eerstens as individu te midde van 'n ontwikkelingsproses beskou word, tweedens as sosiale wese wat binne bepaalde sosiale kontekste groei en ontwikkel en derdens ook funksionierend binne die breër konteks, deur byvoorbeeld kulturele aspekte in ag te neem.

Vervolgens word daar volgens bogenoemde benadering en reeds genoemde definisie deur Hill (1983) na die adolessente leier se ontwikkeling in terme van biologiese veranderinge (maar met inagneming van sy omgewing), die ontwikkeling van meer gevorderde kognitiewe vermoëns, sowel as na die sosiale ontwikkeling gekyk.

2.3.2.1 Bio-sosiale ontwikkeling

Fisiese en seksuele rypwording is 'n aspek van ontwikkeling waarmee feitlik alle adolessente gekonfronteer word. Dit is egter moeilik om die invloed daarvan van kognitiewe en sosiale ontwikkeling te onderskei, aangesien wedersydse beïnvloeding plaasvind (Alsaker, 1996).

Van die vroegste teorieë aangaande adolessente ontwikkeling is in die bio-sosiale benadering gesetel (en is grotendeels ook organismies van aard). Adams, Gullotta en Markstrom-Adams (1994) som hierdie perspektief op as 'n beskouing van die rypwordingstempo, die impak daarvan, sowel as die gedrag wat daaruit voortspruit.

"Puberteit" kan as 'n versamelnaam vir al die fisiese veranderinge wat met rypwording gepaardgaan beskou word (Cummings, 1995). Twee aspekte is hier van belang: eerstens, die toename van geslagshormone en tweedens, dramatiese veranderinge in fisieke voorkoms (Alsaker, 1996).

Steinberg (1993) sit die fisieke manifestasies van puberteit as volg uiteen, naamlik: (i) groeitoename, (ii) ontwikkeling van geslagsorgane, (iii) ontwikkeling van sekondêre geslagsorgane, (iv) veranderinge in die liggaamsamestelling (veral met betrekking tot liggaamsmassa- en -vettoename) en (v) veranderinge in sirkulêre en respiratoriese sisteme. Elk van hierdie veranderinge word deur endokriene en sentrale senuwee-sisteme teweeg gebring, wat jare voor die uiterlike tekens van puberteit te voorskyn kom, reeds 'n aanvang neem (Petersen, 1988).

Navorsers (Alsaker, 1996; Petersen, 1988; Slap, 1986; Steinberg, 1993) meen dat puberteitsveranderinge met verskeie aspekte verband hou. Die biologiese veranderinge (byvoorbeeld hormonaal), individuele eienskappe (byvoorbeeld kognitiewe style en ontwikkelingstake) en sosiale aspekte (byvoorbeeld norme, rolle en sosiale kontekste) kan dus gesamentlike en interaksionele rolle tydens puberteit speel.

Een van die mees opvallende aspekte van puberteit wat met psigo-sosiale aanpassing verband hou, is liggaamsbeeld. Petersen (1988) meld dat 'n ontevredenheid met die adolessent se eie liggaam gedurende puberteit met 'n gebrek aan lengte by seuns en gewigstoename by meisies verband hou. 'n Vroeë rypwording word ook meer negatief deur meisies as deur seuns ervaar (Alsaker, 1995), aangesien daar gewoonlik 'n gewigstoename by meisies met die aanvang van puberteit aangetref word. Bass (1990) meld dat daar 'n geringe positiewe verband tussen leierskap en gewig bestaan. Voorts word 'n moontlike verband tussen leierskap en uiterlike voorkoms (veral tydens adolessensie) aangetref (Bass).

Die literatuur toon aan dat vroeë en laat ontwikkelaars met ander ontwikkelings-take as die gemiddelde adolessent te make het:

- * Vroeë ontwikkelaars het nie noodwendig geskikte rolmodelle binne hul daaglikse sosiale konteks om mee te identifiseer nie, terwyl laat ontwikkelaars geen tekort aan rolmodelle het nie.
- * Vroeë ontwikkelaars is dikwels onvoorbereid op hierdie veranderinge, in teenstelling met laat ontwikkelaars wat al lank daarop wag.
- * Diegene rondom die vroeë ontwikkelaar is gewoonlik onvoorbereid op die veranderinge wat plaasvind en mag moontlik op ontoepaslike wyse daarop reageer. Daarenteen neig portuurs om in terme van laat ontwikkeling op die vertraagde aard daarvan te fokus, eerder as op die rypwording self (Petersen, 1988).

Daar is probeer om die langtermyn gevolge van vroeë en laat rypwording te ondersoek (Livson & Peskin, 1980). Hoewel dit met die eerste oogopslag lyk asof diegene met vroeë rypwording 'n voorsprong in terme van verantwoordelike sin, samewerkende ingesteldheid, self-beheersing en sosiale vrypostigheid het - blyk dit ook dat diésulkes meer konformerend, konvensioneel en humorloos daar uitsien. Adolessente wat op 'n laat ouderdom met puberteit gekonfronteer is, het in

'n groter mate assertiwiteit, insig en kreatiwiteit ontwikkel. Ook was die laat-ontwikkelaars meer geneig tot impulsiewe en spontane optrede as die vroeë ontwikkelaars.

Daar word geredeneer dat vroeë ontwikkelaars vanweë hul volwasse voorkomsgouer 'n volwasse rol moet vervul. Hoewel 'n verantwoordelike rol dus vroeg reeds ontwikkel word, word kreatiwiteit effens onderdruk. Hierdie veranderinge verskil van individu tot individu ten opsigte van aanvang en volgorde (Alsaker, 1996). Navorsing toon aan dat genetiese, sowel as omgewingsfaktore daarby betrokke is. 'n Mens sou dus kon redeneer dat 'n genetiese predisposisie vir die aanvang van puberteit bestaan, wat deur bepaalde omgewingsfaktore geaktiveer word (Alsaker, 1995). Voeding en gesondheid word as die twee belangrikste omgewingsfaktore betrokke by puberteitsrypwording geïdentifiseer (Steinberg, 1993).

As 'n mens die belangrikheid van sosiale aanvaarding en groepsgebondenheid tydens adolessensie in ag neem, is dit nie verbasend nie dat die aanvang van puberteit (hetsy vroeg of laat) 'n baie belangrike rol ook in die sosiale ontwikkeling van die adolessent speel (Alsaker, 1995).

Die reeds genoemde verlenging van die adolessensieperiode vanuit 'n teoretiese perspektief blyk dus ook aan die hand hiervan sin te maak (Andersson & Magnusson, 1990). Vanuit die leierskapliteratuur blyk dit dat die verband tussen kreatiwiteit en leierskap toenemend as leemte in navorsing uitgewys word (Isaksen, 1983) en veral tot transformele leierskap 'n bydrae sou kon lewer (Clark & Clark, 1996). Dit wil dus voorkom asof hierdie aspek van puberteit 'n moontlike implikasie vir leierskap sou kan inhou.

Alsaker (1996) meld dat so 'n benadering tot die ontwikkelingstake waarmee die adolessent gekonfronteer word, met persone en sosiale kontekste verband hou. Fisiese rypwording beïnvloed die self-konsep, sowel as gedrag van adolessente, wat weer die gedrag van ander beïnvloed (Steinberg, 1993). Die navorsing van McCullough, Ashbridge en Pegg (1994) toon aan dat daar wel ten opsigte van

self-konsep duidelike verskille tussen leiers en nie-leiers na vore kom, wat die impak wat puberteit op die adolessente leier kan hê, verder versterk.

Soos reeds vermeld, is nie net die fisiese veranderinge vir die doeleindes van volledige konseptualisering van belang nie, maar is dit ook nodig om die kognitiewe ontwikkeling van die adolessent in ag te neem.

2.3.2.2 Kognitiewe ontwikkeling

Alhoewel daar ooreenstemming bestaan dat die kognitiewe prosesse van kinders merkbaar van dié van adolessente verskil, is daar verskillende teoretiese uitgangspunte aangaande die onderliggende prosesse daarby betrokke. Die werk van Piaget (Inhelder & Piaget, 1958) ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling, sowel as Selman (1980) se sosio-kognitiewe benadering sal kortliks aandag geniet.

Piaget stel 'n invloedryke teorie op die gebied van kognitiewe ontwikkeling daar. Hiervolgens vermeerder die individu se kognitiewe skemas (geïnternaliseerde patrone van fisiese en intellektuele patrone) namate sy of haar ervaring en interaksie met die fisiese en sosiale omgewing toeneem. Wanneer die persoon inligting ontvang wat presies met bestaande skemas ooreenstem, verkeer die persoon in kognitiewe ewilbrium. Wanneer inligting dus van bestaande skemas verskil, vind daar 'n ewilbriumproses plaas, wat met twee belangrike prosesse saamhang, naamlik assimilasië en akkommodasië (Cummings, 1995).

Assimilasië en akkommodasië is die twee subprosesse wat met die sistematiese veranderinge wat skemas ondergaan, verband hou (Biehler & Snowman, 1995). Eersgenoemde behels 'n blote byvoeg van inligting tot 'n bestaande skema, terwyl laasgenoemde met 'n aanpas van die betrokke skema (ten einde internalisering te bewerkstellig) gepaardgaan (Cummings, 1995; Inhelder & Piaget, 1958).

Navorsing (Steinberg, 1993) toon aan dat kognitiewe skemas aangaande spesifieke gebeure of konsepte gevorm word as gevolg van voorafgaande relevante leer-

of sosialiseringservarings. Net so is dit dus moontlik om 'n leierskapskema te vorm wat byvoorbeeld van 'n persoon se beroepsosialisering afgelei sou kon word (Singer, 1990). Sodanige skema blyk dan ook veral 'n belangrike rol ten opsigte van die persepsies van effektiewe leierskap (wat met geïmpliseerde leierskap soos in 2.2.1.1 bespreek, verband hou) te speel. So toon Singer aan dat meisies neig om groter waarde of betekenis aan leierskapsrolle te heg, wat moontlik volgens Maslow (1970) se frustrasie-dominansie hipotese, verklaar sou kon word. Dit impliseer dat individue neig om groter klem op onvervulde behoeftes as vervulde behoeftes te lê. Ook Blank (1986) doen navorsing aangaande die persepsies van leierskap en vind dat die Amerikaanse blanke adolessent se demokratiese en sosio-emosionele leierskapspersepsie met die Amerikaanse ideale en doelstellings (en dus deel van hul leierskapskema soos deur vorige ervaring en blootstelling daargestel) ooreenstem.

Formeel operasionele funksionering, wat as die vierde periode in die verklaring van die kognitiewe ontwikkelingsproses geïdentifiseer word, gaan met abstrakte en logiese denke gepaard. Dit word tydens middel en laat-adolessensie met die adolessent se benadering tot probleemoplossing geïntegreer.

Keating (1990) som vyf uitkomstes wat met formeel-operasionele ontwikkeling verband hou, op. Gesien in die lig van beskikbare navorsing, tree implikasies daarvan vir die skoolleier duidelik na vore:

- * Verskeie moontlikhede kan nou by wyse van abstrakte denke teen mekaar op geweeg word,
- * hipotesis kan gestel word,
- * 'n toekomsvisie word gevorm, deurdat die adolessent kan beplan en ondersoek,
- * meta-kognisies raak moontlik en lei tot introspeksie en
- * 'n verbreding van denke ten opsigte van 'n wye verskeidenheid velde (geregtigheid, identiteit, moraliteit) vind plaas.

Piaget (Inhelder & Piaget, 1958; Singer, 1990; Steinberg, 1993) meld dat die adolessent 'n groter moontlikheid tot formele integrasie het, indien die persoon hom of haar binne situasies bevind waar formeel-operasionele handeling vereis word. Dit sluit ook aan by Gordon (1994) se beskouing dat leierskap slegs deur aktiewe deelname binne 'n leierskapsposisie bevorder kan word. 'n Mens sou dus kan redeneer dat (na aanleiding van die skool se doelstellings met betrekking tot leierskap - kyk 2.3.3.3) skoolleiers hul in 'n gunstige posisie bevind om sodanige ontwikkeling te ondergaan.

Navorsing toon gevolglik aan dat leiers as diegene met geïntegreerde kennis, goeie probleemoplossingsvaardighede, integriteit en insig na vore tree (Hogan, Curphy & Hogan, 1994; Morris, 1991; Yukl, 1994). Morris bevind voorts dat adolessente leiers sterk onder die indruk van 'n duidelike toekomsvisie verkeer en dat hulle dit vooropstel vir suksesbeleving en doeltreffende beplanning. Die kreatiwiteit wat uit formeel-operasionele denke kan voortspruit, word deur Cawood, Kapp en Swartz (1989) as belangrik vir effektiewe leierskap beskou. Adolessente toon dan ook in hul benadering tot leierskap 'n groter mate van kreatiwiteit as volwassenes (Morris). So ook sou daar sonder die vermoë om multi-dimensioneel te dink of tot meta-kognisie in staat te wees, geen fasilitering van groepsamewerking of kanalisering van die groep se talent - aspekte wat deur Cawood, Kapp en Swartz vir effektiewe skoolleierskap beklemtoon word - plaasvind nie. Karnes, Deason en D'Ilio (1993) meld ook dat skoolleierskap 'n positiewe verwantskap met self-aktualiseringsprosesse het, wat ook voortspruitend uit formele operasies blyk te wees. Morris sluit hierby aan deur te noem dat adolessente leiers as meer bereidwillig tot self-ontsluiting ervaar word. Integriteit en morele waardes word ook as beduidend geïdentifiseer (Bass, 1990).

Hoewel die Piagetiaanse benadering gekritiseer word vir die stapsgewyse voorstelling van ontwikkeling, sou daar vir die doeleindes van hierdie bespreking gesê kan word dat die skoolleier moontlik tot 'n groter mate formele operasies bemeester het as jonger kinders en nie-leiers. Tog is dit nodig om dié klassieke benade-

ring van kognitiewe ontwikkeling ook binne sosiale konteks te oorweeg (Cumings, 1995).

Navorsers (onder andere Selman, 1980) bestudeer die rol van die inname van 'n sosiale perspektief en die invloed wat dit op die adolessent se gedrag uitoefen. Hiervolgens word daar na die strukturele ontwikkeling van sosiale verhoudings gekyk. Vir Selman (1980) behels 'n sosiale perspektief die begryp van verwantskappe tussen die verskillende uitgangspunte soos deur verskillende individue gehuldig. Dit behels dus 'n psigologiese infra-struktuur wat die adolessent met basiese sosio-kognitiewe vaardighede bemagtig.

Dié adolessent sal dan in staat wees om 'n derde-persoonsposisie in te neem en oor gebeure te reflekteer. Dit lei tot die vorm van 'n simboliese perspektief, waar verhoudings vanuit verskeie oogpunte benader en begryp kan word. Die adolessent ontwikkel dus die vermoë om op dialektiese wyse na hom- of haarself en eie ontwikkeling wat ondergaan is te kyk.

Aangesien hierdie ontwikkeling nie binne 'n vakuum plaasvind nie, blyk dit sinvol te wees om spesifiek na enkele aspekte van die psigo-sosiale ontwikkeling van die adolessente leier te kyk.

2.3.2.3 Psigo-sosiale ontwikkeling

Steinberg (1993) is van mening dat sosiale herdefiniëring tydens adolessensie die grootste impak op die individu se gedrag en ontwikkeling het. Mann, Esterhuyse, Wessels en Weyers (1990) bevind in hul ondersoek dat dit voorkom asof die mate waarin intra- en interpersoonlike verhoudings goed aangepas is, met leierskap verband hou.

Volgens Erikson (1968) bevind die adolessent hom of haar te midde van 'n *identiteitsuitklaringsproses*. Vanweë die fisiese veranderinge wat puberteit meebring,

ontstaan daar 'n swak passing tussen die kind se selfbeeld en sy/haar nuwe fisieke voorkoms en gepaardgaande emosies. Hierdie verskillende selfbeskouings moet as't ware tot een siening van die self geïntegreer word, wat dan die kern van die persoon se identiteit vorm. Aan die einde van hierdie proses moes die adolessent dus genoeg geleenthede gehad het om keuses uit te oefen en genoegsaam te eksperimenteer, sodat daar duidelikheid oor sy of haar eie aanvaarbaarheid binne sosiale konteks gekry kon word.

Binne 'n skoolleierskapskonteks kan by bogenoemde aangesluit word, in die lig daarvan dat die skoolleier ook die geleentheid kry om hom/haar binne verskeie leierskapsrolle uit te leef en sodoende bemagtig te word (De Beer, 1992). Dit blyk dat daar 'n hoë premie op ego-sterkte, selfhandhawing, en onafhanklike optrede (terwyl die belange van die groep steeds in ag geneem word) binne die leierskapskonteks geplaas word (Karnes, Deason & D'Illio, 1993; Mann et al., 1990; Morris, 1991). Aangesien hierdie aspekte veral met identiteitsuitklaring verband hou, is dié proses dan ook van wesenlike belang vir effektiewe leierskap.

Met verloop van tyd sien verskeie konseptualiserings van identiteit die lig. Marcia (1980) identifiseer bepaalde faktore as van wesenlike belang vir suksesvolle identiteitsvorming.

Volgens Marcia (1980) hang die vlak van identiteitsvorming af van die mate waarin die adolessent ondersoek, en uiteindelik standpunt ten opsigte van spesifieke aspekte inneem. Twee faktore is dus van belang: eerstens, 'n ondersoek instel (waar adolessente bepaalde keuses moet uitoefen oor tot watter groepe hul aan wil behoort en hoe hulle hul identiteit aan ander wys; waar die adolessent dikwels in 'n tweestryd verkeer oor hoe en op watter wyse selfhandhawing binne die groep moet plaasvind; en verwarring ervaar word ten opsigte van eie identiteit); tweedens, 'n toewyding (wat met die hoeveelheid energie wat die adolessent in hierdie prosesse belê, verband hou).

Cummings (1995) kategorieer die proses van óf die teenwoordigheid óf die afwesigheid van ondersoeking en toewyding in vier vlakke, naamlik: (i) identiteitsverwarring, (ii) identiteitsvoorsluiting ("foreclosure"), (iii) moratorium en (iv) identiteitsuitklaring ("identity achievement"). Dit kan grafies as volg voorgestel word:

Identiteitsvlak	Definisie	Onderzoek instel	Toewyding
<u>Identiteitsverwarring</u>	Beïnvloedbaar deur ander Nie beginselvas nie	Nee	Nee
<u>Identiteitsvoorsluiting</u>	Bevraagteken niks of niemand nie Aanvaar beginsels van ander (gewoonlik ouers)	Nee	Ja
<u>Moratorium</u>	Onderzoek alles Aanvaar niks wat kan bydra tot stabiele identiteit nie	Ja	Nee
<u>Identiteitsuitklaring</u>	Suksesvol deur identiteitsvormingsproses beweeg Persoonlike toewyding	Ja	Ja

Figuur 2.3 Marcia se vier vlakke van identiteitsvorming

Adolesente wat reeds 'n mate van identiteitsuitklaring ervaar het, blyk 'n beter selfbeeld te hê (selfs wanneer negatiewe kritiek ervaar word) en om ook beter onder spanningsvolle toestande te funksioneer (laasgenoemde aspek sluit aan by die kognitiewe hulpbronteorie soos in 2.2.3.4 uiteengesit). Navorsing (McCullough, Ashbridge & Pegg, 1994; Morris, 1991) toon aan dat skoolleiers in terme van selfbeeld, interne lokus van kontrole sowel as rasonale denke 'n voor-sprong bo hul portuurgroep het. Dié aspekte hou ook positiewe implikasies vir effektiewe spanninghantering in (Morris).

Soos reeds vermeld, behels 'n volledige perspektief van adolessensie (en derhalwe die adolessente leier) die in ag neem van die biologiese, kognitiewe en sosiale ontwikkeling. 'n Benadering wat poog om op 'n geïntegreerde wyse na die adolessent se prosesse te kyk, is die kontekstueel-dialektiese model van Riegel (1979).

2.3.2.4 Integrasie : Riegel se kontekstueel-dialektiese benadering

Volgens hierdie benadering is groei en ontwikkeling die gevolg van teenstrydighede wat binne die biologiese, psigologiese en kultureel-sosiologiese vlakke van funksionering voorkom. Dié oplos van hierdie teenstrydighede inisieer dus verdere ontwikkeling, negatief óf positief.

Die dialektiese benadering beskou alle ontwikkeling in terme van drie uitgangspunte, naamlik: (i) 'n wanbalans wat voortbeweging meehelp, (ii) stabiliteit as bloot 'n tussenfase te midde van voortdurende verandering en (iii) teenstrydigheid en verandering as die bepalers van vernuwing en ontwikkeling.

Vier vlakke waarlangs gelyktydige beweging moet plaasvind, is ter sprake, naamlik: (i) die innerlike biologiese vlak, (ii) die individuele psigologiese vlak, (iii) die kultureel-sosiologiese vlak en (iv) die uiterlike fisiese vlak. Wanneer twee of meer van die vlakke nie meer met mekaar sinkroniseer nie, ontstaan daar 'n krisis wat negatiewe of positiewe gevolge vir die individu en die samelewing waarbinne gefunksioneer word, kan inhou.

Menslike ontwikkeling word dus beskou as 'n dinamiese proses. Voortdurende beweging tussen die genoemde vlakke vind plaas - en lei tot herstrukturering ten opsigte van die interaksie tussen die individu en sy omgewing. Hier word gevolglik vir die kultuur- en geslagsroldimensie voorsiening gemaak soos wat in 2.4 uiteengesit word.

Weens die belangrike rol wat die adolessente leier se sosiale konteks op hom uitoefen, terwyl hy of sy in interaksie daarmee verkeer, word vervolgens na enkele aspekte van die adolessent se sosiale kontekste waarbinne hy funksioneer, gekyk.

2.3.3 Die invloed van sosiale kontekste op die ontwikkeling van die adolessente leier

Tydens adolessensie begin die jong leier toenemend sy of haar beskermende grense wat deur die gesin daargestel is, toets. Die adolessent se gesin vorm die basis waarvandaan daar uitgereik, ondersoek en geëksperimenteer word. Invloede op die adolessent se ontwikkeling spruit onder andere uit die opvoeding wat hy of sy in die ouerhuis ontvang het, die portuurgroep waarmee daar verkeer word, sowel as die opvoedkundige konteks waarbinne gefunksioneer word (Steinberg, 1993).

2.3.3.1 Die adolessente leier en sy gesin

Te midde van verandering en oorgang oefen die gesin voortdurend 'n wesenlike invloed op die adolessent se ontwikkeling ten opsigte van identiteit, outonomie en prestasie uit. Ook bevind Romig en Bakken (1992) dat gesinskohesie en goeie aanpassing belangrik is vir die ontwikkeling van verantwoordelikheid, intimiteit en kameraadskap binne hulle portuurgroep. Die gesin bestaan nie in 'n sosiale vakuum nie. Dit is dus vanselfsprekend dat die gesin, (ongegag sy samestelling of aard) as een van die belangrikste voorspellers van gesonde psigologiese ontwikkeling gedurende adolessensie na vore sal tree (Barrett, 1996; Walsh, 1993).

Adolessente blyk verskillend met die onderskeie lede van hul gesin oor die weg te kom. Die mate van interaksie hang gewoonlik af van gevoelens van eie waarde, geleentheid vir toenadering, kameraadskap en intimiteit, sowel as vertrouensverhoudings tussen die betrokkenes. Dit blyk dat ouer adolessente hul moeder

en vader as die ewe belangrikste bronne van ondersteuning, lojaliteit, liefde en bystand beskou. Middel en ouer adolessente neig egter om meer konflik in hul verhoudings met hul ouers as met ander individue te ervaar (Lempers, Clark-Lempers & Simons, 1989; Romig & Bakken, 1992). Dit blyk voorts dat vaders oor die algemeen minder begrip en liefde teenoor hul adolessente toon, maar dat daar terselfdertyd minder konflik in die verhouding voorkom. Namate geslagsrolle begin verander, sal die verhouding tussen vader en adolessent waarskynlik ook meer intieme afmetings aanneem (Cummings, 1995).

Dit is moeilik om ten opsigte van ouerskapstyle binne verskillende kulture 'n uitspraak te lewer. Cummings (1995) meld dat die meeste navorsing blanke middelklasgesinne as teikengroepe het. Verskille wat wel na vore kom, is dat daar binne die Westerse kultuur klem gelê word op onafhanklike optrede, individualisme en kreatiwiteit. Daarenteen sal 'n gesin binne 'n kollektivistiese konteks meer geneig wees om konformering, gehoorsaamheid en respek vir tradisie voor te staan (Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; Taylor, 1986).

Oor verskillende kulture heen, blyk dit die adolessent met ferm, demokratiese en aanvaardende ouers te wees wat neig om minder angstig of neerslagtig voorkom, meer selfhandhawend optree en skolasties beter presteer (Steinberg et al., 1991). Daar word bevind dat gesinne waar gesinslede toegelaat word om hul individualiteit uit te leef terwyl hul steeds geheg en betrokke by mekaar bly, neig om van psigies gesonde adolessente te getuig. Hoewel elkeen geregtig is op 'n eie opinie, word die ander lede se gevoelens daarvoor deurentyd in gedagte gehou. Dit gaan dus oor 'n kombinasie van outonomie en gehegtheid, wat 'n wesenlike invloed op die adolessent se kognitiewe en sosiale ontwikkeling kan uitoefen (Romig & Bakken, 1992; Walsh, 1993).

Die belangrikheid van die gesinsdinamika en -atmosfeer blyk duidelik, gesien in die lig van die literatuur oor jong adolessente leiers. Dit blyk dat die eienskappe van adolessente wat aan gesonde gesinsfunksionering blootgestel is, in 'n groot mate met eienskappe deur navorsers (Morris, 1991) as eie aan adolessente leiers

geïdentifiseer, ooreenstem. Hieronder word entoetiesme, self-vertroue, eerlikheid oor eie belewenisse en selfhandhawing genoem. McCullough, Ashbridge en Pegg (1994) meld ook dat prestasie en aanpassing as leier met gesonde gesinsfunksionering verband hou.

Tydens adolessensie leer die jong leier dus hoe om sy verhoudings met ander sosiale sisteme in stand te hou deur onderhandeling, namate hy of sy die hanteeringsvaardighede daarvoor ontwikkel. Die portuurgroep sou as 'n brug beskou kon word - vanaf die gesinsafhanklikheid gedurende die kinderjare, na 'n outonomieit en gehegtheid aan 'n groter sosiale netwerk gedurende adolessensie (Gavin & Furman, 1989). Die adolessent binne die sosiale konteks van sy portuurgroep en die invloed wat dit op sy ontwikkeling kan hê, tree dus op die voorgrond.

2.3.3.2 Die adolessente leier en sy portuurgroep

Steinberg (1993) is van mening dat daar oor die jare heen verskeie veranderinge plaasgevind het wat 'n skeiding tussen adolessent en volwassene veroorsaak het. Die skoolsisteme bring byvoorbeeld mee dat leerders by uitstek met lede van dieselfde ouderdomsgroep sosialiseer, wat nie aan die begin van hierdie eeu die geval was nie. Ook die veranderinge ten opsigte van die arbeidsmark en die wyse waarop ouers se beroepe die gesinsinteraksie oorheers, lei tot 'n verwydering tussen adolessent en volwassene. Portuurgroepe speel tans 'n groter rol in die lewe van adolessente, as wat voorheen die geval was.

Die werk van Coleman (Gavin & Furman, 1989) sluit sterk by bogenoemde aan. Alhoewel sy bevindinge reeds meer as 30 jaar oud is, is daar steeds raakpunte wat met die hede ooreenstem. Hiervolgens het adolessente tot so 'n mate by hul portuurgroepe betrokke geraak dat hulle van die waardes van volwassenes vervreem geraak het. Die gevolg is 'n afsonderlike gemeenskap met eie waardes en norme. Daar moet egter daarteen gewaak word om nie die aard en krag van portuurgroepe buite historiese konteks te beskou nie, aangesien politieke aktiviste en ander jeugbewegings 'n belangrike invloed kan uitoefen (Cummings, 1995).

Aangesien adolessente 'n groot deel van hul tyd saam met hul portuurgroep deurbring, is dit belangrik om te weet hoe hulle hul vriende kies. Die adolessent se persepsies van ander is dus hier van belang (Gavin & Furman, 1989). Dit blyk dat die mees algemene eienskappe van adolessente se vriende dieselfde ouderdom, geslag en ras is. Verder is gemeenskaplike belangstellings, waardes en opinies ook algemene bepalers van potensiële vriendskappe. Vir hegte vriende blyk akademiese verwagtinge, akademiese prestasie, skoolbywoning en erns met huiswerk ook dieselfde te wees (Steinberg, 1993). Twee prosesse is hier ter sprake, naamlik (i) 'n afparingsproses waar vriende gekies word op grond van gemeenskaplikhede en (ii) 'n sosialiseringproses waar vriende mekaar beïnvloed (Gavin & Furman).

Hierdie beïnvloeding vind plaas deur middel van nabootsing of sosiale versterking (waar die persoon beloon word vir die aanneem van ander se gedrag en waardes). Hierdie benadering is vanuit die meganistiese model afkomstig (kyk 2.3.2). Volgens Brown (1990) kan portuurgroepverhoudings rondom twee tipes strukture georganiseer word, naamlik klieke en reputasie-gebaseerde groepe. *Klieke* is klein groepies van nie meer as 12 individue nie, wat hulle met gemeenskaplike aktiwiteite besig hou. Dit verskaf 'n sosiale konteks waarbinne adolessente gemaklik met mekaar in interaksie kan wees. Hierteenoor kan groot *reputasie-gebaseerde groepe* geïdentifiseer word, wat hoofsaaklik met gestereotipeerde aktiwiteite verband hou en nie noodwendig 'n konteks vir intieme interaksies en vriendskappe daarstel nie. Binne eersgenoemde word die adolessent dus die geleentheid gebied om sosiale vaardighede aan te leer; goeie kommunikasie, ware vriendskap en leierskap is enkele voorbeelde hiervan. In laasgenoemde geval word eerder 'n bydrae tot die adolessent se eiewaarde en identiteit gelewer as gevolg van die klem op reputasie en stereotipes, in stede van 'n sosiale ontwikkeling deur middel van interaksie (Steinberg, 1993).

Binne die kliek kom daar twee duidelike en onafhanklike rolle voor, naamlik die kliek-leier en die sosiale middelpunt. Die kliek-leier neig om meer heteroseksueel gevorderd te wees en daar word van hom of haar verwag om dié sogenaamde rol-

model te wees wat die res van die kliek kan navolg. Administratiewe en uitvoerende take word ook deur die kliek-leier uitgevoer. Die sosiale middelpunt, daarenteen, speel 'n meer ekspressiewe rol en blyk baie gewild binne die kliek te wees. As gevolg hiervan neig volwassenes dan om dié persoon as die kliek-leier te beskou en neem gevolglik nie die kliek se aktiwiteite ernstig op nie. Die sosiale middelpunt speel egter 'n wesenlike rol in die vermindering van spanning wat deur die kliek-leier se druk vir prestasie te weeg gebring word (Steinberg & Silverberg, 1986). Weens hierdie diskripsie tussen die persepsie van volwassenes en die ware toedrag van sake is dit uiters belangrik om die skoolleierskapsproses demokraties te hanteer, met volwasse sowel as leerderinsette. De Beer (1992) en Du Plessis (1994) ondersteun dié aanname.

Steinberg en Silverberg (1986) bevind dat ouer adolessente minder waarde aan groeplidmaatskap heg. Portuurgroepe begin disintegreer, namate groepgrense meer deurlatend word en konformering ten opsigte van groepporme begin afneem. Die groter portuurgroep word vervang deur onderling onderskeibare partijtjies, wat uiteindelik die fokus van sosiale aktiwiteit word en tot volwassenheid sal voortduur.

Dit blyk dat dié portuurgroepinteraksie 'n belangrike rol ten opsigte van identiteitsvorming, asook die losmaakproses van die gesin kan speel. Namate outonomieit en persoonlike identiteit begin toeneem, blyk die portuurgroep se funksie in belangrikheid te begin afneem (Gavin & Furman, 1989).

Die funksies van die portuurgroep blyk dus 'n noue verband met die ontwikkeling van die adolessent as 'n individu, sowel as 'n sosiale agent te hê. In die soektog na hom- of haarself help die portuurgroep om sekuriteit en standvastigheid te bied. Sou dié portuurgroep dan boon-op vertrouwe in die persoon se vermoëns as leier toon, maak dit die positiewe invloed wat op die adolessent se psigo-sosiale ontwikkeling uitgeoefen word, soveel groter.



Die skool blyk die sosiale konteks te wees waarbinne die adolessent sy/haar meeste tyd deurbring. In ag genome die verskeidenheid opvoedkundige en sosiale ontwikkeling wat binne dié instansie plaasvind, is dit sinvol om na die impak daarvan (en die geleenthede wat dit vir leierskapsontwikkeling bied) te kyk.

2.3.3.3 Die adolessente leier en sy skool

Vir die meeste adolessente is die skool verteenwoordigend van veel meer as blote akademiese ontwikkeling. Steinberg (1993) meld dat skoolbywoning nie net met betrekking tot beroepsmoontlikhede wenslik is nie, maar ook van die kognitiewe en sosiale ontwikkeling wat daarmee gepaardgaan.

Betreffende die verantwoordelikheid wat die skool teenoor die leiers van die toekoms het, maak Van der Walt en Dekker (1983) van die term "opvoeding" gebruik, waarvan onderwys deel uitmaak. Opvoeding het in hoofsaak ten doel om die vorming van die mens in sy totaliteit voor te staan.

Dit is die skool se taak om deur middel van opvoeding en onderwys die leerder se potensiaal te help ontgin en te ontwikkel. Deur leerders by leerderaktiwiteite te betrek kan psigiese en/of fisiese energie gekataliseer en gefasiliteer word, waardeur die leerder dan 'n geleentheid tot aktiewe deelname in die opvoedings- en volwassenheidswordingsproses het (Prinsloo & Van Rooyen, 1990).

Sodanige aktiwiteite help leerders om kundigheid, vaardigheid en kennis te internaliseer en om waardes en norme van die gemeenskap op informele wyse met hul bestaande wêreldbeskouings te integreer (Nel, 1983). Deur leerders tot onafhanklike en vry burgers van die land te help ontwikkel, word hulle gelei om hulself as 'n integrale deel van die samelewing te sien (Van der Walt & Dekker, 1983).

Aangesien onderwys ook as die bewaarder van kulturele waardes beskou kan word, is dit belangrik om in ag te neem dat daar (binne die sosio-politieke geskiedenis van die verlede) die neiging was om kultuur in terme van ras of velkleur te

omskryf (kyk ook 2.4) (Huysamer, 1996). Volgens die nuwe politieke bedeling in Suid-Afrika, word daar gestreef na 'n onderwysstelsel wat nie meer rasgebonde is nie. Sodoende kan onderwys meer as die bewaarder van kulturele waardes wees en ook as agent vir kultuuroordrag en wedersydse bewuswording van kultuur verskille optree (Van der Walt & Dekker, 1983).

Die skool blyk dus 'n wesenlike taak in terme van psigo-sosiale potensiaalontwikkeling te hê; aan die hand hiervan word ook die verantwoordelikheid van leierskapsontwikkeling voorop gestel.

- Die skool se doelstellings met betrekking tot skoolleierskap

Du Plessis (1994) beskou dit as die skool se taak om innoverende, kreatiewe leiers met visie te vorm, ten einde 'n wesenlike bydrae tot die samelewing te lewer. Daar kan nie van die leiers van môre verwag word om suksesvol te wees as hy of sy nie vroeg reeds die nodige leiding en voorbereiding ontvang nie.

Die skoolleier tree op as verteenwoordiger van die leerders, deurdat hulle gereedelik toegang tot hul portuurgroep het. Deur byvoorbeeld die stel van subkomitees, kan nog meer leerders by die proses betrek word, ten einde die behoeftes van die skoolpopulasie des te beter te bepaal (Cawood, Kapp & Swartz, 1989). Hierdeur kan die skoolleier ook 'n belangrike rol speel ten opsigte van motivering en aanmoediging van sy mede-leerders. 'n Positiewe houding teenoor skool is bevorderlik vir prestasie op verskeie vlakke (Stead, 1985).

Aangesien skoolleiers toegang tot die portuurgroep sowel as die onderwysergroep het, kan kommunikasie en wedersydse begrip aansienlik vergemaklik word, soos reeds vermeld. Die skoolleier dien dus ook as waardevolle skakel tussen onderwysers en leerlinge, hoewel die klem van volwasse betrokkenheid by die skoolleierstruktuur binne verskillende kontekste kan verskil. Hierby sluit die hulp wat skoolleiers met die uitoefen van dissipline en organisasie kan bied, sou dit binne die bepaalde konteks van hulle verwag word, aan (Nel, 1983).

Wanneer skoolhoofde en onderwysers elke moontlike geleentheid benut om leierskap te laat manifesteer en ontwikkel, kan skoolleiers belangrike kwaliteite aanleer wat tot voordeel van hul toekoms aangewend kan word. Deur organiserings- en bestuursgeleenthede, die oplos van probleem-situasies, die aanvaar van verantwoordelikheid, sowel as pligsbesef optimaal tot voordeel van die leerder te benut, verkry die jong leier toenemend selfvertroue en vaardigheid in die uitvoer van leierskapstake en word leierskwaliteite ontwikkel (Stead, 1985). Hierdie uitbouing en ontwikkeling van leierskap kan op verskeie wyses benader word.

■ Benaderings ten opsigte van leierskapsontwikkeling

Gatawa (Du Plessis, 1994) maak van verskeie faktore wat 'n leierskapsontwikkelingskurrikulum kan beïnvloed, melding. Die kultuur (van leerders en hul ouers), interpretasies (deur leerders, onderwysers en ouers) sowel as teorieë wat oor leierskap aanvaar word (deur onderwysers en fasiliteerders van skoolleierskapsontwikkeling), is onderliggend beïnvloedende faktore.

Vanuit die literatuur blyk dit dat die onderskeie benaderings op 'n kontinuum voorgestel kan word. Giroux (1991) maak van 'n benadering melding waar deur slegs op neutrale kennis gefokus word. Deur leierskapsontwikkeling bloot die manipulering van kennismateriaal te maak sodat dit in 'n verskeidenheid van situasies toegepas kan word, word individualiteit en toekomspektiewe, sowel as die gemeenskap waarbinne gefunksioneer word, uit die oog verloor. Die situasionele benadering sowel as 'n beskouing van leierskap as 'n proses wat transisie en vernuwing aan die hand werk, word dus ingeboet (kyk ook 2.2.4.2).

Deur na die ander punt van die kontinuum te beweeg kan daarna gestreef word om met leierskapsontwikkeling nie net op kognitiewe ontwikkeling nie, maar ook op die *sosiale hervorming* in die Suid-Afrikaanse samelewing klem te lê en van deel uit te maak. Deur houdingsveranderinge te inisieer en beter menseverhoudinge te handhaaf, kan onderwysverwante en sosiale veranderinge mekaar wedyersyds beïnvloed (Norris, 1990).

Sergiovanni (Brandt, 1992) is van mening dat leierskap meer mensgerig daar uit-sien as dit vanuit 'n psigologiese oogpunt benader word. Sodoende sou 'n leier vanuit 'n bepaalde waardesisteem of morele basis gesag kan uitoefen en op sy beurt volgeling word van die doelstellings van die samelewing wat hy dien.

Binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks kom hierdie waardesisteemverskille duidelik na vore. Hoewel aparte skole vir swart en wit leerders afsonderlik tans nie meer deur die wetgewing vereis word nie, is daar as gevolg van aparte woon-gebiede en taalverskille steeds van historiese wit- en swartskole sprake, elk met hul eie onderliggende vewysingsraamwerke. Verskillende faktore sal dus uit die aard van die saak deurslaggewend in die demokratiese verkiesing van skoolleiers wees.

- Faktore wat 'n rol speel by die demokratiese verkiesing van skoolleiers

Stead (1985) stel dit duidelik dat die verkose leerder 'n bepalende faktor in die sukses van die skoolleierstruktuur is. Dit is dus vanselfsprekend dat die skoolleiers nie deur die personeel op die res van die skool afgedwing kan word nie. 'n Sinvolle en gewaardeerde bydrae, wat tot voordeel van die skool gelewer word, kan dus deur 'n demokratiese verkiesing van leierstrukture bewerkstellig word.

Du Plessis (1994) meld in haar literatuuroorsig dat Students' Representative Councils verteenwoordigers vanuit die hele skool insluit. Sodoende word gepoog om besluitneming nie net tot 'n klein eksklusiewe groepie rolspelers te beperk nie. Hierdie benadering word ook toenemend binne leerlingraadkonteks opgemerk. Gordon (1994) en Malan (1986) meen dat skoolleierskap nie op kunsmatige wyse beperk moet word nie. Hiervolgens sou 'n mens kon redeneer dat elke leerder die reg het om tot 'n leiersposisie verkies te word, indien hy aan die skool se betrokke regulasies en voorvereistes voldoen.

Tog, blyk dit uit die literatuur dat skoolleierstrukture slegs 'n klein persentasie van die aantal leerders uitmaak. Firmani (1982) bevind vanuit sy ondersoek na leer-

lingrade in Kaapprovinsie dat bykans die helfte van die skole met meer as 400 leerlinge, minder as 20 lede op die leerlingraad het - of te wel, minder as 5% van die aantal leerders. King (De Beer, 1992) het bevind dat die grootte van Amerikaanse leerlingrade met die grootte van die skool verband hou, maar dat dit volgens Suid-Afrikaanse standarde te hoog is. Malan (1986) toon aan dat slegs 'n klein aantal van die beskikbare skoolleiers van 'n skool daadwerklik in leiersposisies aangewend word.

Geslag, sowel as kultuurgroepe, moet in ag geneem word by die verkiesing van skoolleiers. Daar moet dus besluit word of daar verteenwoordigende toewysings tot die leerlingraad gemaak gaan word en of 'n gelyke aantal van die onderskeie groepe verkies gaan word. Van der Merwe (De Beer, 1992) dui aan dat ongeveer 28,8% van die totale aantal leerders as potensiële leiers beskou kan word. Dit is dus van groot belang om tot 'n vergelyk te kom met betrekking tot: die grootte van die skool in vergelyking met die grootte van die leerlingraad, die bepaalde funksies wat verrig moet word en die eweredige verteenwoordiging van die leerders (al dan nie), voordat daar op die aantal verkose leiers besluit kan word (De Beer).

Daar is reeds verwys na die eienskappe wat oorwegend met leierskap gepaard gaan. Deur op *persoonlikheidseienskappe* te let (De Beer, 1992) tydens die verkiesing van skoolleiers, kan die sielkundig gesonde en volwasse persone (Morris, 1991) in leiersposisies toegelaat word. Persoonlikheidseienskappe dra egter nie onafhanklik van die ander tot leierskap by nie (kyk ook 2.2.1), maar word in wisselwerking met die leerder se totale funksionering beskou.

De Beer (1992) lê klem op die *situasie* waarbinne die leier moet optree. Die skoolleier is uiteraard situasiegebonde. Stead (1985) meld dat daar baie leerlinge is wat hulle as leiers op verskeie gebiede onderskei en dat die regte leier vir die regte situasie gekies en opgelei moet word. Hier word die klem op vaardighede en kennis, soos deur Morris (1991) daargestel, geïmpliseer. Persoonlikheid, die situasie, sowel as kultuur en geslag, tree dus na vore.

Sosiale sielkundiges is van mening dat die kanaliseer en organiseer van menslike energie van gemeenskap tot gemeenskap (en dus oor verskillende kulture heen) sal verskil (Yukl, 1994). Aangesien die rolspelers betrokke by hierdie prosesse in alle waarskynlikheid leiersposisies, van watter aard ookal, sal bekeel - is kultuur 'n belangrike faktor om by leierskapsgedrag in ag te neem.

Net so het vele navorsers reeds die effektiwiteit van manlike en vroulike leiers ondersoek en bespreek (Denmark, 1993; Powell, 1991). Hoewel Bass (1990) waarnemersydigheid en stereotipering as redes aanvoer, word bewyse vir verskille in die evaluering van manlike en vroulike leiers wel gebied.

In die voorafgaande afdelings is hoofsaaklik op die universele ontwikkelingsaspekte waarmee skoolleiers gekonfronteer word, gefokus. Deur in die hieropvolgende afdeling op kultuur (sowel as geslag) te konsentreer word dié bespreking aangaande skoolleierskap nog meer gerig.

2.4 KULTUUR EN LEIERSKAP

Binne die literatuur word die terme "kultuur", "ras" en "etnisiteit" dikwels afwisselend met mekaar in verband gebring. Vir die doeleindes van hierdie bespreking word *ras* van kultuur onderskei deurdat ras in hoofsaak met die biologiese faktore wat met bepaalde groeperings van mense gepaardgaan, geassosieer word (Zuckerman, 1990). *Etnisiteit* verwys na 'n etniese kwaliteit of groepaffiliasie wat in terme van bepaalde eienskappe soos taal, tradisies, letterkunde en kultuurwaardes beskryf kan word. 'n Etniese groep het dus sekere kultuurgebruike wat eie is aan daardie groep. Daar is van verskeie etniese groepe in Suid-Afrika sprake, byvoorbeeld Afrikaners, Zoeloes, Vendas en Xhosas. By vergelykende studies aangaande etniese groepe moet die kultuurveranderlikes wat oënskynlik vir waargenome verskille in sielkundige verskynsels verantwoordelik is, duidelik geïdentifiseer en gemeet word. Beatancourt en Lopez (1993) waarsku dan ook teen die toeskryf van verskille aan kultuur bloot op grond van groeplidmaatskap.

Ook vir die doeleindes van konseptualisering en definiëring van *kultuur* kan daar beswaarlik op een universele omskrywing staat gemaak word. Vanuit historiese, antropologiese, sosiologiese en psigologiese oogpunt is daar trouens 'n magdom definisies van kultuur afleibaar. Aan die eenkant word die verskillende definisies as 'n hindernis vir navorsing beskou, terwyl daar aan die anderkant gemeen word dat absolute konsensus ten opsigte van definiëring nie noodsaaklik is nie, aangesien dit innoverende en kreatiewe denke stimuleer (Brislin, 1990; Zuckerman, 1990).

2.4.1 Bespreking van relevante konsepte

Dit blyk dat 'n bespreking aangaande kultuur verwarrend kan wees as voldoende verheldering van konsepte nie plaasvind nie. Daarom word vervolgens op kultuur (en uitgangspunte van belang vir die doeleindes van hierdie studie), asook begrippe wat daarmee verband hou, gefokus.

2.4.1.1 Kultuur

Enkele raakpunte tussen die magdom moontlike definisies dui daarop dat kultuur 'n sosiaal gekonstrueerde, dinamiese verskynsel is. Sosio-kulturele groepe se denke en reaksies is tot 'n groot mate uniek ten opsigte van hul natuurlike omgewing. Toepaslike verwysingsraamwerke, gedragspatrone, die daaruit voortvloeiende resultate, asook die interaksie tussen dié onderskeie komponente, is ter sprake. Ook word kultuur as kollektiewe skepping beskou; waar idees en begrippe nie net aan 'n betrokke groep eie is nie, maar kennis, houdings, waardes en norme op wedersydse wyse (volgens 'n bepaalde hiërargiese struktuur) gerespekteer word (Cushner, McClelland & Safford, 1992).

Elke kultuur beskik oor 'n aantal norme wat individue se gedrag rig. 'n Norm is 'n spesifieke aanduiding vir gedrag, waarin ook die aanvaarbaarheid of gepastheid binne bepaalde situasies en kultuurgroepe vervat kan word. Tesame hiermee is waardes, wat meer algemene riglyne bied, van wesenlike belang. Waardes omskryf dit wat navolgingswaardig, verdienstelik en belangrik is en sal (soos norme) van gemeenskap tot gemeenskap verskil (Haralambos, 1984). 'n Verdere raakpunt verwys na die oordrag van kennis en inligting aan hoofsaaklik die jeug van daardie sosiale groep, as 'n wyse om die volgende geslag te bemagtig en te laat groei (Brislin, 1990; Cushner, McClelland & Safford, 1992).

Die kultuur van 'n gemeenskap is 'n weerspieëling van daardie lede se lewenswyse, of te wel, 'n oordraagbare uitlewing van gedragspatrone, gebruike, simbole, waardes, norme en voorbehoude (Claassen, 1989). Kultuur is dus deels die gevolg van aangeleerde gedrag en deels die uitleef en ervaar van gemeenskaplike behoeftes. Binne die leierskapskonteks van Suid-Afrika blyk kultuur 'n wesenlike rol te speel, weens die diverse kulture wat aangetref word.

Spesifiek binne die Suid-Afrikaanse konteks gaan dit egter nie net oor 'n oordrag of internalisering van waardesisteme en standpunte ten opsigte van een kultuur nie, maar wel oor die opweeg van verskillende kulturele patrone waarmee die in-

dividu daagliks gekonfronteer word. 'n Poging om kulturele relativisme te bewerkstellig blyk dus nodig te wees.

2.4.1.2 Kulturele relativisme

Kulturele relativisme beteken dat die individu van sy eie kultuur, sowel as ander kulture se dinamika, kennis dra (Wiseman, Koestner & Sanders, 1993). Na aanleiding hiervan word dit nodig om kultuur in interaksie, of as sogenaamde kruis-kulturele konsep, te omskryf.

Volgens Kim (1988) is twee komponente wesenlik vir die begryp van interaksie tussen mense uit diverse kulture : *objektiewe komponente*, wat insluit die waarneembare aspekte soos taalgebruik, voorkoms en kleredrag, met *subjektiewe komponente* as houdings, waardes (ten opsigte van persoonlike beheer, individualisme, kollektiwisme en spiritualiteit), norme, gedrags-, kommunikasiepatrone en sosiale rolle. Laasgenoemde komponent is uit die aard van die saak moeilik bestudeer- en analiseerbaar.

Claassen (1989) is van mening dat daar nie eens gepoog kan word om 'n ander kultuurgroep te verstaan, alvorens 'n persoon se eie kultuurwaardes betekenisvol geïnternaliseer is nie. Kulturele relativisme hou dus belangrike impikasies in, veral binne die huidige multi-kulturele Suid-Afrikaanse samelewing, waar die individu (en veral diegene in leiersposisies) voortdurend met sy eie kultuur, sowel as ander kulture se praktyke, gekonfronteer word.

Wanneer 'n eie kultuur egter as vertrekpunt geneem en buite verband beklemtoon word, kan 'n gevoel van meerderwaardigheid teenoor ander kulture daardeur geïmpliseer word. Wanneer inter-kulturele gedragsbeoordeling tussen lede van verskillende kulture plaasvind, is daar van etnosentrisme sprake (Wiseman, Koestner & Sanders, 1993).

2.4.1.3 Etnosentrisme

Vooroordeel ontstaan as gevolg van foutiewe veralgemenings of partydige aannames en manifesteer as 'n patroon van vyandigheid (gemik op 'n ander kultuurgroep of die individuele lede daarvan) binne intergroep-verhoudinge. Brislin (1990) verwys na 'n proses waardeur die individu onnadenkend sy eie kultuur se waardes as die objektiewe realiteit aanvaar en vanuit daardie verwysingsraamwerk waarde-oordele vel en gevolgtrekkings maak. Die impak van sodanige lewensbeskouing is uit die aard van die saak verreikend.

Indien etnosentrisme verminder kan word, kan gemeenskappe voordeel trek uit die idees van ander kulture. Deur praktyke of uitgangspunte te verwerp op grond daarvan dat dit van die aanvaarde norm verskil, ontsê daardie gemeenskap hom van ontwikkeling, vernuwing en groei (Dawes & Donald, 1994). Binne die transformerende leierskapskonteks word ontwikkeling en vernuwing juis vooropgestel (kyk ook 2.2.4.2).

Steinberg (1993) meld voorts dat kinders se vooroordele meestal op die negatiewe waarde-oriëntasies, wat hulle direk of indirek van hul ouers leer, gebaseer is. Dit blyk dat etnies bevooroordeelde adolessente se selfkonsep laer is as dié van onbevooroordeelde adolessente. Hulle blyk minder tevrede met hul verstandelike vermoëns te wees en toon tesame hiermee 'n oorangstigtheid ten opsigte van skoolprestasie. Sosiale en interpersoonlike verhoudings blyk ook aansienlik swakker te wees, wat weer die persepsie wat ander van hul leierseienskappe het, kan beïnvloed (Cawood, Kapp & Swartz, 1989). Om etnosentrisme aan te spreek blyk dus van kardinale belang vir 'n gemeenskap en sy jeug se vooruitgang en groei te wees.

Die verandering van etnosentrisme impliseer in der waarheid die verandering van rassistiese houdings of vooroordeel en is geen maklike of vinnige proses nie. Devine & Zuvermink (1994) maak van 'n remediëringsproses melding in 'n poging om spesifiek adolessente se vooroordeel uit die weg te ruim. Navorsing toon aan

dat persoonlikheid en sosiale omgewingsfaktore by rassisme betrokke is en dat daar deur middel van gepaste opvoedkundige stelsels na kontak en kommunikasie tussen verskillende kulture gestreef behoort te word. Die houdings van betekenisvolle persone (byvoorbeeld onderwysers) is dus van wesenlike belang. Vre-se, wantroue en weersin (by wit sowel as swart adolessente) blyk minder te wees wanneer gesagspersone voorstanders van integrasie en wedersydse respek is (Kim, 1988). Diegene in leiersposisies binne die opvoedkundige konteks blyk dus van groot belang vir die skoolleier se ontwikkeling te wees (Steinberg, 1993).

Die aanspreek van etnosentrisme tree daadwerklik op die voorgrond, in ag gene-me die kulturele pluralisme waarvan daar in Suid-Afrika sprake is. Claassen (1989) verwys na vertikale kulturele pluralisme, waar verskillende etniese groepe hul eie kulturele identiteit handhaaf. Op eiesoortige wyse leef die verskillende kul-ture binne dieselfde landsgrense apart en word kultuurwaardes, taal en ander as-pekke in isolasie en onafhanklik van ander kulture gehandhaaf. Hierteenoor is 'n assimilasiëproses ter sprake, waar 'n samesmelting van kulture voorgestaan word. Volgens Grové (1992) het hierdie benadering (horisontale pluralisme) die skep van 'n nuwe kultuur, waar minderheidsgroepe hul unieke karakter inboet in die nastreef van 'n makrokultuur, ten doel.

'n Middeweg tussen hierdie twee benaderings kan in multi-kulturalisme gevind word.

2.4.1.4 Multi-kulturalisme

Multi-kulturalisme verwys na 'n proses waar eensydige assimilasië, sowel as apartheid verwerp word. Hier val die klem op interaksie - met die erkenning van sowel groeps- as nasionale belange (Jordaan, 1996). Deur gemeenskaplike én eie behoeftes in dié benadering te beklemtoon, word gepoog om 'n groter verdraagsaamheid en begrip tussen die betrokke groepe te bewerkstellig.

Multi-kulturalisme blyk met die doelstellings van die Suid-Afrikaanse sosio-politieke konteks versoenbaar te wees. Verpraktisering word egter bemoeilik deur sosiale kohesie, sowel as kulturele diversiteit wat deurentyd in ag geneem moet word, aangesien daar voortdurende spanning tussen dié twee dimensies is.

Die onderwys kan 'n belangrike rol speel in die fasilitering van samewerking en balans tussen die verskillende doelstellings van multikulturalisme. Hoewel daar op hierdie stadium nog nie ten volle duidelikheid is oor die aspekte van kulturele pluralisme wat in die toekoms aanvaarbaar gaan wees nie, is dit wel duidelik dat daar beweging weg van afsonderlikheid en 'n beweging na gemeenskaplikheid is (Jordaan, 1996).

Die kulturomgewing is 'n primêre agent vir die vorming van leiers se eie waarde-, houding-, geloofs-, norm- en gedragspatrone - wat weer die keuse van leierskapstyl binne die betrokke situasie beïnvloed. Hierdie kulturele sindrome oefen dus op subjektiewe vlak 'n wesenlike invloed uit op die verwagtinge en ervarings van die leier sowel as sy volgelinge.

2.4.2 Kulturele sindrome in die gemeenskap en die praktiese implikasies daarvan binne leierskapkonteks

Soos reeds bespreek, poog navorsers reeds etlike jare om te bepaal watter faktore bepalend vir effektiewe leierskap is. Navorsing en publikasies aangaande die onderwerp fokus oorwegend op Westerse kultuurpraktyke en in die besonder op die Verenigde State van Amerika. Triandis (1984) merk op dat die meeste sielkundige teorieë hul oorsprong binne die Westerse konteks het en dus kultuurgebonde daar uitsien. Clark en Clark (1996) is van mening dat fundamentele doelstellings en uitgangspunte ten opsigte van leierskap (wat vir die Westerse samelewing betekenisvol is) nie noodwendig vir die Afro-sentriese leierskapspraktyk geld nie. Voorts blyk vergelykende studies oor die rol van kultuur in die leierskapsproses taamlik skaars te wees.

Yukl (1994) is van mening dat alle organisasies in alle kulturele gemeenskaplike kenmerke het in dié opsig dat daar gestreef word na die genereer van energie deur die koördinering van bepaalde rolspelers, ten einde 'n bepaalde produk of diens daar te stel. Hierdie koördinering vind nie spontaan plaas nie. Outoritêre struktuur is derhalwe nodig om die aksies en interaksies wat die organisasie te definieer en te rig.

Desnieteenstaande hierdie ooreenkomste verskil die organisering van menslike energie van gemeenskap tot gemeenskap. Ten opsigte van motivering, behoefte aan prestasie, affiliasie, sekuriteit, self-aktualisasie, mag, kommunikasievaardighede en effektiewe intelligensie is daar definitiewe kulturele verskille, wat 'n wesenlike invloed op gedrag binne die organisasie sowel as leierskapstyle uitoefen. Dit is dus belangrik om kortliks na etlike kulturele sindrome binne die gemeenskap te verwys en ook die implikasies daarvan binne leierskapkonteks in ag te neem (Triandis, Brislin & Hui, 1988).

Levine en Bartlett (1984) meen dat die *kulturele kompleksiteit* 'n belangrike implikasie vir die hantering en beskouing van 'n bepaalde kultuur inhoud. 'n Meer komplekse kultuur se persepsie van tyd verskil byvoorbeeld van dié van 'n minder komplekse kultuur. Die Westerse tydbeskouing behels 'n liniêre verwantskap tussen die verlede, hede en toekoms. Daarenteen is 'n Afro-sentriese benadering sirkulêr, sodat daar van herhalende siklusse sprake is. So sal daar binne 'n Westerse konteks volgens 'n bepaalde agenda gehandel word, terwyl die Afrika-kultuur dikwels "rondom die punt" praat. Dié verskynsel is ook gekoppel aan 'n huiwering om te alle tye reguit en uitgesproke te wees, aangesien die moontlikheid bestaan dat ander seergemaak of benadeel kan voel (Van der Walt, 1997). Binne 'n multi-kulturele leiersopset sal kulturele kompleksiteit voortdurend ter sprake kom en 'n beduidende invloed op die leierskappraktyk hê.

Diffuse of spesifieke kulture sluit by bogenoemde aan, in dié opsig dat rolle binne die Westerse kultuur dikwels duideliker gedefinieer word as binne 'n Afro-sentriese kultuur. Individue neig om veel minder deur die behoeftes van ander beïnvloed

of verwar te word, as wat binne 'n Afro-sentriese konteks die geval blyk te wees. Binne 'n minder komplekse kultuur is daar van 'n diffuse rolverdeling sprake en blyk die godsdiens, politiek en voorkeure van ander met groter sensitiviteit hanteer te word (Huysamer, 1996; Triandis, 1984; Van der Walt, 1997). Dit lei tot 'n groter samehorigheidsgevoel, wat nie tot so 'n groot mate binne Westerse konteks voorkom nie.

Bydraend tot kulturele kompleksiteit en spesifieke of diffuse kulture blyk die dimensies *individualisme* teenoor *kollektivisme* met 'n wye verskeidenheid sosiale gedrag verband te hou (Triandis, Brislin & Hui, 1988). Hoewel individue binne elke kultuur individualistiese sowel as kollektivistiese neigings toon, is dit moontlik om oorwegend 'n individualisme in die Westerse kulture en kollektivisme in die Oosterse en Afrika kulture te identifiseer (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca, 1988).

Hofstede (1980) omskryf individualisme as 'n individu se emosionele onafhanklikheid van groepe, organisasies of ander kollektiwiteite. Hierteenoor kan kollektivisme omskryf word as 'n neiging om groepdoelstellings hoër te ag as persoonlike doelstellings wanneer die twee in konflik verkeer (Van der Walt, 1997). Kollektivistiese gemeenskappe word dus daardeur gekenmerk dat hulle sosiale ondersteuningsbronne baie goed ontwikkel is. Hui (1988) verwys na kollektivisme binne kultuurverband as 'n stel gevoelens, oortuigings, gedragsintensies en gedrag wat in verband staan met samehorigheid en besorgdheid oor ander.

Dit blyk dus duidelik dat die mate waarin daar kultureel 'n onderskeid getref word tussen die self en ander persone, 'n daadwerklike invloed op die *selfbeskouing* van individue sal uitoefen. Die Westerse self impliseer hoofsaaklik 'n unieke potensiaal en 'n eie, private self, waar kennisies op eie (en nie op ander se) karaktertrekke en gedragsaspekte betrekking het. In teenstelling hiermee word daar binne die Afrikakultuur op die interafhanklikheid en eenheid van die self, sowel as sy medemens gefokus. Dit wil dan ook lyk asof kollektiviste hul geluk in terme van diegene om hom of haar definieer (Van der Walt, 1997).

So word positiewe versterking, byvoorbeeld, binne die individualistiese Amerikaanse kulture, slegs deur die persoon wat direk by die beloning baatvind as motiverend ervaar; daarenteen sal 'n persoon, binne 'n kollektivistiese konteks, die positiewe versterking van 'n ander as ewe betekenisvol ervaar, al vind hy nie direk daarby baat nie. Binne laasgenoemde konteks sal beloning ook volgens behoefte, eerder as op verdienste (soos binne 'n individualistiese opset die geval is) toegeken word (Van der Walt, 1997). Die implikasies van die kortsigtige toepassing van Westerse beloningspraktyke deur leiers binne 'n Oosterse en Afrosentriese konteks kom dus duidelik na vore.

Ter aansluiting hierby kon Maslow se behoeftehiërargie tot 'n sekere mate binne 'n kollektivistiese kultuur aangepas word. Basiese behoeftes behels hier 'n sosiale betrokkenheid en die wens om te behoort, eerder as fisiologiese en veiligheidsoorwegings. Self-aktualisasie word gevolglik in terme van diens vir die gemeenskap gedefinieer. Hoewel dit uit die navorsing moeilik is om af te lei of dié behoeftehiërargie 'n ideale of realistiese voorstelling is, impliseer dit dat bestuurs- en leierskapstyle binne verskillende kulturele leierskapskontekste sal moet aanpas, ten einde die betrokkenes se kulturele uitgangspunte in ag te neem (Yee, Fairchild, Weizmann & Wyatt, 1993).

Hierdie beskouing sluit dan ook aan by die wyse waarop *verhoudings* gehandhaaf word. Individualistiese kulture blyk meer positief oor horisontale verhoudings (byvoorbeeld vriend-vriend, en eggenotes) as vertikale verhoudings (byvoorbeeld ouer broer-jonger broer, vader en seun) te wees. Kollektiviste openbaar oorwegend 'n groter gemaklikheid met hul uitgebreide gesinne en beskou die gesin dan ook as hoof-binnegroep. Kollektiviste is uiters gesteld op die bewaar van binnegroep-harmonie, terwyl individualiste geneig is om die werkgroep as belangrikste binnegroep te beskou (Triandis et al., 1988).

Brislin (1990) maak van bepaalde universele *waardes* melding, wat binne sy individuele en kollektivistiese konteks in gedagte gehou moet word. Die najaag van plesier, prestasie, selfgerigte denke en selfgerigte handelinge is waardes wat op

eie belange en selfgesentreerdheid betrekking het. Waardes wat op 'n kollektivistiese vlak beduidend is, is byvoorbeeld 'n pro-sosiale ingesteldheid, vergewensgesindheid, hulpvaardigheid, sekuriteit, tradisievastheid en 'n klem op gehoorsaamheid of selfdissipline.

Dit spruit dus uit bogenoemde dat 'n kollektivistis neig om tot 'n groter mate die implikasies van sy gedrag op die lede en sy binnegroep in ag te neem en dus 'n sterk pligs- en verantwoordelikebesef teenoor sy groepslede ervaar. 'n Individualis is merendeels geïnteresseerd in die houding teenoor 'n bepaalde handeling (Triandis et al., 1988). 'n Geringer verbondenheid binne die groep kom as gevolg hiervan voor. Navorsing toon aan dat groepslede binne individualistiese en kollektivistiese kulture groter produktiwiteit en bevrediging ervaar as hul leier uitmunt ten opsigte van konsiderasie en die inisieer van struktuur (kyk ook 2.2.2).

Dit is wel opmerklik dat die oosterse navorsing hiermee ooreenstem, maar selfs nog meer definitief ten opsigte van die vereistes vir effektiewe leierskap is. 'n Aktiewe, sterk, ferm, onafhanklike, oplettende, aanmoedigende ekstrovert is klaarblyklik die persoon wat die effektiefste leier sal wees. (Bass, 1990). Teenstrydig hiermee bevind Stogdill en Coady (1970) deur die gebruik van die ideale vorm van die "Leadership Behavior Description Questionnaire" binne 'n multikulturele Amerikaanse skoolkonteks dat blanke leerders 'n groter klem op konsiderasie en swart leerders 'n groter klem op die inisieer van struktuur lê.

Kulture verander egter voortdurend en individualisme blyk besig te wees om oorwegend die norm te word. Wanneer daar vanaf 'n tradisionele na 'n moderne kultuur ontwikkel word, wanneer migrasie na 'n ander kultuur plaasvind, of in die geval van sosiale mobiliteit, gebeur dit dat binnegroepe agtergelaat word en daar toenemend na individualisme geneig word (Triandis, Brislin & Hui, 1988). Dit kan dan gebeur dat 'n mate van aanpassing ten opsigte van bepaalde kultuuraspekte plaasvind. Ander elemente kan ooraanpassing ondergaan, sodat 'n kollektivistiese kultuur sekere individualistiese eienskappe hul eie maak, wat selfs nog meer individualisties daar uitsien as dié van die gaskultuur. Laastens sou daar ook van

'n etniese oorbevestiging gepraat kan word, waar kulturaspekte binne die nuwe omgewing tot 'n groter mate beklemtoon word, as wat aanvanklik (onder normale omstandighede) die geval was.

Dit blyk asof daar binne kollektivistiese konteks van meer selfontsluiting, gemeenskaplikheid, nie-verbale tekens van affiniteit, gedeelde netwerke en selfversekerdheid in die binne-groep as die buite-groep sprake is. Daar is trouens 'n neiging tot kompetering en onbehelpsaamheid wanneer met buite-groepe in aanraking gekom word. Daarenteen toon individualiste min of meer ooreenstemmende gedrag in binne- en buite-groepe, aangesien hulle nie in so 'n groot mate met hul binne-groepe identifiseer nie (Hui, 1988).

Hui (1988) is van mening dat kollektiwisme teiken-spesifiek is. Tyd en psigiese energie word tussen die persoon van sy of haar keuse op voorspelbare wyse verdeel. Betrokkenheid by ander is dus nie soseer ter sake, as wat dit die wyse is waarop psigologiese betrokkenheid geopenbaar word nie.

Dit is so dat bepaalde struikelblokke op die swart leier se ontwikkelingspad voorgekom en daartoe gelei het dat die sterk binnegroep-gebondenheid verder versterk is. Bass (1990) maak van enkele hindernisse, soos byvoorbeeld agterstand ten opsigte van opleiding, sowel as lae sosio-ekonomiese status, melding wat ook binne die Suid-Afrikaanse konteks sou kon geld (Du Plessis, 1994). Gardner (1990) spreek gevolglik sy kommer uit oor 'n leierskappraktyk van die toekoms waar alle vlakke van die samelewing en hul omstandighede nie in ag geneem word nie.

Abel en Karnes (1993) fokus in hul navorsing spesifiek op die gedepriveerde, be-
geefde leerder wat meestal nie die geleentheid het om sy leierskapspotensiaal te ontwikkel nie. Tog blyk dit dat alle leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese status of agtergrond, by meer intensiewe leierskapsontwikkeling kan baat vind (Abel & Karnes, 1993; Fertman & Long, 1990; Riley & Karnes, 1994).

2.4.3 Skoolleierskap, met spesifieke verwysing na kultuur

2.4.3.1 Kultuur in die onderwys

Suid-Afrika bevind hom te midde van 'n politieke oorgangsproses en poog sedert 1990 om van 'n apartheidsbedeling na 'n demokratiese regering weg te beweeg. Uit die aard van die saak sal hierdie veranderinge ook implikasies vir die onderwys inhou en word daar dus gestreef na die saamvoeg van die onderskeie onderwysdepartemente en die aanpas van kurrikulumsamestelling.

Die voorkoms van spesifieke en ongedifferensieerde kulture was veral opmerklik in die vorige Suid-Afrikaanse bedeling, toe aparte onderwysdepartemente onafhanklik van mekaar gefunksioneer het met 'n oneweredige magsverspreiding (Dawes & Donald, 1994; Du Plessis, 1994). Hoewel daar sedertdien begin is om van dié onderwysstelsel af te sien, is die wedersydse beïnvloeding tussen kultuur en onderwys binne die plurale Suid-Afrikaanse gemeenskap problematies. Jordaan (1996) meen dat die skool se taak ten opsigte van kultuuruitbouing en -ontwikkeling binne 'n ongedifferensieerde onderwysstelsel meer kompleks raak.

Smolicz (Claassen, 1989) maak van die verskillende moontlike benaderings tot kultuuroordrag binne 'n skoolopset met verskillende kultuurgroepe melding : (i) waar 'n makrokultuur eers gevestig word en dan oorgedra word, (ii) waar 'n enkele dominante kultuur oorgedra word, (iii) waar die kultuur wat oorgedra word, 'n samestelling van die verskillende kultuurgroepe is en (iv) waar die verskillende kultuurgroepe se kulture, sowel as die makrokultuur, oorgedra kan word.

Die blote verskeidenheid van kultuurgroepe binne 'n skoolsisteem, lei egter nie noodwendig tot die daarstel van suksesvolle multi-kulturele onderwys nie. Volgens Claassen (1989) dui die term "multi-kultureel" op 'n verskeidenheid kulture wat in die leerstof aandag geniet en *nie* op die aantal leerders vanuit verskillende kulture in die skool teenwoordig nie.

Multi-kulturele onderwys het ten doel om *alle* leerlinge in die gemeenskap te onderrig en op te voed. Leerders moet dus leer om kulturele diversiteit te aanvaar en te waardeer en tesame daarmee etrosentrisme te erken en uit die weg te ruim. Die kognitiewe, affektiewe en sosiale ontwikkeling van die leerder word dus in ag geneem (kyk 2.3). Multi-kulturele onderwys is inderdaad 'n komplekse verskynsel en betrek die onderwysstelsel as geheel.

Gesien in die lig van multi-kulturele kompleksiteit moet bepaalde doelstellings veral in onderwyseropleiding nagestreef te word. Jordaan (1996) verwys na verskeie skrywers se pogings om die doelstellings van multi-kulturele onderwys te beskryf. Dit kan kortliks as volg uiteengesit word:

- * Die erkenning en aanvaarding van die gegewe dat die samelewing multi-kultureel van aard is.
- * Die ontwikkeling van positiewe houdings teenoor ander kulture.
- * Die daarstelling van gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders.
- * Die ontwikkeling, bevordering en verdieping van die leerder se eie kulturele identiteit en kulturele herkoms.
- * Die verstaan en waardeer van ander kulture se bydraes tot die samelewing.
- * Die vermindering van vooroordeel en stereotipering.
- * Die ontwikkeling van 'n regverdige, demokratiese bestel.
- * Die ontwikkeling van kritiese denke ten opsigte van probleemoplossing en handhawing van sosiale kohesie en regverdigheid.
- * Die ontwikkeling van vaardighede wat kultuurhandhawing en deelname binne kulturele diversiteit moontlik maak.

Claassen (1989) is van mening dat die skool waarin multi-kulturele onderwys geïmplementeer word, sy omgewing moet aanpas om dié funksie te vervul. So word die kurrikulum, die leerinhoud en die onderrigmateriaal ingespan om bepaalde etniese en kultuurperspektiewe aan die leerders oor te dra.

Aangesien die jeugdige leier van vandag die potensiële leier van môre kan wees, is dit een van die skool se verantwoordelikhede om die leerder (as potensiële leier) met kennis en vaardighede toe te rus ten einde 'n leierskasrol binne 'n multi-kulturele samelewing te kan vervul. Die leerlingraad en Students' Representative Council is besondere leierstrukture wat op eiesoortige wyse tot leierskapsontwikkeling en die kweek van verantwoordelikheid by die leerder kan bydra (De Beer, 1992; Du Plessis, 1994).

2.4.3.2 'n Vergelyking tussen die leerlingraad en die Students' Representative Councils

Sou daar van die standpunt uitgegaan word dat leierskap 'n proses is (kyk ook 2.2.5) is dit te begrype dat opvoeders probeer om op vaardigheidsontwikkeling én situasionele aspekte binne die groep te fokus. Dit blyk egter dat daar binne verskillende kulture op verskillende wyses met leierskap omgegaan word. Dit blyk dus sinvol te wees om 'n vergelyking tussen die leerlingraadpraktyk (binne 'n oorwegend wit konteks) en die Students' Representative Council (binne 'n oorwegend swart konteks) te tref.

- Ontstaan en doelstellings van die leerlingraad en die Students' Representative Councils

Mncwabe (1990) is van mening dat swartonderwys beroepskeuses beperk het en swart individue binne die Suid-Afrikaanse samelewing onsigbaar gemaak het. Volgens Du Plessis (1994) is onderwys gevolglik benader vanuit 'n rasgeoriënteerde uitgangspunt, sodat swartonderwys dikwels ten koste van witonderwys gefinansier is. Daaruit voortspruitend was eersgenoemde, ten opsigte van onderrigfasiliteite en leerder-onderwysergetalle, minder bevoorreg as laasgenoemde.

Verset teen dié toedrag van sake is dus nie verbasend nie. Op 16 Junie 1976 is 'n vreedsame protesaksie teen die gebruik van Afrikaans as onderrigmedium en

minderwaardige swartonderwys oor die algemeen geloods. Wat as vreedsame optog deur hoërskoolstudente van Soweto beoog is, ontaard egter in 'n geweldige geveg. Dié insident word gevolg deur opstande oor die hele Suid-Afrika. As gevolg van die gebeure van en na 16 Junie ontstaan die Soweto Students' Representative Council (SSRC) (Du Plessis, 1994).

In 'n poging om die SSRC 'n nasionale kleur te gee kry die Students' Representative Council (SRC) sy gestalte. Die doel van die netwerke was om protes-handelinge te organiseer ten einde die Suid-Afrikaanse swart onderwysstelsel te probeer bevorder. Die geformuleerde doelstellings (soos deur die "National Coordinating Committee of Parents" in samespreking met ouers en studente sowel as onderwysers uiteengesit) sien egter effe anders daar uit. Dit lui as volg:

- * To act as representatives of their fellow students in all matters concerning their education, e.g. setting up library, study facilities.
- * To act as a channel of communication between students themselves, students and staff, and students and the Department.
- * To organise social, cultural and sporting activities for students and to form clubs and societies to achieve these ends.
- * To affiliate to any other organisation concerned with educational matters.
- * To represent students of the school on the Regional Students' Council. The SRC shall have all the powers to do such things as are in its view desirable or necessary to achieve its purposes (Du Plessis, 1994).

Die SRC tree dus op as kanaal waardeur studente hul bekommernisse en griewe bekend kan maak en word gerugsteun deur die beginsel van demokrasie. Tesame hiermee word onderwys en opvoeding as ewe belangrike fokuspunt beklemtoon.

Hoewel die leerlingraad 'n belangrike rol ten opsigte van organisasie en die neem van verantwoordelikheid kan speel, is daar volgens Du Plessis (1994) weinig in-

ligting aangaande die ontstaan van wit Suid-Afrikaanse leerlingrade beskikbaar. Dit word hoofsaaklik toegeskryf aan die feit dat die instel van leerlingrade nie noodwendig deur ingrypende gebeure (soos in die geval van SRC's) voorafgegaan is nie.

De Beer (1992) meld dat die leerlingraadstruktuur grootliks ooreenkom met die prefekterade van die Engelse Grammar Schools. Firmani (1982) stipuleer onder andere dat 'n leerlingraad se doelstellings met 'n bepaalde wêreldbeskouing moet ooreenstem. Hiermee word dan ook geïmpliseer dat die leerlingraad moet help om die Christelike beginsels van die skool uit te bou. Skooltrots, sowel as patriotisme, moet bevorder word en verhoudings tussen leerders, onderwysers en die gemeenskap moet versterk en verbeter word.

Vanuit die vaste beginsels en doelstellings van elke skool se leerlingraad kan spesifieke funksies voorgestel word. Dit blyk egter duidelik dat outokratiese beheer oor leerlingrade in die ontstaan, sowel as doelstellings, na vore kom (Du Plessis, 1994).

Dit is van groot belang om te beseef dat die SRC's deur en vir die studentegemeenskap georganiseer is en hul ontstaan in die behoeftes van daardie studente gesetel is. Volwassenes was tradisioneel hoofsaaklik in 'n raadgevende hoedanigheid betrokke, ten einde studente van hulp te wees in die nastreef van menswaardigheid en demokrasie (Du Plessis, 1994).

Die blote feit dat onderwysers op 'n personeelvergadering oor die instel van 'n leerlingraad kan besluit, is aanduidend van die geringe mate van betrokkenheid en bydraes wat deur die leerders self gelewer word. Hoewel die doel van die leerlingraad onder andere op persoonlikheids- en leierskapsontwikkeling moet fokus, is daar nie in voeling gebly met mede-leerders se behoeftes, of dié van die gemeenskap waaruit hul kom nie. Sedertdien word daar egter daadwerklike pogings aangewend om van die tradisionele rol, as verlengstuk van die personeel, af weg te beweeg (Cawood, Kapp & Swartz, 1989; Du Plessis, 1994; Malan, 1986).

neel, af weg te beweeg (Cawood, Kapp & Swartz, 1989; Du Plessis, 1994; Malan, 1986).

■ Funksies van die leerlingraad en Students' Representative Councils

Binne die skoolsituasie kry leerders hul eerste geleentheid om leierskap te beoefen. Die strukture waarbinne die leerders geleentheid kry om hulle leierskapsvaardighede te ontwikkel, verskil egter (soos reeds gemeld) van kultuur tot kultuur.

De Beer (1992) meld dat die leerlingraad hoofsaaklik fokus op die uitbou van die beeld, tradisie, administrasie of Christelike karakter van die skool, die motivering en dissiplinerings van leerders en om as skakel tussen onderwysers en leerders op te tree. Cawood, Kapp en Swartz (1989) meen dat 'n leerlingraad se betrokkenheid by die gemeenskap tot gemeenskapsontwikkeling kan bydra en die beeld van die skool kan bevorder. Van integrasie met die gemeenskap waaruit die leerders afkomstig is, is daar dus weinig sprake (Du Plessis, 1994).

Die positiewe funksie van die SRC is die wisselwerking wat daar tussen die leierstruktuur en die gemeenskap plaasvind. 'n Demokratiese benadering tot besluitneming word deurgaans gehandhaaf (Du Plessis, 1994). Hierdie beleid kan egter doelgerigte en spoedige optrede vertraag en 'n verlamme invloed op take wat dringende aandag vereis, uitoefen (Van der Walt, 1997). Ook tel die gebrek aan leiding van volwassenes en sinvolle evaluering van die SRC se leierskapsaktiwiteite tot dié struktuur se verdere nadeel.

Die funksies wat die twee leierstrukture verrig, verskil gevolglik duidelik in terme van uitgangspunt. Die SRC se benadering is merendeels demokraties, terwyl die leerlingraad 'n outokratiese (en in 'n mindere mate) demokratiese beleid volg. Dit is dan ook te verstane dat die gesagsbeleid van dié twee strukture merkbaar van mekaar sal verskil.

■ Gesag binne die leerlingraad en die Students' Representative Councils

Binne die leerlingraad word daar dikwels 'n taamlik outokratiese bestuur of beheer gehandhaaf. In teenstelling hiermee blyk die SRC's deur demokratiese leierskap gekenmerk te word.

Firmani (1982) maak van die Christelike wêreldbeskouing as uitgangspunt vir leerlingrade melding - 'n benadering wat moontlik tot 'n siening van gesag as 'n outokratiese, hiërargiese struktuur kan bydra (Cawood, Kapp & Swartz, 1989). Deurdat leerlinge as't ware deur hul leierskapsrol beperk word, lei ook die ontwikkeling van hul volgelinge (mede-leerders) daaronder en word ook hulle kreatiwiteit, motivering en selfdissipline aan bande gelê. Min ruimte vir werklike leierskap word dus gebied, deurdat gesag op outoritêre wyse uitgeoefen word (Du Plessis, 1994).

Deur die nastreef van gesag, wat outoritêr hanteer word, kan 'n demokratiese leierskap beoefen word en is dit dus moontlik om (volgens die doelstellings van die SRC's) in die behoeftes van die gemeenskap van oorsprong te voorsien. Daar moet egter daarteen gewaak word om die gemeenskapsbehoefes ten koste van leierskapsontwikkeling te beoefen.

'n Leierskapontwikkelingskurrikulum moet jong leiers op 'n realistiese wyse voorberei op die toekoms. Brandt (1992) meld dat daar, bo en behalwe die uitdagings wat die diverse Suid-Afrikaanse gemeenskap vir leierskap impliseer, ook toeneemend van internasionale toetrede tot die Suid-Afrikaanse konteks sprake is. Sonder om rekening te hou met die realiteit van 'n eietydse samelewing waaruit die jong leier afkomstig is en 'n bewus wees van 'n ruimer wêreldkultuur en -gemeenskap wat ook hul samelewing beïnvloed (Du Plessis, 1994), kan leierskap slegs 'n ondergeskikte rol met betrekking tot transformasie en vernuwing in die toekomstige Suid-Afrika speel.

2.5 GESLAG EN LEIERSKAP

Vele sosiale sielkundiges het reeds die effektiwiteit van onderskeidelik manlike en vroulike leiers ondersoek en bespreek (Denmark, 1993; Powell, 1991). Bass (1990) meld dat daar wel bewyse is vir 'n meer gunstige evaluering van manlike leiers in vergelyking met vroulike leiers, maar skryf dit hoofsaaklik aan waarnemersydigheid en stereotipering toe. Powell is voorts van mening dat mans en vroue nie in hul effektiwiteit as leiers verskil nie, maar dat bepaalde situasies wel meer voordelig vir een geslag as vir die ander is. Volgens die meta-analise van Eagly, Karau & Makhijani (1995) verskil manlike en vroulike leiers nie ten opsigte van hul effektiwiteit nie.

2.5.1 Enkele benaderings tot geslagsverskille binne die leierskapskonteks

Bass (1990) beskou die periode tussen 1960 en 2000 as 'n oorgangsfase vir vroue in leiersposisies. In die verlede was geleenthede vir vroue taamlik beperk; selfs die hoofde van meisieskole en -kolleges was dikwels manlik en daar is gewoonlik verwag dat vroue 'n ondergeskikte rol teenoor manlike rolspelers moes inneem. Dit blyk egter, ongeag die struikelblokke waarvoor vroue in die praktyk te staan kom, dat vroue in leiersposisies ewe suksesvol as hul manlike eweknieë is.

Die talle kontrasterende navorsingsresultate en verskillende benaderings tot geslagsverskille wat in die literatuur opmerklik is, kan dus impliseer dat nie een van die geslagte 'n algehele voorsprong met betrekking tot effektiwiteit het nie (Yukl, 1994). Enkele van die verskillende benaderings tot geslagsverskille binne die leierskapskonteks is die volgende:

■ Die sosiale-rol-benadering

Geslagsrol-oriëntasie binne die kerngesin speel 'n groot rol in die wyse waarop individue hulself sien, ervaar en definieer. Die geslagsrol spreek inderdaad alle aspekte van die lewe aan en verkry voorkeur bo situasie-spesifieke werksrolle, indien dit onaanpasbaar daarby is (Bass, 1990). Navorsing onder studente toon dat die vrou as minder aggressief, afhanklik van ander, emosioneel, maklik beïnvloedbaar en onderdanig beskou word. Daar word ook aanvaar dat vroue 'n groter belangstelling in kuns en literatuur het - in stede van byvoorbeeld wiskunde en wetenskap. Verder word die vrou beskryf as onlogies, met 'n swak besigheid-sin, besluiteloos, onambisieus en oningelig. Vroulike geslagsrolstereotipering impliseer dus dat vroue minder bevoegd, maar meer emosioneel en besorgd is. Die tipiese beeld van 'n effektiewe leier blyk met die aanvaarde manlike geslagsrol, bevoegdheid en effektiwiteit sonder warmte, ooreen te stem (Bass, 1990; Eagly & Karau, 1991).

Eagly (1987) se *sosiale-rol-teorie* van geslagsverskille dui aan dat daar van individue verwag word om gedrag te openbaar wat in ooreenstemming met hul kultureel-gedefinieerde geslagsrolle is. Druk om kongruent in terme van 'n geslagsrol op te tree kan uiters problematies vir vroue in leierskapsposisies wees. Bass (1990) is gevolglik van mening dat vroulike leiers en bestuurders dikwels 'n groot mate van rolverwarring ervaar.

Die mate waarin 'n manlike of vroulike definisie aan 'n bepaalde leierskapsrol toegeskryf word, kan 'n groot bydrae tot rolkonflik lewer. Navorsing toon aan dat vooroordeel teen vroulike leiers daartoe lei dat vroue probeer om afwykings van die algemeen aanvaarde geslagsrol tot die minimum te beperk (Romano, 1996). Ter aansluiting hierby meld Bayes en Newton (1978) dat volgelinge hul vroulike leiers deels in terme van individuele aspekte en deels in terme van kultureel gebaseerde stereotipering, beskou.

Romano (1996) beklemtoon in sy navorsing aangaande vroulike studenteleiers, die belangrikheid van vroulike rolmodelle. Hierdie rolmodelle rig en beïnvloed die wyse waarop vroue met hul leierskap omgaan. Hieruit spruit ook die belangrikheid van vroulike onderwysers wat as rolmodelle vir leerders optree en die invloed wat dit op die jong leier se ontwikkeling kan hê. Romano toon aan dat vroulike leiers neig om eerder op die waarneming van voorgangers en die modelering van vorige leierskapspraktyke staat te maak ten einde hulle vir 'n leierskapsposisie te be-magtig. Persoonlike ervaring (eerder as logika en simboliek) blyk dus 'n groot rol te speel. Aangesien Hafner (1989) aantoon dat vroue 'n groter geneigdheid tot lae eiewaarde en lae selfkonsep het, is die ervaringselement in die verkry van selfvertroue van groot belang en moet dit dus tydens leierskapsontwikkeling in gedagte gehou word. Du Plessis (1994) is voorts van mening dat leerlinge-leiers meer moet kan doen as slegs aanpas by dit wat hulle *is* - hulle moet ook worstel met dit wat in die toekoms werklikheid kan *word*. Dit blyk dat dié volwassenes wat visiever toon en opreg omgee, ook diegene is wat deur leerders as rolmodelle aanvaar word.

Binne 'n samelewing waar manlike leierskapsrolmodelle oorheers, word die leer-linge-leier van 'n tradisioneel "vroulike" rolmodel ontnem. Soos reeds bespreek, behels dit 'n leier wat meer samelewing gerig, versorgingsbewus, ondersteunend en ten gunste van delegering is. Namate die literatuur en praktyk egter grondige bewyse verskaf vir goeie vroulike leierskap, sal die vroulike leierskapstyl toene-mend as rolmodel vir die leerlinge-leier begin dien (Du Plessis, 1994)

Jordaan (1996) meld dat hoewel die belangrikheid van die volwassene as rolmo-del nie ontken kan word nie, daar toenemend op die portuurgroep se bydrae tot die vorming en ontwikkeling van leerders gefokus word. As daar voorts in ag ge-neem word dat meisies neig om met intimiteitsvraagstukke te worstel selfs nog voor identiteitskrisisse na vore kom (Steinberg, 1993), is dit nie verrassend dat meisies meer op interpersoonlike kontak fokus nie. Dit kan verder bydra tot die tipies mensgeoriënteerde benadering soos dikwels by vroulike leiers aangetref en deur mekaar in stand gehou word.

Tog blyk dit duidelik uit die literatuur dat androgeniteit met goeie sosiale aanpassing, stresweerbaarheid, positiewe identiteitsvorming en 'n goeie selfbeeld gepaardgaan (Mullis & McKinley, 1989). Voorts blyk sogenoemde adolessente ook meer aanpasbaar, buigsaam, sosiaal in voeling en volwasse voor te kom, as adolessente wat meer vroulik of meer manlik blyk te wees (Bem, 1974; Steinberg, 1993). Hierdie aspekte van adolessente ontwikkeling stem dan ook merkbaar met die teorieë aangaande mens- en taakgeoriënteerde leierskapstyle ooreen.

Gesien in die lig van ons vinnig veranderende samelewing, sowel as die oorgangsfase waarin die Suid-Afrikaanse gemeenskap hom bevind, is dit van kardinale belang dat 'n duidelike toekoms- en leierskapsvisie by ons skoolleiers gekweek moet word. Deurdat waardige rolmodelle, wat aan geslagsrolle en die implikasies daarvan aandag skenk (sonder om een noodwendig voor op te stel) tot die jeug se beskikking gestel word, kan leierskapsontwikkeling meer sinvol en omvangryk word.

■ Situasionele benadering

Soos reeds gemeld, word bevind dat vroueleiers oor die algemeen 'n meer demokratiese en deelnemende leierskapstyl as mans openbaar. Eagly, Karau en Makhijani (1995) meld egter dat dit vir leiers moeilik mag wees om effektief taakgeoriënteerd te wees (of as sodanig beskou te word) as hulle hul in 'n omgewing bevind wat ten gunste van die teenoorgestelde geslag is, of deur kollegas van die teenoorgestelde geslag oorheers word. 'n Afname in effektiwiteit spruit dus uit 'n situasie waar daar nie van goeie passing met die sosiale rol sprake is nie. Derhalwe word groepe nie doelgerig in die afhandeling van take gelei nie (Bass, 1990).

Daar is reeds verwys na die voordeligheid van 'n leierskapsbeskouing, wat die situasionele faktore in ag neem. Hier gaan dit dus ten eerste oor die bepaalde konteks waarbinne gefunksioneer moet word. 'n Oënskynlik uitmuntende leier tree derhalwe nie in elke denkbare situasie as leier na vore nie. Die situasie, sowel as groeplede, bepaal die mate van leierskap.

Ondanks die gelykheid betreffende van leierskapseffektiwiteit tussen die twee geslagte, kan dié veralgemening egter nie oor al die situasies gemaak word nie. Dikwels veroorsaak die geslag van die leier dan nie die verskil nie, maar wel die toestand waaronder die leierskapsrol beoefen word. Eagly, Karau en Makhijani (1995) meld na aanleiding hiervan dat leierskapsrolle wat in manlike terme gedefinieer word, manlike leiers bevoordeel. Dieselfde is ook vir vroulike rolspelers waar. Die spesifieke eienskappe waaraan effektiwiteit gemeet word, hang dan ten nouste saam met taakgerigtheid, beheer en mag by mans en samewerking, interpersoonlike vaardighede en ondersteuning by vroue.

Dit wil dus lyk asof leierskapstyl nie 'n funksie van geslagsverskille is nie; maar dat daar eerder gekyk moet word na die konteks van die groep en die betrokke situasie.

Weens die toetrede van vroue in leierskapsrolle gedurende die laaste paar dekades, begin die vooropgestelde idees en verwagtinge na aanleiding van geslag binne leierskapskonteks toenemend verswak. Dit is opmerklik dat organisasies toenemend in die rigting van demokratiese en transformerende leierskap beweeg, wat insette vanuit 'n vroulike leierskapsrol kan vergemaklik (Yukl, 1994).

■ Strukturele benadering

Vanuit 'n *strukturele benadering* word die formele strukture betrokke in ag geneem, sodat leierskapsrolle dus as kragtige riglyne vir gedrag van leiers (ongeach hulle geslag) beskou word. Dit word beskryf as die vorm van bepaalde verwagtinge van leiers se gedrag, wat dan hul optrede binne 'n bepaalde situasie beïnvloed. Hiervolgens sou mans en vroue wat dieselfde leierskapsrol vervul, soortgelyke gedrag openbaar en soortgelyke reaksies by hul volgelinge ontlok - solank hulle oor dieselfde status en mag beskik (Eagly & Karau, 1991). Binne 'n leerlingraad- of SRC-konteks sou so 'n verskynsel verwag kan word, aangesien dié leierskapstrukture slegs 'n klein geselekteerde groepie leerders wat bo ander leerders uitgesonder word, betrek (De Beer, 1992).

Navorsing oor hierdie benadering is egter beperk en blyk nie konsekwent te wees nie (Eagly, Karau & Makhijani, 1995).

- **Differensiële seleksiebenadering**

Laastens is daar van differensiële seleksie van mans en vroue sprake. Hiervolgens blyk dit dat mans meer geneig is om leierskapsposisies te vul as vroue, wat impliseer dat vroue dubbel so hard moet werk om 'n leierskapsfunksie suksesvol te vervul. Hoewel skoolleiers tot 'n mindere mate hierdeur geraak word, merk Powell (1991) op dat daar 'n noue verband met die sosiale-rol-benadering opmerklik is en dus van belang vir die ontwikkeling van leierskapspotensiaal is.

Teoretici redeneer dat negatiewe verwagtinge en stereotipering daartoe kan lei dat vroue se effektiwiteit ingeperk word, selfs al het hulle hulself reeds herhaaldelik bewys en bo hul kollegas uitgestyg. Ook die voorkoms van regstellende aksie, waardeur vroue tot 'n sekere mate bevoordeel kan word, kan tot gevolg hê dat hulle twyfel oor hul waarde en effektiwiteit as leier (Eagly, Karau & Makhijani, 1995).

Deur die daarstel van goed deurdagte rolmodelle wat ondersteuning en erkenning bied, kan die negatiewe invloed van differensiële seleksie teengewerk word (Du Plessis, 1994).

2.5.2 Samevatting

Dit blyk dus duidelik dat daar wel oor geslagte en kulture heen verskille ten opsigte van óf die benadering tot, óf die beoefening van leierskap bestaan. Binne die skoolleierskapskonteks word leierstrukture vanuit bepaalde verwysingsraamwerke en perspektiewe bestuur en word leierskapsontwikkeling dienooreenkomstig aangepas.

Tans funksioneer die onderskeie leierskapstrukture nog tot 'n groot mate apart binne tradisionele wit en swart kontekste.(Du Plessis, 1994). 'n Oorgangsproses na 'n multi-kulturele leierskapstruktuur, wat daadwerklik verteenwoordigend van die betrokke skool is, blyk gevolglik (gesien in die lig van die bespreekte aspekte) geen maklike taak te wees nie.

Deur die adolessent se ontwikkelingsaspekte, sy kultuur, sy geslag en die uitgangspunte wat deur die betrokke rolmodelle gevolg word met die skoolleierskapskonteks te integreer, kan daar op 'n meer realistiese wyse na leierskap as proses binne die Suid-Afrikaanse vernuwing en oorgang gestreef word.

2.6 SAMEVATTING

Die voorafgaande bespreking het gepoog om relevante aspekte met betrekking tot leierskap, skoolleierskap, kultuur en geslag daar te stel.

Eerstens blyk dit dat definiëring van die konsep "leierskap" problematies is as gevolg van die groot aantal uiteenlopende benaderings wat tot dusver gevolg is. Waar aanvanklik slegs op leierseienskappe gefokus is, word toenemend ook die gedrag en die betrokke situasie in ag geneem. Die onlangse literatuur verwys na leierskap as 'n demokratiese, dinamiese proses van interaksie, wat verandering inisieer. So 'n benadering maak dus vir die inagneming van kultuur voorsiening. Hierdie klemverskuiwing word duidelik in die leierskapsteorie-ontwikkeling waargeneem.

Tweedens is daar na die skoolleier binne die konteks van sy ontwikkelingsfase gekyk. Deur enkele tersaaklike aspekte van die skoolleier se bio-sosiale, kognitiewe en psigo-sosiale ontwikkeling te beskou, kon 'n duideliker beeld van die adolessente leier gevorm word. Dit blyk dat skoolleierskap (vanuit 'n ontwikkelingsperspektief) nou met die ontwikkelingstempo saamhang en dat vinnige ontwikkelaars moontlik op skoolvlak 'n voorsprong bo hul portuurs mag hê. Ook die sosiale kontekste waarbinne gefunksioneer word en die invloed wat dit op die skoolleier kan uitoefen, is bespreek.

Derdens is daar in die besonder na kultuur en geslag as faktore wat leierskap mag beïnvloed, verwys. Dit blyk dat kultuur, sowel as geslag (maar meer spesifiek die rolle wat daarmee saamhang) in 'n mate die wyse waarmee daar met ander omgegaan en take uitgevoer word, kan beïnvloed. Die impak wat hierdie faktore op leierskap mag hê, kom dus na vore.

As daar ter aansluiting by bogenoemde na die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks gekyk word, sowel as die wyse waarop die onderskeie skoolleierskapstrukture

ontstaan het en tans funksioneer, blyk die sosio-politieke geskiedenis van die verlede 'n belangrike rol in die individu se benadering tot leierskap te speel.

Gesien in die lig van voorafgaande bespreking, blyk dit dus sinvol te wees om na die persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag van skoolleiers oor verskillende kulture en geslagte heen te kyk.

HOOFSTUK 3

METODE EN RESULTATE VAN ONDERSOEK

3.1 METODE VAN ONDERSOEK

3.1.1 Inleiding

Die doel van die onderhawige studie is om die persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag van skoolleiers oor verskillende kulture en geslagte heen te ondersoek. In hierdie hoofstuk word daar eerstens 'n beskrywende oorsig van die navorsingsmetodes en -prosedures wat in die ondersoek gebruik is verskaf, waarna die resultate wat aan die hand daarvan verkry is bespreek word.

3.1.2 Navorsingsontwerp

In hierdie studie is daar van nie-eksperimentele navorsing gebruik gemaak, omdat die navorser nie die proefpersone ewekansig aan die verskillende groepe kon toewys nie. Die navorsingsontwerp wat hier ter sprake is, is die kriteriumgroepontwerp. Hiervolgens word die kriteriumgroepe vanuit die populasies wat die verskillende vlakke van die onafhanklike veranderlike verteenwoordig getrek. Die doel van sodanige studie sou dan wees om te ondersoek of hierdie groepe ten opsigte van die onafhanklike veranderlikes verskil (Huysamen, 1993).

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek word kultuur en geslag as onafhanklike veranderlikes geïdentifiseer. Kultuur verwys na die gedragspatrone, simbole, waardes en ander menslike produkte wat hoofsaaklik binne groepsverband uitgeleef word. Geslag verwys na die verskille ten opsigte van manlike en vroulike geslag sowel as die rolle wat daarmee gepaardgaan. Die afhanklike veranderlikes word geïdentifiseer as die somtellings van die verskillende toetse wat gebruik is, naamlik die Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV) ten opsigte van persoonlik-

heid, die Persoonlike, Huislike, Sosiale, en Formele Verhoudingevraelys (PHSF) ten opsigte van aanpassing en die Jeugleierskapsvraelys/Youth Leadership Behavior Questionnaire ten opsigte van leierskapsgedrag.

3.1.3 Insameling van gegewens

Vir die doeleindes van die ondersoek is sekondêre skole in die Bloemfontein omgewing genader. Nadat die skoolhoofde van die onderskeie skole gekontak is en bereidwilligheid tot deelname aan die studie uitgeklaar is, is vyf skole geïdentifiseer. Die skole wat by die studie ingesluit is sien as volg daarna uit, naamlik: een skool met oorwegend wit leerders, twee skole met oorwegend bruin leerders en twee skole met oorwegend swart leerders.

Slegs die leerlingraadslede van die wit- en bruin skole, sowel as die lede van die Students' Representative Councils van die swart skole is by die studie betrek. Die verlangde inligting ten opsigte van hul persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag is deur middel van potlood-en-papiervraelyste in gewin. Die vraelyste is op vrywillige basis voltooi.

Die skoolleierstrukture maak slegs 'n klein deel van die totale populasie leerders uit, sodat dit weens praktiese oorwegings moeilik was om 'n groter ondersoekgroep te bekom. Weens die druk werkslading van die graad 12 leerders, moes die inligting na skool-ure bekom word. Dié toedrag van sake het veroorsaak dat sommige leerders nie die vraelyste kon voltooi nie en dus verder tot die grootte van die ondersoekgroep bygedra.

3.1.4 Samestelling van die ondersoekgroep

Die totale groep bestaan uit 70 proefpersone. Die ondersoekgroep versprei redelik eweredig wat die drie kultuurgroepe betref. Aangesien die wit leerlingraad aansienlik groter as die leerlingrade van die bruin skole en Students' Representative

Councils van die swart skole is, is daar net een wit leerlingraad by die studie betrek. Die twee bruin en twee swart skole onderskeidelik is in dieselfde woonbuurtes geleë en impliseer min of meer ooreenkomstige sosio-ekonomiese klas.

Wat geslag betref, is daar meer seuns as dogters in die ondersoekgroep ingesluit. Binne die leerlingraadkonteks blyk die praktyk gewoonlik 'n gelyke verkieping van seuns en dogters te wees, terwyl daar binne die Students' Representative Councils-konteks oorwegend meer seuns as dogters voorgekom het. Sommige dogters het op die dae wat die vraelyste afgeneem is ook ander na-skoolse verpligtinge gehad wat nagekom moes word sodat minder dogters by die ondersoek betrek is. Die verspreiding ten opsigte van geslag en kultuur is in Tabel 3.1 uiteengesit.

Tabel 3.1 Frekwensiedistribusie van die ondersoekgroep volgens geslag en kultuurgroep

Veranderlike	f	%
Geslag: Seuns	40	57,1
Dogters	30	42,9
Kultuurgroep: Bruin	24	34,3
Wit	25	35,7
Swart	21	30,0

3.1.5 Meetinstrumente

Soos by paragraaf 3.1.2 aangedui is drie afhanklike veranderlikes in hierdie studie betrek, naamlik persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag. Ten einde 'n meting op hierdie drie veranderlikes vir elkeen van die proefpersone te verkry, is die Hoërskoolpersoonlikheidsvraelyste (HSPV), die Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys (PHSF) en die Jeugleierskapsvraelys/Youth Leadership Behavior Questionnaire onderskeidelik benut. 'n Biografiese

vraelys is gebruik om tersaaklike inligting te bekom. Hierdie vier meetinstrumente gaan vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

3.1.5.1 Biografiese vraelys

'n Biografiese vraelys is opstel ten einde bepaalde inligting van belang vir hierdie studie in te win. Die vraelys bestaan uit vier vrae met 'n aantal alternatiewe (Bylae 1), wat die leerder invul deur 'n kring om die syfer in die toepaslike blokkie te trek.

Die vraelys fokus op die volgende biografiese gegewens:

- * Geslag,
- * ouderdom,
- * huistaal,
- * leiersposisies wat tans beklee word, of beklee is.

3.1.5.2 Hoërskoolpersoonlikheidsvraelys (HSPV)

■ Rasionaal

Die HSPV poog om al die hoofdimensies te dek wat faktoranalities demonstreerbaar is. Daar word gepoog om individuele verskille omvattend te beskryf, om maklik toepasbaar te wees as 'n groeptoets in die klaskamer, om te handel met trekke wat psigologies betekenisvol en waardevol vir doeleindes van voorspelling is, waarvan die funksionele eenheid wat sentraal in enige bespreking van sielkundige teorie staan aangetoon kan word; en om trekke te meet wat met vergelykbare toetse ook op ander ouderdomme gevind, herken en gemeet kan word.

■ **Beskrywing van die faktore van die HSPV**

Faktor A (teruggetrokke teenoor hartlik)

Terughoudend, koel, afsydig en skepties (-A) word teenoor hartlikheid, ongeërgdheid en warmte (+A) geplaas.

Faktor B (minder teenoor meer intelligent)

'n Konkrete, nie-teoretiese benadering (-B) word teenoor 'n meer abstrakte en teoretiese benadering geplaas (+B).

Faktor C (beïnvloedbaar deur gevoelens teenoor emosioneel stabiel)

Hier word verwys na angstigheids, min uithouvermoë en 'n geneigdheid tot uitermatige kwelling (-C) teenoor emosionele volwassenheid, kalmte, bejaardheid en selfbeheersing (+C).

Faktor D (flegmaties teenoor prikkelbaar)

Aan die eenkant word daar na 'n terughoudendheid, gekontroleerdheid, swaarwigtigheid, bestendigheids, 'n lae geneigdheid tot jaloesie en kalmte (-D) verwys. Daarenteen word ongeduld, veeleisendheid, aandagtrekkende gedrag, aanmatigende optrede, verstrooidheid en neigings tot sensuïteit (+D) aangedui.

Faktor E (onderdanig teenoor dominant)

Hier word verwys na onderdanigheid, gehoorsaamheid, afhanklikheid, konvensionalisme, nederigheid en maklike beïnvloedbaarheid (-E). Hierteenoor word dominansie, selfgeldendheid, aggressiwiteit, 'n mededingende ingesteldheid, onversetlikheid, 'n eis van bewondering en selfversekerdheid geplaas (+E).

Faktor F (sober teenoor entoesiasies)

Soberheid (-F) verwys hier na 'n swygsame, ernstige, stil, introspektiewe, terneergedrukte, swygsame, tydsame en versigtige persoon. Daarteenoor

dui sorgvryheid (+F) op 'n geesdriftige, opgeruimde, onverskillige, sorgvrye openhartige en lewendige persoon.

Faktor G (oortuun teenoor pligsgetrou)

Hier word na oortuunisme, ongeërgdheid, ligsinnigheid, ontspannendheid, onbetroubaarheid en verontagsaming van verpligtinge (-G) verwys; terwyl konsensieusheid, ordelikheid, verantwoordelikheid, vasberadenheid en konsekwentheid (+G) daarteenoor gestel word.

Faktor H (skaam teenoor waaghalsig)

Skugterheid (-H) word aan die eenkant beskryf as skaam, bedeesd, beperkte belangstellings, sorgsaam en hoflik. 'n Sosiale vrypostigheid (+H) aan die anderkant dui op 'n sorgelose, avontuurlustige joviale, impulsiewe en vriendelike persoon.

Faktor I (ontoegeeflik teenoor teerhartig)

Hier word aan die eenkant na 'n ontoegeeflike realistiese, onsentimentele onafhanklike, verantwoordelike en harde persoonlikheid verwys (-I); terwyl daar aan die anderkant van 'n emosionele, teerhartige, intuitiewe, sensitiewe en verbeeldingryke (+I) persoonlikheid sprake is.

Faktor J (lewenslustig teenoor individualisties)

Hier word verwys na 'n lewenslustigheid, lewensblyheid, lewenskrachtigheid, 'n voorkeur vir groepsaktiwiteit en die aanvaar van algemene standaarde (-J); daarenteen is daar van individualisme, bepeinsing, terughoudendheid, versigtigheid, behoedsaamheid en onbetrokkenheid (+J) sprake.

Faktor O (selfversekerd teenoor bevreesd)

Selfversekerdheid (-O) dui hier op 'n bedaardheid, selfvoldaanheid, selfvertroue, vreesloosheid en 'n onafhanklikheid van die goedkeuring van ander. Daarteenoor dui skuldgeneigdheid (+O) op bevreesdheid, bekommerenis, 'n gevoel van onveiligheid, terneergedruktheid en eensaamheid.

Faktor Q2 (sosiaal groepafhanklik teenoor selfgenoegsaam)

Die twee pole wat hier beskou word is groepafhanklikheid (-Q2) en selfgenoegsaamheid (+Q2). Groepafhanklike persoon is 'n aanhanger en volgeling. Die selfgenoegsame persoon openbaar individualisme, is kreatief en verkies sy eie besluite.

Faktor Q3 (onbeheersd teenoor beheersd)

'n Gebrekkige selfsentiment (-Q3) word teenoor 'n sterk selfsentiment (+Q3) gestel. Eersgenoemde hou verband met selfbeheersing, wilskrag en 'n goeie selfbeeld. Laasgenoemde dui op onbeheersdheid, laksheid en 'n verontagsaming van sosiale reëls.

Faktor Q4 (ontspanne teenoor gespanne)

Die twee pole van hierdie faktor bestaan uit 'n lae (-Q4) en 'n hoë drangpeil (+Q4). 'n Lae drangpeil sluit in ontspannendheid, rustigheid, traagheid, bedaardheid en weinig frustrasie. 'n Hoë drangpeil dui op gespannendheid, gejaagdheid, oorspannendheid en prikkelbaarheid.

Volgens Huysamen (1993) is twee van die vereistes waaraan 'n vraelys moet voldoen, betroubaarheid en geldigheid.

■ **Betroubaarheid en geldigheid**

Die betroubaarheid van 'n meetinstrument verwys na die mate waarmee veranderlike faktore die meting van 'n instrument kan beïnvloed. Hoe hoër die betroubaarheid van die meetinstrument, hoe kleiner die invloed van veranderlike faktore (Huysamen, 1993).

Twee vorms van die HSPV is beskikbaar, naamlik vorm A en vorm B. Indien 'n groter betroubaarheid verkry wil word, kan albei vorms van die toets toegepas word. Weens die tydperk waarin die onderhawige studie moes plaasvind is slegs een vorm van die HSPV gebruik. Die handleiding

verskaf betroubaarheidskoëffisiënte vir die HSPV. Dit kan as volg uiteengesit word (kyk Tabel 3.2). Die gegewens dui daarop dat die betroubaarheid van die HSPV hoog is (Madge & Du Toit, 1984).

Die geldigheid van 'n meetinstrument verwys na die eienskap waaroor 'n toets beskik om te meet wat dit behoort te meet (Huysamen, 1993). In die HSPV word die aanname gemaak dat die faktore (A tot Q4) wat gemeet word, slegs die eienskap eie aan elke faktor meet. Die handleiding verskaf geldigheidskoëffisiënte wat van ekwiwalensie koëffisiënte afgelei is. Dit kan as volg uiteengesit word (kyk Tabel 3.3). Dit blyk dus dat die HSPV wel 'n geldige meting van persoonlikheid lewer (Madge & Du Toit, 1984).

Tabel 3.2 Hertoetsbetroubaarheidskoeffisiënte

GROEP	HSPV PERSOONLIKHEIDSFAKTORE														
	N	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q2	Q3	Q4
Dogters (Eng. + Afr.)	422	*74	71	74	73	73	75	72	78	75	69	72	69	69	74
Seuns (Eng. + Afr.)	438	66	66	75	66	67	69	62	72	68	65	63	61	64	67
14 jr. Seuns + Dogters (Afr.)	119	57	77	67	63	62	57	67	75	74	52	63	55	62	68
14 jr. Seuns + Dogters (Eng.)	144	70	60	74	71	70	73	69	78	82	67	68	59	68	74
15 jr. Seuns + Dogters (Afr.)	130	64	63	70	66	59	44	56	77	80	72	52	52	63	63
15 jr. Seuns + Dogters (Eng.)	118	71	67	81	75	76	79	69	69	87	61	69	74	62	77
16 jr. Seuns + Dogters (Afr.)	85	80	73	80	69	70	72	51	76	88	66	77	64	67	73
16 jr. Seuns + Dogters (Eng.)	97	73	66	77	72	76	80	76	82	83	66	75	74	70	71
17 jr. Seuns + Dogters (Afr.)	55	84	51	68	68	82	84	79	78	86	76	77	74	72	72
17 jr. Seuns + Dogters (Eng.)	50	78	62	80	74	79	87	57	76	82	73	77	79	76	78
18 jr. Seuns + Dogters (Afr.)	8	88	56	45	87	90	87	73	66	96	86	87	92	72	68
18 jr. Seuns + Dogters (Eng.)	9	15	57	48	81	39	92	51	32	75	32	59	45	51	79

*Desimale tekens is weggelaat

Tabel 3.3 Geldigheidskoeffisiënte wat van ekwivalensiekoeffisiënte afgelei is

GROEP	HSPV PERSOONLIKHEIDSFAKTORE														
	N	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q2	Q3	Q4
Eng. Leerlinge	669	*79	81	81	75	69	78	71	84	84	63	77	68	75	68
Afr. Leerlinge	1484	74	77	79	78	64	72	72	80	81	60	73	63	64	74

*Desimale tekens is weggelaat.

(Madge & Du Toit, 1984).

3.1.5.3 Persoonlike, Huislike, Sosiale en Formele Verhoudingevraelys (PHSF)

■ Rasionaal

Aanpassing word volgens Fouché en Grobbelaar (1971) beskryf as die dinamiese proses waardeur 'n individu sy innerlike behoeftes aan die hand van volwasse, doeltreffende en gesonde response bevredig. Ook probeer die persoon om die eise wat deur die omgewing gestel word, suksesvol te hanteer. 'n Harmonieuse wisselwerking tussen die self en sy omgewing word dus na gestreef.

Die doel van die vraelys is om die mate van aanpassing van hoërskoolleerlinge, studente en volwassenes te bepaal deur middel van die meting van 11 komponente wat 'n aanduiding gee van die persoonlike, huislike, sosiale en formele verhoudinge.

■ Beskrywing van komponente

Die toets bestaan uit 180 items. Die 11 komponente van aanpassing word na aanleiding van vier primêre aanpassingsgebiede, naamlik Persoonlike, Huislike Sosiale en Formele Verhoudinge verdeel. Vervolgens word die komponente kortliks uiteengesit.

Persoonlike verhoudinge

Hierdie aanpassingsgebied dui op die intra-persoonlike verhoudinge wat in aanpassing van primêre belang is.

- (1) Selfvertroue : die mate waarin die persoon vertroue het in sy werklike of vermeende vermoë om suksesvol te wees.

- (2) Eiewaarde : die innerlike waardeskatting wat berus op evaluering en aanvaarding van werklike of vermeende persoonlikheidseienskappe, vermoëns en gebreke.
- (3) Selfbeheer : die mate waarin 'n persoon daarin slaag om sy emosies en drange volgens sy oordeel te beheer of te kanaliseer.
- (4) Senuweeagtigheid : simptome van senuweeagtigheid, soos geopenbaar deur angstige, doellose en herhalende gedrag.
- (5) Gesondheid : die mate van oorbetrokkenheid by die fisiese toestand. 'n Hoë telling dui op die afwesigheid van behepthed met die fisiese toestand.

Huislike verhoudinge

Hier word op verhoudinge binne die huisgesin wat deur die persoon as afhanklike ervaar word gefokus.

- (6) Gesinsinvloede : die mate waarin die persoon as afhanklike in 'n gesin beïnvloed word deur faktore soos posisie in die gesin, gesinsamehorigheid, verhouding tussen ouers en sosio-ekonomiese toestande.
- (7) Persoonlike vryheid : die mate waarin die persoon nie ingeperk voel deur sy of haar ouers nie.

Sosiale verhoudinge

Die verhoudinge waardeur 'n persoon op harmonieuse en informele wyse by die sosiale omgewing inskakel word hier aangedui.

- (8) Sosialiteit-G : die mate waarin 'n persoon 'n behoefte het en spontaan deelneem aan sosiale groepsverkeer (ekstrovert), teenoor die mate waarin hy afkeurig is van sosiale groepsverkeer (introvert).
- (9) Sosialiteit-S : die mate waarin die persoon behoefte het om sosiaal met 'n spesifieke persoon van die teenoorgestelde geslag te verkeer.
- (10) Morele inslag : die mate waarin die persoon voel dat sy gedrag ooreenstem met die aanvaarde norme van die samelewing.

Formele verhoudinge

Dit impliseer die verhoudinge wat in formele situasies soos binne die skool-, opleidingsinstansie- of beroepskonteks voorkom.

- (11) Formele verhoudinge : die mate waarin 'n persoon suksesvol is binne formele verhoudings met gelykes, gesagsfigure en meerderes (Fouché & Grobbelaar, 1971).

Gewensheidskaal

'n Aanduiding van die eerlikheid waarmee die persoon die vraelys beantwoord het word hierdeur aangetoon.

■ **Betroubaarheid en geldigheid**

Die betroubaarheid van die PHSF is volgens 'n halfverdelingsmetode bepaal (Fouché & Grobbelaar, 1971). Betroubaarheidskoëffisiënte vir seuns in graad 12 wissel van 0,17 vir selfbeheer tot 0,91 vir sosialiteit (S). Vir dogters in graad 12 wissel dit van 0,70 vir selfbeheer tot 0,89 vir persoonlike vryheid, sosialiteit (G) en sosialiteit (S).

Volgens Fouché en Grobbelaar (1971) toon die PHSF 'n hoë mate van konstrugeldigheid. Uit faktorontledings op die PHSF het dit ook geblyk dat die konsepgeldigheid hoog is.

3.1.5.4 Jeugleierskapsvraelys/Youth Leadership Behavior Questionnaire

■ **Rasionaal**

Die vraelys bestaande uit 35 items is ontwikkel vanuit die hersiene weergawe van die Leader Behavior Description Questionnaire LBDQ-XII (Stogdill, 1963). Die vraelys poog om verskillende aspekte van leierskapsgedrag te meet en te beskryf (kyk Bylae 2).

■ **Beskrywing van komponente**

Inisieer van struktuur

Dit verwys na die mate waarin 'n leier aktiwiteit binne die groep inisieer, dit organiseer en werkswyses definieer. Bepaalde standaarde word gestel, sperdatums word nagekom en detail word oorweeg.

Konsiderasie

Dit verwys na die mate waarin 'n leier na welstand van sy groeplede omsien. Waardering vir goeie werk, die beklemtoon van werksbevrediging, die instandhou en opbou van volgelinge se selfbeeld, die fokus op die gemak van ander en die in agneem van volgelinge se behoeftes resorteer hieronder.

Beklemtoring van produktiwiteit

Dit verwys na die toepassing van druk ten einde produktiwiteit te verseker.

Toleransie vir vryheid

Dit verwys na die vermoë om volgelinge inisiatief aan die dag te laat lê, besluite te laat neem en doelgerig te laat optree.

Openbare betrekkinge

Dit verwys na die optree as verteenwoordiger en segspersoon van die groep.

■ **Betroubaarheid en geldigheid**

Die betroubaarheid en geldigheid vir die Jeugleierskapsvraelys/Youth Leadership Behavior Questionnaire is nie vir die Suid-Afrikaanse populasie beskikbaar nie. Die betroubaarheid vir die subskale van die LBDQ-XII (waarvan dié vraelys afgelei is) varieër van 0,55 tot 0,91 deur van die Kuder-Richardson formule gebruik te maak (Stogdill, 1963).

Die eksperimentele geldigheid van die LBDQ-XII is ook deur Stogdill (1963) ondersoek. Dit blyk dat daar beduidend ($p < 0,01$) onderskei kon word tussen konsiderasie en die beklemtoning van produktiwiteit, die beklemtoning van produktiwiteit en die inisieer van struktuur, konsiderasie en die toleransie vir vryheid.

3.1.6 Hipoteseformulering

Weens 'n gebrek aan ondersteunende empiriese inligting is dit nie moontlik om 'n rigtinggewende hipotese ten opsigte van die primêre doelwit van die studie te formuleer nie. Gevolglik kan die volgende navorsingshipotese (nie-rigtinggewend) geformuleer word:

Daar bestaan beduidende verskille in die gemiddelde persoonlikheids-, aanpassings- en leierskapsgedragtellings vir die verskillende geslagte (seuns en dogters) asook kultuurgroepe (bruin, wit en swart) van graad 12 skoolleiers.

Uit hierdie geformuleerde navorsingshipotese is dit duidelik dat die groep eerstens ten opsigte van geslag (wat uit twee kategorieë bestaan) op al die afhanklike veranderlikes vergelyk sal word. Daarna sal die proses herhaal word vir die ander onafhanklike veranderlike, naamlik kultuurgroep. Laasgenoemde onafhanklike veranderlike bestaan egter uit drie kategorieë en daarom kan die navorsingshipotese nie **statisties** vir die twee onafhanklike veranderlikes op dieselfde wyse voorgestel word nie.

3.1.6.1 Geslag

Ten opsigte van hierdie onafhanklike veranderlike kan die volgende statistiese hipotese geformuleer word.

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$$

waar:

μ_1 = die gemiddelde HSPV faktor A-telling vir die populasie graad 12 seuns wat skoolleiers is, en

μ_2 = die gemiddelde HSPV faktor A-telling vir die populasie graad 12 dogters wat skoolleiers is.

Hierdie statistiese hipotese sal vir elkeen van die HSPV, PHSF en die Jeugleierskapsvraelys se subskale ondersoek word. Hier word volstaan deur dit net vir een van die subskale voor te stel.

3.1.6.2 Kultuurgroep

Ten opsigte van hierdie onafhanklike veranderlike kan die volgende statistiese hipotese geformuleer word:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

$$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$$

waar:

μ_1 = die gemiddelde HSPV faktor A-telling vir die populasie graad 12 bruin skoolleiers,

μ_2 = die gemiddelde HSPV faktor A-telling vir die populasie graad 12 wit skoolleiers, en

μ_3 die gemiddelde HSPV faktor A-telling vir die populasie graad 12 swart skoolleiers is.

Alhoewel hierdie statistiese hipotese vir elkeen van die HSPV, PHSF en die Jeugleierskapsvraelys se **subskale** ondersoek sal word, word hier volstaan deur dit slegs vir een van die subskale voor te stel.

Vervolgens sal die statistiese prosedures wat gebruik behoort te word om die geformuleerde hipotese te ondersoek, bespreek word.

3.1.7 Statistiese prosedure

Soos duidelik uit paragraaf 3.1.4 blyk is die onderskeie frekwensies in die kategorieë van die genoemde onafhanklike veranderlikes redelik klein. Gevolglik bestaan twyfel oor die aannames van normaliteit en homogeniteit van die tellings en is dit nie moontlik om die geformuleerde statistiese hipoteses deur middel van 'n parametrisiese statistiese tegniek te ondersoek nie. Gevolglik sal van 'n nie-parametrisiese toets gebruik gemaak moet word. Dit was egter nie in die praktyk moontlik om groter groepe te bekom nie. Soos reeds gemeld beslaan die skoolleierstrukture slegs 'n klein deel van die totale leerderpopulasie en is die leerders ook aan besige na-skoolse programme onderwerp wat deelname aan die ondersoek bemoeilik het.

Ten opsigte van die onafhanklike veranderlike geslag is slegs twee onafhanklike groepe ter sprake. Die afhanklike veranderlikes daarenteen is almal meetbaar op die intervalskaal en gevolglik kan die Mann-Whitney-toets volgens Howell (1995) oorweeg word aangesien dit die nie-parametrisiese toets is om die sentrale geneigdheid van twee onafhanklike groepe te vergelyk. Die toetsstatistiek vir gemelde toets is soos volg:

$$U_A = n_A n_B + \frac{n_B(n_B + 1)}{2} - TB$$

$$U_B = n_A n_B - U_A$$

waar:

T_B = die som van die rangordes van steekproef B, en
 U = die kleinste van U_A of U_B .

Die beslissingsreël vir 'n tweekantige toets (soos wat hier die geval is aangesien die alternatiewe hipotese nie-riktigtinggewend is), is die volgende:

Indien waargenome $U \leq U_{1-\alpha/2}$, vir n_A en n_B , verwerp H_0 .

Wat die ander onafhanklike veranderlike, naamlik kultuurgroep betref, is daar reeds tydens die formulering van die statistiese hipoteses daarop gewys dat dit uit drie groepe bestaan. In hierdie geval beveel Howell (1995) aan dat die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding in die plek van die Mann-Whitney-toets gebruik word aangesien hier meer as twee onafhanklike groepe ter sprake is. Met hierdie toets word ondersoek of die variasie in rangordes **tussen** die groepe die variasie in rangordes **binne** die groepe betekenisvol oorsakei (Kurtz, 1999). Gevolglik word alle tellings eers in rangorde geplaas, ongeag groeplidmaatskap, waarna die som van rangordes vir die verskillende groepe gesommeer word. Hierdie somtotale word aangedui met R_j . Die algemene vorm van die nulhipotese kan dus soos volg geformuleer word:

Die toetsstatistiek wat gebruik kan word om te toets of die verskillende R_j van mekaar verskil, is die volgende:

$$H = \frac{12}{N(N+1)} \sum \frac{R_j^2}{n_j} - 3(N+1) \quad (\text{Howell, 1995})$$

waar:

n_j = die getal waarnemings in die j de groep
 R_j = die som van rangordes in die j de groep
 $N = \sum n_j$ = totale steekproefgrootte

Dit kan aangetoon word dat indien steekproewe minstens vyf persone bevat (in hierdie ondersoek is die kleinste groep gelyk aan 21), die steekproefdistribusie van die toetsstatistiek H ongeveer 'n ch-kwadraatdistribusie met $J - 1$ vryheidsgrade het waar J gelyk is aan die getal steekproewe/groepe. Namate N groter word, verbeter hierdie benadering tot die chi-kwadraatdistribusie (Huysamen, 1993).

Die gestelde statistiese hipotese suggereer dat 'n nie-rigtinggewende hipotese ondersoek word. In die geval van 'n tweekantige toets, kan die volgende beslissingreël gebruik word:

Indien $H > \chi_{1-\alpha}^2$ met $J - 1$ vryheidsgrade, v erwerp H_0 .

In hierdie studie word op die 5%-peil ($\alpha = 0,05$) van beduidendheid gewerk.

3.2 RESULTATE

3.2.1 Inleiding

Die resultate word vervolgens vir die twee onafhanklike veranderlikes afsonderlik bespreek.

3.2.2 Hipotesetoetsing

3.2.2.1 Geslag

Vir die toetsing van hierdie hipotese is die Mann-Whitney-resultate met behulp van die BMDP-rekenaarprogrammatuur (BMDP Manual, 1993) bereken en die resultate verskyn in Tabel 3.4.

Uit die resultate in Tabel 3.4 word opgemerk dat ten opsigte van drie van die afhanklike veranderlikes, naamlik HSPV-faktor E (onderdanig teenoor dominant), PHSF-komponent 4 (senuweeagtigheid) en komponent 8 (sosialiteit-G) daar 'n verskil in die gemiddeldes vir die twee geslagte wat betekenisvol op die 5%-peil

is. Daar is verder ook verskille tussen die gemiddeldes vir die seuns en dogters op twee van die afhanklike veranderlikes, naamlik HSPV-faktor B (minder teenoor meer intelligent) en faktor I (ontoegeeflik teenoor teerhartig) wat betekenisvol op die 1%-peil is.

Die nulhipotese moet in hierdie vyf gevalle verwerp word. Hierdie bevindinge sal nou vir elkeen van die betrokke afhanklike veranderlikes uiteengesit word.

3.2.2.1.1 HSPV-faktor B (minder teenoor meer intelligent)

Volgens Tabel 3.4 blyk dit dat die dogters (6,70) in vergelyking met die seuns (5,23) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.1.2 HSPV-faktor E (onderdanig teenoor dominant)

Volgens Tabel 3.4 blyk dit dat die dogters (9,70) in vergelyking met die seuns (11,25) 'n laer gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.1.3 HSPV- faktor I (ontoegeeflik teenoor teerhartig)

Vanuit Tabel 3.4 blyk dit dat die dogters (14,53) 'n hoër gemiddelde in vergelyking met die seuns (11,35) behaal het.

3.2.2.1.4 PHSF-komponent 4 (senuweeagtigheid)

Volgens Tabel 3.4 blyk dit dat die dogters (25,97) in vergelyking met die seuns (23,15) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het

3.2.2.1.5 PHSF-komponent 8 (sosialiteit - G)

Volgens Tabel 3.4 blyk dit dat die dogters (28,97) in vergelyking met die seuns (25,60) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

Tabel 3.4 Gemiddeldes (\bar{x}), standaardafwykings (s) en Mann-Whitney-resultate (U) rakende die onafhanklike veranderlike geslag

Afhanglike Veranderlike	Seuns		Dogters		U	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Openbare optrede	11,83	2,51	11,07	3,30	630,0	0,4204
Inisieer van struktuur	18,60	2,57	18,13	2,46	622,0	0,4803
Toleransie vir vryheid	20,23	4,25	19,20	3,68	631,5	0,4116
Beklemtoning van produktiwiteit	20,31	4,37	21,53	3,09	476,5	0,2671
Konsiderasie	13,60	2,45	13,37	2,71	597,5	0,6857
Faktor A (Teruggetrokke teenoor hartlik)	11,33	3,52	12,73	3,40	441,5	0,1225
Faktor B (Minder teenoor meer intelligent)	5,23	2,03	6,70	1,97	340,5	0,0047**
Faktor C (Beïnvloed deur gevoelens teenoor emosioneel stabiel)	11,50	3,09	12,13	3,49	516,0	0,5368
Faktor D (Flegmaties teenoor prikkelbaar)	8,90	3,17	8,27	3,41	577,5	0,8808
Faktor E (Onderdanig teenoor dominant)	11,25	3,12	9,70	2,23	731,0	0,0387*
Faktor F (Sober teenoor entoesiasies)	9,30	3,73	10,53	3,68	435,5	0,1057
Faktor G (Opportuun teenoor pligsgetrou)	12,25	3,55	14,03	3,65	421,0	0,0719
Faktor H (Skaam teenoor waaghalsig)	10,80	2,05	11,57	4,36	581,5	0,8414
Faktor I (Ontoegewillig teenoor teerhartig)	11,35	3,52	14,53	2,34	258,5	0,0001**
Faktor J (Lewenslustig teenoor individualisties/versigtig)	9,25	2,77	8,43	2,53	643,5	0,3295
Faktor O (Selfversekerd teenoor bevreesd)	9,33	3,34	8,53	2,78	601,0	0,6568
Faktor Q2 (Sosiaal groepafhanklik teenoor selfgenoegsaam)	8,55	2,86	8,20	3,01	621,5	0,4841
Faktor Q3 (Onbeheersd teenoor beheersd)	11,50	3,29	12,67	3,28	486,0	0,3196
Faktor Q4 (Ontspanne teenoor gespanne)	10,05	2,51	9,90	2,75	567,0	0,9850
Komponent 1 (Selfvertroue)	28,58	4,96	30,00	5,98	511,5	0,5018
Komponent 2 (Eiewaarde)	25,95	5,33	27,27	5,56	476,5	0,2679
Komponent 3 (Selfbeheer)	26,30	5,08	25,03	4,71	662,0	0,2304
Komponent 4 (Senuweeagtigheid)	23,15	4,45	25,97	4,11	399,5	0,0386*
Komponent 5 (Gesondheid)	26,55	5,08	28,87	6,25	457,0	0,1770
Komponent 6 (Gesinsinvloede)	27,90	5,04	29,50	6,37	518,5	0,5589
Komponent 7 (Persoonlike vryheid)	26,70	7,47	27,07	7,50	571,5	0,9405
Komponent 8 (Sosialiteit - G)	25,60	5,85	28,97	6,08	397,5	0,0366*
Komponent 9 (Sosialiteit - S)	26,13	4,17	25,87	8,99	606,0	0,6147
Komponent 10 (Morele inslag)	28,10	5,23	29,20	6,91	540,0	0,7512
Komponent 11 (Formele verhoudinge)	29,20	5,36	30,41	6,06	503,0	0,4373
Komponent 12 (Gewensheidskaal)	19,15	4,57	19,14	4,53	513,5	0,5163

+Gekorrigeer vir gelyke rangordes

**p < = 0,01

*p < = 0,05

3.2.2.2 Kultuurgroep

Vir die toetsing van hierdie hipotese is die Kruskall-Wallis eenrigting variansie met behulp van die BMDP-rekenaarprogrammatuur (BMDP Manual, 1993) gedoen en die resultate verskyn in Tabel 3.5.

Uit die resultate in Tabel 3.5 word opgemerk dat ten opsigte van **leierskapsgedrag**, verskille in gemiddeldes aangetoon word vir inisieer van struktuur, konsiderasie en produktiwiteit. Die verskille op die eerste twee veranderlikes is beduidend op die 1%-peil terwyl dit vir die laasgenoemde veranderlike beduidend op die 5%-peil is. Die nulhipotese kan dus in hierdie gevalle verwerp word.

Rakende **persoonlikheid**, word verskille in gemiddeldes aangedui op vier faktore, naamlik HSPV-faktor B (minder teenoor meer intelligent), HSPV-faktor D (flegmaties teenoor prikkelbaar), HSPV-faktor G (opportuun teenoor pligsgetrou) en HSPV-faktor F (sober teenoor entoesiasties). Hierdie verskille is met die uitsondering van die laaste faktor (waar dit beduidend is op die 1%-peil) beduidend op die 5%-peil. Ten opsigte van persoonlikheid moet die nulhipotese dus ook in hierdie vier gevalle verwerp word.

Ten opsigte van **aanpassing** is verskille op vier velde van die PHSF gevind, naamlik PHSF-komponent 4 (senuweeagtigheid), PHSF-komponent 6 (gesinsinvloede), PHSF-komponent 9 (sosialiteit - S) en PHSF-komponent 11 (formele verhoudinge). Hierdie verskille is met die uitsondering van komponent 6 (gesinsinvloede) beduidend op die 1%-peil. Vir komponent 6 (gesinsinvloede) is die verskille beduidend op die 5%-peil. Die nulhipotese word dus vir hierdie vier gevalle rakende aanpassing verwerp.

Dit is vanuit Tabel 3.5 duidelik dat hier met drie kultuurgroepe gewerk word sodat nou bepaal moet word watter van hierdie drie groepe se gemiddeldes beduidend van mekaar verskil. Om dit te doen voer die BMDP-program 'n meervoudige ver-

gelyking uit. Deur middel van hierdie vergelyking word groep 1 (bruin) se gemiddelde op 'n bepaalde veranderlike met elkeen van die ander twee groepe (wit en swart) se gemiddeldes op daardie veranderlike vergelyk waartydens 'n z-waarde telkens bereken word. Indien hierdie z-waarde groter as die kritieke z-waarde is, word die nulhipotese verwerp. In hierdie geval is die kritieke z-waarde vir $\alpha = 0,05$ gelyk aan 2,39. Die resultate van hierdie meervoudige vergelykings word vervolgens vir elk van die afhanklike veranderlikes waarvoor beduidend *H*-waardes bereken is, aangedui en bespreek.

Tabel 3.5 Gemiddeldes (\bar{x}), standaardafwykings (s) en Kruskal-Wallis-resultate (H) rakende die onafhanklike veranderlike kultuurgroep

Afhanglike Veranderlike	Bruin		Wit		Swart		H	P
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Openbare betrekkinge	12,29	2,59	10,60	2,80	11,67	3,10	4,00	0,1357
Iniseer van struktuur	18,54	2,23	17,12	2,35	19,76	2,34	12,68	0,0018**
Toleransie vir vryheid	20,04	4,12	20,44	3,21	18,71	4,69	1,52	0,4669
Beklemtoning van produktiwiteit	20,04	3,91	19,88	3,85	22,86	3,26	6,65	0,0360*
Konsiderasie	13,75	2,38	12,28	2,62	14,67	2,06	11,40	0,0033**
Faktor A (Teruggetrokke teenoor hartlik)	11,38	3,09	11,16	3,87	13,48	3,17	5,46	0,0653
Faktor B (Minder teenoor meer intelligent)	5,92	2,02	6,60	2,42	4,90	1,48	8,70	0,0129*
Faktor C (Beïnvloed deur gevoelens teenoor emosioneel stabiel)	11,25	3,04	11,56	3,29	12,62	3,44	1,47	0,4785
Faktor D (Flegmaties teenoor prikkelbaar)	10,38	3,42	8,24	2,40	7,10	3,18	7,05	0,0295*
Faktor E (Onderdanig teenoor dominant)	10,58	2,78	11,60	3,04	9,38	2,33	5,40	0,0671
Faktor F (Sober teenoor entoesiasies)	11,21	3,66	10,48	2,97	7,48	3,67	9,70	0,0078**
Faktor G (Opportuun teenoor pligsgetrou)	12,46	3,72	11,88	3,57	15,00	3,05	8,06	0,0178*
Faktor H (Skaam teenoor waaghalsig)	11,00	3,48	11,64	3,11	10,67	3,20	2,40	0,3008
Faktor I (Ontoegewillig teenoor teerhartig)	12,25	3,77	12,48	3,80	13,52	2,48	0,80	0,6698
Faktor J (Lewenslustig teenoor indiwualisties)	9,33	3,12	7,96	2,24	9,52	2,42	4,80	0,0908
Faktor O (Selfversekerd teenoor bevreesd)	9,25	3,25	9,80	2,81	7,71	3,04	4,68	0,0965
Faktor Q2 (Sosiaal groepafhanklik teenoor selfgenoegsaam)	7,92	2,87	8,16	3,06	9,24	2,70	1,97	0,3731
Faktor Q3 (Onbeheersd teenoor beheersd)	12,00	2,84	10,96	3,71	13,24	3,02	4,19	0,1228
Faktor Q4 (Ontspanne teenoor gespanne)	10,08	2,80	9,84	2,48	10,05	2,62	0,81	0,6671
Komponent 1 (Selfvertroue)	29,04	5,22	27,48	4,74	31,38	5,88	5,60	0,0607
Komponent 2 (Eiewaarde)	26,29	6,33	25,92	3,41	27,48	6,33	0,14	0,9345
Komponent 3 (Selfbeheer)	25,67	4,48	24,92	5,00	26,86	5,36	1,82	0,4030
Komponent 4 (Senuweeagtigheid)	22,33	4,24	24,40	4,25	26,62	4,15	10,08	0,0065**
Komponent 5 (Gesondheid)	27,54	6,35	27,88	5,21	27,14	5,68	0,02	0,9889
Komponent 6 (Gesinsinvloede)	25,96	4,62	29,28	5,45	29,33	6,30	6,66	0,0358*
Komponent 7 (Persoonlike vryheid)	25,17	5,91	29,12	9,38	26,10	5,86	1,89	0,3893
Komponent 8 (Sosialiteit - G)	29,08	6,47	25,36	6,81	26,71	4,17	4,47	0,1072
Komponent 9 (Sosialiteit - S)	27,63	7,20	27,72	6,49	22,14	4,29	12,94	0,0016**
Komponent 10 (Morele inslag)	27,08	6,89	28,64	6,10	30,19	4,34	3,13	0,2088
Komponent 11 (Formele verhoudinge)	29,88	5,19	27,48	5,38	32,30	5,61	10,13	0,0063**
Komponent 12 (Gewensheidskaal)	18,50	4,41	20,00	3,99	18,85	5,26	2,37	0,3059

**p < = 0,01

* p < = 0,05

3.2.2.2.1 Inisieer van struktuur

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir inisieer van struktuur is bereken en dit verskyn in Tabel 3.6.

Tabel 3.6 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir inisieer van struktuur

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	1,81
Bruin met swart	1,77
Wit met swart	3,56*

* $p \leq 0,05$

Die berekende z-waarde van 3,56 tussen die gemiddelde tellings op inisieer van struktuur vir die kultuurgroepe wit en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die swart (19,76) in vergelyking met die wit skoolleiers (17,12) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.2 Die beklemtoning van produktiwiteit

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir beklemtoning van produktiwiteit is bereken en dit verskyn in Tabel 3.7.

Tabel 3.7 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskall-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir produktiwiteit.

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	0,37
Bruin met swart	2,04
Wit met swart	2,43*

*p < = 0,05

Die berekende z-waarde van 2,43 tussen die gemiddelde tellings op 'production emphasis' vir die kultuurgroepe wit en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die swart (22,86) in vergelyking met die wit skoolleiers (19,88) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.3 Konsiderasie

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir konsiderasie is bereken en word in Tabel 3.8 aangetoon.

Tabel 3.8 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskall-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir konsiderasie

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	2,09
Bruin met swart	1,28
Wit met swart	3,32*

*p < = 0,05

Die berekende z-waarde van 3,32 tussen die gemiddelde tellings op konsiderasie van vryheid vir die kultuurgroepe wit en swart is op die 5%-peil beduidend. Vol-

gens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die swart (14,67) in vergelyking met die wit skoolleiers (12,28) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.4 HSPV-faktor B (minder teenoor meer intelligent)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir HSPV-faktor B is bereken en dit verskyn in Tabel 3.9.

Tabel 3.9 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir HSPV-faktor B (minder teenoor meer intelligent)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	1,06
Bruin met swart	1,87
Wit met swart	2,93*

* $p < 0,05$

Die berekende z-waarde van 2,93 tussen die gemiddelde tellings op HSPV-faktor B vir die kultuurgroepe wit en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die wit (6,60) in vergelyking met die swart skoolleiers (4,90) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.5 HSPV-faktor D (flegmaties teenoor prikkelbaar)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir HSPV-faktor D is bereken en dit verskyn in Tabel 3.10.

Tabel 3.10 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir HSPV-faktor D (flegmaties teenoor prikkelbaar)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	1,88
Bruin met swart	2,56*
Wit met swart	0,79

*p < = 0,05

Die berekende z-waarde van 2,56 tussen die gemiddelde tellings op HSPV-faktor D vir die kultuurgroepe bruin en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die bruin (10,38) in vergelyking met die swart skoolleiers (7,10) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.6 HSPV-faktor F (sober teenoor entoesiasties)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir HSPV-faktor F is bereken en dit verskyn in Tabel 3.11.

Tabel 3.11 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir HSPV-faktor F (sober teenoor entoesiasties)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	0,51
Bruin met swart	2,93*
Wit met swart	2,49*

*p < = 0,05

Die berekende z-waarde van 2,93 en 2,49 tussen die gemiddelde tellings op HSPV-faktor F vir onderskeidelik die kultuurgroepe bruin en swart asook wit en swart op die 5%-peil beduidend is. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die bruin (11,21) sowel as die wit (10,48) in vergelyking met die swart skoolleiers (7,48) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.7 HSPV-faktor G (oortuun teenoor pligsgetrou)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir HSPV-faktor G is bereken en dit verskyn in Tabel 3.12.

Tabel 3.12 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir HSPV-faktor G (oortuun teenoor pligsgetrou)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	0,73
Bruin met swart	2,03
Wit met swart	2,77*

*p < = 0,05

Die berekende z-waarde van 2,77 tussen die gemiddelde tellings op HSPV-faktor G vir die kultuurgroepe wit en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die swart (15,00) in vergelyking met die wit skoolleiers (11,88) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.8 PHSF-komponent 4 (senuweeagtigheid)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir PHSF-komponent 4 is bereken en dit verskyn in Tabel 3.13.

Tabel 3.13 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir PHSF-komponent 4 (senuweeagtigheid)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	2,06
Bruin met swart	3,12*
Wit met swart	1,19

* $p \leq 0,05$

Die berekende z-waarde van 3,12 tussen die gemiddelde tellings op PHSF-veld 4 vir die kultuurgroepe bruin en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die swart (26,62) in vergelyking met die bruin skoolleiers (22,33) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.9 PHSF-komponent 6 (gesinsinvloede)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir PHSF-komponent 6 is bereken en dit verskyn in Tabel 3.14.

Tabel 3.14 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir PHSF-komponent 6 (gesinsin-vloede)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	2,12
Bruin met swart	2,39*
Wit met swart	0,32

* $p < = 0,05$

Die berekende z-waarde van 3,12 tussen die gemiddelde tellings op PHSF-komponent 6 vir die kultuurgroepe bruin en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die swart (29,33) in vergelyking met die bruin skoolleiers (25,96) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.10 PHSF-komponent 9 (sosialiteit - S)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir PHSF-komponent 9 is bereken en dit verskyn in Tabel 3.15.

Tabel 3.15 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir PHSF-komponent 9 (sosialiteit - S)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	0,33
Bruin met swart	3,28*
Wit met swart	3,03*

* $p < = 0,05$

Die berekende z-waardes van 3,28 en 3,03 tussen die gemiddelde tellings op PHSF-komponent 9 vir onderskeidelik die kultuurgroepe bruin en swart asook wit en swart op die 5%-peil beduidend is. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die bruin (27,63) sowel as die wit (27,72) in vergelyking met die swart skoolleiers (22,14) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

3.2.2.2.11 PHSF-komponent 11 (formele verhoudinge)

Die resultate van die meervoudige vergelyking vir PHSF-komponent 11 is bereken en dit verskyn in Tabel 3.16.

Tabel 3.16 Resultate van die meervoudige vergelyking van die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding vir PHSF-komponent 11 (formele verhoudinge)

Vergelyking van gemiddeldes	z-waarde
Bruin met wit	1,77
Bruin met swart	1,43
Wit met swart	3,16*

* $p \leq 0,05$

Die berekende z-waarde van 3,16 tussen die gemiddelde tellings op PHSF-komponent 11 vir die kultuurgroep wit en swart is op die 5%-peil beduidend. Volgens die gemiddeldes in Tabel 3.5 blyk dit duidelik dat die swart (32,30) in vergelyking met die wit skoolleiers (27,48) 'n hoër gemiddelde ten opsigte van hierdie veranderlike behaal het.

Dit blyk dus dat daar wel beduidende verskille ten opsigte van die onafhanklike veranderlikes op gemerk kan word in terme van persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag. Vervolgens word gevolgtrekkings aan die hand van die gegewe resultate gebied.

HOOFSTUK 4

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING

Die primêre doelwit van hierdie verkennende studie was om skoolleierskap oor verskillende kulture en geslagte heen te ondersoek. Gevolglik is daar 'n literatuurstudie gedoen oor (i) leierskapsteorieë en die ontwikkeling daarvan, (ii) die skoolleier as adolessent, die ontwikkelingsfase waarin so 'n persoon verkeer sowel as die sosiale kontekste waarbinne gefunksioneer word, asook (iii) kultuur en geslag as faktore wat leierskap kan beïnvloed. Die empiriese ondersoek poog om verskille tussen swart, bruin en wit skoolleiers van beide geslagte te ondersoek met die oog op sinvolle skoolleierpraktyk vir die toekoms.

Vervolgens word die vernaamste bevindinge van die ondersoek beklemtoon en enkele gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak wat in verdere navorsing benut sou kon word. Die resultate word opsommend in Bylae 3 weergegee.

4.2 GEVOLGTREKKINGS

Uit die resultate (soos in Tabel 3.2 uiteengesit) blyk dit dat ten opsigte van die drie afhanklike veranderlikes daar wel verskille in die gemiddeldes van die twee geslagte, sowel as die drie kulture is. Die resultate ten opsigte van die twee onafhanklike veranderlikes kan op 'n sinvolle wyse met inagneming van die literatuur in dié verband bespreek word.

4.2.1 Geslag

Die dogterskoolleiers toon 'n oorwegend groter teoretiese ingesteldheid en neiging tot abstrakte denke. Ook sien die dogterskoolleiers minder dominant daar uit,

wat as 'n mate van onderdanigheid waargeneem kan word. Hierby sluit aan 'n teerhartige en emosioneel gevoelige ingesteldheid wat oorwegend by hierdie groep opgemerk is. Voorts blyk dit dat dogters beter aanpassing ten opsigte van sosiale verkeer binne die groep toon en ook met groter sukses daarin slaag om senuweeagtigheid en spanning te hanteer.

Seunskoolleiers blyk daarenteen om oor 'n meer konkrete benadering en ingesteldheid te beskik met 'n groter mate van emosionele ongevoeligheid en ontoegeeflikheid. Hiermee saam kom die seunskoolleier meer dominant en oorheersend voor as sy vroulike eweknie. Swakker aanpassing ten opsigte van die hanteling van spanning en senuweeagtigheid is aangetref, terwyl seuns tot 'n mindere mate goeie aanpassing ten opsigte van sosiale- en groepsverkeer getoon het.

Weinig navorsing ondersteun 'n intelligensieverskil tussen die geslagte binne die leierskapskonteks. Verskille ten opsigte van ruimtelike oriëntasie word wel aangetref en sal dus oorwegend 'n invloed op die tipe leierskapsrol wat beoefen word, kan uitoefen. 'n Eienskaps- en situasionele benadering tot leierskap is hier ter sprake, daarin dat intelligensie deur navorsers as 'n belangrike eienskap betrokke by leierskap beskou word, maar dan ook binne die bepaalde konteks met sensitiwiteit hanteer moet word.

Voorts dui die resultate daarop dat die seunskoolleiers meer dominant voorkom as die dogterskoolleiers. Navorsing toon aan dat dominasie as 'n belangrike leierseienskap beskou word, maar ook dat daar verskille in dominansie tussen die twee geslagte bestaan. Dit kan moontlik aan die hand van die geslagsrolle wat tradisioneel aan die man en vrou toegedig word, verklaar word. Die man word oorwegend as die gesagspersoon beskou, met die vrou in die meer onderdanige en minder assertiewe rol (kyk 2.5). Hierdie bevinding stem ook met bestaande navorsing, waarin die HSPV binne jeugleierskapskonteks toegepas is, ooreen (Malan, 1986). Ter aansluiting hierby kan ook die groter mate van teerhartigheid wat by die dogterskoolleiers opgemerk is, vanuit 'n kulturele oogpunt verkeer word. Aangesien die vrou stereotipies die meer emosionele en ondersteunende

rol inneem, is dit te begrype dat hierdie sosiale rol ook 'n invloed op die vrou se leierskapstyl uitoefen. Groter klem word op die mens-oriëntasie (insteede van die taak-oriëntasie) gelê, wat by 'n gedragsbenadering tot leierskap aansluit. Op skoolvlak oefen die portuurgroep 'n nog groter invloed op die seun se gevoelslewe uit, in terme van die onderdruk en ontken van gevoelens en emosionele meelewing (Steinberg, 1993)

Hoewel die resultate wat betref die beter aanpassing van dogters met betrekking tot sosialiteit en die behoefte tot spontane groepsverkeer tot 'n mate van die gevolgtrekkings uit die literatuur in verband met adolessensie verskil (aangesien seuns neig om eerder in groot groepe te verkeer as wat met dogters die geval is), sou die teerhartige ingesteldheid ook moontlik hiermee in verband gebring kon word. Dit is moontlik dat emosionele ondersteuning die samehorigheidsgevoel by dogters kan versterk. Dogters heg ook groter waarde aan hul leierskapsrol (Singer, 1990) wat binne die skoolleierkonteks veral op sosiale betrokkenheid kan dui. Weinig literatuur ondersteun die aanpassingsverskil met betrekking tot spanningshantering by dogters binne die leierskapkonteks. Die moontlikheid bestaan dat, vanweë die groter mate van emosionele ondersteuning, die dogterskoolleiers oor beter spanninghanteringsvaardighede beskik as seunskoolleiers. Verdere ondersoek sou in hierdie verband ingestel kon word, aangesien McCullough, Ashbridge & Pegg (1994) goeie spanningshantering met 'n goeie selfbeeld, interne lokus van kontrole, rasonale denke en onpartydigheid in verband bring (aspekte wat inderdaad met effektiewe leierskap geassosieer kan word).

4.2.2 Kultuur

Vanuit die verkreeë resultate kom dit voor asof die swart skoolleiers 'n groter klem op die inisieer van struktuur plaas as die wit skoolleiers. Hierdie bevindinge stem met Stogdill en Coady (1970) se ondersoek ooreen, waar swart leerders ook groter klem op die inisieer van struktuur gelê het. Tesame hiermee kom die swart skoolleiers in vergelyking met die wit skoolleiers meer pligsgetrou en konsensieus voor. Die gevolgtrekkings uit die literatuur toon aan dat leiers oor die algemeen

meer emosioneel gedissiplineerd, konsekwent en konsensieus voorkom (kyk ook 2.2). Navorsing toon aan dat leiers meer gestruktureerd en taak-georiënteerd optree wanneer daar met onervare groepslede saamgewerk word. Aangesien die SRC-praktyk nog betreklik nuut is, sou die invloed van rolmodelle wat poog om doeltreffende beheer uit te oefen en leiding te gee hier 'n rol kan speel.

Voorts blyk dit dat die bruin en wit skoolleiers meer entoesiasies en spontaan as die swart skoolleiers is. Dit sluit aan by die mindere mate van klem wat wit skoolleiers op die inisieer van struktuur gelê het. Vanuit die literatuur blyk dit dat leiers oorwegend meer spraaksaam, lewendig, openhartig en ekspressief is en die waardes van hul groepslede reflekteer. Die konteks waarbinne die swart skoolleiers funksioneer (naamlik die van die Students' Representative Council) staan 'n meer demokratiese, deelnemende en meelewende leierskapsbenadering voor. Die resultate blyk dus tot 'n mate teenstrydig met die praktyk te wees. Tog, blyk reëls en gesagsnorme volgens 'n hiërargiese struktuur sterk binne die kollektivistiese kultuur te geld (kyk ook 2.4), asook die beklemtoning van selfdissipline en gehoorsaamheid. Dit sou moontlik tot 'n mindere mate van spontaniteit en entoesiasme kon bydra. Voorts toon navorsing aan dat laat-ontwikkelaars oorwegend meer spontaniteit, impulsiwiteit en kreatiwiteit aan die dag lê (kyk 2.3.2.1). Aangesien omgewingsfaktore 'n belangrike rol in die rypwordingsproses speel, sou die hoë eise van die betrokke kulturele omgewing ook hier 'n moontlike rol kon speel.

Daarenteen blyk dit egter dat die swart skoolleier in vergelyking met die wit skoolleier 'n hoër gemiddelde ten opsigte van konsiderasie behaal het. Hoewel hierdie bevinding afwyk van die resultate soos deur Stogdill en Coady (1970) daargestel (sowel as die reeds vermelde beklemtoning van struktuur binne die konteks van hierdie studie), blyk dit wel by die kollektivistiese kulture se neiging tot binne-groep bevoordeling aan te sluit. Dit is moeilik om vas te stel of die konsiderasie tot die binne-groep beperk is (binne die kollektivistiese konteks) en of dit ook na buite-groepe uitgebrei word. Die waardes naamlik pro-sosiale ingesteldheid en hulpvaardigheid, wat veral by die Afro-sentriese kulture voorkom, sluit hierby aan.

wat (volgens die literatuur, kyk 2.2.2) met produktiwiteit, werkstevredenheid en groepskohesie verband hou. Ter ondersteuning hiervan blyk dit dat swart skoolleiers 'n hoër gemiddelde ten opsigte van die beklemtoning van produktiwiteit as die wit skoolleiers behaal het. Aangesien groter produktiwiteit ervaar word wanneer die leier hoog op konsiderasie sowel as die inisieer van struktuur is, blyk die swart skoolleier dan 'n beter balans tussen die twee genoemde oriëntasies as die ander kultuurgroepe te handhaaf.

Voorts blyk dit ook dat die bruin skoolleiers meer prikkelbaar as die swart skoolleiers voorkom. Weinig literatuur aangaande die bruin skoolleier populasie is beskikbaar. Die flegmatiese benadering van die swart skoolleier kan weereens verband hou met die kollektivistiese ingesteldheid wat oorwegend binne die swart kultuur geopenbaar word. Tot voordeel van binnegroepkohesie kan leiers dus soms terughoudend voorkom, in 'n poging om ander se gevoelens te respekteer (kyk 2.4). Hierdie bevinding word deur die toon van konsiderasie (soos reeds bespreek) ondersteun.

Weereens is dit nie duidelik of dié flegmatiese ingesteldheid bloot tot die binnegroep beperk is en of dit ook tot die buite-groep veralgemeen word nie. Die moontlikheid bestaan dat kontak met 'n buite-groep met meer prikkelbaarheid gepaard sal gaan en dat dit tot 'n groter mate met die bruin skoolleiers se gemiddelde tellings ooreen sou kon stem.

Ter aansluiting by bogenoemde blyk dit dat die swart skoolleiers 'n beter aanpassing ten opsigte van spanningshantering toon as wat by die bruin skoolleiers die geval is. Vanweë die kollektivistiese aard van die swart kultuur, word hul funksionering gekenmerk deur meer ondersteuningsbronne en aanmoediging van die binnegroep (kyk 2.4) wat moontlik tot minder sensuïteit binne die leierskapskonteks sou kon bydra. Walsh (1993) ondersteun hierdie gevolgtrekking deur die gesin as wesenlike voorspeller vir gesonde psigologiese funksionering aan te dui. Dit lyk asof die swart skoolleiers inderdaad beter aangepas is in terme van gesinsinvloede en die mate waarin afhanklikheid binne die gesin ervaar word.

Binne die Afro-sentriese kulturele konteks word daar 'n hoë premie op gesinsdinamika en -samehorigheid geplaas. Dit kom duidelik na vore binne die Students' Representative Council-konteks, waar gemeenskapsbehoefte deur die skoolleiers sowel as hul ouers nagestreef word (Du Plessis, 1994). Die bruin skoolleierpopulasie stem dus oorwegend met die Westerse praktyk ooreen, waar 'n meer individualistiese benadering gevolg word.

Intelligensie word deur verskeie navorsers binne die leierskapskonteks as belangrik beklemtoon. Aangesien ook situasionele faktore in ag geneem moet word wanneer leierskap ondersoek word, is die aard van die probleme wat opgelos moet word binne die bepaalde kulturele konteks waarbinne gefunksioneer word, van groot belang. Soos reeds gemeld verskil die leierskapsrol binne 'n Students' Representative Council-konteks van die leerlingraadpraktyk. Dit kom voor asof eersgenoemde meer praktykgerig is met beklemtoning van die gemeenskap se behoeftes, terwyl laasgenoemde meer teoreties en gefokus op spesifiek skoolleierskap blyk te wees. Hierdie aspekte sou moontlik 'n invloed op die verkreeë resultate kon hê.

Laastens blyk dit dat die bruin sowel as wit skoolleiers beter aanpassing ten opsigte van interaksie met die teenoorgestelde geslag as die swart skoolleiers openbaar. Sodanige optrede kom toenemend by ouer adollesente voor. Uit die literatuur blyk dit dat swart adollesente meer tot groepinteraksie, in stede van sosialisering in paartjies, neig (Steinberg, 1993). Dit kom dus weereens voor asof die bruin skoolleiers met die wit skoolleiers se Westerse benadering ooreenstem. Hierdie aspek sou binne die leierskapsontwikkelingskonteks in ag geneem kon word, om sodoende tot 'n groter mate vir die leerders se kulturele agtergrond voorsiening te maak. Sodoende sal die kultuuroordrag, waarna daar binne die opvoedingskonteks gestreef word (kyk 2.4.3.1), kan begin realiseer.

Laastens is daar gevind dat die swart skoolleiers in vergelyking met die wit skoolleiers 'n beter aanpassing in die handhaaf van formele verhoudinge toon. Weinig literatuur blyk hierdie resultate te bevestig of te weerlê. Die moontlikheid bestaan

dat aangesien daar binne die kollektivistiese kultuur groter klem op die respekter van gesagsfigure gelê word, dit ook hier 'n verklaring vir die verkreeë resultate sou kon bied.

Gesien in die lig van bogenoemde bespreking, lyk dit dus asof daar duidelike verskille binne die skoolleierskapskonteks oor verskillende kulture en geslagte heen voorkom. Vanuit die resultate en gevolgtrekkings kan 'n aantal aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing in hierdie verband gemaak word.

4.3 AANBEVELINGS

- Navorsing behoort uitgebrei te word sodat daar meer proefpersone in die ondersoekgroep ingesluit word.
- Die Jeugleierskapsvraelys en Youth Leadership Behavior Questionnaire se betroubaarheid en geldigheid behoort vir die Suid-Afrikaanse standaard ondersoek te word.
- Verdere navorsing sou ook ander leierskapsposisies (bo en behalwe die leerlingraad en Students' Representative Council) kon insluit, ten einde die resultate minder situasiegebonde te maak. Dit is veral van belang by die swart skoolleier wat 'n taak- sowel as mensoriëntasie getoon het, aangesien die wyse waarop hierdie oriëntasies na vore kom van situasie tot situasie sal verskil.
- Die impak van 'n kollektivistiese benadering op skoolleierpraktyk, soos deur die swart skoolleiers getoon, kan meer spesifiek ondersoek word. Veral leierskapsgedrag binne die konteks van binne-groep bevoordeling sou insiggewend kon wees.
- Min literatuur is oor die bruin skoolleier beskikbaar. Dit blyk dat die bruin skoolleier neig om 'n Westerse skoolleierbenadering te volg. Verdere ondersoek sou hierna ingestel kon word om te bepaal of unieke benaderings-

wyses tot leierskap hier ter sprake is. Sodanige inligting sou tot effektiewe leierskapsontwikkeling kon bydra.

- 'n Longitudinale studie wat die ryfwordingstempo (met verwysing na vroeë en laat-ontwikkelaars) van die adolessente leier oor verskillende geslagte en kulture heen inagneem, sou waardevol vir die ontginning van Suid-Afrikaanse leierskapspotensiaal kan wees.
- Vanuit die literatuur blyk dit dat leierskap en kreatiwiteit nog nie voldoende nagevors is nie. As daar in ag geneem word dat laat-ontwikkelaars neig om 'n groter mate van kreatiwiteit aan die dag te lê, sou ondersoek op dié gebied sinvol kon wees.
- 'n Kwalitatiewe, in stede van kwantitatiewe benadering, sal meer insiggewende resultate te weeg kan bring. Die verskillende kultuurgroepe se persepsies van leierskap sou dan met groter welslae ondersoek kon word.
- Aan die hand van die onderhawige studie sou leierskapsontwikkelingsprogramme die lig kon sien wat binne die Suid-Afrikaanse konteks van transkulturele sensitiwiteit spreek. Skoolleiers word toenemend met die multi-kulturele aard van hul omgewing gekonfronteer. Deur sensitief vir die verskillende benaderingswyses wat gevolg word te wees, is dit moontlik om groter verdraagsaamheid, begrip en produktiwiteit aan die hand te werk.

4.4 SLOT-

Die inligting wat met hierdie verkennende navorsingsprojek ingewin is, lewer 'n bydrae tot die begrip en hantering van skoolleierskap oor verskillende geslagte en kulture heen. 'n Moontlike bydrae word gelewer ten opsigte van die ontginning van leierskapspotensiaal, aangesien daar gefokus word op leierskap binne verskillende kulturele kontekste wat dus vir 'n groter verskeidenheid manifestasies van leierskap voorsiening maak.

OPSOMMING

Daar is reeds baie navorsing oor leierskap gedoen. Tog blyk dit dat navorsing in dié verband hoofsaaklik teoriegedrewe is en grootliks aan praktiese toepasbaarheid ontbreek. Teoretici beskou leierskap toenemend as 'n proses, waardeur die individuele eienskappe, die eise deur die situasie daargestel, sowel as die groepslede se bydraes en rolle tot die leier se effektiwiteit bydra. Leierskapsontwikkeling tree as gevolg hiervan na vore. Die vroeë ontginning van leierskap kan 'n belangrike bydrae tot die toekomstige leierskapspraktyk lewer. Die skool poog dus om die adolessente leier se selfvertroue en vaardighede in dié verband te ontgin en te ontwikkel. Binne die huidige Suid-Afrikaanse konteks blyk daar uiteenlopende benaderings tot skoolleierskap oor verskillende geslagte en kulture heen te wees. Vir die doeleindes van hierdie ondersoek is op persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag gefokus.

Die ondersoekgroep het uit 70 Graad 12-leerders, wat aan die einde van 1997 as skoolleiers verkies is, bestaan. Een wit leerlingraad, twee bruin leerlingrade en twee swart Students' Representative Councils is by die ondersoek betrek. Die vyf skole is binne die Bloemfontein-omgewing geleë. Die leerders is volgens geslag en kultuur met betrekking tot hul persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag met mekaar vergelyk. Die data is statisties ontleed deur gebruik te maak van die Mann-Whitney-toets (ten opsigte van geslag) en die Kruskal-Wallis eenrigting variansie-ontleding (ten opsigte van kultuur).

Daar is bevind dat daar wel verskille tussen seun- en dogterskoolleiers bestaan met betrekking tot sekere aspekte van hul persoonlikheid, sowel as hul aanpassing. Voorts is daar tussen die kultuurgroepe verskille opgemerk ten opsigte van aspekte van persoonlikheid, aanpassing en leierskapsgedrag.

Enkele voorstelle is ten slotte na aanleiding van die bevindinge en gevolgtrekkings gemaak, wat tot verdere navorsing en ontwikkeling op die gebied kan lei.

SUMMARY

Much research has already been done on leadership. Still it seems that research in this regard is mainly theory-driven and to a large extent lacks practical application. Theorists increasingly regard leadership as a process through which the individual characteristics, the demands of the given situation as well as the contributions and roles of the group members contribute to a leader's effectiveness. Because of the afore-mentioned factors leadership development comes to the fore. The early development of leadership can provide an important contribution to future leadership practice. Therefore, the school endeavours to cultivate and develop the adolescent leader's self-confidence and abilities in this context. In the present South African context, across different sexes and cultures, divergent approaches regarding school leadership seem to exist. For the purposes of this investigation emphasis has been placed upon personality, adaptability and leadership behaviour.

The survey group consisted of 70 grade 12 learners who were elected as school leaders at the end of 1997. One white pupils' council, two brown pupils' councils and two black student representative councils were involved. The five schools are situated in the Bloemfontein area. Male and female leaders from different cultural groups were compared with regards to their personality, adaptability and leadership behaviour. The data was statistically analysed by means of the Mann-Whitney Test (regarding sex) and the Kruskal-Wallis analysis of variance (regarding culture).

It has been established that differences between male and female school leaders do exist regarding certain aspects of their personalities as well as their adaptability. Furthermore, differences have been observed among the cultural groups regarding aspects of personality, adaptability and leadership behaviour.

Lastly a few suggestions have been made with regards to the findings and conclusions which could lead to further research and development in this field of study.

BRONNELYS

Abel, T. & Karnes, F. (1993). Self-perceived strengths in leadership abilities between suburban and rural gifted students using the Leadership Strengths Indicator. *Psychological Reports*, **73**, 687-690.

Adams, G.R., Gullotta, T.P. & Markstrom-Adams, C. (1994). *Adolescent life experiences* (3rd ed.). California: Brooks/Cole.

Alsaker, F.D. (1996). Annotation: the impact of puberty. *Journal of Psychological Psychiatry*, **37**, 249-258.

Alsaker, F.D. (1995). Is puberty a critical period for socialization? *Journal of Adolescence*, **18**, 1-18.

Andersson, T. & Magnusson, D. (1990). Biological maturation in adolescence and the development of drinking habits and alcohol abuse among young males: a prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, **19**, 33-42.

Atwater, L.E. & Yammarino, F.J. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *Personnel Psychology*, **45**, 141-164.

Bandura, A. & Walters, R. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald Press.

Barker, R.A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, **50**, 343-362.

Barrett, D.E. (1996). The three stages of adolescence. *High School Journal*, **79**, 333-339.

Bass, B.M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership* (3rd ed.). New York: Free Press.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B.M. & Yammarino, F.J. (1991). Congruence of self and others' leadership ratings of naval officers for understanding successful performance. *Applied Psychology, An International Review*, **40**, 437-454.

Bayes, M. & Newton, P.M. (1978). Woman in authority: a sociopsychological analysis. *Journal of Applied Behavioral Science*, **14**, 7-20.

Beatancourt, H. & Lopez, S.R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist*, **48**, 629-636.

Bem, S. (1974). Sex-role adaptability: one consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, **31**, 634-643.

Bennis, W.G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: the problems of authority. *Administrative Science Quarterly*, **4**, 259-301.

Biehler, R. F. & Snowman, J. (1995). *Psychology applied to teaching* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.

Blank, T.O. (1986). What high school leaders think of leadership. *The High School Journal*, **2**, 207-213.

Borman, W.C. & Brush, D.H. (1993). More progress toward a taxonomy of managerial performance requirements. *Human Performance*, **6**, 1-21.

- Bowers, D.G. & Seashore, S.E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11, 238-263.
- Brandt, R. (1992). On rethinking leadership: a conversation with Tom Sergiovanni. *Educational Leadership*, 2, 46-49.
- Brislin, R.W. (1990). Applied cross-cultural psychology: an introduction. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Brown, A. (1990). The development of memory: knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. In S. Feldman & G. Elliot (Eds), *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Calder, B.J. (1977). An attribution theory of leadership. In B.M. Staw & S. Halling (Eds), *New directions in organizational behavior*. Chicago: St Clair.
- Carey, M.R. (1992). Transformational leadership and the fundamental option for self-transcendence. *Leadership Quarterly*, 3(3), 217-236.
- Cawood, J., Kapp, C.A. & Swartz, J.F.A. (1989). *Dynamic leadership*. Kaapstad: Nasou.
- Claassen, J.C. (1989). *Multikulturele onderwys: 'n studie in die vergelykende opvoedkunde*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Clark, K.E. & Clark, M.B. (1996). *Choosing to lead* (2nd ed.). North Carolina: Center for Creative Leadership.

Cummings, R. (1995). *Adolescence: a developmental perspective*. New York: Harcourt Brace & Company.

Curphy, G.J. (1993). An empirical investigation of the effects of transformational and transactional leadership on organizational climate, attrition, and performance. In K.E. Clark, M.B. Clark & D.P. Campbell (Eds), *Impact of leadership*. Greensboro: Center for Creative Leadership.

Cushner, K., McClelland, S. & Safford, P. (1992). *Human diversity in education: an integrative approach*. New York: McGraw-Hill.

Dawes, A. & Donald, D. (1994). Understanding the psychological consequences of adversity. In A. Dawes & D. Donald, *Childhood and adversity*. Cape Town: David Phillip Publishers.

De Beer, G.D.J. (1992). *Riglyne vir die verkiesing van leerlingrade in die sekondêre skool*. Ongepubliseerde verhandeling, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Denmark F.L. (1993). Woman, leadership, and empowerment. *Psychology of Woman Quarterly*, 17, 343-356.

Devine, P.G. & Zuvernick, J.R. (1994). Prejudice and guilt: the international struggle to overcome prejudice. In W.J. Lonner & R. Malpass (Eds), *Psychology and culture*. Boston: Allyn and Bacon.

Du Plessis, W.J. (1994). *'n Vergelyking van die ontstaan, doelstellings en funksies van leerlingrade en Students' Representative Councils met die oog op sinvolle leerlingeierpraktyk vir die toekoms*. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

Eagly, A.H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale: Erlbaum.

Eagly, A.H. & Karau, S.J. (1991). Gender and the emergence of leaders: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **60**, 685-710.

Eagly, A.H., Karau, S.J. & Makhijani, M.G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **117**(1), 125-145.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York.

Fertman, C.I. & Long, J.A. (1990). All students are leaders. *The School Counselor*, **37**, 391-397.

Fiedler, F.E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Fiedler, F.E. & Garcia, J.E. (1987). *New approaches to effective leadership*. New York: Wiley and Sons.

Firmani, O.M. (1982). *'n Ondersoek na leerlingeierskapontwikkeling in sekondêre skole, met spesiale verwysing na die rol van leerlingrade*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Gardner, J.W. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.

Gastill, J.A. (1994). A definition and illustration of democratic leadership. *Human Relations*, **47**, 953-975.

Gavin, L.A. & Furman, W. (1989). Age differences in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, **25**(5), 827-834.

Gemmill, G. & Oakley, J. (1992). Leadership: an alienating social myth? *Human Relations*, **45**, 113-129.

Gibb, C.A. (1969). *Leadership: selected readings*. Baltimore: Penguin Books.

Giroux, H.A. (1991). Curriculum planning, public schooling, and democratic struggle. *NASSP Bulletin*, **75**, 12-25.

Gordon, S. (1994). Encouraging student leadership. *International Schools Journal*, **14**, 43-51.

Gough, H.G. (1990). Testing for leadership with the California Psychological Inventory. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds), *Measures of leadership*. West Orange: Leadership Library of America.

Green, S.G. & Mitchell, T.R. (1979). Attributional processes of leaders in leader-member exchanges. *Organizational Behavior and Human Performance*, **23**, 429-458.

Grové, H.V.R. (1992). Onderwysgehalte in 'n multikulturele samelewing. *Educare*, 2(1), 38-46.

Hafner, A.L. (1989). The traditional undergraduate woman in the mid 1980's: a changing profile. In C.S. Pearson, D.L. Shavlik & J.G. Touchton (Eds), *Educating the majority: woman challenge tradition in higher education*. New York: MacMillan.

Haralambos, M. (1984). *Sociology: themes and perspectives*. Slough: University Tutorial Press.

Hill, J. (1983). Early adolescence: a framework. *Journal of Early Adolescence*, 3, 1-21.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills: Sage.

Hogan, R., Curphy, G.J. & Hogan, J. (1994). What we know about leadership. Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493-504.

Hollander, E.P. & Julian, J.W. (1969). Contemporary trends in the analysis of leadership processes. *Psychological Bulletin*, 71, 387-397.

House, R.J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.

House, R.J. & Howell, J.M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108.

House, R.J. & Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business*, 3, 81-98.

Howell, D.C. (1995). *Fundamental statistics for the behavioral sciences*. Belmont: International Thomson Publishing.

Hui, C.H. (1988). Measurement of individualism-collectivism. *Journal of Research on Personality*, **22**, 17-36.

Huysamer, B.F. (1996). *Adolesente se selfkonsep in multikulturele verband*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Pretoria: Sigma-Pers.

Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from adulthood to adolescence*. New York: Basic Books.

Isaksen, S.G. (1983). Toward a model for the facilitation of creative problem solving. *Journal of Creative Behavior*, **17**(1), 18-30.

Jordaan, E. (1996). *Die rol van liggaamlike opvoeding en sport in die oordra van waardes aan die primêre skoolkind in 'n multikulturele samelewing*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Karnes, F.A., Deason, D.M. & D'Illio, V. (1993). Leadership skills and self-actualization of school-age children. *Psychological Reports*, **73**, 861-862.

Keating, D. (1990). Adolescent thinking. In S. Feldman & G. Elliot (Eds), *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.

Kennedy, J.K. (1982). Middle LPC leaders and the contingency model of leadership effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, **30**, 1-14.

Kenny, D.A. & Zaccaro, S.J. (1983). An estimate of variance due to traits in leadership. *Journal of Applied Psychology*, **68**, 678-685.

Kim, Y.Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation*. England: Multilingual Matters LTD.

Kurtz, N.R. (1999). *Statistical analysis for the behavioral sciences*. London: Allyn and Bacon.

Lempers, J., Clark-Lempers, D. & Simons, R. (1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child Development*, **60**, 25-49.

Levine, R.V. & Bartlett, K. (1984). Pace of life, punctuality, and coronary heart disease in six countries. *Journal of Cross-cultural Psychology*, **15**, 233-255.

Livson, N. & Peskin, H. (1980). Perspectives on adolescence from longitudinal research. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley and Sons.

Lombardo, M.M. & McCall, M.W. (1978). Leadership. In M.W. McCall & M.M. Lombardo (Eds), *Leadership, where else can we go?* Durham: Duke University Press.

Lord, R.G., De Vader, C.L. & Allinger, G.M. (1986). A meta-analysis of the relationship between personality traits and leadership perceptions: an application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, **71**, 402-410.

Lord, R.G., Fotti, R.J. & De Vader, C.L. (1984). A test of leadership categorization theory: internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, **34**, 343-378.

Lord, R.G. & Smith, J.E. (1983). Theoretical information processing, and situational factors affecting attribution theory models of organizational behavior. *Academy of Management Review*, **8**, 50-60.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. (1998). *Menslike ontwikkeling* (3de hersiene uitg.). Pretoria: Kagiso Tersiêr.

Malan, H.J. (1986). *Evaluering van leerlingeierskap: 'n Empiries-opvoedkundige perspektief*. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Mann, R.D. (1959) A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, **56**, 241-270.

Mann, W., Esterhuyse, K.G.F., Wessels, S.J. & Weyers, A. (1990). Persoonlikheidsfunksionering van die skoolleier op standerd sewe-vlak. *Acta Academia*, **22**, 152-157.

Marcia, J. E. (1980). Identity and self-development. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley and Sons.

Maslow, A H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

McCullough, P.M., Ashbridge, D. & Pegg, R. (1994). The effect of self-esteem, family structure, locus of control, and career goals on adolescent leadership behavior. *Adolescence*, **29**, 605-611.

McElroy, J.C. (1982). A typology of attribution leadership research. *Academy of Management Review*, 7, 413-417.

Mncwabe, M.P. (1990). *Separate and equal education*. Durban: Butterworths.

Morris, G.B. (1991). Perceptions of leadership traits: Comparison of adolescent and adult school leaders. *Psychological Reports*, 69, 723-727.

Mullis, R.L. & McKinley, K. (1989). Gender-role orientation of adolescent females. *Journal of Adolescent Research*, 4, 506-516.

Murphy, S.E., Blyth, D.E. & Fiedler, F.E. (1992). Cognitive resources theory and the utilization of the leader's and group member's technical competence. *Leadership Quarterly*, 3, 237-255.

Nel, D.S. (1983). *Die fundering en terrein van onderwysbestuur met verwysing na die sekondêre skool*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Norris, C. (1990). Developing visionary leaders for tomorrow's schools. *NASSP Bulletin*, 74, 6-10.

Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.

Pfeffer, J. (1981). The ambiguity of leadership. In M.W. McCall & M.M. Lombardo (Eds), *Leadership, where else can we go?* Durham: Duke University Press.

Powell, G.N. (1991). Applicant reactions to the initial employment interview: exploring theoretical and methodological issues. *Personnel Psychology*, **44**, 67-83.

Prinsloo, N.P. & Van Rooyen, J. W. (1990). Die bestuur van leerlingaktiwiteite. In Van der Westhuizen, P.C. (red.), *Doeltreffende onderwysbestuur*. Pretoria: HAUM.

Rice, R.W. (1978). Construct validity of the least preferred coworker score. *Psychological Bulletin*, **85**, 1199-1237.

Riegel, K.F. (1979). *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.

Riley, T.L. & Karnes, F.A. (1994). Disadvantaged children's leadership profile. *Psychological Reports*, **74**, 815-118.

Romano, C.R. (1996). A qualitative study of woman student leaders. *Journal of College Student Development*, **37**(6), 676-683.

Romig, C. & Bakken, L. (1992). Intimacy development in middle adolescence: its relationship to gender and family cohesion and adaptability. *Journal of Youth and Adolescence*, **21**, 325-338.

Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press.

Shamir, B., House, R.J. & Arthur, M.B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory. *Organization Science*, **4**, 1-17.

Singer, M. (1990). Cognitive correlates of adolescents' aspirations to leadership: a developmental study. *Journal of Adolescence*, **13**, 143-155.

Slap, G.B. (1986). Normal physiological and psychological growth in the adolescent. *Journal of Adolescent Health Care*, **7**, 13-23.

Stead, G.B. (1983). In defence of leadership. *Educational Journal*, **95**(30), 29-31.

Steinberg, L.D. (1993). *Adolescence* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. & Dornbush, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, **1**, 19-36.

Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, **57**, 841-851.

Stogdill, R.M. (1963). *Manual for the Leader Behavior Description Questionnaire – Form – XII*. Columbus: Ohio State University.

Stogdill, R.M. & Coady, N.P. (1970). Preferences of vocational students for different styles of supervisory behavior. *Personnel Psychology*, **23**, 309-312.

Taylor, R. J. (1986). Receipt of support from families among Black Americans: demographic and familial differences. *Journal of Marriage and the Family*, **48**, 67-77.

Terblanche, F.H. (1996). *Cultural variation: a communication science perspective*. Occasional papers: University of the Orange Free State, Bloemfontein.

Triandis, H.C. (1984). A theoretical framework for the more efficient construction of culture assimilators. *International Journal of Intercultural Relations*, 8, 301-330.

Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, R., Asai, G. & Lucca, S. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-group relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.

Triandis, H.C., Brislin, R. & Hui, C.H. (1988). Cross-cultural training across the individualism collectivism divide. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 269-289.

Van der Walt, B.J. (1997). *Afrosentries of eurosentries?* Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Van der Walt, J.L. & Dekker, E.I. (1983). *Fundamentele opvoedkunde vir die onderwysstudente*. Silverton: Promedia-publikasies.

Vroom, V.H. & Jago, A.G. (1988). *The new leadership: managing participation in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Vroom, V.H. & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Walsh, F. (1993). Conceptualization of normal family processes. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes*. New York: The Guilford Press.

Wiseman, R.L., Koestner, J. & Sanders, J.A. (1993). Multiple perspectives of intercultural communication competence. In R.L. Wiseman & J. Koestner (Eds), *Intercultural communication competence*. California: SAGE Publications.

Yee, A.H., Fairchild, H.H., Weizmann, F. & Wyatt, G.E. (1993). Addressing psychology's problems with race. *American Psychologist*, **48**(11), 1132-1140.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Zaccaro, S.J., Fotti, R.J. & Kenny, D.A. (1991). Self-monitoring and trait-based variance in leadership: an investigation of leader flexibility across multiple group situations. *Journal of Applied Psychology*, **76**, 308-315.

Zukerman, M. (1990). Some dubious premises in research and theory on racial differences. *American Psychologist*, **45**, 1297-1303.

BYLAE 1

**BIOGRAFIESE VRAELYS
BIOGRAPHICAL QUESTIONNAIRE**

BIOGRAFIESE VRAELYS

Beantwoord asseblief elke vraag direk op die vraelys, deur die toepaslike syfer in die blokkie te **OMKRING**, of die verlangde inligting in te skryf. Merk slegs een item vir elke vraag, behalwe waar die merk van meer as een item vereis word.

VIR KANTOORGEBRUIK

1. Wat is u geslag?

Manlik

Vroulik

2. Wat is u ouderdom? Skryf dit in die blokkies,

bv. 17 jr

1	7
---	---

3. Wat is u huistaal?

Engels

Afrikaans

Engels en Afrikaans

Sotho

Tswana

Xhosa

Ander (noem)

1-3		
1	4	5-6
2		
1	7	8-9
2		
3		
4		
5		
6		
7		

4. Leiersposisies wat u beklee het of tans beklee (merk meer as een indien toepaslik)

Hoofseun/hoofdogter

1

10

Onderhoofseun/onderhoofdogter

2

11

Prefek

3

12

Koshuishoofseun/koshuishoofdogter

4

13

Voorsitter van 'n vereniging

5

14

Kaptein van 'n sportspan

6

15

Enige ander (noem)

7

16

17-18

BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING!!!!

FOR OFFICE USE ONLY

4. Name all the leadership positions you have been/are involved in

Chairperson of the SRC	1	10
Vice chairperson of the SRC	2	11
Member of the SRC	3	12
Headboy of hostel/Headgirl of hostel	4	13
Chairperson of a committee	5	14
Captain of a sportsteam	6	15
Any other (specify)	7	16

--	--

17-18

THANK YOU FOR YOUR CO-OPERATION!!!!

BYLAE 2

**JEUGLEIERSKAPSVRAELYS
YOUTH LEADERSHIP BEHAVIOR QUESTIONNAIRE**

DIE JEUGLEIERSKAPSVRAELYS

Die volgende stellings beskryf aspekte van leierskapsgedrag wat jy moontlik mag openbaar in die leiersposisies wat jy beklee. Oorweeg elk item noukeurig en **OMKRING** dan die gepaste syfer wat jou reaksie die beste sal beskryf, in terme van of jy altyd, gereeld, dikwels, selde of nooit so sal optree.

VIR KANTOORGEBRUIK

	ALTYD	GEREELD	DIKWELS	SELDE	NOOIT
1. Ek sal as segspersoon vir die groep optree	4	3	2	1	0
2. Ek sal groeplede aanmoedig om oortyd te werk	4	3	2	1	0
3. Ek sal groeplede totale vryheid in hul werk toelaat	4	3	2	1	0
4. Ek sal aanmoedig dat eenvormige prosedures gehandhaaf word	4	3	2	1	0
5. Ek sal groeplede toelaat om hul eie oordeel tydens probleemoplossing te gebruik	4	3	2	1	0
6. Ek sal daarna streef (en dit beklemtoon) dat ons die groepe met wie ons kompeteer altyd een voor moet wees	4	3	2	1	0
7. Ek sal as verteenwoordiger van die groep optree	4	3	2	1	0
8. Ek sal groeplede aanmoedig om altyd nog harder te werk	4	3	2	1	0
9. Ek sal met my idees binne die groep eksperimenteer	4	3	2	1	0
10. Ek sal groeplede toelaat om take na hul goeddenke af te handel	4	3	2	1	0
11. Ek sal my beywer vir bevordering	4	3	2	1	0

VIR KANTOORGEBRUIK

	ALTYD	GEREELD	DIKWELS	SELDE	NOOIT
12. Ek sal uitstelgedrag en onsekerheid by my groep- lede toelaat en aanvaar	4	3	2	1	0
13. Ek sal namens die groep praat as ons besoekers ontvang	4	3	2	1	0
14. Ek sal werksverrigting teen 'n vinnige pas laat verloop	4	3	2	1	0
15. Ek sal groeplede vryteuls gee in die afhandel van 'n projek	4	3	2	1	0
16. Wanneer konflik binne die groep voorkom, sal ek probeer om dit op te los	4	3	2	1	0
17. Ek sal oorweldig word deur detail	0	1	2	3	4
18. Ek sal die groep by buite vergaderings of byeen- komste verteenwoordig	4	3	2	1	0
19. Ek sal huiwer om groeplede enige vryheid in hul handeling toe te laat	4	3	2	1	0
20. Ek sal besluit wat gedoen moet word en hoe dit gedoen moet word	4	3	2	1	0
21. Ek sal druk toepas vir 'n toename in produksie	4	3	2	1	0
22. Ek sal sommige lede van die groep outoriteit of mag, wat ek veronderstel is om te handhaaf, gee	4	3	2	1	0
23. Dinge sal gewoonlik uitwerk soos wat ek dit voor- spel het	4	3	2	1	0
24. Ek sal 'n groot mate van inisiatief binne die groep toelaat	4	3	2	1	0

VIR KANTOORGEBRUIK

	ALTYD	GEREELD	DIKWELS	SELDE	NOOIT
25. Ek sal verskillende take aan verskillende groeplede toewys	4	3	2	1	0
26. Ek sal gewillig wees om veranderinge te maak	4	3	2	1	0
27. Ek sal die groeplede vra om harder te werk	4	3	2	1	0
28. Ek sal die groeplede vertrou om hul goeie oordeel te gebruik	4	3	2	1	0
29. Ek sal die werk wat gedoen moet word noukeurig skeduleer	4	3	2	1	0
30. Ek sal weier om my idees aan die groep te verduidelik	0	1	2	3	4
31. Ek sal ander oortuig dat my idees tot hul voordeel is	4	3	2	1	0
32. Ek sal die groep toelaat om volgens hul eie spoed te werk	4	3	2	1	0
33. Ek sal die groep ernstig aanspreek om hul vorige rekord te probeer verbeter	4	3	2	1	0
34. Ek sal handel sonder om die groep te raadpleeg	0	1	2	3	4
35. Ek sal vereis dat groeplede vasgestelde reëls en regulasies navolg	4	3	2	1	0

BAIE DANKIE VIR JOU SAMEWERKING!!!!

THE YOUTH LEADERSHIP BEHAVIOR QUESTIONNAIRE

DIRECTIONS:

The following items describe aspects of leadership behaviour that you may exert in your position as youth leader. Consider each item carefully and then circle the appropriate number in the block, representing the behaviour that you feel will be most typical of the way in which you will react: Always, Frequently, Occasionally, Seldom, Never.

	ALWAYS	FREQUENTLY	OCCASIONALLY	SELDOM	NEVER
1. I would act as the spokesman of the group	4	3	2	1	0
2. I would encourage overtime work	4	3	2	1	0
3. I would allow members complete freedom in their work	4	3	2	1	0
4. I would encourage the use of uniform procedures	4	3	2	1	0
5. I would permit the members to use their own judgement in solving problems	4	3	2	1	0
6. I would stress being ahead of competing groups	4	3	2	1	0
7. I would speak as a representative of the group	4	3	2	1	0
8. I would needle members for greater effort	4	3	2	1	0
9. I would try out my ideas in the group	4	3	2	1	0
10. I would let the members do the work the way they think best	4	3	2	1	0
11. I would be working hard for a promotion	4	3	2	1	0
12. I would tolerate postponement and uncertainty	4	3	2	1	0
13. I would speak for the group if there were visitors	4	3	2	1	0
14. I would keep the work moving at a rapid pace	4	3	2	1	0

FOR OFFICE USE

FOR OFFICE USE

	ALWAYS	FREQUENTLY	OCCASIONALLY	SELDOM	NEVER
15. I would turn the members loose on a job and let them go do it	4	3	2	1	0
16. I would settle conflicts when they occur in the group	4	3	2	1	0
17. I would get swamped by details	0	1	2	3	4
18. I would represent the group at outside meetings	4	3	2	1	0
19. I would be reluctant to allow members any freedom of action	4	3	2	1	0
20. I would decide what should be done and how it should be done	4	3	2	1	0
21. I would push for increased production	4	3	2	1	0
22. I would let some members have authority which I should keep	4	3	2	1	0
23. Things would usually turn out as I had predicted	4	3	2	1	0
24. I would allow the group a high degree of initiative	4	3	2	1	0
25. I would assign group members to particular tasks	4	3	2	1	0
26. I would be willing to make changes	4	3	2	1	0
27. I would ask the members to work harder	4	3	2	1	0
28. I would trust the group members to exercise good judgement	4	3	2	1	0
29. I would schedule the work to be done	4	3	2	1	0
30. I would refuse to explain my actions	0	1	2	3	4
31. I would persuade others that my ideas are to their advantages	4	3	2	1	0
32. I would permit the group to set its own pace	4	3	2	1	0
33. I would urge the group to beat its previous record	4	3	2	1	0
34. I would act without consulting the group	0	1	2	3	4
35. I would ask that group members follow standard rules and regulations	4	3	2	1	0

BYLAE 3

OPSOMMING VAN RESULTATE

OPSOMMING VAN RESULTATE

GESLAG		
	Seunskoolleiers	Dogterskoolleiers
Persoonlikheid	<ul style="list-style-type: none"> * meer konkreet ingestel * meer dominant * meer ontoegeeflik 	<ul style="list-style-type: none"> * meer teoreties ingestel * meer onderdanig * meer teerhartig
Aanpassing	<ul style="list-style-type: none"> * laer ten opsigte van spanningshantering * laer ten opsigte van sosiale- en groepsverkeer 	<ul style="list-style-type: none"> * hoër ten opsigte van spanningshantering * hoër ten opsigte van sosiale- en groepsverkeer

KULTUUR			
	Swart skoolleiers	Bruin skoolleiers	Wit skoolleiers
Persoonlikheid	<ul style="list-style-type: none"> * meer konkreet ingestel * meer flegmaties * meer sober * meer pligsgetrou 	<ul style="list-style-type: none"> * meer prikkelbaar * meer entoesiasties 	<ul style="list-style-type: none"> * meer teoreties ingestel * meer entoesiasties * meer opportuun
Aanpassing	<ul style="list-style-type: none"> * hoër ten opsigte van spanningshantering * hoër ten opsigte van gesinsinvloede * laer ten opsigte van sosiale verkeer met teenoorgestelde geslag * hoër ten opsigte van formele verhoudings 	<ul style="list-style-type: none"> * laer ten opsigte van spanningshantering * laer ten opsigte van gesinsinvloede * hoër ten opsigte van sosiale verkeer met teenoorgestelde geslag 	<ul style="list-style-type: none"> * hoër ten opsigte van sosiale verkeer met teenoorgestelde geslag * laer ten opsigte van formele verhoudings
Leierskapsgedrag	<ul style="list-style-type: none"> * hoër ten opsigte van inisieer van struktuur * hoër ten opsigte van beklemtoning van produktiwiteit * hoër ten opsigte van konsiderasie 		<ul style="list-style-type: none"> * laer ten opsigte van inisieer van struktuur * laer ten opsigte van beklemtoning van produktiwiteit * laer ten opsigte van konsiderasie

