Skoolhoofleierskapstyl deur die lens van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT)

The Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) as a lens to study school principal leadership styles

LEENTJIE VAN JAARSVELD

Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroom Kampus
E-pos: Leentjie.vanjaarsveld@nwu.ac.za

KOBUS MENTZ

Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Noordwes-Universiteit
Potchefstroom Kampus
E-pos: Kobus.Mentz@nwu.ac.za

SURIA ELLIS

Hoofvakkundige
ITIPS
Noordwes-Universiteit
E-pos: Suria.Ellis@nwu.ac.za

Leentjie van Jaarsveld

Kobus Mentz

Suria Ellis

LEENTJIE VAN JAARSVELD is dosent in Onderwysbestuursleierskap in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Sy was vir die grootste gedeelte van haar onderwysloopbaan verbonde aan Hoërskool Generaal Hertzog in Witbank. Sy voltooi haar BEdHonneurs in 2009, die MEd in 2013 en die PhD in 2016. Gedurende 2012 en 2013 was sy verbonde aan die Universiteit van Pretoria, en sedert November 2013 is sy permanent aangestel by die NWU se Potchefstroomkampus. Sedert 2014 was sy BEd Honneursprojekleier. Sy het twee artikels gepubliseer. Tans is sy projekleier van drie projekte. Haar navorsingsfokus is benaderings tot skoolhoofleierskap.

LEENTJIE VAN JAARSVELD is a lecturer in Education Management Leadership in the faculty of Education Sciences at North West University, Potchefstroom campus. She was a teacher for many years at Hoërskool Generaal Hertzog, Witbank. She completed her BEdHonours in 2009, the MEd in 2013 and the PhD in 2016. During 2012 and 2013 she was appointed as part time lecturer at the University of Pretoria. Since November 2013 she has been a fulltime lecturer at the NWU, Potchefstroom campus. Since 2014 she has been the programme leader for BEd-Honours. She has published two articles. Currently she is project leader for three projects. Her research focus is school leadership approaches.

<p>KOBUS MENTZ is professor in Onderwys-bestuursleierskap en direkteur van die Skool vir Opvoedkundestudies in die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit se Potchefstroomkampus. Sy voorgraadse studies het hy aan die Universiteit Pretoria en die Randse Afrikaanse Universiteit voltooi, en sy PhD in 1991 aan die destydse Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Hy was vir 'n aantal jare Wiskunde-onderwyser aan twee hoërskole voordat hy in 1985 by die destydse PU vir CHO aangestel is. Sy navorsings-fokus is die skool as organisasie en die voorbereiding van skoolhoofde. Hy het al meer as dertig artikels in geakkrediteerde vaktydskrifte gepubliseer en talle nagraadse studente begelei. Sy kwalifikasies sluit in: BA, BEd, MEd, DEd, Diploma in Tersiêre Onderwys, HOD (N).</p>	<p>KOBUS MENTZ is professor of Education Management Leadership and director of the School for Education studies in the faculty of Education Sciences at the North West University, Potchefstroom campus. He completed his studies at the University of Pretoria and the Rand Afrikaans University, and in 1991 he obtained his PhD at the Potchefstroom University for Christian Higher Education. He was a Mathematics teacher at two secondary schools for a few years before he was appointed at the PU for CHO. His research focus is the school as organisation and the preparation of school principals. He has published more than thirty articles in accredited journals and has been study leader for a number of students. His qualifications are: BA, BEd, MEd, DEd, Diploma in Tertiary Education, HOD (N).</p>
<p>SURIA ELLIS is hoofvakkundige by die Statistiese Konsultasiediens van die NWU en het oor die jare talle navorsers by verskeie Universiteite met data-analise en die interpretasie van resultate gehelp. Sy het haar PhD (Statistiek) in 2002 behaal en is mede-outeur van 89 artikels in geakkrediteerde joernale.</p>	<p>SURIA ELLIS, Head Subject Specialist at the Statistical Consultation Services at the NWU has in recent years helped many researchers of various Universities with data analyses and the interpretation of results. She obtained her PhD (Statistics) in 2002 and is co-author of 89 articles in accredited journals.</p>

ABSTRACT

The Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) as a lens to study school principal leadership styles

Followers' perceptions are the best evaluation of leadership styles. How followers observe a leadership style may differ from how the leader sees it. In order to understand the entire reality, one should accept and respect the different perspectives and its contribution towards the understanding of a phenomenon. The purpose of any educational institution is to provide successful teaching and learning to all learners. However, one of the main problems contributing towards poor results could be the leadership style of principals. Individuals have a particular perception of a leader they are about to meet, and they expect that leader to act according to those perceptions. Implicit leadership might guide a person to understand and interpret the credibility of such leadership behaviour.

The transformational, transactional and passive avoidant leadership styles are researched in different contexts to understand them better. The transformational leadership style distinguishes between idealised influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individual consideration. This style is characterised by the transformation that a leader initiates by motivation, inspiration and clear communication of a mission, vision and goals. Furthermore, the transformational leader tries to develop his or her followers to their fullest.

The transactional leadership style is characterised by an exchange between people, which may be economical, political or psychological. The transactional leadership style focuses on mistakes and lowers performance expectations; followers are not empowered by this style. Rewards are exchanged for submission, efforts, productivity and loyalty. Typical of the

transactional leadership style is “management for results”. A characteristic of this style is the leader’s responsibility, especially with regard to important issues. Other characteristics are avoidance, indifference, absence and hesitance when his or her response is required in urgent issues.

A leader who follows the passive avoidant style acts when a problem arises, but waits until the problem becomes serious before he or she will intervene. Followers have the freedom to make their own decisions.

In this study the researcher looks at the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) as a lens to study school principal leadership styles. CHAT has its origin in the work of Lev Vygotsky. The unit of analysis is an activity system, and in this study two activity systems are used to illustrate the use of CHAT. Furthermore, the study focuses on the interpersonal plane, where the interaction between the principal leadership style and teachers is studied.

A quantitative study was conducted in KwaZulu-Natal. The Multifactor Leadership Questionnaire was distributed among 72 schools (principals and teachers). Data were analysed and interpreted according to various statistics. The investigation revealed that the conventional distinction between principal leadership styles might be maintained, even with regard to underperforming schools that do not have all the necessary tools. It also showed that principals should take teachers’ perceptions into consideration whenever they choose an appropriate leadership style. However, principals should not apply any style rigidly, but should rather combine a variety of configurations in order to manage the challenges in their respective schools effectively.

KEY WORDS: Cultural-Historical Activity Theory, leadership style, passive avoidant, perceptions, transactional, transformational

TREFWOORDE: kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie, passief-vermydende, leierskapstyl, persepsies, transaksioneel, transformerend

OPSOMMING

Die vraag word dikwels gevra of leierskapstyle ingebou of ingebore is en dus nie kan verander nie. Is ’n leierskapstyl vloeibaar en bepaal die konteks watter styl gevolg moet word? Die beste manier om leierskapstyle te evalueer is deur middel van volgelinge se persepsies. Volgelinge se waarneming van ’n leierskapstyl kan egter van ’n leier se siening verskil. Ten einde ’n geheel-beeld daaroor te kry moet ’n mens die bydrae van verskeie perspektiewe aanvaar en respekteer.

Hierdie studie fokus op die volgende vraag: Tot watter mate verskil skoolhoofde en onderwysers se waarnemings ten opsigte van leierskapstyle in onderpresterende skole? Skoolhoofleierskapstyl word deur die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie bekyk. Kwantitatiewe navorsing is in KwaZulu-Natal gedoen, waar die *Multifactor Leadership Questionnaire* onder die skoolhoofde en personeel van 72 skole versprei en 56 daarvan terugontvang is. Data is met behulp van verskeie statistiese tegnieke ontleed en geïnterpreteer. Volgens die resultate kan daar wel ’n redelike onderskeid tussen die transformerende, transaksionele en passief-vermydende skoolhoofleierskapstyle getref word, selfs in wan- of swakpresterende skole wat nie oor al die nodige hulpmiddels beskik nie. Verder is aangetoon dat onderwysers se waarnemings in ag geneem moet word wanneer skoolhoofde ’n geskikte leierskapstyl kies. Skoolhoofde moet leierskapstyle egter nie rigied toepas nie, maar moet eerder verskeie konfigurasies kombineer ten einde die uitdagings van die bestuur van hul onderskeie skole doeltreffend aan te durf.

INLEIDING

Die hoofdoel van onderwysinstellings wêreldwyd is om leerders te laat slaag (Msila 2013:95), maar wanneer die resultate van internasionale toetse, soos die *Programme for International Student Assessment* (PISA), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) en *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), met betrekking tot Suid-Afrikaanse skole in oënskou geneem word, kom die teendeel hiervan aan die lig (Botes & Mji 2010:123; Maree et al. 2006:229; Mbugua et al. 2012:87; Spaull 2013:4). Verskeie redes waarom skole akademies swak presteer, word aangevoer (Osonwa et al. 2013; Rafiq et al. 2013). Redes soos klaskamerpraktyke (Leithwood et al. 2008), onderwysers se werkstevredenheid (Ibrahim & Al-Taneiji 2013) en die styl van die skoolhoof (Aritz & Walker 2014) word aangevoer. Chandra en Priyono (2016) beklemtoon die impak van leierskapstyle op prestasie, die werksomgewing en werkstevredenheid, terwyl Shamaki (2015) aanvoer dat die toepaslike leierskapstyl onderwysers meer effektief in terme van produktiwiteit kan maak. Verder toon die aanvaarding van verskillende leierskapstyle deur skoolleiers positiewe resultate met betrekking tot skooldoeltreffendheid (Tatlah & Iqbal 2012).

Hierdie artikel fokus op skoolhoofleierskapstyl deur die lens van Kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT). Die doel daarmee is om skoolhoofleierstyl vanuit 'n ander lens te beskou. Die belangrikste aspek wat een tipe aktiwiteit van 'n ander skei, is die objek van die aktiwiteit. In die konteks van onderwys kan dit aangevoer word dat die leierskapstyl van die skoolhoof (objek) die skool tot sukses kan lei terwyl die onderwysers se effektiewe onderrig (objek) lei tot suksesvolle uitslae. As gevolg van die interaksie tussen die skoolhoof (een aktiwiteitstelsel) en die onderwysers ('n ander aktiwiteitstelsel) wat binne 'n organisasie funksioneer word skoolhoofde op verskillende vlakke (byvoorbeeld die skool, gemeenskap of departement) en die leierskap wat hulle uitvoer, gegrond op die gereedskap (style) wat hulle kan gebruik, beoordeel (Ho, Chen & Ng 2015:831).

PROBLEEMSTELLING

Skole in Suid-Afrika raak al hoe meer divers ten opsigte van sosio-ekonomiese en kulturele agtergronde. Dit stel besondere eise aan die skoolhoof. Kulturele oortuigings van leerders en onderwysers word ook na die skool en tot in die klaskamer gebring, en speel 'n rol by akademiese prestasie (Bello 2015:125). Persoonlike ervaring en opinies hou verband met kulturele faktore in die samelewing.

Skole as sosiokulturele kontekste word gekenmerk deur aktiwiteite waar wisselwerking of betrokkenheid voortdurend plaasvind. Fernández-Zabala et al. (2015:48) argumenteer dat die konsep van skoolbetrokkenheid van een skrywer na 'n ander wissel. Sommige skrywers is van mening dat skoolbetrokkenheid na die verbintenis tot die skool verwys. Ander beskou skoolbetrokkenheid weer as aktiewe betrokkenheid, vaste verbintenis en gekonsentreerde aandag, teenoor oppervlakkige deelname, apatie of 'n gebrek aan belangstelling.

Kulturele verskille lei dikwels tot misverstande. Byvoorbeeld, sommige kulture beskou sekere eenvoudige gebare as positief, terwyl ander 'n spesifieke gebaar as negatief ervaar (Kastanakis & Voyer 2014). Verder speel persepsie en kennis 'n kernrol in subjektiewe menslike ondervinding; met ander woorde, verskille in persepsie kan verskille in kennis tot gevolg hê, wat weer 'n sekere manier van optree tot gevolg het.

Hoe dit ook al sy, elke deelnemer in die skool moet presies weet wat sy of haar rol daarin is. Of dit die skoolhoof is wat lei en bestuur, onderwysers wat onderrig en leer, en of leerders

aktiwiteite moet uitvoer sodat hulle sekere uitkomst kan bereik – die uiteindelijke doel van die skool, naamlik onderrigsukses, moet nagestreef word. Te midde van al die genoemde faktore moet skoolhoofde nog steeds die leiding neem en skole bestuur sodat skole funksioneel kan wees. Sommige skole sukkel om 'n balans tussen aanspreeklikheid en verantwoordelikheid te handhaaf, om te standaardiseer en te innoveer, en om teorie en praktyk by mekaar uit te bring (Glasswell et al. 2016:27). In dié verband speel die wyse waarop die skoolhoof die skool lei (leierskapstyl) 'n belangrike rol.

In die lig van die voorgaande uiteensetting is daar met die navorsing wat hieronder gerapporteer word, gepoog om 'n antwoord op die volgende vraag te vind: Hoe en tot welke mate verskil skoolhoofde se siening van hul eie leierskapstyle (veral in swakpresterende skole) van onderwysers se sieninge oor eersgenoemde se leierskapstyle, en hoe kan die verskille (indien enige) aan die hand van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT) verklaar word?

Die res van die artikel bestaan, eerstens, uit die konseptuele en teoretiese raamwerk waarop die ondersoek gebaseer is. Daarna word verslag gedoen oor die empiriese ondersoek wat uitgevoer is. Dit word gevolg deur 'n uiteensetting en bespreking van die bevindinge aan die hand van 'n konseptueel-teoretiese raamwerk. Die artikel word afgesluit met enkele aanbevelings.

KONSEPTUEEL-TEORETIESE RAAMWERK

Die begrip “persepsies”

Persepsies verskil van mens tot mens. Mense ervaar, beleef en sien dinge in dieselfde situasie verskillend. Die betekenis wat aan die gebeure in die situasie gegee word, kan verander en verskillende betekenis kan aan dieselfde situasie gegee word (Bressoux & Pansu 2016:341). Met ander woorde, 'n mens sou 'n mens se perspektief kan verander of bloot 'n ander betekenis aan gebeure in 'n situasie kan toeken. Die betekenis van gebeure sal verander deur die manier waarop 'n mens na die situasie kyk (Kimble et al. 1984). Volgens Johns (2008) is persepsies die proses van hoe 'n mens 'n optrede of gebeurtenis verstaan en vertolk. Terselfdertyd help persepsies om komplekse en uiteenlopende gebeure uit te sorteer en te organiseer.

Hoe persone in 'n organisasie optree, word beïnvloed deur die persepsies wat mense van mekaar het. Inaggenome dat mense verskillende persepsies van mekaar het, kan onderwysers hul persepsies van die skoolhoof verander na gelang van die situasie of gebeure (Ifat & Eyal 2017). Terselfdertyd kan skoolhoofde hul persepsies ook verander. Wat egter van belang is, is dat persepsies nie geskei is van die konteks waarin die situasie plaasvind nie. Die konteks kan dus die persepsie van die mens beïnvloed (Calafati 2013). Aansluitend hierby is dit belangrik om te onthou dat mense en situasies hand aan hand met gedrag loop. Hoe 'n mens die gedrag van 'n persoon interpreteer, hou verband met die persoon se persepsie (siening/opvatting/waarneming) van die persoon wat optree (Johns 2008).

Die attribusieteorie kan gebruik word om menslike gedrag mee te verklaar (Fiske & Taylor 1991). Heider (1958), 'n ondersteuner van hierdie teorie, stel dat menslike gedrag opsetlik of onopsetlik kan wees. Terselfdertyd kan die gedrag van die persoon toegeskryf word aan sekere oortuigings wat die persoon handhaaf. 'n Verdere verduideliking van die persoon se gedrag kan toegeskryf word aan die situasie waarin die gedrag plaasvind (Matsumoto 2007). Daar kan dus gesê word dat wanneer 'n persoon 'n ander persoon se gedrag waarneem, hy of sy dan sy of haar eie persepsie oor die persoon, asook die persoon se gedrag, vorm (Pinder 2014). Met ander woorde, mense verskil; wat byvoorbeeld vir die een persoon positiewe gedrag is, is vir 'n ander persoon negatiewe gedrag.

Persepsie van “skoolhoofleierskapstyl”

Die leierskapstyl van die skoolhoof speel ’n belangrike rol in skoleffektiwiteit, skoolvoortgang en onderrigsukses (Ahmad & Dilshad 2016:908). Volgens Rajbhandari et al. (2016) hou ’n effektiewe leierskapstyl verband met die sukses van die skool.

Leierskapstyle verskil egter van mekaar. Die outokratiese styl is in die Westerse konteks ontwikkel terwyl die outoritêre leierskap setel in die kulturele eienskap van Confucianisme waar familiemag, vaderlike beheer en onderdanigheid weerspieël word (Chan 2014:669). Volgens Bass (1990:417) kan die outokratiese leierskapstyl beskou word as ’n styl wat nodig is om die werk gedoen te kry. Dikwels word die leierskapstyl met die woorde “onaangenaam”, “frustrasie” en “aggressie” geassosieer (Schoel, Bluemke, Mueller & Stahlberg 2011:536; Bhatti, Maitlo, Shaikh, Hashmi & Shaikh 2012:193) juis omdat die leierskapstyl gekenmerk word deur gesag, beheer, mag en manipulerings om die werk gedoen te kry. Negatiewe gesindhede onder die personeel word egter hier ervaar, aangesien die gesag volledig by die skoolhoof lê en personeel nie in ag geneem word tydens die besluitnemingsproses nie. Aan die ander kant ervaar personeel positiewe gesindhede wanneer die skoolhoof die demokratiese leierskapstyl volg. Volgens Puni, Ofei & Okoe (2014:179) is die onderliggende filosofiese aanname ten opsigte van die demokratiese leierskapstyl dat alle mense betroubaar, selfgemotiveerd en verantwoordelik is, en hoë werksverrigting en tevredenheid gevolglik onder die volgelinge waargeneem word. Alhoewel die leiers van hierdie styl die finale besluit neem, vra hulle nogtans die volgelinge om advies en menings. Inligting en besluitneming word met hulle volgelinge gedeel en besluite word saam geneem (Bhatti et al. 2012:192). Tog word laer vlakke van prestasie met die demokratiese styl geassosieer (Jamal 2014:1268). Tydens die transaksionele leierskapstyl neem een persoon die inisiatief om kontak met ander persone op te neem met ’n ruiloorreënkomst in gedagte, hetsy op politieke, ekonomiese of sielkundige vlak. Die leier en die volgelinge kom ooreen oor hoe ’n taak uitgevoer moet word en ’n daaropvolgende kontraktuele ooreënkomst ontstaan (Riaz 2012:3 & Espinoza 2013:19). Wat dié leierskapstyl egter kenmerk, is dat die personeel vergoed word wanneer hulle take na wense uitvoer (Kadi 2015:102). Die transformerende leierskapstyl word gekenmerk deur die ontwikkeling van mense en die verbetering van doelwitte binne die organisasie. Transformerende leiers neem verantwoordelikheid vir daaglikse onderrigte wat onder andere stimulerings, ondersteuning, uitvoer van die organisasie se visie en doelwitte insluit (Urlick & Bowers 2014:99,100).

Dit is duidelik dat leierskapstyle van mekaar verskil. Die keuse van die leierskapstyl lei die personeel om deur motivering en toewyding produktief te wees en onderrigsukses te behaal. Hierdie aspekte word beskou as van die allergrootste belang vir skoolontwikkeling en skoolsukses. Effektiewe leierskapstyl het tot gevolg dat daar verbeterde prestasie en spanbou is. Verder is ’n effektiewe styl bevorderlik vir die individu, innoverende onderrig en leer (Amanchukwu et al. 2015:11).

Die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT)

In die ondersoek waaroor hierdie artikel rapporteer, is die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (KHAT) as lens gebruik om leierskap vanuit ’n sosiaalkulturele perspektief te bestudeer. Die KHAT het sy oorsprong in die werk van Vygotsky (Havnes 2010:490). As teoretiese raamwerk is dit deur Michael Cole bekendgestel en deur Yrjö Engeström gemoderniseer (Nussbaumer 2012:37). Die teorie is in verskeie studies toegepas, onder andere in stedelike ontwikkeling,

wetstoepassing en die bruikbaarheid van produkte. Die toepassing van die KHAT het in die laaste twee dekades dramaties in onderwysnavorsing toegeneem. Die teorie het ontwikkel om die uitdagings van teoretiese en empiriese navorsing in sosiale en politieke omstandighede te akkommodeer (Nussbaumer 2012:37).

Die vertrekpunt van die KHAT is dat menslike sielkundige funksionering ingebed is in kultuur en geskiedenis. Die kulturele inbedding daarvan impliseer dat menslike aksie en interaksie nie verstaan kan word sonder om die sosiale en kulturele konteks in die ontleding in te sluit nie. In skoolverband sal daar dus na die interaksie tussen die skoolhoof, onderwysers en leerders verwys word. Dus lê die KHAT klem op die sosiale konteks, ontwikkeling, interaksie en aktiwiteite wat binne 'n konteks uitgevoer word (Worthen 2011:538).

Aktiwiteite behels aksies van individue (Havnes 2010:492). 'n Aktiwiteit is saamgestel deur die gesamentlike en gekoördineerde optrede van meer as een individu, dikwels 'n wye verskeidenheid van mense met uiteenlopende rolle en kundigheid. 'n Tipiese voorbeeld in skoolverband sal na die onderrig- en leergebeure wat in die skool afspeel, verwys. 'n Subjek (skoolhoof) koördineer die aktiwiteite van individue. Terwyl die aksie verband hou met die doelwit van die individue (met hul verskillende rolle, opdragte en doelwitte), word die aksie gestuur deur 'n gesamentlike dryfveer (byvoorbeeld leerderprestasie). Om die handeling van individue te verstaan, is dit nodig om die eenheid van ontleding in konteks te sien (Havnes 2010), dit wil sê die individu ingebed in 'n bepaalde aktiwiteitstelsel.

“Aktiwiteitstelsel” is 'n konsep van Engeström, 'n prominente navorser in die Vygotsky-tradisie, wat die navorser help om te verstaan hoe mense ingesluit is in 'n sosiokulturele konteks waarmee hulle voortdurend in wisselwerking is. In skoolverband sal die aktiwiteitstelsel die skool wees. 'n Aktiwiteitstelsel kan dus soos volg voorgestel word:

Figuur 1: Samewerkende elemente in KHAT (Engeström 2009:24)

’n Aktiwiteitstelsel word rondom die onderwerp (subjek of skoolhoof) gebou, maar aktiwiteite maak staat op individue se onderlinge samewerking wat met die voorwerp gedeel word. Tog word die voorwerp nie dieselfde deur die ander rolspelers in die aktiwiteitstelsel aanvaar nie. Die voorwerp van leierskapstyl-aktiwiteit van die skoolhoof is nie dieselfde as die voorwerp van onderrig- en leeraktiwiteit van die onderwysers nie. Beide mag in dieselfde sentiment van sukses en prestasie deel, maar die motief en betekenis aan elkeen toegeken, mag verskil. Vir die skoolhoof is die voorwerp om die skool op ’n effektiewe manier te bestuur en te lei sodat die skool suksesvol kan wees (onderrigsukses). Vir die onderwysers is die voorwerp om deur effektiewe onderrig en leer, leerderprestasie te bevorder (Engeström 2009:24).

Die uitvoering van aktiwiteite en die strewe na sukses in die skool veroorsaak dat daar potensiele spanning tussen die aktiwiteite en aktiwiteitstelsel na vore kom. Rogoff (1995) verklaar dat drie vlakke, naamlik die persoonlike, interpersoonlike en institusionele of gemeenskapsvlak, in die sosiokulturele analise met die KHAT geïdentifiseer kan word. Die KHAT kan gebruik word op ’n interpersoonlike vlak, waar interaksie wat tussen verskillende rolspelers plaasvind, ondersoek word. In hierdie ondersoek is die interaksie tussen die skoolhoof en onderwysers van nader bekyk. Dit is juis op die interpersoonlike vlak waar die kompleksiteit van die elemente in die aktiwiteitstelsel – veral met betrekking tot die skoolhoofleierskapstyl (hulpmiddel) – lig op die persepsies van skoolhoofde en onderwysers werp.

Die volgende empiriese ondersoek is op grondslag van hierdie konseptueel-teoretiese raamwerk uitgevoer.

EMPIRIESE ONDERSOEK

Doel van die ondersoek

Die doel was om die verskillende persepsies van onderwysers en skoolhoofde met betrekking tot leierskapstyle te ondersoek. ’n Verdere doelwit was om deur die lens van die KHAT meer lig op die elemente binne ’n aktiwiteitstelsel en die samewerking tussen die elemente te werp. ’n Beter insig van ’n aktiwiteitstelsel kan persepsies van onderwysers en skoolhoofde verklaar, wat tot voordeel van die onderrigsukses van die skool kan wees.

Navorsingsontwerp en -metode

In hierdie navorsing is ’n kwantitatiewe benadering vanuit ’n post-positivistiese paradigma gevolg. Die kwantitatiewe navorsingsontwerp het homself daartoe geleen om die persepsies van onderwysers en skoolhoofde ten opsigte van die styl, deur vraelyste beter te verstaan. Deur ’n gestandaardiseerde vraelys te gebruik kon die data statisties verwerk word en resultate in tabelle getoon word.

Populasie en steekproef

Die populasie het uit sekondêre skole in KwaZulu-Natal bestaan, waar wiskunde gedurende die Nasionale Senior Sertifikaat-eksamen in 2013 geskryf is. ’n Stelselmatige trossteekproef van 72 skole is met behulp van STATISTICA uit die gesorteerde puntelys van die Nasionale Senior Sertifikaat-resultate in KwaZulu-Natal gedoen, wat ’n kwintiel en ’n gemiddeld vir die provinsie opgelewer het. Trosdeelnemers het uit hoofde en onderwysers van geselekteerde skole bestaan. Vraelyste van 56 skole is terugontvang. Uit die 72 skole wat by die navorsing betrek is, het 53 skoolhoofde en 289 onderwysers vraelyste voltooi, wat op ’n hoë deelnemerkoers dui.

Data-insameling

Die *Multifactor Leadership Questionnaire* (Oberfield 2012:409) is gebruik om leierskapstyle te ondersoek. Dit is 'n gestandaardiseerde vraelys met 36 items in die vorm van 'n vyfpunt-Likertskaal tussen 0 en 4, wat spesifiek ontwikkel is om die drie leierskapstyle (transformerende, transaksionele en passief-vermydende) aan die hand van bepaalde stellings te meet. Die samestelling het spesifiek voorsiening gemaak vir skoolhoofde en onderwysers se individuele menings oor drie skoolhoofleierskapstyle, naamlik die transformerende, transaksionele en passief-vermydende styl. Vraelyste is per hand deur veldwerkers in ses streke onder skoolhoofde in KwaZulu-Natal versprei en na voltooiing weer ingesamel.

Betroubaarheid, geldigheid en etiese kwessies

Die instrument is internasionaal met betrekking tot die meting van nege komponente in die *Full-Range Leadership Theory* (FRLT) geldig bevind. Die meetinstrument bevat ook 'n respondentafdeling, wat onderwysers se menings oor hul skoolhoof se leierskapstyl weergee. Die geldigheid van die vraelys is gebaseer op literatuur in verband met skoolhoofleierskapstyle, soos vervat in die FRLT, waarin die *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) voorkom. Die Cronbach Alpha-koëffisiënt is aangewend om die interne konsekwenheid van items in die vraelys te bepaal en te bevestig, asook om vas te stel of die implementering daarvan met die Suid-Afrikaanse konteks ooreenstem. Betroubaarheidskoëffisiënte (Cronbach Alpha-koëffisiënt) is aangewend om die interne konsekwenheid van bydraende items tot konstrakte in die MLQ as meetinstrument te bepaal en om te bevestig of dit met die implementering daarvan in ander kontekste ooreenstem. Statistiese betekenis (p-waardes) en effekgroottes (d-waardes) is met behulp van hiërargiese lineêre modelle bereken, deurdat die response van deelnemers in dieselfde skool in ag geneem word ten einde vas te stel of die verskille tussen groepe in die studiepopulasie prakties toegepas kan word. Hiërargiese lineêre modelle is ook gebruik om die verskillende response van skoolhoofde en onderwysers te kry.

Data-analise

Verskillende statistiese tegnieke is aangewend om data in te samel, naamlik beskrywende statistiek (IBM SPSS Version 22), waar berekeninge van gemiddeldes, standaardafwyking (SD), frekwensies en persentasies van response op die vraelys aangedui is. 'n Bevestigende faktoranalise is uitgevoer ten einde die geldigheid van die MLQ as meetinstrument vir hoofde en personeellede van die sekondêre skole in KwaZulu-Natal te bepaal, asook om te bevestig of dit met die implementering in ander kontekste ooreenstem. Gepaarde t-toetse is uitgevoer om die verskil tussen skoolhoofde en onderwysers se response statisties vas te stel. Cohen (2011) se p-waardes, met 0.05 as 'n statisties betekenisvolle verskil, is toegepas. Statistiese en praktiese betekenis van skoolhoofde en onderwysers wat deelgeneem het, is bereken.

Etiese toestemming

Etiese toestemming is van die universiteit onder wie se toesig die navorsing gedoen is verkry, en toestemming tot implementering van die vraelys is van die Departement van Onderwys in KwaZulu-Natal verkry. Skoolhoofde het ook die nodige toestemming verleen. Deelnemers is meegedeel wat die navorsing behels, anonimiteit is aan hulle verduidelik, asook die keuse om van die navorsing te onttrek (Creswell 2012:402; Leedy & Ormrod 2013:105-108; McMillan & Schumacher 2010:117-122). Geen deelnemer is tydens die data-analise en die finale verslag aan bepaalde antwoorde gekoppel nie ten einde die identiteit van deelnemers te beskerm.

RESULTATE

Volgens 'n ontleding van onderwysers en skoolhoofde (mans, sowel as vrouens) se persepsies van leierskapstyle, is daar 'n verskil tussen hierdie twee groepe, soos uiteengesit in die onderstaande tabelle:

TABEL 1: Persepsies van vroulike en manlike onderwysers ten opsigte van die skoolhoof se leierskapstyl

		N	Gemiddeld	Standaard-afwyking	p-waarde	Effekgrootte
Transformerend	V	177	2.79	0.682	0.193	0.15
	M	101	2.90	0.600		
Transaksioneel	V	177	2.54	0.723	0.323	0.11
	M	101	2.62	0.608		
Passief-vermydend	V	172	1.18	0.940	0.448	0.09
	M	101	1.10	0.816		

Tabel 1 toon dat daar nie statisties betekenisvolle verskille tussen vroulike en manlike onderwysers is in hul beleving van die aard van hul skoolhoof se leierskapstyl nie ($d=0.15$, 0.11 en 0.09). Die p-waardes wissel van 0.193 tot 0.448 .

TABEL 2: Persepsies van skoolhoofde ten opsigte van die skoolhoof se leierskapstyl

		N	Gemiddeld	Standaardafwyking	t-toets p-waarde	Effekgrootte (d)	Mann Witney p-waarde	Nie-parametriese Effek-grootte (r)
Transformerend	V	9	3.15	0.511	0.829	0.08	0.721	0.05
	M	43	3.19	0.447				
Transaksioneel	V	9	2.57	0.802	0.719	0.13	0.757	0.05
	M	43	2.47	0.657				
Passief-vermydend	V	9	0.244	0.312	0.027	0.49	0.250	0.16
	M	43	0.596	0.719				

Slegs ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl is daar 'n statisties betekenisvolle verskil ($p < 0.05$) tussen vroulike en manlike skoolhoofde in die beoordeling van hul eie leierskapstyle. Vir die passief-vermydende leierskapstyl is 'n verskil van medium effekgrootte ($d = 0.49$) gekry.

Vanuit Frans vertaal (*laissez-faire*), wys die passief-vermydende leierskapstyl na “los-my-uit”. Met ander woorde, die leier versuim om deel te wees van die werkverrigtinge van die volgelinge (Ibrahim & Al-Taneiji 2013:42). Vroue sien hulle dus as minder passief-vermydend. Dit beteken hulle wil meer aktief betrokke wees by die leierskap in hulle skole.

TABEL 3: Skoolhoofde en onderwysers se persepsies ten opsigte van die transformerende, transaksionele en passief-vermydende leierskapstyl

Leierskapstyl	Gemiddeld		Standaard afwyking		Effekgrootte d-waarde
	Skoolhoofde	Onderwysers	Skoolhoofde	Onderwysers	
Transformerende	3.15	2.83	0.457	0.374	0.69
Transaksioneel	2.48	2.56	0.662	0.354	0.11
Passief-vermydend	0.54	1.15	0.679	0.618	0.89

Transformerende leierskapstyl

Daar is 'n beduidende verskil ($d = 0.69$) tussen die persepsies van onderwysers ($\text{gem} = 2.83$) en skoolhoofde ($\text{gem} = 3.15$) ten opsigte van die transformerende leierskapstyl van die skoolhoof. Dit beteken dat skoolhoofde hulself oor die algemeen as transformierend beskou, maar dat onderwysers daarvan verskil. Dus, wat skoolhoofde as samewerking, uitgebreide visie, ondersteunende en deelnemende bestuur beskou, ondervind onderwysers in 'n mindere mate as sodanig.

Transaksionele leierskapstyl

Daar is geen beduidende verskil ($d = 0.11$) tussen die persepsie van onderwysers ($\text{gem} = 2.56$) en skoolhoofde ($\text{gem} = 2.48$) ten opsigte van die transaksionele leierskapstyl nie. Die d-waarde dui daarop dat skoolhoofde en onderwysers se menings oor leierskapstyle ooreenstem. Volgens die resultate is dit duidelik dat skoolhoofde en onderwysers erkenning gee en ontvang indien daar aan verwagtinge voldoen word, asook wanneer bystand verleen en ontvang word in ruil vir sekere pogings. In die konteks van die studie word dit as 'n “ruiltransaksie” beskou, wat kenmerkend aan die transaksionele leierskapstyl is.

Passief-vermydende leierskapstyl

Daar is 'n groot verskil ($d = 0.89$) tussen die persepsies van onderwysers ($\text{gem} = 1.15$) en dié van skoolhoofde ($\text{gem} = 0.542$) ten opsigte van die passief-vermydende leierskapstyl. Skoolhoofde volg, volgens hul eie oordeel, nie 'n passief-vermydende leierskapstyl nie. Onderwysers verskil egter daarvan en sien skoolhoofde as passief-vermydend. Twee kwessies

wat deur die passief-vermydende leierskapstyl se vrae na vore gekom het, is besluitneming en afwesigheid. Skoolhoofde het besluitneming in 'n ernstige lig beskou, terwyl sommige onderwysers aangetoon het dat hulle dit uitstel of vermy. Die ander kwessie is die beskikbaarheid van 'n skoolhoof in krisistye. Volgens skoolhoofde is hulle meestal beskikbaar, maar onderwysers het beweer dat dit soms moeilik is om 'n skoolhoof te spreek. Dit blyk dus dat skoolhoofde hulleself as meer aktief en betrokke by die skool sien as wat die onderwysers hulle ervaar. Dit is 'n bron van kommer dat hoofde hulleself dus isoleer en nie genoegsaam betrokke is nie.

BESPREKING VAN RESULTATE

Vervolgens ontstaan die vraag of die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie enige lig op hierdie resultate kan werp. Moet die teorie, wat skoolhoofde en onderwysers se afsonderlike beskouings van verskillende leierskapstyle bevat, aangepas of afgewys word?

In hierdie ondersoek is die skool as aktiwiteitstelsel vanuit twee oogpunte bekyk, naamlik dié van skoolhoofde en dié van onderwysers. Hier kan dus van twee aktiwiteitstelsels gepraat word. Die hoofdoel van enige skool is effektiewe funksionering ten einde onderrig- en leersukses te verseker. In hierdie proses moet 'n positiewe klimaat geskep word, waar leerders effektiewe onderrig en leer sal ontvang sodat prestasie bewerkstellig kan word.

In die eerste aktiwiteitstelsel word die persepsie van skoolhoofde ten opsigte van hul style weergegee. Skoolhoofde gebruik (n) leierskapstyl(e) om die funksionering van die skool, binne reëls en regulasies, te bewerkstellig en te verseker. Day en Antonakis (2012:9) argumenteer dat leierskapstyle hoofsaaklik te make het met verhoudings (verhouding met die gemeenskap, onderwysers en leerders), gestruktureerde take en die posisie wat die leier beklee in die gemeenskap. Verder gebruik skoolhoofde hul style wanneer werksopdragte aan die onderwysers uitgedeel word. In sommige gevalle moet skoolhoofde hul style aanpas, met ander woorde die styl is buigbaar, sodat die opdragte aan die onderwysers gegee, uitgevoer kan word. Volgens Hallinger en Heck (2010:107) kan leierskapstyle aangepas word na gelang van die skoolkonteks. Dus kan leierskap kontekstueel van aard wees om die spesifieke behoeftes van die situasie aan te spreek.

In die ander aktiwiteitstelsel beskou die onderwysers die skoolhoof se styl vanuit hulle oogpunt. 'n Transformerende leierskapstyl van die skoolhoof kan as 'n transaksionele leierskapstyl deur die onderwysers beskou word. Skoolhoofde glo in sommige gevalle dat hulle die transformerende leierskapstyl volg, terwyl die onderwysers glad nie so dink nie. Dieselfde geld vir die passief-vermydende leierskapstyl, soos wat dit in hierdie studie na vore gekom het. Sommige skoolhoofde se persepsie is dat hulle glad nie 'n passief-vermydende styl volg nie, terwyl onderwysers se persepsie is dat die skoolhoofde wel 'n passief-vermydende styl volg. Die belangrikheid van dieselfde persepsie ten opsigte van die skoolhoofleierskapstyl lê daarin dat die skool effektief kan funksioneer sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind. Wanneer die persepsies van die skoolhoofde en onderwysers verskil, kan dit moontlik tot konflik lei, wat die funksionering van die skool in die wiele kan ry. Die verskil in persepsies tussen onderwysers en skoolhoofde vra na beter kommunikasie en betrokkenheid tussen die twee groepe en 'n beter vertrouensverhouding. Skoolhoofde behoort aktief hieraan te werk om die persepsies nader aan mekaar te bring sodat die skool beter kan presteer.

Die teorie hierbo het aangetoon dat die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie 'n toepaslike lens is om na skoolhoofleierskapstyle te kyk. Die KHAT het die potensiaal om 'n goeie teoretiese raamwerk daar te stel om die belangrikheid van skoolhoofleierskapstyle in die funksionering

van skole te verstaan en te analiseer. Die KHAT is ook 'n soepel lens met betrekking tot persoonlike, interpersoonlike en institusionele vlakke. In hierdie ondersoek is die interpersoonlike vlak, waar interaksie ter sprake is, van naderby beskou. Skole, veral Suid-Afrikaanse skole, het goeie leiding en bestuur nodig sodat skole goed kan funksioneer. Deur die KHAT as lens te gebruik kon daar beter insig in die kompleksiteit van aktiwiteitstelsels verkry word, wat tot voordeel van die onderwys in Suid-Afrika gebruik kan word.

GEVOLGTREKKING

Volgens die resultate van hierdie ondersoek bestaan daar 'n persepsieverskil ten opsigte van die transformerende en passief-vermydende leierskapstyle wat skoolhoofde volg. Hiervolgens kan 'n vergelyking tussen die persepsies van die onderwysers en skoolhoofde getref word; met ander woorde, skoolhoofde tree op uit persoonlike oortuigings, terwyl onderwysers glo dat skoolhoofde se optrede is soos wat hulle dink dit behoort te wees. Hierdie soort "denke" is moontlik te wyte aan 'n kommunikasiegaping tussen skoolhoofde en onderwysers. Dit is belangrik dat skoolhoofde hul missie, visie en doelwitte duidelik stel. Hulle moet terselfdertyd oor die nodige kennis van hulle onderwysers beskik ten einde elkeen se waardes en oortuigings te verstaan. Onderwysers moet ook van die ander party se missie, visie en doelwitte, waardes en oortuigings bewus wees. Slegs dan kan reg aan die betrokke leierskapstyl geskied. Indien verskille oor 'n leierskapstyl uit die weg geruim wil word, behoort daar meer en beter kommunikasie tussen skoolhoofde en onderwysers te wees.

Dit is ook belangrik dat 'n skoolhoof se leierskapstyl waarneembaar moet wees, sodat onderwysers daarvolgens kan optree om leerderprestasie te bevorder. Dus gee goeie kommunikasie tussen 'n skoolhoof en onderwysers daartoe aanleiding dat 'n spesifieke leierskapstyl tot voordeel van 'n leerkultuur, veral in onderpresterende skole, kan strek. 'n Geskikte leierskapstyl is tot voordeel van onderwysers, asook leerders, aangesien dit samewerking bewerkstellig, wat 'n vereiste vir beter prestasie in skole is.

'n Leemte van hierdie studie is dat dit slegs in een provinsie uitgevoer is en dat die resultate dus nie veralgemeen kan word na die hele Suid-Afrika nie. Verder is die ondersoek hoofsaaklik onder een kultuurgroep gedoen en verreken nie die diversiteit wat in baie ander provinsies en skole bestaan nie.

BIBLIOGRAFIE

- Ahmad, M. & Dilshad, M. 2016. Leadership styles of public schools' heads in Punjab: A teachers' perspective. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 36(2):907-916.
- Amankwakwu, R.N., Stanley, G.J. & Olofube, N.P. 2015. A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1):6-14.
- Aritz, J. & Walker, R.C. 2014. Leadership styles in multicultural groups: Americans and East Asians working together. *International Journal of Business Communication*, 51(1):72-92.
- Bass, B.M. 1990. *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bello, T.O. 2015. Influence of cultural belief and values on secondary school students' understanding of atmospheric related physics concepts. *Journal of Education and Practice*, 6(36):122-127.
- Bhatti, N., Maitlo, G.M., Shaikh, N., Hashmi, M.A. & Shaikh, F.M. 2012. The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 52:192-201.
- Botes, H. & Mji, A. 2010. Language diversity in the mathematics classroom: does a learner companion make a difference? *South African Journal of Education*, 30(1):123-138.
- Bressoux, P. & Pansu, P. 2016. Pupils' self-perceptions: the role of teachers' judgment controlling for big-fish-little-pond effect. *Europe Journal Psychology Education*, 31:341-357.

- Calafati, T. 2013. Teachers' and principals' perceptions of contexts and conditions that maintain bullying in elementary schools. Ontario: University of Toronto. (Thesis).
- Chan, S.C.H. 2014. Paternalistic leadership and employee voice: does information sharing matter? *Human Relations*, 67(6):667-693.
- Chandra, T. & Priyono, L. 2016. The Influence of Leadership Styles, Work Environment and Job Satisfaction of Employee Performance – Studies in the School of SMPN 10 Surabaya. *International Education Studies*, 9(1):131-140.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. 7th ed. Oxon: Routledge.
- Creswell, J.W. 2012. *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston: Pearson Education.
- Day, D.V. & Antonakis, J. 2012. *The nature of leadership*. 2nd ed. California: SAGE.
- Engeström, Y. 2009. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Action: An international Journal of Human Activity Theory*, 2:17-33.
- Espinoza, S.M. 2013. The effects of principals' transformational leadership behaviors on teacher leadership development and teacher self efficacy. Edinburg, TX: The University of Texas-Pan American. (Dissertation).
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. & Zulaik, L.M. 2015. Family and school context engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9:47-55.
- Fiske, S.T. & Taylor, S.E. 1991. *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Glasswell, K., Singh, P. & McNaughton, S. 2016. Partners in design: Co-inquiry for quality teaching in disadvantaged schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1):20-29.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 2010. Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2):95-110.
- Havnes, A. 2010. Cultural-historical activity theory. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. eds. *International encyclopedia of education*. 3rd ed. Oxford: Elsevier, pp. 491-497.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Ho, J.P.Y., Chen, D.V. & Ng, D. 2015. Distributed leadership through the lens of activity theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5): 815-836.
- Ibrahim, A.S. & Al-Taneiji, S. 2013. Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1):41-54.
- Ifat, L. & Eyal, W. 2017. A discrepancy in teachers' and principals' perceptions of educational initiatives. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5): 710-714.
- Jamal, A. 2014. Leadership styles and value systems of school principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12):1267-1276.
- Johns, G. 2008. *Organizational behaviour: Understanding and managing life at work*. Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Kadi, A. 2015. Investigating teachers' organizational socialization levels and perceptions about leadership styles of their principals. *Journal of Educational and Training Studies*, 3(4):101-109.
- Kastanakis, M.N. & Voyer, B.G. 2014. The effect of culture on perception and cognition: a conceptual framework. *Journal of Business Research*, 67(4):425-433.
- Kimble, G.A., Garnezy, N. & Zigler, E. 1984. *Principles of psychology*. 6th ed. New York: Wiley. <http://www.worldtrans.org/TP/TP1/TP1-9.html> [18 December 2016].
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical Research. Planning and design*. 10th ed. New Jersey: Pearson Education.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1):27-42.
- Maree, K., Aldous, C., Hattingh, A., Swanepoel, A. & Van der Linde, M. 2006. Predictors of learner performance in mathematics and science according to a large-scale study in Mpumalanga. *South African Journal of Education*, 26(2):229-252.
- Mbugua, Z.K., Kibet, K., Muthaa, G.M. & Nkonke, G.R. 2012. Factors Contributing To Students' Poor Performance in Mathematics at Kenya Certificate of Secondary Education in Kenya: A Case of Baringo County, Kenya. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(6):87-91.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education. Evidence-based inquiry*. 7th ed. New Jersey: Pearson Education.

- Msila, V. 2013. In Search of a liberating practice: leadership, teacher commitment and the struggle for effective schools. *ISEA*, 41(3):95-105.
- Nussbaumer, D. 2012. An overview of cultural historical activity theory (CHAT) use in classroom research 2000 to 2009. *Educational Review*, 64(1):37-55.
- Oberfield, Z.W. 2012. Public management in time: a longitudinal examination of the Full Range of Leadership Theory. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(2):407-429.
- Osonwa, O.K., Adejobi, A.O., Iyam, M.A. & Osonwa, R.H. 2013. Economic status of parents, a determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1):115-122.
- Pinder, C.C. 2012. *Work motivation in organizational behavior*. 2nd ed. New York & Hove: Psychology Press.
- Puni, A., Ofei, S.B. & Okoe, A. 2013. The effect of leadership styles on firm performance in Ghana. *International Journal of Marketing Studies*, 6(1):177-185.
- Rafiq, H.M.W., Fatima, T., Sohail, M.M., Saleem, M. & Khan, M.A. 2013. Parental involvement and academic achievement; a study on secondary school students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8):209-223.
- Rajbhandari, M.M.S., Rajbhandari, S. & Loock, C. 2016. Relations- and task-oriented behaviour of school leaders: Cases from primary schools in Finland. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1):a360. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i1.360> [20 October 2016].
- Riaz, O. 2012. Spirituality and transformational leadership in education. Miami, FL: Florida International University. (Thesis – PhD).
- Rogoff, B. 1995. *Apprenticeship in thinking: Development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schoel, C., Bluemke, M., Mueller, P. & Stahlberg, D. 2011. When autocratic leaders become an option – uncertainty and self-esteem predict implicit leadership preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3):521-540.
- Shamaki, E.B. Influence of leadership style on teachers' job productivity in public secondary schools in Taraba State, Nigeria. 2015. *Journal of Education and Practice*, 6(10):200-203.
- Spaull, N. 2013. Poverty & privilege: primary school inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33(5):436-447.
- Tatlah, I.A. & Iqbal, M.Z. 2012. Leadership styles and school effectiveness: Empirical evidence from secondary level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69:790-797.
- Urlick, A. & Bowers, A.J. 2014. What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1):96-134.
- Worthen, H. 2011. CHAT learning theory for labor educators: Work process knowledge, activity theory, and communities of practice. *Labor Studies Journal*, 36(4):538-544.