

**BESTUURSFAKTORE WAT DIE
WERKSTEVREDENHEID
VAN DIE SWART ONDERWYSERES
BEÏNVLOED**

Sarah Cornelia du Toit, B A Honns., B.Ed., S.O.D.

Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis in Onderwysbestuur in die Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Prof. P.C. van der Westhuizen

Potchefstroom

1994

**Geldelike bystand van
die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
vir hierdie navorsing word erken.
Menings in hierdie verslag uitgespreek
of gevolgtrekkings waartoe geraak is,
is dié van die outeur
en moet nie beskou word as dié van die
Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing nie**

DANKBETUIGING

Aan God alleen kom toe al die dank, lof en eer.

Hiermee wil ek my opregte dank betuig teenoor die volgende persone en instansies:

- * Prof. P.C. van der Westhuizen vir sy bekwame leiding as studieleier en persoonlike belangstelling in hierdie navorsing.
- * Mev. E. Mentz vir die statistiese verwerking van die navorsingsdata.
- * Mev. F. Labuschagne vir die noukeurige insleutel van die tabelle.
- * Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, vir finansiële steun.
- * Die Departement van Onderwys en Opleiding, vir die toestemming om navorsing in skole te doen.
- * Al die skoolhoofde en onderwyseresse sonder wie se samewerking hierdie navorsing nie moontlik sou wees nie.
- * Corrie, my eggenoot en my kinders, Retha en Nelis vir hulle aanmoediging, ondersteuning en geduld.

OPSOMMING

BESTUURSAKTORE WAT DIE WERKSTEVREDENHEID VAN DIE SWART ONDERWYSERES BEÏNVLOED

Die doel met hierdie navorsing is om eerstens, na aanleiding van 'n literatuurstudie, te bepaal wat die aard van werkstevredenheid is en faktore te identifiseer wat die werkstevredenheid/-ontevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed, tweedens deur middel van 'n empiriese studie te bepaal watter faktore die werkstevredenheid/-ontevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed en dertens aanbevelings te maak aan skoolhoofde en onderwysowerhede sodat optimale werkstevredenheid verseker kan word.

Die literatuurstudie is onderneem uit primêre en sekondêre bronne. 'n DIALOG-rekenaarsoektog is onderneem op ERIC, GKPV en Repertorium. Nadat die aard van werkstevredenheid bespreek is en die belangrikste faktore wat werkstevredenheid by die swart onderwyseres beïnvloed geïdentifiseer is, is 'n vraelys opgestel uit bestaande vraelyste (die van Hillebrand, 1989; Esterhuizen, 1989 en die Minnesota Importance Questionnaire, 1985). Hierdie vraelyste is na aanleiding van die literatuurstudie aangepas by die unieke situasie van die swart onderwyseres.

Alle swart onderwyseresse in sekondêre skole in die Diamantveldstreek (DOO) is as teikenpopulasie geneem. Daar is van 'n gesistematiseerde trossteekproeftrekking gebruik gemaak. Vraelyste is aan swart onderwyseresse wat binne die steekproeftrekking geval het, gestuur. Die data wat deur middel van die voltooide vraelyste verkry is, is met behulp van 'n rekenaar statisties verwerk en daarna geïnterpreteer. Na aanleiding van hierdie resultate is aanbevelings gemaak.

Die hoofbevinding na voltooiing van die navorsing is dat swart onderwyseresse meer werkstevredenheid ervaar as wat algemeen aanvaar word. Hoewel daar faktore is wat aanleiding gee tot ontevredenheid, soos fisiese werksomstandighede, veiligheid en faktore wat sentreer rondom die onderwysstelsel, is daar ander faktore wat genoegsaam bevredig word. Die swart onderwyseres is gelukkig met haar persoonlike lewe en vind bevrediging in haar verhouding met kollegas, haar leerlinge en sake wat haar onderrigwerk raak.

SUMMARY

MANAGEMENT FACTORS WHICH INFLUENCE THE WORK SATISFACTION OF THE BLACK FEMALE TEACHER

This research aims at firstly, based on a study of the relevant literature, to determine the nature of work satisfaction and identify factors which influence work satisfaction/-dissatisfaction in the black female teacher, secondly to determine by means of an empirical study which factors influence the work satisfaction/-dissatisfaction of the black female teacher, and thirdly to make recommendations to school principals and education authorities as to how optimal work satisfaction can be ensured.

The literature study was based on primary and secondary sources. A DIALOG computer search was undertaken on ERIC, GKPV and Repertorium. After a discussion of the nature of work satisfaction and identifying the most important factors which influence work satisfaction in the black female teacher, a questionnaire was compiled from existing questionnaires (that of Hillebrand, 1989; Esterhuizen, 1989 and the Minnesota Importance Questionnaire, 1985). These questionnaires were adapted from the literature study to address the unique situation of the black female teacher.

All black female teachers in secondary schools in the Diamond field region (DET) were taken as target group. The method of systemized random group targeting was applied. Questionnaires were sent to black female teachers who fell within the group randomly targeted. The data obtained from the completed questionnaires, were processed with the help of a computer after which it was interpreted. Subsequent to these results recommendations were made.

The main finding yielded by the research was that black female teachers experience more work satisfaction than is generally realized. Although there are factors which lead to dissatisfaction, such as physical working conditions, safety, and factors which centre around the education system, there are other factors which are sufficiently satisfied. The black female teacher is happy with her personal life and experiences satisfaction in her relationship with colleagues, her pupils and matters pertaining to her teaching task.

INHOUDSOPGAWE

Opsomming	i
Summary	ii
Lys van Tabele	x
Lys van bylaes	xi
HOOFSTUK 1: ORIËNTERING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	1
1.3 DOEL MET DIE NAVORSING	2
1.4 NAVORSINGSONTWERP	3
1.4.1 Literatuurstudie	3
1.4.2 Empiriese ondersoek	3
1.4.2.1 Vraelys	3
1.4.2.2 Populasie	3
1.4.2.3 Statistiese analise	4
1.5 HOOFSTUKINDELING	4
1.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING	4

HOOFSTUK 2:	DIE AARD VAN WERKSTEVREDENHEID	5
2.1	INLEIDING	5
2.2	BEGRIPSOMSKRYWING	5
2.3	DIE BELANGRIKHEID VAN WERKSTEVREDENHEID	7
2.3.1	Opmerking	7
2.3.2	Werkstevredenheid en leerlingprestasie	7
2.3.3	Werkstevredenheid en werksmotivering	8
2.3.4	Werkstevredenheid en werkstoewyding	10
2.3.5	Werkstevredenheid en individuele verskille	10
2.3.6	Werkstevredenheid en kulturele verskille	12
2.3.6.1	Opmerking	12
2.3.6.2	Basis van kulturele verskille	12
2.3.6.3	Invloed van kulturele verskille	13
2.3.6.4	'n Mens se motiveringspatroon kan verander	14
2.3.7	Werkstevredenheid en lewensbevreëdiging	15
2.4	WERKSTEVREDENHEID EN DIE VROU IN DIE ONDERWYS	16
2.4.1	Opmerking	16
2.4.2	Werkstevredenheid en die stereotiepe beeld van die vrou	<u>16</u>
2.4.3.	Werkstevredenheid en die onderwyseres se sogenaamde dubbele rol	<u>18</u>

2.4.4	Werkstevredenheid word deur verskillende faktore by mans en vrouens beïnvloed	19
2.4.5	Werkstevredenheid en die vrou in die werksituasie	20
2.5	DIE GEVOLGE/NADELE VAN ONVOLDOENDE WERKSTEVREDENHEID	22
2.5.1	Opmerking	22
2.5.2	Stres	23
2.5.3	Uitbranding	25
2.6	SAMEVATTING	27

HOOFSTUK 3 :	'N BESTUURSPERSPEKTIEF OP WERKSTEVREDENHEID VAN DIE SWART ONDERWYSERES	28
3.1	INLEIDING	28
3.2	FAKTORE WAT VERBAND HOU MET DIE WERKSITUASIE	29
3.2.1	Fisiese werktoestande	29
3.2.2	Faktore in die werk self	31
3.2.2.1	Die werk moet sinvol wees	31
3.2.2.2	Die werk moet interessant wees	32
3.2.2.3	Die werk moet uitdagings bied	33
3.2.2.4	Werkklas	33

3.2.2.5	Gevaar in die werksituasie	35
3.2.3	Gevolgtrekking	36
3.3	FAKTORE IN DIE ONDERWYSER SELF	36
3.3.1	Rolkonflik en rolonsekerheid	36
3.3.1.1	Rolkonflik	36
3.3.1.2	Rolonsekerheid	38
3.3.2	Behoeftte aan erkenning	38
3.3.3	Bereiking van persoonlike doelwitte	39
3.3.4	Behoeftte om te presteer	40
3.3.5	Outonomie	41
3.3.6	Verantwoordelikheid	42
3.3.7	Persoonlike kenmerke	42
3.3.8	Gevolgtrekking	45
3.4	INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE	45
3.4.1	Verhouding met leerlinge	45
3.4.2	Verhouding met kollegas	47
3.4.3	Verhouding met meederes	48
3.4.4	Groepdruk	49
3.4.5	Gevolgtrekking	50
3.5	LOOPBAANONTWIKKELING	51
3.5.1	Werkonsekerheid	51
3.5.2	Bevordering	52
3.5.3	Vergoeding	53

3.5.4	Gevolgtrekking	55
3.6	FAKTORE OP BESTUURSVLAK WAT WERKSTEVREDENHEID BEÏVLOED	55
3.6.1	Bekwame leierskap	55
3.6.2	Deelname in besluitneming	58
3.6.3	Delegering	59
3.6.4	Toesig	61
3.6.5	Personeevaluering	62
3.6.6	Organisasieklimaat	63
3.6.7	Onderwysbeleid	64
3.6.8	Gevolgtrekking	65
3.7	GEMEENSKAPSAKTORE	66
3.8	SAMEVATTING	67

✓ **HOOFSTUK 4 : EMPIRIESE ONDERSOEK** 68

4.1	INLEIDING	68
4.2	NAVORSINGSONTWERP	68
4.2.1	Die vraelys as meetinstrument	68
4.2.2	Konstruksie van die vraelys	70
4.2.3	Loodsondersoek	72
4.2.4	Finale vraelys	72

4.2.5	Administratiewe prosedures	72
4.2.6	Populasie en steekproef	73
4.2.7	Statistiese tegniek	74
4.3	INTERPRETERING VAN DATA	75
4.3.1	Algemeen	75
4.3.2	Algemene inligting	75
4.3.3	'n Frekwensie-analise van faktore wat werkstevredenheid beïnvloed	77
4.3.3.1	Faktore in die werksituasie wat werkstevredenheid beïnvloed	77
4.3.3.2	Faktore in die onderwyseres self wat werkstevredenheid beïnvloed	79
4.3.3.3	Interpersoonlike verhoudinge	83
4.3.3.4	Loopbaanontwikkeling	85
4.3.3.5	Faktore op bestuursvlak wat werkstevredenheid beïnvloed	87
4.3.3.6	Gemeenskapsfaktore wat werkstevredenheid beïnvloed	91
4.3.4	Rangordebepaling	93
4.3.4.1	Faktore wat werkstevredenheid beïnvloed in orde van belangrikheid	93
4.3.4.2	Faktore wat werkstevredenheid beïnvloed in orde van bevrediging	95

4.3.5	Diskrepanse tussen die belangrikheid van 'n behoefte en die bevrediging daarvan.	97
4.3.6	Tweerigtingfrekwensies met chi-kwadraat	100
4.4	SAMEVATTING	103

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS 104

5.1	INLEIDING	104
5.2	SAMEVATTING	104
5.3	BEVINDINGE	105
5.3.1	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1	105
5.3.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2	106
5.3.3	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3	107
5.4	AANBEVELINGS	109
5.5	SLOT	111

BRONNELYS	112
-----------	-----

LYS VAN TABELLE

TABEL 4.1	74
Vraelyste uitgestuur en terugontvang	
TABEL 4.2	76
Algemene inligting	
TABEL 4.3	78
Faktore in die werksituasie wat werkstevredenheid beïnvloed	
TABEL 4.4	80
Faktore in die onderwyseres self wat werkstevredenheid beïnvloed	
TABEL 4.5	84
Interpersoonlike verhoudinge	
TABEL 4.6	86
Loopbaanontwikkeling	
TABEL 4.7	88
Faktore op bestuursvlak wat werkstevredenheid beïnvloed	
TABEL 4.8	92
Gemeenskapsfaktore wat werkstevredenheid beïnvloed	
TABEL 4.9	94
Belangrikheid van faktore wat werkstevredenheid beïnvloed	
TABEL 4.10	96
Bevrediging van faktore wat werkstevredenheid beïnvloed	
TABEL 4.11	99
Diskrepancie: Bevrediging - Belangrikheid	

LYS VAN BYLAES

BYLAE A	123
Vraelys oor die werkstevredenheid van die swart onderwyseres	
BYLAE B	129
Toestemmingsbrief: Departement van Onderwys en Opleiding	
BYLAE C	130
Begeleidende brief aan skoolhoofde	
BYLAE D	131
Opvolgbrief aan skoolhoofde	

1

ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die aktualiteit van die navorsing met vier probleemvrae wat daaruit voortspruit, gestel. Hierna word die doel met die navorsing, wat die probleemvrae sal probeer beantwoord, geformuleer. Die navorsingsontwerp, wat sal bestaan uit 'n literatuurstudie en empiriese ondersoek word verduidelik. Die hoofstukindeling word gegee, asook 'n samevatting en vooruitskouing.

1.2 PROBLEEMSTELLING

In die RSA is daar reeds deur onder andere Esterhuizen (1989), Hillebrand (1989) en Steyn (1988) navorsing gedoen oor die werksmotivering van die blanke onderwyser. Deur hierdie navorsing is bewys dat daar 'n verband bestaan tussen werksmotivering en werkstevredenheid (Steyn,1988:9). Verder is daar deur navorsing wat in die VSA uitgevoer is gevind dat daar 'n verskil bestaan tussen die motiveringspatrone van mense wat tot verskillende kulture behoort (De Villiers,1976:106). Daar kan verwag word dat dieselfde tendens in die RSA aangetref sal word. In die RSA is daar nog geen navorsing gedoen oor die werkstevredenheid van die swart onderwysers nie.

Sedert die dertigerjare is 'n hele aantal teorieë oor werksmotivering ontwikkel. Volgens Miskel en Ogawa (1988:285) het die ontwikkeling en toetsing van werksmotivering in onderwysbestuur egter nog baie aandag nodig. Om die mees doeltreffende onderwys en opvoeding aan kinders te kan verskaf, moet onderwysers gemotiveerd wees. Gemotiveerde onderwysers kan produktief werk, kwaliteit onderwys bewerkstellig en die effektiwiteit van die skool verbeter (Esterhuizen,1989:7). Navorsing het bewys dat veral die onderwysbestuurder 'n belangrike rol kan speel in die motivering van onderwysers onder sy beheer (Silver,1982:551; Van Niekerk,1984:18). Om aan die onderwysbestuurder in die opsig leiding te kan gee, is dit belangrik dat faktore wat werksmotivering by die onderwyser beïnvloed, nagevors word (Steyn,1990:145). Hierdie faktore kan wissel van individuele behoeftes tot skoolklimaat (Chissom et al.,1987:75).

Onderwys vir swartes in Suid-Afrika beleef op die oomblik 'n krisistyd. In haar boek "Walking the Tightrope" (vgl. Kruger, 1990:9) skryf Elizabeth de Villiers, wat vir twee jaar in 'n hoërskool in Soweto skoolgehou het, dat sy te midde van wanorde, korrupsie en wanhoop probeer sin en orde skep het. Sy skryf: "Ek was geskok om mense in so 'n gemors vasgevang te sien." In hierdie wanorde is dit veral die swart onderwyseres wat 'n rol te speel het. Haar werksituasie is uniek in die wêreld. Sy verkeer in die unieke situasie dat sy 'n vrou is en tot onlangs het die vrou in die onderwys 'n minderwaardige posisie teenoor die man beklee. Volgens Davies (1986:61) het die vrou in die onderwys 'n "werk" terwyl die man 'n loopbaan beoefen. Onderwyseresse beklee gewoonlik poste in die laer vlakke van die skoolhiërargie. Verder is sy swart en vasgevang in probleme soos verstedeliking, sosio-ekonomiese status, misdaad en 'n problematiese politieke situasie (Van Zyl, 1989:21,26,27,29, en 31) Die rede waarom die swart vrou buitenshuis werk, verskil van die van die wit vrou. Die wit vrou werk hoofsaaklik om sosiale en selfverwesenlikingsbehoefes te bevredig terwyl dit by die swart vrou tot 'n groot mate om finansiële oorwegings gaan (Van der Walt, 1982:21). Om die faktore wat werkstevredenheid by die swart onderwyseres beïnvloed te kan identifiseer, sal bogenoemde omstandighede in ag geneem moet word.

Uit die voorafgaande blyk die probleem van hierdie navorsing te wentel rondom die volgende vier vrae:

- 1.2.1 Wat is die aard van werkstevredenheid?
- 1.2.2 Watter faktore gee aanleiding tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwyseres?: 'n literatuuroorsig.
- 1.2.3 Watter faktore gee aanleiding tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwyseres?: 'n empiriese studie.
- 1.2.4 Watter riglyne kan deur die skoolhoof neergelê word om optimale werkstevredenheid te verseker?

1.3 DOEL MET DIE NAVORSING

Doelwit 1: om uit die literatuur te bepaal wat die aard van werkstevredenheid by die onderwyseres is;

- Doelwit 2: om uit die literatuur te bepaal watter faktore aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwysers;
- Doelwit 3: om empiries te bepaal watter faktore aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwysers, en
- Doelwit 4: om riglyne vir die skoolhoof te verskaf waardeur optimale werkstevredenheid by die swart onderwysers verseker kan word.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

1.4.1 Literatuurstudie

Primêre en sekondêre bronne is gebruik. Gegewens wat versamel is, is oorweeg en geëvalueer, sodat daar tot sekere gevolgtrekkings gekom kon word. 'n DIALOG-soektog is onderneem behulp van die volgende trefwoorde: work motivation, work satisfaction, women, black women, female teachers, secondary school.

Inligting wat uit die literatuurstudie verkry is, is ook onder meer gebruik om 'n vraelys met die oog op die empiriese ondersoek te ontwikkel.

1.4.2 Empiriese ondersoek

1.4.2.1 Vraelys

Op grond van die literatuurstudie en bestaande vraelyste oor werkstevredenheid (die MIQ - Minnesota Importance Questionnaire, soos aangepas deur Hillebrand en Esterhuizen) is 'n nuwe vraelys ontwikkel. Die doel met die vraelys is om faktore te identifiseer wat aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwysers.

1.4.2.2 Populasie

As populasie is al die sekondêre skole (n=46) in die Diamantveldstreek, Departement Onderwys en Opleiding, gebruik. Hieruit is 'n sistematiese trossteekproefneming gemaak (n=23 - 30 skole) sodat 257 - 300 swart hoërskoolonderwyserses betrokke was. Die populasie is verteenwoordigend van posvlakke 1 tot 5.

1.4.2.3 Statistiese analise

Die data van die vraelyste is met behulp van die rekenaar verwerk. Hulp is in hierdie verband verkry van die PU vir CHO se statistiese konsultasiediens.

1.5 HOOFSTUKINDELING

1. Oriëntering
2. Die aard van werkstevredenheid
3. 'n Bestuursperspektief op die werkstevredenheid van die swart onderwyseres
4. Empiriese ondersoek
5. Samevatting, bevindinge, en aanbevelings

1.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In die ~~RSA~~ ^{Min} is nog ~~geen~~ ^{in die RSA} navorsing ~~gedoen~~ ^{skoolhoofde} oor die werkstevredenheid van die ~~swart~~ ^{skoolhoofde} onderwyseres ~~nie~~. Om die kwaliteit van onderwys en die effektiwiteit van skole te verbeter, is dit nodig dat daar werkstevrede ~~onderwyseresse~~ ^{skoolhoofde} sal wees. Die onderwysleiers in Suid-Afrika moet bewus wees van die faktore wat werkstevredenheid by die ~~swart onderwyseres~~ ^{skoolhoofde v. sekondêre skole} beïnvloed.

In hierdie navorsing is daar eerstens deur middel van 'n literatuurstudie vasgestel wat die aard van werkstevredenheid/-ontevredenheid van die ~~onderwyseres~~ ^{skoolhoofde} is en tweedens deur middel van 'n literatuur- en empiriese studie vasgestel watter bestuursfaktore aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die ~~swart onderwyseres~~ ^{skoolhoofde}. Uit resultate uit bogenoemde ondersoek verkry, is riglyne aan die ~~skoolhoof~~ ^{skoolhoofde} verskaf, waardeur optimale werkstevredenheid by die ~~swart onderwyseres~~ ^{skoolhoofde v. sekondêre skole} verseker kan word.

DIE AARD VAN WERKSTEVREDENHEID

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n algemene oorsig gegee van die aard van werkstevredenheid. Die begrip werkstevredenheid word eerstens bespreek. Daar word verder aandag gegee aan die belangrikheid van werkstevredenheid in die onderwys, veral ten opsigte van leerlingprestasie, werks- en persoonlike motivering, werkstoewyding en lewensbevrediging. Omdat die navorsing gemoeid is met die werkstevredenheid van die swart onderwyseres, word gekyk na die probleme wat die vrou in die onderwys beleef, wat verhinder dat sy werkstevredenheid ervaar. Die swart onderwyseres ervaar verder probleme omdat sy swart is en moet aanpas by 'n verwysingsraamwerk wat eie is aan 'n blanke Westerse kultuur en onderwysstelsel. Daar word in hierdie verband aandag gegee aan die invloed van kultuurverskille op werkstevredenheid. Ten slotte word die gevolge van onvoldoende werkstevredenheid, soos stres, uitbranding en psilogiese mislukking bespreek.

2.2 BEGRIPSOMSKRYWING

Uit 'n oorsig van die literatuur blyk dit dat die belangrikste kenmerk van werkstevredenheid 'n affektiewe gevoel is ten opsigte van die werksituasie (Gruneberg, 1979:3; Miskel, Glasnapp & Hatley, 1975:40; Miskel & Ogawa, 1988:286). Ander navorsers (Johnson & Holdaway, 1991:52; Steyn, 1988:10,11) omskryf die begrip nader deur na werkstevredenheid te verwys as 'n aangename of positiewe emosionele toestand wat die gevolg is van die waardering/evaluering van 'n mens se werkservaring. Hierdie aangename of positiewe emosionele toestand is die gevolg van 'n kombinasie van psilogiese, fisiologiese en omgewingstoestande wat met 'n persoon se werk te doen het (Miskel & Ogawa, 1988:286).

Werkstevredenheid kan op verskillende maniere ervaar word. Dit kan wissel van net bloot 'n gevoel van afwesigheid van onaangename gevoelens, 'n gevoel van verdraagsaamheid ten opsigte van onaangenaamheid, tot by 'n gevoel van vreugde in die werk met baie tevrede as die ideaal (Barbash, 1976:17).

Werkstevredenheid verskil verder van mens tot mens omdat daar verskillende individuele behoeftes by mense bestaan (Steyn,1988:76). Hoe elke mens sy werksituasie ervaar, in watter mate sy behoeftes bevredig word, wat weer deur sy persoonlike waardestelsel beïnvloed sal word, sal sy persoonlike vlak van werkstevredenheid bepaal (Knoop,1987:4). Die bevrediging van behoeftes, wat ooreenstem met 'n mens se waardestelsel, is die belangrikste voorwaarde vir werkstevredenheid.

Daar bestaan 'n direkte positiewe verband tussen werknemers se werkstevredenheidsvlakke en die ooreenstemming tussen hulle persepsie van ideale werkstoestande en wat werklik in die werksituasie ervaar word (Ashbaugh,1982:199; Knoop,1987:4; Miskel et al.,1975:41). Werkstevredenheid word dus bepaal deur die verskil tussen wat 'n persoon dink hy uit die werk behoort te ontvang en wat hy meen hy werklik ontvang (Holdaway,1978:30; Porter, Lawler & Hackman,1975:54). Dit wat 'n persoon dink hy uit die werk behoort te ontvang, word verder beïnvloed deur wat hy dink ander soos hyself ontvang (Porter et al.,1975:540). Wanneer die behoeftes wat 'n persoon motiveer om te werk, bevredig word, bestaan geen diskrepansie tussen sy behoeftes en die belonings wat hy in sy werk ontvang nie en sy werkstevredenheid is hoog. As 'n persoon se behoeftes groter is as die belonings wat hy in sy werk ontvang, ontstaan 'n diskrepansie wat lei tot ontevredenheid wat ernstige nadelige gevolge vir die persoon kan inhou. Wanneer die belonings egter die behoeftes oortref, word positiewe werkstevredenheid verkry (Miskel & Ogawa, 1988:288; Steyn,1988:76; Swart,1987:162).

Werkstevredenheid is ook volgens Steyn (1988:11) die som van positiewe uitkomstes van die evaluering van al die onderskeie elemente waaruit die werk opgebou is.

Uit die voorafgaande blyk dit dus dat werkstevredenheid omskryf kan word as 'n aangename of positiewe emosionele gevoel wat 'n mens in sy werksituasie ervaar. Omdat individuele verskille tussen mense bestaan, sal die faktore wat werkstevredenheid by verskillende individue beïnvloed, asook die mate waarin werkstevredenheid ervaar word, van mens tot mens verskil. Elke mens het, volgens sy eie waardestelsel, verwagtings van wat hy graag uit sy werk wil ontvang en sy werkstevredenheid sal daarom afhang van die mate waarin aan hierdie verwagtings voldoen word.

2.3

DIE BELANGRIKHEID VAN WERKSTEVREDENHEID

2.3.1

Opmerking

As daar gekyk word na navorsing wat gedoen is oor werkstevredenheid van werknemers en meer spesifiek onderwysers, kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat daar toenemende kommer bestaan oor onderwysers wat ongelukkig is in hulle werksituasie (Culver, Wolfe & Cross, 1990:324; Van der Westhuizen, Wissing & Hillebrand, 1992:40). Daar bestaan verder kommer oor die groot aantal onderwysers wat as gevolg van bogenoemde ongelukkigheid, die onderwysberoep verlaat (Johnson & Holdaway, 1991:51). Die probleem van ontevredenheid is egter kompleks en kan nie sommer maklik opgelos word nie. Dit is nie altyd duidelik of die onderwysers ontevrede is met hulle werksomstandighede of met ander aspekte van hulle lewe nie. Vir party onderwysers wat ontevrede is, verteenwoordig die skool hulle loopbaanverwagtings waarbinne hulle aan hul professionele strewe uiting kan gee. Vir ander voorsien die skool slegs 'n middel om hulle ontevredenheid met ander aspekte van hulle lewe uit te druk (Ashbaugh, 1982:195).

2.3.2

Werkstevredenheid en leerlingprestasie

Omdat die onderwyser as sleutelpersoon in die onderrigsituasie 'n duidelike invloed op effektiewe opvoedende onderwys uitoefen, is die geestesgesondheid van die onderwyser soos wat dit in die klaskamer gereflekteer word, baie belangrik (Steyn, 1992:313). Onvoldoende werkstevredenheid van onderwysers kan die effektiwiteit van enige skool nadelig beïnvloed (Johnson & Holdaway, 1991:51). As onderwysers nie werkbevrediging en werkstevredenheid ervaar nie, sal dit in hul werkverrigting en in die gehalte van die leerervarings wat hulle vir hul leerlinge skep, weerspieël word (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:269). Wanneer onderwysers apaties en onverskillig word ten opsigte van hulle werk kan 'n afname in effektiewe werkverrigting en kwynende akademiese prestasie van leerlinge waargeneem word (Schofield, 1988:2). Rodgers-Jenkinson (1990:300) meen ook dit is onwaarskynlik dat ongelukkige, ontevrede onderwysers oor 'n tydperk effektiewe onderwys sal kan gee.

Dit is logies om te verwag dat die teendeel ook waar sal wees. Daar is bewys dat hoër vlakke van werkstevredenheid beter onderwys tot gevolg het en dat entoesiasme van onderwysers positief verband hou met leerlingprestasie (Rodgers-Jenkinson, 1990:300). Die onderwys wat kinders ontvang is streng afhanklik van die kwaliteit van die onderwysers se prestasies - kwaliteit nie in terme van die onderwysers se kennis en vaardighede nie, maar hulle toegewydheid tot onderrig en motivering om hoë hoogtes te bereik (Batchler, 1981:44). Deur

navorsing is bewys dat skole wat akademies goed presteer, sekere gemeenskaplike kenmerke besit, byvoorbeeld goed gedefinieerde opvoedkundige doelstellings, skoolhoofde met dinamiese leierskap en toegewyde, gemotiveerde onderwysers. (Duttweiler,1986:371).

2.3.3 Werkstevredenheid en werksmotivering

Motivering word deur navorsers verskillend gedefinieer. Nel (1983:22) sien motivering as 'n interne krag wat ontstaan as gevolg van 'n kragtige doelwit, wat opskerp tot aksie en die rigting van die handeling bepaal en dit stabiliseer. Motivering is volgens Van der Westhuizen (1990:202) die vonk wat tot aksie aanleiding gee en die rigting van die optrede van die mens beïnvloed. As 'n samevattende beskrywing van werksmotivering gegee kan word, word tot die gevolgtrekking gekom dat dit uit drie komponente opgebou is, naamlik (i) 'n drang/behoefte wat teenwoordig is, (ii) 'n doel of doelstellings wat bereik wil word (vgl. Maslow se behoeftehiërargie-teorie, 2.4.5) en tussen (i) en (ii) menslike gedrag wat vanaf die drang na die doelstelling gerig moet word. Werkstevredenheid sal alleenlik ervaar kan word as die gestelde doelstellings bereik is.

Uit die verskillende motiveringsteorieë is dit duidelik dat werksmotivering en werkstevredenheid mekaar wedersyds beïnvloed. Daar bestaan dus 'n direkte verband tussen werkstevredenheid en werksmotivering.

Herzberg en sy helpers het deur hulle navorsing tot die slotsom gekom dat werkstevredenheid bestaan uit twee aparte onafhanklike dimensies - die eerste is verwant aan werkstevredenheid, die tweede aan werksontevredenheid. Tevredenheid word egter nie veroorsaak deur die afwesigheid van faktore wat ontevredenheid veroorsaak nie. Faktore wat lei tot tevredenheid, maar nie tot ontevredenheid nie, word motiveerders genoem, terwyl die wat lei tot ontevredenheid, maar nie tot tevredenheid nie, higiënefaktore genoem word (Steers & Porter,1975:105). Persone word slegs deur daardie faktore (motiveerders) wat in die werk self geleë is, gemotiveer en faktore (higiënefaktore/versorgende faktore) wat rondom die werk geleë is, vorm slegs 'n basis waarop die motiveerders kan bou (Van der Westhuizen,1990:208). Die kwantitatiewe verskil tussen die gevoelens van tevredenheid en ontevredenheid is volgens Backer (1976) die kern van die motiveringshigiëneteorie van Herzberg (Anderson,1989:33).

Tevredenheid kan nie gelykgestel word met motivering nie. Tevredenheid is 'n "eindtoestand" terwyl motivering 'n mag is om die eindtoestand te bereik (Holdaway,1978:30). In gevalle waar tevredenheid ter sprake is, kan dit nie aan die afwesigheid van higiënefaktore toegeskryf

word nie, maar aan die teenwoordigheid van motiveerders. Die teendeel is ook waar ten opsigte van gevoelens van ontevredenheid. Ontevredenheid ontstaan nie as gevolg van afwesigheid van motiveerders nie, maar die aanwesigheid van higiënefaktore (Anderson, 1989:33).

Die belangrikste verskil tussen die twee begrippe is hulle verwantskap tot gedrag. Motivering is 'n direkte oorsaak vir gedrag; werkstevredenheid is nie. Anders gestel, belonings wat belangrike behoeftes bevredig, bevredig mense, maar motiveer hulle nie noodwendig nie. Belonings, as determinante van werkstevredenheid, mag ook determinante wees van motivering, maar alleenlik as belonings op spesifieke gedrag (Miskel & Ogawa, 1988:286; Van der Walt, 1982:6).

Die waarde van Herzberg se teorie vir onderwysbestuur is volgens Van der Westhuizen (1990:210) daarin geleë dat daar gesorg moet word dat die versorgende faktore (higiënefaktore) sodanig is dat dit werkstevredenheid sal verseker. Daarna kan die personeel deur middel van die motiveerders aangespoor word tot beter dienslewering, wat dan weer op sy beurt sal lei tot groter selfverwesenliking.

Alleenlik gemotiveerde onderwysers kan geskik wees vir hulle taak, in staat wees om te onderrig en op te voed soos van hulle verwag word, kan presteer, ideale koester en selfverwesenliking in hulle beroep bereik (Nel, 1983:19). Alleenlik gemotiveerde onderwysers kan produktief werk en die effektiwiteit van die skool verbeter ten einde 'n bydrae te lewer tot die uitbouing van die kind se opvoeding (Esterhuizen, 1989:7). 'n Gemotiveerde onderwyser kan sy leerlinge se houding teenoor leer en ander aspekte van die lewe beïnvloed, hulle beroepsaspirasies verhoog en hulle selfkonsep verbeter (Mwamwenda, 1989:181).

As werkstevredenheid by onderwysers bereik wil word, kan die betekenis van die motiveringstaak nie onderskat word nie (Anderson, 1989:51; Silver, 1982:551; Van Niekerk, 1984:18). As onderwysers se motiveringsbehoefte geïgnoreer word, word alle moontlike menslike potensiaal nie ten volle benut nie en die onderwyser kry ook minder geleenthede vir selfverwesenliking (Esterhuizen, 1989:29).

Dit is duidelik dat 'n groot taak op die skoolhoof se skouers rus, want dit is sy taak om onderwysers te beïnvloed om met entoesiasme te streef na die bereiking van groepsdoelwitte. Hy moet 'n struktuur ontwikkel waarin personeel aangemoedig sal word om volle gebruik te maak van talente en vaardighede (Schofield, 1988:1; Silver, 1982:551). Hy moet gepaste en toereikende bestuursbekwaamhede aanwend om die persoonlike behoeftes van elke individu op

die personeel aan te spreek. Die versoening van persoonlike behoeftes met organisatoriese doelwitte verseker suksesvolle motivering (Schofield,1988:ix).

Skole het dus leiers nodig wat die vermoë besit om personeel te motiveer om nuwe onderrigstrategieë te ontwikkel en professioneel te groei en te verander. Om hierdie doelwitte te bereik, moet skoolhoofde kennis dra van die fundamentele teorieë van motivering (Duttweiler,1986:371; Lehman,1989:76; Miskel & Ogawa,1988:279). Motivering en werkstevredenheid is onlosmaaklik aan mekaar verbind. 'n Gemotiveerde onderwyser is 'n werkstevrede onderwyser en 'n werkstevrede onderwyser sal gemotiveerd sy taak verrig.

2.3.4 Werkstevredenheid en werkstoewyding

Uit bogenoemde bespreking van werksmotivering, word dit duidelik dat 'n goed gemotiveerde onderwyser ook 'n werkstevrede onderwyser is. Verder is daar deur Miskel en sy medewerkers (1980:71) tot die slotsom gekom dat 'n gelukkige werkstevrede onderwyser ook 'n toegewyde onderwyser is.

Die omgekeerde is egter ook waar, naamlik dat meer toegewyde onderwysers geneig is om hoë vlakke van werkstevredenheid te ervaar (Holdaway, 1978:30). Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat hierdie twee aspekte mekaar wedersyds beïnvloed. Die navorsers Lawler en Porter het 'n model ontwikkel waarin die verhouding tussen werkverrigting en werkstevredenheid as 'n sirkel voorgestel word. Werkverrigting word as die onafhanklike en tevredenheid as die afhanklike veranderlike voorgestel. Wanneer werkverrigting lei na vergoeding wat deur die individu as regverdig beskou word, sal 'n hoë mate van tevredenheid die gevolg wees. Vir tevredenheid om 'n invloed te hê op werkverrigting, moet dit die waarde van die vergoeding beïnvloed, wat weer 'n invloed sal hê op die werkinset van die individu om sy taak beter te verrig (Steers & Porter,1975:231,232).

As onderwysers dus werksbevrediging en werkstevredenheid ervaar, sal dit in hulle werkstoewyding en in die gehalte van die leerervarings wat hulle vir hulle leerlinge skep, weerspieël word (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:269).

2.3.5 Werkstevredenheid en individuele verskille

Werkstevredenheid sal 'n onderwyser se persoonlike motivering direk beïnvloed, wat weer sy werkverrigting sal bepaal. In die skool, wanneer personeel gemotiveer word, moet daar egter

altyd onthou word dat daar individuele behoeftes by mense bestaan. Omdat persoonlikhede en lewensituasies verskil, verskil dit wat die behoeftes van een persoon bevredig baie van dit wat die behoeftes van 'n ander bevredig (Steyn, 1988:76). Faktore wat byvoorbeeld vir een persoon tot selfverwesenliking kan lei, mag op 'n ander persoon geen effek hê nie (Porter et al., 1975:27). Daar moet dus onthou word dat verskillende individue nie dieselfde op identiese stimuli reageer nie (Porter et al., 1975:104).

Daar moet met die werknemer (onderwyser) se eie persoonlike doelwitte rekening gehou word (Pottas, 1969:4). Die eerste oogmerk met motivering is om werkstoewyding en werksprestasie te maksimaliseer; 'n verdere oogmerk is dit wat die onderwyser self ten doel het, naamlik sy persoonlike welvaart, geluk en optimale aanpassing in die werk. Dit kan gebeur dat 'n hoof sy personeel tot aksie sal stimuleer in hul bereiking van mikpunte wat nie altyd met individuele ingesteldhede versoenbaar is nie (De Witt, 1986:21). Individue soek geleenthede om persoonlike behoeftes te bevredig en eie doelwitte te bereik binne werksverband. Hierdie persoonlike doelwitte sal grootliks van individu tot individu verskil. Vir een sal dit vordering en groei in sy loopbaan wees, vir 'n ander sosiale tevredenheid en vir 'n ander werksekuriteit (Porter et al., 1975:107). Om onderwysers te motiveer, moet individuele verskille, ook verskille in ras, dus in aanmerking geneem word (Batchler, 1981:46).

In sy verwagtings-valensteorie erken Vroom individuele verskille. Individue word gesien as denkende, redenerende wesens met geloof en verwagtings omtrent hulle eie toekoms. Menslike gedrag word gesien as 'n funksie van die interaktiewe proses tussen die karaktertrekke van 'n individu (soos persoonlikheidskenmerke, houdings, behoeftes en waardes) en sy of haar waargenome omgewing (soos die hoof se bestuurstyl, werk- of taakvereistes en organisasieklimaat) (Steers & Porter, 1975:180).

In sy motiveringsteorie wys McGregor daarop dat individue se optrede in 'n veel groter mate gemotiveer word deur hul persoonlike behoeftes as deur enige dwang wat van bestuurskant op hulle uitgeoefen word (Van der Westhuizen, 1990:206). Die skoolhoof moet dus bestuursbekwaamhede aanwend om die persoonlike behoeftes van elke individu in die personeel aan te spreek (Schofield, 1988:ix).

Ook in die onderwysstelsel moet by die keuring van onderwysers voorsiening gemaak word dat die wat gekeur word se persoonlike doelwitte ooreenstem met die van die onderwysstelsel (Steyn, 1988:24). 'n Groter moontlikheid vir onderwyserberoepsbevrediging kan op die manier geskep word.

2.3.6 Werkstevredenheid en kulturele verskille

2.3.6.1 Opmerking

Soos in die begripsomskrywing (vgl.2.2 en 2.3.5) reeds genoem, word werkstevredenheid by verskillende individue deur verskillende faktore beïnvloed. Elke onderwyser is uniek en het dus verskillende behoeftes en voorkeure waarvoor voorsiening gemaak moet word sodat hy werkstevredenheid kan ervaar (Van Zyl,1989:39). Omdat gemotiveerde onderwysers ook werkstevrede onderwysers is, (vgl.2.3.4) moet daar deur die onderwysbestuurder gesitueerde motivering toegepas word, dit wil sê, motiveringstrategieë moet aangepas word vir die individu na gelang van veranderende omstandighede (Schofield,1988:xi). Die vraag ontstaan nou, veral met die oog op die werkstevredenheid van die swart onderwysers in Suid-Afrika, of werkstevredenheid by verskillende kultuurgroepe ook deur verskillende faktore beïnvloed word.

2.3.6.2 Basis van kulturele verskille

Daar bestaan kulturele verskille tussen etniese groepe. Hierdie verskille kan toegeskryf word aan verskillende historiese en omgewingstoestande, eiensortige sosiale agtergronde asook 'n verskil in behoeftes grond op aangebore verskille (Kowalczewski,1982:151).

Die rede waarom lede van verskillende kultuurgroepe anders optree, kan volgens Varney en Cushner (1990:93) gevind word in die basis van kulturele verskille, naamlik:

- * Kategorisering: 'n Mens ontvang elke dag miljoene stimuli. Op elke stimulus kan nie apart gereageer word nie. Daarom kategoriseer ons stimuli in groepe en reageer dan op die groep. Lede van verskillende kulture leer om dieselfde elemente van inligting in verskillende kategorieë te plaas.
- * Differensiasie: Inligting binne kategorieë moet georden word. 'n Mens se kultuur bepaal hoe fyner differensiasie binne die groepe gemaak kan word.
- * Attribusie: Mense neem die gedrag van ander waar en reflekteer dit op hul eie gedrag. Lede van kultuurgroepe neem die gedrag van ander verskillend waar.

Bogenoemde basiese verskille het tot gevolg dat sekondêre verskille bestaan, soos houding teenoor 'n mens se werk, insette in die werk en sosiale interaksie, begrip van tyd en ruimte, rolverwagtings, lokus van kontrole, waarde van die groep teenoor die individu, begrip van hiërargie en algemene waardes en leerstyle (Varney & Cushner, 1990:90,92).

2.3.6.3 Invloed van kulturele verskille

Elke kultuur het waardes waaraan sy lede moet voldoen. Deur middel van onderwyspraktyke en ander sosiale asook genetiese invloede eie aan 'n spesifieke groep, word tipes persoonlikhede geskep wat voldoen aan die vereistes van daardie kultuur se waardestelsel. Die aard van persoonlikheid is dus 'n kulturele fenomeen. Bogenoemde feit het verder tot gevolg dat kultuur 'n belangrike effek sal hê in die strukturering van die individu se gedrag, dit wil sê die manier waarop hy in verskillende omstandighede optree (Van der Walt,1982:23). Kultuur het 'n invloed op die manier waarop individue die werklikheid ervaar, simboliseer en beskryf (Mncwabe,1988:36). Ook houdings word beïnvloed deur die omgewing waarin 'n persoon grootword, dit wil sê sy gesin, huishouding, skool en land het 'n groot invloed op sy uitkyk op die lewe (Khuba,1978:51).

Verder word die mens se motiveringspatroon ook beïnvloed deur sy sosio-kulturele omgewing. 'n Mens se motiveringspatroon ontwikkel as 'n funksie van sy behoeftes. 'n Mens se behoeftes weer, ontwikkel uit die interaksie van sy innerlike stukrag en sy sosio-kulturele omgewing. Sosio-kulturele invloed is dus 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van die motiveringspatroon van enige mens (De Villiers,1976:106,195).

'n Mens se persoonlikheid, gedrag, houdings en motiveringspatroon bepaal verder die manier waarop hy sy werksituasie ervaar. Persepsies, verwagtings en behoeftes van werkers is iets wat baie nou verwant is aan hulle kultuur en agtergrond (Helms,1987:12,133).

Die rol wat kultuur speel by werksmotivering, kan volgens Helms (1987:40-41) soos volg opgesom word:

- * Kultuur kan 'n invloed op die primêre behoeftes van die mens uitoefen. Hoewel die primêre behoeftes van die mens so te sê deurgaans by mense uit alle kulture teenwoordig is, verskil die vlak van tevredenheid as gevolg van verskillende eko-kulturele omstandighede.
- * Kultuur kan die sekondêre behoeftes van die mens beïnvloed. Dit is eintlik eers by die sekondêre behoeftes waar kultuur 'n groot rol begin speel, aangesien die sekondêre behoeftes meestal aangeleerde behoeftes is. Dit is as gevolg van hierdie leerproses dat soveel verskillende tussenkulturele verskille ten opsigte van aansporings en gedrag bestaan. Die motiveerders kan wel dieselfde algemene items wees, maar die gedrag wat verlang word om hierdie items te bekom, kan baie verskil.

- * Kultureel kan 'n invloed op die waardes en persepsies van werkers uitoefen. Behoeftes word deur die kultureel en agtergrond van die mens omskep in sekere waardes en persepsies om die behoeftes te bevredig. Hoewel die behoeftes by verskillende kultuurgroepe dieselfde kan wees, mag die metode van voorsiening in daardie behoeftes dus drasties van kultureel tot kultureel verskil.

Waardes wat voortspruit uit werkers se kultureelverbande, beïnvloed persepsies van dinge soos arbeidskontinuiteit, identifikasie met die organisasie, status, bronne van motivering en ander aspekte binne die werksituasie. Die werker se kultureelverband beïnvloed dus sy persepsie van en die betekenis wat hy aan werk heg (Helms,1987:132).

2.3.6.4 'n Mens se motiveringspatroon kan verander

Die vraag ontstaan nou of daar aanvaar kan word dat die motiveringspatroon van 'n persoon wat van een sosio-kulturele omgewing na 'n ander beweeg, sal verander.

Die motiveringspatroon van 'n persoon in 'n landelike kultureel pas aan by die Maslow-motiveringsmodel (vgl.2.4.5). Wanneer hy egter na 'n stedelike kultureel beweeg, bevind hy hom in 'n tweeledige waardestelsel, waar sosiale norme in opposisie is met werknorme en is die Maslow-model nie meer van toepassing nie, maar wel die Herzberg-model (vgl.2.3.3). Hierdie sisteem differensieer tussen negatiewe motiveerders (higiënefaktore) en positiewe motiveerders (ware motiveerders) (De Villiers,1976:113). Die motiveringspatroon van 'n persoon wat van 'n landelike na 'n stedelike kultureel beweeg, sal dus verander van een wat aanpas by die Maslow-model na een wat aanpas by die Herzberg-model. Die motiveringspatroon van mense verander dus as hulle van een sosio-kulturele omgewing na 'n ander beweeg (De Villiers,1976:114,197).

Hoewel baie van die sogenaamde verwesterde swartes steeds binne gesinsverband 'n verklewing aan tradisionele gebruike en gewoontes toon, waarskynlik omdat die dieper lae van die persoonlikheid nog nie deur die westersgerigte Suid-Afrikaanse sosiale invloede binnegedring is nie (Louw,1990:772) het onderwys en verwestering die swarte se geïdentifiseerde verstandsfaktore tog in ooreenkoms gebring met die Westerse modelle (Van der Walt,1982:21).

'n Statistiese beduidende verskil bestaan wel tussen die motiveringspatroon van die plattelandse en verstedelike swarte (De Villiers,1976:197). Deur navorsing, onder andere deur mev. Rae Sherwood van die "Bantu Civil Servants Investigation" is gevind dat middelklas swartes,

waaronder die in professionele beroepe, dus ook onderwysers val, (van swartes in professionele en tegniese beroepe is 90% onderwysers en verpleegsters (Biesheuvel,1980:2)) in hulle denkwysse baie nader is aan die Westerse waardesistiem (Biesheuvel,1959:18).

Vir die swart onderwyseres in Suid-Afrika bring die feit dat tradisionele gebruike en waardes besig is om te verander, probleme teweeg. Die onderwyseres moet ou gebruike in gedagte hou, maar tog die kind voorberei om aan te pas in 'n nuwe waardesistiel (Mncwabe,1988:28).

2.3.7 Werkstevredenheid en lewensbevreidiging

Omdat 'n beroep deel van 'n mens se lewe is, is dit logies om te verwag dat beroepsbevreidiging ook lewensbevreidiging kan beïnvloed (Steyn,1992:317). Werkstevredenheid is verwant aan 'n individu se geestelike en fisiese welsyn sowel as aan sy geluk. Daar bestaan veral 'n positiewe verwantskap tussen beroepsbevreidiging en lewensbevreidiging by werknemers in meer professionele en bestuursberoepe omdat hulle meer geneig is om hulle beroepe as meer sentraal in hulle lewens te ervaar (Ashbaugh,1982:200; Steyn,1992:317). Daar bestaan egter beïnvloeding na beide kante toe. Ontevredenheid met die lewe in die algemeen en werksontevredenheid is verwant aan mekaar (Knoop,1987:6).

Dit is ook moontlik dat 'n onderwyser se beroepsgesindhede sy beskouing van homself kan beïnvloed. Bevreidigende beroepservaringe (bv. erkenning, status en beloning) mag lei tot toename in die onderwyser se selfvertroue, trots, persoonlike groei, selfgating en selfaktualisering (Steyn,1992:317; Wolf & Finestone,1986:24) en alleen wanneer 'n onderwyser selfaktualisering ervaar, sal hy ook werkstevredenheid ervaar (Porter et al.,1975:35). 'n Onderwyser se gevoelens van algemene werkstevredenheid korreleer meestal met interne faktore in die onderwyser self. Betekenisvolle korrelasies is gevind tussen die onderwyser se beoordeling van werkstevredenheid en sy beoordeling van algemene tevredenheid met sy persoonlike lewe en gevoelens van algemene doeltreffendheid (Esterhuizen, 1989:9).

Deur navorsing is bewys dat tevrede persone ook diegene is wat hoë ego-betrokkenheid openbaar en terselfdertyd min werkspanning beleef. Persone wat lae ego-betrokkenheid openbaar en ook hoë werkspanning ervaar, is die mees ontevrede werkers (Pottas,1969:214).

Die persepsie dat algemene werkstevredenheid 'n positiewe verband toon, kan egter nie veralgemeen word nie. Onderwysers wat betrokke is in algemene lewensaktiwiteite, toon nie

'n groter mate van werkstevredenheid nie. As lewensbelange egter op die werk gefokus word, sal werkstevredenheid hoër wees (Miskel et al., 1980:74).

2.4 WERKSTEVREDENHEID EN DIE VROU IN DIE ONDERWYS

2.4.1 Opmerking

In Suid-Afrika maak die vrou die grootste gedeelte van die onderwyskorps uit (Van der Westhuizen, Wissing & Hillebrand, 1992:41). Ongeveer twee-derdes (64%-66%) van alle onderwysers in die RSA is vrouens (Anon., 1991:4; Zaiman, 1993:34). Hierdie tendens word ook aangetref in die VSA, waar 66% en Groot Brittanje, waar 62% van alle onderwysers vrouens is (Adler et al., 1993:19; Greyvenstein, 1989:48; Van der Walt, 1984:34). Daar word selfs voorspel dat die vrou in die toekoms 90% van die totale onderwyskorps sal uitmaak (Steinberg, 1993:39). Die vrou speel dus 'n baie belangrike rol in die onderwys. Vrouens is oor die algemeen besonder toegewyde en professionele onderwysers (Van der Westhuizen et al., 1992:41). Ongelukkig is bevind dat getroude onderwyseresse die mees ontevrede groep werkende vroue onder gegradueerdes is (Van der Westhuizen et al., 1992:41). Onderwyseresse word in vergelyking met ander vergelykbare beroepe swak besoldig (Van der Westhuizen et al., 1992:50). Daar bestaan verder 'n groot diskrepansie tussen die aantal vroue in die onderwys en die aantal bevorderingsposte wat hulle beklee (Adler et al., 1993:19; Hillebrand, 1989:77; King, 1981:1). As na 'n verspreiding van onderwysers in die RSA van posvlak 1 tot 6 gekyk word, word gemerk dat die meeste vrouens in posvlakke 1 tot 2 aangetref word en die meeste mans van posvlakke 3 tot 6. Slegs 0,4% van alle vrouens in die onderwys beklee skoolhoofposte. Van alle vrouens in sekondêre onderwys beklee 91% poste in posvlak 1 en slegs 0,1% poste in posvlakke 5 tot 6 (Greyvenstein, 1989:71). In Mei 1991 was daar net vier vroue op posvlak 7 (Anon., 1991:4). In die jongste tyd was daar tog groot vordering in die uitkakeling van dispariteite tussen die posisie van die man en die vrou in die onderwys (Zaiman, 1993:34).

2.4.2 Werkstevredenheid en die stereotiepe beeld van die vrou

Die probleme wat die vrou in haar loopbaan ondervind en redes waarom sy nie werkstevredenheid ervaar nie, kan teruggevoer word na die negatiewe tradisionele stereotiepe vroulike selfbeeld wat deur die eeue ontstaan het (Hillebrand, 1989:72). King (1981:116) asook Lipman-Blumen (1972:35) gee as rede vir hierdie negatiewe stereotiepe selfbeeld die feit dat dit in elke samelewing die vrou is wat vir 'n sekere tydperk van haar lewe kinders baar en grootmaak en daardeur beperk word in haar bedrywighede en beweging. Die rol van die vrou

was hoofsaaklik beperk tot die versorgingsdienste van haar gesin (Van der Walt,1984:27) terwyl die man verantwoordelik was vir die finansiële versorging (Lipman-Blumen,1972:35). Greyvenstein (1989:24) sluit hierby aan en beweer dat vroue van hul vroegste kinderjare af gekondisioneer en gesosialiseer word om te glo dat vroulikheid sinoniem is met 'n sagmoedige en passiewe benadering tot alle aangeleenthede.

Die seksgedragsrol word bepaal deur kulturele norms en waardes. Die sosiale struktuur van die gemeenskap ken sekere eienskappe toe aan mans en vrouens (Lipman-Blumen,1972:37; Wessels,1975:2) en word dikwels erken as die belangrikste oorsaak van ongelykhede tussen mans en vrouens (Shakeshaft,1987:83). Die gemeenskap plaas 'n hoër waarde op seuns as op dogters. 'n Vrou word, ongeag haar prestasies of talente, eers as vrou gesien en dus as minderwaardig (Swanepoel,1982:49).

Tog was die vrou altyd mede-broodwinner. Sy was mede-verantwoordelik vir die verkryging van voedsel en haar daaglikse arbeid, hoewel fisies anders ingestel as die man, was net so noodsaaklik vir die oorlewing van die gesin (King,1981:116). Vrouens is egter nooit aangemoedig om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel nie. Hulle is van vroeg af deur die gemeenskap geleer dat die man belangriker is as die vrou (Kline,1987:63). 'n Vrou se prestasiebehoeftes word gedeeltelik deur haar man se prestasies bevredig (Hillebrand,1989:14) en haar sosiale status word eerder gemeet aan die man met wie sy getroud is, as aan wat sy self bereik het (Kline,1987:63). 'n Man bou sy lewe rondom sy beroep; 'n vrou bou haar lewe rondom haar man (Van der Westhuizen & Hillebrand,1990:270).

In die verlede het ouers en die gemeenskap die vrou laat glo dat universiteitsopleiding slegs 'n soort versekeringspolis is in geval iets met haar huwelik verkeerd loop (King,1981:170). Hierdie persepsie is besig om te verander. Meer geleenthede vir tersiêre en gespesialiseerde opleiding het gelei tot verhoogde opvoedkundige kwalifikasies vir vroue, wat aan hulle 'n mate van ekonomiese onafhanklikheid waarborg (Van der Walt,1984:28). Veral dogters van moeders wat waarde heg aan eie intellektuele ontwikkeling, sal meer verlig wees in hul siening omtrent die beoefening van 'n beroep (Greyvenstein,1989:34; Lipman-Blumen,1972:39; Wessels,1975:7). Faktore soos tydbesparende huishoudelike toebehore en krimpemde kindertal het ook in 'n sekere mate gelei tot meer vrye tyd vir die getroude vrou (Van der Walt,1984:28) en gevolglik ook meer tyd om 'n eie beroep te beoefen.

Omdat die vrou tuis geleer is om terughoudend en beskeie te wees, neem sy nie in die werksituasie inisiatief nie. In die skool word van die vrou verwag om nie bevele te gee nie, maar om dit te ontvang, om saam te werk, maar nie te inisieer nie (King,1981:155,160;

Greyvenstein,1989:31). Vrouens is gewoonlik by die werk verantwoordelik vir tee/koffie, verversings en geskenke, wat 'n statusverskil tussen mans en vrouens mag aandui (Davies,1986:69).

As gevolg van kultuurwaardes het die vrou dus 'n negatiewe selfbeeld ontwikkel, terwyl 'n positiewe selfbeeld essensieel is vir enigeen wat wil presteer en selfverwesenliking wil ervaar (Lipman-Blumen,1972:40; Wessels,1975:1). 'n Lae selfbeeld kan die aspirasievlak van enige mens verminder (Shakeshaft,1987:85). Met 'n negatiewe selfbeeld is dit vir 'n vrou in die onderwys feitlik onmoontlik om selfverwesenliking en gevolglik werkstevredenheid te ervaar.

2.4.3 Werkstevredenheid en die onderwyseres se sogenaamde dubbele rol

Ten spyte van die verligte era word onderwyseresse se persoonlike lewens nog steeds in 'n groot mate deur die openbare mening gesanksioneer en gereguleer. Verder het hul persoonlike lewens 'n onlosmaaklike invloed op hul werk as leerkrage (Claesson & Brice,1989:1; De Witt,1990:558).

Die geleentheid om haar vermoë en belangstelling in haar werk te kan verenig, en sodoende werkstevredenheid te kan ervaar, mag vir die vrou dalk nooit kom nie, want sy moet haar beroep so kies dat haar huishoudelike take nie verwaarloos sal word nie (Wessels,1975:7). Gesins- en huishoudelike verantwoordelikhede word dan ook wêreldwyd as een van die belangrikste hindernisse in die professionele vooruitgang van die vrou beskou (De Witt,1990:576).

Die vrou moet haar met twee wêreldes vereenselwig. Eerstens het sy as vrou en moeder 'n heilige opdrag tot voortplanting en opvoeding. Tweedens word van haar verwag (in 'n steeds groter mate) om 'n bydrae in beroepsverband te maak (King,1981:188-189). Sy moet dus eintlik drie rolle vervul: moeder en tuisteskepper, beroepsvrou en eggenote (Swanepoel,1982:54; Van der Westhuizen & Hillebrand,1990:270). 'n Rolkonflik kan maklik hieruit ontstaan - as sy aandag aan haar werk gee, glo sy sy verwaarloos haar huishoudelike verpligtinge; as sy aandag aan haar huishoudelike verpligtinge gee, voel sy skuldig omdat sy glo sy verwaarloos haar werk (Swanepoel,1982:540). Navorsing deur Claesson en Brice (1989:4,8) het egter bewys dat die vrou haar dubbele rol nie altyd as negatief beleef nie. Die dubbele rol van die onderwyseres is eintlik komplementêr en voordelig vir die vrou - sy het 'n beter begrip vir haar kinders tuis en die kinders by die skool, sy het 'n groter besef van ouerverantwoordelikheid by haar kind se skool en sy verwag meer van haarself en haar eie kinders (Adler et al.,1993:29; Claesson & Brice,1989:8; Swanepoel,1982:540).

Die vrou ontvang dikwels min ondersteuning van haar man in haar werk (King,1981:168). Sy verrig steeds die grootste deel van die huishoudelike take. Om hierdie rede ervaar die vrou 'n groter rolkonflik as die man (Emmons et al.,s.a.:62). Waar die getroude man verpligtinge rondom sy situasie as gesinsman maklik kan delegeer, is dit vir die professionele vrou nie so maklik om haar huishoudelike en gesinsverpligtinge te delegeer nie, selfs al vind daar 'n gestruktureerde verdeling van huishoudelike take plaas (De Witt,1990:577). Mans skei nie werk- en gesinsverantwoordelikhede nie. Vir die meeste vrouens weer, is werkverantwoordelikhede 'n bykomende verantwoordelikhede by haar huislike verpligtinge (Shakeshaft,1987:89). Dit blyk dat daar min mans is wat werklik bereid is om die vrou se tuisteskeppingsrol met haar te deel. Veral as 'n man se selfkonsep nie hoog is nie, ondervind hy probleme indien sy vrou groter hoogtes in haar beroep as hy sou bereik (Swanepoel,1982:54; King,1981:169).

Omdat beide mans en vrouens dink dat 'n vrou se eerste prioriteit by haar gesin lê, word die foutiewe aanname gemaak dat vroue derhalwe nie toegewyd aan hul beroep kan wees nie (De Witt,1990:577). Daar word dus ook nie van haar verwag om na beroepsbevrediging te aspireer nie (King,1981:168).

2.4.4 Werkstevredenheid word deur verskillende faktore by mans en vrouens beïnvloed

Navorsers, onder andere Hillebrand (1989), en Esterhuizen (1989) is dit eens dat werkstevredenheid by die vrou deur ander faktore beïnvloed word as by die man. Hulle het in hul onderskeie ondersoeke elk vyf behoeftes gevind wat die minste bevredig word.

Behoeftes van onderwyseres wat die minste bevredig word (Hillebrand,1989:117):

- * Kompeterende vergoeding
- * Regverdige evaluering vir merietetoekening
- * Bevordering
- * Deelnemende besluitneming
- * 'n Regverdige werklading

Behoeftes van onderwyser wat die minste bevredig word (Esterhuizen,1989:69):

- * Vergoeding
- * Bevordering
- * Professionele status
- * Erkenning vir goeie werk
- * Deelname aan bestuur

Hoewel daar ooreenstemming is by faktore soos vergoeding en bevordering, is daar ook verskille, soos die waarde wat onderwysers aan professionele status gee en die vrou weer aan 'n regverdige werklading.

Wanneer bogenoemde behoeftes nie volledig bevredig word nie, lei dit na ontevredenheid, wat weer op sy beurt stres tot gevolg kan hê (Van der Westhuizen et al., 1992:178). In sy ondersoek na faktore wat stres by onderwysers veroorsaak het Marais (1992:310) bevind dat onderwysers en onderwyseresse deur verskillende stressers beïnvloed word. Hierdie verskille in faktore wat werkstevredenheid by mans en vrouens veroorsaak, kan toegeskryf word aan verskille in fisieke vermoëns, aanleg en selfbeeld wat tussen seuns en dogters bestaan (Hillebrand,1989:70), verskille in ervarings wat deur mans en vrouens beleef word (De Witt,1990:541), verskille in die kognitiewe styl tussen mans en vrouens, met ander woorde die tipiese wyse waarop mans en vrouens dink en redeneer (De Witt,1990:544) en 'n verskil in motiveringsdeterminante tussen mans en vrouens (Kline,1987:70).

Daar kon nog nie bepaal word of die verskille in persoonlikheid en gedragspatrone van mans en vrouens geneties of kultureel is nie. Dit blyk tog asof die psigologiese basis van seksverskille 'n groter invloed het as enige sosio-kulturele milieu (Wessels,1975:2). Dogters en vrouens het 'n groter behoefte aan sosiale aanvaarbaarheid en persoonlike erkenning in hulle verhouding met ander mense. Vrouens word dus gemotiveer deur faktore wat behoeftes van selfverwesenliking vervul. Vrouens is dus ingestel op intrinsieke motiveringsfaktore. Vrouens het erkenning nodig en mans, wat ingestel is op ekstrinsieke motiveringsfaktore, het sukses nodig (Hillebrand,1989:71).

2.4.5 Werkstevredenheid en die vrou in die werksituasie

Die mate van werkstevredenheid wat 'n onderwyseres in haar werksituasie ervaar, word grootliks bepaal deur die redes waarom sy onderwys gee. Vrouens werk basies om presies

dieselfde redes as mans (Swanepoel,1982:52) naamlik om finansiële redes en 'n behoefte aan selfverwesenliking.

Hoewel die vrou tog minder gesteld is op ekstrasieke beloning en salaris as die man (Hillebrand,1989:75) en salaris nie die primêre rede is waarom veral getroude vrouens onderwys gee nie, is salaris tog vir baie vrouens 'n belangrike motiverende faktor (Claesson & Brice,1989:19). Salaris sal veral vir die onderwyseres belangrik word as haar verdienste te min is om in haar persoonlike behoeftes te voorsien (Hillebrand,1989:84). 'n Vrou wat ekstrasiek gemotiveer is werk omdat sy moet (uit finansiële oorwegings) en sal meer spanning ervaar as gevolg van haar uitgebreide rol as moeder, huisvrou, eggenote en beroepsvrou (Van Reenen,1986:57). (Die beginsel van Maslow se behoeftebevredigingsteorie, naamlik dat fisiologiese en veiligheidsbehoefte bevredig moet word voordat haar hoërdebehoefte, soos die ten opsigte van selfverwesenliking na vore kom, word hier duidelik.) (vgl.2.3.3.). Omdat dit meestal vrouens is wat tydelike poste beklee [onder die TOD word 85,1% van tydelike poste deur vrouens beklee (Hillebrand,1989:81)] word haar veiligheidsbehoefte nie voldoende bevredig nie en word haar behoefte aan selfverwesenliking verhoed (Hillebrand,1989:81).

Die meeste vrouens wil werk om verveling en intellektuele afstomping te voorkom, omdat hulle nie volle bevrediging van behoeftes in hulle rol as huisvrou kry nie. Hoe beter die vrou gekwalifiseer is, hoe groter is haar behoefte om haar kennis, talente en vaardighede uit te leef. Sy het 'n behoefte aan meer sosiale interaksie, 'n meer uitdagende werksituasie, groter onafhanklikheid, selfstandigheid en groter selfvervulling (Van der Walt,1984:28; Van der Westhuizen et al.,1992:44; Van Reenen,1986:56). Goed opgeleide vroue verstrek dikwels nie-ekonomiese redes vir hulle besluit om buitenshuis te werk (Van der Walt,1984:28). As sy 'n beroep volg in die strewende na groter selfverwesenliking, sal sy intrinsiek gemotiveer wees en minder spanning ervaar (Van Reenen,1986:57). 'n Vrou wat 'n loopbaan buite die huis volg, ervaar 'n gevoel van persoonlike sekuriteit en psigologiese sukses omdat sy voel dat haar persoonlike lewe groter betekenis het (Emmons et al.,s.a.:62). 'n Vrou se beroep bied haar die geleentheid tot selfverwesenliking, 'n geleentheid om haar talente en vaardighede uit te leef. Indien hierdie behoefte nie bevredig word nie, lei dit tot frustrasie en sal sy net werk omdat sy "moet" werk (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:269).

In die onderwys is die man hoofsaaklik verantwoordelik vir die bestuurswerk en die vrou vir onderrigwerk (Shakeshaft,1987:87). Die vrou fokus hoofsaaklik op onderrigprobleme en sake wat die welsyn van die kind raak (De Witt,1990:248,249). Vrouens word beskou as baie meer sensitief as mans (Thelin,1992:23). Die onderwyseres se verhouding met haar leerlinge is vir

haar baie belangrik (Claesson & Brice,1989:18; Farber,1983:71). Omdat die vrou 'n sterk behoefte aan affiliasie het, is 'n positiewe verhouding met haar kollegas vir haar 'n belangrike aspek van haar werk, maar omdat sy die grootste deel van die skooldag op haar leerlinge vir die bevrediging van haar sosiale behoeftes aangewese is, sal haar werksgeluk van 'n goeie verhouding met haar leerlinge afhang (Hillebrand,1989:90). Daar is ook bevind dat die vrou se grootste bron van motivering sentreer rondom haar verhouding met haar leerlinge (Van der Westhuizen, et al.,1992:49). Indien die onderwyseres as gevolg van vrouwees dissiplinêre probleme met leerlinge ondervind, sal dit egter haar werksbevrediging en werksmotivering nadelig beïnvloed (Hillebrand,1989:90).

Die vraag ontstaan waarom so 'n klein persentasie vrouens in die onderwys bevorderingsposte beklee. Een rede hiervoor mag wees omdat hulle nie aansoek doen vir bevorderingsposte nie (Anon.,1991:4; Davies,1986:67). Die vrou word op kunsmatige wyse in 'n ondergeskikte posisie gehou, dikwels deur selfaanvaarding, maar primêr onder druk van haar vrees vir verwerping deur die gemeenskap (King,1981:176; Hillebrand,1989:74). Om 'n bevorderingspos te beklee mag vir 'n vrou laat vrees dat dit onvroulik is om met mans te kompeteer (Davies,1986:70). Moontlik om bogenoemde rede het bevordering en gepaardgaande groter verantwoordelikheid vir baie onderwyseresse min motiveringskrag (Van der Westhuizen et al.,1992:45). Baie vroue vind volle beroepsbevrediging binne die klaskamer en het geen behoefte aan bevordering nie (De Witt,1990:567).

Daar is egter tog onderwyseresse vir wie die feit dat daar vir die vrou min bevorderingsgeleenthede in die onderwys is tot ontevredenheid kan lei. Verheyden-Hilliard, wat vrees vir sukses by vroue bestudeer het, kom tot die gevolgtrekking dat 'n volwasse vrou 'n vreeslose beeld van sukses projekteer en dat sy, nadat sy getroud is en kinders gehad het, haarself beskou as vry om haar eie belange te bevorder. Dan kom haar intellektuele behoeftes, wat sedert puberteit onderdruk is na vore en soek sy na 'n geleentheid tot selfaktualisering, erkenning en beroepsbevrediging (King,1981:162).

2.5 DIE GEVOLGE/NADELE VAN ONVOLDOENDE WERKSTEVREDENHEID

2.5.1 Opmerking

toegewyd
tevrede
trou
'n Tevrede en toegewyde onderwyser is gewoonlik 'n gesonde onderwyser (Wolf & Finestone,1986:4). Aan die ander kant kan onvoldoende werksbevrediging van onderwysers ernstige gevolge hê wat nie ligtelik opgeneem mag word nie (Swart,1987:162). Daar moet

egter teen absolute veralgemening gewaak word omdat 'n mens in beroepsbevrediging/-ontevredenheid betrokke is. Mense is nie volkome voorspelbaar nie en dit is nie moontlik om hulle volledig te kategoriseer of te klassifiseer nie (Steyn,1988:69). Verskillende individue reageer anders op stresfaktore (Paine,1982:13).

Die ervaring van ontevredenheid is in sigself 'n onaangename psigologiese toestand; trouens die teenwoordigheid van so 'n gevoel impliseer konflik, omdat dit beteken dat die werknemer in 'n beroep is wat hy sou verkies om te vermy, al is dit slegs in sekere opsigte (Steyn,1992:313). Vir die werknemer kan werksontevredenheid die volgende gevoelens tot gevolg hê: depressie, apatie, vertwyfeling, woede, teësin, uitputting, swak geestes- en fisiese gesondheid soos asma, hartprobleme, alkoholisme, maagsere en artritis (Krinsky et al.,1984:57). Hierdie gevoelens kan weer lei tot reaksies van frustrasie, aggressie, regressie, fiksering, ontevredenheid en sielkundige onttrekking. Vir die werkgewer kan werksontevredenheid die volgende verdedigingsmeganismes tot gevolg hê: verminderde prestasie, traagheid, afwesigheid en vroeë aftrede. Werksontevredenheid is 'n funksie van behoeftebevrediging, 'n emosionele reaksie op blokkasies of pogings om 'n persoon se behoeftes in die werk te bevredig (Knoop,1987:3).

Die geestesgesondheid van 'n onderwyser soos wat dit in die klaskamer gereflekteer word, is uiters belangrik - dit is vir sommige opvoedkundiges selfs belangriker as leerstof en onderrigmetodes (Steyn,1992:313). 'n Individue se geestesgesondheid word op 'n verskeidenheid wyses gemanifesteer, soos byvoorbeeld stres, uitbranding en psigologiese mislukking (Steyn,1988:69).

2.5.2 Stres

In 'n ondersoek na stres in die onderwys het Swart (1987:165) bevind dat werksontevredenheid 'n direkte faktor is wat stres by onderwysers kan veroorsaak. In sy definisie oor onderwyserstres verbind Kyriacou (1987:146) soos aangehaal deur Marais (1992:305) stres direk met werkstevredenheid wanneer hy dit sien as "the experience by a teacher of unpleasant emotions, such as frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his work as a teacher". Stres is 'n interaksieproses tussen die onderwyser en sy werksomgewing. Die onderwyser reageer dikwels negatief omdat stres 'n teenstrydigheid of wanverhouding tussen homself en sy omgewing skep (Swart,1987:163).

Stres en die hantering daarvan het 'n ernstige probleem geword waarmee onderwysowerhede rekening moet hou. Volgens die American Association of School Administrators (AASA) is

die onderwysprofessie een van die hoogste stresbydraende beroepe. In die VSA word onderwyserstres selfs as 'n moontlike epidemie beskou en kan die vernaamste gesondheidsprobleem wees waarmee die onderwyser te make kry (Marais,1992:305). Die mediese wetenskap skryf 50 tot 80 persent van alle siektes toe aan psigomatiese of stresverwante oorsprong. In die VSA word dit bereken dat die verlies aan produktiwiteit weens stres meer as 17 biljoen dollar per jaar bedra (Swart,1987:162).

Daar bestaan 'n groot ooreenkoms tussen stressers wat tot stres lei en werksfaktore wat beroepsontevredenheid tot gevolg het. 'n Lae vlak van respek en status, swak salaris, swak interpersoonlike verhoudinge, swak werksomstandighede soos onvoldoende fisiese geriewe, ontwrigtende gedrag van leerlinge en dissiplinêre probleme, wat tot beroepsontevredenheid kan bydra, kan op 'n soortgelyke wyse stres veroorsaak (Steyn,1992:314; Ferreira,1991:43; Krinsky et al.,1984:20). Die positiewe verwantskap tussen stres en beroepsontevredenheid impliseer derhalwe 'n omgekeerde verwantskap tussen stres en beroepsbevrediging, met ander woorde, deur stres te verminder, kan beroepsbevrediging toeneem. Die omgekeerde is egter net so waar: met verhoogde beroepsbevrediging word laer vlakke van stres ervaar (Steyn,1992:314).

Daar kan tot die slotsom gekom word dat daar 'n verwantskap bestaan tussen stres en beroepsbevrediging van onderwysers, met ander woorde, onderwyserstres kan lei tot beroepsontevredenheid wat gevolglik ook die taakvervulling van onderwysers benadeel. Dit beteken by implikasie dat, deur die eliminasië (of vermindering) van onderwyserstres die werkskwaliteit van die onderwyser kan verbeter. In hierdie verband word gedink aan ondersteuningsdienste aan onderwysers, fasiliteite vir fisiese oefening, personeelontwikkeling deur middel van funksionele ontwikkelingsprogramme en gesonde organisasieklimaat (ook skoolklimaat) (Steyn,1992:316; Swart,1987:162,167).

Stres kan egter ook 'n positiewe invloed hê. Stres kan volgens Krinsky et al. (1984:xiii) met 'n vioolsnaar vergelyk word. As die snaar te styf getrek word kan dit breek, maar as die snaar te slap is, kan dit nie musiek maak nie. Die korrekte hoeveelheid stres het 'n positiewe, motiverende effek, maar te veel stres, wat verkeerd hanteer word, kan 'n negatiewe invloed hê. Negatiewe stres word distres genoem en kan ongekende skade veroorsaak. Die teenoorgestelde hiervan, eustres, kan in die werksituasie stimulerend en uitdagend wees en kan tot ongekende motivering lei. Hierdie eustres kan lei tot 'n hoë vlak van werkverrigting en verder tot werksbevrediging (Mercher & Evans,1991:295; Ferreira,1991:23; Swart,1987:163).

Omdat individue verskil (vgl.2.2; 2.3.5), sal die optimale stresvlak by verskillende mense verskillend wees. Die bestuur van 'n organisasie moet bewus wees van die stresvlakke van werkers en van die verhouding tussen produktiwiteit en stres. Stressers moet so gekontroleer word dat werkers optimaal kan funksioneer (Ferreira,1991:25). Ook positiewe stres kan 'n belangrike faktor of komponent wees in enige ontwikkelingsproses van 'n skool aangesien dit kan motiveer tot groei, verandering en verbeterde prestasie (Swart,1987:163).

2.5.3 Uitbranding

Uitbranding is 'n toestand van fisiese, emosionele en kognitiewe uitputting wat by diegene voorkom wat met mense werk in situasies wat hoë emosionele eise stel (Pines & Aronson in Heine,1992:17). Hierby is 'n negatiewe gesindheid teenoor werk en 'n negatiewe professionele selfkonsep ingesluit (Heine,1992:17). Die term uitbranding word dus gebruik in verband met 'n toestand van algehele uitputting (Farber,1983:ix).

Navorsing, onder andere deur Wissing en Breed, het getoon dat daar 'n baie sterk korrelasie tussen uitbranding en post-traumatische stres is (Heine,1992:15). Wanneer 'n persoon vir 'n lang tydperk blootgestel word aan faktore wat stres veroorsaak, lei dit tot uitbranding (Swart,1987:164). Uitbranding kan dus beskryf word as die ergste vorm van stres (Heine,1992:15). Alle verskillende persoonlike en omgewingsinvloede wat stres en frustrasie by mense veroorsaak, kan ook beskou word as potensiële oorsake van uitbranding (Paine,1982:45) Uitbranding toon 'n duidelike verwantskap met werksontevredenheid. Dit gaan dikwels gepaard met verminderde werksbevrediging en ondoeltreffende taakuitvoering (Steyn,1988:74). Uitbranding impliseer verlies aan werkgeesdrif en opwinding in verband met die dagtaak (De Witt,1987:264).

Uitbranding kan in twee komponente, naamlik uitputting en depersonalisasie onderverdeel word. Uitputting kan weer onderverdeel word in emosionele uitputting, fisiese uitputting en kognitiewe uitputting (Heine,1992:21). Emosionele uitputting word geassosieer met spesifieke gevoelens van depressie, hulpeloosheid of magteloosheid, hopeloosheid en vasgevangenskap en daar is 'n progressiewe vermindering van idealisme, energie, doel en besorgdheid (De Witt,1987:264; Heine,1992:21). Fisiese uitputting manifesteer in min energie, chroniese moegheid, swakheid en tamheid (Heine,1992:21) en sulke persone word besonder vatbaar vir siektes soos hoë bloeddruk, maagsere, swak slaapgewoontes en fobies asook emosionele traumas (Marais,1992:305). Kognitiewe uitputting word veral gekenmerk deur 'n verlies aan konsentrasie en die maak van foute (Heine,1992:21). Onderwysers wat aan uitbranding ly, vind dit al hoe moeiliker om stressituasies te hanteer of daarby aan te pas. Die onderwyser wat

uitbranding in die gesig staar, se loopbaan word gekenmerk deur 'n agteruitgang van onderrigvaardighede, persoonlikheidsveranderings, dwelm- en/of drankmisbruik of verlatting van die professie (Marais,1992:305).

Die tweede komponent, depersonalisasie dui op 'n negatiewe verandering in gesindhede en response teenoor ander mense saam met wie gewerk word (Heine,1992:22). 'n Negatiewe selfbeeld en negatiewe houdings teenoor 'n persoon se werk en die lewe ontwikkel as gevolg van beroepsomstandighede (Farber,1983:3; Paine,1982:17,32).

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat uitputting 'n individuele verskynsel is, 'n innerlike psigologiese ervaring wat gevoelens, houdings, motiewe en verwagtings insluit. Dit is verder 'n negatiewe ervaring vir die individu en behels probleme, negatiewe stres, ongemak, disfunksies en/of negatiewe gevolge (Paine,1982:32).

Individue sal op verskillende wyses op uitbranding reageer. Wat die individu se reaksie ook al mag wees, uitbranding sal uiteindelik vir die individu (onderwyseres) en die onderneming(skool) negatiewe gevolge hê: mediese onkoste vir siektes en ongelukke, 'n verlies aan inkomste en pensioenvoordele met bedanking, 'n verlies aan geluk en 'n verlies aan idealisme.

Vir die onderwys sal uitbranding by onderwyseresse die volgende direkte gevolge hê: negatiewe invloed op gehalte van onderwys, kostes om personeel te vervang, uitbetalings vir vervroegde aftrede en talentvolle mense sal die skole verlaat.

Uitbranding kan ook 'n negatiewe invloed op die individu se gesin uitoefen (Heine,1992:85-86).

Uit bogenoemde bespreking van die aard van werkstevredenheid kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat dit 'n uiters belangrike aspek in die onderwyser se werksituasie is waaraan onderwysleiers aandag moet gee. Onderwyserwerkstevredenheid beïnvloed nie alleen leerlingprestasie en onderwyserwerkstoewyding en -motivering nie, maar het ook 'n invloed op die onderwyser se persoonlike lewe. Daar moet verder in gedagte gehou word dat die vrou, en veral die swart vrou in die onderwys se unieke omstandighede veroorsaak dat sy werkstevredenheid op 'n eiesoortige manier sal ervaar, waarvoor simpatieke begrip nodig is. Onvoldoende werkstevredenheid kan ernstige gevolge vir die onderwys en spesifiek vir die persoon betrokke, inhou.

'N BESTUURSPERSPEKTIEF OP WERKSTEVREDENHEID VAN DIE SWART ONDERWYSERES

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word hoofsaaklik gekonsentreer op bestuursfaktore wat werkstevredenheid beïnvloed. Daar word eerstens gekyk na faktore wat werkstevredenheid in die algemeen beïnvloed, tweedens na faktore in die onderwys wat werkstevredenheid beïnvloed en waar van toepassing, faktore wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed.

Die hoofstuk word verdeel in faktore wat verband hou met die werksituasie, soos fisiese werktuostande en faktore in die werk self; faktore in die onderwyseres self, byvoorbeeld behoefte aan erkenning wat die bestuur in ag moet neem; interpersoonlike verhoudinge, waar kommunikasie 'n rol speel; loopbaanontwikkeling; faktore op bestuursvlak en gemeenskapsfaktore.

Bestuursfaktore is daardie motiveringsfaktore geleë in die hande van die bestuursspan van die skool. Hierdie faktore kan vergelyk word met Herzberg se higiënefaktore (vgl.2.3.3) wat ontevredenheid tydelik verhoed, maar nie tevrede stel nie en nie motiveer nie (Kaiser,1981:42). Die faktore wat rondom die werk geleë is, vorm volgens Van der Westhuizen (1990:208) slegs 'n basis waarop die motiveerders, wat in die werk self geleë is, kan bou. Omdat daar 'n wedersydse beïnvloeding tussen die twee groepe bestaan [bestuursfaktore sal persoonlike faktore direk beïnvloed (Kaiser,1981:41)] moet daar sowel aan die higiëne- as aan die motiveringsfaktore aandag gegee word. Vervolgens word eerstens aandag gegee aan die faktore wat verband hou met die werksituasie.

3.2 FAKTORE WAT VERBAND HOU MET DIE WERKSITUASIE

3.2.1 Fisiese werktoestande

Individuele werksmotivering, moraal en werkstevredenheid hang nou saam met die fisiese omstandighede waarin 'n mens werk (Pottas,1969:60). Die onderwyser wat besig is met sy dagtaak, verlang optimale fisiese geriewe (Ferreira,1991:53). 'n Skoon, ordelike omgewing en nie onhigiëniese, onveilige en onrustige omstandighede nie, is nodig om werkstevredenheid by onderwysers te verseker (Hurrell et al.,1988:8; Rodgers-Jenkinson,1990:312; Van Zyl,1989:61). Werksomstandighede word as bepalend beskou vir die geluk van die onderwysers (Steinberg,1993:60).

Onder fisiese werktoestande wat die werkstevredenheid van onderwysers beïnvloed, kan die estetiese aspek van skoolgeboue, skoolterrein en klaslokale geïdentifiseer word. Verdere faktore is beskikbaarheid van toerusting vir taakuitvoering, ventilasie, beligting, grootte en algemene toestand van klaslokale, parkeerfasiliteite, klasrooster, ensovoorts (Esterhuizen,1989:45; Steyn,1990:46). Ook temperatuur, higiënefaktore soos salaris, toesig en sekuriteit (Van der Westhuizen,1990:209) en klimaat, hoë geraasvlak as gevolg van swak isolasie, en te klein lokale vir die aantal leerlinge, speel 'n belangrike rol (Ferreira,1991:53; Hurrell et al.,1988:4).

Swak fisiese werksomstandighede kan 'n negatiewe invloed uitoefen op 'n onderwysers. 'n Gebrek aan die nodige fasiliteite kan haar byvoorbeeld kortwiek in die uitvoering van haar taak (Esterhuizen,1989:45). Toestande wat as onaangenaam en frustrerend beskou word, kan aansienlik bydra tot werksontevredenheid (vgl. Maslow se behoeftestruktuurteorie, 2.4.5; Steyn,1988:41). Daarteenoor kan goeie fisiese werksomstandighede, 'n higiënefaktor, help om die onderwysers positief te beïnvloed in haar werk (Esterhuizen,1989:45). Voordat in die bogenoemde basiese behoeftes voorsien word, is bevrediging van hoër orde behoeftes nie moontlik nie (Steyn,1988:41). Hoewel daar afgelei kan word dat ontoereikende werksomstandighede (higiënebehoefte) ontevredenheid by werkers veroorsaak, beteken die verbetering van omstandighede dat die werkers nie meer ontevrede is nie, maar dit is nog nie 'n waarborg vir tevredenheid nie (vgl. Herzberg se teorie, 2.3.3) (Hurrell et al.,1988:8).

Alhoewel die bestuurspan nie altyd beheer het oor die verskaffing van voldoende fisiese geriewe in die skool nie, is hulle die aangewese persone om van onvoldoende fisiese geriewe

kennis te neem. Dit is die bestuurspan se taak om onvoldoende fisiese geriewe onder die owerheid se aandag te bring (Ferreira,1991:53,56). Dit is belangrik dat daar in 'n onderwysstelsel aan die fisiese werktoestande van onderwysers aandag gegee moet word, sodat hierdie werktoestande verbeter kan word (Steyn,1990:146).

Onbevredigende fisiese werktoestande kan as 'n groot faktor van werksontevredenheid by die swart onderwysers uitgesonder word. Volgens mnr. Piet Marais, Minister van Onderwyskoördinerings, Nasionale Opvoeding en van Onderwys en Kultuur in die Volksraad (Marais,1993:20), spruit die grootste probleme in swart onderwys uit groot leerlinggetalle. Die aantal hoërskoolleerlinge alleen het die afgelope paar jaar met 19% toegeneem. (Politieke redaksie,1990:1). In 1992 was daar 'n toename van meer as 500 000 leerlinge in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Daar was ongeveer 11 miljoen leerlinge waarvan meer as agt miljoen swart was (Marais,1993:20). Daar was in 1990 'n tekort van sowat 6000 klaskamers (Politieke redaksie,1990:1). Te min klaskamers vir die aantal leerlinge skep dus die grootste probleem (Anon.,1989a:6; Makoe,1991:6; Okebukola & Jegede,1989:33). Omdat die Departement van Onderwys en Opleiding nie kan bybly in die voorsiening van nuwe geriewe (skole) nie, plaas die groei in die getal sekondêre leerlinge groot druk op bestaande geriewe (DOO-Jaarverslag,1989:100).

Dit is te begrype dat onderwysers stres sal ervaar wanneer onderrig in oorvol, swak geventileerde en geïsoleerde lokale moet plaasvind (Ferreira,1991:53). Wanneer die groep leerlinge te groot is, is dit nie moontlik om in al die leerlinge se behoeftes te voorsien nie. Dit is vir die onderwyser moeilik om die gewenste resultate met groot groepe te behaal. Die verhouding tussen onderwyser en leerling is onpersoonlik en effektiewe leer kan nie plaasvind nie (Ngcobo,1988:19). Omdat daar oordrewe klem op resultate geplaas word, kan dit baie stres veroorsaak en tot 'n gevoel van mislukking lei (Ferreira,1991:54). Te veel leerlinge in klaskamers veroorsaak swak dissipline (De Villiers,1990:75; Ngcobo,1988:19). Veral in die somer kan leerlinge nie in oorvol klaskamers konsentreer nie (Makoe,1991:6).

Onderwysers in skole vir swartes word verder gekortwiek deur 'n gebrek aan genoeg handboeke. Onderwysers in Guguleto, Nyanga, Old Crossroads en Soweto het byvoorbeeld gekla dat handboeke wat gedurende 1989 deur die DOO voorsien moes word, te laat opgedaag het (Bavuma,1990:19). In ander gevalle moet drie tot vyf leerlinge een boek deel of daar is glad nie boeke nie (Brynard,1989:20). Om die situasie te verbeter is daar gedurende 1992 handboeke en skryfbehoeftes ter waarde van meer as R80 miljoen bestel en by swart skole afgelewer (DOO-Jaarverslag,1991:32). Die probleem is egter dat daar wanneer die skool begin in Januarie, 'n toeloop van nuwe leerlinge uit onbekende oorde, sommige die gevolg van

plakkersdorpe of migrasie, is. Vir hierdie leerlinge is daar dikwels nie in die beplanning van die DOO voorsiening gemaak nie (Parlementêre Redaksie,1993:6).

Laboratoriums in skole vir swartes is so swak toegerus dat natuur- en skeikunde-onderwysers nie eksperimente kan uitvoer nie (Bavuma, 1990:19). In Alexandra-Hoërskool was daar byvoorbeeld vyftig natuur- en skeikundeleerlinge wat op besoekende privaatmaatskappye gereken het om eksperimente uit te voer (Makoe,1991:6).

Skoolgeboue in Soweto is koud en onpersoonlik. Klaskamers is swak toegerus. Leerlinge moet twee-twee banke bedoel vir een deel (De Villiers,1990:1,8). Verder was daar in een spesifieke skool vir die eerste ses weke van 1990 geen leerplanne en tydroosters nie (De Villiers,1990:105). Klaskamers het stukkende ruite en in die winter kry leerlinge koud (Botes,1991:2).

Bogenoemde probleme word dikwels toegeskryf aan die feit dat die Regering in die verlede baie meer geld aan blanke onderwys as aan swart onderwys spandeer het. Tussen drie en vyf keer meer is jaarliks aan 'n blanke kind as aan 'n swart kind bestee (Anon.,1990:4; Theron,1990:11; De Wet,s.a.:36,37). Die aanvanklike koste om onderwys vir swart leerlinge op dieselfde standaard as die van blankes te bring, sal meer as R21 miljard beloop (Theron,1990:11). Om werkstevredenheid by die swart onderwyseres te verseker, sal daar dus baie meer geld aan swart onderwys bestee moet word sodat voldoende fisiese geriewe voorsien kan word

3.2.2 Faktore in die werk self

3.2.2.1 Die werk moet sinvol wees

Die sinvolheid van die onderwyser se werk speel 'n baie groot rol. Werk is sinvol indien die onderwyser voel dat die werk wat hy verrig nie alleen bydra tot persoonlike selfverwesenliking nie, maar ook tot die bereiking van doelwitte in die onderwysprofessie (Esterhuizen,1989:44; Van der Westhuizen,1990:213).

'n Bron van ontevredenheid by onderwysers in skole vir swartes, is die feit dat hulle moet werk met 'n hopeloos verouderde kurrikulum (DOO-Jaarverslag,1991:4; Ngcobo, 1988:20). 'n Westers georiënteerde kurrikulum is voorgeskryf wat glad nie pas by die belangstelling en ervaringsveld van die swart kind in Suid-Afrika nie (De Villiers,1990:74; De Wet,s.a.:36).

Die swart kind word blootgestel aan leerstof wat hy as oninteressant en onbelangrik ervaar. Die onderwyser moet as't ware vir die kind probeer sin maak in 'n wêreld van voorgee-wat-hy-nie-is-nie (Mncwabe,1988:35). Die probleem sal slegs opgelos kan word as die hele kurrikulum in swart skole herbeplan word in samewerking met kundiges uit die swart gemeenskap (Ngcobo,1988:20).

3.2.2.2 Die werk moet interessant wees

Die eentonigheid en roetine verbonde aan 'n werk kan demotiverend wees. Roetinerwerk lei tot frustrasie en verveeldheid met die noodwendige verlies aan gemotiveerdheid (Van der Westhuizen,1990:213). Werk wat oninteressant en vervelig is, is nadelig vir liggaamlike sowel as geestelike gesondheid en kan tot werksontevredenheid lei (Hurrell et al.,1988:13). Die interessantheid en aard van die werk is dus baie belangrik.

As onderwysers besig gehou word met 'n verskeidenheid van take, as hulle meen dat hulle 'n invloed uitoefen op die lewens van ander, outonomie geniet en terugvoering ontvang en hulle van die werk hou, verbeter persoonlike werkkuitsette. Dit het ook hoër intrinsieke motivering, hoër werkkwaliteit en hoër werks-tevredenheid tot gevolg (Ashbaugh,1982:196; Schofield, 1988:24; Van der Westhuizen,1990:213).

Om werk vir 'n onderwyser meer interessant te maak, kan taakverryking 'n rol speel (Hurrell et al.,1988:13; vgl. ook 3.3.5). Die doel met taakverryking is om die mate van intrinsieke tevredenheid wat 'n onderwyser uit sy werk kry, te vergroot. Intrinsieke tevredenheid kom uit die taak self. In taakverryking word dit vir die onderwyser beklemtoon dat hy sukses kan behaal deur hom te bekwaam om meer take suksesvol te kan uitvoer (Esterhuizen,1989:27). Gebrek aan selfstandigheid ten opsigte van eie inisiatief in die werk het 'n direkte invloed op werksontevredenheid. Mense wat egter tevrede is om vervelige werk te doen, sal negatiewe houdings ervaar as van hulle verwag word om selfstandig te werk (Knoop,1987:7).

Uit die literatuur wat geraadpleeg is, kon nie bewyse gevind word dat 'n behoefte aan interessante werk vir die swart onderwyseres 'n probleem is nie. In die empiriese studie wat uitgevoer gaan word, sal wel hieraan aandag gegee word (vgl. hfst.4).

3.2.2.3 Die werk moet uitdagings bied

Dit is belangrik dat die werk geleentehede en uitdagings, dit wil sê geleentehede tot kreatiwiteit en vernuwing bied (Van der Westhuizen,1990:213). 'n Werknemer se beroepsbevrediging word in 'n groot mate bepaal deur sy persepsie van en oordeel oor die affektiewe komponente van sy werk soos outonomie, uitdaging en belangrikheid (Steyn,1988:37). By onderwyseresse is daar 'n voortdurende behoefte om kreatief te wees (Steinberg,1993:50).

Hillebrand (1989:56) stel drie vereistes waaraan die werkinhoud moet voldoen ten einde die werker te kan motiveer:

- * genoeg geleentheid vir betekenisvolle terugvoering ten opsigte van sy werkverrigting
- * die individu moet glo dat die werk vaardighede wat hy as belangrik ag, vereis - gee gevoel van uitdaging en prestasie
- * die individu moet meen dat hy oor 'n groot mate van outonomie en selfkontrolle beskik.

Daar kan aanvaar word dat ook die swart onderwyseres 'n behoefte het aan geleentehede tot kreatiwiteit, vernuwing en outonomie om werkstevredenheid te verseker. Nadat die empiriese studie afgehandel is, sal afgelei kan word of bogenoemde gevolgtrekking korrek is.

3.2.2.4 Werklas

Werkklading veronderstel die onderwyser se gesindheid ten opsigte van die hoeveelheid, redelikheid en verskeidenheid van take wat verlang word (Steyn,1988:67). Een van die demotiverende faktore wat die proefpersone in die navorsing van Hillebrand (1989:187) uitgesonder het, het gesentreer rondom die werkklading van die onderwyseres. Werkoorlading hou direk verband met stres in die werksituasie (Cooke & Rousseau,1984:257).

Daar kan onderskei word tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe werkoorlading en kwantitatiewe en kwalitatiewe werkonderlading. Ook werkonderlading kan as 'n stesser beskou word (Hurrell et al.,1988:10).

- * Kwantitatiewe oorlading: dit kan fisiese sowel as geestelike oorlading beteken. Die persoon het eenvoudig te veel werk om te doen in die tyd tot sy beskikking (Cooke &

Rousseau,1984:253; Ferreira,1991:61; Hurrell et al.,1988:10). Die feit dat die onderwyser te min tyd het vir die hoeveelheid werk wat gedoen moet word, is deur verskeie navorsers as een van die belangrikste bronne van stres uitgesonder (vgl. o.a.Ferreira,1991:61).

Die onderwyser in die sekondêre skool ervaar werkoormoedigheid omdat sy taak baie omvattend is. Sy taak sluit onderrigtake, buitemuurse bedrywighede en kulturele aangeleenthede in (Ferreira,1991:62). Hoewel die onderwyser se primêre taak opvoedende onderwys is, vereis werksomstandighede egter dat take wat al hoe verder van sy primêre taak verwyder is, byvoorbeeld fondsinsamelingsaksies, uitgevoer moet word (Jeffs,1986:39; Ferreira,1991:56). Die professioneel gekwalifiseerde onderwyseres se tyd word ook dikwels verkwis op administratiewe take wat deur 'n verantwoordelike administratiewe assistent verrig kan word (Hillebrand,1989:186).

As gevolg van sosio-ekonomiese omstandighede word opvoedingsfunksies wat eers binne gesinsverband plaasgevind het, nou al hoe meer die taak van die onderwyser (Ferreira,1991:63). Daar is bevind dat veral beginneronderwysers dikwels 'n groter werklading as ervare onderwysers het en dit terwyl daar nog baie tyd vir lesvoorbereiding en aanpassing verlang word (Steyn,1988:67).

Baie van 'n onderwyser se take moet op 'n daaglikse en weeklikse basis afgehandel word. Dit is moontlik dat die onderwyser onnodige arbeidsdruk sal ervaar en nie genoeg tyd tot sy beskikking sal hê vir die doeltreffende uitvoer daarvan nie en werksdrukte as stresser sal ervaar (Ferreira,1991:62; Hurrell et al.,1988:12).

Die onderwyser wat gebuk gaan onder werkoormoedigheid moet baie werk huis toe neem en na ure voltooi. Dit gee aanleiding tot onvoldoende tyd vir gesinsverpligtinge, gemeenskapslewe, verdere studie en ontspanning. Werksdrukte binne die skool lei hier tot werkoormoedigheid buite die skool wat weer produktiwiteit en lewenskwaliteit binne die skool benadeel (Ferreira,1991:63). Daar is minder tyd vir sosiale verhoudings wat as buffer kan dien vir stres in die werksituasie (Hurrell et al.,1988:12).

- * Kwantitatiewe onderlading: skep geestelike probleme. Te min werk kan tot verveling en onoplettendheid lei en uiteindelik tot stres aanleiding gee.

- * Kwalitatiewe oorlading: hou verband met 'n lae selfbeeld. Stres en werksontevredenheid ontstaan wanneer 'n persoon nie die vermoë besit om 'n sekere taak te verrig nie (vgl.3.3.7).
- * Kwalitatiewe onderlading: dit kan net so skadelik wees soos oorlading, omdat 'n persoon nie die geleentheid gebied word om sy talente te gebruik of sy volle potensiaal te ontwikkel nie. Kwalitatiewe onderlading as gevolg van 'n gebrek aan stimulasie lei tot lae moraal en swak motivering, werksontevredenheid, depressie, irritasie en psigosomatiese probleme (Hurrell et al.,1988:11).

Probleme in swart onderwys word veroorsaak deur die getal leerlinge per onderwyser wat baie hoër is as in ander onderwysdepartemente (Theron,1992:9). Dit lei direk tot kwantitatiewe oorlading by die swart onderwyseres. Alhoewel die ideale onderwyser-skolierverhouding 1 tot 25 is, is die algemene verhouding in swart onderwys 1 tot 47 (Ermel,1990:24). Die DOO het die afgelope dekade daarin geslaag om die onderwyser-leerlingverhouding in primêre skole van 1 tot 47 na 1 tot 39 te verbeter. In sekondêre skole het die verhouding konstant op 1 tot 33 gebly (DOO-Jaarverslag,1989:4).

3.2.2.5 Gevaar in die werksituasie

In 'n werksituasie waaraan daar risiko en gevaar verbode is, word spanning ervaar (Hurrell et al.,1988:13). 'n Skool moet 'n veilige omgewing wees waarin leerlinge kan leer, werk en speel en waarin onderwysers kan onderrig sonder vrees vir ontwrigting (Van den Aardweg,1987:174). Onderwysers wat deur leerlinge gedreig en selfs aangerand word, is 'n universele verskynsel. Onderwyseresse in Nigerië ervaar dreigemente van fisiese geweld van leerlinge as die grootste stresfaktor (Okebukola & Jegede,1989:27). In die VSA werk 17% van alle onderwysers in gedurige vrees om fisies aangerand te word (Van den Aardweg,1987:175). Ook in Brittanje is daar 'n vermeerdering van leerlinggeweld teenoor onderwysers (Mercher & Evans,1991:293).

Ook in Suid-Afrika het geweld en vandalisme en die vrees wat dit veroorsaak 'n skadelike invloed op die moraal van onderwysers en leerlinge en vernietig die ware leeromgewing (Van den Aardweg,1987:174). Ontevredenheid met die politieke situasie veroorsaak dat swart leerlinge hulle skuldig maak aan vandalisme en geweld (Van Zyl,1989:31). In die media is daar feitlik daagliks berigte van skole wat ontwrig is, van leerlinge wat rebels en ongedisiplineerd optree en aanrandings en geweld op skoolterreine (DOO-

Jaarverslag,1991:2). Skade word aan skoolgeboue aangerig (Meer,1989:52,218; Van Zyl,1989:32). Huise van DOO-inspekteurs en onderwysers word afgebrand (Meer,1989:52) en onderwysers se motors word verbrand (Steenkamp,1989:2). Onderwysers in swart skole word gesien as agente van 'n onregverdige stelsel en maklike teikens vir die leerlinge om hulle griewe op te wreek (Anon.,1989b:17).

Daar kan aanvaar word dat vandalisme en geweld in swart onderwys sal afneem sodra politieke stabiliteit in Suid-Afrika verkry kan word. Eers dan sal die swart onderwysers moontlik werkstevredenheid kan ervaar.

3.2.3 Gevolgtrekking

Faktore wat verband hou met die werksituasie skep probleme wat veral die swart onderwysers se werkstevredenheid direk beïnvloed. Swak fisiese werktoestande, werkoormoed en die feit dat sy aan gevaar blootgestel is, kan verhinder dat sy werkstevredenheid ervaar.

3.3 FAKTORE IN DIE ONDERWYSER SELF

3.3.1 Rolkonflik en rolonsekerheid

Die rol wat die onderwyser in die skool vervul, word omskryf as die gedrag van die onderwyser binne die skool wat bepaal word deur interpersoonlike verhoudinge en gebeure (Van der Westhuizen,1990:94). Om effektiewe onderwys te verseker, is dit belangrik dat elke onderwyser 'n akkurate begrip sal hê van sy besondere rol in die onderwysstelsel (Steyn,1988:66).

3.3.1.1 Rolkonflik

Rolkonflik ontstaan wanneer 'n persoon twee of meer opdragte gelyktydig ontvang wat onversoenbaar met mekaar is en dit vir hom moeilik maak om na behore uit te voer (Goldman & Chang,1992:1; Hurrell et al.,1988:15). Ook verwagtinge in die werksituasie wat in konflik met mekaar is, mag lei tot rolkonflik (Steyn,1988:66).

Drie soorte rolkonflik kan onderskei word:

- * **Persoonlike rolkonflik:** die individu sou die taak anders wou verrig as wat aan hom voorgesê word. Rolkonflik ontstaan as sy werk in konflik is met persoonlike waardes (Hurrell et al.,1988:15; Steinberg,1993:47). Die jong onderwyser ervaar rolkonflik wanneer hy moderne onderrigmetodes in die klaskamer wil toepas terwyl die bestuurspan aandrang op gevestigde gebruike (Ferreira,1991:64). Die swart onderwyseres in Suid-Afrika moet in verwarrende omstandighede 'n eie lewensfilosofie ontwikkel omtrent onderwys en opvoeding en self besluit wat tot voordeel van die leerlinge en die profesie sal wees (Mncwabe,1988:32,33).
- * **Rolkonflik as gevolg van teenstrydige eise:** die individu moet so optree dat een persoon tevrede sal wees met die resultaat en die ander ontevrede (Hurrell et al.,1988:15). By onderwysers ontstaan konflik as gevolg van teenstrydige eise van hoofde, ouers en leerlinge. Verskillende partye verwag uiteenlopende optrede (rolvertolkings) van die onderwyser aangaande 'n spesifieke aangeleentheid. Die skoolhoof kan byvoorbeeld streng optrede van die onderwyser verwag, terwyl die ouers tegemoetkomendheid verlang. Die toestand vererger wanneer die skoolhoof en ouers se verwagtings nie met die onderwyser se eie oortuiging strook nie (Ferreira,1991:64). Die swart onderwyseres is dikwels onseker aan wie sy verantwoordelik is - die gemeenskap, die onderwysdepartement, die regering, die leerlinge of haar profesie (Mncwabe,1988:30).
- * **Roloorlading:** rolkonflik ontstaan wanneer die individu meer werk moet verrig as waartoe hy effektief in staat is (Hurrell et al.,1988:15) (vgl.3.2.2.4).

Die vrou in die onderwys ervaar rolkonflik as gevolg van die behoefte aan versoenbaarheid tussen haar rol as moeder en tuisteskepper en haar rol as onderwyseres (Hillebrand,1989:111). Al is die onderwyseres hoe gemotiveer, het sy steeds meer huislike verpligtinge as haar manlike kollega en gevolglik minder tyd om haar buitemuurse verpligtinge na te kom (Hillebrand,1989:181) (vgl. 2.4.3). Ook die swart onderwyseres ervaar hierdie selfde rolkonflik (Prekel,1986:42). Tradisioneel word sy nog as minderwaardig teenoor die man beskou en mag daarom nie haar huishoudelike take ten koste van haar profesie afskep nie (Pretorius,1982:111) (vgl. 3.7).

3.3.1.2 Rolonsekerheid

Rolonsekerheid ontstaan as gevolg van 'n gebrek aan duidelik, konsekwente inligting betreffende regte, pligte en verantwoordelikhede van 'n persoon se profesie (Ferreira,1991:64). Rolonsekerheid kom voor wanneer 'n persoon nie weet wat van hom verwag word nie. Daar bestaan 'n diskrepansie tussen die inligting beskikbaar en inligting nodig om die taak uit te voer (Goldman & Chang,1992:1; Hurrell et al.,1988:16). Die onderwyser sal organisasies stres ervaar wanneer hy onseker is oor die korrekte optrede en oor sy regte en pligte omdat die bestuurspan nie duidelike inligting deurgee nie. Rolonsekerheid kan ontstaan omdat die onderwyser twyfel oor sy verantwoordelikhede ten opsigte van die leerlinge se sosiale, emosionele en intellektuele groei. Daar kan ook onsekerheid by die onderwyser bestaan oor watter kriteria gebruik word vir die evaluering van sy werkverrigting. (Ferreira,1991:65). Rolonsekerheid word by nuwe werkers in die vorm van angstigheid en onsekerheid waargeneem (Ferreira,1991:64). Stres wat ontstaan as gevolg van onduidelike doelstellings lei tot werksontevredenheid, swak selfvertroue, 'n swak selfbeeld, depressie en swak werksmotivering (Hurrell et al.,1988:16).

Wanneer 'n onderwyser probleme ervaar met die uitleef van sy rol in die skool, kan spanning ontstaan. Rolonsekerheid, rolkonflik en rolorlading word as drie belangrike bydraende faktore tot stres en werksontevredenheid in die onderwys uitgesonder (Berger-Gross & Kraut,1984:261,267; Goldman & Chang,1992:2,6; Steinberg,1993:47). In hoe 'n mate die swart onderwyseres rolkonflik en rolonsekerheid ervaar en watter invloed dit op haar werkstevredenheid het, sal met die empiriese studie vasgestel word.

3.3.2 Behoeftes aan erkenning

In die onderwys moet daar rekening gehou word met die behoeftes van elke persoon, soos byvoorbeeld die behoefte aan erkenning (Hillebrand,1989:52; Van der Westhuizen,1990:212). Die meeste mense het 'n behoefte aan erkenning en goedkeuring van ander (Steyn,1988:58). Die behoefte aan erkenning is volgens Maslow (vgl.2.4.5), 'n hoërorde-behoefte wat bevredig moet word alvorens werkstevredenheid ervaar kan word (Mills,1987:37). Elke onderwyser het 'n behoefte om te weet of hy korrek optree. Gebrek aan erkenning word geïdentifiseer as 'n bron van ontevredenheid (Mills,1987:39).

'n Belangrike funksie van erkenning is dat dit terugvoering rakende die werknemer se taakvervulling bied. Aanprysing, komplimente, krediet en beloning dui aan dat die werk

korrek uitgevoer is, terwyl kritiek of "negatiewe erkenning" 'n aanduiding is dat die betrokke verwagte standaard volgens meerderes nie bereik is nie (Steyn,1988:58).

Psigiese beloning, dit wil sê waardering wat 'n onderwyser direk vanaf die leerlinge, kollegas en ouers ontvang, is 'n faktor wat werkstevredenheid beïnvloed (Esterhuizen,1989:9). Die onderwysleier kan deur lof en erkenning, byvoorbeeld verbale aanprysing, die onderwyser se motivering beïnvloed (Hillebrand,1989:56). Informele terugvoering, veral as die onderwyser iets goeds gedoen het, gee 'n gevoel van erkenning (Mills,1987:39). Of lof en erkenning vir werk gelewer die onderwyser se werksverrigting sal beïnvloed, hang af van die betekenis wat die onderwyser daaraan heg (Hillebrand,1989:56). Formele erkenning in die vorm van merietetoekennings en bevordering of positiewe geskrewe terugvoering wat in 'n persoonlike lêer gebêre kan word, gee ook die nodige erkenning aan prestasie. Indien erkenning van prestasie weerhou word, werk dit demotiverend op die onderwyser in (Mills,1987:39,40; Van der Westhuizen,1990:213).

Die onderwyseres veral, het 'n groot behoefte aan erkenning (vgl.2.4.4) Of die swart onderwyseres se behoefte aan erkenning haar werkstevredenheid beïnvloed, sal met die empiriese ondersoek getoets word.

3.3.3 Bereiking van persoonlike doelwitte

Begeertes, verwagtings en persoonlike doelwitte is faktore in die individu self wat werkstevredenheid kan beïnvloed (Ashbaugh,1982:196; Van der Westhuizen,1990:212). Die bereiking van persoonlike doelwitte in die onderwys dien as effektiewe motiveringsmiddel. Wanneer 'n onderwyser 'n doelwit gestel het en dit suksesvol bereik het, beleef hy 'n gevoel van tevredenheid wat kan dien as aanmoediging tot nog prestasie (Esterhuizen,1989:9).

'n Werknemer betree dikwels 'n beroep met bepaalde verwagtinge ten opsigte van beloning. Aanvanklik is sy verwagte beloning hoofsaaklik gerig op ekstrasieke beloning. Senioriteit bring egter mee dat verwagtinge eerder ten opsigte van intrinsieke beloning sal wees. Dit bring mee dat beroepsbevrediging met dienstydkan kan verander (Steyn,1988:36).

Werk is slegs sinvol as die onderwyser meen dat wat hy verrig, nie alleen in terme van sy persoonlike selfverwesenliking die moeite werd is nie, maar dat dit ook in die bereiking van die skool se doelstellings 'n belangrike bydrae sal lewer (Hillebrand,1989:52). Die doelwitte van die onderwyser en die skool moet geïntegreer word. Dan word die onderwyser deel van sy

werk en die moontlikheid vir beter werksmotivering word geskep (Esterhuizen,1989:38). Die onderwyser se gemotiveerdheid ten opsigte van die skool se doelstellings berus ook op die bevrediging van sy eie behoeftes aan status, erkenning, aanvaarding en mag, asook op sy begeerte om betekenisvolle en belangrike take aan te pak (Hillebrand,1989:52). Wanneer onderwysers presteer deur die bereiking van doelwitte bied dit vir hulle geleentheid tot selfverwesenliking in die werksituasie (Esterhuizen,1989:38).

Die onderwyser se moraal en motivering hang ook af, of die onderwyser binne sy werkgroep in die skool bevrediging van sy affiliasiebehoefte ervaar (Hillebrand,1989:2). Groepsmoraal beteken dat entoesiasme vir 'n doel bestaan wanneer 'n groep en hulle leier die doel om dieselfde rede wil bereik. Dit beteken egter nie dat alle individue dieselfde behoeftes en doelstellings deel nie. Dit is belangrik dat die skoolhoof die verskillende individuele waardes en behoeftes van al die onderwysers sal besef en verstaan. Hierdie persoonlike doelstellings en waardes is sinoniem met 'n individu se potensiele werkstevredenheid (Van Zyl,1989:24).

In hoe 'n mate die swart onderwyseres se begeertes, verwagtings en doelwitte haar werkstevredenheid beïnvloed, sal deur die empiriese studie vasgestel word.

3.3.4 Behoeftes om te presteer

Elke mens het 'n behoefte om te presteer asook 'n behoefte na selfverwesenliking (Van der Westhuizen,1990:212). Die behoefte om te presteer is nie 'n higiënefaktor nie, maar 'n motiveerder (vgl.2.3.3). Wanneer hierdie behoefte nie by sekere onderwysers bevredig word nie, kan dit aanleiding gee tot werksontevredenheid (Mills,1987:40).

Dit is veral belangrik dat begaafde onderwysers in staat gestel word om hulle volle potensiaal te ontwikkel (Schofield,1988:40). Een van die redes wat onderwysers gee waarom hulle die beroep verlaat, is gebrek aan geleentheid vir professionele groei (Rosenholtz & Smylie,1984:153). Die onderwyser met 'n behoefte om te presteer kan baie bydra tot 'n skool se effektiwiteit en sal homself nie spaar in sy taak as werksomstandighede ideaal is nie (Schofield,1988:41,42).

Individue wat prestasie-georiënteerd is, het gewoonlik sukses nodig en vrees mislukking. Aspekte wat deur die konsep prestasie ingesluit word, is: voltooiing van 'n taak, oplossing van 'n probleem, bereiking van 'n beroepsdoelwit en werk wat besonder goed, vinnig en met

vaardigheid voltooi word. Prestasie, of die afwesigheid daarvan, speel 'n groot rol in 'n onderwyser se beroepsbevrediging (Steyn, 1988:58).

Daar bestaan 'n verband tussen ego-betrokkenheid en werksprestasie. Persone met hoër ego-betrokkenheid openbaar hoër tendense tot werksprestasie as persone met lae ego-betrokkenheid. Ego-betrokkenheid is in hierdie verband die mate waarin 'n persoon se selfbeeld deur sy prestasie in die werk geraak word. Werksprestasie is nie slegs die funksie van eksterne motivering en bloot instrumenteel tot die verwerwing van eksterne doelwitte soos loon en bevordering nie, maar 'n persoon raak ego-betrokke in die uitvoer van 'n taak in die mate waarin hy prestasie waarneem as relevant tot sekere houdinge, vermoëns en ander attribute wat sentraal is aan sy selfbeeld (Pottas, 1969:57).

Die swart vrou het dikwels in die werksituasie 'n gebrek aan selfvertroue. Sy voel dat sy haarself moet bewys, omdat sy swart is en omdat sy 'n vrou is. Om hierdie rede is daar by haar onsekerheid of sy spontaan gemotiveerd voel om te presteer of sukkel sy om die moontlike vooroordele wat teen ander soos sy gehou word, as onwaar te bewys (Prekel, 1982:75).

3.3.5 Autonomie

Persoonlike professionele onafhanklikheid/ouonomie en kreatiwiteit is belangrike faktore wat motivering en werkstevredenheid beïnvloed (Jeffs, 1986:39). Outonomie dui volgens Hillebrand (1989:56) op onafhanklike denke, besluitneming en handeling ten opsigte van eie werk. Daar is onderwysers wat maksimale outonomie en onafhanklikheid vereis om hulle werk effektief te kan verrig (Rosenholtz & Smylie, 1984:155).

Groter outonomie lei tot intrinsieke motivering, want die individu is self vir die hoër prestasie verantwoordelik. Intrinsieke motivering ('n gevoel van prestasie en selfverwesentliking) vind plaas as die individu terugvoering kry dat hy 'n taak goed verrig het. Om hierdie intrinsieke motivering te bewerkstellig, kan onder andere van werkverryking gebruik gemaak word. Werksverryking moedig kennisverdieping aan en lei tot 'n beter selfbeeld - die onderwyser ervaar persoonlike ontwikkeling en groei as gevolg van die uitdagende aard van die werk. Die kern van werksverryking is daarin geleë dat daar sinvoller werk aan die werker gegee word. Hy moet die werk kan beplan, organiseer, verrig en self beheer daarvoor uitoefen (Hillebrand, 1989:56).

In die empiriese studie sal vasgestel word of groter outonomie aan die swart onderwyseres tot haar werkstevredenheid kan bydra.

3.3.6 Verantwoordelikheid

Elke mens het die behoefte om 'n gesagsdraer te wees (Hillebrand,1989:52; Van der Westhuizen,1990:212). Deur navorsing is bevind dat die grootste behoefte by onderwysers met hoër orde behoeftes is om vryheid te hê om verantwoordelikheid te aanvaar vir eie doelwitte en om toe te sien dat hierdie doelwitte bereik word. As die potensiaal van hierdie hoër orde behoefte onderwysers dus ten volle benut wil word, moet voorsiening gemaak word in die struktuur van die skool, sodat hierdie onderwysers geleentheid sal hê om te help met die besluitneming in sekere fasette van die opvoedingsprogram (Erlandson & Pastor,1981:8).

Daar kan onderskei word tussen verantwoordelikheid vir mense en verantwoordelikheid vir dinge, soos byvoorbeeld finansies. Eersgenoemde verantwoordelikheid veroorsaak meer stres as laasgenoemde. Gebrek aan verantwoordelikheid kan ook spanning veroorsaak as dit ervaar word as werkonderlading (vgl.3.2.2.4; Hurrell et al.,1988:16).

Die ondergeskikte status wat die swart vrou in die verlede teenoor die man geniet het, het haar selfvertroue benadeel en as gevolg hiervan, die vermoë om eie besluite te neem en verantwoordelikheid te aanvaar (Prekel,1986:42). Die swart werkende vrou het wel 'n behoefte aan groter verantwoordelikheid (Prekel,1986:44).

3.3.7 Persoonlike kenmerke

'n Individu se persoonlike kenmerke bepaal hoe hy sal reageer op spanning in die werksituasie (Hurrell et al.,1988:24). Sy werkstevredenheid sal hierdeur beïnvloed word, in besonder die organisering van sy tyd, aktiwiteite in sy werksituasie en kommunikasievaardighede, asook die norme wat hy gebruik om sy eie professionele sukses te beoordeel, in besonder ten opsigte van werksuïtdaging en erkenning deur ander persone (Esterhuizen,1989:9).

Persoonlike kenmerke kan volgens Pottas (1969:54) in die volgende drie afdelings onderskei word:

- * Relatief stabiele kenmerke, naamlik vermoëns, behoeftestruktuur, aanpassing, waardes en ego-betrokkenheid by werk.

- * Minder stabiele kenmerke, naamlik aspirasievlak, waarnemings en verwagtingsten opsigte van die werksituasie (vgl.3.3.3.)
- * Demografiese en biografiese kenmerke, naamlik ouderdom, geslag, beroep en agtergrond.

Individuele vermoë is 'n belangrike faktor wat 'n werker se werkverrigting beïnvloed. Individuele vermoë sluit aspekte in soos kennis, individuele vaardigheid, persoonlikheid, aanleg en ander inherente hoedanighede (Anderson,1989:11; Ashbaugh,1982:196). 'n Individuele met 'n groter werksvermoë kan meer werk in minder tyd verrig as die een met 'n swakker vermoë om 'n spesifieke taak te verrig. Bogenoemde feit hou verband met kwantitatiewe oorlading (vgl.3.2.2.4). Vermoë hou ook verband met kwalitatiewe oorlading (vgl.3.2.2.4). Party individue kan glad nie 'n spesifieke taak suksesvol voltooi nie, afgesien van die tyd toegelaat, omdat hulle nie die verlangde vermoë besit om die taak te voltooi nie (Hurrell et al.,1988:30).

Individuele met introverte persoonlikhede, individue wat maklik deur ander beïnvloed word en individue met 'n swak selfbeeld is meer blootgestel aan spanning as die met ekstroverte persoonlikhede en die met 'n goeie selfbeeld (Hurrell,et al.,1988:26). Bogenoemde stelling hou verband met 'n individu se ego-betrokkenheid, wat beskryf kan word as die mate waarin 'n individu se werksprestasie sy eie-waarde beïnvloed (Pottas,1969:56).

Ouderdom is 'n belangrike faktor wat respons op spanning beïnvloed. Elke lewenstadium het sy eie spesifieke kwesbaarheid en aanpassingsmeganismes (Hurrell et al.,1988:31). Daar bestaan 'n positiewe verwantskap tussen ouderdom en beroepsbevrediging. Met toename in ouderdom verhoog beroepsbevrediging. Faktore wat hierdie verhoging in beroepsbevrediging verklaar, is volgens Steyn (1988:33) en Ashbaugh (1982:196):

- * 'n toename in finansiële vergoeding met ouderdom
- * 'n verbetering van werksomgewings vir ouer werknemers as gevolg van senioriteit
- * toenemende geleenthede vir ontevrede onderwysers om nie-onderwysgerigte beroepe te betree en
- * bevordering in die onderwysberoep buite die klaskamer.

Hierdie positiewe verwantskap tussen ouderdom en onderwysersberoepsbevrediging beteken by implikasie dat die behoeftes en belangstellings van ouer en jonger onderwysers sal verskil.

In die navorsing van Goldman en Chang (1992:5) is egter 'n negatiewe verband tussen ouderdom en werkstevredenheid bevind. 'n Verklaring hiervoor is dat ouer persone minder moontlikhede vir bevordering sien.

Navorsingsresultate dui daarop dat vrouens oor die algemeen meer tevrede met hul werk is as mans. As rede hiervoor kan aangevoer word dat eersgenoemdes meer dikwels "vrywillig" werk in vergelyking met mans wat, vanweë hul posisie in die gesinslewe moet werk. Vrouens blyk as 'n reël meer tevrede te wees met werk waarin veral sosiale behoeftes bevredig kan word; mans weer is meer taakgeoriënteerd. Vrouens lê oor die algemeen minder klem op faktore soos loon, werksekuriteit en vorderingsgeleenthede as mans en benadruk meer dikwels netheid, 'n aangename werksomgewing, goeie toesig en lojaliteit. Vrouens laat hulle makliker met roetinewerk welgeval (Pottas, 1969:88-89).

Etnisiteit kan op sigself 'n bron van spanning wees. Rassevooroordeel kan gevoelens van ontoereikendheid, minderwaardigheid en swak selfbeeld tot gevolg hê (Hurrell et al., 1988:30).

Onderwysers wat nie gekwalifiseerd is om hulle taak effektief uit te voer nie, is in swart onderwys in Suid-Afrika 'n groot bron van werksontevredenheid. As onderwysers nie in staat is om leerlinge se kognitiewe behoeftes te bevredig nie, lei dit tot ongedisiplineerdheid, want leerlinge sien nie die onderwyser as hulle meerdere nie (Ngcobo, 1988:21). Die skuld vir 'n groot deel van die probleme in swart onderwys kan geplaas word op die feit dat swart onderwysers ondergekwalfiseerd en ongekwalfiseerd is en dat lae gehalte onderwys daarmee saamgaan (Anon., 1990:14; Theron, 1992:9).

In hierdie opsig is wel aansienlike vordering gemaak. In 1989 was die persentasie swart onderwysers sonder st. 10, 33,25%. In 1991 het dit verbeter na 23,22%. Hierdie verbetering in kwalifikasievlak van swart onderwysers oefen nie net 'n sterk invloed uit op die kwaliteit onderwys wat gegee word nie, maar verbeter ook hulle selfbeeld (DOO-Jaarverslag, 1991:108) en daar kan aanvaar word dat beter werkstevredenheid as gevolg van bogenoemde ondervind word.

3.3.8 Gevolgtrekking

Faktore in die onderwyseres self hou verband met werkstevredenheid. Hierdie faktore moet in aanmerking geneem word en maatreëls moet deur die onderwysbestuur getref word om personeel se persoonlike behoeftes te bevredig voordat werkstevredenheid ervaar kan word. In die literatuurstudie is daar nie genoegsame inligting wat daarop dui in watter mate die swart onderwyseres se persoonlike behoeftes bevredig word nie, daarom sal in die empiriese studie gekyk word in watter mate haar persoonlike behoeftes haar werkstevredenheid beïnvloed.

3.4 INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

Hoe belangrik interpersoonlike verhoudinge in enige mens se lewe is, word in 'n aanhaling van Selye (soos aangehaal deur Hurrell et al., 1988:17) verwoord: "... having to live with other people is one of the most stressful aspects of life." Die doeltreffendheid van 'n skool hang dan ook in 'n groot mate af van die verhouding tussen die hoof, onderwysers en leerlinge (Steinberg, 1993:44).

3.4.1 Verhouding met leerlinge

Van al die verhoudinge blyk die verhouding tussen die onderwyseres en haar leerlinge die belangrikste te wees. Hierdie verhouding is baie belangrik vir die prestasie en bevrediging van beide onderwyseres en leerling (Steinberg, 1993:45; Steyn, 1990:148). In die navorsing van Hillebrand (1989) word die behoefte aan gesonde verhoudinge met leerlinge deur onderwyseresse as die belangrikste behoefte uitgesonder. Bewyse van hoe belangrik 'n gesonde verhouding tussen onderwyser en leerling beskou word, is reeds by die Antieke Grieke gevind. Die Grieke het geglo dat die persoonlikheid van die onderwyser 'n groot invloed het op die leerling se vermoë om te leer (Alhassan, 1990:50). Leerlinge se gesindheid ten opsigte van leer, hulle gedrag, die vlak van leerlingprestasie, en die onderwyser/leerling-verhouding kan tot beroepsbevrediging/-ontevredenheid aanleiding gee (Esterhuizen, 1989:41; Okebukola & Jegede, 1989:27,33; Steyn, 1988:45).

Wanneer 'n onderwyser probleme met die dissiplinerings en motivering van leerlinge ondervind, sal goeie interpersoonlike verhoudinge skade ly (Ferreira, 1991:60). Dissipline ten opsigte van leerlinge kan beskou word as 'n hulpverleningsoptrede deur die onderwyser, dit wil sê leidinggewing, beïnvloeding ten goede, afkeuring, teregwysing en inoefening wat goed en reg is. Aan die negatiewe kant word met dissipline verwys na beheer, betoelings,

beperking, verbod, vermaning asook dwang en strafmaatreëls. Goeie dissipline skep 'n aangename werksatmosfeer vir leerlinge en onderwysers wat kan bydra tot sterker werksmotivering by die onderwyser (Esterhuizen, 1989:45).

Wangedrag van leerlinge word as een van die grootste bronne van stres beskou (Okebukola & Jegede, 1989:24). Wanneer 'n onderwyser streng dissiplinêre maatreëls moet gebruik om leerlinge te beheer en te motiveer; as hy leerlinge moet straf en intimideer, kan dit hom ontstel en vir hom 'n teken wees van persoonlike en professionele mislukking (Van den Aardweg, 1987:177).

Leerlingwangedrag manifesteer in die vorm van raserigheid, opstandigheid, oproerigheid, wanordelikheid en algemene swak gedrag. Leerlinge wat nie in akademiese vordering belangstel nie, veroorsaak voortdurend onderbrekings gedurende onderrigssituasies. Kosbare onderrigtyd gaan op hierdie wyse verlore. Die onderwyser se entoesiasme word gedemp, sy energie word gedreineer en dit gee aanleiding tot frustrasie en stres (Ferreira, 1991:6; Steinberg, 1993:46).

Alhoewel die dissiplinerings van leerlinge in die onderrigssituasie die verantwoordelikheid van die onderwyser is, kan dit teruggevoer word na die breë bestuur van die skool en as 'n organisasiestressor beskou word. Wanneer die skool se algemene dissiplinêre beleid nie duidelik uiteengesit word nie en nie stiptelik uitgevoer word nie, kan die onderwyser probleme in die handhawing van dissipline en met die hantering van ontwrigtende leerlinge ondervind (Ferreira, 1991:50,51).

Een van die onderwyser se belangrikste verwagtings is dat die hoof bystand moet verleen en leiding moet gee by die handhawing van dissipline (Ferreira, 1991:52). Gebrekkige dissipline by 'n skool dui op ondoeltreffendheid by die skoolhoof en personeel. Leerlinge moet agting hê vir die skoolhoof. Daarsonder is dit moeilik om goeie dissipline te handhaaf (Teichler et al., 1983:224). Indien ondersteuning van die skoolhoof ontbreek, gee dit by die onderwyser aanleiding tot stres. Dit is nie net die hoof se taak om die onderwyser te ondersteun by die handhawing van dissipline nie; die hele bestuurspan moet betrek word (Ferreira, 1991:50,51,52).

In swart skole word die gebrek aan dissipline as 'n ernstige probleem ervaar (Mncwabe, 1988:18). Leerlinge in Soweto se onverskilligheid ten opsigte van hulle studies kan beskou word as 'n primêre oorsaak van lae moraal en ongemotiveerdheid by swart

onderwysers (Van Zyl,1989:21). Leerlinge in swart skole maak dit duidelik dat hulle ontevrede is met die onderwysstelsel deur georganiseerde verset, soos die Soweto-onluste van 1976, klasboikotte, protesaksies en ongedisiplineerde gedrag soos geweld en vandalisme by skole (Theron,1992:9).

Veral sedert 1990 het ernstige ontwrigting in swart skole voorgekom. Leerlinge het onderrig geweier, eise gestel, klasse ontwrig en nie skool bygewoon nie. Die waardestelsel wat orde, dissipline en die aanvaarding van gesag veronderstel, is wydverspreid vernietig. In baie skole is daar sedert 1990 van 'n positiewe leerkultuur geen sprake nie (DOO-Jaarverslag, 1991:22). Dit kan aanvaar word dat die swart onderwyseres onder hierdie omstandighede nie werkstevredenheid kan ervaar nie.

3.4.2 Verhouding met kollegas

Die aard van kollegiale verhoudinge kan tot werksgeeluk, onderwyserberoepsbevrediging asook -beroepsontevredenheid bydra (Steinberg,1993:44; Steyn,1988:45). Goeie verhoudinge tussen lede van 'n werksgroep word beskou as 'n belangrike faktor in enige organisasie se welsyn. Swak verhoudinge aan die ander kant lei tot psigologiese spanning in die vorm van lae werkstevredenheid en 'n gevoel van bedreig te word deur meerderes en kollegas (Hurrell et al.,1988:17).

Onderwysers is besonder sensitief vir sowel die lewe in die klaskamer as die kwaliteit onderwyser-onderwyserverhoudinge. Al vervul die onderwyser sy rol en taak grotendeels in 'n geïsoleerde klaslokaal, is die personeel in die skool almal deel van die formele en informele organisasie daarin (Steyn,1990:148).

Die hoof speel 'n bepalende rol in die skep en instandhouding van geleentehede vir interaksie tussen personeellede. Die stresvlak is laag in organisasies waar die vlak van interaksie met meerderes en kollegas hoog is. Waar daar dus nie geleentheid tot interaksie is nie, sal die interpersoonlike verhoudinge met kollegas swak wees en die stresvlak hoog (Ferreira,1991:60).

Redes wat vir die vorming van swak kollegiale verhoudinge in die onderwys aangevoer word, sluit volgens Steyn (1990:149) in:

- * **Beperkte samewerking:** onderwysers se samewerking word gekenmerk deur die ongereedheid sowel as die gebrek aan professionele gehalte daarvan.
- * **Isolasie:** vanweë isolasie is dit vanselfsprekend dat onderwysers onvoldoende interaksie en omgang met mekaar sal hê. Hulle het min of geen geleentheid om mekaar in onderrigsituasies waar te neem nie.

Ter wille van harmonieuse kollegiale verhoudinge moet aangeleenthede soos samewerking tussen kollegas onderling, lojaliteit teenoor mekaar, intellektuele kameraadskap, steuning aan/deur kollegas, ensovoorts na vore kom, omdat dit tot onderwyserberoepsbevrediging kan bydra. 'n Beter kollegiale verhoudingstigting het onder andere implikasies vir die keuring, opleiding, plasing en aanstelling van onderwysers asook die besondere bydrae van die skoolhoof.

In hoe 'n mate die swart onderwyseres se verhouding met haar kollegas haar werkstevredenheid beïnvloed, sal met die empiriese studie vasgestel word.

3.4.3 Verhouding met meerderes

Die aard van die verhouding tussen onderwysleiers en onderwysers kan 'n besliste invloed op die onderwyser se beroepsbevrediging uitoeven. Die stigting van gesonde interpersoonlike verhoudinge tussen die skoolhoof en sy onderwysers is een van die skoolhoof se belangrikste bestuursfunksies (Teichler et al., 1983:219).

Volgens die hiërargie van die onderwysstelsel is daar bepaalde persone bokant die onderwyser aangestel. Hierdie onderwysleiers se omgang met onderwysers wentel grootliks rondom toesighouding oor die onderwyser se taakvervulling asook delegering van bepaalde take aan die onderwyser (Steyn, 1990:148). Onderwysers en meerderes behoort mekaar as bondgenote in die nastrewe van dieselfde doelwitte te beskou (Steyn, 1988:45). Die bou en voortsetting van goeie verhoudinge tussen die skoolhoof en die onderwysers bepaal 'n blywende gesonde werksklimaat by die skool, wat deurwerk na die leerlinge en ouers (Teichler et al., 1983:222).

Nie-ooreenstemmende en botsende doelwitte van onderwysers en meerderes kan as bronne van stres en konflik beskou word (Steyn, 1988:45). Skoolhoofde het in hierdie opsig 'n belangrike taak om te vervul. Hulle optrede en ondersteuning of gebrek aan optrede en ondersteuning beïnvloed die verhouding tussen die hoof en personeel. Wanneer hierdie verhouding versteur

word, veroorsaak dit spanning by die onderwyser (Ferreira,1991:57; Rosenholtz & Smylie,1984:153).

In die verhouding tussen 'n onderwyser en sy meederes kan die volgende faktore as knelpunte genoem word:

- * Ongevoelige gedrag deur 'n meedere kan bydra tot werkspanning by die onderwyser (Hurrell et al.,1988:17). Hoofde is dikwels net besorgd oor werk en nie oor sosio-emosionele behoeftes van onderwysers nie. Dit is noodsaaklik dat daar belangstelling in die personeellid as mens en nie net in die werk wat hy moet doen, sal wees nie (Ferreira,1991:57; Teichler et al.,1983:223).
- * Hoofde verdedig of ondersteun nie onderwysers nie. Verhoudinge tussen hoofde en onderwysers ly skade weens 'n gebrek aan lojaliteit (Hurrell et al.,1988:17).
- * Hoofde is oordrewe krities teenoor onderwysers. Wanneer hoofde slegs kritiek uitspreek en nie wenke en positiewe terugvoer gee nie, kan dit tot 'n gevoel van vyandigheid en bitterheid by die onderwyser lei (Ferreira,1991:57). Streng toesig kan ook spanning veroorsaak. Werkklas en werkspanning word meer intens ervaar en die verhouding tussen werkgewer en werknemer word vertroebel (Hurrell et al.,1988:17).
- * Hoofde hou nie tred met klaskamertoestande waar onderwysers geëvalueer word nie (Steyn,1990:148).

'n Harmonieuse samewerking tussen die onderwyser en sy meederes kan as norm vir effektiewe onderwys en onderwyserberoepsbevrediging voorgelê word (Steyn,1990:148). Vir die onderwyseres is dit veral baie belangrik dat die hoof van haar hou (Steinberg,1993:45). Daar sal met die empiriese studie vasgestel word in hoe 'n mate die swart onderwyseres se verhouding met haar meederes haar werkstevredenheid beïnvloed.

3.4.4 Groepdruk

'n Onderwyser het gewoonlik 'n behoefte aan geleenthede tot groepsidentiteit (Van der Westhuizen,1990:213). Wanneer in 'n groep saamgewerk word, word individuele behoeftes vir affiliasie bevredig. Die groep bied sosiale ondersteuning vir die individu (Hurrell et al.,1988:19).

Die spesifieke groep waarin 'n mens werk het 'n invloed op motivering (Van Zyl,1989:50). Mense besit persoonlike karaktertrekke wat veroorsaak dat party harder werk as ander. Die wat nie so hard werk nie, kan positief beïnvloed word deur die res van die groep (Steyn,1988:38). Kompetisie is hier moontlik die sielkundige basis. Besondere groepskenmerke soos samehorigheidsgevoel, kommunikasiestrukture en kwaliteit van leiding is veral van belang vir die motivering van individue in 'n groep (Pottas,1969:61).

Die vorming van informele groepe in die skoolsituasie is 'n normale verskynsel. Die behoefte om te behoort veroorsaak dat individue klein informele fisiese of psigologiese werksgroepies vorm. Die skoolbestuur moet die behoeftes van hierdie groepies in ag neem as 'n warm gemoedelike atmosfeer binne die personeel geskep wil word (Schofield,1988:38). Formele sowel as informele groepe kan egter ook spanning op 'n individu plaas om met groepsnorms te konformeer: dit mag 'n bron van stres word as die waardes, geloof en gedrag van die individu onderdruk word (Hurrell et al.,1988:20).

Individue se gedrag en gevoelens is anders in groepsverband as in individuele verband. Emosies, houdings en gedrag word deur spesifieke situasies beïnvloed. 'n Groep kan anders optree as elke lid individueel. Bogenoemde feit is veral vir die skoolhoof in Soweto belangrik om in ag te neem. Hy moet nie net aan individuele behoeftes van onderwysers aandag gee nie, maar ook aan die individu in groepsverband (Van Zyl,1989:25). Onderwysers in Soweto maak al hoe meer gebruik van groepdruk om hul ontevredenheid met die onderwyssituasie in Suid-Afrika te kenne te gee (Molefe,1993:1; Court reporter,1993:4).

3.4.5 Gevolgtrekking

Interpersoonlike verhoudinge bepaal of 'n persoon gelukkig is in sy werksituasie. Vir die vrou veral, is haar verhouding met haar leerlinge baie belangrik (vgl.2.4.5). In die huidige toestand in die swart onderwys, waar klasboikotte en protesaksies aan die orde van die dag is, kan aanvaar word dat dit die swart onderwyseres se werkstevredenheid sal beïnvloed. In hoe 'n mate dit wel die geval is, en of haar verhouding met kollegas en meerderes 'n invloed het op haar werkstevredenheid, sal met die empiriese studie vasgestel word.

3.5 LOOPBAANONTWIKKELING

3.5.1 Werkonsekerheid

Die vrees om 'n mens se werk te verloor en oortollig te raak, het 'n algemene verskynsel in enige werksituasie geword. Hierdie vrees is 'n belangrike bron van spanning en het ernstige gesondheidsprobleme tot gevolg soos maagsere en emosionele probleme wat weer werkseffektiwiteit beïnvloed (Esterhuizen,1989:58). As 'n persoon nie werksekeriteit beleef nie, kan hy nie ten volle sy aandag by sy werk bepaal nie en onsekerheid kan intree in sy beroepslewe. Die persoon sal dus nie ten volle gemotiveerd wees ten opsigte van sy werk nie (Esterhuizen,1989:58). Die kompetisie tussen personeellede om 'n werk te behou, kan goeie verhoudinge binne die personeel vertroebel en tot werksontevredenheid aanleiding gee (Hurrell et al.,1988:20-21).

'n Persoon sal werksekerheid in sy beroep ervaar as hy veilig voel in sy werk, dit wil sê dat hy nie maklik ontslaan sal word nie, as die ekonomie van die organisasie gesond is en as hy langtermynversekering geniet deur aan 'n mediese skema en 'n pensioenfonds te behoort (Backer,1979:43). Onderwysers het veral 'n behoefte aan werksekerheid (Hawley,1985:57).

'n Belangrike tendens wat na vore gekom het in die navorsing van Hillebrand (1989:187) het betrekking op die verskil tussen die werksbevrediging van die onderwyseres met 'n tydelike aanstelling en die onderwyseres met 'n permanente aanstelling. Die onderwyseres wat 'n tydelike pos beklee, ervaar minder werksbevrediging as die een wat 'n permanente pos beklee. Aangesien 'n groot persentasie onderwyseresse hulle in tydelike poste bevind, sal spesiale moeite met betrekking tot die oriëntering en inskakeling van hierdie onderwyseresse by 'n spesifieke skool gedoen moet word.

As 'n onderwyseres werksekeriteit in haar beroep ervaar, ervaar sy gemoedsrus en kan sy haar ongehinderd uitleef in haar beroep. As sy werksekeriteit beleef, word haar sekuriteitsbehoefes bevredig (Esterhuizen,1989:58; vgl. Herzberg, 2.3.3).

In Suid-Afrika is die vrees van onderwyseresse om hulle werk te verloor as gevolg van swak ekonomiese toestande, 'n ernstige probleem (vgl. Molefe,1993:1; Court reporter,1993:4). Die afnemende werksekeriteit wat ontstaan as gevolg van personeelvermindering is vir onderwyseresse baie stresvol (Steinberg,1993:43) en lei ook veral tot groot ontevreedenheid by swart onderwyseresse.

3.5.2 Bevordering

Met bevordering word verwys na 'n verandering in status of pos wat meewerk om ontevredenheid in die onderwysberoep te bekamp en geleenthede te skep vir doeltreffende motivering van onderwysers in hulle werk (Esterhuizen,1989:55; Steyn,1990:151). Bevordering het egter slegs motiveringswaarde as die individu positief staan daar teenoor en as sy glo dat haar kans om bevordering ahang van haar besondere individuele werksprestasie (Pottas,1969:67).

Die oorsprong van die begeerte na bevordering lê gesetel in die begeerte na psigologiese groei, die begeerte na regverdigheid (indien die bevordering verdien is), die begeerte na 'n hoër inkomste en die begeerte na sosiale status (vir diegene wat hul selfbeeld baseer op dit wat ander van hulle dink). Bevordering is 'n belangrike determinanter van beroepsbevrediging (Steyn,1990:151).

Die behoefte aan bevordering is deur ervare onderwysers in Nigerië as baie belangrik geëvalueer, terwyl dit vir minder ervare onderwysers minder belangrik was (Okebukola & Jegede,1989:27). Alhoewel die proefpersone in die navorsing van Hillebrand (1989:111), dit wil sê vrouens in die onderwys in Suid-Afrika, die behoefte aan bevordering laag geëvalueer het, het hulle die spesifieke behoefte tog as redelik belangrik beskou. Hulle het bevordering beskou as 'n behoefte wat die minste bevredig word en wat kan aanleiding gee tot werksontevredenheid (Hillebrand,1989:116).

Die individu met hoë loopbaanverwagtings sal ongelukkig voel as haar bevorderingsverwagtings nie beantwoord word nie. Wanneer sy voel dat sy haar taak goed verrig, maar nie erkenning in die vorm van bevordering ontvang nie, en sy dus nie haar volle potensiaal kan ontwikkel nie, sal sy werksontevredenheid ervaar (Hurrell et al.,1988:21,22).

Die persoon wat egter te vroeg bevordering ontvang en nog nie opgewasse is vir haar taak nie, sal spanning ervaar wat kan lei tot werksontevredenheid (Hurrell et al.,1988:22). Omdat bevordering geskied volgens senioriteit en prestasie, wat nie noodwendig verenigbaar is nie, kan vinnige bevordering vir hoë presteerders ook lei tot ontevredenheid onder die lojale, hardwerkende senior werknemers wat nie so kreatief is nie (Steyn,1990:151).

Bevordering vir onderwysers beteken dat hulle hul onderrig- en leerfunksie in 'n groot mate moet prysgee ter wille van groter administratiewe verantwoordelikhede wat met hul nuwe

bevorderingspos gepaard gaan. Dit impliseer 'n vermorsing van bekwame mannekrag wat moontlik sou verkies om met die onderrig- en leertaak aan te hou maar ter wille van status, beter diensvoorwaardes en salarisvoordele die bevorderingspos aanneem waarvoor hulle dikwels nie bekwaam en opgelei is nie (Steyn,1990:151).

Vroue is van mening dat die erkenningstelsel in die onderwys die geleentheid bied om mans te bevoordeel (Steinberg,1993:53). Tog hou bevordering en die gepaardgaande groter verantwoordelikheid, gesag en inspraak in besluitneming vir die onderwyseres min motiveringskrag in. Sy kan nie verkwalik word as sy twyfel oor die waarskynlikheid dat sy die verwagte bevordering sal ontvang nie, aangesien so min ander onderwyseresse bevorderingsposte beklee (Hillebrand,1989:182; vgl.2.4.1).

In 'n vergelyking tussen die behoeftes van blanke en swart werkende vroue, het die swart vroue 'n groter behoefte getoon aan bevordering as blanke vroue (Prekel,1986:44). Die swart vrou in die onderwys ervaar 'n verdere probleem. Sy word tradisioneel as minderwaardig beskou teenoor die man, afgesien van haar ouderdom, huwelikstatus of opleiding. Daar word geglo dat sy nie 'n sukses kan maak as 'n leiersfiguur nie. Hierdie feit maak haar onseker voel en mag haar terughou om te probeer vorder in haar beroep of om bevordering te ontvang (Pretorius,1982:111).

3.5.3 Vergoeding

Hoewel 'n goeie salaris vir die meeste onderwysers belangrik is, word dit nie as die belangrikste faktor beskou om werkstevredenheid te verseker nie (Hawley,1985:57,59; Rosenholtz & Smylie,1984:153).

Die wortel van die begeerte na geld kan gesien word as die individu se begeerte om sy fisiese behoeftes te bevredig (vgl.2.4.5; Steyn,1990:151). Volgens Herzberg is geld 'n higiënefaktor en nie 'n motiveerder nie (vgl.2.3.3). Higiënefaktore moet eerste bevredig word. As 'n onderwyser ontevrede is met die salaris wat hy ontvang, sal hy ook nie gemotiveerd wees om beter te presteer nie. As die higiënefaktore, onder andere salaris egter bevredig word, kan 'n onderwyser verder gemotiveer word om hoër prestasies te lewer en uiteindelik werkstevredenheid te ervaar (Frase et al.,1982:266,269).

Salaris is vir die individu sielkundig belangrik om dieselfde rede as wat dit ekonomies belangrik is - omdat dit 'n sekere simboliese waarde het. Individue reageer verskillend op

finansiële dryfvere. Daar is persone wat positief reageer op finansiële dryfvere en dus hoër prestasies sal lewer (Pottas,1969:65). Vir sommige is dit 'n kragtige motiveerder omdat dit status en sekuriteit kan koop, vir ander toppresteerders is dit 'n vorm van erkenning (Steyn,1988:53).

As 'n persoon glo dat sy met betrekking tot ander persone oorbetaal word, ervaar sy skuldgevoelens wat sy deur groter inspanning wil regstel. Die omgekeerde is ook waar. As sy voel dat sy met betrekking tot ander onderbetaal word, ervaar sy spanning en werksprestasie verminder (Pottas,1969:66). Dit is nie die werknemer se salaris as sodanig wat haar bevrediging beïnvloed nie, maar eerder die verskil tussen wat sy verdien (huidige salaris) en haar salarisaspirasies (verlangde salaris) (Steyn,1988:54).

Geld kan motiveer, maar dan slegs as groot bedrae geld op die spel is. Mense meen altyd dat hulle op meer betaling geregtig is. Tevredenheid met 'n salarisverhoging is gewoonlik ook slegs van korte duur. Die volgende jaar sal 'n nog groter verhoging nodig wees om die onderwyser te motiveer (Hillebrand,1989:59).

Ten einde die onderwyser tot groter inspanning te motiveer en werkstevredenheid te bevorder, sal 'n vergoedingstelsel (volgens Hillebrand,1989:60) aan die volgende voorwaardes moet voldoen :

- * Daar moet 'n direkte, duidelik waarneembare verband tussen die salarisverhoging en hoër werksverrigting wees.
- * Die onderwyser moet seker wees dat as hy harder werk, hy die verwagte beloning sal kry. Die kriteria vir verhogings moet bekend wees en sodanig dat die onderwyser glo dat hy deur harder te werk sy beloning direk kan beïnvloed.
- * Die onderwyser moet waarde heg aan die beloning, wat die moeite werd moet wees. Groot verhogings sal aan harde werkers gegee moet word, sodat die ander ook die verband tussen hoër werksverrigting en groter besoldiging kan waarneem.

Deur navorsing is bewys dat professionele doeltreffendheid en nie geld nie, vir die onderwyser as primêre motiveerder dien in sy werk (Johnson,1986:55). Onderwysers word gelei om te glo dat onderwys 'n roeping is en daarom word diensbaarheid eerder as materiële gewin beklemtoon (Hillebrand,1989:58). Kompeterende belonings is vir die individu minder

motiverend as betrokkenheid en deelname aan gesamentlike professionele doelwitte. Die beste onderwysers bly in die onderwys as gevolg van intrinsieke belonings, alhoewel baie verplig word om die profesie te verlaat as gevolg van swak salarisse (Johnson, 1986:73).

'n Goeie salaris is veral vir die swart vrou 'n belangrike faktor wat haar werkstevredenheid beïnvloed, want sy het 'n ekonomiese verantwoordelikheid teenoor haar gesin. Sy beklee dikwels 'n professionele pos hoofsaaklik om in haar gesin se ekonomiese behoeftes te kan voorsien (Pretorius, 1982:112). Die swart werkende vrou se grootste bron van ontevredenheid in die werksituasie in die algemeen is as ontevredenheid met salaris geïdentifiseer (Prekel, 1986:44).

3.5.4 Gevolgtrekking

Werkonsekerheid is in die huidige Suid-Afrikaanse omstandighede een van die belangrikste faktore wat by sowel die blanke as by die swart onderwyseres bydra tot werksontevredenheid. Hoe ernstig werkonsekerheid asook probleme rondom bevordering en vergoeding die swart onderwyseres raak, sal in die empiriese studie vasgestel word.

3.6 FAKTORE OP BESTUURSVLAK WAT WERKSTEVREDENHEID BEÏNVLOED

3.6.1 Bekwame leierskap

In enige organisasie is dit belangrik dat daar bekwame en regverdig leierskap met aanvaarbare opdragte met die nodige riglyne sal wees. Die skoolhoof is 'n bestuursleier wat verantwoordelik is vir al die bestuurselemente en bestuursfunksies aan sy pos verbonde (Nel, 1983:27). Hy is die leier van 'n groep opvoeders. Dit is sy taak om rigting aan te dui en om inisiatiewe te neem in die pogings om bepaalde doelstellings te bereik, naamlik die onderrig, opvoeding en toerusting van die leerlinge in die skool (Nel, 1983:27; Teichler et al., 1983:219). Daarby is hy ook die koördineerder van al die afsonderlike optredes/handelinge van sy onderwysers as opvoeders (Teichler et al., 1983:219). Hy is dus die professionele opvoedkundige en onderwyskundige leier van die personeel (Nel, 1983:27).

Knoop (1987:5) sien die afwesigheid van konsidererende leiersgedrag as 'n faktor van ontevredenheid. Die hoof se bekwame leierskap asook sy persoonlikheid is 'n belangrike

organisatoriese faktor wat motivering en werkstevredenheid beïnvloed. Hoe meer geloofwaardig die hoof in die oë van die onderwyser is, hoe groter is sy motiveringsvermoë (Jeffs,1986:39; Mills,1987:37).

Die skoolhoof kan sy bekwame leierskap bewys deur voortdurend en onkrities sy betrokkenheid en entoesiasme te toon (Kleynhans,1983:7). Skoolhoofde moet beskikbaar wees vir personeel om deelname in probleemoplossing te bevorder. Swak leierskap kan swak motivering veroorsaak, ook oponthoud in besluitneming, veral as dit veranderings is wat personeel raak, onvermoë om individue en hulle moontlikhede om meer verantwoordelike werk te doen, raak te sien (Kleynhans,1983:8).

Om onderwysers in staat te stel om gelukkig en in harmonie as 'n span saam te werk, is dit 'n voorvereiste dat die skoolhoof as instrument sal dien om 'n hartlike gees en goeie groepmoraal te bewerkstellig (Van Zyl,1989:25). Leierskap is die menslike komponent wat onderwysers verenig en motiveer in die rigting van doelwitte, of, die skoolhoof se persoonlike leiding van onderwysers om die skool se doelwitte te begryp (Van Zyl,1989:43). Bogenoemde impliseer dat geen skoolhoof kan motiveer as hy nie oor die nodige leierskapskwaliteite beskik nie. Daar bestaan 'n direkte verband tussen die skoolhoof se leierskapstyl, skoolklimaat en die effektiwiteit van leiers (Van Zyl, 1989:46).

Leidinggewing is 'n kreatiewe, inisiërende en motiverende handeling (Van der Westhuizen,1990:188). Hillebrand (1989:67) noem twee voorwaardes vir doeltreffende toesig en leiding. Eerstens moet die werker genoeg vertroue hê in die toesighouer om sy hulp en leiding te aanvaar en tweedens moet die onderwysleier bekwaam wees om hulp en leiding te kan gee. Die onderwysleier kan die onderwyser ook deur persoonlike voorbeeld motiveer (Steers & Porter,1975:368).

Sommige onderwysleiers beskik oor die vermoë om werknemers te motiveer. Hulle weet watter faktore mense harder laat werk, watter faktore 'n hoë moreel daarstel en hulle weet skynbaar hoe om die beste uit elke werker te verkry. Die meeste bestuursleiers het egter ook 'n sistematiese raamwerk nodig, waarbinne motiveringstrategieë geformuleer kan word (Van Niekerk,1984:30).

Die effek van leierskapstyle van skoolhoofde op onderwyserwerkstevredenheid word lank reeds erken. Die kwaliteit van die onderwyser-skoolhoofverhouding en die kwaliteit van leierskap korreleer grootliks met onderwysertevredenheid. Hoe beter die verhouding en hoe

hoër die kwaliteit van leierskap, hoe hoër sal onderwyserwerkstevredenheid wees (Miskel & Ogawa, 1988:288).

Die skoolhoof kan sy personeel motiveer om vrywillig en entoesiasies hul take uit te voer as hy 'n regverdigde menslike bestuurstyl ontwikkel. Die demokratiese leier is die beste in staat om sy onderwysers te motiveer. Onder hierdie leierskapstyl word die individu erken as 'n unieke wese en groeplede word aangemoedig om deel te neem in onder andere beplanning, besluitneming en probleemoplossing. Onder die demokratiese leier word gesag gedentraliseer. Die leier en groep tree op as 'n sosiale eenheid. Hierdie bestuurstyl skep gunstige toestande vir hoë produktiwiteit, groot werkstevredenheid en sterk werksmotivering in 'n beroep (Esterhuizen, 1989:51).

Laissez-faire leierskap, waar die skoolhoof grootliks steun op die groep wat hulle eie doelwitte daarstel en eie probleme oplos (Esterhuizen, 1989:51) wanneer korrek gebruik, kan ook van motiveringswaarde wees vir party lede van die personeel. Verlof tot vrye optrede aan 'n spesiale groep betroubare, gekwalifiseerde lede van die personeel wat 'n goeie en professionele pligsbesef het, kan vir hulle baie stimulerend wees en voordelig vir beide personeel en skool (Schofield, 1988:47).

Die outokratiese leier sentraliseer mag en besluitneming op homself. Die personeel se aandeel in die werk is net om dit wat aan hom opgedra word, uit te voer. Die meeste personeel hou nie van hierdie motiveringstyl nie en is negatief. Frustrasie, 'n lae moreel en konflik is geneig om onder die outokratiese bestuurstyl te ontwikkel (Esterhuizen, 1989:51). Daar is egter groepe onderwysers wat 'n outokratiese bestuurstyl verkies. Hulle volg blindelings en gehoorsaam elke reël en regulasie sonder bevraagtekening (Schofield, 1988:47).

Sommige werkers sal, wat gemotiveerdheid betref, beter reageer op 'n outoritêre bestuurstyl, terwyl ander werkers deur 'n demokratiese bestuurstyl gemotiveer word tot beter werksprestasie (Van Niekerk, 1984:30). Verder sal weinig, indien enige skoolhoof al die ideale persoonlikheidseienskappe besit om al sy personeellede te motiveer. 'n Kombinasie van verskillende eienskappe blyk 'n deel te wees van die rede waarom hoofde verskillend optree in soortgelyke situasies. 'n Soepelheid in bestuurstyl blyk in elk geval die beste te wees om werkstevredenheid van personeellede te verseker (Nel, 1983:27).

In die literatuurstudie is nie inligting gevind wat aantoon dat die skoolhoof se bestuurstyl die swart onderwyseres se werkstevredenheid beïnvloed nie. Of dit wel die geval is, sal in die empiriese studie vasgestel word.

3.6.2 Deelname in besluitneming

In 'n hiërargiese struktuur soos die skool is dit normaal dat daar deur die skoolhoof beplan, georganiseer, leiding gegee en beheer uitgeoefen word, terwyl die personeel slegs uitvoerders of implimenterders van die skoolhoof se beplanning is (Van der Westhuizen,1990:213). Besluitneming is die prerogatief van die skoolhoof. Dit is egter belangrik dat personeel geken word in 'n saak om samewerking en tevredenheid te verkry (Schofield,1988:50).

Groter deelname in besluitneming, veral wat betref onderrigmetodes, verbeter onderwyserwerkstevredenheid (Erlandson & Pastor,1981:8; Miskel & Ogawa,1988:288). As die potensiaal van hoër orde behoefte by onderwysers ten volle benut wil word, moet daar in die struktuur van die skool voorsiening gemaak word, sodat hierdie onderwysers geleentheid sal hê om te help met besluitneming in sekere fasette van die opvoedingsprogram (vgl.3.3.4; Erlandson & Pastor 1981:8).

Ter wille van motivering en deelname kan die personeel help beplan, dan implimenteer en uitvoer, dit wil sê die personeel kan inspraak gegee word in die "bestuur" van die skool (Van der Westhuizen,1990:213). Personeelmotivering vind effektief plaas wanneer onderwysers direk betrokke raak in die bestuur van die skool. Onderwysers is trots daarop om te weet dat hulle deel uitmaak van die organisasie. As hulle meen dat hulle deel het aan die beplanningsproses, sal hulle bereid wees om ander bykomende take met entoesiasme aan te pak. Gesamentlike beplanning bevorder ook interpersoonlike verhoudinge onder die personeel (Schofield,1988:48,49).

Om die personeel suksesvol te laat deelneem in die besluitnemingsproses, moet daar goeie kommunikasie tussen die hoof en die personeel wees. Miskel en Ogawa (1988:288) sê die kwaliteit van kommunikasie hou nou verband met algemene onderwyserwerkstevredenheid. As die skoolhoof nie oor kommunikasievaardighede beskik nie, sal hy nie in staat wees om sy personeel te motiveer nie. Belangrike eienskappe in die skoolhoof wat tot goeie kommunikasie kan lei is: liefde, takt, empatie, vertroue en bereidheid om erkenning te gee (Schofield,1988:72).

Personeel moet voel dat hulle idees, kennis, ervaring en inligting gebruik word by die neem van besluite in die skool. Die bestuurspan moet deur hulle optrede entoesiasme stimuleer, kreatiwiteit en deelname aanmoedig om die hoogste kwaliteit en kwantiteit werk verrig te kry. Inisiatief om self 'n plan uit te dink en die sukses daarvan te verseker, is 'n baie bevredigende ervaring wat tot motivering kan lei (Kleynhans, 1983:7).

Deelname deur konsultasie en kommunikasie is 'n belangrike motiveerder wat beteken dat die individuele onderwyser geestelik en emosioneel betrokke is in 'n groepsituasie (Mills, 1987:37). Hierdeur word bydrae tot groepsdoelwitte aangemoedig. Deelnemende besluitneming dui ook op die verstandelike en emosionele betrokkenheid van iemand in 'n groepsituasie, wat hom aanmoedig om 'n bydrae tot die groepsdoelstellings te lewer en medeverantwoordelikheid vir die bereiking van daardie doelstellings te aanvaar (Hillebrand, 1989:53).

Deelnemende besluitneming dui daarop dat die onderwyser inspraak sal hê in besluite wat sy eie werk raak. Personeel kan geleer word om meer effektief en nie noodwendig harder te werk nie. Senior-onderwysers (departementshoofde) het hier 'n taak te vervul (Mills, 1987:37). Batchler (1981:48) sê as personeel se kontrole oor hulle eie werk verhoog word, as hulle die geleentheid gegee word om eie doelstellings te stel asook die geleentheid tot deelname in besluitneming, sal groter werkstevredenheid deur hulle ervaar word.

Die onderwyser se affiliasiebehoefte kan deur deelnemende besluitneming bevredig word, aangesien daar belang gestel word in sy mening. Ook sy veiligheidsbehoefte word bevredig, aangesien hy administratiewe ondersteuning geniet ten spyte van foute wat hy dalk mag begaan (Hillebrand, 1989:53).

Onderwyseresse ervaar veral 'n gevoel van magteloosheid as gevolg van die minimale inspraak wat hulle het in sake soos byvoorbeeld die keuse van handboeke en klasgrootte (Steinberg, 1993:51). Of die swart onderwyseres 'n behoefte het aan deelname in besluitneming en hoe dit haar werkstevredenheid raak, sal in die empiriese studie vasgestel word.

3.6.3 Delegering

Delegering is een van die skoolhoof se belangrikste bestuursfunksies (Teichler, 1983:224). Delegering dui daarop dat die bestuurspan sekere pligte, verantwoordelikhede en gesag aan

ondergeskiktes opdra. Delegering kan lei tot intrinsieke motivering op grond van die verhoogde verantwoordelikheid en gesag met gepaardgaande groter outonomie. Die onderwyseier moet die onderwyser persoonlik verantwoordelik laat voel vir 'n betekenisvolle gedeelte van sy werk. Die onderwyser se selfbeeld word ook positief versterk as gevolg van die vertrouwe wat die onderwyseiers in hom stel. Delegering lei tot groter werkstevredenheid, wat op sy beurt weer tot verdere motivering en hoër moreel lei (Van der Westhuizen, 1990:178-180).

Delegering moet so plaasvind dat elke onderwyser se aanleg en persoonlikheid in aanmerking kom (Teichler et al., 1983:224). Elke onderwyser moet ook weet wat van hom verwag word en hoe sy werk by die van ander inpas (Kleynhans, 1983:7).

Schofield (1988:51) sê sodra twee of meer persone saamspan om 'n gemeenskaplike doel te bereik, word organisering en dus ook delegering noodsaaklik. Cloete (1980:85) stel die volgende stappe voor:

Stap 1. Bestuur deur middel van doelwitte: verminder eksterne kontrole en verhoog intrinsieke motivering deur gesamentlike determinering van doelwitte.

Stap 2. Horisontale verdeling van werk: take word in kleiner eenhede onderverdeel, byvoorbeeld in departemente en verder in vakke. Samewerking in een departement sal goed gemotiveerde personeel tot gevolg hê.

Stap 3. Vertikale verdeling van werk: hiërargie van belangrikheid - werk word na onder gedelegeer. Werk word dus vertikaal verdeel en elkeen aanvaar verantwoordelikheid vir 'n spesifieke taak - kan motiverend op personeel inwerk en stimuleer individuele inisiatief, oorspronklikheid en kreatiwiteit.

Onderwysers is dikwels ontevrede oor take wat aan hulle gedelegeer word; tog aanvaar hulle ook dat dit deel is van hulle onderwysplig om soms take te verrig wat minder aangenaam is (Teichler et al., 1983:224).

Daar kan uit bogenoemde feite tot die slotsom gekom word dat delegering 'n onderwyser kan motiveer in sy werk. Delegering van gesag aan 'n onderwyser impliseer dat erkenning aan hom verleen word. Die delegerender stel dus vertrouwe in die onderwyser (Esterhuizen 1989:39).

Of delegering deur die skoolhoof 'n invloed het op die swart onderwyseres se werkstevredenheid, sal in die empiriese studie vasgestel word.

3.6.4 Toesig

Die onderwyser se beeld van die skool word deur sy onmiddellike onderwysleiers, wat ook as toesighouers optree, bepaal. Die werker beleef sy organisasie deur sy toesighouers wat die organisasie se beleid vertolk. Met toesig word na die vaardighede en bevoegdhede van die onderwysleier ten opsigte van werkverrigting van die personeel verwys (Hillebrand, 1989:65). Dit kan die gehalte van die skool se bestuur direk beïnvloed. Toesig sluit onder andere in die skoolhoof se kennis van elke personeel se taak, leiding wat hy bied en probleme wat hy oplos (Esterhuizen, 1989:57).

Onderwysers het 'n behoefte aan toesighouding (Steyn, 1988:49). As 'n onderwyser nie tevrede is met die toesig van meerderes oor hom nie, kan dit maklik werksontevredenheid tot gevolg hê. Toesighouding toon 'n duidelike korrelasie met beroepsbevrediging en werkverrigting van onderwysers (Steyn, 1990:150).

Deur toesig kan die onderwysleier die onderwyser se werksbevrediging dus grootliks beïnvloed. Die onderwysleier kan die onderwyser se rollebegrip (vgl. 3.3.1) deur middel van duidelike taakopdragte en riglyne versterk. Die onderwysleier kan ook die onderwyser se taakwaardes en sy motivering beïnvloed deur take wat die onderwyser spesifiek geniet in sy pligstaatsituasie te sluit. Die onderwysleier kan wel nie die onderwyser se persoonlike doelstellings vir hom bereik nie, maar hy kan geleenthede daarvoor skep (Steers & Porter, 1975:360-368).

Volgens Schofield (1988:55) is die kern van toesig om onderwysers te stimuleer om die kwaliteit van hulle werk te verbeter. Daarom moet toesig met begrip en 'n mate van professionalisme uitgevoer word.

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat toesig wat op 'n professionele manier uitgevoer word, tot werkstevredenheid by die swart onderwyseres kan bydra. Bewyse hiervoor sal egter eers in die empiriese studie verkry moet word.

3.6.5 Personeevaluering

Evaluering is 'n belangrike aspek wat uit toesighouding voortspruit. 'n Objektiewe evalueringstelsel is in enige organisasie baie belangrik. Die doel van die evaluering hou eensyds verband met personeelontwikkeling en andersyds met merietetoekenning en bevordering (Hillebrand,1989:63). Personeelontwikkeling hou onder andere verband met die individu se behoefte aan persoonlike en professionele groei. 'n Situasieanalise moet ten opsigte van die sterk- en swakpunte in die individu se mondering gemaak word (Jeffs,1986:39; Mills,1987:37). Evaluering van onderwyspersoneel kan in twee hoofkategorieë ingedeel word, naamlik, evaluering met die doel om werksprestasie van die onderwyser te verbeter sodat die onderwys van die kind daarby baat en evaluering gemik op persoonlike erkenning vir voortrefflike diens sodat die onderwyser daarby baat (Bondesio & De Witt,1990:267).

Geen sinvolle evaluering kan geskied as die onderwyser nie duidelikheid het oor die skool se doelstellings wat bereik moet word nie. Die skool se doelstellings moet duidelik aan die onderwyser oorgedra word en verkieslik moet hy inspraak in die bepaling van die doelwitte hê (Hillebrand,1989:63). As die evalueringsarea en die kriteria waaraan hy gemeet word nie bekend is nie, weet die onderwyser nie wat van hom verwag word nie en sal hy nie doelgerig kan werk nie. Onsekerheid oor die kriteria waaraan hy gemeet word en twyfel oor die objektiwiteit en bevoegdheid van die evalueerder kan daartoe lei dat die onderwyser nie daarvan seker kan wees dat hy die verwagte beloning sal ontvang nie. Hierdie onsekerheid sal sy motivering belemmer. Dit is ook belangrik dat al die aspekte van die werk geëvalueer word (Hillebrand,1989:63). Die onderwyser moet verder vertrou hê in sy meerderes se evaluering (Hawley,1985:60).

Vir die onderwyseres is terugvoering nadat sy geëvalueer is baie belangrik sodat sy kan weet hoe sy vorder. Terugvoering ten opsigte van haar werk en professionele groei gaan hand aan hand (Steinberg,1993:51). Positiewe terugvoering oor haar sterkpunte sal haar selfbeeld en verdere motivering versterk. Terugvoering ten opsigte van haar swakpunte bied geleentheid tot remediëring en verdere professionele groei. Die onderwysleiers moet ook met hierdie individuele sterk- en swakpunte in hul beplanning en organisering rekening hou (Hillebrand,1989:64, Kleynhans,1983:7) sodat daar aan die onderwyseres take opgedra kan word wat by haar persoonlikheid en vermoëns pas.

Klasbesoeke is 'n baie goeie manier van evaluering (Bondesio & De Witt,1990:277). Maar alleenlik klasbesoeke wat goed beplan is en diplomaties onderneem word deur vakhoofde sal

enige motiveringswaarde hê. Schofield (1988:63-64,66) sê motivering van die personeel kan suksesvol plaasvind gedurende die evalueringsproses as die volgende sake in ag geneem word :

- * Voor klasbesoek moet 'n ooreenkoms bereik word tussen hoof en personeel omtrent opvoedkundige beginsels en metodes.
- * Klasbesoek moenie by die onderwyser vrees inboesem nie. Die onderwyser moet steeds voel hy is baas in sy eie klaskamer.
- * Informele opvolgbesprekings moet steeds plaasvind.

Die mens kan egter nooit ten volle deur enige vorm van evaluering beoordeel word nie. Daarom moet evaluering altyd met groot omsigtigheid hanteer word (Bondersio & De Witt,1990:285). Of evaluering enige invloed het op die werkstevredenheid van die swart onderwyseres, sal met die empiriese studie vasgestel word.

3.6.6 Organisasieklimaat

Organisasieklimaat is 'n relatief blywende kwaliteit van die interne milieu van 'n organisasie soos wat dit beleef word deur sy lede. Dit beïnvloed hulle gedrag en kan beskryf word in terme van 'n besondere reeks kenmerke (Esterhuizen,1989:54). Organisasieklimaat in 'n skool word gesien as 'n komponent van die gehalte van werklewe van die onderwyser (Mentz,1992:313).

Daar bestaan 'n duidelike verwantskap tussen werkstevredenheid en organisasieklimaat (Steyn,1990:150). Hierdie verband tussen organisasieklimaat en werkstevredenheid is so groot dat die aanname gemaak kan word dat organisasieklimaat 'n bydraende faktor is tot werkstevredenheid (Culver,1990:325; Miskel & Ogawa,1988:287).

Daar is deur navorsers in die VSA bevind dat die persone in bestuursposisies in skole 'n groot invloed het op onderwysers se ervaring van die gehalte van hul werklewe en die afleiding kan gemaak word dat daar 'n verband bestaan tussen die bestuurstaak van die skoolhoof en organisasieklimaat in die skool (Mentz,1992:313). In 'n positiewe en gesonde organisasieklimaatskepping speel die skoolhoof dus 'n besondere rol. 'n Gesonde organisasieklimaat word ook weerspieël in onderwysers se optrede teenoor mekaar en hoe hulle hulle verhouding met ander kollegas ervaar (Culver et al.,1990:325; Steyn,1988:53).

As die organisasieklimaat van skole meer oop en deelnemend word, verhoog die vlak van onderwysertevredenheid (Miskel & Ogawa, 1988:287). Basiese behoeftes moet bevredig word om 'n aangename organisasieklimaat te skep. Goeie werksomstandighede, 'n goeie verhouding met die hoof, goeie salaris en sekuriteit is essensieel voordat motivering kan plaasvind (Mills, 1987:40).

Die aanstelling en opleiding van persone in leierskapsposisies in die onderwysstelsel, die diensvoorwaardes van onderwysers, die doelwitte wat deur die onderwysstelsel nagestreef word, die bydrae van ondersteuningsdienste aan onderwysers, die fisiese fasiliteite in skole, ensovoorts, oefen ook 'n besondere invloed uit op die skepping van 'n positiewe organisasieklimaat (Steyn, 1988:53).

'n Organisasieklimaat wat mensgeoriënteerd is, is doeltreffend ten opsigte van werkstevredenheid en werkmotivering, aangesien dit die onderwyser as mens en sy behoeftes in ag neem. 'n Aangename organisasieklimaat in 'n skool bevorder dus moontlikhede vir die ervaring van werkmotivering en werkstevredenheid (Esterhuizen, 1989:55).

'n Gesonde of oop organisasieklimaat het die uitwerking dat onderwysers trots is op hulle skool en graag met die skool identifiseer. Voorts toon hulle inisiatief. Verskille mag bestaan tussen die bestaande en ideale skoolklimaat, wat moontlik vir die onderwyseier 'n aanduiding mag wees van waar sy motiveringsprobleme geleë is (Van Niekerk, 1984:23). Die gehalte van werklewe en as gevolg daarvan werkstevredenheid van die onderwyser kan verbeter word indien die bestaande organisasieklimaat ontwikkel word (Mentz, 1992:314). In hoe 'n mate dit by die swart onderwyseres die geval is, sal met die empiriese studie vasgestel word.

3.6.7 Onderwysbeleid

Onderwysbeleid is 'n weerspieëling van die grondmotiewe en lewensbeskoulike oortuiginge in 'n gemeenskap. Onderwysstelsels sal op grond daarvan heelwat verskille openbaar (Van Niekerk, 1984:42). 'n Onderwysstelsel oefen 'n aansienlike invloed uit op die onderwyser se beroepsbevrediging, want hy verrig sy taak binne 'n bepaalde onderwysmilieu (Steyn, 1992:312). Aan die ander kant hang die effektiwiteit van 'n onderwysstelsel af van die mate van beroepsbevrediging wat die onderwyser in die stelsel ervaar (Steyn, 1992:320). 'n Onderwysdepartement, wat deel is van 'n onderwysstelsel, stel weer 'n breë raamwerk waarbinne die beleid van die skool sy beslag moet kry (Nel, 1983:28).

In die skool word beplanning onderneem in die lig van die reeds vasgestelde beleid op nasionale en provinsiale vlak. Doelstellings word daarvolgens geformuleer en dan weer vasgelê in 'n eiesoortige skoolbeleid. Dit is belangrik dat daar by beplanning op skoolbestuursvlak rekening gehou moet word met riglyne van bestaande beleid van owerheidskant. In die klaskamer sal die onderwyser weer sy beplanningsaktiwiteite voortsit in die lig van die skoolbeleid (Van der Westhuizen,1990:155).

Dit sal goed wees as onderwysers deelname kan hê aan beleidmaking. (Onderwyseresse word byvoorbeeld dikwels verplig om 'n kurrikulum te onderrig en beleid te implimenteer waarin hulle geen sê gehad het nie (Steinberg,1993:60). Dit sal tot die status van die beroep bydra, die onderwyser se outonomie in die onderwysstelsel verhoog en die onderwyser sowel as die onderwysstelsel se effektiwiteit bevorder (Steyn,1990:147). Op die manier sal ook werksbevrediging bevorder word.

Om deelname op alle vlakke in die onderwysstelsel op 'n lukraak wyse toe te laat, kan egter nadelige gevolge vir die onderwyser en die onderwysstelsel inhou. Onderwysers se deelname in besluitneming en beleidbepaling moet volgens bepaalde voorwaardes ter wille van die onderwysstelsel en die onderwyser geskied (Steyn,1990:147).

Daar is bevind dat daar min tevredenheid ten opsigte van algemene onderwysbeleid bestaan (Steinberg,1993:59). 'n Groot probleem in die swart onderwys in Suid-Afrika, is dat die onderwysstelsel nie werklik voorsiening maak vir die behoeftes van swart kinders nie. Swartes het geen aandeel in die beleidmaking van onderwys vir hulle kinders nie (Mkhize,1980:97). Daar bestaan by die swart bevolking agterdog teenoor die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO-Jaarverslag,1991:2). Die Departement word gereeld as 'n hardvotige, onlegitieme en oneffektiewe burokrasie voorgestel en daar word van die Departement en sy skole niks goeds verwag nie (DOO-Jaarverslag,1991:2). Onder hierdie omstandighede kan verwag word dat die swart onderwyseres nie werkstevredenheid sal ervaar nie.

3.6.8 Gevolgtrekking

Uit die inligting in die literatuur geraadpleeg, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat bestuursfaktore en werkstevredenheid verband hou met mekaar. Oor die invloed van bestuursfaktore op die werkstevredenheid van die swart onderwyseres is daar egter geen inligting beskikbaar nie. Hierdie invloed sal in die empiriese studie bepaal word.

3.7 GEMEENSKAPSFAKTORE

Bepaalde waardes in die gemeenskap soos status wat 'n onderwyser se beroep aan hom verleen, dien ook as motiveerders (Esterhuizen,1989:58; Jeffs,1986:39). Indien die gemeenskap se waardes (hetsy religieus, ekonomies, kultureel, polities of sosiaal) van die van die onderwyser verskil, sal hierdie gemeenskapsfaktore demotiverend op die onderwyser inwerk (Van der Westhuizen,1990:213).

Die kontemporêre gemeenskap is geweldig statusbewus en daar word 'n duidelike skeiding gemaak tussen diegene wat 'n hoër en 'n laer status geniet (Steyn,1988:43). Statussimbole soos die betiteling van 'n pos en grootte van 'n kantoor is voorregte wat hier ter sprake kom (Esterhuizen,1989:58; Jeffs,1986:39).

Navorsers in die vyftigerjare het reeds aangetoon dat die verwantskap tussen status en beroepsbevrediging by onderwysers baie meer beslissend is as by ander professionele persone. Aspekte waaraan in hierdie verband aandag gegee moet word is onder andere beter salarisse en diensvoorwaardes, aangenamer werksomstandighede, bevorderingsgeleenthede, werwing, keuring, opleiding en indiensopleiding (Steyn,1988:43).

Ook die persoonlike lewe van die onderwyser, soos sy verhoudinge met sy gesin, huislike omstandighede, ontspanning, sosiale, ekonomiese en politieke omstandighede, beïnvloed sy optrede. Oor hierdie motiveringsfaktore het die onderwysleier weinig beheer, maar hy sal die situasie moet hanteer indien dit negatief manifesteer in die werk van die onderwyser (Ashbaugh,1982:196; Van der Westhuizen,1990:213). Die onderwysleier moet kennis hê van sy personeellede se behoeftes, hulle werksomstandighede en die vereistes wat die gemeenskap aan hulle stel (Van der Westhuizen,1990:213).

In Suid-Afrika het die swart werkende moeder in stedelike gebiede veral probleme met die versorging van haar kinders, omdat daar 'n groot tekort is aan kleuterskole en dagversorgingsfasiliteite (Prekel,1982:76). Veral in stedelike gebiede is die tradisionele uitgebreide gesin by die swartes besig om uit te sterf, dus is daar nie meer grootouers wat na die versorging van klein kinders kan omsien nie (Pretorius,1982:111).

Die swart vrou dra dikwels 'n groot werkklas, omdat daar tuis dikwels nie moderne geriewe en dikwels nie elektrisiteit is om haar huislike take te help verlig nie (Prekel,1982:77). Verder verwag die swart man steeds dat die vrou die meeste huislike take moet verrig

(Pretorius,1982:111). Die gevolg is dat die swart onderwyseres 'n dubbele rol moet vervul (vgl.2.4.3) as tuisteskapper en as onderwyseres. Hierdie swaarder werkklas kan haar werkstevredenheid nadelig beïnvloed.

3.8 SAMEVATTING

Uit bogenoemde bespreking kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die skoolhoof en sy bestuurspan 'n uiters belangrike rol te speel het in die ervaring van werkstevredenheid deur onderwysers in hulle personeel. Die bestuurspan moet hulle beywer om aangename fisiese werkstoestande te voorsien en te sorg dat elemente in die werk self, soos sinvolheid en interessantheid van so 'n aard is dat dit werkstevredenheid kan verseker. Die skoolhoof en bestuurspan moet verder elke onderwyser se persoonlike eienskappe in ag neem, sodat take aan hulle opgedra by elkeen se persoonlikheid pas. Om te sorg dat interpersoonlike verhoudinge gesond is, het die skoolhoof en bestuurspan 'n kommunikasietak om te verrig. Die bestuurspan het verder 'n rol te speel in elke personeel se loopbaanontwikkeling. Deur bekwame leierskap kan die bestuurspan vir elke personeel die beste werkstevredenheid verseker.

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word verslag gegee oor die empiriese studie wat uitgevoer is om vas te stel in hoe 'n mate die geïdentifiseerde faktore werklik werkstevredeneheid by die swart onderwyseres beïnvloed. Die navorsingsontwerp word eerstens bespreek. Daar word ook aan die ontwikkeling van 'n meetinstrument aandag gegee en die administratiewe prosedure word bespreek. Hierna word die steekproeftrekking en die statistiese verwerking van gegewens beskryf. Laastens word die interpretering van data bespreek.

4.2 NAVORSINGSONTWERP

4.2.1 Die vraelys as meetinstrument

Die posvraelys word deur Cohen (1989:109) in opvoedkunde-navorsing beskou as die beste manier om inligting te bekom. Daar is, om die spesifieke doeleindes van hierdie navorsing te kon bereik, van 'n gedrukte, gestruktureerde posvraelys, eerder as van onderhoude gebruik gemaak, want:

- * die gedrukte vraelys is doeltreffender en meer prakties as die onderhoud (De Wet et al., 1981:163; Cohen, 1989:308)
- * 'n groot groep mense kan makliker gebruik word (Van der Westhuizen, 1991:45; Cohen, 1989:308; Charles, 1988:85)
- * as meetinstrument is die vraelys meer betroubaar as die onderhoud; die moontlikheid dat foute kan insluip is kleiner
- * dit is goedkoper as onderhoude (Van der Westhuizen, 1991:45; Cohen, 1989:308)
- * respondente kan anoniem bly

- * objektiewer menings kan verkry word omdat persoonlike kontak uitgeskakel word
- * dit neem minder tyd as onderhoude in beslag
- * dit vergemaklik die analisering en tabulering van response (Van der Westhuizen, 1991:45; Smit, 1988:59-62).

4.2.2 **Konstruksie van die vraelys**

Na aanleiding van die literatuurstudie is 'n vraelys, soortgelyk aan die Minnesota Importance Questionnaire (1975) en die vraelys gebruik deur Hillebrand (1989) en Esterhuizen (1989) opgestel. Die Minnesota Importance Questionnaire is 'n Amerikaanse meetinstrument wat primêr ten doel het om, met die oog op 'n geskikte beroepskeuse, kandidate se belangstellings en behoeftes ten opsigte van 'n (ideale) beroep vas te stel (Hillebrand, 1989:96). Die Minnesota Importance Questionnaire kan as basis vir 'n vraelys oor die werkstevredenheid van die onderwyseres gebruik word, aangesien twintig van die belangrikste menslike behoeftes wat in die Minnesota Importance Questionnaire vervat is, ooreenstem met die behoeftes wat deur Hillebrand in sy navorsing geïdentifiseer is en wat in hierdie navorsing geïdentifiseer is as behoeftes wat by die onderwyseres bevredig moet word voordat sy werkstevredenheid kan ervaar. Die Minnesota Importance Questionnaire maak egter nie daarvoor voorsiening om die mate waarin hierdie behoeftes in die werklike werksituasie (bv. in die onderwyssituasie) bevredig word, te bepaal nie (Hillebrand, 1989:96).

Vir die doel van hierdie navorsing is die Minnesota Importance Questionnaire (1975), die vraelys van Hillebrand (1989) en die vraelys van Esterhuizen (1989) aangepas om uitsluitlik die werkstevredenheid van die swart onderwyseres in die Diamantveldstreek (DOO) vas te stel. Enkele toevoegings wat spesifiek betrekking het op die swart onderwyseres, is gemaak (vgl. vrae 18, 19, 26, 27, 28, 30, 33).

Die kategorie-indeling wat in hoofstuk 3 gebruik is, is as basis gebruik by die strukturering van die vraelys. Die inligting wat gevra word in Afdeling A sowel as die vrae in Afdeling B, is in die literatuurstudie geïdentifiseer as faktore wat werkstevredenheid by swart onderwyseresse beïnvloed. In Afdeling A word algemene inligting gevra, naamlik die respondent se ouderdom, ervaring as onderwyseres, kwalifikasies, posvlak, aantal leerlinge en aantal personeellede in die skool waar die respondent werksaam is. Afdeling B handel oor die faktore wat werkstevredenheid by die swart onderwyseres beïnvloed en word as volg in kategorieë ingedeel:

1. Faktore wat verband hou met die werksituasie:

- * geleentheid tot kreatiwiteit in die klaskamer (vraag 5)
- * die sinvolheid van die leerinhoud wat onderrig word (vraag 6)
- * aangename werksomstandighede (vraag 19)
- * billike werksure, insluitende buitemuurse bedrywighede en nasorg (vraag 23)
- * 'n regverdigde werkbelading (met ander woorde nie oormatige spanning as gevolg van werkbelading nie) (vraag 24)
- * veiligheid in die werksituasie (vraag 26)

2. Faktore in die onderwyser self:

- * 'n behoefte aan duidelik omskrewe opdragte (vraag 27)
- * erkenning as persoon (vraag 4)
- * erkenning vir werk gelewer (vraag 3)
- * om persoonlike doelwitte in beroep te bereik (vraag 1)
- * om te kan presteer (vraag 2)
- * outonome funksionering (dit wil sê onafhanklike denke, besluitneming en handeling ten opsigte van eie werk) (vraag 20)
- * inagneming deur hoof/senior personeel van persoonlike kenmerke (byvoorbeeld ouderdom, geslag, werksvermoë, kwalifikasies) (vraag 28)
- * eie verantwoordelikheid vir spesifieke opdragte of projekte (vraag 7)
- * uitlewing van eie lewensbeskouing en waardes (vraag 11)

3. Interpersoonlike verhoudinge:

- * gesonde verhoudinge met leerlinge (vraag 22)
- * aanvaarding deur kollegas (vraag 13)
- * gesonde verhoudinge met meerderes (byvoorbeeld skoolhoof, departementshoof) (vraag 29)
- * geleenthede om deel te word van 'n groep (vraag 30)

4. Loopbaanontwikkeling:

- * sekuriteit (byvoorbeeld sekuriteit oor 'n permanente pos) (vraag 18)
- * bevordering (vraag 10)
- * billike vergoeding (vraag 17)

5. Faktore op bestuursvlak wat werkstevredenheid beïnvloed

- * doeltreffende onderrigleiding deur skoolhoof (vraag 16)
- * ondersteuning deur skoolhoof teenoor ander instansies (byvoorbeeld onderwysdepartement, ouers en leerlinge) (vraag 15)
- * deelnemende besluitneming ten opsigte van skoolbeleid (vraag 21)
- * om opdragte van gesagsfigure te aanvaar (vraag 8)
- * positiewe toesig (vraag 31)
- * positiewe terugvoering ten opsigte van eie werk (vraag 32)
- * regverdige evaluering vir merietetoekenning (vraag 9)
- * 'n positiewe werksomgewing (vraag 33)
- * 'n regverdige onderwysbeleid (vraag 34)

- * billike toepassing van skoolbeleid (vraag 14)

6. Gemeenskapsfaktore

- * professionele status in die gemeenskap (vraag 12)
- * 'n stabiele persoonlike lewe (vraag 35)
- * versoenbaarheid (harmonie) ten opsigte van rol as moeder en tuisteskepper en rol as onderwyseres (vraag 25)

Die vraelys is so ontwerp dat die respondente op 'n vierpuntskaal kan aandui eerstens, hoe belangrik sy die spesifieke faktor beskou en tweedens, ook op 'n vierpuntskaal, watter mate van bevrediging sy in haar werksituasie ten opsigte van die spesifieke faktor ervaar. Die vraelys is ook so ontwerp dat die diskrepanse tussen die belangrikheid van 'n faktor en die mate van bevrediging daarvan, bepaal kan word.

4.2.3 Loodsondersoek

'n Loodsondersoek is by 'n skool wat buite die steekproeftrekking geval het, onderneem om vas te stel of die aanwysings en vrae duidelik is. Daar was 15 onderwyseresse betrokke by die loodsondersoek. 'n Geringe wysiging is daarna by die "algemene inligting", waar daar geblyk het onduidelikheid te wees, aangebring. Geen verdere knelpunte is aangedui nie.

4.2.4 Finale vraelys

Die finale vraelys is hierna gedupliseer en aan die 23 skoolhoofde van skole wat binne die steekproeftrekking geval het, gestuur (vgl. Bylae A).

4.2.5 Administratiewe prosedures

Skriftelike toestemming is van die hoofkantoor van die Departement van Onderwys en Opleiding verkry om die vraelys oor die werkstevredenheid van die swart onderwyseres by sekondêre skole in die Diamantveldstreek onder jurisduksie van die DOO, te versprei. Hierna is met die streekkantoor van die Diamantveldstreek in Potchefstroom onderhandel. 'n Lys van sekondêre skole, adresse, telefoonnummers en aantal onderwyseresse is van hulle verkry.

Aan die skoolhoofde van 23 skole is 257 vraelyste gepos, met die versoek om dit aan alle swart onderwyseresse uit te deel. In 'n begeleidende brief is die doel van die navorsing gestel, 'n beroep op kollegiale samewerking gedoen en absolute anonimiteit gewaarborg (vgl. Bylae C). 'n Afskrif van die toestemmingsbrief van die DOO is ook aangeheg (vgl. Bylae B). Vir elke skoolhoof is 'n koevert vir terugsending ingesluit.

Die skoolhoofde aan wie die vraelyste gestuur is, is hierna telefonies geskakel om hulle samewerking te verkry. Ernstige probleme en oponthoud met die terugvoering van die vraelyste is hierna ervaar. Maandag, die 16de Augustus, die dag waarop die meeste vraelyste die spesifieke skole bereik het, het SADOU (Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie) met 'n staking van twee weke begin (16-27 Augustus). Ten spyte hiervan is terugvoering van 43% verkry. Na die beëindiging van die staking is die skoolhoofde weer eens telefonies geskakel. Aan skoolhoofde wat nie telefonies bereik kon word nie, is opvolgbriewe gestuur (vgl. Bylae D). Hierna was daar terugvoering van 62%. Omdat terugvoering van die Kimberley- en Klerksdorpstreek veral swak was, is met die streekhoofde van die DOO in Klerksdorp en Kimberley in verbinding getree. Daar is weer vraelyste aan skole in die Kimberleystreek gestuur. Die vraelyste van drie skole in die Klerksdorpstreek is persoonlik aan die kringinspekteur van die DOO in Klerksdorp afgelewer, waarna hy dit aan die inspekteurs van die betrokke skole, en hulle dit aan die betrokke skoolhoofde oorhandig het. Die finale persentasie terugvoering was hierna 73,5%. (vgl. Tabel 4.1.)

4.2.6 Populasie en steekproef

Omdat dit nie prakties uitvoerbaar was om die hele populasie (alle swart onderwyseresse in Suid-Afrika) by hierdie navorsing te betrek nie, is van 'n steekproef gebruik gemaak. As bereikbare populasie is alle swart getroude en ongetroude onderwyseresse in tydelike sowel as permanente poste aan sekondêre skole in die Diamantveldstreek onder jurisduksie van die DOO geneem.

Daar is in hierdie navorsing van 'n sistematiese trossteekproeftrekking gebruik gemaak. Die basiese beginsel van sistematiese steekproeftrekking is dat die elemente van die steekproef op een of ander reëlmatige wyse vanaf 'n volledige lys van die elemente van die populasie getrek word (Stoker, 1988:14). Die eerste lid van van die steekproef word ewekansig getrek en dan elke kde lid daarna (De Wet, 1981:116). Die keuse van die eerste lid van die steekproef bepaal dus outomaties die hele steekproef (Stoker, 1988:14). Trossteekproeftrekking is verder gebruik omdat onderwyseresse in trosse (byvoorbeeld verbonde aan afsonderlike skole) gegroepeer is.

In hierdie navorsing is as volg te werk gegaan:

Die 46 sekondêre skole in die Diamantveldstreek se name is op 'n suiwer ewekansige wyse genommer van 01 tot 46. Hierna is bereken elke hoeveelste nommer gekies moes word deur die grootte van die steekproef, 23, in 46 te deel. Dit gee 2 as antwoord. Elke tweede nommer na die eerste lid van die steekproef is dus gekies. Al 257 onderwyseresse verbonde aan hierdie skole is in die steekproef opgeneem.

TABEL 4.1 VRAELYSIE UITGESTUUR EN TERUGONTVANG

Vraelysye uitgestuur	Vraelysye terugontvang	Persentasie
257	189	73.5%

4.2.7 Statistiese tegniek

Data is met behulp van 'n hoofraamrekenaar van die PU vir CHO en 'n SAS-rekenaarprogrammpakket verwerk (SAS Institute, Inc.,1985). Frekwensies en tweerigting-frekwensies is met behulp van die *FREQ*-prosedure van SAS en gemiddeldes met behulp van die *MEANS*-prosedure bepaal. Tweerigtingfrekwensies met *CHI*-kwadraat is bereken om te bepaal of daar verbande bestaan tussen biografiese faktore en die mate van bevrediging wat die respondente ervaar ten opsigte van al die faktore. Daar is ook effekgroottes (*w*-waarde) bereken om te bepaal of die statisties betekenisvolle verskil 'n prakties betekenisvolle verskil uitwys (Cohen, 1988). Gemiddeldes is bereken ten einde rangordes te bepaal van belangrikheid, bevrediging en die diskrepansie tussen belangrikheid en bevrediging.

4.3 INTERPRETERING VAN DATA

4.3.1 Algemeen

Bevindinge wat gemaak word in hierdie navorsing, geld slegs vir die teikenpopulasie, dit wil sê swart onderwyseresse in sekondêre skole in die Diamantveldstreek onder jurisduksie van die DOO. Daar kan nie veralgemenings na aanleiding van hierdie bevindinge gemaak word na die res van die bevolking nie.

4.3.2 Algemene inligting

Die doel met die vrae (vgl. Bylae A, Afdeling A, vrae 1.1-1.6) was om algemene inligting oor die studiepopulasie te bekom. Hierdie gegewens word saamgevat in Tabel 4.2.

Van die onderwyseresse van wie terugvoering ontvang is, is 177 (93.7%) onder die ouderdom van 41 jaar. Van die 189 respondente het 123 (65.1%), minder as 6 jaar en 167 (88.3%), minder as 10 jaar ervaring as onderwyseres. Hierdie persentasies dui daarop dat die studiepopulasie 'n groep jong onderwyseresse is met min ervaring. Die feit dat 149 (78,8%) 'n primêre of sekondêre onderwysdiploma besit, dui daarop dat hulle wel naskoolse opleiding ontvang het en dus redelik goed gekwalifiseerd is vir hulle taak. Dit is egter tog verontrustend dat slegs 19,6% van die swart onderwyseresse van wie terugvoering ontvang is, oor 'n graad of hoër kwalifikasie beskik. 'n Logiese gevolg van bogenoemde gegewens is dat 70,4% van die respondente op posvlak 1 verkeer teenoor slegs 1,1% op posvlak 5. Die meeste respondente, naamlik 71,5% is werksaam in groot skole met meer as 1000 leerlinge en 91,1% in skole met tussen 20 tot 60 personeellede.

TABEL 4.2 ALGEMENE INLICHTING

Vraec		f	%
1.1	Ouderdom		
	20 - 30 jaar	121	64,1
	31 - 40 jaar	56	29,6
	41 - 50 jaar	5	2,6
	51 - 60 jaar	5	2,6
	nul respons	2	1,1
Totaal		189	100,0
1.2	Jare ervaring as onderwyseres		
	0 - 5 jaar	123	65,1
	6 - 10 jaar	44	23,2
	11 - 15 jaar	13	6,9
	16 + jaar	9	4,8
Totaal		189	100,0
1.3	Kwalifikasies		
	Primêre onderwysdiploma	39	20,6
	sekondêre onderwysdiploma	110	58,2
	graad	20	10,6
	graad en diploma	11	5,8
	hoër kwalifikasie	6	3,2
	nul respons	3	1,6
Totaal		189	100,0
1.4	Posvlak		
	Posvlak 1	133	70,4
	posvlak 2	15	7,9
	posvlak 3	7	3,7
	posvlak 4	7	3,7
	posvlak 5	2	1,1
	posvlak 6	0	0
	nul respons	25	13,2
Totaal		189	100,0
1.5	Aantal leerlinge in skool		
	0 - 100	4	2,1
	100 - 500	5	2,6
	500 - 1000	44	23,3
	meer as 1000	135	71,5
	nul respons	1	0,5
Totaal		189	100,0
1.6	Aantal personeellede		
	10 - 20	11	5,8
	20 - 40	85	45,0
	40 - 60	87	46,1
	meer as 60	5	2,6
	nul respons	1	0,5
Totaal		189	100,0

4.3.3 'n Frekwensie-analise van faktore wat werkstevredenheid beïnvloed

4.3.3.1 Faktore in die werksituasie wat werkstevredenheid beïnvloed

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (vgl. Tabel 4.3) is om vas te stel hoe belangrik swart onderwyseresse die faktore in die werksituasie wat werkstevredenheid beïnvloed beskou en in hoe 'n mate hierdie faktore bevredig word.

Uit Tabel 4.3 kan afgelei word dat 92,1% van die respondente geleenthede tot kreatiwiteit in die klaskamer (vraag 5) as belangrik tot baie belangrik beskou. Dit stem ooreen met bevindinge waartoe daar in die literatuurstudie gekom is, naamlik dat werk uitdagings moet bied en interessant moet wees om onderwyseresse te motiveer (vgl. 3.2.2.2; 3.2.2.3). Die behoefte aan geleenthede tot kreatiwiteit in die klaskamer word by 56,6% van die swart onderwyseresse bevredig tot baie bevredig. Daar is egter nog 43,4% wat nie bevredig word nie. Dit dui daarop dat daar tog meer geleenthede tot kreatiwiteit in die klaskamer geskep kan word.

Die sinvolheid van die leerinhoude wat onderrig word (vraag 6) word deur 94,7% van die swart onderwyseresse ook as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie resultaat stem ooreen met die bevinding waartoe daar in die literatuurstudie gekom is (vgl. 3.2.2.1), naamlik dat sinvolheid van 'n onderwyseres se werk 'n groot rol speel in haar werkstevredenheid. In teenstelling egter met die bevindinge in die literatuurstudie, dat swart onderwyseresse ontevrede behoort te wees met die sinvolheid van leerinhoude wat hulle moet onderrig, dui die positiewe terugvoering van 74,6% van die respondente dat hulle bevrediging tot baie bevrediging ervaar.

Aangename werksomstandighede (vraag 19) word deur 91% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie bevinding hou verband met die navorsing wat deur Hillebrand (1989:111) en Esterhuizen (1989:94) gedoen is. In teenstelling hiermee is dit een van die faktore waarin 58,2% van die swart onderwyseresse min tot geen bevrediging ervaar. Hierdie bevinding is 'n bevestiging van die gevolgtrekking waartoe in die literatuurstudie gekom is (vgl.3.2.1), naamlik dat swak fisiese werkstoestande as 'n *groot* faktor van werksontevredenheid by die swart onderwyseres uitgesonder kan word.

TABEL 4.3 FAKTORE IN DIE WERKSITUASIE WAT WERKSTEVREDENHEID BEÏNVLOED

0 = geen respons
 1 = van geen belang
 2 = van min belang
 3 = belangrik
 4 = baie belangrik

0 = geen respons
 1 = geen bevrediging
 2 = min bevrediging
 3 = bevredig
 4 = baie bevredig

Belangrikheid										Vrae/Faktore	Bevrediging									
0		1		2		3		4			0		1		2		3		4	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	1.0	3	1.6	10	5.3	50	26.5	124	65.6	5 geleenthede tot kreatiwiteit in die klaskamer	6	3.2	34	18.0	42	22.2	66	34.9	41	21.7
4	2.1	2	1.1	4	2.1	35	18.5	144	76.2	6. die sinvolheid van die leerinhoude wat onderrig word	4	2.1	19	10.1	25	13.2	82	43.4	59	31.2
3	1.6	5	2.6	9	4.8	48	25.4	124	65.6	19. aangename werksomstandighede	3	1.6	73	38.6	37	19.6	44	23.3	32	16.9
2	1.1	1	0.5	7	3.7	79	41.8	100	52.9	23. billike werksure. insluitende buitemuurse bedrywighede en nasorg	3	1.5	30	15.9	42	22.2	88	46.6	26	13.8
4	2.1	3	1.6	10	5.3	53	28.0	119	63.0	24. 'n regverdige werkbelading (m.a.w. nie oormatige spanning a.g.v. werkbelading nie)	1	0.5	54	28.6	47	24.9	62	32.8	25	13.2
3	1.6	3	1.6	5	2.6	44	23.3	134	70.9	26. veiligheid in die werksituasie	4	2.1	58	30.7	40	21.2	59	31.2	28	14.8

Uit die tabel blyk verder dat billike werksure, insluitende buitemuurse bedrywighede en nasorg (vraag 23) deur 94,7% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou word. Hierdie resultaat hou verband met die bevindinge waartoe daar in die literatuurstudie gekom is (vgl.3.2.2.4). Van die respondente ervaar 60,4% bevrediging tot baie bevrediging met hierdie faktor, wat in teenstelling is met die verwagting wat in die literatuurstudie geskep is, naamlik dat hulle ontevrede sou wees. Dit dui daarop dat die swart onderwyseres nie die werksure as sodanig as onbillik beskou nie.

Die faktor, 'n regverdigte werkbelading (met ander woorde nie oormatige spanning as gevolg van werkbelading nie) (vraag 24), is ook deur 91% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou, wat in ooreenstemming is met die bevindinge waartoe in die literatuurstudie gekom is (vgl.3.2.2.4; Hillebrand,1989:111). Soos verwag, ervaar 53,5% van die respondente glad nie tot geen bevrediging met hulle werkklas. Hierdie bevinding dui daarop dat net meer as die helfte van die respondente nie soseer ontevrede is met die aantal werksure nie (vgl.vraag 23), maar met die spanning wat 'n gevolg is van 'n onregverdigte werkbelading.

Van die respondente (94,2%), beskou veiligheid in die werksituasie (vraag 26) as belangrik tot baie belangrik. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met die literatuurstudie (vgl.3.2.2.5). Van die respondente (51,9%), ervaar dat die behoefte aan veiligheid in die werksituasie glad nie bevredig tot min bevredig word. Hierdie resultaat is 'n bevestiging van die bevinding waartoe daar in die literatuurstudie gekom is, naamlik dat gevaar in die werksituasie vir die swart onderwyseres groot probleme skep. Die resultaat is tog verrassend, aangesien daar na aanleiding van die literatuurstudie (vgl.3.2.2.5) en gesien in die lig van die huidige onrustoestand in swart onderwys soos aanrandings en vandalisme deur ongedissiplineerde leerlinge, verwag is dat die onderwyseresse hulle baie meer onveilig sou voel. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die Diamantveldstreek baie plattelandse skole insluit waar leerlinge nie soveel blootgestel is aan geweld en vandalisme soos in skole in stedelike gebiede soos Soweto nie.

4.3.3.2 Faktore in die onderwyseres self wat werkstevredenheid beïnvloed

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (vgl. Tabel 4.4) is om vas te stel hoe belangrik swart onderwyseresse die faktore in die onderwyseres self wat werkstevredenheid beïnvloed beskou en in hoe 'n mate hierdie faktore bevredig word.

TABEL 4.4 FAKTORE IN DIE ONDERWYSERES SELF WAT WERKSTEVREDENHEID BEÏNVLOED

0 = geen respons
 1 = van geen belang
 2 = van min belang
 3 = belangrik
 4 = baie belangrik

0 = geen respons
 1 = geen bevrediging
 2 = min bevrediging
 3 = bevredig
 4 = baie bevredig

Belangrikheid										Vrae/Faktore	Bevrediging									
0		1		2		3		4			0		1		2		3		4	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3	1,6	2	1,1	11	5,8	38	20,1	135	71,4	1. om persoonlike doelwitte in beroep te bereik	5	2,7	17	9,0	59	31,2	59	31,2	49	25,9
6	3,1	2	1,1	7	3,7	57	30,2	117	61,9	2. om te kan presteer	6	3,2	19	10,1	49	25,9	76	40,2	39	20,6
5	2,5	6	3,2	9	4,8	64	33,9	105	55,6	3. erkenning vir werk gelewer	6	3,2	18	9,5	38	20,1	90	47,6	37	19,6
8	4,2	3	1,6	7	3,7	73	38,6	98	51,9	4. erkenning as persoon	6	3,2	17	9,0	42	22,2	82	43,4	42	22,2
5	2,6	2	1,1	11	5,8	69	36,5	102	54,0	7. eie verantwoordelikheid vir spesifieke opdragte of projekte	5	2,6	16	8,5	42	22,2	97	41,8	47	24,9
3	1,6	6	3,2	12	6,3	48	25,4	120	63,5	11. uitlewing van eie lewensbeskouing en waardes	2	1,1	26	13,8	49	25,9	84	44,4	28	14,8
2	1,1	8	4,2	10	5,3	53	28,0	116	61,4	20. outonome funksionering d.w.s. onafhanklike denke, besluitneming en handeling t.o.v. eie werk	2	1,1	38	20,1	42	22,2	65	34,4	42	22,2
5	2,6	1	0,5	9	4,8	72	38,1	102	54,0	27. 'n behoefte aan duidelik omskrewe opdragte	3	1,6	31	16,4	47	24,9	84	44,4	24	12,7
5	2,6	9	4,8	20	10,6	53	28,0	102	54,0	28. inagneming deur hooft/senior personeel van persoonlike kenmerke (bv. ouderdom, geslag, werksvermoë, kwalifikasies)	3	1,6	40	21,2	53	28,0	69	36,5	24	12,7

Om persoonlike doelwitte in haar beroep te bereik (vraag 1) word deur 91,5% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met die bevindinge in die literatuurstudie, naamlik dat, wanneer 'n onderwyseres 'n doelwit gestel en suksesvol bereik het, sy 'n gevoel van tevredenheid ervaar (vgl.3.3.3). Wat bevrediging betref, ervaar 57,1% van die respondente bevrediging tot baie bevrediging. Dit impliseer dat 'n redelike groot groep onderwyseresse (42,9%) tog meen dat hulle nie hul persoonlike doelwitte in die beroep bereik nie.

Dit is vir 92,1% van die swart onderwyseresse belangrik tot baie belangrik om te kan presteer (vraag 2). Dit is 'n bevestiging van die gevolgtrekking waartoe in die literatuurstudie gekom is, naamlik dat elke mens 'n behoefte het om te presteer (vgl.3.3.4). Die 60,8% positiewe terugvoer van respondente wat ontvang is in verband met die bevrediging van die faktor, dui daarop dat die respondente bevrediging tot baie bevrediging ervaar. Na aanleiding van bevindinge in die literatuurstudie is daar verwag dat die swart vrou meer negatief op hierdie faktor sou reageer, omdat daar dikwels by haar 'n gebrek aan selfvertroue, te wyte aan vooroordele wat teen haar gehou word, bestaan (vgl.3.3.4).

Erkenning vir werk gelewer word deur 89,5% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met die gevolgtrekking waartoe in die literatuurstudie gekom is, naamlik dat die meeste mense 'n behoefte het aan erkenning en dat 'n gebrek aan erkenning geïdentifiseer kan word as 'n bron van ontevredenheid (vgl.3.3.2). In teenstelling met die bevindinge van Hillebrand (1989:15) en Esterhuizen (1989:69) dat erkenning vir werk gelewer een van die faktore is wat die minste bevredig word, ervaar 67,2% van die swart onderwyseresse tog dat die behoefte bevredig tot baie bevredig word.

Van die respondente beskou 90,5% erkenning as persoon (vraag 4) ook as 'n belangrike tot baie belangrike faktor om werkstevredenheid te kan ervaar. Dit bevestig die bevinding waartoe in die literatuurstudie gekom is (vgl.3.3.2). Hierdie vraag hou nou verband met vraag 3 (erkenning vir werk gelewer) en is 'n faktor wat 65,6% van die respondente bevredig tot baie bevredig.

In teenstelling met die resultate in die navorsing van Hillebrand (1989:113) waar 'n relatief lae skaalwaarde aan die behoefte aan verantwoordelikheid (vraag 7) toegeken is, beskou 90,5% van die swart onderwyseresse die verantwoordelikheid vir spesifieke opdragte of projekte as belangrik tot baie belangrik. Hierdie resultaat bevestig die bevinding in die literatuurstudie dat die behoefte om vryheid te hê om verantwoordelikheid te aanvaar, vir onderwyseresse met

hoër orde behoeftes 'n belangrike motiveringsfaktor is (vgl.3.3.6). Hierdie faktor is by 66,7% van die respondente bevredig tot baie bevredig. Uit die bevindinge waartoe in die literatuurstudie gekom is, is verwag dat die swart onderwyseres meer negatief op hierdie faktor sou reageer omdat, veral haar ondergeskikte status as vrou in die verlede haar selfvertroue om verantwoordelikheid te aanvaar, benadeel het (vgl.3.3.6).

Die uitlewing van eie lewensbeskouing en -waardes (vraag 11) word deur 88,9% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou (vgl.3.3.1.1). Uit die resultate blyk dat 59,2% van die respondente bevrediging tot baie bevrediging ten opsigte van hierdie faktor ervaar. Daar is dus nog 40,8% van die respondente wat ontevrede is met hierdie faktor. Meer geleenthede vir die uitlewing van eie lewensbeskouing en -waardes kan dus geskep word.

Groter outonome funksionering (vraag 20) word, soos verwag na aanleiding van bevindinge in die literatuurstudie, deur 89,4% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou (vgl.3.3.5). Van die respondente ervaar 56,5% bevrediging tot baie bevrediging met hierdie faktor. Soos by vraag 11, is hierdie respons steeds laag, aangesien 43,5% nog ontevrede is en kan daar meer geleenthede geskep word vir groter outonome funksionering

Die behoefte aan duidelik omskrewe opdragte (vraag 27) word deur 92,1% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou. Dit bevestig die aanname wat in par. 3.3.1.2 gemaak word dat rolonsekerheid wat ontstaan as gevolg van 'n gebrek aan duidelik omskrewe opdragte, as 'n belangrike bydraende faktor tot stres en werksontevredenheid by die onderwyseres uitgesonder kan word. Van die die swart onderwyseresse word 57,1% se behoefte aan duidelik omskrewe opdragte bevredig tot baie bevredig. Hierdie resultaat dui daarop dat meer aandag gegee kan word aan duidelike omskrewe riglyne by die uitvoer van opdragte.

Inagneming deur die hoof/senior personeel van persoonlike kenmerke soos ouderdom, geslag, werksvermoë en kwalifikasies (vraag 28), word deur 82% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou. Bevindinge in die literatuurstudie dui daarop dat persoonlike kenmerke bepaal hoe 'n mens onder verskillende omstandighede reageer. Hierdeur word werkstevredenheid dan weer beïnvloed (vgl.3.3.7). Met hierdie faktor ervaar 49,2% van die respondente geen tot min bevrediging. Hierdie persentasie dui daarop dat die ander helfte van die swart onderwyseresse tog 'n mate van bevrediging ervaar. Daar is dus ruimte vir verbetering in die manier waarop die hoof en senior personeel swart onderwyseresse se persoonlike kenmerke in ag neem.

4.3.3.3 Interpersoonlike verhoudinge

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (vgl. Tabel 4.5) is om vas te stel hoe belangrik swart onderwyseresse faktore wat sentreer rondom interpersoonlike verhoudinge wat werkstevredenheid beïnvloed beskou en in hoe 'n mate hierdie faktore bevredig word.

Uit die tabel kan afgelei word dat aanvaarding deur kollegas (vraag 13) deur 92,1% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou word. Dit strook met die bevindinge in die literatuurstudie (vgl.3.4.2) dat kollegiale verhoudinge tot werksgeluk, onderwyserberoepsbevrediging en -beroepsontevredenheid bydra. Van die respondente ondervind 74,6% bevrediging tot baie bevrediging met hierdie faktor. Hulle meen dus in die algemeen dat hulle goed aanvaar word deur hulle kollegas. Hierdie bevinding is ook in ooreenstemming met die van Hillebrand (1989:115), waar hierdie faktor die tweede meeste van al die faktore bevredig word.

Gesonde verhoudinge met leerlinge (vraag 22) word deur 96,8% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met bevindinge waartoe in die literatuurstudie (vgl.3.4.1) asook in die navorsing van Hillebrand (1989:110) en Esterhuizen (1989:87) gekom is. In teenstelling egter met die navorsing van Hillebrand (1989:115) en Esterhuizen (1989:69), waar gesonde verhoudinge met leerlinge die faktor is wat die meeste bevredig word, blyk dit dat hierdie faktor by 68,8% van die swart onderwyseresse bevredig tot baie bevredig word. Hierdie persentasie dui op 'n baie laer bevredigingsvlak as by ander navorsers. Hierdie bevinding is, alhoewel die bevrediging hoër is as by baie ander faktore, in ooreenstemming met die gevolgtrekking waartoe in die literatuurstudie gekom is, naamlik dat die ontwrigting in swart skole 'n negatiewe invloed op die verhouding tussen leerlinge en onderwyseresse tot gevolg het (vgl.3.4.1).

Gesonde verhoudinge met meerderes, byvoorbeeld die skoolhoof en departementshoofde (vraag 29) beskou 92,1% van die respondente as belangrik tot baie belangrik. In die literatuurstudie (vgl.3.4.4) en die navorsing van Esterhuizen (1989:90) het dit ook as 'n belangrike voorvereiste vir effektiewe onderwys en onderwyserberoepsbevrediging na vore gekom. Die behoefte aan 'n gesonde verhouding met meerderes word deur 65,6% van die respondente as bevredig tot baie bevredig aangedui. Daar bestaan dus 'n redelik goeie verhouding tussen swart onderwyseresse en hulle skoolhoofde en ander meerderes.

TABEL 4.5 INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGE

0 = geen respons
 1 = van geen belang
 2 = van min belang
 3 = belangrik
 4 = baie belangrik

0 = geen respons
 1 = geen bevrediging
 2 = min bevrediging
 3 = bevredig
 4 = baie bevredig

Belangrikheid										Vrae/Faktore	Bevrediging									
0		1		2		3		4			0		1		2		3		4	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	1,6	4	2,1	8	4,2	57	30,2	117	61,9	13. aanvaarding deur kollegas	1	0,5	9	4,8	38	20,1	88	46,6	53	28,0
4	2,1	0	0	2	1,1	31	16,4	152	80,4	22. gesonde verhoudinge met leerlinge	2	1,0	23	12,2	34	18,0	62	32,8	68	36,0
5	2,6	4	2,1	6	3,2	43	22,8	131	69,3	29. gesonde verhoudinge met meerderes (bv. skoolhoof, departementshoof)	2	1,0	26	13,8	37	19,6	67	35,4	57	30,2
3	1,6	2	1,1	12	6,3	78	41,3	94	49,7	30. geleentehede om deel te word van 'n groep	3	1,6	14	7,4	64	33,9	84	44,4	24	12,7

Vraag 30, geleenthede om deel te word van 'n groep, word deur 91% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou. Hulle het dus 'n behoefte aan geleenthede tot groepsidentiteit. Uit die literatuurstudie het dit geblyk dat veral swart onderwysers in die huidige onrusklimaat van groepsdruk gebruik maak om hulle ontevredenheid met die onderwyssituasie te kenne te gee (vgl.3.4.4). Van die respondente ervaar 57,1% hierdie faktor as bevredig tot baie bevredig. Dit dui tog daarop dat 42,9% van die respondente se behoefte om deel te word van 'n groep, nie bevredig word nie.

4.3.3.4 Loopbaanontwikkeling

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (Tabel 4.6) is om vas te stel hoe belangrik die swart onderwyseres faktore wat sentreer rondom loopbaanontwikkeling beskou en in hoe 'n mate hierdie faktore bevredig word.

Van die respondente beskou 84,6% bevordering (vraag 10) as belangrik tot baie belangrik. Hierdie resultaat stem ooreen met bevindinge in die literatuurstudie (vgl.3.5.2). As die persentasie belangrikheid met die van ander faktore vergelyk word, blyk dat die swart vrou in die onderwys bevordering, soos haar blanke kollegas, nie so belangrik beskou nie (vgl.Hillebrand,1989:113). Hierdie bevinding verklaar ook moontlik waarom so min swart vrouens in bevorderingsposte aangetref word (vgl.tabel 4.2, vraag 1.4). Omdat sy tradisioneel minderwaardig teenoor die man beskou is, voel sy onseker om te probeer om bevordering te ontvang. Soos verwag is in die literatuurstudie (vgl.3.5.2), ervaar 53,5% van die swart onderwyseresse geen tot min bevrediging met bevordering nie. Die swart vrou in die onderwys se bevorderingsmoontlikhede is dus 'n saak waaraan aandag gegee sal moet word.

Billike vergoeding (vraag 17) word deur 87,8% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie positiewe persentasie hou verband met bevindinge in die literatuurstudie (vgl.3.5.3). Die swart onderwyseres het eerstens 'n belangrike ekonomiese verantwoordelikheid teenoor haar gesin. As hierdie higiënefaktor (vgl.2.3.3) nie bevredig word nie, kan sy ook nie verder gemotiveer word om hoër prestasies te lewer en uiteindelik werkstevredenheid te ervaar nie. Die behoefte aan billike vergoeding word by 58,7% van die swart onderwyseresse glad nie tot min bevredig. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met die literatuurstudie waar ontevredenheid met salaris as grootste bron van ontevredenheid by die swart werkende vrou geïdentifiseer is en die navorsing van Hillebrand (1989:115) waar ook blanke onderwyseresse kompeterende vergoeding as laagste bevredig geplaas het.

TABEL 4.6 LOOPBAANONTWIKKELING

0 = geen respons
 1 = van geen belang
 2 = van min belang
 3 = belangrik
 4 = baie belangrik

0 = geen respons
 1 = geen bevrediging
 2 = min bevrediging
 3 = bevredig
 4 = baie bevredig

Belangrikheid										Vrae/Faktore	Bevrediging									
0		1		2		3		4			0		1		2		3		4	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	1,6	10	5,3	16	8,5	66	34,9	94	49,7	10. bevordering	3	1,5	64	33,9	37	19,6	59	31,2	26	13,8
3	1,6	6	3,2	14	7,4	58	30,7	108	57,1	17. billike vergoeding	3	1,6	69	36,5	42	22,2	58	30,7	17	9,0
3	1,5	9	4,8	2	1,1	31	16,4	144	76,2	18. sekuriteit (bv. sekuriteit oor 'n permanente pos)	3	1,6	55	29,1	31	16,4	58	30,7	42	22,2

Van die respondente beskou 92,6% sekuriteit, byvoorbeeld oor 'n permanente pos (vraag 18), as belangrik tot baie belangrik. Hierdie resultaat staaf die bevindinge waartoe in die literatuurstudie gekom is (vgl.3.5.1), naamlik dat onsekerheid om 'n werk te kan verloor 'n bron van spanning en gevolglik werksontevredenheid is. Sekuriteit word as faktor deur 52,9% van die swart onderwyseresse as bevredig tot baie bevredig ondervind. Hierdie is, alhoewel die positiewe persentasie laag is, 'n verrassende resultaat as die onseker en swak ekonomiese - en ontwrigtende onderwystoestande in Suid-Afrika asook die staat se program van rasionalisering in ag geneem word (vgl. 3.5.1). Na aanleiding van die literatuurstudie is daar verwag dat swart onderwyseresse minder bevrediging sou ervaar.

4.3.3.5 Faktore op bestuursvlak wat werkstevredenheid beïnvloed

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (vgl.Tabel 4.7) is om vas te stel hoe belangrik swart onderwyseresse faktore op bestuursvlak wat werkstevredenheid beïnvloed beskou en in hoe 'n mate hierdie faktore bevredig word.

Om opdragte van gesagsfigure te aanvaar (delegering) (vraag 8) word deur 89,9% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou. Na aanleiding van bevindinge in die literatuurstudie was dit dan ook die verwagte resultaat, aangesien onderwyseresse se selfbeeld positief versterk word as gevolg van vertroue wat onderwysleiers in hulle stel en dit dan verder lei tot werkstevredenheid (vgl.3.6.3). Wat bevrediging betref kan daar uit die tabel afgelei word dat 66,6% swart onderwyseresse bevredig tot baie bevredig word deur hierdie faktor. Dit dui daarop dat hulle die aanvaarding van opdragte deur gesagsfigure as deel van hulle werk beskou.

Soos verwag na aanleiding van bevindinge in die literatuurstudie, beskou 87,3% swart onderwyseresse regverdigde evaluering vir merietetoekenning (vraag 9) as belangrik tot baie belangrik (vgl.3.6.5). Hierdie bevinding is egter in teenstelling met die navorsing van Hillebrand (1989:110), waar regverdigde evaluering vir merietetoekenning nie so hoog geplaas is in die rangorde van belangrikheid nie. Swart onderwyseresse is, soos hulle blanke kollegas (vgl.Hillebrand,1989:115) glad nie tot min tevrede (56,1%) met die evaluering vir merietetoekenning. Die doel vir die instelling van merietetoekenning naamlik om werksmotivering te bevorder, word dus nie bereik nie.

TABEL 4.7 FAKTORE OP BESTUURSVLAK WAT WERKSTEVREDENHEID BEÏNVLOED

0 = geen respons
 1 = van geen belang
 2 = van min belang
 3 = belangrik
 4 = baie belangrik

0 = geen respons
 1 = geen bevrediging
 2 = min bevrediging
 3 = bevredig
 4 = baie bevredig

Belangrikheid										Vrae/Faktore		Bevrediging									
0		1		2		3		4				0		1		2		3		4	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	1.6	6	3.2	10	5.3	59	31.2	111	58.7	8. om opdragte van gesagsfigure te aanvaar	3	1.7	14	7.4	46	24.3	80	42.3	46	24.3	
3	1.6	7	3.7	14	7.4	55	29.1	110	58.2	9. regverdig e evaluering vir meriete-toekenning	3	1.5	76	40.2	30	15.9	61	32.3	19	10.1	
2	1.1	7	3.7	14	7.4	62	32.8	104	55.0	14. billike toepassing van skoolbeleid	3	1.6	42	22.2	47	24.9	67	35.4	30	15.9	
3	1.6	6	3.2	9	4.8	53	28.0	118	62.4	15. ondersteuning deur skoolhoof teenoor ander instansies (bv. onderwysdepartement, ouers en leerlinge)	2	1.0	34	18.0	40	21.2	71	37.6	42	22.2	
3	1.6	4	2.1	19	10.1	62	32.8	101	53.4	16. doeltreffende onderrigleiding deur skoolhoof	3	1.5	37	19.6	40	21.2	76	40.2	33	17.5	
3	1.6	3	1.6	13	6.9	70	37.0	100	52.9	21. deelnemende besluitneming t.o.v. skoolbeleid	3	1.7	49	25.9	45	23.8	70	37.0	22	11.6	
2	1.0	3	1.6	10	5.3	64	33.9	110	58.2	31. positiewe toesig	3	1.6	22	11.6	45	23.8	86	45.5	33	17.5	
3	1.6	1	0.5	4	2.1	37	19.6	144	76.2	32. positiewe terugvoering t.o.v. eie werk	3	1.6	17	9.0	28	14.8	85	45.0	56	29.6	
2	1.0	2	1.1	8	4.2	50	26.5	127	67.2	33. 'n positiewe werksomgewing	3	1.5	43	22.8	50	26.5	54	28.6	39	20.6	
4	2.1	6	3.2	6	3.2	53	28.0	120	63.5	34. 'n regverdige onderwysbeleid	3	1.5	57	30.2	47	24.9	59	31.2	23	12.2	

'n Billike toepassing van die skoolbeleid (vraag 14) word deur 87,8% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou. Van die respondente ervaar 51,3% bevrediging tot baie bevrediging met hierdie faktor. Daar is dus nog 48,7% wat nie bevrediging ondervind nie. Die lae positiewe persentasie is 'n logiese resultaat, omdat 'n skoolbeleid in ooreenstemming moet wees met die onderwysbeleid op nasionale vlak (vgl.3.6.7). Met die faktor ('n regverdige onderwysbeleid) (vgl.vraag 34), was daar by 55,1% van die respondente min tot geen bevrediging.

Van die swart onderwyseresse beskou 90,4% die ondersteuning wat hulle deur die skoolhoof kry teenoor ander instansies, byvoorbeeld die onderwysdepartement, ouers en leerlinge (vraag 15) as belangrik tot baie belangrik. Ook in die literatuurstudie is dit as belangrike faktor wat werkstevredenheid beïnvloed, geïdentifiseer (vgl.3.4.1; 3.6.1). Van die swart onderwyseresse ervaar 59,8% bevrediging tot baie bevrediging met die ondersteuning wat hulle van hulle skoolhoofde ontvang. Alhoewel daar nog 40,2% van die onderwyseresse is wat nie tevrede is nie, is dit hier, soos in vraag 29 (vgl.3.4.3) ook duidelik dat daar 'n redelik goeie verhouding tussen die swart onderwyseres en haar skoolhoof bestaan.

Doeltreffende onderrigleiding deur die skoolhoof (vraag 16) word deur 86,2% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met bevindinge waartoe in die literatuurstudie gekom is (vgl.3.6.1). Bekwame leierskap, wat onder andere doeltreffende onderrigleiding insluit, is 'n belangrike organisatoriese faktor wat werkstevredenheid beïnvloed. Soos verwag is na aanleiding van resultate van ander vrae wat betrekking het op positiewe leiding deur die skoolhoof (vrae 15 en 29) ervaar 57,7% van die swart onderwyseresse bevrediging tot baie bevrediging met onderrigleiding wat hulle van hulle skoolhoof ontvang. Hoewel 42,3% nog ontevrede is, dui dit op 'n redelike mate van bevrediging.

In die literatuurstudie sowel as empiriese studie (vgl.3.6.2; tabel 4.7) word deelnemende besluitneming ten opsigte van skoolbeleid (vraag 21) as 'n belangrike faktor om werkstevredenheid te verkry, beskou. Van die swart onderwyseresse beskou 89,9% dit as belangrik tot baie belangrik. Hulle blanke kollegas plaas dit egter laag op die rangordelys van belangrikheid (vgl. Hillebrand, 1989:110). Deelnemende besluitneming word by 49,7% van die respondente glad nie tot min bevredig, wat ooreenstem met die mate van bevrediging wat die blanke onderwyseresse ervaar (vgl. Hillebrand, 1989:115). Hoewel ongeveer die helfte van die respondente tog 'n mate van bevrediging ervaar, is dit 'n faktor waaraan skoolhoofde aandag sal moet gee.

Van die respondente beskou 92,1% positiewe toesig (vraag 31) as belangrik tot baie belangrik. Hierdie resultaat bevestig die bevinding in die literatuurstudie dat onderwysers 'n behoefte het aan toesighouding en dat daar 'n verband bestaan tussen positiewe toesig en werkstevredenheid (vgl.3.6.4). Van die swart onderwyseresse ervaar 63% bevrediging tot baie bevrediging ten opsigte van positiewe toesig. Die respondente in Esterhuizen se navorsing (manlike onderwysers in die primêre skool) het toesig as minder bevredigend ervaar in vergelyking met ander behoeftes (vgl. Esterhuizen, 1989:69). 'n Moontlike verklaring hiervoor kan weer teruggevoer word na die feit dat daar 'n goeie verhouding bestaan tussen swart onderwyseresse en hulle skoolhoofde (vgl. vrae 15,16,29).

Soos verwag na aanleiding van bevindinge in die literatuurstudie, word positiewe terugvoering ten opsigte van eie werk (vraag 32) deur 95,8% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou. Terugvoering na evaluering is belangrik sodat die onderwyseres kan weet hoe sy vorder (vgl.3.6.5). Van die swart onderwyseresse ervaar 74,6% bevrediging tot baie bevrediging ten opsigte van positiewe terugvoering. Hierdie resultaat kan weereens teruggevoer word na die goeie verhouding tussen swart onderwyseresse en hulle meederes (vgl. vrae 15,16,29,31).

'n Positiewe werksomgewing (vraag 33) is vir 93,7% van die swart onderwyseresse belangrik tot baie belangrik. Ook in die literatuurstudie (vgl.3.6.6) word 'n positiewe werksomgewing (organisasieklimaat) gesien as 'n bydraende faktor tot werkstevredenheid. Gesien in die lig van die huidige ontevredenheid wat daar onder swartes op onderwysgebied heers, is die feit dat 49,3% van die respondente 'n positiewe werksomgewing as glad nie tot min bevredig ervaar, 'n logiese gevolg. Goeie werksumstandighede, salaris en sekuriteit, wat juis deur swart onderwyseresse in hierdie navorsing as negatief ervaar word, word beskou as basiese behoeftes wat bevredig moet word om 'n positiewe werksomgewing te skep (vgl.3.6.6).

Soos in die literatuurstudie bevind (vgl.3.6.7), word 'n regverdigde onderwysbeleid (vraag 34) deur 91,5% van die respondente beskou as belangrik tot baie belangrik. Tevredenheid met die onderwysbeleid sal die onderwyseres se effektiwiteit en gevolglik ook werkstevredenheid bevorder. Van die swart onderwyseresse ervaar 55,1% geen tot min bevrediging met die onderwysbeleid. Uit gegewens in die literatuurstudie (vgl.3.6.7) was hierdie resultaat nie verrassend nie. Die respons bevestig die bevinding dat daar by swart onderwyseresse agterdog bestaan teenoor die huidige onderwysbeleid.

4.3.3.6 Gemeenskapsfaktore wat werkstevredenheid beïnvloed

Die doel met die vrae in hierdie afdeling (Tabel 4.8) is om vas te stel hoe belangrik swart onderwyseresse gemeenskapsfaktore wat werkstevredenheid beïnvloed beskou en in hoe 'n mate hierdie faktore bevredig word.

Status in die gemeenskap (vraag 12) word deur 83,6% van die respondente as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met gegewens in die literatuurstudie, naamlik dat status vir onderwysers meer belangrik is as vir ander professionele persone (vgl.3.7). Van die swart onderwyseresse ervaar 56,6% bevrediging tot baie bevrediging met hierdie faktor. Daar is egter nog 43,4% wat meen dat hulle nie in die gemeenskap die status het wat hulle toekom nie.

Dit is vir 92,6% die swart onderwyseresse belangrik tot baie belangrik dat daar versoenbaarheid moet wees ten opsigte van hulle rol as moeder en tuisteskepper en hulle rol as onderwyseres (vraag 25). Ook die blanke onderwyseresse beskou dit as 'n baie belangrike faktor (vgl. Hillebrand, 1989:110,111). Van die swart onderwyseresse ervaar 65,6% bevrediging tot baie bevrediging ten opsigte van hulle dubbele rol. Hierdie is 'n verrassende resultaat. Volgens bevindinge in die literatuurstudie (vgl.2.4.3; 3.7) is verwag dat hulle minder tevrede sou wees, omdat hulle 'n swaar werkklas moet dra en daar min dagversorgingsfasiliteite vir hulle kinders is. 'n Moontlike verklaring is dat die swart vrou nog altyd mede-broodwinner was en gewoon is om hard te werk (vgl.2.4.2).

'n Stabiele persoonlike lewe (vraag 35) word deur 96,3% van die swart onderwyseresse as belangrik tot baie belangrik beskou. Hierdie respons is in ooreenstemming met bevindinge in die literatuurstudie (vgl.3.7). 'n Stabiele persoonlike lewe word deur 79,4% swart onderwyseresse as bevredig tot baie bevredig ervaar. Hierdie resultaat is 'n aanduiding dat swart onderwyseresse tevrede is met hulle eie persoonlike lewe.

TABEL 4.8 GEMEENSKAPSFAKTORE WAT WERKSTEVREDENHEID BEÏNVLOED

0 = geen respons
 1 = van geen belang
 2 = van min belang
 3 = belangrik
 4 = baie belangrik

0 = geen respons
 1 = geen bevrediging
 2 = min bevrediging
 3 = bevredig
 4 = baie bevredig

Belangrikheid										Vrae/Faktore	Bevrediging									
0		1		2		3		4			0		1		2		3		4	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	1,6	10	5,3	18	9,5	69	36,5	89	47,1	12. professionele status in die gemeenskap	1	0,6	25	13,2	56	29,6	76	40,2	31	16,4
3	1,6	1	0,5	10	5,3	44	23,3	131	69,3	25. versoenbaarheid (harmonie) t.o.v. rol as moeder en tuisteskepper en rol as onderwyseres	2	1,1	21	11,1	42	22,2	88	46,6	36	19,0
3	1,6	0	0	4	2,1	35	18,5	147	77,8	35. 'n stabiele persoonlike lewe	3	1,6	11	5,8	25	13,2	81	42,9	69	36,5

4.3.4 Rangordebepaling

4.3.4.1 Faktore wat werkstevredenheid beïnvloed in orde van belangrikheid

In Tabel 4.9 is die faktore wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed in orde van belangrikheid geplaas, met 3,81 as die faktor wat as die belangrikste geëvalueer is en 3,27 as die faktor wat die min belangrikste geëvalueer is. Die gemiddeldes word gegee uit vier (4) omdat van 'n 4-punt skaal in die vraelys gebruik gemaak is. Die syfer in die kolom onder VRAAG verwys na die nommer van die vraag (faktor) op die vraelys oor die werkstevredenheid van die swart onderwyseres (vgl. Bylae A).

Al die faktore is as belangrik tot baie belangrik (hoër as 75%) geëvalueer. Nie een faktor is van geen belang tot van min belang geëvalueer nie. In hierdie verband kan daarop gewys word dat slegs faktore wat in die literatuurstudie as belangrik geïdentifiseer is, in die vraelys opgeneem is.

Gesonde verhoudinge met leerlinge (vraag 22) (3,81), 'n stabiele persoonlike lewe (vraag 35) (3,76), positiewe terugvoering ten opsigte van eie werk (vraag 32) (3,74), die sinvolheid van leerinhoude wat onderrig word (vraag 6) (3,73), sekuriteit (vraag 18) (3,66) en veiligheid in die werksituasie (vraag 26) (3,66) is deur die respondente as die belangrikste faktore wat werkstevredenheid beïnvloed, geëvalueer. Opvallend is dat al die faktore wentel rondom die swart onderwyseres se leerlinge, haar onderrigwerk en eie sekuriteit. Hierdie resultaat is 'n bevestiging van bevindinge in die literatuur (vgl. 2.4.5). Vir die vrou is haar verhouding met haar leerlinge baie belangrik en sy fokus hoofsaaklik op onderrigprobleme en sake wat die welsyn van die kind raak. Dit blyk dus dat die swart onderwyseres eerstens beroepsbevrediging binne die klaskamer soek eerder as in sekondêre faktore soos bevordering (bevordering is as tweede laagste faktor geklassifiseer).

As hierdie resultate vergelyk word met die navorsing van Hillebrand (1989:110) wat 'n soortgelyke tabel vir blanke onderwyseresse opgestel het, sien ons dat slegs die eerste faktor, naamlik gesonde verhoudinge met leerlinge, ooreenstem. Vir die swart onderwyseres is sake wat haar eie sekuriteit raak (vgl. selfs positiewe terugvoering ten opsigte van eie werk), belangriker as vir haar blanke kollega. Hierdie resultaat moet gesien word in die lig van die huidige onrus in swart onderwys.

TABEL 4.9 BELANGRIKHEID VAN FAKTORE WAT WERKSTEVREDENHED BEÏNVLOED (VOLGORDE VAN BAIE BELANGRIK TOT VAN GEEN BELANG)

Op Skaal: 1 = van geen belang
 2 = van min belang
 3 = belangrik
 4 = baie belangrik

Rangorde	Belangrikheid van faktore	Vraag	Gemiddeld
1	Gesonde verhoudinge met leerlinge	22	3,810
2	'n Stabiele persoonlike lewe	35	3,768
3	Positiewe terugvoering t.o.v. eie werk	32	3,741
4	Die sinvolheid van leerinhoud wat onderrig word	6	3,735
5	Sekuriteit (bv. sekuriteit oor 'n permanente pos)	18	3,666
6	Veiligheid in die werksituasie	26	3,661
7	Om persoonlike doelwitte in beroep te bereik	1	3,645
8	Versoenbaarheid (harmonie) t.o.v. rol as moeder en tuisteskepper en rol as onderwyseres	25	3,639
9	Gesonde verhoudinge met meerderes (bv. skoolhoof, departementshoof)	29	3,635
10	'n Positiewe werksomgewing	33	3,614
11	Om te kan presteer	2	3,579
12	Geleentheid tot kreatiwiteit in die klaskamer	5	3,577
13	Aangename werksomstandighede	19	3,564
14	'n Regverdige werkbelading (m.a.w. nie oormatige spanning a.g.v. werkbelading nie)	24	3,556
15	'n Regverdige onderwysbeleid	34	3,551
16	Aanvaarding deur kollegas	13	3,543
17	Ondersteuning deur skoolhoof teenoor ander instansies (bv. onderwysdepartement, ouers en leerlinge)	15	3,521
18	Uitlewing van eie lewensbeskouing en waardes	11	3,516
19	Positiewe toesig	31	3,502
20	'n Behoeftes aan duidelik omskrewe opdragte	27	3,494
21	Billike werksure, insluitende buitemuurse bedrywighede en nasorg	23	3,486
22	Otonome funksionering d.w.s. onafhanklike denke, besluitneming en handeling t.o.v. eie werk	20	3,481
23	Om opdragte van gesagsfigure te aanvaar	8	3,478
24	Eie verantwoordelikheid vir spesifieke opdragte of projekte	7	3,472
25	Ekenning as persoon	4	3,469
26	Erkenning vir werk gelewer	3	3,456
27	Regverdige evaluering vir merietoeëkenning	9	3,440
28	Billike vergoeding	17	3,440
29	Deelnemende besluitneming t.o.v. skoolbeleid	21	3,435
30	Geleentheid om deel te word van 'n groep	30	3,419
31	Billike toepassing van skoolbeleid	14	3,406
32	Doeltreffende onderrigleiding deur skoolhoof	17	3,397
33	Inagneming deur hoof/senior personeel van persoonlike kenmerke (bv. ouderdom, geslag, werksvermoë, kwalifikasies)	28	3,347
34	Bevordering	10	3,311
35	Professionele status in die gemeenskap	12	3,274

Professionele status in die gemeenskap (vraag 12) (3,27) en bevordering (vraag 10) (3,31) as faktore wat werkstevredenheid beïnvloed, is deur die respondente as laagste in die orde van belangrikheid geëvalueer. (Let op dat hierdie faktore nogtans as belangrik gereken is.) Opvallend is dat die swart onderwyseres, soos die blanke onderwyseres, minder waarde heg aan status as haar manlike kollega (vgl. Esterhuizen, 1989:69; Hillebrand, 1989:110). Hierdie resultaat bevestig dus die bevinding dat vrouens ingestel is op intrinsieke motiveringsfaktore en dus erkenning nodig het, terwyl mans ingestel is op ekstrinsieke motiveringsfaktore en sukses nodig het (vgl. 2.4.4).

4.3.4.2 Faktore wat werkstevredenheid beïnvloed in orde van bevrediging

In tabel 4.10 is die faktore wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed in orde van bevrediging geplaas, met 3,11 as die faktor wat as die meeste bevredig geëvalueer is en 2,12 as die faktor wat as die minste bevredig geëvalueer is (vgl. vraeys oor werkstevredenheid van die swart onderwyseres, Bylae A).

Volgens die gemiddelde skaalwaardes wat die respondente aan die faktore toegeken het, is geen faktor as baie bevredig en geen faktor as glad nie bevredig geëvalueer nie. Die mate van bevrediging wissel van bevredig tot min bevredig.

Die faktore wat die meeste bevredig word by die swart onderwyseres is 'n stabiele persoonlike lewe (vraag 35) (3,11), aanvaarding deur kollegas (vraag 13) (2,98), sinvolheid van leerinhoud (vraag 6) (2,97), positiewe terugvoering ten opsigte van eie werk (vraag 32) (2,96) en gesonde verhoudinge met leerlinge (vraag 22) (2,93). Dit is opvallend dat vier van hierdie faktore ook deur die respondente as die belangrikste geëvalueer is (vgl. Tabel 4.9). Die swart onderwyseres word dus bevredig deur faktore wat sentreer rondom haar leerlinge en haar onderrigtaak. Sy soek en vind volle werkstevredenheid binne die klaskamer (vgl. 2.4.5). Uit die feit dat 'n stabiele persoonlike lewe en aanvaarding deur kollegas as die twee faktore wat die meeste bevredig word geëvalueer is, kan afgelei word dat swart onderwyseresse tevrede is met hulle persoonlike lewe en dat hulle affiliasiebehoefes binne die skool bevredig word. Blanke onderwyseresse (vgl. Hillebrand, 1989:115) sowel as manlike onderwysers in die primêre skool, (vgl. Esterhuizen, 1989:69) word die meeste bevredig deur gesonde verhoudinge met leerlinge en aanvaarding deur kollegas.

TABEL 4.10 BEVREDIGING VAN FAKTORE WAT WERKSTEVREDENHEID BEÏNVLOED (VOLGORDE VAN BAIE BEVREDIG TOT GEEN BEVREDIGING.)

Op Skaal: 1 = geen bevrediging
 2 = min bevrediging
 3 = bevredig
 4 = baie bevredig

Rangorde	Bevrediging van faktore	Vraag	Gemiddeld
1	'n Stabiele persoonlike lewe	35	3.118
2	Aanvaarding deur kollegas	13	2.984
3	Die sinvolheid van die leerinhoud wat onderrig word	6	2.978
4	Positiewe terugvoering t.o.v. eie werk	32	2.967
5	Gesonde verhoudinge met leerlinge	22	2.935
6	Eie verantwoordelikheid vir spesifieke opdragte of projekte	7	2.853
7	Om opdragte van gesagsfigure te aanvaar	8	2.849
8	Gesonde verhoudinge met meerdere	29	2.828
9	Erkenning as persoon	4	2.814
10	Erkenning vir werk gelewer	3	2.797
11	Om persoonlike doelwitte in beroep te bereik	1	2.760
12	Versoenbaarheid (harmonie) t.o.v. rol as moeder en tuisteskepper en rol as onderwysers	25	2.743
13	Om te kan presteer	2	2.737
14	Positiewe toesig	31	2.698
15	Ondersteuning deur skoolhoof teenoor ander instansies (bv. onderwysdepartement, ouers en leerlinge)	15	2.647
16	Geleentheid om deel te word van 'n groep	30	2.634
17	Geleentheid tot kreatiwiteit in die klaskamer	5	2.622
18	Uitlewing van eie lewensbeskouing en waardes	11	2.609
19	Professionele status in die gemeenskap	12	2.601
20	Otonome funksionering d.w.s. onafhanklike denke, besluitneming en handeling t.o.v. eie wrk	20	2.593
21	Billike werksure, insluitende buitemuurse bedrywighede en nasorg	23	2.591
22	Doeltreffende onderrigleiding deur skoolhoof	16	2.564
23	'n Behoefte aan duidelik omskrewe opdragte	27	2.543
24	'n Positiewe werksomgewing	33	2.478
25	Sekuriteit (bv. sekuriteit oor 'n permanente pos)	18	2.467
26	Billike toepassing van skoolbeleid	14	2.456
27	Inagneming deur hoof/senior personeel van persoonlike kenmerke (bv. ouderdom, geslag, werksvermoë, kwalifikasies)	28	2.413
28	Declnemende besluitneming t.o.v. skoolbeleid	21	2.349
29	Veiligheid in die werksituasie	26	2.308
30	'n Regverdige werkbelading (m.a.w. nie oormatige spanning a.g.v. werkbelading nie)	24	2.308
31	'n Regverdige onderwysbeleid	34	2.258
32	Bevordring	10	2.252
33	Aangename werksomstandighede	19	2.188
34	Billike vergoeding	17	2.123
35	Regverdige evaluering vir merietetoeëkennung	9	2.123

Bestuursfaktore wat werkstevredenheid beïnvloed, is nie van die faktore wat die meeste bevredig word of van die wat die minste bevredig word nie. Die meeste van hierdie faktore word tog taamlik hoog geëvalueer, wat dui op goeie bestuursvermoë van hoofde van swart skole.

Die feit dat swart onderwyseresse die versoenbaarheid van hulle rol as moeder en tuisteskepper en as onderwyseres (vraag 25) (2,74) hoër op die rangordelys van bevrediging plaas as haar blanke kollega (vgl.Hillebrand, 1989:115), dui daarop dat sy haar dubbele rol nie negatief beleef nie (vgl.2.4.3).

Die faktore wat as die laagste bevredig geëvalueer is, het te doen met veiligheid (vraag 26) (2,30), 'n regverdige werkbelading (vraag 24) (2,30), regverdige onderwysbeleid (vraag 34) (2,25), bevordering (vraag 10) (2,25), aangename werksomstandighede (vraag 19) (2,18%), vergoeding (vraag 17) (2,12) en regverdige evaluering vir merietetoekenning (vraag 9) (2,12). Hierdie faktore wentel hoofsaaklik rondom die beleidsaspekte van die onderwysstelsel. Vier van die faktore, vergoeding, evaluering vir merietetoekenning, bevordering en werkbelading word ook deur vroulike blanke kollegas (vgl. Hillebrand, 1989:115) as die minste bevredig geëvalueer. Twee van die faktore, bevordering en vergoeding word deur manlike kollegas (Esterhuizen, 1989:69) as die minste bevredig geëvalueer.

Die swart onderwyseres ondervind anders as haar blanke kollegas, ook min tevredenheid met veiligheid in die werksituasie en aangename werksomstandighede. Hierdie resultaat is in ooreenstemming met bevindinge in die literatuurstudie (vgl.3.2.1; 3.2.2.5).

Dit is belangrik om daarop te let dat al die faktore as van min bevredig tot bevredig (dus 'n persentasie van ongeveer 50% bevrediging), geëvalueer is. Hierdie resultaat is verrassend, aangesien daar na aanleiding van bevindinge in die literatuurstudie en beriggewing in die media verwag is dat die swart onderwyseres baie meer ontevrede sou wees. Na aanleiding van hierdie navorsing kan die afleiding gemaak word dat swart onderwyseresse tog 'n groot mate van bevrediging in hulle werk ervaar.

4.3.5 Diskrepansie tussen die belangrikheid van 'n behoefte en die bevrediging daarvan.

Tabel 4.11 toon die diskrepansie tussen die belangrikheid van 'n faktor en die bevrediging daarvan, deur die syfer wat die proefpersoon in KOLOM I omkring het, van die syfer wat sy

in KOLOM 2 omkring het, af te trek. 'n Positiewe verskil dui op die mate van bevrediging. 'n Negatiewe verskil dui op die mate van onbevrediging ten opsigte van die spesifieke faktor.

Die faktore is gerangskik in volgorde van die grootste diskrepanse (mate van onbevrediging) tot die kleinste diskrepanse (vgl.4.2.2).

Daar bestaan 'n negatiewe diskrepanse ten opsigte van al die faktore. Daar heers dus ontevredeheid ten opsigte van die mate waarin al die faktore bevredig word.

Uit Tabel 4.11 blyk dat aangename werksomstandighede (vraag 19) (-1,37) en veiligheid in die werksituasie (vraag 26) (-1,35) die faktore is waarin, in vergelyking met die mate van belangrikheid, die minste bevrediging ervaar word. Dit is dus duidelik dat swart onderwyseresse ontevrede is met die omstandighede waaronder hulle moet werk (vgl.3.2.1). Hulle swak fisiese werksomstandighede oefen 'n negatiewe invloed uit op hulle werk as onderwyseresse. Vrees vir aanranding en geweld veroorsaak spanning by swart onderwyseresse en verhinder dat hulle werkstevredeheid ervaar (vgl.3.2.2.5). Hierdie twee faktore raak die werkstevredeheid van die swart onderwyseres in besonder.

Die derde grootste diskrepanse en bron van ontevredeheid sentreer rondom die stelsel van merietoeëennings (vraag 9) (-1,31) (vgl.3.6.5). Dit blyk dus dat die doel van merietoeëennings, naamlik motivering sodat die onderwyseres professioneel kan ontwikkel en werksprestasie kan verbeter, nie bereik word nie.

Daar bestaan 'n groot diskrepanse en ontevredeheid rondom die swart onderwyseres se vergoeding (vraag 17) (-1,31) (vgl.3.5.3; 2.4.5). Die swart onderwyseres se salaris is vir haar belangrik omdat die gesin se verdienste in die meeste gevalle te min is om in al hulle behoeftes te voorsien.

'n Regverdigde onderwysbeleid (vraag 34) (-1,29) (vgl.3.6.7), 'n regverdigde werkbelading (vraag 24) (-1,24) (vgl.3.2.2.3) en sekuriteit (oor 'n permanente pos) (vraag 18) (-1,19) (vgl.3.5.1) is die ander faktore waar daar groot diskrepanse en ontevredeheid bestaan. Dit is opvallend dat hierdie faktore, soos eersgenoemde vier, almal te make het met die onderwysstelsel. Die groot bron van ontevredeheid by swart onderwyseresse sentreer dus rondom die onderwysstelsel en administrasie daarvan.

Die faktor waar die kleinste diskrepansie bestaan, is aanvaarding deur kollegas (vraag 13) (-0,55) (vgl.3.4.2). Die swart onderwyseres se affiliasiebehoefte word dus voldoende bevredig.

Die feit dat swart onderwyseresse die aanvaarding van eie verantwoordelikheid vir spesifieke opdragte of projekte (vraag 7) (-0,61) (vgl.3.3.6) asook om opdragte van gesagsfigure te aanvaar (vraag 8) (-0,62) (vgl.3.6.3) as voldoende bevredig beskou, dui daarop dat hulle tevrede is as take aan hulle gedelegeer word en dat hulle genoeg geleentheid kry vir eie verantwoordelikheid.

By die faktore, professionele status in die gemeenskap (vraag 12) (-0,67) (vgl.3.7), erkenning vir werk gelewer (vraag 3) (-0,65) (3.3.2), erkenning as persoon (vraag 4) (-0,65) (vgl.3.3.2) en 'n stabiele persoonlike lewe (vraag 35) (-0,65) (vgl.3.7), bestaan daar ook 'n klein diskrepansie. Dit dui daarop dat die swart onderwyseres 'n goeie selfbeeld besit en dus tevrede is met haar as persoon.

Hoewel daar in baie opsigte ooreenkomste bestaan tussen faktore wat werkstevredenheid by swart en blanke onderwyseresse beïnvloed, bestaan daar wat die diskrepansie tussen belangrikheid en bevrediging betref, min ooreenkomste tussen die swart onderwyseres en haar blanke kollegas (vgl.Hillebrand,1989:117). Die swart onderwyseres se situasie is uniek en moet as sodanig deur onderwysowerhede hanteer word.

4.3.6 Tweerigtingfrekwensies met CHI-kwadraat

Daar is van tweerigtingfrekwensies met CHI-kwadraat gebruik gemaak om verbande te trek tussen biografiese besonderhede, naamlik ouderdom, jare ervaring as onderwyseres en kwalifikasies en die mate van tevredenheid wat die respondente ervaar ten opsigte van al die faktore wat werkstevredenheid beïnvloed (vgl. vraelys, Bylae A).

Die volgende groeperings is gemaak sodat die waardes in elke sel groot genoeg kon wees om betroubare χ^2 waardes te verkry:

Ouderdom (vraag A1.1): 20 tot 30 jaar

31 tot 40 jaar

41 tot 60 jaar

Jare ervaring as onderwyseres (vraag A1.2): 0 tot 5 jaar

6 tot 10 jaar

11 jaar en meer

Kwalifikasies (vraag A1.3): primêre onderwysdiploma

sekondêre onderwysdiploma

graad en hoër

By die volgende het statisties betekenisvolle verbande, maar slegs klein effekgroottes (w-waardes) na vore gekom:

- * Kwalifikasies (vraag A1.3) en tevredenheid met die geleentheid om persoonlike doelwitte in beroep te bereik (vraag B1):

($\chi^2=5,965$; $p=0,051$; $w=0,18$ (klein prakties betekenisvolle verskil))

Dit wil voorkom asof die groep respondente wat die laagste gekwalifiseerd is, die meeste bevrediging met hierdie faktor ervaar. Van die groep in besit van 'n primêre onderwysdiploma ondervind 76% teenoor 24% bevrediging. Van die groep in besit van 'n sekondêre onderwysdiploma, ondervind 53% teenoor 47% en die wat hoër gekwalifiseerd is, 54% teenoor 46% bevrediging. Dit blyk dus dat hoër gekwalifiseerde onderwyseresse meer idealisties is en meer geleenthede in hulle beroep verlang om persoonlike doelwitte te bereik.

- * Ouderdom (vraag A1.1) en tevredenheid met die leerinhoude wat onderrig word (vraag B6):

($\chi^2=7,659$; $p=0,022$; $w=0,2$ (klein prakties betekenisvolle verskil))

Die respondente in die jonger ouderdomsgroep ervaar meer bevrediging met die sinvolheid van leerinhoude as hulle ouer kollegas. Van die groep tussen 20 en 30 jaar, ondervind 77% teenoor 23% en die tussen 31 en 40 jaar 80% teenoor 20% bevrediging. In die groep wat ouer is as 41jaar, ervaar 60% teenoor 40% egter nie bevrediging nie. Dit blyk dus dat die ouer

onderwyseresse meer krities ingestel is teenoor die sinvolheid van die leerinhoude wat hulle moet onderrig.

- * Jare ervaring as onderwyseres (vraag A1.2) en tevredenheid met veiligheid in die werksituasie (vraag B26):

($\chi^2=8,935$; $p=0,011$; $w=0,22$ (klein prakties betekenisvolle verskil))

Dit blyk dat swart onderwyseresse met die minste jare ervaring, die minste ontevredenheid met veiligheid in die werksituasie ondervind. In die groep met 5 jaar en minder ervaring, ondervind 55% teenoor 45% bevrediging. In die groep met 6 tot 10 jaar ervaring, ondervind 70% teenoor 30% en in die groep met meer as elf jaar ervaring, 64% teenoor 36% egter nie bevrediging nie. Die mate van bevrediging met veiligheid in die werksituasie neem dus af namate die respondente se jare ervaring toeneem.

- * Jare ervaring as onderwyseres (vraag A1.2) en tevredenheid met positiewe toesig (vraag B31):

($\chi^2=6,984$; $p=0,031$; $w=0,19$ (klein prakties betekenisvolle verskil))

'n Toename in jare ervaring lei tot groter bevrediging met positiewe toesig. In die groep met minder as 5 jaar ervaring, ervaar 66% teenoor 34% respondente bevrediging. In die groep met 6 tot 10 jaar ervaring, ervaar die helfte bevrediging en die ander helfte nie. Van die swart onderwyseresse met meer as 11 jaar ervaring, geniet 82% teenoor 18% bevrediging. Die onderwyseresse met minder ervaring het dus 'n groter behoefte aan positiewe toesig.

- * Jare ervaring as onderwyseres (vraag A1.2) en tevredenheid met 'n regverdig onderwysbeleid (vraag B34):

($\chi^2=6,045$; $p=0,049$; $w=0,17$ (klein prakties betekenisvolle verskil))

Ontevredenheid met die onderwysbeleid neem toe namate die respondente se jare ervaring toeneem. In die groep met 5 jaar en minder ervaring, ondervind die helfte bevrediging en die ander helfte nie. In die groep met 6 tot 10 jaar ervaring, is daar 70% teenoor 30% en in die groep met meer as 11 jaar ervaring, 62% teenoor 38% wat nie bevrediging ondervind nie. Die meer ervarenes (veral die middelgroep), is dus meer krities ingestel teenoor die onderwysbeleid.

- * Kwalifikasies (vraag A1.3) en tevredenheid met 'n stabiele persoonlike lewe (vraag B35):

($\chi^2=6,869$; $p=0,032$; $w=0,19$ (klein prakties betekenisvolle verskil))

Die respondente wat die laagste gekwalifiseerd is, naamlik die in besit van 'n primêre onderwysdiploma, ervaar die meeste bevrediging met 'n stabiele persoonlike lewe (95% teenoor 5%). In die groep in besit van 'n sekondêre onderwysdiploma, ervaar 88% teenoor 22% bevrediging. In die groep wat hoër gekwalifiseerd is, ondervind 72% teenoor 28% bevrediging. Hoewel tog in 'n groot mate bevredig, is die groep wat hoër gekwalifiseerd is, meer krities teenoor hulle self.

4.4 SAMEVATTING

Al die faktore wat in die literatuurstudie geïdentifiseer is, is in die empiriese studie deur swart onderwyseresse oorwegend positief as belangrik tot baie belangrik geëvalueer.

Gesonde verhoudinge met leerlinge, hulle onderrigwerk en eie sekuriteit is as die belangrikste faktore beskou. Faktore wat die meeste bevredig word, raak swart onderwyseresse se persoonlike lewens en verhoudinge met kollegas. Faktore wat die minste bevredig word, het te make met administrasie en die onderwysbeleid. Aangename werksomstandighede en veiligheid in die werksituasie is die faktore waarin, in 'n vergelyking tussen die mate van belangrikheid en die mate van bevrediging, die grootste negatiewe diskrepansie bestaan.

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word eerstens 'n samevatting gegee van die belangrikste aspekte wat in hierdie navorsing bespreek en nagevors is. Tweedens word bevindinge met betrekking tot die navorsingsdoelwitte wat in hoofstuk 1 gestel is, gegee, naamlik bevindinge na aanleiding van die literatuurstudie om te bepaal wat die aard van werkstevredenheid is, bevindinge na aanleiding van die literatuurstudie om te bepaal watter faktore aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwyseres en bevindinge na aanleiding van die empiriese studie wat onderneem is om te bepaal watter faktore aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwyseres. Derdens word aanbevelings/riglyne vir die skoolhoof verskaf waardeur optimale werkstevredenheid by die swart onderwyseres verseker kan word. Laastens word een hoofgevolgtrekking met betrekking tot die navorsing gemaak.

5.2 SAMEVATTING

In hoofstuk 1 is die relevansie van die navorsing met betrekking tot die werkstevredenheid van die swart onderwyseres bespreek. Na aanleiding van sekere probleemvrae wat uitgelig is, is die doel van die navorsing uiteengesit. Die metode van navorsing is bespreek en die verloop van die navorsing is gegee.

Vervolgens is die aard van werkstevredenheid in hoofstuk 2 bepaal. Onvoldoende werkstevredenheid van onderwyseresse kan die effektiwiteit van enige skool nadelig beïnvloed. Aan die ander kant hou hoë vlakke van werkstevredenheid positief verband met leerlingprestasie. Motivering en werkstevredenheid is onlosmaaklik aan mekaar verbind. 'n Gemotiveerde onderwyseres is 'n werkstevrede onderwyseres en 'n werkstevrede onderwyseres sal gemotiveerd haar taak verrig. 'n Werkstevrede onderwyseres is verder ook 'n toegewyde onderwyseres wat lewensbevrediging ondervind. Werkstevredenheid verskil van mens tot mens

omdat daar verskillende individuele behoeftes by mense bestaan en werkstevredenheid by verskillende individue deur verskillende faktore beïnvloed word. Ook kultuurverskille het 'n invloed op werkstevredenheid. Veral die swart vrou in die onderwys se unieke omstandighede veroorsaak dat sy werkstevredenheid op 'n eiesoortige manier sal ervaar. Onvoldoende werkstevredenheid hou ernstige gevolge vir die onderwyseres in, soos stres, uitbranding en 'n gevoel van psigologiese mislukking.

In hoofstuk 3 is 'n aantal faktore geïdentifiseer wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed. Van die faktore in die werk self, soos swak fisiese werksomstandighede en gevaar in die werksituasie, werkoortlading en faktore wat sentreer rondom loopbaanontwikkeling, dra in die huidige Suid-Afrikaanse omstandighede in 'n groot mate by tot werksontevredenheid by swart onderwyseresse. Faktore op bestuursvlak wat werkstevredenheid beïnvloed, is geïdentifiseer as bekwame leierskap, deelname in besluitneming, delegering, toesig, evaluering, organisasieklimaat en onderwysbeleid. Swart onderwyseresse se persoonlike eienskappe en behoeftes, interpersoonlike verhoudinge en gemeenskapsfaktore, moet in ag geneem word omdat dit grootliks bepaal of sy gelukkig is in haar werksituasie.

In al hierdie faktore het die skoolbestuur 'n rol te speel. Deur bekwame leierskap en inagneming van individuele verskille, kan die beste werkstevredenheid vir elke personeelid verseker word.

In hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek bepreek. Vervolgens is verslag gelewer oor die data wat deur middel van vraelyste bekom, statisties verwerk, en daarna geïnterpreteer is.

5.3 BEVINDINGE

5.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 1 (vgl. 1.3.1), naamlik om uit die literatuur te bepaal wat die aard van werkstevredenheid is, is die volgende bevind:

- * Werkstevredenheid is 'n aangename of positiewe emosionele gevoel wat 'n mens in sy werksituasie ervaar (vgl. 2.2).

- * Werkstevredenheid is vir die onderwyseres belangrik omdat dit 'n invloed het op leerlingprestasie (vgl.2.3.2), werkstoewyding (vgl.2.3.4) en lewensbevreëding (vgl.2.3.7).
- * Werkstevredenheid en werksmotivering beïnvloed mekaar wedersyds (vgl.2.3.3). As versorgende faktore (higiënefaktore) sodanig is dat dit werkstevredenheid verseker, sal onderwyseresse deur motiveerders aangespoor word tot beter dienslewering. Gemotiveerde onderwyseresse is aan die ander kant weer werkstevrede onderwyseresse.
- * Om werkstevredenheid te verseker moet individuele verskille (vgl.2.3.5) asook kulturele verskille (vgl.2.3.6) in ag geneem word. Werkstevredenheid word by individue, kultuurgroepe asook mans en vrouens (vgl.2.4.4) deur verskillende faktore beïnvloed.
- * Ongeveer twee-derdes (64%) van alle onderwysers in die RSA is vrouens. Slegs 0,1% van alle vrouens in sekondêre onderwys beklee poste in posvlak 5 en hoër (vgl.2.4.1).
- * Die stereotiepe beeld van die vrou (vgl.2.4.2) asook die sogenaamde dubbele rol wat sy moet vervul (vgl.2.4.3), is faktore wat kan verhinder dat sy werkstevredenheid ervaar.
- * Die onderwyseres se verhouding met haar leerlinge is vir haar baie belangrik. Haar grootste bron van motivering sentreer rondom haar verhouding met haar leerlinge. Sy vind werksbevreëding binne die klaskamer en het min behoefte aan bevordering (vgl.2.4.5).
- * Onvoldoende werkstevredenheid hou ernstige gevolge vir die onderwyseres in. Sy kan stres ondervind, wat verder lei tot uitbranding en 'n gevoel van psigologiese mislukking (vgl.2.5).

5.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 (vgl.1.3.2), naamlik om uit die literatuur te bepaal watter faktore aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwyseres, is die volgende bevind:

- * Faktore wat verband hou met die werksituasie, soos swak fisiese werkstoestand (vgl.3.2.1), 'n te groot werkklas (vgl.3.2.2.4) en onveiligheid (vgl.3.2.2.5) is faktore wat veral vir die swart onderwyseres in die RSA werksontevredenheid veroorsaak.
- * Faktore in die onderwyseres self, soos rolkonflik (vgl.3.3.1), behoefte aan erkenning (vgl.3.3.2) en prestasie (vgl.3.3.4), bereiking van persoonlike doelwitte (vgl.3.3.3),

outonomie (vgl.3.3.5), verantwoordelikheid (vgl.3.3.6) en persoonlike kenmerke (vgl.3.3.7), word beskou as belangrike faktore wat werkstevredenheid by onderwysers in die algemeen beïnvloed.

- * Interpersoonlike verhoudinge, soos verhoudinge met leerlinge (vgl.3.4.1), kollegas (3.4.2) en meerderes (vgl.3.4.3) en geleentheid om deel te word van 'n groep (vgl.3.4.4) (spesifiek by die swart onderwysers), is faktore wat veral by die vrou bevredig moet word voordat werkstevredenheid ervaar kan word.
- * Faktore wat verband hou met loopbaanontwikkeling, soos werksonsekerheid (vgl.3.5.1) en vergoeding (vgl.3.5.3) is vir die swart onderwysers in die huidige ekonomiese omstandighede en rasionaliseringsproses, 'n bron van ontevredenheid. Sy het ook 'n groter behoefte aan bevordering (vgl.3.5.2) as blanke vroue.
- * Faktore op bestuursvlak, soos bekwame leierskap (vgl.3.6.1), deelname in besluitneming (vgl.3.6.2), delegering (vgl.3.6.3), toesig (vgl.3.6.4), evaluering (vgl.3.6.5), organisasieklimaat (vgl.3.6.6) en onderwysbeleid (vgl.3.6.7) en werksbevrediging van die onderwysers hou verband met mekaar. Dit hang van die bestuurspan se bekwame leierskap af of hierdie faktore by die personeel bevredig word.
- * Gemeenskapsfaktore (vgl.3.7) soos status wat 'n onderwysers se beroep haar verleen en 'n stabiele persoonlike lewe, kan haar werkstevredenheid beïnvloed. Die swaar werkklas wat die swart onderwysers tuis sowel as by die skool moet dra, kan werksontevredenheid veroorsaak.

5.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 3 (vgl.1.3.3), naamlik om empiries te bepaal watter faktore aanleiding gee tot werkstevredenheid/-ontevredenheid by die swart onderwysers, is die volgende bevind:

- * Alle faktore in die werksituasie wat werkstevredenheid beïnvloed (vgl.4.3.3.1) word as belangrik tot baie belangrik beskou. Die faktore sinvolheid van leerinhoude wat onderrig word en billike werksure, word bevredig tot baie bevredig. Swak fisiese werктоestande, werkoorsading en onveiligheid veroorsaak egter dat die swart onderwysers glad nie tot min bevredig word. Hoewel die meerderheid van die respondente bevrediging ervaar met geleenthede tot kreatiwiteit in die klaskamer, is daar nog 'n groot persentasie (43,4%) wat nie bevredig word nie.

- * Al die faktore in die onderwyseres self wat werkstevredenheid beïnvloed (vgl.4.3.3.2) word as belangrik tot baie belangrik beskou. Slegs met een faktor, naamlik inagneming van persoonlike kenmerke, ervaar die swart onderwyseres geen tot min bevrediging. Die faktore, om te kan presteer, erkenning vir werk gelewer, erkenning as persoon en eie verantwoordelikheid, word bevredig tot baie bevredig. Bereiking van persoonlike doelwitte, uitlewing van eie lewensbeskouing en waardes, outonome funksionering en behoefte aan duidelik omskrewe opdragte word by die meerderheid respondente bevredig. 'n Groot persentasie van die respondente ervaar egter nie bevrediging nie.
- * Interpersoonlike verhoudinge (vgl.4.3.3.3) word as belangrik tot baie belangrik beskou. Die faktore, aanvaarding deur kollegas, gesonde verhoudinge met leerlinge en gesonde verhoudinge met meerderes, word by die swart onderwyseres bevredig tot baie bevredig. Hoewel geleenthede om deel te word van 'n groep as bevredig ervaar word, meen 'n groot persentasie (47,1%) dat hulle nie bevrediging ervaar nie. Swart onderwyseresse ervaar, behalwe vir hierdie een faktor, interpersoonlike verhoudinge dus baie positief.
- * Al die faktore wat verband hou met loopbaanontwikkeling (vgl.4.3.3.4) word as belangrik tot baie belangrik beskou. Twee faktore, bevordering en billike vergoeding, word glad nie tot min bevredig. Sekuriteit (byvoorbeeld oor 'n permanente pos) word, alhoewel die bevredigingspersentasie laag is (52,9%), tog bevredig. Dit blyk dus dat swart onderwyseresse ontevrede is met faktore rondom loopbaanontwikkeling.
- * Al die faktore op bestuursvlak wat werkstevredenheid beïnvloed (vgl.4.3.3.5), word as belangrik tot baie belangrik beskou. Drie van die faktore naamlik, om opdragte van gesagsfigure te aanvaar, positiewe toesig en positiewe terugvoering ten opsigte van eie werk, word bevredig tot baie bevredig. Vier van die faktore, naamlik 'n positiewe werksomgewing, 'n regverdige onderwysbeleid, regverdige evaluering vir merietetoekening en deelnemende besluitneming, word glad nie tot min bevredig. Drie van die faktore, naamlik billike toepassing van die skoolbeleid, ondersteuning deur die skoolhoof en doeltreffende onderrigleiding, word deur ongeveer die helfte van die respondente as bevredig ervaar, terwyl die ander helfte nie bevredig word nie. Bogenoemde bevindings dui veral op ontevredeheid met die onderwysstelsel.
- * Al die gemeenskapsfaktore wat werkstevredenheid beïnvloed (vgl.4.3.3.6) word as belangrik tot baie belangrik beskou. Die swart onderwyseres ervaar ten opsigte van die faktore, versoenbaarheid van haar rol as moeder en tuisteskepper en as onderwyseres en 'n stabiele persoonlike lewe, bevrediging tot baie bevrediging. Hoewel die meeste respondente bevredig word, ervaar 'n groot groep (43,4%) egter nie bevrediging met

die status wat hulle in die gemeenskap geniet nie. Swart onderwyseresse ervaar gemeenskapsfaktore oor die algemeen baie positief.

5.4 AANBEVELINGS

Aanbeveling 1:

Vir verdere navorsing in verband met die werkstevredenheid van die swart onderwyseres word aanbeveel dat daar van die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik gemaak word. Onderhoude kan met swart onderwyseresse gehou word en 'n databank van faktore wat haar werkstevredenheid beïnvloed, kan opgestel word.

Motivering:

'n Leemte in hierdie navorsing is dat daar in die vraelys (vgl. Bylaag A) nie voorsiening gemaak is vir 'n afdeling met oop vrae nie. Die faktore in die vraelys is opgestel na aanleiding van bestaande vraelyste en aangepas uit die literatuurstudie. Dit is moontlik dat daar faktore bestaan wat vir die swart onderwyseres belangrik is, wat nie in die vraelys voorkom nie.

In teenstelling met bevindings in die literatuur en beriggewing in die media, dat daar groot ontevredenheid by swart onderwyseresse bestaan, is in hierdie navorsing gevind dat hulle oor die algemeen min bevrediging tot bevrediging ervaar. Daar kan dus faktore wees wat aanleiding gee tot ontevredenheid wat nie in die vraelys voorkom nie.

Aanbeveling 2:

Die swart onderwyseres se fisiese werksomstandighede moet verbeter word. Meer geld sal beskikbaar gestel moet word vir meer en beter toegeruste skole.

Motivering:

Die grootste diskrepansie bestaan tussen die mate van belangrikheid en mate van bevrediging wat ervaar word in verband met aangename werksomstandighede. Dit bewys dat aangename werksomstandighede vir die swart onderwyseres baie belangrik is, maar dat groot ontevredenheid daarmee ondervind word.

Aanbeveling 3:

Die onderwysowerhede sal dringend aandag moet gee aan faktore in die onderwysstelsel wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres raak, soos regverdige evaluering vir merietetoekenning, billike vergoeding, 'n regverdige werkbelading en sekuriteit (met ander woorde voorsiening vir meer permanente poste).

Motivering:

Hierdie is faktore wat volgens die rangordelys van bevrediging die minste bevredig word en waar daar ook die grootste diskrepansie bestaan tussen belangrikheid en mate van bevrediging. Die swart onderwyseres staan wantrouig teenoor aspekte wat verband hou met die onderwysstelsel as geheel.

Aanbeveling 4:

Die swart onderwyseres moet as vrou in ag geneem word. Faktore waarin sy die meeste bevrediging ervaar, soos haar persoonlike lewe, aanvaarding deur kollegas en verhouding met leerlinge, moet benut word. Geleentheid moet geskep word om hierdie positiewe aspekte uit te bou.

Motivering:

Die swart onderwyseres het, kenmerkend vir die vrou, sterk affiliasiebehoefte, word intrinsiek gemotiveer en ag haar verhouding met haar leerlinge as baie belangrik.

Aanbeveling 5:

Die faktore (vrae 1, 5, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 27 en 30) wat minder as 60% van die swart onderwyseresse as bevredig ervaar, sal veral skoolhoofde aandag aan moet gee.

Motivering:

Daar is 'n groot aantal van die faktore wat deur minder as 60% van die swart onderwysetesse as bevredig tot baie bevredig geëvalueer is. Dit beteken dat meer as 40% nog nie bevredig word nie. Hierdie moet dus beskou word as terreine waar daar groot ruimte vir verbetering is.

Geen patroon kon gevind word in die manier waarop hierdie faktore geëvalueer is nie, aangesien hulle uiteenlopend van aard is. Daar is faktore wat sentreer rondom die werk self, die onderwyseres self, die bestuur van die skool en die gemeenskap.

5.5 SLOT

Swart onderwyseresse ervaar meer werkstevredenheid as wat algemeen aanvaar word. Hoewel daar faktore is wat aanleiding gee tot ontevredenheid, soos fisiese werksomstandighede, veiligheid en faktore wat sentreer rondom die onderwysstelsel, is daar ander faktore wat genoegsaam bevredig word. Die swart onderwyseres is gelukkig met haar persoonlike lewe en vind bevrediging in haar verhouding met kollegas, haar leerlinge en sake wat haar onderrigwerk raak.

BIBLIOGRAFIE

- ADLER, S., LANEY, J. & PACKER, M. 1993. Managing women. Feminism and power in educational management. Buckingham : Open University Press.
- ALHASSAN, A.B. 1990. The management of disaffection in schools. *Educational management and administration*, 18(3):46-52.
- ANDERSON, B. 1989. Werksmotivering: 'n sisteemteoretiese perspektief. Bloemfontein : OUVS. (Skripsie - M A)
- ANON. 1989a. *Sowetan* :6, March, 31.
- ANON. 1989b. Teachers are today's victims. *Sowetan* :17, Nov. 3.
- ANON. 1990. Meer vir blanke onderwys. *Transvaler* :4, Feb. 14.
- ANON. 1991. *Beeld* :4, Mei 20.
- ASHBAUGH, C.R. 1982. What is job satisfaction? *Planning and changing*, 13(4):195-203, Winter.
- BACKER, W. 1979. 'n Kritiese evaluering van die motiveringshiënetorie van Herzberg aan die hand van 'n tussenkulturele studie van werksmotivering. Pretoria : UNISA (Proefskrif - D.Litt.et Phil.)
- BARBASH, J. 1976. Job satisfaction attitudes surveys. s.l. : Organisation for economic co-operation and development.
- BATCHLER, M. 1981. Motivating staff - a problem for the school administrator. *The journal of educational administration*, 19(1):44-54, Winter.
- BAVUMA, V. 1990. *Weekend Argus* :19, Sep. 15.
- BERGER-GROSS, V. & KRAUT, A.I. 1984. "Great expectations:" a no-conflict explanation of role conflict. *Journal of applied psychology*, 69(2):261-271.

BIESHEUVEL, S. 1959. Race, culture and personality. The Hoernle Memorial Lecture. Johannesburg : South African Institute of Race Relations.

BIESHEUVEL, S. 1980. Human factors influencing the job-effectiveness of blacks. *Fact and opinion papers*, 12. Johannesburg : University of the Witwatersrand. (Graduate School of Business Administration.)

BONDESIO, M.J. & DE WITT, J.T. 1990. Personeelbestuur. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM. p.249-359.)

BOTES, C. 1991. Eksamenramp wag op swart leerlinge. *Transvaler* :2, Junie, 11.

BRYNARD, K. 1989. Die wanhoop in die swart onderwys. *Insig* :20, Aug.

CHARLES, C.M. 1988. Introduction to educational research. New York : Longman.

CHISSOM, B., BUTTERY, T.J., CHUKABARAH, P.C.O. & HENSON, K.T. 1987. A qualitative analysis of variables associated with professional satisfaction among middle school teachers. *Education*, 108(1):75-80.

CLAESSON, M.A. & BRICE, R.A. 1989. Teacher/mothers: effects of a dual role. *American educational research journal*, 26(1):1-23.

COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

COHEN, L. & MANION, L. 1989. Research methods in education. London : Routledge.

COOKE, R.A. & ROUSSEAU, D.M. 1984. Stress and strain from family roles and work-role expectations. *Journal of applied psychology*, 69(2):252-260.

COURT REPORTER. 1993. Hundreds of teachers at court: 20 appear. *The Citizen* :4, March, 5.

CULVER, S.M., WOLFLE, L.M. & CROSS, L.H. 1990. Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American educational research journal*, 27(2):323-349, Summer.

DAVIES, L. 1986. Women, educational management and the third world: a comparative framework for analysis. *International journal for educational development*, 6(1):61-75.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING. 1989. Jaarverslag. Pretoria : Staatsdrukker.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING. 1991. Jaarverslag. Pretoria : Staatsdrukker.

DE VILLIERS, D. 1976. A study of the motivational pattern of a people in socio-cultural transition. Pretoria : UNISA. (Verhandeling - M.Ed.)

DE VILLIERS, E. 1990. Walking the tightrope. Recollections of a school teacher in Soweto. Parklands : Jonathan Ball.

DE WET, J.J. s.a. 'n Vergelyking van die onderwysprobleme van Suid-Afrika met Afrika en die res van die wêreld. s.l.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., VENTER, P.A. & STEYN, H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban : Butterworth.

DE WITT, J.T. 1986. Doeltreffende motivering, groepsdinamika en konflikoplossing as aksiomatiese bestuursopgaaf van die ideale onderwyseier. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 6(1):21-29.

DE WITT, J.T. 1987. Die professionele uitbrandingsindroom - 'n onderwysbestuursperspektief. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 7(4):264-271.

DE WITT, J.T. 1990. Die rol van die vrou in onderwysbestuur. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM. p.535-612.)

DOO
kyk

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING

DUTTWEILER, P.C. 1986. Educational excellence and motivating teachers. *The clearing house*, 59(8):371-74, Apr.

EMMONS, C., BIERNAT, M., TIEDJE, L.B., LANG, E.L. & WORTMAN, C.B. s.a. Stress, support, and coping among women professionals with preschool children. (*In* Eckenrode, J. & Gore, S., eds. *Stress between work and family*. New York : Plenum Press. p.61-93.)

ENGELHART, M.D. 1972. *Methods of educational research*. Chicago : Rand McNally.

ERLANDSON, D.A. & PASTOR, M.C. 1981. Teacher motivation, job satisfaction, and alternatives - directions for principals. *NASSP Bulletin*, 65(442):5-9, Feb.

ERMEL, K. 1990. Die praktiese opleiding van onderwysers in onstabiele onderwystoestande. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

ESTERHUIZEN, J.L.P. 1989. Die werksmotivering van die onderwyser in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

FARBER, B.A., ed. 1983. *Stress and burnout in the human service professions*. New York : Pergamon Press.

FERREIRA, M.G. 1991. Organisasiesstres by die onderwyser in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

FRASE, L.E., HETZEL, R.W. & GRANT, R.T. 1982. Merit pay: a research-based alternative in Tucson. *Phi delta kappan*, 64(4):266-69, Dec.

GOLDMAN, P. & CHANG, D. 1992. The consequences of role conflict and role ambiguity among junior high school administrators in Taiwan. (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1992.)

GREYVENSTEIN, L.A. 1989. The development of women for management positions in education. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.)

GRUNEBERG, M.M. 1979. *Understanding job satisfaction*. Thetford, Norfolk : Lowe and Brydone.

HAWLEY, W.D. 1985. Designing and implementing performance-based career ladder plans. *Educational leadership*, 43(3):57-61, Nov.

- HEINE, E.W. 1992. Uitbranding by skoolhoofde. Vanderbijlpark : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.)
- HELMS, J.H. 1987. 'n Ondersoek na die faktore wat die werksmotivering van Venda-werkers bepaal. Bloemfontein : UOVS. (Verhandeling - M.Com.)
- HERZBERG, F. 1966. Work and the nature of man. New York : The World Publishing Company.
- HILLEBRAND, I.H. 1989. Die werksmotivering van die onderwyseres. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)
- HOLDAWAY, E.A. 1978. Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational administration quarterly*, 14(1):30-47, Winter.
- HURRELL, J.J., MURPHY, L.R., SAUTER, S.L. & COOPER, C.L., eds. 1988. Occupational stress: issues and developments in research. New York : Taylor & Francis.
- JEFFS, A. 1986. Motivation as a consideration in organisational change and staff development within a peripatetic support group. *Educational management and administration*, 14(1):39-48, Spring.
- JOHNSON, N.A. & HOLDAWAY, E.A. 1991. Perceptions of effectiveness and the satisfaction of principals in elementary schools. *Journal of educational administration*, 29(1):51-70.
- JOHNSON, S.M. 1986. Incentives for teachers. What motivates, what matters. *Educational administration quarterly*, 22(3):54-79, Summer.
- KAISER, J.S. 1989. Motivation deprivation: no reason to stay. *Journal of teacher education*, 32(5):43, Sep.- Oct.
- KHUBA, W.R. 1978. Attitudes of serving and retired Venda teachers towards teaching as a career. Pretoria : UNISA. (Dissertation - M.Ed.)
- KING, T.J. 1981. Die "nuwe" rol van die vrou in die onderwysstelsel vir blankes in die Republiek van Suid-Afrika. Pretoria : UNISA. (Verhandeling - M.Ed.)

- KLEYNHANS, F.H. 1983. The role of staff motivation in educational management. *Die Vrystaatse onderwyser*:6 - 10, April.
- KLINE, J.Z. 1987. Women's achievement in educational administration: perceptions of motivational factors and coping strategies. University of Pittsburgh. (Dissertation - D.Phil.)
- KNOOP, R. 1987. Causes of job dissatisfaction among teachers. (Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Hamilton, Ontario, Canada, May 31 - June 3, 1987.)
- KOWALCZEWSKI, P.S. 1982. Race and education: racism, diversity and inequality, implications for multi-cultural education. *Oxford review of education*, 8(2):145-161.
- KRINSKY, L.W., KIEFFER, S.N., CARONE, P.A. & YOLLES, S.F., eds. 1984. Stress and productivity. New York : Human Sciences Press.
- KRUGER, E. 1990. In oënskou. Wit juffrou dans op koord in Soweto. *Beeld* :9, Okt. 13.
- LEHMAN, L.E. 1989. Practical motivational strategies for teacher performance and growth. *NASSP Bulletin*, 73(520):76-80, Nov.
- LIPMAN-BLUMEN, J. 1972. How ideology shapes women's lives. *Scientific American*, 226(1):34-42.
- LOUW, G.P. 1990. Die professionalisering van die psigologie in Suid-Afrika: 'n histories-vergelykende perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Phil.)
- MAKOE, A. 1991. Huge classes hamper Alex pupils. *The Star* :6, June, 8.
- MARAIS, J.L. 1992. Faktore wat stres veroorsaak by onderwysers in die Oranje Vrystaat en Kaapprovinsie. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 12(3):305-312.
- MARAIS, P.G. 1993. Openingsrede deur mnr. P.G.Maraais, Minister van Nasionale Opvoeding, Onderwyskoördinerende en van Onderwys en Kultuur, by die onderwysposium van die Transvaalse Onderwysdepartement, 1 tot 3 April 1993.
- MEER, F. 1989. Resistance in the townships. s.l. : Madiba Publications.

- MENTZ, P.J. 1992. Meting van organisasieklimaat: 'n empiries-vergelykende ondersoek. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 12(3):313-318.
- MERCHER, D. & EVANS, B. 1991. Professional Myopia: job satisfaction and the management of teachers. *School organisation*, 11(3):291-301.
- MILLS, H. 1987. Motivating your staff to excellence: some considerations. *NASSP Bulletin*, 71(503):37-40.
- MINNESOTA IMPORTANCE QUESTIONNAIRE. 1975. Vocational psychology research. University of Minnesota.
- MISKEL, C., DE FRAIN, J. & WILCOX, K. 1980. A test of expectancy work motivation theory in educational organizations. *Educational administration quarterly*, 16(1):70-92, Winter.
- MISKEL, C., GLASNAPP, D. & HATLEY, R. 1975. A test of the inequity theory for job satisfaction using educator's attitudes toward work motivation and work incentives. *Educational administration quarterly*, 11(1):38-54, Winter.
- MISKEL, C. & OGAWA, R. 1988. Work motivation, job satisfaction, and climate. (*In* Boyan, N.J., ed. *Handbook of research on educational administration*. New York : Longman. p.279-304.)
- MKHIZE, T. 1980. The leadership role of black community school principals in South Africa. University of Pittsburgh. (Thesis - Ph.D.)
- MNCWABE, M.P. 1988. Problems of the black teacher in South Africa - a philosophical-pedagogical appraisal. *Paidonomia*, 16(1):26-39, July.
- MOLEFE, P. 1993. Soweto schooling grinds to virtual halt. *The Star* :1, Feb. 26.
- MWAMWENDA, T.S. 1989. Educational psychology. An African perspective. Durban : Butterworth.
- NEL, D.S. 1983. Die invloed van die skoolhoof se bestuurstyl op leermotivering en leerprestasie in die sekondêre skool. *Onderwysbulletin*, 17(1):18-32.

- NGCOBO, B.W. 1988. Discipline in black schools - a pedagogic-didactic perspective. *Paidonomia*, 16(1):18-24, July.
- OKEBUKOLA, P.A. & JEGEDE, O.J. 1989. Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria. *Educational studies*, 15(1):23-36.
- PAINE, W.S., ed. 1982. Job stress and burnout. London : Sage Publications.
- PARLEMENTÊRE REDAKSIE, 1993. De Beer gee feite oor die swart onderwys. *Beeld* :6, Mei 26.
- POLITIEKE REDAKSIE. 1990. "Totale chaos" by party swart skole. *Beeld* :1, Feb. 19.
- PORTER, L.W., LAWLER, E.E. & HACKMAN, J.R. 1975. Behavior in organizations. Auckland : McGraw-Hill.
- POTTAS, C.D. 1969. 'n Bedryfsielkundige ondersoek na die determinante van werkhoudinge en werksmotivering. Pretoria : UNISA. (Verhandeling - M A)
- PREKEL, T. 1982. Black women at work: progress despite problems. *South African journal of labour relations*, 6(3 & 4):65-86, Dec.
- PREKEL, T. 1986. The role of black women in the economy. (In Smollan, R. Black advancement in the South African economy. Johannesburg : Macmillan. p.31-53.)
- PRETORIUS, C. 1982. The black professional woman - her problems. *South African journal of labour relations*, 6(3 & 4):108-113, Dec.
- RODGERS-JENKINSON, F. & CHAPMAN, D.W. 1990. Job satisfaction of Jamaican elementary school teachers. *International review of education*, 36(3):299-313.
- ROSENHOLTZ, S.J. & SMYLIE, M.A. 1984. Teacher compensation and career ladders. *The elementary school journal*, 85(2):149-163, Nov.
- SAS INSTITUTE INC. 1985. SAS Users guide: basics. 5th ed. Cary, N.C. : SAS Institute Inc.

- SCHOFIELD, S.E. 1988. Staff motivation: the secondary school principal's role and task. Department of Education and Culture: House of Representatives. Johannesburg : RAU. (Dissertation - M.Ed.)
- SHAKESHAFT, C. 1987. Women in educational administration. London : Sage Publications.
- SILVER, P.F. 1982. Synthesis of research on teacher motivation. *Educational leadership*, 39(5):551-555, Feb.
- SMIT, P.C. 1988. 'n Vergelyking van posvraelyste, onderhoudskedules en groepvraelyste. (In Inleiding tot opnamemetodologie. Module 2. Pretoria : RGN. p.58-83.)
- STEERS, R.M. & PORTER, L.W. 1975. Motivation and work behavior. New York : McGraw-Hill.
- STEINBERG, D.J. 1993. Organisasiestres by die onderwyseres in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- STEENKAMP, A. 1989. Kalmte in Soweto-skole na geweld. *Vrye weekblad* :2, Feb. 3.
- STEYN, G.M. 1988. Onderwyserberoepsbevrediging in onderwysstelselverband. Pretoria : UNISA. (Proefskrif - D.Ed.)
- STEYN, G.M. 1990. Enkele faktore in die onderwysstelsel wat die beroepsbevrediging van die onderwyser beïnvloed. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 30(2):145-154, Junie.
- STEYN, G.M. 1992. Enkele beïnvloedingsfere van onderwyserberoepsbevrediging en -beroepsontevredenheid. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 32(4):312-321, Des.
- STOKER, D.J. 1988. Inleiding tot steekproefontwerp. (In Inleiding tot opnamemetodologie. Module 2. Pretoria : RGN. p.1-56.)
- SWANEPOEL, E. 1982. Working women - the need for perspective. *South African journal of labour relations*, 6(3 & 4):45-57, Sep.-Dec.
- SWART, G.J.J. 1987. Stres in die onderwys: die siekte van ons tyd. Hoe raak dit u? *Die Unie*, 84(6):162-170.

TEICHLER, M.G., CALITZ, L.P. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1983. Die stigting van gesonde interpersoonlike verhoudings met sy onderwyspersoneel as bestuursfunksie van die skoolhoof. *Fokus*,11(3):218-230.

THELIN, A.A. 1992. Gender, principal leadership and professionalism. (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1992.)

THERON, M. 1990. Politiek is die stok in swart onderwysiel. *Beeld* :11, Feb. 2.

THERON, M. 1992. Plan vir beter onderwys vir al SA se swart skoliere. *Beeld* :9, Mei 6.

VAN DEN AARDWEG, E.M. 1987. Possible causes of school violence. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 7(3):174-181, Aug.

VAN DER WALT, M.S. 1982. 'n Tat-Z-profiel van 'n groep aangewese swart spanleiers. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

VAN DER WALT, S. 1982. Work motives of women in the retail business. Pretoria : HSRC. (Report MM - 88.)

VAN DER WALT, S. 1984. 'n Kwantitatiewe beeld van die vrou in die werksituasie in die RSA. *RSA 2000*, 6(1):28-35.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1990. Die ontwikkeling van die bestuurskundige denke en enkele ontwikkelings op die gebied van onderwysbestuur. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM. p. 65-135.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1990. Onderwysbestuurstake. (In Van der Westhuizen, P.C., red. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM. p.139-245.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1991. Onderwysbestuur. Riglyne vir navorsingsmetodologie. Gedoseerde M.Ed. Potchefstroom : PU vir CHO.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & HILLEBRAND, I.J. 1990. Faktore wat die werkmotivering van die onderwyseres beïnvloed. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 10(3):269-275.

- VAN DER WESTHUIZEN, P.C., WISSING, M.P. & HILLEBRAND, I.J. 1992. Werksbevestiging by die onderwyseres. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 32(1):40-51.
- VAN NIEKERK, J. E. C. 1984. Motivering van onderwysers: 'n bestuurstaak van die onderwyseier. Johannesburg : RAU. (Skripsie - M.Ed.)
- VAN REENEN, W.J. 1986. Geslagsrolidentiteit, motivering en spanning by die werkende moeder. Johannesburg : RAU. (Verhandeling - M A)
- VAN ZYL, A.J. 1989. Motivation as a primary managerial task in a secondary school in Soweto. Johannesburg : RAU. (Dissertation - M.Ed.)
- VARNEY, S.S. & CUSHNER, K. 1990. Understanding cultural diversity can improve intercultural interactions. *NASSP Bulletin*, 74(528):89-94.
- WESSELS, D.M. 1975. Achievement motivation and occupational aspirations of women. (Paper presented at the International Convention of Women in Grahamstown, 1-5 December 1975. Pretoria : HSRC.)
- WOLF, S. & FINESTONE, A.J., eds. 1986. Occupational stress. Health and performance at work. Littleton, Massachusetts : PSG Publishing Company.
- ZAAIMAN, L. 1993. Die vrou staan stewig in die onderwys. *Opvoeding en kultuur*, 16(3):34-37, Okt.

BYLAE A

VRAELYS OOR DIE WERKSTEVREDENHEID VAN DIE SWART ONDERWYSERRES

For
computer
only

questionnaire
number

--	--	--

(1-3)

Card number

1

(4)

QUESTIONNAIRE TO FEMALE TEACHERS

Research Topic: Management factors which influence the job satisfaction of black female teachers

Directions for filling in the questionnaire

1. You need not anywhere enter your name, the name of your school, or the stamp of your school. Your honest answers will therefore not negatively affect either yourself or your school, but will be of great value to this research.
2. Section A: (General information) should be completed by drawing a cross only in those cases pertaining to you or to your present school.
3. Section B: Factors which lead to job satisfaction have been identified by means of research. You are now requested to indicate the degree to which these factors apply to you in your present job situation.

First of all please read the description of the FACTORS in the middle column.

Then indicate in COLUMN 1 (under IMPORTANCE) how important the relevant factor is to you (regardless of whether it is satisfied in your present job situation) by encircling the number in the applicable column. Where 1 = of no importance; 4 = very important.

After this you must indicate in COLUMN 2 (under SATISFACTION) the degree to which you experience satisfaction with regard to the relevant factor in your present job situation, by encircling the number in the applicable column. Where 1 = no satisfaction; 4 = much satisfaction.

Section A: General information**PLEASE DRAW A CROSS IN THE APPLICABLE SPACE.**

1.1 Your age in years

20-30 year	1
31-40 year	2
41-50 year	3
51-60 year	4

(5)

1.2 Number of years experience as teacher

0-5 year	1
6-10 year	2
11-15 year	3
16 year plus	4

(6)

1.3 Qualifications

primary education diploma	1
secondary education diploma	2
degree	3
degree & diploma	4
higher qualification	5

(7)

1.4 Post level

post level 1	1
post level 2	2
post level 3	3
post level 4	4
post level 5	5
post level 6	6

(8)

1.5 Number of pupils in school

0 - 100	1
100 - 500	2
500 - 1000	3
more than 1000	4

(9)

1.6 Number of staff

10 - 20	1
20 - 40	2
40 - 60	3
more than 60	4

(10)

Section B:

In the case of each factor draw a cross in the applicable space under COLUMN 1 (IMPORTANCE) as well as under COLUMN 2 (SATISFACTION).

COLUMN 1 IMPORTANCE				FACTOR	COLUMN 2 SATISFACTION				
Of no impor- tance	Of little impor- tance	Impor- tant	Very impor- tant		No satis- faction	Little satis- faction	Satis- fies	Much satis- faction	
1	2	3	4	1 to achieve personal goals in my career	1	2	3	4	(11,12)
1	2	3	4	2 to be able to achieve	1	2	3	4	(13,14)
1	2	3	4	3 acknowledgement for work done	1	2	3	4	(15,16)
1	2	3	4	4 acknowledgement as individual	1	2	3	4	(17,18)
1	2	3	4	5 opportunities for creativity in the classroom	1	2	3	4	(19,20)
1	2	3	4	6 meaningfulness of the subject-matter which I have to teach	1	2	3	4	(21,22)
1	2	3	4	7 to carry the responsi- bility for specific duties or projects	1	2	3	4	(23,24)
1	2	3	4	8 to accept instructions from persons in authority	1	2	3	4	(25,26)
1	2	3	4	9 fair evaluation for merit awards	1	2	3	4	(27,28)
1	2	3	4	10 promotion	1	2	3	4	(29,30)

COLUMN 1
IMPORTANCE

FACTOR

COLUMN 2
SATISFACTION

Of no importance	Of little importance	Important	Very important		No satisfaction	Little satisfaction	Satisfies	Much satisfaction	
1	2	3	4	11 to have the chance of expressing my own view of life and values	1	2	3	4	(31,32)
1	2	3	4	12 professional status in the community	1	2	3	4	(33,34)
1	2	3	4	13 acceptance by colleagues	1	2	3	4	(35,36)
1	2	3	4	14 fair application of school policy	1	2	3	4	(37,38)
1	2	3	4	15 support by my principal with regard to other parties (eg. education department, parents, pupils)	1	2	3	4	(39,40)
1	2	3	4	16 effective guidance of instruction by my principal	1	2	3	4	(41,42)
1	2	3	4	17 fair remuneration	1	2	3	4	(43,44)
1	2	3	4	18 security (eg. certainty with regard to permanent post)	1	2	3	4	(45,46)
1	2	3	4	19 satisfying job environment	1	2	3	4	(47,48)
1	2	3	4	20 autonomous functioning (i.e. independent thought, decision-making and action with regard to own work)	1	2	3	4	(49,50)

COLUMN 1
IMPORTANCE

FACTOR

COLUMN 2
SATISFACTION

Of no importance	Of little importance	Important	Very important		No satisfaction	Little satisfaction	Satisfies	Much satisfaction	
1	2	3	4	21 participatory decision-making with regard to school policy	1	2	3	4	(51,52)
1	2	3	4	22 healthy relationship with pupils	1	2	3	4	(53,54)
1	2	3	4	23 fair hours, including extra-curricular activities and after-care	1	2	3	4	(55,56)
1	2	3	4	24 a fair work load (in other words not excessive tension as a result of work load)	1	2	3	4	(57,58)
1	2	3	4	25 reconciling (harmony with regard to) my role as mother and homemaker with my role as teacher	1	2	3	4	(59,60)
1	2	3	4	26 personal safety in the job situation	1	2	3	4	(61,62)
1	2	3	4	27 clearly defined duties	1	2	3	4	(63,64)
1	2	3	4	28 the principal/senior staff taking consideration of my personal characteristics (eg. age, sex, capacity for work, qualifications)	1	2	3	4	(65,66)
1	2	3	4	29 healthy relationships with persons in senior positions (eg. principal, head of department)	1	2	3	4	(67,68)

COLUMN 1
IMPORTANCE

FACTOR

COLUMN 2
SATISFACTION

Of no impor- tance	Of little impor- tance	Impor- tant	Very impor- tant		No satis- faction	Little satis- faction	Satis- fies	Much satis- faction	
1	2	3	4	30 opportunities to become part of a group	1	2	3	4	(69,70)
1	2	3	4	31 positive supervision over me as teacher	1	2	3	4	(71,72)
1	2	3	4	32 positive reaction to my work	1	2	3	4	(73,74)
1	2	3	4	33 a positive work environ- ment	1	2	3	4	(75,76)
1	2	3	4	34 fair education policies	1	2	3	4	(77,78)
1	2	3	4	35 a stable personal life	1	2	3	4	(79,80)

BYLAE B

TOESTEMMINGSBRIEF: DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING

REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA



REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

7530-18-433-2596
[OO/ET 230 (i)]

Telegramadres } "IMFUNDO"
Telegraphic address }

Faksimlee } (0148) 297-7622
Facsimile }

Telefoon } (0148) 297-3810
Telephone }

Navrae } P. F. V. Oberholster
Enquines }

Adresseer alle briewe aan Streekhoofdirekteur
All communications to be addressed to Regional Chief Director

By beantwoording meld
in reply please quote

No. 6/16/2

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING
DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING

Diamantveldstreek
Diamond Field Region

Privaatsak } X1256
Private Bag }

POTCHEFSTROOM
2520

26 Julie 1993

Mev. du Toit
Marthinus Wesselstr. 9
POTCHEFSTROOM
2520

Geagte mev. du Tiot

AANSOEK OM 'N NAVORSINGSPROJEK UIT TE VOER

Die betrokke Direkoraat van Hoofkantoor het u aansoek om die uitvoering van u navorsingsprojek aanbeveel.

As Streekhoofdirekteur is daar besluit om die projek goed te keur.

U sal hierdie kantoor periodiek moet inlig oor u vordering asook u finale verslag in te dien aan die einde van die navorsing.

Geliewe die bepaalde Gebiedsbestuurder en Kringinspekteur van die gebied en kring dienooreenkomstig die besluit van die Streek in te lig.

STREEKHOOFDIREKTEUR
DIAMANTVELDSTREEK

PFVO/ap
J400032

BYLAE C

BEGELEIDENDE BRIEF AAN SKOOLHOOFDE

Faculty of Education
PU for CHE
Potchefstroom
2520
1993/08/01

The Principal

Dear Sir

It will be appreciated if you can help me in this research project. The purpose of the accompanying questionnaires is the investigation of job satisfaction of female teachers in the Department of Education and Training. Therefore your help in distributing and collecting the questionnaires will be of great value and will ensure the success of this project.

Written permission for the investigation in some schools in the Diamantveld region was granted from the Department of Education and Training (see attached letter).

The name of your school or female teachers who may complete the questionnaires need not anywhere be entered. All information is therefore considered anonymous. Honest answers will therefore not negatively affect any person or your school, but will be of great value to this research.

Can I emphasize: it will be appreciated if you would give the questionnaires to every female teacher in your staff for completion. Would you then please collect the completed questionnaires and send it back to me in the accompanying stamped envelope before **1993/09/17**.

Thank you for your kind co-operation.

Yours sincerely

(Me. S.C. du Toit)

BYLAE D

OPVOLGBRIEF AAN SKOOLHOOFDE

Faculty of Education
PU for CHE
Potchefstroom
2520
1993/09/13

The Principal

Dear Sir

About a month ago I sent questionnaires to your school for all female teachers to complete. The purpose of the questionnaires is the investigation of job satisfaction of female teachers in the Department of Education and Training.

I have not received any questionnaires from your school and would appreciate it if you would respond on this letter, so that we could know whether you have received the questionnaires and if you have already sent them back. Your help in collecting the questionnaires and sending them back in the stamped envelope will ensure the success of this project.

Please confirm this letter by phoning prof. P.C. van der Westhuizen at telephone number 0148-991903 or if you have not got a telephone, only send back the questionnaires.

Thank you for your kind co-operation

Yours sincerely

Me. S.C.du Toit