

DIE INSKAKELINGSPROBLEME VAN TYDELIKE ONDERWYSPERSONEEL IN DIE SEKONDÊRE SKOOL.

Arrie van Wyk

B.A., B.Ed., H.O.D.

**Skripsie voorgelê vir die graad Magister Educationis in Onderwysbestuur
aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys .**

Studieleier: Prof. P. C. van der Westhuizen.

Januarie 2000

Potchefstroom

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my dank betuig aan:

- my Skepper wat my gehelp het om die stuk werk suksesvol te kon afhandel.
- my studieleier, prof. P.C. van der Westhuizen, vir sy opbouende wenke. Deur sy leiding is my deursettingsvermoë, verdraagsaamheid, my strewe na uitmuntendheid opnuut geskaaf. Ek is, wat dié sake betref, beter daaraan toe.
- die Upingtonse Onderwysdepartement wat behulpsaam was met die studie. persone soos mnre. P.D. Mettler, G. Berends, J. Basson, en G.T. Klaasen; 'n spesiale woord van dank.
- my skoolhoof, mnr. F.W. Clarke van die Sekondêre Skool A.J. Ferreira, wat aan my verlof toegestaan het om die studie te voltooi.
- kollegas soos mnre. T. Boer, D. Uys en D.A. Klaasen
- mnr. E.G. Bok vir sy ondersteuning en vir die tegniese uitleg van die skripsie.
- pastoor Van Wyk vir aanmoediging om die werk te voltooi toe ek moedeloos was.
- my vrou, Esmé en kinders Aubin en Niela, vir hulle belangstelling.
- die biblioteekpersoneel van die PU vir CHO vir hulle puik dienslewering.
- mev. Meyer vir haar hulp en vriendelikheid.
- die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO.
- die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing wat my finansieel gesteun het.
- mev. C. van der Walt vir die taalkundige versorging.

OPSOMMING

Die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel in die sekondêre skool.

Trefwoorde: temporary, teacher, substitute, part-time, re-entry, non-entry, relieve, staff, non-tenure, induction.

Die doel van hierdie studie was om die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel in die sekondêre skool in die Noord-Kaapprovinsie te bepaal. Om hierdie doel te kon bereik, is daar ten eerste 'n literatuurstudie onderneem om die aard van inskakeling te bepaal. Tweedens is 'n literatuurstudie onderneem om die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel te bepaal. Derdens is 'n empiriese ondersoek onderneem om die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie te bepaal. Ten slotte is aanbevelings gemaak waarvolgens tydelike onderwyspersoneel se inskakelingsprobleme opgelos kan word.

Bevindings in die literatuurstudie dui daarop dat die tydelike onderwyspersoneel verskeie inskakelingsprobleme, naamlik administratiewe, onderrig-leer-, bestuurs-, interpersoonlike en ander probleme ervaar in die skool waar hulle 'n aflospos aanvaar het. Administratiewe probleme sluit aspekte in soos laat kennisname van 'n aflospos, dat geen vloerplan van die skool verstrek word nie, dat skoolreëls en departementele regulasies nie aan die tydelike onderwyspersoneel oorgedra word nie, probleme met interne administratiewe sake en 'n gebrekkige inligtingsbrosjure. Probleme met die onderrig-leer-situasie sluit aspekte soos gebrekkige lesbeplanning, 'n gebrekkige onderrig-leer-kultuur asook stakings van onderwysers in. Bestuursprobleme hou verband met sake soos indiensopleiding, klaskamerbestuur, skoolomgewing, dienskontrak, onbekendheid met bestuurstyl en gebrek aan erkenning. Interpersoonlike sake behels onder meer probleme met kollegiale verhoudinge, leerlingverhoudinge asook ouer-onderwyser-kontak. Ander probleme sluit aspekte soos persoonlike

probleme, privaatheid, veelsydigheid, toekomsbeplanning en kontinuïteit in. Die bevindinge gegrond op die empiriese studie dui daarop dat die respondente minder (geen tot geringe) probleme binne skoolverband ervaar as wat in die literatuurstudie gerapporteer is. Daar is egter sake soos herontplooiing, onsekerheid oor 'n onderwyspos, dienskontrak, gebrekkige oerbetrokkenheid en 'n tekort aan skryf- en handboeke wat probleme vir die tydelike onderwyspersoneel meebring. Hierdie sake lê egter buite skoolverband en verdien die aandag van die Departement van Onderwys. Die aanbevelings van die studie beklemtoon dus die noodsaaklikheid vir die Onderwysdepartement om laasgenoemde faktore wat probleme vir tydelike onderwyspersoneel meebring, indringend te ondersoek. Verder kan aanbeveel word dat tydelike onderwyspersoneel deel van die permanente personeel se inskakelingsprogram kan uitmaak, aangesien hulle inskakelingsprobleme by die skool nie van 'n ernstige aard is nie.

SUMMARY

The induction problems of temporary teachers in secondary schools.

Key words: temporary, teacher, substitute, part-time, re-entry, non-entry, relieve, staff, non-tenure, induction.

The purpose of this study was to determine the induction problems of temporary teachers in secondary schools in the Northern Cape Province. This aim was achieved by firstly embarking upon a literature study on the nature of induction and secondly on the induction problems of temporary teachers. Thirdly an empirical investigation was conducted on the induction problems of temporary teachers. Finally, recommendations were made through which temporary teachers' problems can be resolved.

Findings from the literature study indicate that the temporary teacher encounters numerous induction problems that include administrative problems, problems with teaching and learning, management problems, interpersonal and other problems. Administrative problems include aspects such as late notice of a post, that no floor plan is presented, that school rules and departmental regulations are not conveyed to the temporary teacher, problems with internal administrative issues and a lack of an information brochure. Problems with the learning and teaching situation relate to issues such as poor lesson planning, a poor culture of learning and teaching as well as strikes by teachers. Management problems relate to issues such as in service training, classroom management, school environment, service contract, unfamiliarity with management style and a lack of acknowledgement. Interpersonal issues include problems with collegial and learner relationships as well as problems with parent teacher contact. Other problems include aspects such as personal problems, privacy, versatility, future planning and continuity.

Findings based on the empirical study indicate that the respondents encounter less

(none to few) problems within the school as was reported in the literature study. However, there are issues such as redeployment of teachers, service contract, uncertainty about a teaching post, lack of parental involvement and a lack of writing- and textbooks which pose problems for the temporary teacher. These issues do not lie within the sphere of the school itself but need the attention of the Department of Education.

The recommendations of this study therefore emphasise the need for the Department of Education to take an in depth look into the last mentioned factors that are causing problems for temporary teachers. Furthermore it is to be recommended that temporary teachers can be part of the induction programme of permanent teaching staff seeing that their induction problems within the school are not of a serious nature.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS.....	i
OPSOMMING.....	ii
SUMMARY.....	iv
INHOUDSOPGAWE.....	vi
LYS VAN TABELLE.....	xii
HOOFSTUK 1.....	1
1. ORIËNTERING.....	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	1
1.3 NAVORSINGSDOELWITTE.....	4
1.4 NAVORSINGSMETODES.....	4
1.4.1 Literatuurstudie.....	4
1.4.2 Empiriese ondersoek.....	4
1.5 HOOFSTUKINDELING.....	5
HOOFSTUK 2.....	6
2.1 INLEIDING.....	6
2.2 BEGRIPSOMSKRYWING.....	6
2.2.1 Oriëntering.....	6
2.2.2 Inskakeling.....	7
2.2.3 Induksie.....	8

2.3	DIE INSKAKELINGSPROSES	10
2.3.1	Hunt se inskakelingsmodel vir nuwe onderwysers.....	10
2.3.2	Wesencraft se inskakelingsmodel vir nuwe onderwysers.....	12
2.3.3	Wubbles, Creton en Hooymayer se inskakelingsmodel vir beginneronderwysers.....	12
2.3.4	Oosthuizen se algemene inskakelingsmodel.....	13
2.3.5	Legotlo se inskakelingsmodel vir die beginnerskoolhoof.....	13
2.3.6	Kitavi se inskakelingsmodel vir die beginnerskoolhoof.....	15
2.3.7	Gevolgtrekking.....	16
2.3.8	'n Inskakelingsmodel vir tydelike onderwyspersoneel.....	16
2.4	DIE DOEL VAN INSKAKELING.....	20
2.4.1	Doelwitte met elke inskakelingsfase.....	21
2.4.2	Algemene doelwitte.....	24
2.4.2.1	Doel met oriëntering.....	24
2.4.2.2	Doel met remediëring.....	25
2.4.2.3	Doel met sosialisering.....	26
2.5	DIE NOODSAAKLIKHEID VAN INSKAKELING.....	27
2.5.1	Eiewaarde.....	28
2.5.2	Klaskamerbestuur en dissipline.....	29
2.5.3	Verhoudingstigting met rolspelers by die skool.....	30
2.5.4	Vakkennis en die didaktiese situasie.....	30
2.5.5	Inligting rakende prosedures, riglyne en verwagtinge van die skool.....	31
2.5.6	Persoonlike probleme.....	31
2.5.7	Professionele rol.....	32
2.5.8	Gevolgtrekking.....	32
2.6	PERSONE VERANTWOORDELIK VIR INSKAKELING	32
2.6.1	Skoolhoofde.....	32
2.6.2	Adjunkhoofde.....	33
2.6.3	Departementshoof.....	34
2.6.4	Superintendent van Onderwys.....	34

2.6.5	Beheerliggaam.....	35
2.7	SAMEVATTING.....	36
HOOFSTUK 3.....		37
INSKAKELINGSPROBLEME VAN TYDELIKE ONDERWYSPERSONEEL.....		37
3.1	INLEIDING.....	37
3.2	ADMINISTRATIEWE PROBLEME.....	37
3.2.1	Word nie betyds in kennis gestel nie.....	38
3.2.2	Geen vloerplan word voorsien nie.....	38
3.2.3	Skoolreëls en departementele regulasies word nie voorsien nie.....	39
3.2.4	Interne administratiewe sake.....	40
3.2.5	Geen inligtingsbrochure.....	40
3.2.6	Gevolgtrekking.....	41
3.3	PROBLEME TEN OPSIGTE VAN DIE ONDERRIG-LEER-SITUASIE.....	41
3.3.1	Onvoldoende lesbeplanning.....	41
3.3.2	Gebrek aan 'n onderrig- en leerkultuur.....	43
3.3.3	Stakings.....	45
3.3.4	Gevolgtrekking.....	46
3.4	BESTUURSPROBLEME WAT DIE TYDELIKE ONDERWYSPERSONEEL ONDERVIND.....	46
3.4.1	Indiensopleiding.....	46
3.4.2	Klaskamerbestuur.....	49
3.4.3	Skoolomgewing.....	54
3.4.4	Dienskontrak.....	58
3.4.5	Onbekendheid met bestuurstyl.....	60
3.4.6	Gebrek aan erkenning.....	61
3.4.7	Gevolgtrekking.....	62

3.5	INTERPERSOONLIKE PROBLEME WAT DIE TYDELIKE ONDERWYSPERSONEELLID ONDERVIND.....	63
3.5.1	Algemene interpersoonlike verhoudingstiging.....	63
3.5.2	Probleme ten opsigte van kollegiale verhoudinge.....	63
3.5.3	Probleme ten opsigte van leerlingverhoudinge.....	65
3.5.4	Probleme ten opsigte van ouer-onderwyser- kontak.....	67
3.5.5	Probleme ten opsigte van rolbesetting.....	67
3.5.6	Gevolgtrekking.....	69
3.6	ANDER PROBLEME.....	69
3.6.1	Persoonlike probleme.....	69
3.6.2	Geen privaatheid.....	70
3.6.3	Veelsydigheid.....	70
3.6.4	Toekomsbeplanning.....	71
3.6.5	Kontinuiteit.....	71
3.6.6	Gevolgtrekking.....	72
3.7	SAMEVATTING.....	72
	HOOFSTUK 4.....	74
	EMPIRIESE ONDERSOEK.....	74
4.1	INLEIDING.....	74
4.2	NAVORSINGSONTWERP.....	74
4.2.1	Die vraelys as meetinstrument.....	74
4.2.2	Konstruksie van die vraelys.....	75
4.2.3	Loodsondersoek.....	76
4.2.4	Finale vraelys.....	76
4.2.5	Administratiewe prosedures.....	76
4.2.6	Populasie en steekproef.....	77
4.3	INTERPRETERING VAN DATA.....	78
4.3.1	Opmerkings.....	78
4.3.2	Biografiese data.....	78

4.3.3	Demografiese data.....	80
4.3.4	Administratiewe probleme.....	83
4.3.5	Onderrig-leer-probleme.....	84
4.3.6	Bestuursprobleme.....	86
4.3.7	Interpersoonlike probleme.....	89
4.3.8	Ander probleme.....	91
4.3.9	Samevatting van die probleme wat tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie ondervind.....	91
4.3.10	Samevatting van response waarmee tydelike onderwyspersoneel geen probleme ervaar nie.....	92
4.3.11	Analise van die oop vraag.....	93
4.4	SAMEVATTING.....	94
	HOOFSTUK 5.....	96
	SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS.....	96
5.1	INLEIDING.....	96
5.2	SAMEVATTING.....	96
5.3	BEVINDINGE.....	97
5.3.1	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 1.....	97
5.3.2	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 2.....	98
5.3.2.1	Administratiewe probleme.....	98
5.3.2.2	Onderrig-leer-probleme.....	98
5.3.2.3	Bestuursprobleme.....	99
5.3.2.4	Interpersoonlike probleme.....	99
5.3.2.5	Ander probleme.....	99
5.3.3	Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 3.....	100
5.4	AANBEVELINGS.....	100
5.5	SLOT.....	101

BIBLIOGRAFIE.....	102
BYLAE A.....	113
BYLAE B.....	114
BYLAE C.....	115
BYLAE D.....	116

LYS VAN TABELLE EN FIGURE

Figuur vir die inskakeling van tydelike onderwyspersoneel

Tabel 4.1	Vraelyste uitgestuur en terugontvang
Tabel 4.2	Biografiese data
Tabel 4.3	Demografiese data
Tabel 4.4	Administratiewe probleme
Tabel 4.5	Onderrig-leer-probleme
Tabel 4.6	Bestuursprobleme
Tabel 4.7	Interpersoonlike probleme
Tabel 4.8	Ander probleme
Tabel 4.9	Probleme van die tydelike onderwyspersoneellid
Tabel 4.10	Geen probleme
Tabel 4.11	Response uit die oop vraag

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel ondersoek. Daar is van 'n literatuurondersoek en 'n empiriese ondersoek gebruik gemaak. Daarna is probleme uit die literatuur geïdentifiseer. 'n Empiriese ondersoek is onderneem en vergelyk met die geïdentifiseerde probleme. Daarna is tot 'n gevolgtrekking gekom van watter probleme vir die tydelike onderwyspersoneel bestaan.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Volgens Wise (1985/1986:649) word tydelike onderwyspersoneel weens verskillende redes aangestel, byvoorbeeld wanneer daar 'n algemene tekort ten opsigte van die permanente onderwyspersoneel bestaan. Syrett (1983:78-79) meen dat die aanstelling van tydelike onderwyspersoneel 'n manier is om permanente aanstellings te ontduik, om damespersoneel vir bevallings af te los en dat dit ook 'n metode is om personeel vir permanente poste te werf. Stanley (1985:85) beskou die doel van die aanstel van tydelike onderwyspersoneel as dat dit kontinuïteit in die leerproses van leerlinge verskaf terwyl die permanente onderwyser afwesig is.

Hogue (1985/1986:348) beskou tydelike onderwyspersoneel as hertoetreders of geen toetreders. Dit is persone wat om huweliks-, finansiële, of persoonlike redes hulle onderwysberoepe gestaak of onderbreek het. Sy beskou hulle verder ook as persone wat nog nooit 'n permanente posisie beklee het nie, maar wat as plaasvervangers opgetree het. Grieve (1983:2) beskou hulle as afgetredenes of persone wat om gesinsredes die onderwys gestaak het.

Volgens Du Toit (1994:51) het die vrees om 'n mens se werk te verloor en oortollig

te raak, 'n algemene verskynsel in die werkplek geword. Die probleem met die beroepsveiligheid van onderwysers word deur verskeie persone, Du Toit (1994), Duffy (1996/1997), Van der Walt (1998), Heyns (1998), Van Van Loggerenberg, (1998), Geyer (1999), Vally (1999) en Van der Westhuizen *et al.* (1999), beklemtoon. Die herontplooiing en rasionalisering van onderwysers het 'n algemene probleem vir onderwysers geword omdat werksonsekerheid in hulle beroepslewe ingetree het. Aangesien tydelike onderwyspersoneel nie 'n vaste kontrak met die Departement van Onderwys het nie, is hulle probleem des te groter. Tydelike onderwyspersoneel kan nie permanent aangestel word nie omdat permanente onderwysers wat oortollig is vakante poste moet vul (Geyer, 1999:3). Verder meen sy dat die rasgebaseerde opleidingsgeleenthede veral swart onderwysers onder-opgelei gelaat het. Hiervolgens is dit ook vir sommige onderwysers moeilik om te voldoen aan die minimum vereistes om as onderwyser te kwalifiseer en kan dus nie permanent aangestel word nie. Van der Walt (1998:22-23) meen dat die manier waarop die vraagstuk van herontplooiing en rasionalisering deur die owerhede hanteer is, onderwysers moedeloos maak. Van der Westhuizen *et al.* (1999:7) sê dat die gebrek aan beroepsveiligheid aanleiding daartoe kan gee dat onderwysers meer begaan is oor hul eie regte as die regte van ander.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat onderwysers om verskeie redes nie 'n permanente pos kan bekom nie. Die rasionalisering en herontplooiing van onderwysers blyk egter die belangrikste rede in die R.S.A. te wees.

In die literatuur word nog talle redes aangevoer vir die noodsaaklikheid vir die aanstelling van tydelike personeel (Brace, 1990; Spinetta, 1990; Fidler *et al.*, 1993). Uit die literatuur blyk dit egter duidelik dat tydelike onderwyspersoneel, en meer spesifiek hul inskakeling, 'n saak is wat nog nie werklik nagevors is nie (Brace, 1990).

Syrett (1983:73) meen dat die verandering van een werk na 'n ander (in die geval van 'n tydelike onderwyserpersoneelid) die persoon se eiewaarde kon aangetas het. Om só 'n persoon weer by 'n skool in te skakel, behoort 'n inskakelingsprogram dus daar-

gestel te word. So 'n program kan alleenlik opgestel word as die gebruikers van so 'n program (i.c. skoolhoofde) bewus is van die probleme wat tydelike onderwyspersoneel in die tydperk wat hulle in diens by 'n bepaalde skool is, ervaar.

Navorsing ten opsigte van die inskakelingsproblematiek van onderwyspersoneel, is reeds in Suid-Afrika gedoen. Du Plooy (1987) en Sehlare (1993) het navorsing gedoen oor die inskakelingsprobleme van die beginneronderwyser, terwyl Naudé (1993) oor die departementshoof, Potgieter (1990) oor die adjunkhoof en Janson (1989) oor die skoolhoof se inskakelingsprobleme navorsing gedoen het.

Volgens Janson (1989:8) skakel, in die geval van skoolhoofde, geen nuutaangestelde hoof sonder probleme by sy nuwe skool in nie. Volgens hom is een van die redes hiervoor die afwesigheid van 'n behoorlike inskakelingsprogram. Die doel van inskakeling is om die persoon vertrouwd te maak met sy nuwe werksomstandighede en om hom geestelik en moreel te onderskraag om sy taak met selfvertroue te kan aanpak (Janson, 1989:9). Naudé (1993:11) huldig die mening dat sodanige programme waar nuwe personeel aan 'n proses van inskakeling onderwerp word, al 'n geruime tyd in baie ondernemings buite die onderwys gebruik word.

Dit blyk verder uit die literatuur (Legotlo, 1994; Kitavi, 1995) dat 'n inskakelingprogram vir nuwe personeel (i.c. die skoolhoof) 'n noodsaaklikheid is, terwyl al bogenoemde navorsers dit met mekaar eens is dat in so 'n inskakelingsprogram aandag aan inskakelingsprobleme van persone op die verskillende posvlakke gegee moet word.

Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat tydelike onderwyspersoneel nie van so 'n program uitgesluit kan word nie.

Daar is wel navorsing in die buiteland gedoen oor die aard van inskakeling van tydelike personeel. Brace (1990:75) sê dat 'n algemene ondersteuningstelsel vir plaasvervangers gevestig moet word sodat hulle kan voel dat hulle deel van 'n span

is. Volgens 'n GKPV-soektog het dit geblyk dat daar in die R.S.A. oor die tydelike onderwyspersoneellid in die algemeen en sy inskakeling en in besonder oor sy inskakelingsprobleme geen navorsing gedoen is nie.

Syrett (1983:81) praat van die gereserveerde houdings van werkgewers jeens tydelike personeel omdat, volgens hom, tydelike onderwyspersoneel nie die vermoë sal hê om in te skakel soos die permanente personeel nie.

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat dit noodsaaklik was om navorsing te doen oor die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel.

1.3 NAVORSINGSDOELWITTE

Navorsingsdoelwit 1: Om die aard van inskakeling te bepaal.

Navorsingsdoelwit 2: Om die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel te bepaal.

Navorsingsdoelwit 3: Om empiries die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel te bepaal.

1.4 NAVORSINGSMETODES

1.4.1 Literatuurstudie

Die doel met die literatuursoektog was om die inskakelingsproblematiek rondom die tydelike onderwyspersoneellid te bepaal. Derhalwe is 'n DIALOG-soektog onderneem met die volgende trefwoorde: temporary, teacher, substitute, part-time, re-entry, non-entry, relieve, staff, non-tenure, induction.

1.4.2 Empiriese ondersoek

- Meetinstrument

Op grond van die literatuurstudie, bestaande vraelyste oor inskakelingsprobleme van onderwyspersoneel en onderhoude wat met minstens vier ($n=4$) tydelike

onderwyspersoneel gevoer is, is 'n nuwe vraelys ontwikkel wat in hierdie navorsing gebruik is.

- Populasie

Al die tydelike onderwyspersoneel van die Noord-Kaap het die populasie gevorm. Daar is nie van 'n steekproef gebruik gemaak nie.

- Statistiese tegnieke

Toepaslike statistiese tegnieke is in oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO gebruik.

1.5 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Oriëntering

Hoofstuk 2: Die aard van inskakeling

Hoofstuk 3: Inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel.

Hoofstuk 4: Empiriese ondersoek

– Hoofstuk 5: Samevatting, bevindinge en aanbevelings.

HOOFSTUK 2

DIE AARD VAN INSKAKELING

2.1 INLEIDING

Verskeie persone in die R.S.A. het navorsing gedoen oor die inskakeling van nuutaangestelde onderwysers. Du Plooy (1987) en Sehlare (1993) het navorsing gedoen oor die beginneronderwyser, Naudé (1993) oor die departementshoof, Potgieter (1990) oor die adjunkhoof en Janson (1989), Legotlo (1994) en Kitavi (1995) oor die skoolhoof.

Volgens dié navorsers is inskakeling van nuutaangestelde onderwysers 'n noodsaaklikheid. Daar kan dus met sekerheid gesê word dat die inskakeling van nuutaangestelde onderwysers binne 'n skool bepalend is vir doeltreffende opvoedende onderwys.

In die lig van bogenoemde, kan gevolglik gesê word dat die inskakeling van nuutaangestelde onderwysers nie deur die skoolhoof verontagsaam kan word nie. Intendeel, dit moet deel vorm van die daaglikse roetine en leefwyse van elke skool.

In hierdie hoofstuk word die aard van inskakeling omskryf, naamlik die doel, noodsaaklikheid, inskakelingsdoelstellings asook die persone wat gewoonlik met inskakeling gemoeid is. Daar is ook 'n inskakelingsmodel vir tydelike onderwyspersoneel daargestel.

2.2 BEGRIPSOMSKRYWING

2.2.1 Oriëntering

Volgens die HAT (1983:807) is oriëntering 'n proses waardeur iemand op hoogte van sake gestel word. Oriëntering van onderwysers is aan die begin van 'n nuwe skooljaar is nodig, omdat hulle nie heeltemal vertrouwd is met die skoolopset nie. By die

oriënteringssessies word belangrike inligting verskaf wat rigting aan nuutaangestelde onderwysers gee. Indien die skoolhoof self nuut by die skool aangestel is, behoort hy/sy inligting te kry by sy/haar voorgangers.

Potgieter (1990:7) beskou oriëntering as die fase waarin die nuutaangestelde onderwyser (i.c. adjunkhoof) aan 'n nuwe milieu bekendgestel word. Hierdie milieu sluit in die skoolgebou en -terrein, apparaat, die skoolhoof, personeel, leerlinge en die gemeenskap asook die pligstaat van die nuwe onderwyser. Volgens Potgieter is dit 'n noodsaaklikheid dat die nuwe onderwyser eers oriëntering deurloop voordat met inskakeling begin kan word. Naudé (1993:8) se siening is dat oriëntering die inleidende fase tot die inskakelingsproses is.

Verskeie ander navorsers huldig 'n soortgelyke siening as Potgieter (Du Plooy, 1987; Janson, 1989; Sehlare, 1993; Legotlo, 1994; Kitavi, 1995).

Daar kan dus afgelei word dat inskakeling reeds by oriëntering begin. Oriëntering, as komponent van inskakeling, blyk dus noodsaaklik te wees vir die gladde verloop van inskakeling.

Uit die voorafgaande kan oriëntering dus omskryf word as 'n eerste stap in die proses van inskakeling.

2.2.2 Inskakeling

Rebore (1995:180) sê inskakeling moet daarop gemik wees om slegs nuutaangestelde onderwysers aan die skoolstelsel en sy rolspelers bekend te stel met die doel om hul sukses te verseker. Castetter (1986:180) sluit ook persone in wat tans by die skool aan diens is as gevolg van personeelskommeling. Volgens Castetter (1986) begin inskakeling eintlik by personeelwerwing en personeelkeuring.

Dean (1991:44) meen dat daar geleentheid vir die onderwyser geskep moet word om hom/haarself te kan vergewis van hoe dinge by 'n bepaalde skool gebeur.

Inskakeling is volgens Legotlo (1994:9) 'n multidimensionele konsep wat deur verskeie skrywers verskillend behandel en geïnterpreteer word. Die sienings van Schlechty (1985), Castetter (1986), Legotlo (1994), en Kitavi (1995) verskil nie drasties van mekaar nie. Hulle sienings is wedersyds insluitend en gemeenskaplike elemente kom daarin voor. Hulle gemeenskaplike siening is dat inskakeling by werwing begin, en eindig waar die skool tevrede is met die nuwe onderwyser se werkverrigting.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die konsep inskakeling verskeie variasies het en 'n goed omlynde struktuur vir inskakeling uiteraard nie haalbaar sal wees nie. Die siening van Legotlo (1994), naamlik dat verskillende navorsers verskillende standpunte vir inskakeling huldig, is dus geregverdig. Al bogenoemde navorsers is dit egter met mekaar eens dat inskakeling daarop gemik moet wees om die gladde verloop van onderwysgebeure in die skool te verseker. Hulle is dit ook met mekaar eens dat inskakeling daarop gerig moet wees om alle aspekte rakende die nuwe pos onder die oë te sien en dit effektief toe te pas.

Inskakeling kan gevolglik omskryf word as daardie aktiwiteite wat van bestuurskant uitgevoer moet word om die onderwyser sowel as die skoolgemeenskap tevrede te stel met sy/haar werkverrigting, omgewing en interpersoonlike verhoudinge. Hierdie aktiwiteite moet ten doel hê om die nuutaangestelde onderwyser 'n volwaardige lid van die skoolgemeenskap te maak asook om hom/haar so te hervorm tot 'n individu wat sy/haar werk na waarde skat.

2.2.3 Induksie

Castetter (1986:260) beskou induksie as bedoel vir alle onderwysers wat nuwe rolle as gevolg van die een of ander verandering in die onderwys aanvaar het. Wideen en Andrews (1987:142) beskou induksie as 'n professionele ontwikkelingsgeleentheid wat dieselfde opvoedkundige en organisatoriese doelwitte het as personeelontwikkeling. Volgens Skeat (1991:16) is induksie enige poging wat van bestuurskant aangewend word om die nuwe onderwyser met die veiligheidsreëls,

algemene diensvoorwaardes en die afdeling waarvoor hy/sy verantwoordelik is vertrouwd te maak. Blair Larsen en Bercik (1992:28) is van mening dat induksie daarop gemik is om die nuwe onderwyser te ondersteun. Castallo *et al.* (1992:113) definieer induksie as 'n skooldistrik se pogings om nuwe onderwysers te help om by hulle gemeenskap, skooldistrik, skool en hulle werk aan te pas. Naudé (1993:10) beskou induksie as 'n geleentheid waartydens die nuwe onderwyser word aan alle fasette van die pos bekendgestel word.

Al bogenoemde navorsers se sienings van induksie toon raakpunte met mekaar, alhoewel hulle beskrywings daarvan verskil. Castetter (1986) asook Blair Larsen en Bercik (1992) se siening is dat induksie sorg van bestuurskant moet wees wat nuwe onderwysers ondersteun en help om aan te pas. Wideen en Andrews (1987), Skeat (1991), Castallo *et al.* (1992) en Naudé (1993) beskou induksie as 'n personeelontwikkelingsgeleentheid vir die nuwe onderwyser.

Uit bogenoemde blyk dit duidelik moeilik te wees om eenstemmigheid aangaande die begrip induksie te bereik. Dit staan egter vas dat al bogenoemde navorsers na dieselfde saak verwys. Hulle stem saam dat induksie te make het met die nuwe onderwyser se welsyn en met die mate waarin toegesien word dat hy/sy volledig by sy/haar werkplek ingelyf word. Induksie toon 'n noue verband met oriëntering en inskakeling. Die een sal nie sonder inagneming van die ander suksesvolle inskakeling kan meebring nie.

Induksie kan gevolglik omskryf word as 'n gestruktureerde fase van 'n proses van bestuurskant om die nuwe onderwyser te help om in te skakel. Hierdie handeling moet van so 'n aard wees dat die nuwe onderwyser vrywillig aan so 'n bestuursaktiwiteit deelneem. Dit is belangrik dat die helpers kundiges moet wees. Induksie het dus te make met die totale aanpassing van die nuwe onderwyser by die mense en dinge by die skool.

2.3 DIE INSKAKELINGSPROSES

Verskeie persone het navorsing gedoen oor inskakeling en het met verskillende variasies van inskakelingsmodelle vir die inskakelingsproses vorendag gekom. Hunt (1968), Wesencraft (1982), Wubbles *et al.* (1987), Oosthuizen (1992), Legotlo (1994) en Kitavi (1995) is dit met mekaar eens dat die inskakelingsproses een is met verskillende fases en elke fase 'n eie program besit.

Bogenoemde navorsers se modelle vir die inskakelingsproses word vervolgens bespreek.

2.3.1 Hunt se inskakelingsmodel vir nuwe onderwysers

Hunt (1968:130-135) se model voorsien aan die nuwe onderwyser vier verskillende fases waarin hy/sy die skool kan leer ken. Dit is nie 'n massa inligting wat met een slag aan die persoon opgedis word nie. Dit help dus die nuwe onderwyser om te akklimatiseer.

Die eerste fase is die voordiensaanvaardingsfase wat die nuwe onderwyser geleentheid gee om vertrouwd te raak met die omgewing en hoe en met wie hy/sy sal saamwerk.

Fase 1: Voordiensaanvaarding

Die volgende program word by fase een gebruik:

- die bekendstelling aan die mense by die skool;
- die bekendstelling aan die skool en skoolomgewing;
- die bekendstelling aan sy/haar taakopgaaf;
- die bekendstelling aan skoolbeleid en die deurgee van belangrike administratiewe stukke;
- die bekendstelling aan die agtergrond van die gemeenskap wat hy/sy sal bedien.

Dit is 'n kort oriënteringssessie wat in die skoolhoof se kantoor kan plaasvind.

Fase 2: Oriëntering

Die tweede fase van Hunt (1968) se model konsentreer meestal op dinge (geboue, mediasentrum, voorrade, administratiewe sake ensovoorts). Hierdie fase staan bekend as die aanvanklike oriëntering.

By dié fase word die volgende program gebruik:

- skoolrooster;
- bywoningsregister;
- voorrade;
- bekendstelling aan die administratiewe personeel.

Fase 3: Induksie

Die derde fase van Hunt (1968) se inskakelingsmodel het hoofsaaklik met mense te doen. Die fase geskied gedurende die eerste kwartaal en kan beskou word as 'n oefenlopie ten opsigte van hoe met mense gewerk kan word.

Die volgende program wat die volgende aspekte insluit, word gebruik:

- lesaanbieding;
- groepering van leerlinge;
- individuele aandag aan leerlinge;
- toetsing.

Fase 4: Besinningsfase

Die laaste fase van Hunt (1968) se inskakelingsmodel kan beskou word as 'n fase waarin besin word oor wat gebeur het. Die fase geskied gedurende die eerste semester en fokus veral daarop om te meet in watter mate die nuwe onderwyser in sy/haar doel geslaag het. Die volgende program word gebruik:

- gevallestudies;
- bestudering van optredes van leerlinge;

- bespreking van onderwysmetodes;
- ontleiding van eie vaardighede.

2.3.2 Wesenraft se inskake­lingsmodel vir nuwe onderwysers

Wesenraft (1982:145-154) se inskake­lingsmodel sluit weeklikse groepbesprekings sowel as individuele sessies in wat deur die mentor gereël word. In hierdie sessies word die program bespreek en die nuwe onderwyser se vordering gemonitor. Daar word geleentheid geskep om die ander kollegas se benaderings te verken asook besoek aan ander skole af te lê.

Wesenraft (1982) se inskake­lingsmodel is 'n relatief eenvoudige program wat die volgende behels:

- groepbesprekings met die klem op oriëntering, aanpassing en professionele ontwikkeling;
- individuele sessies om op 'n kliniese manier aandag aan probleme te skenk;
- leer van ander kollegas deur hulle klasse by te woon;
- besoeke aan ander skole met die doel om die nuwe onderwyser se horisonne met betrekking tot opvoedende onderwys te verbreed.

Wesenraft se inskake­lingsmodel is daarop gerig om bestaande probleme van die nuwe onderwyser onder die loop te neem, en voorsien 'n "leer-van-mekaar-" geleentheid.

2.3.3 Wubbles, Creton en Hooymayer se inskake­lingsmodel vir beginneronderwysers

Wubbles *et al.* (1987:81-94) se inskake­lingsmodel behels ook 'n "leer-van-mekaar-" geleentheid wat drie fases insluit en elke fase het sy onderskeie program:

- die dagboekfase, waartydens van alles rekord gehou word. Die nuwe

onderwyser steek dan later by die mentor kers op oor dinge wat hy/sy nie verstaan nie;

- die waarnemingsfase behels die bywoon van ervare kollegas se klasse. Na afloop van die les word 'n bespreking daaroor gehou;
- die voorligtingsfase behels leidinggewing deur die mentor rakende alles wat met die onderrig-leer-situasie te make het.

2.3.4 Oosthuizen se algemene inskakelingsmodel

Oosthuizen (1992:25) se inskakelingsmodel voorsien vier fases wat insluit: bekendstelling, oriëntering, induksie en terugvoering en elke fase het sy onderskeie program.

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

2.3.5 Legotlo se inskakelingsmodel vir die beginnerskoolhoof

Legotlo (1994:11) se inskakelingsmodel voorsien vyf fases om die skoolopset te leer ken. Elke fase word voorsien deur 'n goed gestruktureerde, omvattende professionele

ontwikkelingsplan van aktiwiteite. Hierdie aktiwiteite word vervat in programme wat deur skole ontwerp word om nuwe onderwysers die kennis, vaardighede, houdings en waardes te help ontwikkel om hulle rolle effektief in die skool te kan vervul. Hierdie vyf fases met hul onderskeie programme word vervolgens bespreek.

Fase 1: Voordiensfase

Die voordiensfase is die tyd waarin werwing en keuring afgehandel word, met ander woorde, aanstelling en voordat die pos beklee word. Hier moet ook voortydige maatreëls getref word om die inskakelingsproses van die begin af reg te laat verloop.

'n Program vir werwing en keuring lyk vir Legotlo (1994:34) so:

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

Fase 2: Oriëntering

Die tweede fase van Legotlo (1994) het hoofsaaklik daarmee te doen om kontak te maak met die nuwe onderwyser en belangrike inligting deur te gee aangaande die verdere verloop van die inskakelingsproses.

Die volgende program word gebruik:

- brief van aanstelling word na die Superintendent van Onderwys gestuur;
- ervare onderwyser word aan die nuwe onderwyser toegewys;
- brosjure word voorberei wat die pligte van die mentor verduidelik;
- konferensie vind plaas tussen nuwe onderwyser en Superintendent van Onderwys;
- skoolbeleid en skoolrekords word oorhandig;
- vestiging van 'n inskakelingsplan;
- verduideliking van diensvoorwaardes.

Fase 3: Induksie

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

- probleme en kwellinge van die nuwe onderwyser (i.c. skoolhoof) word geïdentifiseer;
- werkwinkel word gereël;
- seminare vind plaas;
- konferensies met ervare onderwysers (i.c. skoolhoofde) as mentors word gehou.

Fase 4: Opvolgfase

Die vierde fase van Legotlo (1994) se inskakelingsmodel is die opvolgfase en die volgende program word gebruik:

- Hierdie program word beplan deur die Superintendent van Onderwys.
- Opvolgverslae moet geliasseer word en kan vir taksering gebruik word.

Fase 5: Evaluering

Fase vyf behels evaluering en het ten doel om belowende onderwysers in die skoolstelsel te behou.

Hier word die sterk- en swakpunte van die nuwe onderwyser onthul. Daar word ook na foute gekyk wat gedurende die inskakelingsproses begaan is, sodat daarop verbeter kan word.

3.2.6 Kitavi se inskakelingsmodel vir die beginnerskoolhoof

Kitavi (1995) se inskakelingsmodel voorsien drie fases van inskakeling en behels die voordiens-, diensaanvaardings- en indiensopleidingsfase.

Fase 1: Voordiensfase

Die voordiensfase is die inleidende fase en geskied nadat werwing en keuring van onderwysers afgehandel is. Inskakelingsaktiwiteite sluit in 'n bekendstelling aan die dinge en mense by die skool. Dit is gewoonlik nie 'n lang sessie nie.

Fase 2: Diensaanvaardingsfase

Volgens Kitavi (1995:38-39) moet die diensaanvaardingsfase gedurende die eerste jaar afgehandel word. Inskakelingsaktiwiteite by die fase sluit die volgende in, naamlik werkwinkels, seminare en konferensies. By die praktiese fase moet kundigheid betrek word.

Fase 3: Opleidingsfase

Die opleidingsfase vind plaas wanneer die eerste jaar van die inskakelingsproses na behore gekonsolideer is. Dit is hier waar teorie en praktyk bymekaar uitgebring word. Hierdie fase is ook aaneenlopend vir solank die onderwyser skool hou.

2.3.7 Gevolgtrekking

Uit bogenoemde kan die volgende afgelei word:

- Werwings- en keuringsmiddele moet bestaan om die beste persoon te kry om 'n vakante pos te vul.
- Oriëntering van die nuwe onderwyser moet plaasvind sodat die persoon weet wat van hom/haar verwag word.
- Inskakeling is 'n deurlopende proses wat fase vir fase geïmplementeer word.
- Elke program by inskakeling moet duidelik omlýnde doelwitte hê wat meetbaar is, want uitkomst moet gemeet word.
- Nie alle persone is identies nie, daarom behoort daar nie resepmetodes toegepas te word nie.
- Evaluering van die nuwe onderwyser se vordering moet gedoen word.

2.3.8 'n Inskakelingsmodel vir tydelike onderwyspersoneel

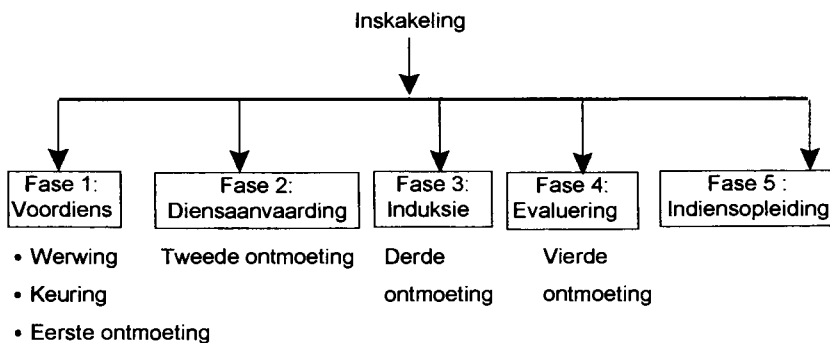
Na aanleiding van die voorafgaande kan 'n inskakelingsmodel ontwerp word vir die inskakeling van tydelike onderwyspersoneel. Daar is egter sekere areas wat aangepas moet word sodat dit die tydelike onderwyspersoneel kan pas.

Die werwing en keuring by die aanstelling van tydelike onderwyspersoneel is problematies en kan nie so geskied soos vir ander nuwe onderwysers nie omdat hulle

op kort kennisgewing in kennis gestel word van 'n vakante pos. Die aard van hulle aanstellings lewer ook bepaalde probleme op omdat tydelike onderwyspersoneel net vir 'n week tot 'n jaar by 'n skool aangestel kan word en gevolglik aanleiding daartoe kan gee dat die inskakelingsproses van tydelike onderwyspersoneel nie heeltemal voltrek kan word nie.

'n Inskakelingsmodel wat vir die tydelike onderwyspersoneel kan werk, word nou bespreek, na aanleiding van die voorafgaande bespreking (vgl. 2.3.1 tot 2.3.6.).

Figuur vir die inskakeling van tydelike onderwyspersoneel :



Fase1: Voordiensfase

Werwing:

- Die vestiging van 'n plaasvervanger-onderwyserstelsel sodat werkloses maklik opgespoor kan word, byvoorbeeld die skool word lid van 'n nuusbrief/koerant wat werklose onderwysers se besonderhede lys;
- werklose onderwysers gee hulle besonderhede in by hulle plaaslike streekkantoor;
- plasing van vakante onderwysposte in onderwysbulletins, nasionale en plaaslike koerante;
- 'n bulletin met twee afdelings, 'n geslote bulletin wat gereserveer is vir alle tydelike onderwyspersoneel asook 'n oop bulletin waarin poste verskyn wat vir alle

onderwysers geld.

Keuring:

- Alle tydelike onderwyspersoneel word by 'n geleentheid genooi om hul aan keuring te onderwerp.
- Die siftingsproses word afgehandel alhoewel die tydelike onderwyspersoneellid nog nie 'n betrekking vul nie;
- Die beste kandidate, wie se besonderhede aan skoolhoofde en streekkantore van onderwys gestuur word, word op 'n voorkeurlys geplaas.
- 'n Algemene lys van tydelike onderwyspersoneel word ook saamgestel wat gebruik kan word indien die voorkeurlys van tydelike onderwyspersoneel uitgeput raak.
- Kandidate kan vinnig en maklik deur 'n telefoonoproep bereik word.

Wanneer 'n tydelike onderwyspersoneellid benodig word om in te staan vir die permanente onderwyser, geskied die aanstelling so:

Eerste ontmoeting:

- Die suksesvolle tydelike onderwyspersoneellid word telefonies genader of gevra om persoonlik besoek te bring aan die skool waar sy/haar dienste benodig word.
- Dit bestaan uit 'n kort sessie van ongeveer een uur;
- 'n Standaard handleiding word voorsien met die volgende inligting daarin vervat:
 - aantal klasse met hoeveelheid leerlinge, hulle name, sitplekkearte asook kopfoto's van leerlinge;
 - lys van potensiële probleem- en hulpvaardige leerlinge;
 - inligting oor die personeel, noodprosedures en vloerplan van die skool;
 - sleutels vir die klaskamer en laaie;
 - voorbereide lesplanne;
 - lys skoolreëls;
 - evalueringsvorm waardeur die tydelike onderwyspersoneellid met die skoolhoof en permanente onderwyser kommunikeer;
 - inligting oor ondersteuning van administratiewe personeel;
- 'n voorlopige program van die inskakeling word oorhandig.

Fase 2: Diensaanvaarding

Tweede ontmoeting:

- Die mentor ontmoet die tydelike onderwyspersoneellid en neem hom/haar vir die praktiese gedeelte.
- Skoolgeboue en sy/haar klaskamer word besoek.
- Die res van die personeel word in die personeelkamer aan hom/haar bekend gestel.
- By die saalbyeenkoms word hy/sy aan die leerlinge bekend gestel en aangedui waarvoor hy/sy verantwoordelik gaan wees.
- Die tydelike onderwyspersoneellid word kans gegun om dinge te verken en alle inligting prakties te ervaar.
- Probleemareas wat die tydelike onderwyspersoneellid ondervind het, word by die derde ontmoeting gebruik in die vorm van werkswinkels, seminare en namiddagssessies.

Fase 3: Induksie

Derde ontmoeting:

- Induksieprogram word na skool aangebied.
- Die program bestaan ook uit inligting oor die gemeenskap, skoolstelsel, onderrig- en bestuurswerk asook die persoonlike ontwikkeling en welsyn van die tydelike onderwyspersoneellid.
- Die inhoud word ook bepaal deur die probleme wat tydelike onderwyspersoneel ervaar.
- Hierdie probleme word verkry van die onderwyser self wat daarvoor praat asook van die mentor of departementshoof wat gereeld met die tydelike onderwyspersoneellid deur klasbesoeke en onderhoude in verbinding is.
- Die fase fokus op die behoeftes van die tydelike onderwyspersoneellid.
- Voornemende tydelike onderwyspersoneel woon ook hierdie byeenkomste by.
- Persone wat by die inskakelingsprogram betrek word, is die streekhoof, skoolhoof, mentor en departementshoof.
- Dit is dus die ware inskakelingsperiode.
- Die fase is deurlopend en behoort elke kwartaal herhaal te word, vir een jaar lank.

- Moniteringskomponent word ingesluit - waar tydelike onderwyspersoneel oor hul vordering praat.

Fase 4: Evaluering

Vierde ontmoeting:

- Dit geskied elke kwartaal na induksie deur middel van onderhoude, informele gesprekke en klasbesoeke.
- Dit word deur die departementshoof en skoolhoof hanteer waar die onderwyser se sterkpunte benadruk word en swakpunte bespreek word.
- 'n Verdere aksieplan word in werking gestel, indien nodig.
- Evaluering is ook 'n deurlopende proses.

Fase 5: Indiensopleiding

- Dit geskied na een jaar vir solank die tydelike onderwyspersoneel lid by die skool is.
- Dit is 'n aaneenlopende proses met die oog op personeelontwikkeling.
- Teorie en praktyk vorm die boustene van die fase en formele kursusse word gewoonlik aangebied.

Bostaande model is saamgestel vir die inskakeling van tydelike onderwyspersoneel. Die tydsduur van elke fase word deur die skool self bepaal en spesifieke tydgleuwe kan egter deur skole self toegeken word na gelang van die duur van die aanstelling. Deur gebruik te maak van die voorafgaande inskakelingsmodel vir tydelike onderwyspersoneel kan die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel wel verminder of opgelos word. Wat die aard en omvang van hulle inskakelingsprobleme is, sal teoreties (Hoofstuk 3) en empiries (Hoofstuk 4) bepaal word.

2.4 DOEL MET INSKAKELING

Volgens Van der Westhuizen (1995:262) is die doel van inskakeling om verskillende kategorieë van nuwe onderwysers (i.c. skoolhoof, adjunkhoof, departementshoof,

beginneronderwyser en tydelike onderwyser) so gou moontlik met die minimum ontwrigting (vir sowel die individu as die skool) by die nuwe werksomgewing te laat in- en aanpas, sodat die doelstellings van die skool so doelmatig moontlik bereik word. Verder moet inskakeling goed omynde doelwitte hê wat die behoefte van die nuwe onderwyser en die filosofie van die skool weerspieël. Doelstellings is volgens Legotlo (1994:27) belangrike eenhede wat vir effektiewe inskakeling in ag geneem moet word.

2.4.1 Doelwitte met elke inskakelingsfase

Inskakeling vind op 'n beplande wyse plaas. Soos reeds genoem (2.3) word die inskakelingproses in fases verdeel. Elke fase word beplan om 'n bepaalde doel te bereik.

Die volgende fases het duidelik geblyk uit die werk van persone wat inskakeling nagevors het, naamlik voordiens, diensaanvaarding, induksie en indiensopleiding. Die doel van elke fase van inskakeling word vervolgens bespreek.

Fase 1: Doelwitte met die voordiensfase

Volgens Fox en Singletary (1986:13) is die doel van inskakeling om sielkundige ondersteuning te verskaf sodat nuwe onderwysers hulleself kan ontdek en wat tot verhoogde toewyding sal lei. Hierdie sielkundige ondersteuning lei dikwels tot verhoogde retensie in die onderwys. Hegler en Dudley (1987:53) meen dat belowende beginneronderwysers dikwels vir die onderwys verlore gaan, juis omdat die ondersteuning ontbreek. Elke nuwe onderwyser ervaar vrees en is onseker oor wat vir hom/haar by sy/haar nuwe werksomgewing wag. Gerber *et al.* (1992:161) beskou die doel met inskakeling om hierdie vrees en onsekerheid te verminder en die werker gouer produktief te maak.

Uit die voorafgaande kan daar met sekerheid gesê word dat die doel met inskakeling is om die nuwe onderwyser te ondersteun, vrese en onsekerheid te besweer asook om die nuwe onderwyser gemaklik te laat voel sodat hy/sy vir die uitdaging in die

onderwys kans sal sien.

Fase 2: Doelwitte met die diensaanvaardingsfase

Hierdie fase fokus op die doel met inskakeling wanneer die nuwe onderwyser diens aanvaar het. Fox en Singletary (1986:13) meen die nuwe onderwyser het hulp en bystand nodig om vaardig te word om teoretiese en nuwe inligting in die praktyk te kan toepas. Hierdie hulp en bystand verbeter die onderriggehalte van die nuwe onderwyser (Hegler & Dudley, 1987:53). Hegler en Dudley meen verder dat die persoonlike en professionele welsyn van nuwe onderwysers vooropgestel moet word. Gerber *et al.* (1992:16) meen verder dat die doel van inskakeling ook daarop gefokus is om tyd van toesighouers en medewerkers te bespaar. Volgens Rebore (1995:138-139) is die doel met inskakeling om die nuwe onderwyser veilig, tuis en deel van 'n span te laat voel. Dit is ook vir Rebore (1995) noodsaaklik om op die stadium van inskakeling, die nuwe onderwyser aan die gemeenskap, skoolstelsel, skoolgeboue, leerlinge met wie die nuwe onderwyser werksaam sal wees, bekend te stel.

Uit die voorafgaande kan dus gestel word dat die doel van inskakeling is om die nuwe onderwyser se voorkennis te verbreed en dit sinvol te maak vir die organisasie (i.c. skool) waarin hy/sy werksaam is. Sodoende kan die nuwe onderwyser se onderrig verbeter. Die doel van inskakeling is ook om die nuwe onderwyser vertrouwd te maak met die mense en dinge by die skool sodat hy/sy deel van 'n span kan voel en te weet waar om hulp te gaan soek. Die doel is ook om die dinge by die skool te leer ken sodat hy/sy weet hoe die skoolstelsel werk.

Fase 3: Doelwitte met die induksiefase

Hierdie fase fokus op die doel met inskakeling wanneer die nuwe onderwyser die skool reeds leer ken het, probleme ervaar het en vrae het om te stel.

Varah *et al.* (1986:31) vermeld dat die doel met inskakeling moet wees om leerervaringe en tegnieke te verskaf sodat die nuwe onderwyser professioneel vaardig kan word en gesonde oordeel aan die dag kan lê. Hierdie vaardigheid en

oordeel moet uitstaan bo dié van 'n nuwe onderwyser wat slegs 'n graad verwerf en geen professionele onderwysopleiding ontvang het nie. Hierdie vaardigheid moet van so 'n aard wees dat die nuwe onderwyser professionele houdings, analitiese en evalueringsvaardighede kan hê wat nodig is om 'n hoë vlak van bekwaamheid te behou wat weer nodig is vir 'n voortdurende veranderende onderwysstelsel (Fox & Singletary, 1986:13).

Hegler en Dudley (1987:53) meen dat die doel van inskakeling moet wees om houdings te kweek en strategieë te verskaf om addisionele kennis en vaardighede te verkry sodat effektiewe onderrig bevorder sal word. Verder is die doel van inskakeling om hulpverlening en bystand te verleen sodat nuwe personeellede nie geïsoleer raak nie. Gerber *et al.* (1992:161) sê dat die doel met inskakeling moet wees om realistiese werknemersverwagtinge te help skep sodat werkstevredenheid in 'n positiewe gesindheid ervaar sal word. Die nuwe onderwyser moet op so 'n wyse geïnspireer word dat hy/sy te alle tye sy/haar beste werk sal lewer (Rebore 1995:38-139). Hy meen verder dat omstandighede by die werk so gerieflik moontlik gemaak moet word dat die nuwe onderwyser met gemak by die nuwe werksomgewing sal aanpas.

Uit die voorafgaande kan daar dus met beslistheid gesê word dat die doel met inskakeling is om 'n onderwyser te kweek wat sodanig ontwikkel het dat hy/sy onafhanklik kan werk. Verder kan afgelei word dat die doel van inskakeling ook moet wees om die nuweling se vaardighede sodanig te ontwikkel dat hy/sy met gemak by ander kollegas kan inskakel. Inskakeling is ook daarop gemik om die nuwe onderwyser sy/haar werksomgewing in 'n positiewe lig te laat beskou en negatiwiteit in positiewe optrede te laat verander.

Fase 4: Doelwitte met indiensopleidingsfase

Hierdie fase fokus op die doel met inskakeling wanneer die inskakelingsproses voltrek is en indiensopleiding van tyd tot tyd plaasvind.

Varah *et al.* (1986:31) meen hier word gekonsentreer op onderrigtegnieke en

strategieë wat in onbruik verval het en die aanleer of hersien van nuwes. Verder is inskakeling ook daarop gemik om 'n individuele onderrigstyl te ontwikkel wat geskoei is op observasie, bespreking en konsultasiegeleenthede.

Uit die voorafgaande kan dus gesê word dat die doel met inskakeling is om vaardighede te verbreed en by 'n voortdurend veranderende onderwysstelsel aan te pas.

Die voorafgaande doelwitte is 'n verklaring van voorneme. Daar moet egter spesifieke bestuurshandelinge plaasvind wat die gebruikers van 'n inskakelingsprogram in hulle doel sal laat slaag. Daarom word die volgende algemene doelstellings, naamlik oriëntering, remediëring en sosialisering onder die loep geneem.

2.4.2 Algemene doelwitte

Die doelstellings van die inskakelingsproses word vervolgens bespreek.

2.4.2.1 Doel met oriëntering

Soos reeds genoem (2.2.1) is oriëntering die inleidende en bekendstellingsfase. Hierdie fase maak 'n belangrike deel uit van die inskakelingsproses omdat die skool en sy mense die "gereedskap" is waarmee die nuwe onderwyser moet werk. Volgens Daresh en Playko (1992:104) is oriëntering die fase waarin nuwe onderwysers van nuwe inligting rakende plaaslike beleid, praktyk en prosedures voorsien word. Spesifieke inligting word dus voorsien en kan tydens een of twee sessies in die skoolhoof se kantoor geskied waar alle persone wat met die inskakelingsproses gemeoid is, teenwoordig is. Oriëntering is verder 'n basiese inligting- en "ken mekaar"-sessie.

Castallo *et al.* (1992:104) sluit die volgende aspekte by oriëntering in:

- Meedeel van alle inligting rakende die gemeenskap, akkommodasie, afskrif van die plaaslike nuusblad, inligting oor die omgewing, grootte van en aantal skole;
- ondersteuningshulp, personeeldienste en die kurrikulum;

- onderwyser-leerling-verhouding, daaglikse skedule, onderwysers op dieselfde posvlak en vakgebied;
- spesifieke verpligtinge en verantwoordelikhede van die nuwe onderwyser soos: voorligting, toetsing, kontak met ouers, speelgrondmonitering, bus- en studiesaalverpligtinge;
- die kriteria, standaarde en apparaat vir die evaluering moet ook vooraf met nuwe onderwysers bespreek word.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat dit nie baie tyd verg om die inligting by die oriënteringssessie aan die nuwe onderwysers oor te dra nie. Die nie-nakoming van die sessie van bestuurskant kan tot ernstige verwarring onder nuwe onderwysers lei.

Oriëntering is 'n eenvoudige eenheid van 'n inskakelingslegkaart wat deurloop moet word.

2.4.2.2 Doel met remediëring

Een van die belangrikste oogmerke met inskakeling is om weë te vind waarlangs nuwe onderwysers se tekortkominge nagespeur kan word (Daresh & Playko, 1992:103). Elke individu is uniek en daarom sal nuwe onderwysers van mekaar verskil. Praktiese wenke wat gebruik kan word is onderhoudsvoering, klasbesoeke, observasie en verduidelikings. Hierdie eenheid by inskakeling verg van die skoolhoof of sy gedelegeerde 'n kliniese bestuurshandeling. Hierdie bestuurshandeling aan die kant van bestuur behels onder meer bystand wat fokus op probleme wat nuwe onderwysers ondervind. Die doel van die praktiese sessie, onderhoudsvoering, klasbesoeke, observasie en verduidelikings met nuwe onderwysers is om ongewenste gedrag reg te stel.

Sehlare (1993:59) beskou remediëring as 'n kritieke bestuursaktiwiteit wat daarop gemik is om die tekortkominge van diegene wat in diens tree, reg te stel.

Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat remediëring 'n van-aangesig-tot-aangesig bestuurshandeling behels. Aangesien dit op gedragsverandering fokus moet deuriopend gekyk word na die nuwe onderwyser se vordering.

Uit die voorafgaande kan daar gevolglik met sekerheid gesê word dat remediëring sigbare hulp en bystand veronderstel.

2.4.2.3 Doel met sosialisering

Volgens Daresh en Playko (1992:104) bestaan drie vorme van sosialisering, naamlik antisiperende, professionele en organisatoriese sosialisering.

• Antisiperende sosialisering

Antisiperende sosialisering het te make met die aanleer van administratiewe gedrag en hoe gedrag aangeleer word wat voordelig is vir die skool en die gemeenskap. Verder behels antisiperende sosialisering om op 'n afstand die regte verpligtinge en verwagtinge van 'n pos aan te leer voordat die rol aanvaar word. Antisiperende sosialisering is bepeinsing en besinning oor 'n bepaalde pos by 'n skool.

• Organisatoriese sosialisering

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

- die aanleer van verwagtinge vir nuwe onderwysers;
- om te leer hoe ander kollegas funksioneer;
- om die omgewing se norme en waardes te verstaan sodat die skool maklik verstaan kan word;
- om die skool se geskiedenis, plaaslike beleid, regulasies en riglyne te leer, en te verstaan waarom dit ontwikkel is.

Dit is dus duidelik dat die welsyn van die skool voorrang bo die van die persoon self

moet geniet. Organisatoriese sosialisering het dus te make met die aanleer en uitleef van die skool se norme en kultuur (Daresh & Playko, 1992:105).

- **Professionele sosialisering**

Professionele sosialisering het te make met die aanleer van administratiewe take en hoe ander onderwysers, anders as nuwe onderwysers, sin maak van die skoolopset waar hulle werk. Die oogmerke met professionele sosialisering behels onder andere:

- die aanleer van die wette en etiek van administratiewe gedrag;
- die beoordeling van die effektiwiteit van onderwysers;
- hoe perspektief verkry kan word van die kurrikulum, onderrig, evaluering, hulpbrontoekenning en -benutting (Daresh & Playko;1992:105).

Uit bogenoemde kan afgelei word dat 'n gedragskode vir alle opvoeders moet geld sodat dit die werk van onderwysers kan professionaliseer en professionele standaarde sodoende kan ontwikkel. 'n Bepaalde skool fungeer ook binne 'n bepaalde raamwerk met 'n unieke etos. Geen onderwyser kan buite sodanige etos fungeer nie. Laasgenoemde feit is ook op die nuwe onderwyser van toepassing en hy/sy moet hierdie etos aanleer. Legotlo (1994:28) sê juis dat die doel met sosialisering is om die nuwe onderwyser by 'n sosiale groep (ander kollegas) te integreer deurdat die onderwyser die groep se kultuur en sy/haar rol in die groep aanleer sonder om individualiteit prys te gee.

Daar kan dus gevolglik met sekerheid gesê word dat sosialisering te make het met die aanleer van norme en optrede binne die skool, wat die skool in die geheel sal bevoordeel. Aan die anderkant behels sosialisering die afleer van ongewenste gedrag wat skadelik is vir opvoedende onderwys.

2.5 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN INSKAKELING

Die bestaan van 'n formele proses van inskakeling ontbreek by baie skole in die R.S.A. Du Plooy (1987:7) sê dat die rede vir die afwesigheid van formele inskakeling

by skole toegeskryf kan word aan die feit dat skoolhoofde self in die war is oor hoe die inskakelingsproses van stapel gestuur moet word. Rebore (1995:135) is van mening dat die toedrag van sake belemmerend op nuwe onderwysers inwerk en verreikende gevolge vir tydelike onderwyspersoneel wie se posisie by skole vloeiend van aard is, inhou.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat formele inskakeling noodsaaklik is om nuwe onderwysers te help om in en aan te pas by hulle nuwe werksomgewing. Daar kan dus met sekerheid gesê word dat nuwe onderwysers beter in hulle werk sal vaar as hulle by 'n formele proses van inskakeling betrek word.

Vervolgens word die noodsaaklikheid van inskakeling bespreek.

2.5.1 Eiewaarde (by 3.6)

Die eiewaarde en selfvertroue van nuwe onderwysers is belangrike faktore wat in ag geneem moet word wanneer 'n onderwyser in diens geneem word. Die gebruikers van 'n inskakelingsprogram behoort met die omstandighede van die persoon vertrouwd te wees (Hoch, 1996:41). Dit is veral belangrik om die eiewaarde van 'n persoon in ag te neem as die onderwyser gereeld van werk verwissel het. Die persoon ervaar dat sy/haar vaardighede ontoereikend is vir die behoud van 'n besondere pos.

'n Gevoel ontoereikendheid is gerapporteer by tydelike onderwyspersoneel wat nie daarin slaag om 'n permanente pos te bekom nie. Syrett (1983:73) is van mening dat dit nodig is om 'n persoon wat vir 'n lang tyd uit die onderwysprofessie was, her toe te rus en voor te berei vir sy/haar werk omdat die onderwysstelsel dinamies van aard is en konstant aan veranderinge onderwerp word. Hierdie veranderinge en dinamika word juis blootgelê deur Secar soos aangehaal deur Lemmer (1989:4). Lemmer (1989) rapporteer grootskaalse sielkundige, praktiese en beroepsprobleme by vroue. Volgens haar betree die vrou die arbeidsmark nie op dieselfde wyse as mans nie. Haar tweeledige rol (tuisteskepper en beroepsvrou) benadeel haar in haar

voorbereiding en werkserwing. Haar salaris word bloot as aanvulling beskou omdat mans tradisioneel die broodwinners in die huis is.

Leslie (1989:33-37) is egter van opinie dat die onderbreking van persone se werk op albei geslagte van toepassing is. Die lang onsekerheid oor permanente aanstellings, die verwisseling van een pos na 'n ander en die gevolglike onsekerheid oor hul toekoms, werk belemmerend in op persone se selfbeeld. Verder is Spinetta (1990:44) van mening dat die tydelike klassifikasie kwetsend inwerk op die persoon se selfbeeld. Williams & Johanson (1985:151-155) het 'n ondersoek gelas na die emosies wat ontketen is toe personeel by hoër onderwysinstellings afgedank is, en die volgende emosies is gerapporteer, naamlik angs, verlies van hulle doel in die lewe en verlies van status en eiewaarde. Simptome van depressie het ook voorgekom. Verskeie persone, naamlik Blackburne *et al.* (1990) en Hoch (1996) het ook hiermee saamgestem.

In die lig van bogenoemde kan afgelei word dat nuwe onderwysers verskeie probleme ervaar wat aandag moet geniet wanneer hulle in diens geneem word. Hierdie probleme word in Hoofstuk 3 in besonderhede bespreek.

2.5.2 Klaskamerbestuur en dissipline (by 3.4.2)

Uit die ondersoeke wat deur Gibbon (1984:38), Bontempo en Deay (1986:87), Odell (1986:27), Platt (1987:29), Du Plooy (1987:13) en Rosenholtz (1989: 423) gedoen is, is gevind dat die bestuur van 'n klaskamer en dissipline die grootste probleme is waarmee nuwe onderwysers te kampe het.

Die probleme met die bestuur van 'n klaskamer en die handhawing van dissipline word in Hoofstuk 3 bespreek. Hierdie probleme word egter genoem omdat dit die noodsaaklikheid van inskakeling regverdig.

Daar kan dus uit die voorafgaande met sekerheid gesê word dat die inskakeling van nuwe onderwysers noodsaaklik is sodat die bestuur van 'n klaskamer en dissipline

onder die loop geneem kan word.

2.5.3 Verhoudingstigting met rolspelers by die skool (by 3.5.1 - 3.5.4)

- **Leerlinge**

Verskeie navorsers, onder andere Ice (1984), Rundall en Terrell (1985), Stommen (1987), Benedict (1987), Clifton en Rambaran (1987), Shreeve *et al.* (1987), Masiclat (1987), Du Plooy (1987), Schafer (1987), Calkins (1989) en Manera (1992) het bevind dat die verhouding met leerlinge dikwels vir nuwe onderwysers problematies is. Verskeie probleme is geïdentifiseer maar hieraan word in Hoofstuk 3 aandag geskenk. Hierdie probleme wat nuwe onderwysers met leerlinge ondervind, bring mee dat dit noodsaaklik is om onderwysers aan inskakeling te onderwerp. Daar kan gevolglik gesê word dat nuwe onderwysers hulp nodig het om sinvolle verhoudings met leerlinge te skep.

- **Skoolhoof, kollegas en ouers**

Bogenoemde persone is belangrik vir nuwe onderwysers omdat hulle hulp en advies kan gee waar nodig. Navorsing wat in Hoofstuk 3 bespreek word, wys egter dat die verhoudings lelik skeef kan loop as daar nie met die oog daarop beplan word nie. Hierdie verhoudinge ontwikkel nie spontaan nie en daar moet doelbewuste pogings aangewend word om die verhoudings te laat vlot. Hierdie probleme word ook in Hoofstuk 3 bespreek.

In die lig van bostaande kan gesê word dat inskakeling nodig is om die verhoudings tussen die skoolhoof, kollegas en ouers te verstewig sodat misverstande en verkeerde persepsies voorkom kan word.

2.5.4 Vakkennis en die didaktiese situasie (by 3.3.1-3.3.3)

Probleme wat die nuwe onderwyser met die vakkennis en die situasie in die klaskamer ondervind, maak die inskakeling van nuwe onderwysers noodsaaklik. Verskeie navorsers waarvan hier net enkele, naamlik Manera (1992), Aceto (1995) en Hoch (1996) genoem word, benadruk die feit dat nuwe onderwysers probleme

ondervind met die bemeestering, beplanning en inwerkingstel van vakkennis en die didaktiese situasie. Die probleme word in Hoofstuk 3 behandel.

Daar kan gevolglik met beslistheid geargumenteer word dat inskakeling noodsaaklik is vir nuwe onderwysers sodat die leemtes wat in die praktiese skoolsituasie voorkom, aandag kan geniet.

2.5.5 Inligting rakende prosedures, riglyne of verwagtinge van die skool (by 3.2.1 - 3.2.5)

Volgens Potgieter (1990), Peterson (1991), Manera (1992), Nidds en McGerald (1994), Aceto (1995), en Hoch (1996) is nuwe onderwysers dikwels onkundig aangaande die wyse waarop dinge by 'n spesifieke skool geskied en wat van hulle verwag word, aangesien die skool vir hulle totaal onbekend is - ook omdat die skoolhoof in gebreke gebly het om die korrekte inligting aan hulle te verstrek.

Probleme wat die nuwe onderwyser ervaar om die skool te leer ken en om die regte dinge aan te leer word in Hoofstuk 3 bespreek.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat dit noodsaaklik is om spesifieke inligting aan nuwe onderwysers te verstrek sodat hulle beter kan in- en aanpas by die skool wat vir hulle nuut en onbekend is.

Daar kan dus met sekerheid gesê word dat nuwe onderwysers voldoende sal inskakel as genoemde probleme genoeg aandag geniet het. Aan die ander kant sal daar altyd leemtes by nuwe onderwysers bestaan as die inligting nie verstrek word nie.

2.5.6 Persoonlike probleme (by 3.6)

Soms is die persoonlike probleme van die nuwe onderwysers net so erg soos die probleme wat hulle by die skool ondervind. Alhoewel dit nie die prerogatief van die skool is om die nuwe onderwyser met persoonlike probleme te help nie, is dit ook waar dat die onderwyser beter in die skool sal vaar as hy hulp ten opsigte hiervan

ontvang.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat nuwe onderwysers mense nodig het om hulle te help met hulle persoonlike probleme sodat hulle makliker by die skool inskakel. Hierdie probleme word in Hoofstuk 3 bespreek.

Daar kan dus nou met sekerheid gesê word dat inskakeling ook hulp met persoonlike probleme behels.

2.5.7 Professionele rol (by 3.5.6)

Dit gebeur dikwels dat nuwe onderwysers nie weet waar hulle by die skool inpas nie. Voorts ervaar hulle rolverwarring omdat hulle rol nie duidelik uiteengesit word nie.

Hierdie probleme word in Hoofstuk 3 bespreek. Die professionele rol van die nuwe onderwyser sal slegs duidelik word as daar doelbewuste pogings aangewend word om sy/haar rol te verduidelik. Daarom is inskakeling noodsaaklik.

2.5.8 Gevolgtrekking

Met bogenoemde in ag genome, kan gevolglik gestel word dat die bestaansreg van inskakeling onbetwisbaar is. Aspekte soos die eiewaarde van nuwe onderwysers kan dan deur vaardiges en kundiges ontleed en ontwikkel word. Nuwe onderwysers kan dan deur inskakeling hul eiewaarde en selfvertroue herwin, want ondersteuning en advies word formeel verleen. Diegene wat die diens betree, kan hulp gestruktureerd ontvang. Verskeie behoeftes en tekortkominge kan deur 'n stelsel van formele inskakeling onder die loep geneem word.

2.6 PERSONE VERANTWOORDELIK VIR INSKAKELING

2.6.1 Skoolhoofde

Potgieter (1990:10) sê dat die betrokkenheid van die skoolhoof, byvoorbeeld as 'n koördineerder, die effektiwiteit van nuwe onderwysers tot 'n groot mate verhoog. Die skoolhoof kan volgens Manera (1992:289) voorts betrokke wees by die opleiding

van nuwe onderwysers. Purvis en Garvey (1993:370) is van mening dat die ontwikkeling en implementering van 'n suksesvolle program vir nuwe onderwysers tot stand gebring kan word deur die leiding en visie van die skoolhoof. Naude (1993:49) voeg sy stem by bogenoemde persone en meen dat die skoolhoof 'n belangrike rol te speel het by inskakeling deurdat hy/sy die toon aangee ten opsigte van die verbetering van onderrig en die effektiewe funksionering van die skool.

Verskeie ander navorsers, onder andere Janson (1989), Legotlo (1994), Kitavi (1995) en Smith (1998), om maar enkeles te noem, bevestig die belangrikheid van die insette van die skoolhoof by inskakeling.

Daar kan dus met sekerheid gesê word dat die skoolhoof nie weggelaat kan word wanneer inskakeling van stapel gestuur word nie.

2.6.2 Adjunkhoofde

Die adjunkhoof is 'n skakel tussen die skoolhoof en die personeel en weet dus wat die skoolhoof se siening van sake is en hoe die personeel dink (Potgieter 1990:10). Dit impliseer dat die adjunkhoof in 'n unieke posisie staan om die twee sienings met mekaar te versoen.

Volgens Stommen (1987:44) is die adjunkhoof 'n persoon wat aangestel kan word as skakelpersoon wat net soos die skoolhoof, die inskakeling kan koördineer. Volgens Naudé (1993:53) is een funksie wat die adjunkhoof moet vervul, naamlik dit om toe te sien dat daar 'n kommunikasiekanaal bestaan waardeur die res van die personeel met die skoolhoof kan kommunikeer.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die adjunkhoof 'n koördineerder en kommunikeerder is wat nie uit die inskakeling van nuwe onderwysers weggelaat kan word nie.

Daar kan dus met sekerheid gesê word dat die adjunkhoof belangrik is by

inskakeling.

2.6.3 Departementshoof

Die departementshoof is in 'n unieke posisie om die probleme van kollegas in sy/haar departement uit te wys en in 'n inskakelingsprogram op te neem.

Augustin (1987:305) vermeld dat departementshoofde mentors van nuwe onderwysers kan wees wat dien as skakels tussen die permanente onderwysers en die tydelike onderwyspersoneel. Manera (1992:289) meen dat die beste opleiding vir nuwe onderwysers nie sonder die departementshoof kan geskied nie omdat hy/sy belangrik is vir lesbeplanning, leermateriaal, ondersteuningsdata asook hulp om die verwisseling van permanente onderwyser na tydelike onderwyspersoneel makliker te maak. Lewellen (1992:291) is van mening dat die departementshoof ook by waarnemingsessies tydens onderrig betrokke moet wees. Purvis en Garvey (1993:371) sê dat die betrokkenheid van die departementshoof by nuwe onderwysers grootliks sal help om aan die verwagtinge van die pos te voldoen.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die departementshoof 'n persoon is wat die onderwysers in sy/haar departement van hulp moet wees en in 'n unieke posisie is om probleme van nuwe onderwysers te identifiseer en op te los. Die departementshoof staan sentraal in die proses van inskakeling en kan nie daaruit weggelaat word nie.

Daar kan gevolglik met sekerheid gesê word dat die departementshoof probleme van nuwe onderwysers beter kan oplos as die res van die onderwysers as gevolg van sy/haar besondere bemoeienis met onderwysers in sy/haar departement.

2.6.4 Superintendent van Onderwys

Volgens Potgieter (1990:10) is opleidingskursusse belangrik vir inskakeling en die Superintendent van Onderwys moet die kursusse reël. Peterson (1991:38) is van mening dat die Superintendent van Onderwys briewe aan voornemende

onderwysers moet stuur om hulle aan te moedig om aan opleiding deel te neem. Verder meen Manera (1992:288) dat hy/sy riglyne moet voorsien op grond waarvan die opleiding, monitering en evaluering van die streek se plaasvervangers moet geskied. Die Superintendent van Onderwys is ook tesame met die skoolhoof, daarvoor verantwoordelik om standaarde te vestig vir kwalifikasies, verantwoordelikhede en vergoeding van nuwe onderwysers (Purvis & Garvey 1993:372).

Uit bogenoemde inligting kan afgelei word dat die Superintendent van Onderwys 'n aktiewe rol te speel het by die inskakeling van nuwe onderwysers. Daar kan gevolglik met sekerheid gesê word dat die Superintendent van Onderwys en die skoolhoof nou moet saamwerk om die inskakeling van nuwe onderwysers glad te laat verloop.

2.6.5 Beheertliggaam

Die beheertliggaam is deesdae die persone wat 'n belangrike rol by die skool speel. Hulle is ook verantwoordelik vir die aanstelling van onderwysers (Heyns, 1998:258). Hierdie taak van beheertliggame is baie belangrik want indien foute met die aanstelling van onderwysers begaan word, kan die hele skool skade lei. Veral swart skole wat reeds agterstande het, word die hardste getref (Geyer, 1999: 13).

Volgens die voorafgaande staan die rol van beheertliggame sentraal. Aangesien die liggaam se rol by inskakeling so belangrik is, blyk dit dat die persone kundiges moet wees of aan intensiewe opleiding blootgestel behoort te word. Hierdie feit is veral waar vir die beheertliggame van swart skole waar die opleidingsvlak van ouers baie laag is.

Daar kan gevolglik met sekerheid gesê word dat beheertliggame belangrik is vir die gladde verloop van die skoolprogram en waar tekortkominge by hulle bestaan, dit deur opleiding reggestel kan word.

2.7 SAMEVATTING

Verskillende opvattinge van die inskakelingsproses is bespreek. Die doel is om 'n eie model vir inskakeling van elke kategorie onderwyser te verskaf aangesien die behoefte van elke groep onderwysers verskillend van aard is. Baie van die modelle toon raakpunte en 'n kombinasie van die modelle behoort die inskakelingsproses te konsolideer. Die tipe model wat ontwerp word, sal afhang van die doel daarmee en ook van wat die uitkomst behoort te wees. 'n Inskakelingsmodel vir tydelike onderwyspersoneel is uit die verskillende modelle wat bespreek is, ontwerp.

HOOFSTUK 3

DIE INSKAKELINGSPROBLEME VAN TYDELIKE ONDERWYSPERSONEEL

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel bespreek. Verskeie navorsers in die Republiek van Suid-Afrika sowel as in die buiteland het getoon dat nie alle nuwe onderwysers nie sonder probleme by hulle nuwe werksomstandighede inskakel nie. Tydelike onderwyspersoneel ondervind probleme van 'n wye aard omdat hulle vooruitsigte vir werk nie staties is nie en hulle voortdurend van skole verwissel. Daar sal dus op hulle probleme in hul werkplek gekonsentreer word.

Hierdie probleme word geklassifiseer as probleme rakende die administrasie, probleme ten opsigte van die onderrig-leer-situasie, bestuursprobleme, interpersoonlike probleme asook ander probleme.

Bostaande probleme word vervolgens bespreek.

3.2 ADMINISTRATIEWE PROBLEME

Die administratiewe afdeling is die hartklop van enige skool. Dié afdeling by 'n skool moet reg bestuur word alvorens doeltreffende onderwys aan leerlinge kan geskied. Verskeie navorsers, onder wie Ice (1984), Schafer (1987), Platt (1987), Potgieter (1990), Nidds en McGerald (1994), wys daarop dat tydelike onderwyspersoneel verskeie probleme ervaar as die administratiewe afdeling van die skool nie reg funksioneer nie.

3.2.1 Word nie betyds in kennis gestel nie

Tydlike onderwyspersoneel word volgens verskeie navorsers, onder andere Recker (1985), Augustin (1987), Stommen (1987), Tracy (1988), Peterson (1991), Galloway (1993), Rosborough *et al.* (1993) en Wyld (1995) in 'n ongemaklike situasie geplaas omdat hulle nie betyds van 'n vakante pos in kennis gestel word nie.

Volgens Stommen (1987:86) is 'n oorsig van permanente onderwysers se afwesigheidspatroon moeilik bepaalbaar en reëlins om plaasvervangers aan te stel, word hierdeur vertraag. Verder sê Rosborough *et al.* (1993:104-105), omdat werwings- en keuringsprosedures nie vooraf afgehandel kan word nie, is tydelike onderwyspersoneel se name nie gereedlik beskikbaar by streekkantore van onderwys nie. Volgens Wyld (1995:301-306) veroorsaak noodsituasies soos geboorteskenkings en skielike siektes dat reëlins om 'n plaasvervanger te kry, nie betyds kan geskied nie.

Hierdie laat kennisname van 'n vakante pos dra daartoe by dat tydelike onderwyspersoneel nie voldoende onderrig aan leerlinge kan verskaf nie (Recker, 1985:242). Hulle het min tyd om die lang handleiding deur te werk (Augustin, 1987:394). Verpligte lesbeplanning vir gebruik deur die tydelike onderwyspersoneellid word nie deur die permanente onderwyser voltooi en na die kantoor gebring nie (Drury, 1988:51). Min of geen tyd nie word toegelaat om vir die werk voor te berei wat tydelike onderwyspersoneel moet verrig (Tracy, 1988:85). Hierdie beperkte tyd om te beplan veroorsaak dat tydelike onderwyspersoneel swaar moet steun op die notas (indien dit bestaan) van permanente onderwysers (Peterson, 1991:315). Volgens Galloway (1993:165) dra die toedrag van sake daartoe by dat geen pro-aktiewe benadering tot die klaskamer gevolg kan word nie.

3.2.2 Geen vloerplan word voorsien nie

Drury (1988:51) sê dat tydelike onderwyspersoneel nie bekend is met die fisiese uitleg van 'n skool waar hulle moet onderrig nie omdat hulle vir 'n kort tydskuur daar skool

gehou het of glad nie daar skool gehou het nie. Die skoolgeboue en ligging van klaskamers skep 'n probleem omdat die tydelike onderwyspersoneel baie hulp en raad nodig het wat hulle nie kan kry nie omdat die skoolopset vir hulle vreemd is nie. Drury (1988:51-52) sê dat onbekendheid met die skoolopset vir lank so voortduur omdat skoolhoofde nie 'n kaart van die skool verskaf nie. 'n Vloerplan van 'n skool voorsien aan 'n nuwe onderwyser 'n uitleg van die geboue van die skool. Dit verskaf inligting oor wie waar skoolhou, oor waar hulpmiddels gekry kan word en by wie hulp bekom kan word. Dit is dus rigtinggewend.

Verskeie ander navorsers, onder andere Ice (1984), Schafer (1987), Platt (1987), Potgieter (1990) en Nidds en McGerald (1994) is dit met mekaar eens dat die uitleg van die skoolgeboue 'n probleem is waarmee tydelike onderwysers te kampe het. Onbekendheid met die skoolterrein is moeilik oorkombaar as 'n vloerplan nie voorsien word nie.

3.2.3 Skoolreëls en departementele regulasies word nie voorsien nie

Tydelike onderwyspersoneel is dikwels in die duister aangaande die toepassing van skoolreëls en departementele regulasies omdat dit nie aan hulle verskaf word nie (Drury, 1988:51). Volgens Ice (1984) en Bontempo en Deay (1986) is daar 'n gebrek aan inligting en rigting van die kant van die skoolhoof. Stommen (1987:44) sê 'n opsomming van skool- en klasreëls laat mense geborge voel en hulle weet dan hoe om op te tree.

Volgens Calkins (1989: 229) raak dit ook moeilik om te bepaal wat toelaatbaar is en wat nie, soos wanneer om leerlinge toe te laat om na die toilet te gaan en of dinge soos kougom kou gedurende lesure toelaatbaar is.

Die gebrek aan voorsiening van skoolreëls en departementele regulasies maak dit nie vir die tydelike onderwyspersoneel moontlik om volgens die beleid van die skool op te tree nie.

3.2.4 Interne administratiewe sake

Verskeie navorsers, onder andere Ice (1984), Bontempo en Deay (1986), Platt (1987), Peterson (1991) en Manera (1992) is dit almal eens dat tydelike onderwyspersoneel oor spesifieke inligting moet beskik om die interne administratiewe sake reg te hanteer. Tydelike onderwyspersoneel het 'n behoefte aan 'n gedetailleerde aanwysing oor basiese inligting. Volgens Peterson (1991:315) kompliseer interne administratiewe sake die werk van tydelike onderwyspersoneel verder.

Die invordering van skoolgeld, die invul van bywoningsregisters en aanduidings van waarvoor sleutels gebruik word, is van die aangeleenthede wat tydelike onderwyspersoneel moet hanteer. Volgens Drury (1988:41) maak skoolhoofde nie altyd seker dat tydelike onderwyspersoneel oor voldoende inligting beskik om die sake te kan hanteer nie. Hoch (1996:41) sê alhoewel tydelike onderwyspersoneel dalk reeds ervaring het om die sake te hanteer, hulle steeds probleme kan ondervind. Hierdie probleme kan toegeskryf word aan die feit dat nie twee skole dieselfde is nie en dinge by verskillende skole verskillend gedoen word.

3.2.5 Geen inligtingsbrosjure

Aan die begin van die skooljaar word van permanente onderwysers verwag om 'n lêer saam te stel wat alle inligting rakende die skool bevat (Stommen, 1987:44). Hierdie inligting bestaan dikwels nie of is onvolledig (Augustin, 1987: 394). Volgens Ice (1984: 85) bly die permanente onderwyser dikwels in gebreke om die inligting voor te berei en die inligting is ook nie voortdurend aangepas namate dinge verander het nie. As gevolg hiervan meen Warren (1988:97) beskik tydelike onderwyspersoneel oor min inligting ten opsigte van die permanente onderwyser se manier van dinge doen. Potgieter (1990:17) sê voorts dat 'n nuutaangestelde onderwyser (i.c. adjunkhoof) dikwels probleme ervaar deurdat hy deur sy nuwe werksmilieu oorweldig word weens sy gebrek aan kennis aangaande die nuwe skool. Peterson (1991:38) meen dat 'n handleiding waarin alle tersaaklike inligting vervat is, onontbeerlik is vir die tydelike onderwyspersoneel.

3.2.6 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande kan die volgende administratiewe probleme wat die tydelike onderwyspersoneel ervaar, genoem word, insluitende:

- Min tyd om voor te berei en gebruik dus die permanente onderwyser se voorbereiding.
- Ken nie die skool nie en weet nie waar en by wie hulp verkry kan word nie
- Ken nie die skoolreëls en departementele regulasies nie, en weet nie hoe dit werk nie.
- Weet nie hoe die interne administratiewe sake van 'n skool werk nie omdat inligting daaromtrent vaag is of glad nie voorsien word nie.

3.3 PROBLEME TEN OPSIGTE VAN DIE ONDERRIG-LEER-SITUASIE

3.3.1 Onvoldoende lesbeplanning

Navorsing wat deur Johnson *et al.* (1988:90) oor die vrese van tydelike onderwyspersoneel gedoen is, het aan die lig gebring dat 58,1% van die respondente vrese het oor onvoldoende of geen lesbeplanning. Du Plooy (1987:10) het weer bevind dat die voorbereiding, lesbeplanning en inwerkingstel van leerinhoud 'n probleem is waarmee 'n groot aantal nuwe onderwysers (i.c. beginneronderwysers) te kampe het.

Bostaande bevindings word deur Aceto (1995), Wilson (1985) en Hoch (1996) beaam. Volgens Ice (1984:87) beskik tydelike onderwyspersoneel oor geen agtergrondkennis ten opsigte van die handboek en die kurrikulum in gebruik nie. Hulle maak staat op die voorbereidende notas van die permanente onderwyser. Dikwels is die beplanning van die permanente onderwyser onvolledig (Bontempo & Deay, 1986:87).

Vorbereiding van die les is nie ten volle gedoen nie en tydelike onderwyspersoneel weet nie watter werk afgehandel is nie en tot waar die permanente onderwyser met die leerlinge gevorder het nie. Volgens Stommen (1987:43) is die lesbeplanning wat deur

permanente onderwysers agtergelaat is, min werd omdat lesbeplanning van skool tot skool wissel. Daar is selde 'n onderwysershandleiding vir die handboek wat gebruik word. Dikwels is lesbeplanning totaal afwesig en tydelike onderwyspersoneel moet oorlewingslesse soos onderrigspeletjies en koerantuiknipsels voorberei (Stommen, 1987:87). Hierdie lesse voorsien aan die tydelike onderwyspersoneellid 'n "agterdeur om uit te glip" wanneer die afwesige onderwyser nie voldoende lesbeplanning agtergelaat het nie.

Shreeve *et al.* (1987), Warren (1988), Aceto (1995) en Hoch (1996) het soortgelyke bevindings gemaak. Al bogenoemde navorsers benadruk die feit dat tydelike onderwyspersoneel probleme ervaar wanneer lesbeplanning onvoldoende is of glad nie bestaan nie.

Redes vir die dikwels onvolledige of afwesigheid van lesbeplanning, kan toegeskryf word aan verskeie faktore. Volgens Augustin (1987:394) weet permanente onderwysers selde vooraf wanneer hulle afwesig sal wees en berei gevolglik nie vooruit voor vir die volgende dag nie. Verder sien skoolhoofde ook nie toe dat permanente onderwysers vooruit beplan nie. Gevolglik is volledige lesse dikwels nie vir tydelike onderwyspersoneel beskikbaar nie.

Aangesien die tydelike onderwyspersoneellid nie altyd kan staat maak op die permanente onderwyser vir substantiewe en aaneenlopende lesbeplanning nie, moet die tydelike onderwyspersoneellid eie inisiatief aan die dag lê. Die literatuur bewys egter die teendeel. Volgens Wilson (1985:73-74) gebruik hulle nie die menslike hulpbronne soos die departementshoof, 'n ander onderwyser wat dieselfde vak onderrig, 'n mediaspesialis vir transparante of 'n betroubare leerling om hulp te verskaf nie. Tydelike onderwyspersoneel beskik ook oor minimale onderrigtegnieke wat hulle kan toepas wanneer hulle onvoorbereid is. 'n Gebrek aan improvisering is ook deur Wilson (1985:73-75) gerapporteer.

Manera (1992:361) sê dat tydelike onderwyspersoneel nie oor die kennis van hoe om die mees toepaslike onderrigtegnieke in 'n lesbeplanning te gebruik, beskik nie, soos

deur vrae te stel soos: "Hoe word die onderrig betekenisvol en interessant gemaak dat leerlinge dit kan geniet?" en "Hoe word tyd ten beste bestee?" Tydelike onderwyspersoneel beskik ook nie oor die inligting aangaande leerareas wat gespesialiseerde kennis vereis nie. Volgens Clifton en Rambaran (1987:318) is die gebrek toe te skryf aan min of geen opleiding in die vakke nie. Peterson (1991:38) meen dat die leemte ook toegeskryf word aan 'n gebrek aan werkswinkels oor onderrigtegnieke wat die permanente onderwysers toepas. Dit gee aanleiding daartoe dat tydelike onderwyspersoneel nie in staat is om voldoende onderrig en leiding aan leerlinge te kan gee nie.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die tydelike onderwyspersoneelid probleme ondervind om betyds hulp by die permanente onderwyser te bekom. Gevolglik ondervind die tydelike onderwyspersoneelid probleme met sake soos werkskemas, verslagboek, evaluering, vakbeleid en hulp met die vasstelling van standaarde van toetse en eksamens. Voorts is dit vir die tydelike onderwyspersoneelid soms problematies om te konformeer met die bestuurstyl van die permanente onderwyser.

3.3.2 Gebrek aan 'n onderrig- en leerkultuur

Verskeie navorsers, onder andere Heyns (1998), Van der Walt (1998), Van Loggerenberg (1998) en Van der Westhuizen *et al.* (1999) is dit met mekaar eens dat 'n onderrig- en leerkultuur in sommige skole in die Republiek van Suid-Afrika ontbreek.

Volgens dié navorsers word die probleme met 'n onderrig- en leerkultuur aan verskeie faktore toegeskryf. Heyns (1998:256) praat van foutiewe aanstellings wat dikwels in die onderwys gemaak word, en dat skole met bewese agterstande deur onverantwoordelike keuring hard getref word. Van der Walt (1998:22) skryf die gebrek aan 'n onderrig- en leerkultuur toe aan laksheid van onderwysers wat laat opdaag en vroeg loop, buite staan en rook en gesels en dikwels nie voorberei is op die dag se skoolwerk nie. Hy vermeld voorts dat die gebrek aan hulpbronne en fasiliteite soos 'n tekort aan skryf- en handboeke die situasie verder vererger.

Van Van Loggerenberg (1998:3) stem met Van der Walt (1998) saam en sê dat sukses in enige onderwysprogram in noue verband staan met 'n positiewe onderrig- en leerkultuur. Van der Westhuizen *et al.* (1999:4-7) het 'n kwantitatiewe ondersoek gedoen na die swak matriekuitslae in 'n provinsie in Suid-Afrika. Onderwysers, ouers en leerlinge is by die ondersoek betrek. Skoolhoofde en onderwysers skryf die swak matriekuitslae toe aan ouer- en gesinsverwante sake asook aan sake rakende die beleid van die onderwysdepartement, hulpbronne en 'n gebrek aan ouerbetrokkenheid. Leerlinge lys onderrigverwante sake die hoogste.

Deur onderrigverwante sake die hoogste te lys, wil dit volgens Van der Westhuizen *et al.* (1999:7) lyk asof leerlinge gewillig is om te leer en onderrig te ontvang. Hulle is voorts van opinie dat die lae telling wat onderwysers in die ondersoek op onderrigverwante sake geplaas het, kan impliseer dat onderwysers en skoolhoofde 'n lae premie op onderrig en leer plaas. Dit kan weer 'n gebrek aan 'n onderrigkultuur eerder as 'n gebrek aan 'n leerkultuur of 'n onwilligheid van leerlinge om te wil leer impliseer.

'n Landswye ondersoek wat die Minister van Onderwys, professor Kader Asmal, na die toestande van skole en die oorsake van die swak matriekuitslae in sekere provinsies gelas het, het ook soortgelyke bevindings aan die lig gebring (Geyer, 1999:13). Volgens dié skrywer is gevind dat groot belangrike aspekte van die onderwysstelsel nie slaag nie. Faktore soos die herontplooiing van onderwysers, die swak infrastrukture van veral swart skole, misdaad, die ongedissiplineerdheid van skoolhoofde, onderwysers en leerlinge, swak sosio-ekonomiese toestande van leerlinge se huishoudings, onderwysers wat gebrekkig opgelei is asook die swak bestuur van skole deur beheerliggame word as redes aangevoer vir die feit dat belangrike aspekte van die onderwysstelsel nie slaag nie.

Mtshali (1999:13) vermeld dat die gebrekkige onderrig- en leerkultuur sal voortduur totdat die haglike toestande in skole en huishoudings van leerlinge reggestel word. Van der Westhuizen *et al.* (1999) sê juis in die verband dat baie onderwysdepartemente die Colts-programme van stapel gestuur het, maar dit het nie

matriekuitslae noemenswaardig verbeter nie. Hulle is van mening dat te veel gesteun word op korttermynoplossings wat nie daarin slaag om die diep wonde van die verlede te heel nie.

Uit die voorafgaande kan daar gevolglik met sekerheid gesê word dat die toestand in baie Suid-Afrikaanse skole haglik is wat beslis 'n nadelige uitwerking op die onderwyser en spesifiek die tydelike onderwyspersoneel en die leerlinge het.

3.3.3 Stakings

Volgens Van der Westhuizen *et al.* (1999:5) is stakings van onderwysers ook van die knelpunte wat leerlinge opper en wat, volgens hulle meehelp om die matriekuitslae verder te verswak. Hierdie lae telling deur onderwysers en skoolhoofde vir dié item in die ondersoek, versterk die vermoede dat onderrigverwante sake vir hulle nie so belangrik is nie.

Volgens Geyer (1999:2) word die gevolge van stakings lank nadat dit verby is, deur veral voorheen benadeelde skole gevoel. Dit is die skole wat meestal in woonbuurte, plattelandse gebiede en plakkerskampe voorkom waar die skade duidelik sal blyk soos 'n wond wat nie wil genees nie. In hierdie skole is die kultuur van bywoning so kwesbaar dat 'n paar dae se verlore onderrig in die beëindiging van skoolgaan vir 'n hele kwartaal of langer kan ontaard. Voorts meld sy dat een skoolhoof onlangs al gesê het al wat nodig is om skole heeltemal te ontwig, is die blote fluistering van 'n staking. In skole waar die kultuur van onderrig en leer sterk is, sal 'n paar verlore dae van onderrig nie 'n noemenswaardige impak hê nie.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat stakings in die onderwys die leerling en onderwyser nadelig raak en dat veral swak skole die hardste getref word. Tydelike onderwyspersoneel wat reeds probleme ondervind om hulle voete in die nuwe skool te vind, word verhoed om sommige van hulle probleme op te los.

3.3.4 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande kan die probleme aangaande die onderrig-leer-situasie genoem word, insluitende:

- Geen voorbereide lesbeplanning deur die permanente onderwyser nie, dus ondervind die tydelike onderwyspersoneellid probleme met lesbeplanning, voorbereiding en onderrig.
- Min of geen agtergrondkennis aangaande die handboek en leerplan, en 'n onderwyshandleiding is selde beskikbaar.
- Onvermoë om onderrig interessant en betekenisvol te maak.
- Gebrek aan inligting oor vakke waarvoor nie toepaslik opgelei is nie en min of geen werkwinkels word oor onderrigtegnieke aangebied nie.
- Gebrekkige onderrig- en leerkultuur in skole.
- Stakings deur onderwysers.

3.4 BESTUURSPROBLEME WAT DIE TYDELIKE ONDERWYSPERSONEELLID ONDERVIND

Die tydelike onderwyspersoneellid ondervind bestuursprobleme in die nuwe skool omdat die skool vir hom/haar onbekend is en hy/sy dikwels nie die nodige leiding en bystand van die res van die onderwysers ontvang nie.

3.4.1 Indiensopleiding

Meeste tydelike onderwyspersoneel begin hulle onderwysloopbaan sonder onderwyserervaring en min of geen agtergrondkennis aangaande die skool en sy werksaamhede nie. Daarby bestaan daar ook gebrekkige indiensopleidingsgeleenthede. Augustin (1987:395) sê dat skole se hulpbronne so

beperk is dat hulle dikwels nie die basiese oriëntering kan verskaf wat nodig is dat tydelike onderwysers hulle voete kan vind nie. Verder is Bellm en Whitebook (1987:17) van mening dat dit nie soseer gaan om 'n tekort aan mannekrag nie, maar eerder om 'n gebrek aan opgeleide mannekrag.

Stommen (1987:44) vermeld dat die onderwysdepartement 'n groot rol te speel het in die opleiding van tydelike onderwyspersoneel. Goedkeuring om as tydelike onderwyspersoneel op te tree, moet reeds voor diensaanvaarding geskied. Inleidende indiensopleidingsessies moet aan goedgekeurde tydelike onderwyspersoneel verskaf word, en hulle moet vir bywoning betaal word. 'n Ondersoek wat by 38 openbare skoolstreke gedoen is, het getoon dat onderwysowerhede nie geld beskikbaar stel om oriënteringsprogramme van stapel te stuur nie.

Verder het die skool ook 'n rol te speel in die opleiding van tydelike onderwyspersoneel (Stommen, 1987:44). Volgens dié navorser kry tydelike onderwyspersoneel egter nie die geleentheid om personeel- en kurrikulumvergaderings by te woon nie. Permanente onderwysers is die persone wat die tydelike onderwyspersoneel touwys moet maak. Die indiensopleiding van die permanente onderwyser is egter onvoldoende om tydelike onderwyspersoneel vaardighede aan te leer omdat hulle nie die geleentheid kry om die vaardighede self toe te pas, terugvoering te ontvang en die vaardighede te verfyn nie (Stommen, 1987:88). Dit is belangrik dat by elke skool die een of ander program geïmplementeer moet wees wat die nuwe onderwyser (i.e. beginneronderwyser) sal help om sy in- en aanpassing minder traumaties te maak. Sodanige program moet aan hom/haar deurlopende ondersteuning verskaf in die klaskamer sowel as met die bekendstelling aan die infra- en sosiale struktuur van die skool (Du Plooy, 1987:8).

Volgens Tracy (1988:85) is die bestaande metodes om tydelike onderwyspersoneel te werf en vir hulle werk op te lei, vir beide die onderwyser en die leerling nie voordelig nie. Gepaardgaande met die bevinding dat die permanente onderwyser gemiddeld agt dae per jaar afwesig is, beteken dit agt dae se verlore arbeid en onderrig. Blackburne *et al.* (1990:6) sê dat sommige onderwysowerhede die kort pad

gebruik en dat opgeleide onderwysers nie indiensopleiding nodig het nie, terwyl ander dit voorsien, maar sonder bywoningsvergoeding. Ander erken dat indiensopleiding belangrik is, maar dit nie kan bekostig nie.

Peterson (1991:37) is van mening dat indiensopleidingsprogramme, gekombineer met personeelontwikkelingsgeleenthede wat nie beskikbaar gestel word nie, veroorsaak dat tydelike onderwyspersoneel meer tyd aan bestuursprobleme as akademiese onderrig bestee. Gebrekkige vergoeding aan tydelike onderwyspersoneel om opleiding by te woon en te voltooi, word as van die redes aangevoer waarom hulle nie voldoende toegerus kan word nie. Volgens Fielder (1991:377) veroorsaak die nie-beschikbaarstelling van opleiding en tydelike onderwyspersoneel wat nie opleiding bywoon nie probleme, deurdat kandidate wat die aangeleg het om as onderwyser op te tree, nie aangestel kan word nie. Enige persoon word dan aangestel. Manera (1992:288) meen weer indiensopleiding 'n probleem raak vir die tydelike onderwyspersoneelid skep, omdat die streek se kringbestuurders nie riglyne en 'n raamwerk voorsien waarbinne opleiding, monitering en evaluering kan geskied nie. Hierdie probleme veroorsaak dat die permanente onderwyser en skoolhoofde nie opleiding aan tydelike onderwyspersoneel kan verskaf nie omdat hulle nie oor die nodige kennis daarvoor beskik nie.

Galloway (1993:166) stem met bogenoemde navorsers saam dat tydelike onderwyspersoneel min of geen geleenthede vir indiensopleiding gebied word nie. Verder is Matranga *et al.* (1995:5) van opinie dat wanneer die vraag na tydelike onderwyspersoneel groot is, onderwysdepartemente en skole hoofsaaklik op advertensies wat in die plaaslike koerante geplaas word, steun. Sodoende word 'n beperkte teikengroep genader om as tydelike onderwyspersoneel op te tree. Indiensopleidingsgeleenthede wat vir permanente onderwysers beskikbaar is, word op 'n vrywillige basis aan tydelike onderwyspersoneel beskikbaar gestel. Verder is beperkte geleenthede beskikbaar vir tydelike onderwyspersoneel om hul kwalifikasies te verbeter. Rogers (1995:140) is ook van mening dat tydelike onderwyspersoneel diegene in die onderwyskorps is wat die minste aan indiensopleiding blootgestel word.

Gebrekkige indiensopleiding vir onderwysers is nie net in oorsese lande te bespeur nie, maar ook in Suid-Afrika. Hierdie feit word deur verskeie persone in Suid-Afrika beaam. Geyer (1999:13) sê dat talle swart onderwysers in Suid-Afrika nie voldoende professioneel opgelei is nie omdat die rasgebaseerde opleidingsgeleenthede wat in die verlede bestaan het, dié onderwysers ondergekwalfiseer gelaat het. Volgens die skrywer sal die krisis in plattelandse skole nog lank so voortduur as die minister van onderwys nie voorrang gee aan onderwysersopleiding nie.

Heyns (1998), Van der Walt (1998), Van Loggerenberg (1998) en Van der Westhuizen *et al.* (1999) se bevinding dat 'n gebrek aan 'n onderrig- en leerkultuur by veral swart skole bestaan, kan insgelyks ook gebrekkige onderwysersopleiding by veral swart skole impliseer. Indien dit waar is, kan dit beteken dat veral swart onderwysers indiensopleiding nodig het.

3.4.2 Klaskamerbestuur

- **Dissipline**

Een van die grootste probleme waarmee die meeste tydelike onderwyspersoneel te kampe het, is die dissiplinerig van leerlinge (Recker, 1985:242). Dikwels bestaan daar nie riglyne op grond waarvan dissipline toegepas behoort te word nie. Recker (1985) vermeld dat die tydelike onderwyspersoneel uit die aard van sy tydelike situasie en tradisioneel magtelose status (kan nie leerlinge dissiplineer nie) nie daartoe in staat is om dissipline af te dwing nie. 'n Ondersoek deur Bontempo en Deay (1986:87) onderneem, het aan die lig gebring dat dissipline die hoogste gelys is onder probleme waarmee tydelike onderwyspersoneel te kampe het. Hulle voel nie opgewasse om leerlinge te hanteer wat die gesag van die onderwyser ondermyn, rebels is en die klas ontwrig nie. Volgens Du Plooy (1987:15) wil dit lyk asof die vroeë wat by die meeste nuwe onderwysers (i.c. beginneronderwysers) voorkom, oor die een of ander probleem ten opsigte van die handhawing van dissipline in die klaskamer of die hantering van individuele leerlinge met dissiplinêre probleme handel. 'n Gevoel van angs en spanning, gepaardgaande met 'n gebrek aan selfvertroue, lei dikwels tot woede-uitbarstings waar die onderwyser beheer oor homself en die klas verloor.

Leerlinge moet presies weet wat van hulle verwag word wanneer die permanente onderwyser afwesig is. Volgens Stommen (1987:44) is dit juis dáár waar die probleem ontstaan. Leerlinge word nie deur die permanente onderwyser ingelig dat tydelike onderwyspersoneel ook gekwalifiseerde onderwysers is wat ook met respek behandel moet word nie. Ongedissiplineerdheid word dikwels oogluikend deur permanente onderwysers toegelaat. Hierdie kultuur van ongedissiplineerdheid word net verder voortgesit wanneer tydelike onderwyspersoneel die klas oorneem. Augustin (1987:394) is van mening dat dissiplinêre probleme ook hulle oorsprong het in die feit dat tydelike onderwyspersoneel nie hulle klasaktiwiteite oordeelkundig beplan nie en leerlinge dus nie konstant besig gehou word nie.

Volgens Peterson (1991:38) bestaan werkswinkels oor die dissiplinêre beleid en oor die wyse waarop dissiplinêre probleme oorkom kan word, glad nie. Manera (1992:289) stem met Stommen (1987) saam dat die rol van die permanente onderwyser die voorkoming van 'n legio probleme behels. Manera (1992) is van mening dat dit altyd 'n probleem vir die tydelike onderwyspersoneel is om 'n ongedissiplineerde leerling te hanteer. Permanente onderwysers bly dikwels in gebreke om deurlopend die belangrikheid van aanvaarbare gedrag en reëls aan leerlinge te kommunikeer, en wanneer die permanente onderwyser dan afwesig is, lewer die nie-inskerping van aanvaarbare gedrag en reëls ongekende probleme vir die tydelike onderwyspersoneel op. 'n Klaskamerbestuursplan is ook nie byderhand waarin die reëls uiteengesit word nie. Reëls wat dikwels in so 'n plan voorkom, is inligting oor klaswisseling, hoe laat die klas begin, hoe leerlingnavrae hanteer moet word, klaskamertake, wie verantwoordelik vir wat is en hoe opgetree word wanneer leerlinge ontspoor. 'n Bykomstige probleem vir die tydelike onderwyspersoneel is dat hy/sy dissiplinêre tegnieke/vaardighede moet toepas wat min of meer met die van die permanente onderwyser ooreenstem.

Aceto (1995:490) skryf die redes vir die gereelde chaos in klaskamers toe aan 'n

gebrek aan opleiding by 'n onderwyser en aan geen duidelike riglyne vir dissipline nie. Hierdie chaotiese atmosfeer in klaskamers het niks te make met die gesonde gongsgroepe wat in klaskamers bestaan nie. Verskeie persone, onder andere Heyns (1998), Van der Walt (1998), Geyer (1999) en Madzamba (1999) het ook die probleme met dissipline uitgewys.

- Sitplekkaarte

Verskeie navorsers, onder andere Ice (1984) en Bontempo en Deay (1986) het in hulle ondersoeke na die probleme wat die tydelike onderwyspersoneellid met klaskamerbestuur ondervind, die belangrikheid van sitplekkaarte uitgewys. Volgens Augustin (1987:395) veroorsaak die afwesigheid van sitplekkaarte dat tydelike onderwyspersoneel nie bywoning vinnig en akkuraat kan kontroleer nie en leerlinge wat dissiplinêre probleme veroorsaak kan ook nie maklik geïdentifiseer word nie.

Calkins (1989:229) vermeld dat die tydelike onderwyspersoneellid leerlinge dikwels nie ken nie. Die afwesigheid van sitplekkaarte veroorsaak dat die leerlinge se name en gesigte nie met mekaar vergelyk kan word nie en voldoende kontrole oor leerlinge nie maklik uitgeoefen kan word nie Volgens Peterson (1991:31) word die aandag van leerlinge nie gou verkry as die tydelike onderwyspersoneellid nie leerlinge se name ken nie. Manera (1992:289) stem saam dat sitplekkaarte 'n belangrike rol in die klaskamer speel. Indien dit afwesig is, meen Aceto (1995:492), beleef tydelike onderwyspersoneel 'n krisis.

- Prosedurereëlings

Ice (1984:85) sê dat 'n lys prosedurereëlings dikwels nie by skole bestaan waar tydelike onderwyspersoneel onderrig gee nie. Volgens Bontempo en Deay (1986:87) is prosedurereëlings naas dissipline die tweede hoogste gelys onder probleme waarmee tydelike onderwyspersoneel te kampe het. Stommen (1987: 44) sê 'n gebrek aan prosedurereëlings veroorsaak dat tydelike onderwyspersoneel nie op hoogte van sake by 'n skool is nie. Augustin (1987:395) vermeld dat permanente onderwysers dikwels nalaat om 'n kort opsomming van prosedurereëlings agter te laat wat beskryf onder watter omstandighede leerlinge na die kantoor gestuur moet word, waarheen

die leerlinge gestuur moet word, hoe verwysingstrookies ingevul word en hoe dissiplinêre verlae geliasseer moet word. Volgens Du Plooy (1987:15) is nuwe onderwysers oningelig oor sake soos die evaluering van leerlinge se klaswerk en oor die mate waarin leerlinge aan die betrokke standaard moet voldoen. Tracy (1988:85) sê hulle beskik oor minimale kennis met betrekking tot die verwagtinge en prosedures van die permanente onderwyser. Volgens Peterson (1991:38) kry die onsekerheid oor die sake nie aandag nie. Manera (1992:289) beskou 'n lys reëls as onmisbaar in die klaskamer.

- **Leerlingdifferensiasie**

Tydlike onderwyspersoneel is uit die aard van hulle posisie nie op hoogte van sake met die individuele behoeftes van leerlinge nie (Ice, 1984:87). Hulle beskik oor geen inligting met betrekking tot leerlinge met spesifieke siektes soos byvoorbeeld epileptici en leerlinge met blaasinfeksies nie. Volgens Recker (1985:242) beskik hulle oor geen agtergrondkennis van leerlinge se sterk- en swakpunte nie. Basiese inligting oor leerlinge met spesiale behoeftes ontbreek volgens Stommen (1987:44). Platt (1987:30) sê dat die aanwysing van medikasie vir leerlinge met mediese probleme deeglik beskryf moet word, maar dit word nie gedoen nie.

Heelwat tydelike onderwyspersoneel is dikwels in die war ten opsigte van individuele en groepsverskille asook ten opsigte van probleme geassosieer met ontwikkelingsstadia van leerlinge (Manera, 1992:361). Galloway (1993:165) meen dat tydelike onderwyspersoneel nie die voordeel van spesifieke inligting oor leerlinge het soos die permanente onderwyser nie. Tydelike onderwyspersoneel sal daarom altyd in die duister wees met betrekking tot die verklaring van sekere gedragspatrone van leerlinge.

Madzamba (1999:19) sê juis in die verband dat die inkomste van huishoudings in Suid-Afrika drasties van mekaar verskil en ondervoeding gereeld onder leerlinge van die voorheen benadeelde gemeenskappe voorkom. Die duur van die tydelike onderwyspersoneellid se aanstelling maak dit vir hom/haar moeilik om die leerlinge te identifiseer.

- Gebrek aan 'n mentor

Weens die aard van die tydelike onderwyspersoneellid se onbekendheid met die klaskamer en die gepaardgaande verantwoordelikhede in die klaskamer, is die noodsaaklikheid van die aanwesigheid van 'n mentor onbetwisbaar. Smith (1998:115-116) sê dat nuwe onderwysers met allerlei optimistiese verwagtinge by hulle nuwe skool in diens tree, dikwels nie gefokus is nie, droom oor hoe hulle hul onderrig kan verbeter, en hoogs gemotiveerd en vatbaar vir opleiding is. Hulle verwagtinge oortref dikwels dit wat hulle werklik kan vermag. Hierdie eienskappe van die tydelike onderwyspersoneellid benadruk sy/haar behoefte aan 'n persoon wat aan hom/haar leiding kan gee.

Ice (1984:84-85) vermeld dat die mentor verskeie persone soos betroubare leerlinge, 'n onderwyser langsaan die klaskamer van die tydelike onderwyspersoneellid, die departementshoof, die skoolhoof of enige ervare onderwyser kan wees. Volgens Augustin (1987:395) gebeur dit alte dikwels dat tydelike onderwyspersoneel by die skool aankom en vind dat daar 'n persoon is wat slegs vra dat hulle moet inteken, sê waar die bywoningsregister ingehandig moet word en die algemene rigting van die klaskamer aandui. Daar word nie van persone gebruik gemaak wat as voogde dien, verwelkoming behartig en aan tydelike onderwyspersoneel bystand verleen en as skakel tussen hulle en die permanente onderwysers optree nie. Volgens Platt (1987:30) is daar ook nie 'n persoon byderhand wat in geval van probleme genader kan word en wat instruksies kan gee oor hoe om bystand te verkry nie. Uit die aard van die feit dat die tydelike onderwyspersoneel nie die leerlinge ken nie, is dit moeilik om betroubare leerlinge te vind wat kan help met vroeë probleme en onverwagte situasies.

Stommen (1987:44) sê alhoewel persone aangewys word om die tydelike onderwyspersoneellid van hulp te wees, geskied die hulp op 'n ongeorganiseerde wyse. Te veel persone bied goedgunstiglik hulp aan wat later tot verwarring by die tydelike onderwyspersoneellid lei (Du Plooy, 1987:8-12). Hy sê voorts dat alhoewel skoolhoofde en permanente onderwysers weet dat nuwe onderwysers (i.c. beginneronderwysers) aanpassingsprobleme ondervind, hulle nie oor die tyd, kennis en vaardighede beskik om hulp te verleen nie.

'n Verdere probleem wat tydelike onderwyspersoneel ondervind, is die feit dat hulle nie die res van die personeel ken nie (Potgieter, 1990:17). Hierdie probleem word teweeg gebring deur die feit dat tydelike onderwyspersoneel nie aan die res van die skool bekend gestel word nie. 'n Ondersoek deur Galloway (1993:165) geloods, het aan die lig gebring dat 58% van die respondente aangedui het dat hulle geen amptelike verwelkoming ontvang het nie. As gevolg hiervan het hulle min ondersteuning van die res van die personeel ontvang.

3.4.3 Skoolomgewing

- Skoolkultuur

Elke skool het 'n eie kultuur, dit wil sê waardes en voorkeure, norme en verwagtinge, idees en ideale. Die kultuur het dikwels gevestigde geskrewe of ongeskrewe reëls en regulasies soos 'n spesiale taalgebruik tussen lede vir kommunikasie, vooroordele, standaarde vir spesiale etiket en gevestigde maniere van optrede teenoor portuurgroepe, ondergeskiktes, hoë gesag en buitestaanders.

Permanente onderwysers het gewoonlik vaste praktyke wat hulle met die leerlinge gevestig het. Hierdie gevestigde praktyke word dikwels informeel beskryf en slegs die permanente onderwyser en leerling ken dit. As buitestaander vind die tydelike onderwyspersoneel dit moeilik om by so 'n praktyk in te skakel. Hy/sy ken dit nie en kan dit gevolglik nie toepas nie (Clifton & Rambaran, 1987:320-321). Volgens Potgieter (1990:23) moet nuwe onderwysers (i.c. adjunkhoofde) met die kultuur van die skool konformeer sodat hulle as lede van die skool aanvaar kan word.

Volgens De Villiers (1995:49) ontstaan weerstand weens die verskille tussen omgewings ten opsigte van hulle kulturele waardes, norme, tradisies, herinneringe en gebruike. Kulturele etnosentrisme ('n siening dat my kultuur meerderwaardig is en dat jou kultuur minderwaardig is) sal weerstand verhoog. Weens die kulturele samehang in 'n omgewing is dit moeilik om 'n faset, soos 'n skool, te verander. Volgens Madzama (1999:19) bestaan daar 'n ernstige gebrek aan harmonie tussen die kulturele hulpbronne van die ouerhuis en dié van die skool, wat ernstige struikelblokke vir leer

is. Volgens Goduka (1998:49-51) moet die onderwysers in die klaskamer optree as kulturele dokters wat die leeromgewing en kurrikulummateriaal so sal aanbied dat die kulture van leerlinge tot hulle reg kan kom.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die kulturele oriëntasie van sommige onderwysers en leerlinge in konflik met mekaar kan kom en met dié van die skool, aangesien multikulturele onderwys in Suid-Afrika bestaan. Tydelike onderwyspersoneel kan 'n probleem ondervind om in en aan te pas by 'n skool waar sy/haar kultuur van dié van die skool verskil.

- Skoolklimaat

Volgens Basson *et al.* (soos aangehaal deur Van der Westhuizen 1995) word 'n skoolklimaat omskryf as die algemene atmosfeer wat by 'n skool bestaan. Hierdie atmosfeer bewerkstellig die wyse waarop 'n onderwyser sy werksomgewing ervaar. Hoe hierdie werksomgewing ervaar word, is afhanklik van faktore soos die kwaliteit van die werksomgewing, interpersoonlike verhoudinge en die bestuurstyl van die skoolhoof. Die kwaliteit van die werksomgewing hou verband met die faktore binne die skool wat werksbevrediging sal bevorder. Hierdie faktore sluit onder andere in: salarisse, delegering van verantwoordelikhede na alle onderwysers, geleenthede vir indiensopleiding, deelnemende bestuur en toegang tot belangrike inligting.

Verskeie persone, onder andere Du Toit (1994), De Villiers (1995), Duffy (1996/1997), Van der Walt (1998), Van Loggerenberg (1998), Anderson (1999), Van der Westhuizen *et al.* (1999), Geyer (1999), Vally (1999), Madzamba (1999) en Mtshali (1999) se beskrywing van die swak toestande en die gebrekkige onderrig-leer-kultuur in sommige skole in Suid-Afrika, kan impliseer dat 'n negatiewe skoolklimaat in sommige skole bestaan.

Onderwysers se kwellinge en probleme in die werkplek kom op verskillende maniere in skole na vore (Vally, 1999:15).

Vervolgens word enkele van die faktore bespreek wat onderwysers moontlik kwel en wat 'n beduidend negatiewe invloed op die skoolklimaat teweeg kan bring.

Faktore in die werkplek

Volgens Du Toit (1994:29) word die werkstevredenheid van die onderwyser beïnvloed deur aspekte soos skoolgeboue, skoolterrein, algemene toestande van klaslokale, toerusting vir taakuitvoering, ventilasie, beligting en klasroosters. Van der Westhuizen en Janson (1990:209) sê dat temperatuur, toesig en sekuriteit ook die werkstevredenheid van onderwysers beïnvloed. Voorts meen hulle moet die werk wat die onderwyser verrig sinvol wees wat nie alleen tot persoonlike selfverwesenliking bydra nie, maar ook tot die bereiking van doelwitte in die onderwysprofessie. Die eentonigheid en roetine verbonde aan 'n werk kan demotiverend wees.

De Villiers (1995:53) sê dat indien daar binne die skool probleme ten opsigte van sleutelemente bestaan, die graad van werksontevredenheid verhoog en aksies soos weerstand teen verandering intree. Werksopsette soos 'n skool waar alle kommunikasie 'n eenrigtingproses is, waar personeel hoegenaamd nie in besluitneming geken word nie, onbillike werkseise gestel word, ongesonde hoë konflikvlakke heers en die skool se organisasie deurgaans swak is, is die teelaarde vir werksontevredenheid. Geheimhouding, min verdraagsaamheid ten opsigte van foute en 'n gebrekkige aansporingstelsel gee aanleiding tot werksontevredenheid in die onderwys.

Herontplooiing van onderwysers

Die herontplooiing van onderwysers word deur verskeie persone, onder andere Duffy (1996/1997), Heyns (1998), Van der Walt (1998), Van Loggerenberg (1998), Geyer (1999) en Vally (1999) as een van die faktore wat 'n beduidend negatiewe invloed op die werkstevredenheid van onderwysers in Suid-Afrikaanse skole het, beskou.

Duffy (1996/1997:2) meen dat senior onderwysers dikwels die skole verlaat omdat hulle onder hewige druk verkeer en nie herontplooi wil word nie. Volgens Heyns (1998:25) veroorsaak die klem wat op die herontplooiing van onderwysers geplaas

word dikwels vrese dat die standaarde in die onderwys sal verlaag. Van Loggerenberg (1998:) sê dat die toedrag van sake aanleiding tot ongelukkigheid in die onderwys gee en negatiewe werkstevredenheid skep. Van der Walt (1998:22-23) is van mening dat die onbeholpe manier waarop onderwysdepartemente in sommige gevalle bestuur word, grootskaalse verwarring onder onderwysers skep. Voorts sê hy dat die hantering van die tydelike onderwyspersoneel aan die einde van 1997 en begin 1998, deur sowel nasionale en provinsiale onderwysdepartemente, toon dat die bestuurstyl en strategieë wat gevolg word, die onderwys nie dien nie. Dit maak onderwysers moedeloos. Onsekerheid oor hulle toekoms bring ongemotiveerdheid mee.

Volgens Geyer (1999:2) is rasionalisering en herontplooiing van die belangrikste kwessies wat alle onderwysers raak. Die probleme met herontplooiing word verder vererger deurdat die proses nie afgehandel kan word nie. Faktore soos rekenaarprobleme, bestuurspanne wat nie gereed is nie, verifiëring van die hoeveelheid onderwysers op die amptelike betaalstaat en individuele dispute voortvloeiend uit die herontplooiingsproses vertraag die proses, en die onsekerheid by onderwysers oor hulle toekoms neem gevolglik toe.

Voorts sê sy dat onderwysers se moreel weens die onsekerheid verswak word. Hierdie onsekerheid vind toenemend neerslag in die gereelde afwesigheid van betrokkenes van skole (Vally, 1999:15). Terwyl dit korrek is om onderwysers se gereelde afwesigheid te beklemtoon, word daar nie 'n poging aangewend om onderliggende oorsake van die afwesigheid te verstaan of die huidige lae moreel van onderwysers te ondersoek nie. Du Toit (1995) sê die vrees om 'n mens se werk te verloor of oortollig te raak, het 'n algemene verskynsel in die werkplek geword. As 'n persoon nie werksekeriteit beleef nie kan hy/sy nie ten volle sy/haar aandag by sy/haar werk bepaal nie en onsekerheid kan in sy/haar beroepslewe intree.

Gevaar in die werksituasie

In 'n werksituasie waaraan risiko en gevaar verbonde is, word spanning ervaar. 'n Skool moet 'n veilige omgewing wees waarin leerlinge kan leer, werk en speel en waarin onderwysers sonder vrees vir ontwrigting kan onderrig. Onderwysers wat deur

leerlinge gedreig en selfs aangerand word, is 'n universele verskynsel (Du Toit, 1994:35). Volgens Geyer (1999:3) word baie skole in Suid-Afrika kwesbaar weens misdaad wat aanleiding gee tot onsekerheid en angs by onderwysers. Hierdie gevaarlike omstandighede in skole word volgens Vally (1999:15) totaal verontagsaam. 'n Ondersoek na toestande in plaasskole het aan die lig gebring dat sommige skole gereeld onder vandale deurloop deurdat die heinings, meubels en vensters gebreek of gesteel word (Mtshali, 1999:13).

Die ondersoek wat deur Van der Westhuizen *et al.* (1999:7) oor die swak matriekuitslae in 'n provinsie geloods is, wys daarop dat onderwysers se hoof kwellinge oor periferiese kwessies handel. Volgens dié navorsers is dit kenmerkend van persone wat hulle in 'n wêreld van verandering bevind. Die verlies aan beroepsveiligheid kan gedeeltelik verklaar waarom onderwysers meer bekommerd is oor hulle regte as oor die regte van leerlinge.

Gevaar in die werksituasie dra by tot die lae moreel en werksonsekerheid van onderwysers. Daar kan gevolglik met 'n groot mate van sekerheid gesê word dat 'n ongesonde skoolklimaat nie bevordelik is vir opvoedende onderwys nie en veroorsaak dat baie onderwysers werksontevredenheid ervaar. Omdat die tydelike onderwyspersoneel negatiewe skoolklimaat in 'n hoë graad ervaar omdat hulle probleme groter is as die permanente onderwyser s'n, ervaar hulle minder werkstevredenheid.

3.4.4 Dienskontrak

Oosthuizen (1994:24) omskryf 'n kontrak as 'n afspraak of ooreenkoms tussen mense met die bedoeling om 'n verbintenis in die lewe te roep. Die belangrikste vereiste vir die totstandkoming van 'n kontrak is die aanwesigheid van wilsooreenstemming by die twee kontrakterende partye. Verder word die kontrak (en meer spesifiek die dienskontrak) omskryf as 'n wederkerige ooreenkoms waarvolgens die een party (werknemer) sy arbeidskragte teen vergoeding op so 'n wyse tot die beskikking van die ander party (werkgever) stel, dat die werkgever die reg het om bevel uit te voer

oor die werknemer en om toesig te hou oor sy werkverrigting. Die werknemer stel sy geestelike of liggaamlike arbeidsvermoëns tot die beskikking van die werkgever wat dan besluit hoe hierdie arbeidskragte gebruik gaan word. Indien die werknemer diens van 'n swak gehalte lewer of onbekwaamheid in sy werk bespeur word, kan die werkgever die kontrak beëindig. Aan die ander kant kan die werknemer uit die ooreenkoms terugtree indien die werkgever van hom verwag om werk te lewer wat hy nie hoef te doen nie.

Chervinko (1986:218) sê dat die dienskontrak van die tydelike onderwyspersoneel buigsaam is, met ander woorde, die getalle van dié onderwysers kan maklik verminder of vermeerder word na gelang van behoeftes, en diegene wat nie na verwagting presteer nie kan sonder moeite ontslaan word. Volgens Calkins (1989:228) word afdelings van die onderwysdepartemente gevra om finansiële bystand te verleen wanneer tekorte met die onderwysbegroting ondervind word.

In groot dele van Amerika het tydelike onderwyspersoneel 'n gedeelte van hulle salarisse verloor. Wanneer skole versoek word om geld te bespaar, word die versoeking groot om tydelike onderwyspersoneel verminderde salarisse te betaal. Die neiging is ook om hulle te betaal volgens die aantal ure wat hulle gewerk het (Blackburne *et al.*, 1990:1). In Amerika het tydelike onderwyspersoneel min siekte- en aftreevoordele (Rogers, 1995:140). Verder is hulle ook nie daarop geregtig om verlof te neem om byvoorbeeld 'n aangenome kind in hul sorg te plaas, of om na 'n wederhelf of 'n kind met 'n ernstige siektetoestand om te sien nie (Wyld, 1995, 301-306).

Sommige van die aspekte (tydelike onderwyspersoneel kan maklik ontslaan word) wat van toepassing is op tydelike onderwyspersoneel in oorsese lande, het ook betrekking op die tydelike onderwyspersoneel in Suid-Afrika. Volgens Geyer (1999:1) kondig die werkgever salarisse in die parlement af voordat betekenisvolle onderhandelinge daarvoor gevoer is. Hierdie toedrag van sake het meegebring dat die salarisprogressie vir onderwysers in 1996 gestaak is vir onderwysers. Die tydelike onderwyspersoneel is ook by dié besluit ingesluit.

'n Probleem wat algemeen by die tydelike onderwyspersoneel in Suid-Afrika voorkom, is dat hulle wel betaal word, maar dat 'n voortdurende gesloer om hulle salarisse uit te betaal, voorkom. Hierdie toedrag van sake plaas hulle in 'n verleentheid omdat hulle nie betyds hulle verpligtinge kan nakom nie.

3.4.5 Onbekendheid met bestuurstyl

Die skoolhoof se bekwame leierskap asook sy persoonlikheid is 'n belangrike organisatoriese faktor wat motivering en werkstevredenheid beïnvloed. Die effek van leierskapstyle van skoolhoofde op onderwysers se werkstevredenheid, word lank reeds erken. Die kwaliteit van die onderwyser-skoolhoof-verhouding en die kwaliteit van leierskap korreleer grootliks met onderwysertevredenheid. Die skoolhoof kan sy personeel motiveer om vrywillig en entoesiasies hulle take uit te voer as hy 'n regverdig menslike bestuurstyl ontwikkel. Die demokratiese leier is die beste in staat om sy onderwysers te motiveer. Onder hierdie leierskap word die individu erken as 'n unieke wese en groeplede aangemoedig om onder andere aan beplanning, besluitneming en probleemoplossing deel te neem. Die onderwyser se affiliasiebehoeftes kan deur deelnemende besluitneming bevredig word, aangesien belangstelling getoon word in sy mening (Du Toit, 1994:55-59).

Du Plooy (1987:12) sê dat daar dikwels verwarring en frustrasie by onderwysers voorkom as hulle nie die skoolhoof se bestuurstyl ken nie. Onderwysers wat ook aan 'n bepaalde manier van dinge doen gewoond geraak het, ondervind probleme as dinge anders geskied (Naudé, 1993:31). Dit kan die indruk wek dat onderwysers onwillig is om af te sien van die vorige skoolhoof se werkswyse. Skoolhoofde ondervind weerstand as hulle van die normale bestuurstyl afwyk.

Clifton en Rambaran (1987:321) sê dat die tendens ook in die klaskamer te bespeur is en tydelike onderwyspersoneel probleme ondervind as dinge anders verloop. Dit kan wees dat die tydelike onderwyspersoneel se manier van dinge doen en siening van sake nie verklaar kan word nie.

Uit bogenoemde kan gesê word dat alle onderwysers die een of ander probleem met 'n onbekende bestuurstyl sal ervaar. Die mate waarin die tydelike onderwyspersoneel die probleme met 'n onbekende bestuurstyl ervaar, verskil egter van graad en omvang omdat hy/sy telkens aan onbekende bestuurstyle onderwerp word. Sy/haar bestuurstyl in die klaskamer word ook telkens deur leerlinge bevraagteken.

3.4.6 Gebrek aan erkenning

Volgens Van der Westhuizen en Janson (1990:212) moet rekening gehou word met die behoefte van elke persoon, soos die behoefte aan erkenning. '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 'n aanduiding is dat die betrokke verwagte standaard nie bereik is nie.

Pitner (1986:33) vermeld dat tydelike onderwyspersoneel meen dat hulle nie beloon word vir hulle harde arbeid nie. Skoolhoofde se besige program veroorsaak dat die tydelike onderwyspersoneel nie terugvoering van skoolhoofde kry nie, en hulle dus nie weet of hulle na wense vorder nie. Indien dit wel plaasvind, geskied dit onpersoonlik in die personeelkamer waar hulle nie weet na wie verwys word nie. Erkenning word ook by permanente onderwysers gesoek, maar dit geskied deurdat permanente onderwysers hulleself prys.

Die volgende persone, onder andere Clifton en Rambaran (1987), Stommen (1987) en Ramirez (1996) is dit almal met mekaar eens dat erkenning nie gereeld aan tydelike onderwyspersoneel gekommunikeer word nie.

Gebrekkige erkenning aan tydelike onderwyspersoneel vir werk gelewer, veroorsaak dat hulle nie weet waar om te verbeter of waar hulle goed gevaar het nie. Dit benadeel die onderwyser in sy/haar vordering in die onderwysprofessie.

3.4.7 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande kan bestuursprobleme genoem word wat die tydelike onderwyspersoneellid ervaar, insluitende:

- Gebrekkige indiensopleiding.
- Gerekkige riglyne oor dissipline.
- Geen sitplekkaarte is beskikbaar vir leerlinge nie.
- Gebrekkige inligting rakende standarde van toetse en eksamens.
- Gebrekkige leerlingdifferensiasie.
- Gebrek aan 'n mentor om hulp en bystand te verleen.
- Onbekendheid met die organisasiekultuur van die skool.
- Onbekendheid met die hiërargiese struktuur van die skool.
- 'n Negatiewe organisasieklimaat in sommige skole.
- Onbekendheid met die bestuurstyl van die skoolhoof.
- Ernstige probleme met die dienskontrak van die tydelike onderwyser.
- Gebrekkige erkenning vir goeie werk gelewer.

3.5 INTERPERSOONLIKE PROBLEME WAT DIE TYDELIKE ONDERWYSPERSONEELLID ONDERVIND

Die opvoeding van 'n kind behels verhoudingstigting met verskeie mense en dit sluit in: ouers, onderwysers, leerlinge en die breë gemeenskap. Indien die samesyn van mense aan gebrekkige beplanning en voorbereiding onderwerp word, kan dit die verhoudings vertroebel wat aanleiding tot groot interpersoonlike probleme kan gee.

Verskeie persone het oor die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel navorsing gedoen en die volgende interpersoonlike probleme is deur die navorsers gerapporteer:

3.5.1 Algemene interpersoonlike verhoudingstigting

Die volgende navorsers, onder andere Stommen (1987), Shreeve *et al.* (1987), Clifton en Rambaran (1987) en Warren (1988) is dit almal eens dat die algemene probleem wat tydelike onderwyspersoneel ondervind, die feit is dat hulle nie as deel van die skool beskou word nie.

Stommen (1987:86) vermeld dat tydelike onderwyspersoneel dikwels van skool tot skool reis en gevolglik nie lank by 'n bepaalde skool onderrig gee nie. Weerstand teen aanvaarding is 'n probleem wat deur die situasie ontketen word. Aanvaarding deur permanente onderwysers, ouers en leerlinge geskied moeiliker as tydelike onderwyspersoneel nie gereelde aflossers by 'n bepaalde skool is nie. Shreeve *et al.* (1987:316) sê dat hulle nie 'n sin vir "behoort aan" kan kweek nie en vind dit selfs moeilik om ander kollegas te vertrou en te aanvaar.

3.5.2 Probleme ten opsigte van kollegiale verhoudings

Kollegiale verhoudings tussen tydelike onderwyspersoneel en permanente onderwysers kan nie geskep en bevorder word nie omdat die tydelike onderwyspersoneel se aanstelling kortstondig is en geleenthede ook nie geskep word om die verhouding te verstewig nie. As gevolg hiervan lyk dit asof die verhouding

tussen tydelike en permanente onderwysers relatief negatief is. Volgens Stommen (1987:44) word sò op vrae van tydelike onderwyspersoneel aan permanente onderwysers gereageer dat dit onderwyspersoneel onopgewasse te laat voorkom. Hulle bring pouses in hulle klaskamers deur en word ook nie sommer by geselskappe betrek nie. Geleenthede soos groepbesprekings word nie geskep om bande met die tydelike onderwyspersoneelid te smee nie (Stommen, 1987).

Clifton en Rambaran (1987:316) sê dat die teenwoordigheid van tydelike onderwyspersoneel in die personeelkamer 'n kil, onvriendelike en ongemaklike atmosfeer veroorsaak. Op hulle beurt voel hulle onwelkom en ervaar die gevoel dat hulle afluister. Masiclat (1992:276) vermeld dat die ontoereikende verhouding sal bly voortbestaan solank tydelike onderwyspersoneel vir kort termyne by 'n skool onderrig gee.

Du Plooy (1987:13) meen dat daar in die onderwysituasie 'n onafwendbare interafhanklikheid tussen al die betrokkenes by die opleidingsituasie bestaan. Die verhouding wat tussen die nuwe onderwyser (i.c. beginneronderwyser) en die permanente onderwyser bestaan, het 'n groot invloed op die wyse waarop die tydelike onderwyspersoneelid dinge sal aanpak en bemeester. Voorts het die verhouding ook 'n groot invloed op die wyse waarop permanente onderwysers sy/haar bevoegdhede sal meet en beoordeel.

Masiclat (1987:275) vermeld dat wanneer leerlinge ontspoor, die rede vir die ontsporing voor die deur van die tydelike onderwyspersoneelid gelê word. Clifton en Rambaran (1987:318-319) sê dat permanente onderwysers dink dat min uitgerig sal word wanneer hulle afwesig is en gevolglik word lesse wat tydelike onderwyspersoneel onderrig het, heronderrig. Warren (1988:97) meen dat die persepsie dat tydelike onderwyspersoneel dinge nie reg kan doen nie, beskou moet word as die belangrikste rede waarom permanente onderwysers se belangstelling in tydelike onderwyspersoneel afgeneem het.

Shilling (1991:6) benadruk die feit dat die voortdurende rotasie van tydelike

onderwyspersoneel 'n negatiewe impak op sinvolle verhoudings het. Rogers (1995:149) meen dat dit feitlik onmoontlik is om kameraderie op te bou omdat tydelike onderwyspersoneel redelik geïsoleer word by die skole. Permanente onderwysers is van mening dat dit nie die moeite werd is om op persoonlike vlak met tydelike onderwyspersoneel te verkeer nie omdat hulle nie lank by die skool sal wees nie en nie die belegging werd is nie.

3.5.3 Probleme ten opsigte van leerlingverhoudinge

Volgens Du Toit (1994:45) blyk die verhouding tussen die onderwysers en leerlinge die belangrikste van al die verhoudinge in die skool te wees. Ice (1984:85) sê egter dat die houding wat leerlinge teenoor tydelike onderwyspersoneel openbaar, redelik negatief is, want wanneer tydelike onderwyspersoneel vrae aan leerlinge stel, kry hulle selde antwoorde. Rundall en Terrell (1985:184) meen dat indien die permanente onderwyser afwesig is, feitlik niks gedoen kan word om die verandering in onderrig heeltemal uit te skakel nie. Die permanente onderwyser doen selde vooraf stappe om leerlinge voor te berei op die skok van 'n vreemde gesig in die klaskamer. Stommen (1987:43) vermeld dat die negatiewe houdings van leerlinge toegeskryf kan word aan 'n onsigbare muur wat tussen die leerlinge en die tydelike onderwyspersoneelid ontstaan omdat die leerlinge die indringing van die onderwyser in die leerproses en in die verhouding tussen die permanente onderwyser en leerlinge verwerp.

Tydelike onderwyspersoneel word dikwels ook nie bedag gemaak op die reaksie van leerlinge op hulle permanente onderwyser se afwesigheid en die gepaardgaande gedragsverandering wat leerlinge sal openbaar nie (Benedict, 1987:27-28). Leerlinge weier om opdragte uit te voer en sê dat hulle dit sal doen wanneer die permanente onderwyser terug kom. Verder rebelleer hulle wanneer onderrig anders geskied as waaraan hulle by die permanente onderwyser gewoond is (Clifton & Rambaran, 1987:317-321).

Die tydelike aard van die onderwyser se posisie en sy/haar verhoudinge met leerlinge lewer verdere probleme op. 'n Ondersoek deur Benedict (1987: 27-28) gedoen oor die

houdings van leerlinge teenoor tydelike onderwyspersoneel, wys uit dat dit 'n tradisie onder die leerlinge is om vir tydelike onderwyspersoneel probleme te skep. Die afwesigheid van hulle onderwyser veroorsaak dat leerlinge meen dat hulle nie nodig het om opdragte uit te voer nie. Shreeve *et al.* (1987:314-315) meen dat die redes vir die optredes van leerlinge gesoek moet word in die leerlinge se opvatting van wat die tydelike onderwyspersoneel is. Volgens dié navorsers beskou leerlinge tydelike onderwyspersoneel as baba-oppassers, polisie of persone wat nie soos mense behandel moet word nie. Clifton en Rambaran (1987:317) meen hierdie beeld van die tydelike onderwyspersoneelid word geskep vanweë die feit dat die onderwyser in 'n ander persoon se plek optree. Hulle is dus onbeholpe persone wat niks anders kan doen nie as om toesig te hou. Dieselfde leerlinge wat geen probleme by 'n permanente onderwyser skep nie, skep wel probleme by tydelike onderwyspersoneel.

Volgens Masiciat (1987:275-276) kan die laasgenoemde probleem toegeskryf word aan die feit dat die tydelike onderwyspersoneelid nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik om leerlinge te dissiplineer nie. Du Plooy (1987:11) meen weer dat dit toegeskryf kan word aan die feit dat 'n nuwe onderwyser (i.e. beginneronderwyser) dikwels geneig is om te informeel met leerlinge te verkeer. Wanneer die onderwyser agterkom dat leerlinge oneerlik is, werk afskryf en dissiplinêre probleme skep, ontdek hy/sy dat dit in sy/haar verhouding met die leerlinge lê. Die onderwyser kry die gevoel dat hy/sy misluk wanneer leerlinge, ten spyte van goeie bedoelings, verhoudings en positiewe benadering, nie aan die onderwyser se verwagtinge voldoen nie. Volgens Smith (1998:118) raak nuwe onderwysers verward en mismoedig in hulle pogings om altyd die korrekte afstand in hulle verhouding met leerlinge te handhaaf. Leerlinge wil blykbaar nie nog 'n vriend hê nie, maar 'n effektiewe onderwyser.

Manera (1992:289) sê dat geen ondersteuningsbron vir die tydelike onderwyspersoneelid bestaan wat kan kompenseer vir die feit dat leerlinge nie op 'n onbekende onderwyser voorberei is nie en vir die feit dat daar nie vooraf verduidelik is hoe leerlinge moet optree wanneer 'n ander onderwyser die klas behartig nie. Verder neig probleme met die verhouding tussen leerlinge en tydelike

onderwyspersoneel minder voor te kom wanneer die onderwyser kundig is op sy vakgebied. Gebrekkige gesindhede is ook gerapporteer wanneer tydelike onderwyspersoneel hulleself nie adverteer deur middel van die media, skoolkoerant en deur openbare optredes soos saalbyeenkomste nie.

3.5.4 Probleme ten opsigte van ouer-onderwyser-kontak

Die verhouding met ouers is uit die aard van die vervlegtheid van die samelewingstrukture, in hierdie geval die ouerhuis en die skool, 'n probleem waarmee tydelike onderwyspersoneel (i.c. beginneronderwysers) dikwels te kampe het. Ouers is dikwels geneig om, as die kind probleme ondervind, dit toe te skryf aan die feit dat die kind 'n nuwe onderwyser het. So 'n houding benadeel dikwels die verhouding tussen leerling en tydelike onderwyspersoneelid (Du Plooy, 1987:12). Drury (1988:51) vermeld verder dat die toedrag van sake dikwels te doen het met die feit dat die ouers nie voldoende ingelig word oor die vordering van die tydelike onderwyspersoneel nie. Daar is sit groot waarde in dat ouers moet weet dat 'n skool se tydelike onderwyspersoneel meer is as net iemand se tydelike plaasvervanger. Volgens Smith (1998:116) is onderwysers dikwels nie geleer hoe om teenoor ouers op te tree nie en verwag gevolglik ondersteuning van ouers. Hulle kry egter in plaas van ondersteuning, beskuldigings dat die fout nie by die kinders lê nie, maar by die onderwysers.

3.5.5 Probleme ten opsigte van rolbesetting

Volgens Du Toit (1994:36) ontstaan probleme met rolbesetting wanneer 'n persoon twee of meer opdragte gelyktydig ontvang wat onversoenbaar met mekaar is en wat vir hom/haar moeilik is om na behore uit te voer. By onderwysers ontstaan konflik as gevolg van teenstrydige eise van skoolhoofde, ouers en leerlinge, met ander woorde verskillende partye verwag uiteenlopende optredes van die onderwyser aangaande 'n spesifieke aangeleentheid. Volgens Clifton en Rambaran (1987:317) word die rol van tydelike onderwyspersoneel nie duidelik gedefinieer nie. Hulle word deur skoolhoofde gevra om op te tree as "baba-oppassers" en huis te hou totdat die permanente onderwysers terugkeer. Hulle moet net 'n redelike mate van orde en dissipline handhaaf. Hierdie toedrag van sake word deur Clifton en Rambaran

(1987:314) beskryf as synde 'n gemarginaliseerde posisie waarin iemand verkeer. Ander persone gee nie vrywillig gehoor aan opdragte en rigtinggewing wat van die tydelike onderwyspersoneellid kom nie. Hulle rol word beskou as nie-verbandhoudend met die prestasies wat in die skool gelewer word nie.

Toe tydelike onderwyspersoneel deur middel van 'n vraelys gevra is wat hulle van hulle professionele beeld dink, het die helfte hulleself beskryf as persone wat slegs ander persone se plekke vul, vreemdelinge, buitestaanders, persone wat andere vermaak en as 'n noodsaaklike ewel. Volgens hulle beskou 75% van permanente onderwysers hulle as minderwaardig omdat hulle nie voltydse posisies bekom nie of 'n maklike werk met min verantwoordelikhede het. Die sienings wat tydelike onderwyspersoneel van hulleself het, en wat hulle meen ander van hulle dink, toon 'n sterk negatiewe inslag (Shreeve *et al.*, 1987:314-315).

Verder sê Du Plooy (1987:16) dat sukses en prestasies aan die een of ander vorm van evaluering gekoppel is. Die probleem wat nuwe onderwysers in hierdie opsig ervaar, lê daarin dat hulle dikwels nie die maatstaf vir sukses ken nie.

Die tydelike onderwyspersoneellid weet nie wat van hom verwag word nie. Indien hy/sy wel bewus is van 'n volgehoue stelsel van evaluering en vertrou is daarmee, sal dit vir hom/haar 'n groot bron van sekuriteit en selfvertroue kan wees. Volgens Stommen (1987:86) lei gebrekkige metodes van evaluering en voorligtingssessies tot rolverwarring.

Warren (1988:97) sê voorts dat die rol van die tydelike onderwyspersoneellid dikwels dubbelsinnig is en vrae soos: "Wat moet ek doen?", "Is ek op die regte pad?" kom gereeld voor. Fielder (1991:377) sê dat die vrae onbeantwoord sal bly solank skoolhoofde nie die tydelike onderwyspersoneel se klasse bywoon en positiewe eienskappe aanmoedig en negatiewe eienskappe help uitskakel nie. Rogers (1995:145) vermeld dat indien riglyne rakende die nuwe pos nie bestaan nie, tydelike onderwyspersoneel nie die doel van hul werk sal verstaan nie.

3.5.6 Gevolgtrekking

Uit die voorafgaande kan die interpersoonlike probleme waarmee die tydelike onderwyspersoneellid te kampe het, geïdentifiseer word, insluitende:

- Die tydelike onderwyspersoneellid ondervind weerstand met betrekking tot aanvaarding, omdat hy/sy nie as deel van die skool beskou word nie.
- Gebrekkige interpersoonlike verhoudings.
- Gebrekkige vertroue in die bevoegdheid van die tydelike onderwyspersoneellid.
- Gebrekkige dissiplinêre tegnieke van die tydelike onderwyspersoneellid.
- Rolverwarring.
- Ervaar negatiewe gevoelens oor hulleself en oor wat ander van hulle dink.
- Gebrekkige evalueringsmetodes vir tydelike onderwyspersoneel.

3.6 ANDER PROBLEME

Alle onderwysers ondervind die een of ander tyd administratiewe, onderrig-leer-, bestuurs- en interpersoonlike probleme. Die tydelike onderwyspersoneellid ondervind egter ook probleme wat eie is aan die posisie wat hy/sy beklee en dit word geklassifiseer as ander probleme. Hierdie probleme word vervolgens bespreek.

3.6.1 Persoonlike probleme

Ice (1984:87) meen dat skoolhoofde, permanente onderwysers en leerlinge frustrasies by tydelike onderwyspersoneel veroorsaak deurdat hulle dié onderwysers as minder gekwalifiseer en onbevoeg beskou. Die naamgewing "tydelike onderwyser" plaas hulle in 'n ondergeskikte posisie en enige bydrae wat hulle lewer, word as ondergeskik

hanteer (Schafer,1987:5). By die aanvaarding van 'n pos, lewer die besluit reeds vooraf ingeboude probleme op (Shreeve *et al.* 1987:315). Hulle moet in 'n nuwe omgewing inpas en met mense wat hulle nie ken nie, sosialiseer. Tydelike onderwyspersoneel ondervind dikwels probleme met behuising en vervoer want hulle kry nie maklik 'n pos wat inpas waar hulle woon nie (Du Plooy, 1987,21). Voorts word hulle dikwels blootgestel aan emosionele inspanning want alhoewel hulle kommentaar ontvang wat seer maak, moet hulle nogtans tevredenheid uitstraal om die guns van die agentskap wat hulle gewerf het, te wen. Volgens Warren (1988: 95) word hulle soos 'n noodwiel hanteer wat vergeet word as 'n krisis verby is.

As gevolg van hulle lae status in die onderwysberoep, is hulle dikwels apaties, onderhewig aan stres en toon hulle tekens van 'n lae selfbeeld (Warren, 1988:96). Hulle beklee in hulle oë 'n tweedeklasstatus, want Blackburne *et al.* (1990) sê dat 'n tydelike beroep nie so goed is soos die permanente een nie.

3.6.2 Geen privaatheid

Tydelike onderwyspersoneel word meestal nie 'n klaskamer van hulle eie gegun nie en beweeg van een klaskamer na 'n ander (Heller, 1987:12). Indien hulle wel 'n klaskamer van hulle eie kry, is die klaskamermilieu ontoeganklik en veroorsaak dikwels dat hulle geen plek het om hulle private besittings te bêre nie (Bayliss,1989:8).

3.6.3 Veelsydigheid

Tydelike onderwyspersoneel onderrig dikwels in vakke waarin hulle nie opgelei is nie (Augustin, 1987:394). Werkloosheid en 'n gebrek aan toepaslike werksgeleenthede dwing die onderwyser om enige vak in 'n skool aan te bied. Dit hou nadelige gevolge vir beide die onderwyser en die leerling in omdat kundigheid dan ontbreek. Voorts vermeld Masiclat (1987:275-276) dat die tydelike onderwyspersoneel se behoefte aan 'n werk so groot is dat hy/sy enige vakature aanvaar. Platt (1987:36) sê dat tydelike onderwyspersoneel dikwels as gevolg van die nood aan die diep kant ingegooi word.

in 'n studie wat deur Johnson *et al.* (1988) oor die vrese van tydelike onderwyspersoneel gedoen is, het aan die lig gebring dat 55,8% van die respondente bang is om in 'n vreemde vakgebied onderrig te gee. Tracy (1988:8) meen dat hulle niteenstaande hierdie feite hulle steeds gevra word om vakke te onderrig wat buite hulle opleidingsveld val.

3.6.4 Toekomsbeplanning

Volgens Van der Walt (1998:23) veroorsaak die onsekerheid wat tydelike onderwyspersoneel met betrekking tot hulle toekoms ervaar, ongemotiveerdheid, en dit maak hulle moedeloos. Shilling (1991:6) meen dat die redes vir die gedragspatrone van dié onderwysers toegeskryf kan word aan die feit dat hulle uit die aard van hulle situasie nie sinvol vir die toekoms kan beplan nie. Langtermynkontrakte om byvoorbeeld 'n motor of 'n huis te bekom, kan nie aangegaan word nie omdat die duur van hul werk kortstondig is.

3.6.5 Kontinuiteit

Tydelike onderwyspersoneel verwissel voortdurend van skool wat veroorsaak dat hulle en die skoolhoof nie hulle vordering kan meet nie. Clifton en Rambaran (1987:310) sê dat 'n gebrek aan kontinuiteit meebring dat ervaring om leerlingvordering te monitor, nie opgebou kan word nie. Volgens Warren (1988:97) is tydelike onderwyspersoneel selde by dieselfde skool werksaam, dus sal hulle die probleem ten opsigte van die onbekendheid met die skool, onderwysers en leerlinge, nooit te bowe kom nie. Calkins (1989:97) vermeld dat indien die opdrag nie 'n week of langer duur nie, tydelike onderwyspersoneel nie eens die geleentheid kry om die leerlinge se name te leer ken of enigiets van hulle te wete te kom nie.

Volgens Shilling (1991:6) veroorsaak die gebrek aan kontinuiteit dat die tydelike onderwyspersoneelid geen werksbevrediging ervaar nie. Die gebrek aan kontinuiteit bring volgens Rogers (1995:145) mee dat die tydelike onderwyspersoneel van die produk van hulle werk vervreem raak omdat geen opvolgaanstellings by dieselfde leerlinge geskied nie.

3.6.6 Gevolgtrekking

In die lig van bogenoemde kan afgelei word dat die tydelike onderwyspersoneel met vele ander probleme te kampe het, insluitende:

- Tydelike onderwyspersoneel word as minder bevoeg beskou as die permanente onderwysers.
- Hulle werk word as ondergeskik beskou aan die van die permanente onderwyser.
- Hulle moet in 'n nuwe omgewing aanpas en met mense wat hulle nie ken nie, sosialiseer.
- Tydelike onderwyspersoneel ondervind dikwels probleme met behuising en vervoer.
- Hulle toon tekens van stres en 'n lae selfbeeld en is dikwels apaties.
- Hulle ondervind 'n gebrek aan privaatheid by skole.
- Tydelike onderwyspersoneel gee dikwels onderrig in vakke waarin hulle nie toepaslik opgelei is nie.
- Gebrekkige toekomsbeplanning omdat hulle werkvooruitsigte so beperk is.
- 'n Gebrek aan kontinuïteit in hulle beroep.
- Min werksbevreëdiging.

3.7. SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die probleme waarmee tydelike onderwyspersoneel te kampe het, uitgelig. Volgens verskeie navorsers neem die bestuur van die skool nie voorkomende stappe om die administratiewe probleme van tydelike onderwyspersoneel te verlig nie. Die inligting aangaande 'n skool is vaag of bestaan dikwels nie. Die bestuurspan van die meeste skole is swak en veroorsaak probleme vir die tydelike onderwyspersoneel. Klaskamerbestuur is een van die grootste

probleme waarmee die tydelike onderwyspersoneel te kampe het. Voorts sukkel die tydelike onderwyspersoneellid om 'n onderrig-leer-kultuur in skole te vestig. Die onbekendheid met die skool lewer ook probleme op omdat 'n skakelpersoon nie bestaan nie.

Interpersoonlike probleme kom veral voor vanweë die feit dat van die rolspelers weerstand bied om die tydelike onderwyspersoneel te aanvaar. Leerlinge word nie op die skok van 'n vreemde gesig in die klaskamer voorberei nie, en gepaste gedrag van leerlinge word ook nie met die leerlinge bespreek nie. Ouers is veral skepties oor die tydelike onderwyspersoneellid omdat hy/sy 'n nuwe persoon by die skool is. Almal is dit eens dat die leerlinge die grootste probleme oplewer omdat die tydelike onderwyspersoneellid se werk meestal onderrig behels en hy/sy die meeste van die tyd in die klas deurbring. Tydelike onderwyspersoneel ondervind ook probleme wat eie is aan die posisie wat hulle beklee.

EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word verslag gelewer oor die empiriese studie wat uitgevoer is om vas te stel of die probleme, soos in die literatuur geïdentifiseer, deur die tydelike onderwyspersoneellid as probleme ervaar word. Die navorsingsontwerp word eerstens bespreek. Aandag word ook aan die ontwikkeling van 'n meetinstrument 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 Neuman (1998:251) beskou as 'n geskikte manier om inligting te bekom. In hierdie navorsing is gebruik gemaak van 'n gedrukte en gestruktureerde posvraelys eerder as van onderhoude, want:

- Die gedrukte vraelys is doeltreffender en meer prakties as die onderhoud (Neuman, 1998:233; Gall *et al.*, 1996:287; Bennet *et al.*, 1996:248).
- 'n Groot groep mense kan makliker bereik word (Van der Westhuizen, 1995:59; Neuman, 1998:233; Gall *et al.*, 1996:287).
- As meetinstrument is die vraelys meer betroubaar as die onderhoud.
- Die moontlikheid dat foute kan insluip, is kleiner.

- Dit is goedkoper as die onderhoud (Van der Westhuizen, 1995:59; Neuman, 1998:251).
- Respondente kan anoniem bly.
- Objektiewe 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, 1995:59; Neuman, 1998:251; Gall *et al.*, 1996:287; Bennet *et al.*, 1996:248).

4.2.2 Konstruksie van die vraelys.

Na aanleiding van die literatuurstudie en die vraelys van Du Plooy (1987), Potgieter (1990), Naudé (1993), Legotlo (1994) en Kitavi (1995) is 'n nuwe vraelys ontwikkel. Wysigings is by die biografiese en demografiese gegewens aangebring. Aangesien die navorsingsprobleem verskil van bostaande navorsers s'n, is die laaste gedeelte (insakelingsprobleme) uit die literatuur verkry.

Die kategorie-indeling wat in Hoofstuk 3 gebruik is, is as basis vir die strukturering van die vraelys gebruik. Die vraelys is soos volg gekonstrueer:

Afdeling A: Biografiese gegewens (Vrae 1 tot 6).

Afdeling B: Demografiese gegewens (Vrae 7 tot 14).

Afdeling C: Administratiewe probleme (Vrae 15 tot 18 en 20).

Afdeling D: Onderrig-leer-probleme (Vrae 19, 21 tot 30, 39 en 65).

Afdeling E: Bestuursprobleme (Vrae 31 tot 38, 40 tot 45, 51, 57 tot 61, 63 tot 64 en 66)

Afdeling F: Interpersoonlike probleme (Vrae 46 tot 50, 53 tot 54).

Afdeling G: Ander probleme (Vrae 52, 55, 56 en 62).

Afdeling H: Oop vraag 67

Die vraelys is so ontwerp dat die respondent op 'n vierpuntskaal kan aandui eerstens of hy/sy geen probleem ervaar nie, tweedens 'n geringe probleem ervaar, derdens 'n probleem en vierdens 'n groot probleem ervaar met die geïdentifiseerde probleme wat uit die literatuur verkry is.

Die skaal is as volg:

1 = Geen probleem,

2 = 'n Geringe probleem,

3 = 'n Probleem,

4 = 'n Groot probleem.

4.2.3 Loodsondersoek

'n Loodsondersoek van vier (n=4) tydelike onderwyspersoneel is by 'n skool wat buite die steekproeftrekking val, onderneem om vas te stel of die aanwysings en vrae duidelik is.

4.2.4 Finale vraelys

Die finale vraelys is hierna gedupliseer en aan die 140 tydelike onderwyspersoneel wat binne die steekproef geval het, gestuur (vgl. Bylae D).

4.2.5 Administratiewe prosedures

Skriftelike toestemming is van die hoofkantoor van die Departement Onderwys en

Opleiding, Kuns en Kultuur van die Noord-Kaap verkry om die vraelys oor die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel by skole in die Noord-Kaap te verkry (vgl. Bylae B). Die Upington streekkantoor (vgl. Bylae B) het namens die hoofkantoor wat telefonies toestemming gegee het, skriftelik toestemming verleen. Hierna is met die streekkantore van Upington, Kimberley, De Aar en Springbok in verbinding getree. 'n Lys name van skole, adresse, telefoonnommers en aantal name van tydelike onderwyspersoneel is van die onderskeie streekkantore verkry.

Aan die skoolhoofde van die onderskeie streke is altesaam 140 vraelyste gepos. 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 Upingtonse streekkantoor van onderwys (vgl. Bylae B), is ook aangeheg. Aan elke skoolhoof is 'n koevert vir terugsending ingesluit.

Die skoolhoofde aan wie die vraelyste gestuur is, is geskakel om hulle samewerking te verkry en om vas te stel of hulle die vraelyste ontvang het. Na hierdie telefoniese gesprekke met skoolhoofde het die ingevulde vraelyste vinnig ingestroom. Geen noemenswaardige probleme is in die verband ondervind nie.

4.2.6 Populasie en steekproef

Aangesien die hoeveelheid tydelike onderwyspersoneel wat in die Noord-Kaap skool hou nie presies vasgestel kan word nie (getal is moeilik bepaalbaar omdat hulle aanstellingsduur so beperk is en dat daar nog by sommige streekkantore onsekerheid bestaan het of sekere tydelike onderwyspersoneel se kontrakte verleng gaan word) het die aantal tydelike onderwyspersoneel ($n=140$) wat op daardie stadium beskikbaar was, die hele populasie tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaap gevorm. Daar is nie in die ondersoek van 'n steekproef gebruik gemaak nie.

Tabel 4.1 Vraelyste uitgestuur en terug ontvang

Vraelyste uitgestuur	Vraelyste terug ontvang	%
140	102	72,9

Volgens Landman (1980:112) is 'n terugvoer van 70% voldoende om geldige afleidings vir die populasie te maak.

4.3 INTERPRETERING VAN DATA

4.3.1 Opmerkings

Die resultate wat uit dié empiriese ondersoek voortspruit, is slegs van toepassing op die tydelike onderwyspersoneel van die Noord-Kaapprovinsie en veralgemening ten opsigte van die res van die land se tydelike onderwyspersoneel kan nie gemaak word nie. In ooreenstemming met die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO is besluit om die response ten opsigte van die sleutel as soos volg te hanteer: 1 en 2 (geen probleem tot 'n geringe probleem) as die een pool en 3 en 4 ('n probleem tot 'n groot probleem) as die ander pool.

In Tabelle (4.4 - 4.10) is die response van die respondente in rangorde van 'n groot probleem (3.50 - 4.00), 'n probleem (2.50 - 3.49), 'n geringe probleem (1.50 - 2.49) en geen probleem (1.00 - 1.49) geplaas. Die gemiddeldes word gegee uit vier, omdat van 'n vierpuntskaal in die vraelys gebruik gemaak is.

4.3.2 Biografiese data

Die doel met dié vrae (vgl. Bylae D - vrae 1-6) was om 'n biografiese profiel van die tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie te bepaal. Daarom is ouderdom, geslag, huwelikstatus, huistaal en akademiese kwalifikasies by dié vrae betrek.

Die response word in Tabel 4.2 saamgevat.

Tabel 4.2 Biografiese data

Vraagno.	Vraag	f	%
Ouderdom			
1.1	Jonger as dertig	25	24,5
1.2	30 - 35 jaar	48	47,1
1.3	36 - 40 jaar	17	16,7
1.4	41 - 45 jaar	8	7,8
1.5	46 - 51 jaar	-	-
1.6	Ouer as 51 jaar	4	3,9
Totaal		102	100
Geslag			
2.1	Manlik	50	49,1
2.2	Vroulik	52	50,9
Totaal		102	100
Huwelikstaat			
3.1	Ongetroud	46	45,1
3.2	Getroud	52	51,0
3.3	Geskei	3	2,9
3.4	Wewenaar/weduwee	1	1,0
Totaal		102	100
Huistaal			
4.1	Afrikaans	80	81,6
4.2	Engels	9	9,2
4.3	Ander	9	9,2
Totaal		98	100
Professionele kwalifikasie			
5	Ja	90	90,0
	Nee	10	10,0
Totaal		100	100
Hoogste akademiese kwalifikasie			
6.1	Baccalaureusgraad	21	50,0
6.2	Honneursgraad	2	4,8
6.3	B-Ed.	19	45,2
6.4	Meestersgraad	-	-
6.5	Doktorsgraad	-	-
Totaal		42	100

Uit Tabel 4.2 blyk dit dat:

- die tydelike onderwyspersoneel (vraag 1) in die Noord-Kaapprovinsie oor die

algemeen jonger is as 35 jaar (71,6%).

- die getal tydelike onderwyspersoneel (vraag 2) vir mans en dames eweredig versprei is (mans, 49,1% en dames 50,9%).
- die meerderheid tydelike onderwyspersoneel (vraag 3) getroud is (51%).
- die meerderheid tydelike onderwyspersoneel (vraag 4) Afrikaanssprekend is (81,6%).
- die meerderheid tydelike onderwyspersoneel (vraag 5) 'n professionele kwalifikasie besit (90%).
- enkele tydelike onderwyspersoneel (vraag 6) oor 'n graad en/of 'n nagraadse akademiese kwalifikasie beskik (n=42). Sestig (n=60) respondente het die vraag nie beantwoord nie. 'n Waarskynlike rede is dat die meerderheid respondente waarskynlik nie 'n akademiese kwalifikasie het nie.

4.3.3 Demografiese data

Die doel met dié vrae is om vas te stel in watter vak die respondente onderrig gee, hoe lank die aanstelling duur, asook om die gradering, studierigting, ligging en samestelling van die skool vas te stel. Voorts word bepaal vir die hoeveelste keer die respondent aangestel is en wat die rede is vir die respondent se tydelike benoeming in die pos.

Die response word in Tabel 4.3 saamgevat:

Tabel 4.3 Demografiese data

Vraagno.	Vraag	f	%
Tydelike onderwyspos beklee in:			
7.1	Opvoedkundige leiding	15	18,5
7.2	Tale	13	16,0
7.3	Geesteswetenskappe	2	2,5
7.4	Ekonomiese wetenskappe	28	34,6
7.5	Natuurwetenskappe	14	17,3
7.6	Huishoudkunde	2	2,5
7.7	Praktiese vakke	7	8,6
7.8	Kuns	-	-
Totaal		81	100

Aanstelling as tydelike onderwyser			
8.1	Eerste aanstelling	41	40,2
8.2	Tweede aanstelling	16	15,7
8.3	Meer as twee keer	45	44,1
Totaal		102	100
Gradering van skool			
9.1	GS	32	34,0
9.2	S1	37	39,4
9.3	S2	23	24,5
9.4	Ander	2	2,1
Totaal		94	100
Ligging van skool			
10.1	Stad	1	1,0
10.2	Dorp	46	46,0
10.3	Woonbuurt	22	22,0
10.4	Platteland	31	31,0
Totaal		100	100
Samestelling van die skool			
11.1	Seuns en dogters	101	99,0
11.2	Seuns	-	-
11.3	Dogters	1	1,0
Totaal		102	100
Studierigting van skool			
12.1	Algemeen	95	94,0
12.2	Tegnies	4	4,0
12.3	Algemeen en tegnies	2	2,0
12.4	Landbou	-	-
12.5	Ander	-	-
Totaal		101	100

Tydelike pos aanvaar:			
13.1	Weens herontplooiing	3	3,1
13.2	As plaasvervanger	56	57,7
13.3	Ander	38	39,2
Totaal		97	100
Tydsduur van aanstelling			
14.1	Week	1	1,0
14.2	Maand	35	35,7
14.3	Drie maande	19	19,4
14.4	Meer as drie maande	27	27,6
14.5	Een jaar	16	16,3
14.6	Ander	-	-
Totaal		98	100

Uit Tabel 4.3 blyk dit dat:

- die tydelike onderwyspersoneel (vraag 7) in die algemeen eweredig in die vakrigtings aflos.
- die tydelike onderwyspersoneel (vraag 8) meer as twee keer in 'n pos aangestel is (59,8%).
- die tydelike onderwyspersoneel (vraag 9) in beide 'n S1 en 'n gekombineerde skool aflos.
- tydelike onderwyspersoneel (vraag 10) eweredig versprei (vraag 10) is tussen plattelandse woonbuurte en dorpe.
- tydelike onderwyspersoneel by skole onderrig gee waar die leerlingsamestelling (vraag 11) seuns en dogters is.
- die meerderheid skole waar tydelike onderwyspersoneel onderrig gee, 'n algemene studierigting handhaaf (94%).
- die meerderheid tydelike onderwyspersoneel (vraag 13) as plaasvervangers optree (57,7%).

- die meerderheid tydelike onderwyspersoneel (vraag 14) nie vir 'n volle jaar in 'n pos benoem word nie (83,7%).

Gevolgtrekking

Uit die gegewens van Afdeling A en B lyk 'n tipiese profiel van 'n tydelike onderwyspersoneelid in die Noord-Kaapprovinsie soos volg:

Hy/sy is jonger as 35 jaar, kan óf 'n man óf 'n vrou wees, is getroud, Afrikaanssprekend en beskik oor 'n professionele kwalifikasie, maar nie oor 'n akademiese kwalifikasie nie. Daar is nie 'n spesifieke vakrigting waarin hy/sy oorwegend affos nie, maar is min betrokke by tegniese en huishoudkundige vakke. Hy/sy het ook reeds meer as twee keer 'n tydelike pos in verskillende soorte gemengde skole wat oorwegend nie-stedelik is, bekleë. Oor die algemeen word 'n tydelike onderwyspersoneelid vir minder as een jaar (maar langer as 'n week) in die pos benoem.

Vervolgens word die response oor die administratiewe probleme van die tydelike onderwyspersoneel bespreek.

4.3.4 Administratiewe probleme

Die doel van dié vrae was om die administratiewe probleme (vgl. Bylae D, vrae 15 - 18, 20) van die respondente te bepaal.

Die response word in Tabel 4.4 saamgevat.

Tabel 4.4**Administratiewe probleme**

Vraagno.	Vraag	Gemiddeld
20	Om hulp te kry by die onderwyser in wie se plek waargeneem word	1.86
17	Beskikbaarheid van inligting oor interne administratiewe sake	1.69
18	Tyd om lesse te beplan en voor te berei	1.53
15	Beskikbaarheid van 'n vloerplan van die skool	1.49
16	Om bekend te wees met die skool se beleid	1.44

Uit Tabel 4.4 blyk dit dat die respondente die geïdentifiseerde administratiewe probleme (vgl. 3.2) in geen tot 'n geringe mate as 'n probleem ervaar. Hierdie resultaat is verrassend, aangesien dié sake in die literatuur (vgl. 3.2.1 – 3.2.5) wel as probleme geïdentifiseer is. 'n Moontlike rede hiervoor is dat die geraadpleegde literatuur hoofsaaklik oorsese bronne is en geen verifiëring van hierdie probleme in Suid-Afrikaanse bronne gevind kon word nie. 'n Verdere moontlike rede is dat daar in die buiteland (veral Engeland) die praktyk om 'n persoon slegs vir een dag as aflosonderwyser te benoem, voorkom. Hierdie praktyk word nie in Suid-Afrika beoefen nie (vgl. Tabel 4.3, vraag 14).

Gevolgtrekking

Dit blyk uit die voorafgaande dat die tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie geen tot min administratiewe probleme ervaar soos dit uit die empiriese ondersoek blyk. In dié verband kan hulle dus sonder probleme by hulle nuwe skool inskakel.

4.3.5 Onderrig-leer-probleme

Die doel met dié vrae was om die probleme wat die respondente met die onderrig-leer-situasie ervaar (vgl. Bylae D, vrae 19, 21- 30, 39 en 65) te bepaal.

Die response word in Tabel 4.5 saamgevat.

Tabel 4.5 Onderrig-leer-probleme

Vraagno.	Vraag	Gemiddeld
24	Tekort aan skryf- en handboeke	2.57
25	Oorvol klaskamers	2.33
19	Om onderrigmedia te bekom	1.96
28	Om betyds 'n tydelike plaasvervanger te kry	1.92
65	Stakings deur onderwysers	1.80
27	Om met onderrig voort te gaan waar vorige onderwyser opgehou het	1.73
26	Om te hou by die werkskemas	1.67
30	Om voldoende verslag te hou van u werk in die skool	1.59
23	Om as onderwyser geëvalueer te word	1.57
29	Die beskikbaarheid van 'n vakbeleid	1.54
39	Om bekend te raak met die onderrigstyl van die permanente onderwyser	1.54
21	Om toets- en eksamenstandaarde vas te stel	1.52
22	Om leerlinge se werk te evalueer	1.42

Uit Tabel 4.5 blyk dit dat slegs een (1) onderrig-leer-aspek deur tydelike onderwyspersoneel as 'n probleem ervaar word.

• *Tekort aan skryf- en handboeke (Vraag 24; 2,57):*

'n Tekort aan skryf- en handboeke blyk 'n probleem te wees waarmee tydelike onderwyspersoneel te kampe het. Hierdie resultaat stem grootliks ooreen met bevindings in die literatuurstudie (vgl. 3.3.2). Dit stem ooreen met bevindings van Van der Westhuizen *et al.* (1999). Hierdie probleem wat die tydelike onderwyspersoneel ondervind, naamlik 'n tekort aan skryf- en handboeke, is sake buite skoolverband en is vir die aandag van die Departement van Onderwys en die beheerliggaam van skole

wat beleid hieroor maak. Dit blyk dus dat tydelike onderwyspersoneel geen tot geringe probleme ervaar met sake binne skoolverband (vgl. Tabel 4.5).

Laasgenoemde feit word grootliks ondersteun deur die response van tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaap (vgl. Tabel 4.5). Die resultate van die ondersoek is weereens verrassend, aangesien die bevindings in die literatuurstudie (vgl. 3.3.1) uitwys dat tydelike onderwyspersoneel noemenswaardige probleme met onderrig en leer ondervind. Dié bevindings in die empiriese ondersoek strook egter met wat vroeër (Tabel 4.4) gesê is dat tydelike onderwyspersoneel slegs probleme met sake wat buite die bestek van die skool val, ondervind. Dieselfde moontlike verklaring kan gegee word vir die onderrig-leer-probleme.

Gevolgtrekking

In die ondersoek oor die onderrig-leer-probleme van tydelike onderwyspersoneel is bevind dat tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaap oor die algemeen geen tot geringe probleme ervaar met sake binne skoolverband. 'n Probleem (vgl. vraag 24; 2.57), naamlik 'n tekort aan skryf- en handboeke word deur hulle as 'n probleem ondervind, maar dit val buite skoolverband en is die verantwoordelikheid van die Departement van Onderwys.

4.3.6 Bestuursprobleme

Die doel met dié vrae was om die bestuursprobleme wat die tydelike onderwyspersoneel ondervind, te bepaal (vgl. Bylae D en Tabel 4.6).

Die response word in Tabel 4.6 saamgevat.

Tabel 4.6**Bestuursprobleme**

Vraagno.	Vraag	Gemiddeld
57	Om verseker te wees van u onderwyspos	3.08
66	Herontplooing van onderwysers	2.90
38	Dienskontrak van die tydelike onderwyspersoneellid	2.80
64	Kwesbaarheid van skool deur misdaad	2.10
34	Om 'n voorgonderwyser te hê wat hulp en bystand verleen	2.07
33	Geleenthede vir indiensopleiding geskep deur die Departement van Onderwys	1.99
44	Gebrekkige erkenning vir goeie werk gelewer	1.98
32	Gebrekkige indiensopleiding by die skool	1.97
43	Gebrekkige geleenthede vir klasbesoeke deur die departementshoof	1.96
42	Gebrekkige geleenthede vir klasbesoeke deur skoolhoof	1.94
63	Weerstand teen verandering	1.82
45	Gebrekkige geleenthede vir vakvergaderings	1.80
58	Om veilig te voel by die skool	1.79
31	Gebrekkige oriëntering by skool	1.69
37	Om bekend te raak met die organisasieklimaat van die skool.	1.63
40	Om dissiplinêr teen leerlinge op te tree	1.63
41	Om as gesagsfiguur leerlinge te oorreëde om opdragte uit te voer	1.60
35	Om bekend te raak met die organisasiekultuur van die skool	1.55
51	Om presies te weet wat u pligte behels	1.52
36	Om bekend te raak met die skool se hiërargiese struktuur	1.47
61	Gebrekkige voorsiening van elektrisiteit vir die skool	1.42
59	Gebrekkige toiletgeriewe	1.38
60	Gebrekkige voorsiening van water vir die skool	1.30

Uit Tabel 4.6 blyk dit dat drie (3) bestuursaspekte as probleme deur die tydelike onderwyspersoneel ervaar word.

• *Om verseker te wees van 'n onderwyspos (Vraag 57; 3.08):*

Bogenoemde aspek blyk volgens die respondente 'n probleem vir hulle op te lewer. Hierdie uitkoms stem grootliks ooreen met bevindinge in die literatuurstudie (vgl. 3.4.3-herontplooing van onderwysers). In die literatuurstudie het verskeie persone, onder andere Duffy (1996/1997), Heyns (1998), Van der Walt (1998), Van Loggerenberg

(1998), Geyer (1999), Vally (1999) en Van der Westhuizen *et al.* (1999) soortgelyke bevindinge gemaak. Van der Walt (1999) sê dat die hantering van tydelike onderwyspersoneel aan die einde van 1997 en die begin van 1998 deur die Departement van Onderwys toon dat dié bestuurstyle wat gevolg word, nie die onderwys dien nie. Dit maak onderwysers moedeloos, en onsekerheid oor hulle toekoms veroorsaak ongemotiveerdheid by hulle. Daar is beslis 'n korrelasie tussen die literatuurstudie en empiriese data rakende die beroepsveiligheid van onderwysers.

• *Herontplooing van onderwysers (vgl. vraag 66; 2.90):*

Die herontplooing van onderwysers en die behoefte om verseker te wees van 'n onderwyspos loop eintlik hand aan hand. Die feit dat tydelike onderwyspersoneel onsekerheid het oor hulle onderwysposte is 'n direkte gevolg van die herontplooingsproses. Dié bevinding stem grootliks ooreen met die bevinding in die literatuurstudie (vgl. 3.4.3). Hierdie faktor (herontplooing) val buite die bestek van die skool en val binne die kader van beleidverwante sake van die Departement van Onderwys.

• *Dienskontrak van die tydelike onderwyspersoneellid (vgl. vraag 38; 2.80):*

Aangeleenthede rakende die dienskontrak van tydelike onderwyspersoneel blyk 'n probleem te wees waarmee dié van die Noord-Kaapprovinsie te kampe het. Dit stem grootliks ooreen met die bevindinge wat in die literatuurstudie gemaak is (vgl. 3.4.4). Volgens die response by die oopvraag (vgl. vraag 67) is in besonderhede genoem watter probleme met die dienskontrak ondervind word, naamlik vergoeding wat nie betyds geskied nie, onsekerheid oor 'n pos vir die toekoms, die gesloer met die aanstelling van tydelike onderwyspersoneel, probleme met behuising, afdankings van tydelike onderwyspersoneel, gebrekkige kontinuïteit in pos en dat tydelike onderwyspersoneel vakke onderrig waarin hulle nie opgelei is nie. Die dienskontrak van die tydelike onderwyspersoneellid val buite die jurisdiksie van die skool en is 'n probleem wat die aandag van die Departement van Onderwys vereis.

Die res van die items (vgl. Tabel 4.6) toon aan dat die respondente 'n geringe probleem tot geen probleem ondervind nie. Hierdie bevinding is in teenstelling met wat in die literatuurstudie bevind is [vgl. 3.4.1; 3.4.2; 3.4.3 (uitgesonder herontplooiing van onderwysers); 3.4.5 en 3.4.6]]. Dit blyk dus uit die empiriese navorsing oor die bestuursprobleme wat tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie ondervind, dat daar merendeels binne skoolverband geen tot 'n geringe probleem bestaan. Hierdie bevinding strook met die vorige bevindings (vgl. Tabel 4.4 en 4.5).

Gevolgtrekking

Daar kan dus met sekerheid gesê word dat, volgens die resultate van die empiriese ondersoek rakende die bestuursprobleme van tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie, hulle geen tot geringe probleme ondervind en daarom binne skoolverband 'n redelike mate van werkstevredenheid ervaar. Aan die ander kant ervaar hulle enkele probleme met faktore soos beroepsveiligheid, herontplooiing en met hul dienskontrak met die Departement van Onderwys.

4.3.7 Interpersoonlike probleme

Die doel met dié vrae was om die probleme wat die tydelike onderwyspersoneel met verhoudinge in die skool ondervind, te ondersoek (vgl. Bylae D en Tabel 4.7).

Die response word in Tabel 4.7 saamgevat:

Tabel 4.7 Interpersoonlike probleme

Vraagno.	Vraag	Gemiddeld
54	Om ouers voldoende betrokke te kry by die skool	2.61
49	Om deur die permanente onderwyser as onbevoeg beskou te word	1.96
46	Om deur die permanente onderwyser aanvaar te word	1.49
50	Om deur die leerlinge as onbevoeg beskou te word	1.48
53	Om 'n vertrouensverhouding met leerlinge te vestig	1.26
47	Om deur die ouers aanvaar te word	1.20
48	Om deur die leerlinge aanvaar te word	1.18

Uit Tabel 4.7 blyk dit dat tydelike onderwyspersoneel een (1) interpersoonlike

aangeleentheid as 'n probleem ervaar. Die res van die interpersoonlike aspekte lê op die vlak van geen tot 'n geringe probleem

• *Om ouers voldoende betrokke te kry by die skool (vgl. vraag 54, 2.61):*

Dié bevinding, naamlik dat ouers nie voldoende by die skool betrokke is nie, stem grootliks ooreen met bevindinge wat in die literatuurstudie gemaak is (vgl. 3.5.4). 'n Waarskynlike rede is dat die beheerliggame nog nie heeltemal in skole gevestig is nie, wat veroorsaak dat dié liggame nog nie die res van die ouerpopulasie kan bereik nie. Ouers beseft dus nog nie ten volle hulle verpligtinge by die skool nie (vgl. 2.6.5). Geyer (1999) sê juis in dié verband dat die bestuur van veral swart skole lamgelê word deur beheerliggame wat as gevolg van onvoldoende opleiding nie kundig is nie. Hierdie aspek lê egter weer buite skoolverband en is die verantwoordelikheid van die Departement van Onderwys wat moet toesien dat die beheerliggame na behore opgelei word.

Die ander interpersoonlike probleme (vgl. Tabel 4.7) toon lae tellings wat respondente onderskeidelik aan dié items toegeken het. Dit is egter verrassend omdat dit nie strook met bevindinge in die literatuurstudie nie (vgl. 3.5.1 – 3.5.3). Die trant waarin tydelike onderwyspersoneel probleme tot geen probleme ervaar is egter volgens die empiriese data verifieerbaar, naamlik dat tydelike onderwyspersoneel van die Noord-Kaapprovinsie probleme ervaar met aspekte buite skoolverband en geen tot geringe probleme ervaar met aspekte binne skoolverband.

Gevolgtrekking

Die empiriese data (vgl. Tabel 4.7) ten opsigte van interpersoonlike probleme waarmee die tydelike onderwyspersoneel te kampe het, toon dat tydelike onderwyspersoneel geen tot 'n geringe probleem hiermee ondervind en dat dit nie so erg is as wat aanvanklik in die literatuur geïdentifiseer is nie. Ouers aanvaar die tydelike onderwyspersoneel maar 'n probleem word ondervind om ouers voldoende betrokke by die skool te kry.

4.3.8 Ander probleme

Die doel met dié vrae is om empiries na te gaan wat die ander probleme (vgl. Tabel 4.8) van die tydelike onderwyspersoneellid is.

Hierdie probleme word in Tabel 4.8 saamgevat.

Tabel 4.8 Ander probleme

Vraagno.	Vraag	Gemiddeld
55	Om vakke te onderrig waarin geen naskoolse opleiding ontvang is nie	2.10
62	Om kontinuïteit in u onderwyspos te ervaar	2.03
56	Om te roteer van een klaskamer na die ander	1.81
52	Om in te skakel by die skoolaktiwiteite	1.33

Uit Tabel 4.8 blyk dit dat:

- tydelike onderwyspersoneel geen tot geringe probleme ervaar met ander aspekte en dit staan in teenstelling met wat in die literatuurstudie bevind is (vgl.3.6.1 -3.6.5).
- laasgenoemde grootliks ooreenstem met wat reeds bevind is, naamlik dat die tydelike onderwyspersoneellid geen tot geringe probleme in die skool ervaar.

Gevolgtrekking

Die tydelike onderwyspersoneellid ervaar nie probleme met aspekte wat aanvanklik in die literatuur as probleme geïdentifiseer is nie. Derhalwe skakel tydelike onderwyspersoneel met gemak by hulle nuwe skool in.

4.3.9 Samevatting van die probleme wat tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie ondervind.

In onderstaande tabel word al die response saamgevat wat vir die tydelike onderwyspersoneellid probleme oplewer.

Tabel 4.9 Probleme van die tydelike onderwyspersoneellid (2.50 - 3.49)

Vraagno.	Vraag	Gemiddeld
57	Om verseker te wees van u onderwyspos	3.08
66	Herontplooing van onderwysers	2.90
38	Dienskontrak van die tydelike onderwyser	2.80
54	Om ouers voldoende betrokke te kry by die skool	2.61
24	Tekort aan skryf- en handboeke	2.57

Uit Tabel 4.9 blyk dit dat al die gelyste probleme waarmee die tydelike onderwyserpersoneellid te kampe het, oor beleidverwante sake van die Departement van Onderwys handel.

Hierdie probleme is reeds afsonderlik bespreek by:

- 4.3.7 (vgl. vrae: 57, 66 en 38 by Tabel 4.6).
- 4.3.8 (vgl. vraag: 54 by Tabel 4.7).
- 4.3.6 (vgl. vraag: 24 by Tabel 4.5).

4.3.10 Samevatting van response waarmee tydelike onderwyspersoneel geen probleem ervaar nie.

In onderstaande tabel word 'n samevatting gegee van aspekte waarmee die tydelike onderwyspersoneellid geen probleme ervaar nie.

Tabel 4.10 Geen probleme (1.00 - 1.49)

Vraagno.	Vraag	Gemiddeld
15	Beskikbaarheid van 'n vloerplan	1.49
46	Om deur die permanente onderwyser aanvaar te word	1.49
50	Om deur die leerlinge aanvaar te word	1.48
36	Om bekend te raak met die skool se hiërargiese struktuur	1.47
16	Om bekend te wees met die skool se beleid	1.44
22	Om leerlinge se werk te evalueer	1.42
61	Gebrekkige voorsiening van elektrisiteit vir die skool	1.42
59	Gebrekkige toiletgeriewe	1.38
52	Om in te skakel by die skoolaktiwiteite	1.33
60	Gebrekkige voorsiening van water vir die skool	1.30
53	Om 'n vertrouensverhouding met leerlinge te vestig	1.26
47	Om deur die ouers aanvaar te word	1.20
48	Om deur die leerlinge aanvaar te word	1.18

Uit Tabel 4.10 blyk dit dat al die gelyste aspekte (behalwe een, naamlik vraag 47) waarmee die tydelike onderwyspersoneel geen probleme ondervind nie, oor sake wat direk op die skool van toepassing is, handel.

Hierdie geïdentifiseerde probleme uit die literatuurstudie is reeds bespreek by:

- 4.3.5 (vgl. vrae: 15 en 16 by Tabel 4.4).
- 4.3.6 (vgl. vraag: 22 by Tabel 4.5).
- 4.3.7 (vgl. vrae: 36, 61, 59 en 60 by Tabel 4.6).
- 4.3.8 (vgl. vrae: 46, 50, 53, 47 en 48 by Tabel 4.7).
- 4.3.9 (vgl. vraag: 55 by Tabel 4.8).

4.3.11 Analise van die oop vraag

In onderstaande tabel word die response geanaliseer wat deur die oop vraag (vgl. Bylae D, vraag 67) teweeg gebring is.

Tabel 4.11 Response van die oop vraag

1. Vergoeding wat nie betyds plaasvind nie.
2. Onsekerheid oor 'n pos vir die toekoms.

Bogenoemde response is uit die oop vraag verkry en 'n beduidende aantal response is gevind, naamlik twintig ($n=20$) response by vergoeding wat nie betyds geskied nie en dertien ($n = 13$) by onseker oor 'n pos vir die toekoms. Bogenoemde twee response kom grootliks ooreen met probleme soos in Tabel 4.9 gelys.

Verdere response uit die oop vraag wissel van een (1) respons tot vier (4) response en maak enkele respondente van die studiepopulasie uit.

Response wissel van:

- Sloer met aanstellings van plaasvervangers ($n = 4$);
- Geen kwalifikasies ($n = 2$);
- Probleme met behuising ($n = 2$);
- Elektriesiteitsprobleme ($n = 1$);
- Departement van Onderwys se onprofessionele optrede ($n = 1$);

- Gesindheid tussen skool en ouers is nie altyd na wense nie ($n = 1$);
- Afdankings van tydelike onderwysers ($n = 1$);
- Gebrek aan kontinuïteit in pos ($n = 1$);
- Om vakke te onderrig waarin hulle nie opgelei is nie ($n = 1$);
- Om deur onderwysunies aanvaar te word ($n=1$);

Gevolgtrekking

In die oop vraag kom response voor wat ooreenkom met aspekte wat in die literatuurstudie as probleme vir die tydelike onderwyspersoneellid geïdentifiseer is, terwyl daar ander response is wat 'n geringe of geen probleem vir die tydelike onderwyspersoneellid is nie.

4.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die empiriese ondersoek onderneem en die response wat daaruit voortgevloei het, ontleed en met die navorsing van die literatuurstudie vergelyk. Die bevindinge wat uit die empiriese ondersoek gemaak is, toon beduidende afwykings van die studie gemaak volgens die literatuur. Moontlike redes hiervoor is verstrek, naamlik dat daar merendeels op oorsese literatuur gesteun is en verifiëring van dié bronne kon nie uit Suid-Afrikaanse literatuur gemaak word nie omdat inligting oor tydelike onderwyspersoneel in Suid-Afrika ontbreek. Enkele faktore kon egter wel geverifieer word nadat dié empiriese studie afgehandel is, naamlik dat die praktyk om onderwysers vir 'n aflospos 'n dag lank te benoem nie in Suid -Afrika voorkom nie. 'n Verdere faktor is dat in sommige oorsese lande die praktyk voorkom dat persone wat nie in onderwys gespesialiseer het nie, ook as aflospersoneel benoem word (vgl. Aceto, 1995). Hierdie praktyke wat in oorsese lande aan die orde van die dag is, kan meebring dat dié betrokkenes wat in aflosposte benoem is, ernstige probleme kan ervaar. 'n Verdere afleiding is dat die tydelike onderwyspersoneellid min tot geen probleme met sake binne die skoolopset ervaar nie. Daar is egter wel enkele brandende vraagstukke (beroepsveiligheid, herontplooiing, dienskontrak, betrokkenheid van ouers asook 'n tekort aan hulpbronne) waarmee die tydelike onderwyspersoneellid probleme ondervind. Hierdie probleme, soos blyk uit die empiriese ondersoek, kom grootliks ooreen met dié Suid-Afrikaanse literatuur wat

geraadpleeg is. Hierdie probleme val buite die skoolsituasie en hou verband met beleidverwante sake van die Departement van Onderwys.

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word in die eerste plek 'n samevatting gegee van die relevante sake wat in hierdie studie ondersoek is. Tweedens word die bevindinge met betrekking tot die navorsingsdoelwitte wat in Hoofstuk 1 gestel is, weergegee. Derdens word 'n aanbeveling gemaak wat die inskakelingsprobleme van die tydelike onderwyspersoneellid in die Noord-Kaapprovinsie kan beperk.

5.2 SAMEVATTING

In Hoofstuk 1 is die probleemstelling van die navorsing met betrekking tot die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel uiteengesit. Na aanleiding van sekere probleemvrae wat uitgelig is, is 'n driedelige doel met die navorsing aangetoon, naamlik om die aard van inskakeling aan te toon, om uit die literatuur die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel te bepaal en om laastens volgens 'n empiriese ondersoek die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel te bepaal. Die navorsingsontwerp en die verloop van die navorsing is bespreek.

Die aard van inskakeling is in Hoofstuk 2 bespreek. Enkele begrippe soos oriëntering, inskakeling en induksie is bespreek. Die inskakelingsproses met verskillende navorsers se inskakelingsmodelle is bespreek. Voorts is 'n inskakelingsmodel vir tydelike onderwyspersoneel ontwerp. Die doel met en noodsaaklikheid van inskakeling is bespreek. Daarna is 'n bespreking gewy aan persone wat vir inskakeling verantwoordelik is.

In Hoofstuk 3 is uit die literatuur 'n aantal probleme geïdentifiseer waarmee tydelike onderwyspersoneel te kampe het.

Hierdie geïdentifiseerde probleme is:

- Administratiewe probleme (vgl. Tabel 4.4).
- Onderrig-leer-probleme (vgl. Tabel 4.5).
- Bestuursprobleme (vgl. Tabel 4.6).
- Interpersoonlike probleme (vgl. Tabel 4.7).
- Ander probleme (vgl. Tabel 4.8).

In Hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp bespreek. Daarna is die bostaande probleme in 'n vraelys (vgl. Bylae D) vervat. Die data wat deur middel van die vraelys bekom is, is statisties verwerk en geïnterpreteer, waarna afleidings en gevolgtrekkings gemaak is.

5.3 BEVINDINGE

5.3.1 Bevindinge ten opsigte van navorsingsdoelwit 1

Ten opsigte van navorsingsdoelwit 1 (vgl. 1.3), naamlik om uit die literatuur te bepaal wat die aard van inskakeling behels, is bevind dat:

- inskakeling omskryf kan word as daardie aktiwiteite wat van bestuurskant uitgevoer moet word om die onderwyser sowel as die skoolgemeenskap tevrede te stel met sy/haar werkverrigting, omgewing en interpersoonlike verhoudinge (vgl. 2.2.2);
- die inskakelingsproses uit fases bestaan wat die voordiens-, diensaanvaardings- induksie- en evalueringsfase insluit en hierdie fases besit elkeen hulle eie program (2.3);

- inskakeling reeds by oriëntering begin sodat inskakeling glad kan verloop (vgl. 2.2.1);
- induksie te make het met die totale aanpassing van die nuwe onderwyser by die mense en dinge by die skool (vgl. 2.2.3);
- die doel met inskakeling is om vaardighede te verbreed en aan te pas by 'n voortdurend veranderende onderwysstelsel (vgl. 2.4).
- formele inskakeling noodsaaklik is om die nuwe onderwyser te help om in en aan te pas by hulle nuwe werksomgewing (vgl. 2.5);
- verskeie persone betrokke is by die inskakeling van nuwe onderwysers (vgl. 2.6).

5.3.2 Bevindinge ten opsigte van navorsingdoelwit 2

Met betrekking tot navorsingdoelwit 2 (vgl. 1.3), naamlik om uit die literatuur te bepaal watter inskakelingsprobleme tydelike onderwyspersoneel ondervind, is bevind dat tydelike onderwyspersoneel te kampe het met:

5.3.2.1 Administratiewe probleme

- Tydelike onderwyspersoneel word nie betyds in kennis gestel van 'n aflospos nie (vgl. 3.2.1).
- Geen vloerplan van die skool word aan hulle voorsien nie (vgl. 3.2.2).
- Skoolreëls en departementele regulasies word nie aan hulle voorsien nie (vgl. 3.2.3).
- Inligting rakende interne administratiewe sake van die skool is gebrekkig (vgl. 3.2.4).
- Inligtingsbrosjures (vgl. 3.2.5) by skole is gebrekkig.

5.3.2.2 Onderrig-leer-probleme

- Die tydelike onderwyspersoneellid ondervind probleme om betyds hulp te bekom by die permanente onderwyser rakende sake soos werkskemas, 'n verslagboek, evaluering, vakbeleid en hulp met die vasstelling van standaarde van toetse en eksamens.

- Daar bestaan 'n gebrek aan 'n onderrig- en leerkultuur by skole (vgl. 3.3.2).
- Stakings in skole kom voor (vgl. 3.3.3).

5.2.3.3 Bestuursprobleme

- Tydelike onderwyspersoneel ondervind probleme met indiensopleiding (vgl. 3.4.1).
- Tydelike onderwyspersoneel sukkel met leerlinge met dissiplinêre probleme (vgl. 3.4.2).
- Tydelike onderwyspersoneel ondervind probleme met die skoolomgewing waar hulle aflos (vgl. 3.4.3).
- Die herontplooiing van onderwysers skep vir hulle 'n probleem (vgl. 3.4.3).
- Hulle ondervind probleme met hulle dienskontrak met die Departement van Onderwys (vgl. 3.4.4).
- Tydelike onderwyspersoneel ondervind probleme met die onbekende bestuurstyl wat in die skool en klaskamer gevolg word (vgl. 3.4.5).
- 'n Gebrek aan erkenning vir goeie werk gelewer, skep probleme (vgl. 3.4.6).

5.2.3.4 Interpersoonlike probleme

- Tydelike onderwyspersoneel ervaar interpersoonlike probleme in die skool (vgl. 3.5.1-3.5.4).
- Tydelike onderwyspersoneel ervaar probleme met rolbesetting (vgl. 3.5.5).

5.2.3.5 Ander probleme

- Tydelike onderwyspersoneel ervaar persoonlike probleme (vgl. 3.6.1).
- Tydelike onderwyspersoneel ervaar gebrek aan privaatheid (vgl. 3.6.2).
- Tydelike onderwyspersoneel ondervind probleme om in die vak waarin hulle opgelei is, aanstellings te kry (vgl. 3.6.3).
- Tydelike onderwyspersoneel kan nie vir die toekoms beplan nie (vgl. 3.6.4).
- Tydelike onderwyspersoneel ervaar kontinuïteitsprobleme (vgl. 3.6.5.).

5.3.3 Bevindings ten opsigte van navorsingsdoelwit 3

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 3 (vgl. 1.3), naamlik om empiries te bepaal wat die inskakelingsprobleme van die tydelike onderwyspersoneellid is, is bevind dat:

- tydelike onderwyspersoneel oor die algemeen geen tot geringe probleme met betrekking tot hul in- en aanpassing by hulle nuwe skool ervaar (vgl. Tabel 4.10);
- tydelike onderwyspersoneel probleme ondervind met sake soos herontplooiing (vgl. Tabelle 4.6 en 4.9), hulle dienskontrakte (Tabelle 4.6 en 4.9) en gevolglik min beroepsveiligheid ervaar (vgl. Tabelle 4.6 en 4.9), 'n tekort aan skryf- en handboeke (vgl. Tabelle 4.5 en 4.9) en om ouers voldoende betrokke te kry by die skool (vgl. Tabelle 4.7 en 4.9);
- die sake hoofsaaklik buite skoolverband val;
- herontplooiing, dienskontrak van die tydelike onderwyspersoneel, beroepsveiligheid, betrokkenheid van ouers en 'n tekort aan skryfbehoeftes die verantwoordelikheid van die Departement van Onderwys is.

5.4 AANBEVELINGS

Aanbeveling 1:

Die Departement van Onderwys moet indringend kyk na die tydelike onderwyspersoneellid se diensvoorwaardes en die herontplooingsproses sodat beroepsveiligheid by dié onderwysers gevestig kan word.

Motivering

Van al die geïdentifiseerde probleme uit die literatuur blyk dit dat van dié probleme wat te make het met die beroepsveiligheid van 'n onderwyser, 'n probleem vir tydelike personeel is, terwyl die probleme wat merendeels op skoolverband betrekking het, nie hulle beroep bedreig nie.

Aanbeveling 2:

Tydelike onderwyspersoneel kan ingeskakel word by die permanente onderwyspersoneel se induksieprogram.

Motivering

Tydlike onderwyspersoneel ervaar volgens die empiriese ondersoek geen tot geringe probleme met hulle in- en aanpassing by hulle nuwe skool.

5.5 SLOT

Die tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie ervaar geen tot geringe probleme in die skool - anders as wat aanvanklik uit die literatuur na vore gekom het. Derhalwe kan gestel word dat hulle werkstevredenheid binne skoolverband ervaar. Daar is 'n korrelasie tussen sekere probleme (verlies aan beroepsveiligheid, herontplooiing, dienskontrak, tekort aan hulpbronne en om ouers voldoende betrokke by die skool te kry) soos in die literatuur blyk, en die empiriese ondersoek, en hierdie aangeleentheid lê buite skoolverband. Die tydelike onderwyspersoneel ervaar dus minder werkstevredenheid met betrekking tot hulle verbintenis met die Departement van Onderwys.

BIBLIOGRAFIE

- Aceto, J.T. 1995. A piece of cake. *Phi-Delta kappan*, 76(6):490-492, February.
- Anderson, R. 1999. Safety first? *Management today*, 15(3):26, April.
- Augustin, H. 1987. Substitute teachers: an endangered specie. *Clearing house*, 60(9):393-396, May.
- Bayliss, S. 1989. "Rootless" supply staff offered a home of their own. *Times educational supplement*, (3691):8, March.
- Bellm, D. & Whitebook, M. 1987. A good sub is hard to find: Establishing a substitute referral system. *Day care and early education*, 14:16-20, Summer.
- Benedict, K.C. 1987. Student expectations and the substitute teacher. *Clearing house*, 61(1):27-38, September.
- Blackburne, C., Arkin, A. & Hackett, G. 1990. Poorly paid and powerless. *Times educational supplement*, (3691):6, October.
- Blair Larsen, S.M. & Bercik, J. F. 1992. A collaborative model for teacher induction. *Education*, 133(1):25-31, Fall.
- Bennet, N., Glatter, R. & Levacic, R. 1996. Improving Educational management through research and consultancy. New York : Aliyn & Bacon.
- Bontempo, B.T. & Deay, A.M. 1986. Substitute teachers: An analysis of problem situations. *Contemporary education*, 57(2):85-86, Winter.

- Brace, D.L. 1990. Establishing a support system for substitute teachers. *NASSP Bulletin*, 74(526):73-77, May.
- Calkins, K.L. 1989. The plight of the substitute teacher. *Clearing house*, 62(5):228-230, January.
- Castallo, R.T., Fletcher, M. & Sekowski, R.W. 1992. School personnel administration. A practitioner's guide. New York : Allyn & Bacon.
- Castetter, W.B. 1986. The personnel function in education. New York : McMillan.
- Clifton, R.A. & Rambaran, R. 1987. Substitute teaching: Survival in a marginal situation. *Urban education*, 22(3):310-327, October.
- Chervinko, J.S. 1986. Temporary employees in academic and research libraries. *Journal of academic librarianship*, 12(4):217-220, September.
- Dares, D.C. & Playko, M.A. 1992. The professional development of school administrators: preservice, induction and inservice applications. New York : Allyn & Bacon.
- Dean, J. 1991. Professional development in school. New York : Philadelphia.
- Deay, A.M. & Bontempo, B.T. 1986. Helping substitute teachers contribute to school effectiveness. *Clearing house*, 58(5):359-362, April.
- De Villiers, J. A. 1995. Faktore wat aanleiding gee tot weerstand teen verandering in die onderwys. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)
- Drury, W.R. 1988. Eight ways to make sure substitute teachers aren't baby-sitters. *American schoolboard journal*, 175:51, March.

Duffy, A. 1996. 17 000 take retrenchment option. *Electronic Mail and Guardian*, [Beskikbaar op Internet:]<http://www.mg.co.za/mg/news/-tea.html>. [Datum van gebruik: Okt. 1996].

Duffy, A. 1997. Officials and unions urge rethink over redundancies. *Electronic Mail and Guardian*, [Beskikbaar op Internet:]<http://www.mg.co.za/mg/news/-rethink.html>. [Datum van gebruik: Jan. 1997].

Duffy, A. 1997. Chaos lies behind R1m pay -offs. *Electronic Mail and Guardian*, [Beskikbaar op Internet:]<http://www.mg.co.za/mg/news/-chaos.html>. [Datum van gebruik: Jan. 1997].

Du Plooy, G.S. 1987. Die professionele ontwikkeling van die beginneronderwyser deur die skoolhoof. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

Du Toit, S.C. 1994. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van die swart onderwyseres beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie- M.Ed.)

Ferry, S.L. 1987. Don't help your students "sink the sub". *NASSP Bulletin*, 71(503): 134-135, December.

Fidler, B., Fugl, B. & Esp, D. 1993. The supply and recruitment of school teachers. London : Longman.

Fielder, D.J. 1991. An examination of substitute teacher effectiveness. *Clearing house*, 64(468):89-91, January.

Fox, S.M. & Singletary, T.J. 1986. Deductions about supportive induction. *Journal of teacher education*, 37(1):12-15, January/February.

Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. 1996. Educational research: An introduction. New York : Allyn & Bacon.

Galloway, S. 1993. "Out of sight, out of mind", a response on the literature on supply teaching, *Educational research*, 35(2):159-169, Summer.

Gerber, P.D., Nel, P.S. & Van Dyk, P.S. 1992. Mannekragbestuur. Southern boekuitgewers.

Geyer, S. 1999. Salary talks deadlocked. *The educator's voice*, 3(3):2, March.

Geyer, S. 1999. Tragedy if labour problems undermine educational objectives. *The educator's voice*, 3(7):1-13, August.

Geyer, S. 1999. Another striking blow. *The teacher*, 4(9):2-20, September.

Gibbon, J. 1984. Induction of beginning teachers as a continuing process. *Journal of education*, 16:35-42.

Goduka, I. N. 1998. Educators as cultural awakeners and healers... izangoma: indigenizing the academy in South Africa. *South African journal of higher education*, 12(2):49-59.

Grieve, D. 1983. Teaching in college : a resource for adjunct and part-time faculty. Cleveland, Ohio : Info Tech.

HAT: sien Odendal *et al.*

Hegler, M. & Dudley, W. 1987. Programme for school improvement. *Journal of teacher education*, 4(3):3-11.

Heller, S. 1987. Parttime teachers turn to unions to alter status as "academic stepchildren". *Chronical of higher education*, 33(20) 12. January

Heyns, M. 1998. Transformasie van die onderwys word ten beste bevorder deur die

effektiewe toepassing van keuringsprosedures. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 18(4):258-262.

Hoch, D. 1996. Substitute teaching: tougher than boot camp? *Principal*, 75:41-42, May.

Hogue, J. 1985/1986. Re-entry and non-entry teachers: One overlooked solution to the growing teacher shortage. *Clearing house*, 59(2):348-350, April.

Hughes, S. 1994. Foreigners face work restriction in schools. *Times higher education supplement*, (1142):10, September.

Hunt, D. 1968. Teacher induction: an opportunity and responsibility. *NASSP Bulletin*, 70(492):130-135.

Ice, M.H. 1984. Adding quality to substitute teaching. *Illinois teacher of home economics*, 28:85-86, November/December.

Janson, C.A. 1989. Die inskakeling van die nuutaangestelde skoolhoof van die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

Johnson, J.M., Holcombe, M. & Vance, K. 1988. Apprehensions of substitute teachers. *Clearing house*, 62(2):89-91. October.

Kitavi, M.W. 1995. The induction of beginner principals in Kenya. Potchefstroom : PU vir CHO. (Thesis - Ph.D.)

Landman, W.A. 1980. Beskrywing as navorsingsmetode. (In Landman, W.A., red. Inleiding tot die opvoedkundige navorsingspraktyk. Durban : Butterworth.)

Legotlo, M.W. 1994. An induction programme for newly-appointed school principal in Bophuthatswana. Potchefstroom : PU vir CHO. (Thesis - Ph.D.)

Lemmer, E.M. 1989. The re-entry of women into the labour market and the implications for educational provision. Pretoria : Unisa. (Thesis - D.Ed.)

Leslie, D. W. 1989. Creative staffing: problems and opportunities. *New directions for institutional research*, 63:33-44, Fall.

Lewellen, J.R. 1992. Developing mentors for novice teachers. *Contemporary education*, 63(4):291, Summer.

Madzamba, H.K. 1999. Culture of poverty and school underachievement. *Educator's voice*, 6(2):19, June/July.

Manera, E.D. 1992. A training model for the substitute teacher. *Contemporary education*, 63(4):287-291, Summer.

Masiclat, S. M. 1987. Teaching ethics. *Phi-Delta kappan*, 69(4):275-276, December.

Matranga, M., Hill, G.C. & Noonan, D.W. 1995. Help wanted: warm bodies and substitutes in rural schools. *Rural educator*, 17:5-6, Fall.

Mtshali, T. 1999. Farm schools like this one in Mpumalanga are running on empty. *The Teacher*, 4(9):13.

Naudé, P.S. 1993. Die inskakeling van die nuutaangestelde departementshoof in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

Neuman, W.L. 1998. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. New York : Allyn & Bacon.

Nidds, J.A. & McGerald, J. 1994. Substitute teachers: Seeking meaningful instruction in the teacher's absence. *Clearing house*, 68(1):25-26, September/October.

Odell, S.J. 1986. Induction support of new teachers: A functional approach. *Journal of teacher education*, 37(1):26-29, January/February.

Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J. & Booysen, C.M. 1983. Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Perskor Uitgewery.

Oosthuizen, I.J. 1992. Werkboek vir onderwysreg en onderwysbestuur. Potchefstroom : PU vir CHO.

Oosthuizen, I.J. 1994. Onderwysregsaspekte vir onderwysbestuur. Pretoria : Van Schaik.

Peterson, S. 1991. An action plan for training substitute teachers. *Clearing house*, 65(1):37-38, September/October.

Pitner, N.J. 1986. Substitutes for principal leader behaviour: an exploratory study. *Educational administration quarterly*, 22(2): 28-31, Winter.

Platt, J.M. 1987. Substitute teachers can do more than just keep the lid on. *Teaching exceptional children*, 19(2):28-31.

Potgieter, P.C. 1990. Die inskakeling van nuutaangestelde adjunkhoofde van die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO (Skripsie - M.Ed.)

Purvis, J.R. & Garvey, R.C. 1993. Components of an effective substitute teacher programme. *Clearing house*, 66(6):370-372, July/August.

Ramirez, J.P. 1996. Tips for principals: Five ways to improve the quality of substitute teachers. *NASSP Bulletin (inligtingsbrosjyre)*, November.

Rebore, R.W. 1995. Educational administration: A management approach. Boston : Allyn & Bacon.

Recker, T. 1985. The single-day teacher. Substitute teachers: achieving dignity despite tradition. *Clearing house*, 58(6):242-243.

Rogers, J.K. 1995. Just a temp. Experience and structure of alienation in temporary clerical employment. *Work and occupations*, 22(2):137-166, May.

Rosborough, M., Sherbine, D. & Miller, D. 1993. Recruiting, selecting, and training substitute teachers. *NASSP Bulletin*, 77(550):104-107, February.

Rosenholtz, S.L. 1989. Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programmes. *Elementary school journal*, 89(4):422-437, March.

Rundall, R.A. & Terrell, R.D. 1985. A child's problem: the substitute teacher. *Education*, 106(2):183-184, Winter.

Schafer, M. 1987. Substitutes: What's in a name? *Curriculum review*, 27:5, November/December.

Sehlar, B.P.'M.M. 1993. The responsibility of the principal in the induction of the beginner teacher in high schools in Bophuthatswana. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

Schlechty, P. 1985. A framework for evaluating induction into teaching. *Journal of teacher education*, 1:37-41.

Shilling, C. 1991. Supply teachers: working on the margins. A review of the literature. *Educational research*, 33(1):3 -11, Spring.

Shreeve, W.C., Nicely-Leach, J., Radebough, M.R., Morrill, C.M. & Slatton, S. 1987. Substitute teachers: The professional contradiction. *Early child development and*

care, 29(3):313-319.

Skeat, J. 1991. Successful induction. How to get the most from your employee. New York : Kegan Page.

Spinetta, K.I. 1990. Part-time instructors in the California community colleges: a need to revise current policies. *Community college review*, 18(1): 43-47.

Stanley, L.S. 1985. Substitute teachers can manage their classrooms effectively. *A Principal resource*, :84-89.

Stommen, J. 1987. Getting the most from substitute teachers. *Educational digest*, 52:43-45, April.

Smith, R.E. 1998. Human resource administration: A school-based perspective. New York : Eye on education.

Syrett, M. 1983. Employing job-sharers, part-time and temporary staff. London : Institute of personnel management.

Tracy, S.J. 1988. Improve substitute teaching with staff development. *NASSP Bulletin*, 72(508):85-88, May.

Turner, M. 1994. The management of the induction of newly qualified teachers in primary schools. *Journal of education of teaching*, 20(3):325 - 341.

Van der Walt, E.J. 1999. Scientific Series: Quoting Sources. Potchefstroom : PU vir CHO.

Van der Walt, J.L. 1998. Die kopseer van swak matriekuitslae. *Word and action*, 38(363):22-24, Autumn.

Vally, S. 1999. Not the complete picture. *Quarterly review of education and training*, 6(2):15-19, August.

Van der Westhuizen, P.C. & Janson, C.A. 1990. Inskakelingsprobleme van die nuutaangestelde skoolhoof. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 10(5/6):495-498, April.

Van der Westhuizen, P.C. 1993. Faktore wat 'n rol speel by weerstand teen verandering in die onderwys. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 13(2):87- 92, Desember.

Van der Westhuizen, P.C. red. 1995. Doeltreffende onderwysbestuur, Pretoria : Kagiso.

Van der Westhuizen, P.C., Legotlo, M.W., Maaga, M.P., Mentz, P.J., Mosoge, M.J., Niewoudt, H.D., Sebego, G.M. & Steyn, H.J. 1999. A quantative analysis of the poor performance of grade 12 students in a province in November 1997. *South African journal of education*, 19(4): to be published in 1999.

Van Loggerenberg, N.T. 1998. Vrystaatse onderwys: quo vadis? *Free State teacher*, 88(1):2-5, January.

Varah, L.J., Theune, W.S. & Parker, L. 1986. Beginning teachers: Sink or swim? *Journal of teacher education*, 37(1):30-33, January/February.

Warren, R. 1988. Substitute teachers - educational relief pitchers. *NASSP Bulletin*, 72 (512):66-69, December.

Wesencraft, A. 1982. Helping probationers (In Bolan, R. ed. School focussed inservice training. London : Heinman.)

Wideen, M.F. & Andrews, I. 1987. Staff development for school improvement : a focus

on the teacher. New York : The Falmer Press.

Williams, J.E. & Johansen, E. 1985. Career disruption. *Journal of higher education*, 56(2):151-155, March/April.

Wilson, K.G. 1985. Guidelines for substitute teachers in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 69(479):73-76, March.

Wise, A.E. 1985/1986. Three scenarios for the future of teaching. *Phi-Delta kappan*, 67(9):649-652.

Wyld, D.C. 1995. The FMLA and the changing demand for substitute teachers. *Clearing house*, 68(5):301-306, May/June.

Wubbles, L., Creton, M. & Hooymayer, T. 1987. School based teacher induction programmes. *European journal of teacher education*, 10(1):81-94.

BYLAES

BYLAE A

Brief aan Onderwysdepartement

Posbus 1586

Upington

8800

1999 :09: 16

Die Streekhoof

Umbragebou

Privaatsak x891

8800

Meneer

M.Ed-skripsie

Ek is 'n student aan die Potchefstroomse Universiteit vir die meestersgraad in Onderwysbestuur. Ek doen aansoek om vraelyste te versprei rakende die inskakelingsprobleme van tydelike onderwyspersoneel in die Noord-Kaapprovinsie.

Ek vertrou dat u die aansoek goedgunstiglik sal oorweeg.

Baie dankie

Die uwe



A. van Wyk.

BYLAE B

Toestemmingsbrief

NOORD-KAAP PROVINSIE
DEPARTEMENT VAN ONDERWYS,
OPLEIDING, KUNS EN KULTUUR



NORTHERN CAPE PROVINCE
DEPARTMENT OF EDUCATION,
TRAINING, ARTS AND CULTURE

PROFENSI YA KAPA BOKONE
LEFAPHA LA THUTO
BOTAKI LE SETSO

IPROVINSI YOMNTLA-KAPA
ISEBE LE MFUNDO
NOQEQESHO NENKUBEKO

UPINGTON REGION / UPINGTON-STREEK

REFERENCE/VERWYSING :
ENQUIRIES/VRAAG : Mr. P.D. Mather
TEL.NO. : (053) 5376380
CEL.NO. : 0828264813
UPINGTON FAX/REKS. : (053) 5322730
E-MAIL/E-POS : pdmather@education.ncaps.gov.za

UMSHA BULABANGGIBOU
PRIVATE BAG/PRIVAATBAG 1201
0800

MNR ARRIE VAN WYK
SEKONDÊRE SKOOL A J FERREIRA
UPINGTON

Meneer

VOLTOOING VAN VRAELYSIE: M Ed-VERHANDELING

**Goedkeuring word verleen vir die verspreiding van die vraelysle oor die INDUKSIE
VAN TYDELIKE ONDERWYSERS aan betrokkenes in die NOORDKAAPSE
ONDERWYSDEPARTEMENT.**

Sterkte word u toegewens met u studies.

Groete

.....
G BERENDS
STREEKDIREKTEUR (UPINGTON)
29 SEPTEMBER 1999

BYLAE C

Begeleidende brief aan Skoolhoofde

Posbus 1586

UPINGTON

8800

1999.09.29

Die Skoolhoof

Geagte Heer/Dame

Dit sal waardeer word indien u my sal help in die navorsingsprojek. Die doel van meegaande vraelys is om die inskakelingsprobleme van tydelike onderwysers in die Noord-Kaapprovinsie na te vors. Daarom is u hulp dringend nodig om die vraelys aan al u tydelike onderwysers (insluitende plaasvervangers, onderwysers wat tydelik is as gevolg van herontplooiing, aflosonderwysers) te gee om in te vul en daarna weer in te dien.

Geskrewe toestemming om die vraelyste te versprei en in te vul, is van die Departement van Onderwys verkry (sien aangehegte brief).

U skool en tydelike onderwysers wat die vraelys invul, bly anoniem en sal hoegenaamd nie bekend gemaak word nie.

Die ingevulde vraelys moet so spoedig moontlik, maar nie later nie as 08.10.1999 aan my teruggestuur word.

U hulp in die verband is uiters belangrik. Ek waardeer dit.

Baie dankie vir u goeie samewerking.

Kollega in die onderwys.



A. van Wyk

BYLAE D

Vraelys

VIR KANTOORGEBRUIK

KAART NO.

AANWYSINGS:

U naam mag nie op die vraelys verskyn nie, aangesien die inligting slegs vir navorsing benodig word.

Beantwoord asseblief die vrae deur slegs 'n kruisie in die toepaslike blokkie te trek.

AFDELING A: BIOGRAFIESE GEGEWENS

1. Ouderdom:			
1.1.	Jonger as dertig	1	(4)
1.2.	30 - 35 jaar	2	
1.3.	36 - 40 jaar	3	
1.4.	41 - 45 jaar	4	
1.5.	46 - 51 jaar	5	
1.6.	Ouer as 51 jaar	6	

2. Geslag:			
2.1.	Manlik	1	(5)
2.2.	Vroulik	2	

3. Huwelikstaat:			
3.1.	Ongetroud	1	(6)
3.2.	Getroud	2	
3.3.	Geskei	3	
3.4.	Wewenaar/weduwee	4	

4. Huistaal:			
4.1.	Afrikaans	1	(7)
4.2.	Engels	2	
4.3.	Ander (spesifiseer).....	3	

5.	Beskik u oor 'n professionele onderwyskwalifikasie	JA	NEE	(8)
		1	2	

6. Hoogste akademiese kwalifikasie:				
6.1.	Baccalaureusgraad	1	(9)	
6.2.	Honneursgraad	2		
6.3.	B.Ed.	3		
6.4.	Meestersgraad	4		
6.5.	Doktorsgraad	5		

AFDELING B: DEMOGRAFIESE GEGEWENS

7. Tydelike onderwyspos beklee:				
7.1.	Opvoedkundige leiding	1	(10)	
7.2.	Tale	2		
7.3.	Geesteswetenskappe	3		
7.4.	Ekonomiese Wetenskappe	4		
7.5.	Natuurwetenskappe	5		
7.6.	Huishoudkunde	6		
7.7.	Praktiese vakke	7		
7.8.	Kuns	8		

8. Aanstelling as tydelike onderwyser:				
8.1.	Eerste aanstelling	1	(11)	
8.2.	Tweede aanstelling	2		
8.3.	Meer as twee keer	3		

9. Gradering van skool:				
9.1.	GS	1	(12)	
9.2.	S1	2		
9.3.	S2	3		
9.4.	Ander(spesifiseer).....	4		

10. Ligging van skool:				
10.1.	Stad	1	(13)	
10.2.	Dorp	2		
10.3.	Woonbuurt	3		
10.4.	Platteland	4		

11. Samestelling van skool:				
11.1.	Seuns en dogters	1	(14)	
11.2.	Seuns	2		
11.3.	Dogters	3		

12. Studierigting van skool:			
12.1.	Algemeen	1	(15)
12.2.	Tegnies	2	
12.3.	Algemeen en tegnies	3	
12.4.	Landbou	4	
12.5.	Ander (spesifiseer).....	5	

13. Tydelike pos aanvaar:			
13.1.	Weens herontplooiing	1	(16)
13.2.	As plaasvervanger	2	
13.3.	Ander (spesifiseer).....	3	

14. Tydsduur van tydelike aanstelling:			
14.1.	Week	1	(17)
14.2.	Maand	2	
14.3.	Drie maande	3	
14.4.	Langer as drie maande	4	
14.5.	Een jaar	5	
14.6.	Ander (spesifiseer).....	6	

INSKAKELINGSPROBLEME

Merk asseblief die syfer met 'n kruisie wat u persoonlike ervaring die beste weergee.

Die betrokke syfer verteenwoordig die graad van intensiteit van u ervaring.

1	Geen probleem
2	'n Geringe probleem
3	'n Probleem
4	'n Groot probleem

In watter mate ervaar u die volgende as 'n probleem?

15.	Beskikbaarheid van 'n vloerplan van die skool	1	(18)
		2	
		3	
		4	
16.	Om bekend te wees met die skool se beleid	1	(19)
		2	
		3	
		4	
17.	Beskikbaarheid van inligting oor interne administratiewe sake	1	(20)
		2	
		3	
		4	

18.	Tyd om lesse te beplan en voor te berei	1	(21)
		2	
		3	
		4	
19.	Om onderrigmedia te bekom	1	(22)
		2	
		3	
		4	
20.	Om hulp te kry by die onderwyser in wie se plek waargeneem word	1	(23)
		2	
		3	
		4	
21.	Om toets- en eksamenstandaarde vas te stel	1	(24)
		2	
		3	
		4	
22.	Om leerlinge se werk te evalueer	1	(25)
		2	
		3	
		4	
23.	Om as onderwyser geëvalueer te word	1	(26)
		2	
		3	
		4	
24.	Tekort aan skryf- en handboeke	1	(27)
		2	
		3	
		4	
25.	Oorvol klaskamers	1	(28)
		2	
		3	
		4	
26.	Om te hou by die werkskemas	1	(29)
		2	
		3	
		4	
27.	Om met onderrig voort te gaan waar vorige onderwyser opgehou het	1	(30)
		2	
		3	
		4	

28.	Om hulp betyds by die onderwyser in wie se plek waargeneem word, te bekom	1	(31)
		2	
		3	
		4	
29.	Die beskikbaarheid van 'n vakbeleid	1	(32)
		2	
		3	
		4	
30.	Om voldoende verslag te hou van u werk in die skool	1	(33)
		2	
		3	
		4	
31.	Gebrekkige oriëntering by skool	1	(34)
		2	
		3	
		4	
32.	Gebrekkige indiensopleiding by skool	1	(35)
		2	
		3	
		4	
33.	Geleenthede vir indiensopleiding geskep deur Departement van Onderwys	1	(36)
		2	
		3	
		4	
34.	Om 'n voogonderwyser te hê wat hulp en bystand verleen	1	(37)
		2	
		3	
		4	
35.	Om bekend te raak met die organisasiekultuur van die skool	1	(38)
		2	
		3	
		4	
36.	Om bekend te raak met die skool se hiërargiese struktuur	1	(39)
		2	
		3	
		4	
37.	Om bekend te raak met die organisasiekultuur van die skool	1	(40)
		2	
		3	
		4	
38.	Dienskontrak van die tydelike onderwyser	1	(41)
		2	
		3	
		4	

39.	Om bekend te raak met die onderrigstyl van die permanente onderwyser	1	(42)
		2	
		3	
		4	
40.	Om dissiplinêr teen leerlinge op te tree	1	(43)
		2	
		3	
		4	
41.	Om as gesagsfiguur leerlinge te oorreed om opdragte uit te voer	1	(44)
		2	
		3	
		4	
42.	Gebrekkige geleenthede vir klasbesoeke deur die skoolhoof	1	(45)
		2	
		3	
		4	
43.	Gebrekkige geleenthede vir klasbesoeke deur die departementshoof	1	(46)
		2	
		3	
		4	
44.	Gebrekkige erkenning vir goeie werk gelewer	1	(47)
		2	
		3	
		4	
45.	Gebrekkige geleenthede vir vakvergaderings	1	(48)
		2	
		3	
		4	
46.	Om deur die permanente onderwyser aanvaar te word	1	(49)
		2	
		3	
		4	
47.	Om deur die ouers aanvaar te word	1	(50)
		2	
		3	
		4	

48.	Om deur die leerlinge aanvaar te word	1	(51)
		2	
		3	
		4	
49.	Om deur die permanente onderwysers as onbevoeg beskou te word	1	(52)
		2	
		3	
		4	

50.	Om deur die leerlinge as onbevoeg besou te word	1	(53)
		2	
		3	
		4	
51.	Om presies te weet wat u pligte behels	1	(54)
		2	
		3	
		4	
52.	Om in te skakel by die skoolaktiwiteite	1	(55)
		2	
		3	
		4	
53.	Om 'n vertrouensverhouding met leerlinge te vestig	1	(56)
		2	
		3	
		4	
54.	Om ouers voldoende betrokke te kry by die skool	1	(57)
		2	
		3	
		4	
55.	Om vakke te onderrig waarin u geen naskoolse opleiding ontvang het nie	1	(58)
		2	
		3	
		4	
56.	Om van een klaskamer na die ander te beweeg	1	(59)
		2	
		3	
		4	
57.	Om verseker te wees van u onderwyspos	1	(60)
		2	
		3	
		4	
58.	Om veilig te voel by die skool	1	(61)
		2	
		3	
		4	
59.	Gebrekkige toiletgeriewe	1	(62)
		2	
		3	
		4	
60.	Gebrekkige voorsiening van water vir die skool	1	(63)
		2	
		3	
		4	