

DIE MORAAL EN MOTIVERING VAN AFRIKAANSSPREKENDE ONDERWYSERS

Talita de Beer

B.Ed., H.O.D.

POTCHEFSTROOM

2004

DIE MORAAL EN MOTIVERING VAN AFRIKAANSSPREKENDE ONDERWYSERS

Talita de Beer

H.O.D., B.Ed.

Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad
Magister Educationis in Onderwysbestuur in die Nagraadse Skool
vir Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir
Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Prof. P.J. Mentz

Potchefstroom

2004

Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings wat
gemaak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
toegeskryf word nie

Finansiële bystand van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) vir hierdie navorsing word erken. Menings in die verslag uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie noodwendig beskou word as dié van die SAOU nie.

**MAG EK DAN OOK NOOIT VERGEET NIE WAARVOOR EK
WERK EN STRY. KENNIS WORD VERKRY DEUR STUDIE,
MAAR DIE WYSHEID GEE U VIR MY!**

HELEN STEINER RICE

**OPGEDRA AAN MY OUERS,
STEVEN EN VENETIA DE BEER**

DANKBETUIGINGS

Dit is 'n voorreg om van die geleentheid gebruik te maak om my opregte dank en waardering uit te spreek teenoor die persone en instansies wat daartoe bygedra het om hierdie studie moontlik te maak:

- My studieleier, prof. P.J. Mentz vir sy inspirasie, bekwame leiding, aanmoediging en geduld tydens die skryf van hierdie verhandeling.
- ❖ Die Noordwes Provinsie se Departement van Onderwys, by name dr. A.M. Karodia en die Noord-Kaap Provinsie se Departement van Onderwys, by name mnr. A.F. Joemat vir die toestemming om die empiriese ondersoek by Afrikaanssprekende skole in die provinsies uit te voer.
- ❖ Die SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie) vir die finansiële bydrae tot die studie.
- Die 1527 opvoeders wat behulpsaam was met die invul van die vraelyste.
- ❖ Die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO, en in die besonder mev. Wilma Breytenbach, vir die noukeurige statistiese verwerking van die resultate asook die persoonlike bystand en geduld tydens die ontleding van die resultate.
- ❖ Mev. Marlene Wiggill van die Ferdinand Postma Biblioteek vir die moeite en vriendelikheid aangaande die soek van bronne en ander soektogte op die rekenaar.
- ❖ Mev. Elsa Brand vir die taal- en tegniese versorging.
- ❖ My ouers, Steven en Venetia de Beer, en my suster, Tuanett, vir hul gebede, liefde, aanmoediging en verdraagsaamheid.
- ❖ Die Fourie-gesin vir die "nood" gebruik van hulle rekenaar.
- My vriende en vriendinne, wat my bygestaan het en hul hulp verleen het.

Soli Deo Gloria

ABSTRACT

KEY WORDS: Morale; Motivation; Organisation climate; Stress; Change; Work motivation; Work performance; Work productivity; Work satisfaction.

The aim of this research revolved around the following issues:

- What is the nature of motivation and morale?
- What external factors play a role in determining motivation and morale?
- How do certain factors influence Afrikaans-speaking educators to cause a negative attitude towards their profession as well as creating a low morale?

In order to attain the above aim, a literature and empirical study was undertaken. The literature study was done by using primary and secondary sources. In the first instance it was necessary to investigate the meaning of the concepts *motivation, work motivation, work satisfaction, morale, organisation climate, work performance, work productivity, stress, and change*. It was found that these concepts are interdependent, creating a complete picture. After the nature and factors of motivation and morale had been identified and discussed, a questionnaire was compiled.

Schools in the North West and Northern Cape provinces were involved to complete the questionnaire. The information thus assembled was statistically analysed by means of the SAS computer programme and interpreted. From the data, findings were reported and recommendations made.

The empirical investigation indicated that Afrikaans-speaking educators are currently motivated to a certain degree, although there are factors that cause these educators to be unmotivated towards their work. These factors are among others the unrealistic demands made by Curriculum 2005, work overloading and undisciplined learners. Based on the empirical investigation, recommendations were made in conclusion.

OPSOMMING

Die moraal en motivering van Afrikaanssprekende opvoeders

Trefwoorde: **Moraal; Motivering; Organisasieklimaat; Stres; Verandering; Werksmotivering; Werksprestasie; Werksproduktiwiteit; Werkstevredenheid.**

Die doel van hierdie navorsing het om die volgende probleemvrae gewentel:

- Wat is die aard van motivering en moraal?
- Watter eksterne faktore speel 'n rol by die bepaling van gemotiveerdheid en moraal?
- Beïnvloed sekere faktore Afrikaanssprekende opvoeders om 'n negatiewe ingesteldheid teenoor hul professie te veroorsaak asook om 'n lae moraal te skep?

Ten einde bogenoemde doel te bereik, is 'n literatuur- en empiriese studie uitgevoer. Die literatuurstudie is uit primêre en sekondêre bronne onderneem. Eerstens was dit nodig om die betekenis van die begrippe *motivering*, *werksmotivering*, *werkstevredenheid*, *moraal*, *organisasieklimaat*, *werksprestasie*, *werksproduktiwiteit*, *stres* en *verandering* te ondersoek. Daar is bevind dat dié begrippe interafhanklik is van mekaar om 'n geheelbeeld te skep. Nadat die aard en faktore van motivering en moraal geïdentifiseer en bespreek is, is 'n vraelys opgestel.

Skole in die Noordwes en Noord-Kaap provinsies is betrek vir die beantwoording van die vraelys. Die inligting wat ingesamel is, is statisties verwerk met behulp van die SAS-rekenaarprogram en daarna geïnterpreteer. Na aanleiding van die data is bevindings aangemeld en aanbevelings gedoen.

Die empiriese ondersoek het getoon dat Afrikaanssprekende opvoeders tans 'n redelike mate van gemotiveerdheid ervaar, hoewel daar faktore is wat dié opvoeders werksongemotiveerd maak. Dié faktore is onder meer die onrealistiese eise van Kurrikulum 2005, werksoorlading en ongedissiplineerde leerders. Op grond van die empiriese ondersoek is aanbevelings ten slotte gedoen.

INHOUDSOPGAWE

ABSTRACT	I
OPSOMMING	II
LYS VAN TABELLE	VIII
LYS VAN FIGURE	IX
LYS VAN BYLAES	X

HOOFSTUK 1: ORIËTERING

1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	2
1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING	3
1.4 NAVORSINGSMETODE	4
1.4.1 Literatuurstudie	4
1.4.2 Empiriese ondersoek	4
1.4.2.1 Kwalitatiewe navorsing	4
1.4.2.2 Meetinstrument	4
1.4.2.3 Populasie en proefpersone	5
1.4.2.4 Statistiese metode	5
1.5 HOOFSTUKINDELING	5
1.6 SAMEVATTING.....	6

HOOFSTUK 2: DIE MOTIVERING VAN OPVOEDERS

2.1 INLEIDING	7
2.2 MOTIVERING: VERBANDHOUDENDE ASPEKTE.....	8
2.2.1 Begripsverklaring	8
2.2.1.1 Intrinsieke motivering	10
2.2.1.2 Ekstrinsieke motivering	12
2.3 WERKSMOTIVERING	13
2.4 WERKSBEVREDIGING EN WERKSTEVREDENHEID	14
2.4.1 Prestasietevredenheid ten opsigte van werk	17

INHOUDSOPGAWE (vervolg)

2.4.2	Tevredenheid met verhoudings in die werksituasie	17
2.4.3	Tevredenheid met beheeruitoefening	18
2.4.4	Gewoontetevredenheid	20
2.5	WERKSPRESTASIE	22
2.6	KLASSIFIKASIE VAN WERKSMOTIVERING	23
2.6.1	Inleiding	23
2.6.2	Doelwitte en werksmotivering	24
2.6.2.1	Doelwitte rig aandag	24
2.6.2.2	Die regulering van beywerings en energie	25
2.6.2.3	Die skep van 'n algemene fokuspunt	25
2.6.2.4	Die ontwikkeling van strategieë en aksieplanne	25
2.6.3	Verwagting en werksmotivering	26
2.7	MOTIVERING DEUR PROFESSIONALISERING	27
2.7.1	Professionalisering van die onderwys	27
2.7.2	Professionele ontwikkeling en stres	29
2.7.2.1	Definiëring van stres	30
2.7.2.2	Die invloed van stres op die onderwysprofessie	33
2.7.2.3	Die vlakke van stres	33
2.7.2.4	Faktore wat stres by onderwys beïnvloed	35
2.8	SAMEVATTING	46

HOOFSTUK 3: DIE MORAAL VAN OPVOEDERS

3.1	INLEIDING	47
3.2	ONTLEDING VAN BEGRIPSVERKLARINGS	48
3.2.1	Moraal	48
3.2.2	Identifisering van probleme t.o.v. moraal	49
3.2.2.1	Groepmoraal	50
3.2.2.2	Individuele moraal	51



3.3	ORGANISASIEKLIMAAT EN MORAAL	51
3.3.1	Eienskappe van organisasieklimaat	54
3.3.1.1	Gevoel van trots	55
3.3.1.2	Genot van werk in die skool.....	55
3.3.1.3	Lojaliteit en samehorigheidsgevoel	56
3.3.3.4	Aanvaarding van die onderwysbeleid	57
3.3.3.5	Aanvaarding van die onderwysleier se oordeel	57
3.4	DIE DIMENSIES VAN MORAAL	58
3.5	WERKSTEVREDENHEID EN MORAAL	61
3.6	WERKSPRODUKTIEWEIT EN MORAAL.....	61
3.7	VERANDERING EN MORAAL	62
3.7.1	Inleiding	62
3.7.2	Begripsverklaring	63
3.7.3	Tipes verandering	64
3.7.4	Verandering as proses	68
3.7.4.1	Ontkenning	68
3.7.4.2	Weerstand	68
3.7.4.3	Eksplorاسie	74
3.7.4.4	Toewyding	75
3.7.5	Verandering en stres	75
3.7.6	Verandering en die Suid-Afrikaanse onderwys	76
3.7.6.1	Verandering in wetgewing	76
3.7.6.2	Gevolgtrekking	84
3.7.7	Kurrikulumverandering	84
3.8	SAMEVATTING	88

HOOFSTUK 4: RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	89
-----	-----------------	----

INHOUDSOPGAWE (vervolg)

5.3.1.2	Bevindings met betrekking tot die faktore wat 'n rol speel in die moraal van Afrikaanssprekende opvoeders	122
5.3.2	Bevindings met betrekking tot empiriese navorsing	124
5.3.2.1	Bevindings ten opsigte van die invloed van hierdie faktore op die motivering	124
5.3.2.2	Bevindings ten opsigte van die invloed van hierdie faktore op die moraal	126
5.4	AANBEVELINGS	127
5.4.1	Aanbeveling 1: Onderwysdepartementbetrokkenheid	127
5.4.2	Aanbeveling 2: Leerderdisipline en verbandhoudende faktore	128
5.4.3	Aanbeveling 3: Onderwysbehoefte	129
5.4.4	Aanbeveling 4: Opvoederoutonomie	130
5.5	SLOTOPMERKINGS	130
	BIBLIOGRAFIE	132
	BYLAES	143

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Die gesindheid of houdingeienskappe van uitbranding	34
Tabel 4.1	Totale aantal vraeslyste uitgestuur na die Noordwes en Noord-Kaap provinsies	90
Tabel 4.2	Afdeling A1 Biografiese gegewens t.o.v. ouderdom	93
Tabel 4.3	Afdeling A2 Biografiese gegewens t.o.v. geslag	93
Tabel 4.4	Afdeling A3 Biografiese gegewens t.o.v. jare ervaring	94
Tabel 4.5	Afdeling B Frekwensies en gemiddeldes van alle respondente	95
Tabel 4.6	Ses hoogste gemiddeldes behaal	98
Tabel 4.7	Ses laagste frekwensies behaal	101
Tabel 4.8	Subskale se Chronbach-Alpha-waardes	104
Tabel 4.9	Effekgrootte van verskille tussen verskillende ouderdomsgroepe vir die subskale	106
Tabel 4.10	Effekgrootte van verskille tussen verskillende geslagte vir die subskale	111
Tabel 4.11	Effekgrootte van verskille tussen verskillende jare in ervaring vir die subskale	116

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Die motiveringsproses	10
Figuur 2.2	Determinante van werkstevredenheid en werksontevredenheid	21
Figuur 2.3	Determinante van werksprestasie	23
Figuur 2.4	'n Model van beroepstres	30
Figuur 3.1	'n Model van die proses om 'n hoë moraal in individue te verkry deur middel van werkstevredenheid	60
Figuur 3.2	Die kommunikasieproses	70

LYS VAN BYLAES

Bylae A	Vraelys.....	143
Bylae B	Brief van die Departement van Onderwys vir die Noord-Kaap Provinsie	148
Bylae C	Brief van die Departement van Onderwys vir die Noordwes Provinsie	149

HOOFSTUK 1

ORIENTERING

1.1 INLEIDING

Die opvoeder¹ as professionele werknemer beoefen sy beroep binne 'n bepaalde onderwysstelsel. In dié onderwysstelsel is daar 'n verskeidenheid aspekte aanwesig wat 'n invloed op die opvoeder se belewing van beroepsbevrediging kan uitoefen. Vanuit sy bepaalde ervarings en besondere demografiese gesteldhede (byvoorbeeld geslag, ouderdom en dienstydperk), persoonlikheidseienskappe, en so meer, konstrueer die opvoeder 'n verwysingsraamwerk waarvolgens hy die werksomstandighede beskou en evalueer (Steyn, 1991:92). Die resultaat van dié evaluering is bepalend vir die opvoeder se belewing van beroepstevredenheid of -ontevredenheid. Volgens Swart en Calitz (1991:87-88) verskil individuele werknemers in aard en wese sodanig van mekaar dat geen twee idividue dieselfde reaksie op 'n gegewe stimulus sal openbaar nie. Daarom verskil die mens as unieke wese nie alleen in sy/haar vermoë om dinge te doen nie, maar ook in sy/haar wil om dit te doen of met ander woorde sy/haar motivering.

Binne die professionele werksituasie bestaan daar 'n verband tussen motivering, moraal en werkstevredenheid. Indien 'n persoon ongemotiveerd is en nie werksbevrediging ervaar nie, is dit moontlik dat 'n mate van lae moraal ervaar kan word (Davis & Wilson, 2000:350). Om werksbevrediging op 'n aanvaarbare vlak te hou, is dit belangrik dat 'n organisasie 'n doeltreffende motiveringsorde moet skep waarbinne daar aandag gegee word aan die behoeftes en belangstellings van die lede van die organisasie (Mentz, 1999:26).

Hierdie studie is onderneem om te bepaal in watter mate Afrikaanssprekende opvoeders gemotiveerd is deur die werkstevredenheid te meet waarby die moraal van dié opvoeders ook bepaal kan word deur die verkryging van werkstevredenheid.

¹ Die benaming "opvoeder(s)" sal deurgaans in hierdie verhandeling gebruik word om onderwyser(s) aan te dui. In die titel van die verhandeling word die benaming "onderwyser" egter gebruik omdat dit só geregistreer is.

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

1.2 PROBLEEMSTELLING

Volgens Theunissen en Calitz (1994:100) is die primêre funksie van die skool om leerders te onderrig en op te voed sodat hulle hul plek in die samelewing sal kan volstaan en volgens hul vermoëns sal kan werk en presteer. Om dié doelwit van opvoedende onderwys te verwesenlik, is die skoolhoof op die opvoeders aangewese om doeltreffende onderwys tot stand te bring. Dit is die plig van die skoolhoof om 'n gewenste klimaat in die skool te skep waarbinne opvoeders, as volwaardige praktisyns, tuis kan voel om onderwys van gehalte te lewer.

Die vraag kan tereg gevra word watter faktore in 'n werksomgewing die opvoeders motiveer om doeltreffende onderrig aan te bied. Van der Westhuizen en Hillebrand (1990:269) is van mening dat as opvoeders nie werksbevrediging en werkstevredenheid ervaar nie, dit in hul werkverrigting en in die gehalte van die leerervarings wat hulle by die leerders skep, weerspieël word.

In enige skoolsituasie ervaar die opvoeder sy/haar omgewing as óf positief óf negatief, gebaseer op faktore soos die gehalte van die werkslewe in die skool (Mentz, 1999:1). Hoe die opvoeder sy of haar werkslewe ervaar, sal die mate van moraal en motivering by die opvoeder bepaal. Volgens Reyes en Imber (1992:293) word die aanname gemaak dat moraal die resultaat is van 'n aantal interverwante faktore betreffende die werkslewe van die werknemer.

Aangesien die vorige onderwysstelsel verander en aangepas is om by die nuwe omstandighede in te skakel, het daar 'n reeks veranderings oor die afgelope nege jaar in die onderwys plaasgevind, waarvan die invloed sigbaar is in die huidige onderwyssituasie.

In 'n navorsingsprojek van Boose en Swanepoel (1999:217) het 8,1% van die respondente gerapporteer dat verandering 'n invloed het op skoolbestuur, 40,6% was gerig op verandering in die onderrig self, 37,8% vind verandering op die leerervarings van die leerders en 13,5% ten opsigte van die leerderbeoordeling. 'n Verdere aspek wat volgens bogenoemde navorsers groot werksontevredenheid by die opvoeder veroorsaak, is die werkslading wat aan die toeneem is.

Dit is belangrik vir 'n opvoeder om gemotiveerd te bly in die werk wat hy daaglik moet verrig. Daarom moet hy/sy persoonlike en professionele ontwikkeling deurgaang. Soos reeds bespreek, het daar baie veranderings plaasgevind en is dit dus belangrik om vas te stel watter probleme Afrikaanssprekende opvoeders tans ervaar wat daartoe lei dat hulle hul werksomstandighede as negatief beleef en daardeur 'n lae moraal ervaar. Dit is belangrik om vas te stel hoe 'n groot impak dié veranderings op die Afrikaanssprekende opvoeders gehad het.

1.3 NAVORSINGSDOELSTELLINGS

Ten einde die bogenoemde probleemstelling aan te raak, sal daar met die navorsing gepoog word om:

- ❖ die spesifieke faktore wat 'n rol kan speel ten opsigte van die motivering van Afrikaanssprekende opvoeders te identifiseer;
- ❖ die spesifieke faktore wat 'n rol kan speel ten opsigte van die moraal van Afrikaanssprekende opvoeders te identifiseer om só vas te stel wat die ingesteldheid van die opvoeder teenoor hul professie is;
- ❖ vas te stel watter rol die veranderings in die land spesifiek op die opvoeders gehad het en hoe dit motivering en moraal beïnvloed; en
- ❖ te bepaal watter aanbevelings gemaak kan word om 'n positiewe onderwysboodskap onder die Afrikaanse gemeenskap en opvoeders te vestig.

1.4 NAVORSINGSMETODE

1.4.1 Literatuurstudie

Primêre en sekondêre bronne (boeke, tydskrifte en koerantartikels) is gebruik om vas te stel wat die motivering onder Afrikaanssprekende opvoeders is. Met die bronne word beoog om te bepaal watter faktore opvoeders demotiveer en hoe die motivering hulle werkverrigting beïnvloed sowel as in watter mate dit dus 'n hoë of 'n lae moraal onder opvoeders skep.

'n Rekenaarsoektog op die ERIC, NEXUS, RSAT EN EBSCO-databasisse is onderneem om resente inligting te bekom. Die volgende trefwoorde is gebruik: motivering, moraal, werkstevredenheid, stres, werkspreslasie, produktiwiteit, organisasieklimaat, verandering / motivation, morale, job satisfaction, stres, work performance, productivity, organisational climate, change.

1.4.2 Empiriese ondersoek

1.4.2.1 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing

Die doel van die ondersoek was om met Afrikaanssprekende opvoeders in die Potchefstroom-distrik onderhoude te voer met die oog om tendense te identifiseer wat betrekking het op die werksontevredenheid wat ervaar word binne die skoolorganisasie. Sodoende sal die mate van ongemotiveerdheid en lae moraal wat ervaar word onder die Afrikaanssprekende opvoeders bepaal kan word. Dié ondersoek het as leiding gedien met die opstel van vraelyste wat aan skole gestuur is.

1.4.2.2 Meetinstrument

Die vraelys is as meetinstrument gebruik en op grond van die bevindinge uit die literatuurstudie en onderhoude is 'n gestruktureerde vraelys saamgestel.

Hieruit sal bepaal kan word of die verandering die opvoeders 'n gemotiveerde of gedemotiveerde houding teenoor die onderwys gee. Verder sal met die vraelys beoog word om vas te stel watter professionele en persoonlike probleme ervaar word deur die opvoeders, wat sodoende die oorsaak kan wees van ongemotiveerdheid en 'n ervaring van 'n lae moraal.

1.4.2.3 Populasie en proefpersone

As populasie is al die Afrikaanssprekende opvoeders (n=4000) in die Noordwes en die Noord-Kaap provinsies gebruik.

Hieruit is 'n steekproef (n=2137) by wyse van sistematiese steekproefneming geselekteer wat dan die studiepopulasie uitmaak.

1.4.2.4 Statistiese metode

In oorleg met die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO is 'n toepaslike statistiese metodes geselekteer. Daar is gebruik gemaak van die SAS-rekenaarprogram, en frekwensies is met behulp van die FREQ-prosedure bepaal.

1.5 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1:	Oriëntering
Hoofstuk 2:	Die motivering van opvoeders
Hoofstuk 3:	Die moraal van opvoeders
Hoofstuk 4:	Resultate van die empiriese ondersoek
Hoofstuk 5:	Bevindings, aanbevelings en slot

HOOFSTUK 2

DIE MOTIVERING VAN OPVOEDERS

2.1 INLEIDING

Oppervlakkig beskou, blyk die basiese tradisionele en primêre funksie van opvoeding en onderwys die onderrig van leerders te wees sodat hulle as volwassenes hul plek in die samelewing sal volstaan en volgens hul vermoëns sal kan werk en presteer. Die opvoedingsdoel is egter dieper as wat dit voorkom. Opvoeding is die doelbewuste en doelgerigte, opsetlike en planmatige toerusting en voorbereiding van die nog-nie-volwassene tot wasdom deur die volwasse opvoeder se onderwysing en die aktiewe deelname van die opvoedeling aan dié werksaamheid (Sillands, 1991:24).

Om hierdie doelwit van opvoedende onderwys te verwesenlik, is die skoolbestuurder of skoolhoof op die opvoeders aangewese om doeltreffende onderwys tot stand te bring. Dit is die plig van die skoolbestuurder om 'n gewenste klimaat in die skool te skep waarbinne opvoeders, as volwaardige praktisyns, tuis kan voel om onderwys van gehalte te lewer. So is die mens dan onlosmaaklik verbonde aan oortuigings, waardes en beskouings wat reeds vanaf sy/haar geboorte gevorm en ontwikkel word.

Met inagneming van oortuigings, waardes en beskouings, moet in gedagte gehou word dat die mens deur God geroep is om as arbeider op te tree. Hy of sy het 'n verpligting en verantwoordelikheid teenoor sy/haar medemens, hom/haarself en God om die taak wat aan hom of haar gegee is met oorgawe tot God te doen. Hierby ingesluit is dit noodsaaklik om in gedagte te hou dat die mens gemotiveerd sal bly in die handhawing van sy/haar verpligtings wat aan hom/haar deur God gegee is, en sy/haar werk hierin sal verrig met oorgawe aan God.

Sedert 1994 het die totstandkoming van 'n nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika baie veranderings laat plaasvind soos byvoorbeeld die implementering van Kurrikulum 2005, verskansing van opvoederposte en so meer. Hierdie veranderings het gelei tot 'n gevoel van angs, onsekerheid en onveiligheid van opvoeders teenoor die onderwysstand.

- STEFFENSON, F.H., SORENSON, H.T., BROCK, A., VILSTRUP, H. & LAURITZEN, T. Alcohol consumption and serum liver-derived enzymes in a Danish population aged 30-50 years. International journal of epidemiology, 26(1): 92-99.
- STEWART, T.L. & RALSTON, S.H. 2000. Role of genetic factors in the pathogenesis of osteoporosis. Journal of endocrinology, 166:235-245.
- SZULC, P., GARNERO, P., CLAUDSTRAT, B., MARCHAND, F., DUBOEUF, F. & DELMAS, P.D. 2002. Increased bone resorption in moderate smokers with low body weight : the Mimos study. Journal of clinical endocrinology and metabolism, 87(2):666-674.
- TUCKER, K.L., CHEN, H., HANNAN, M.T., CUPPLES, L.A., WILSON, P.W., FELSON, D. & KIEL, D.P. 1999. Potassium, magnesium, and fruit and vegetable intakes are associated with greater bone mineral density in elderly men and women. American journal of clinical nutrition, 69: 727-736.
- TUCKER, K.L., CHEN, H., HANNAN, M.T., CUPPLES, L.A., WILSON, P.W., FELSON, D. & KIEL, D.P. 2002. Bone mineral density and dietary patterns in older adults: the Framingham osteoporosis study. American journal of clinical nutrition, 76(1): 245-252.
- TURNER, R.T. & SIBONGA, J.D. 2001. Effects of alcohol use and estrogen on bone. Alcohol research for health, 25(4):276-281. (Abstract)
- VENTER, C.S., MACINTYRE, U.E. & VORSTER, H.H. 2000. The development and testing of a food portion photograph book for use in an African population. Journal of human nutrition and dietetics, 13:205-218.
- VISSER, J. & LABADARIOS, D. 2002. Metabolic and nutritional consequences of the acute phase response. The South African journal of clinical nutrition, 15(3): 75-94.
- WALKER, A.R. & SEGAL, I. 1999. Iron overload in Sub-Saharan Africa: to what extent is it a public health problem? The British journal of nutrition, 81(6): 427-434.

- WEINSTEIN, R.S. & BELL, N.H. 1988. Diminished rates of bone formation in blacks. New England journal of medicine, 319(26): 1698-1701.
- WHITFIELD, J.B. 2001. Gamma glutamyl transferase. Critical reviews of clinical laboratory science, 38(4): 263-355.
- WHITNEY, E.N., CATALDO, C.B. & ROLFES, S.R. 2002. Understanding normal and clinical nutrition. Sixth edition. London: Wadsworth. 875p.
- WHO. 2000. HIV/AIDS counselling training manual. Mpumalanga. 25p.
- WHO Study group. 1994. Assessment of fracture risk and application to screening for postmenopausal osteoporosis. World health organization technical report series, 843: 1-29.
- WIKTOROWICZ, M.E., GOEREE, R., PAPAIOANNOU, A., ADACHI, J.D. & PAPADIMITROPOULOS, E. 2001. Economic implications of hip fracture: health service use, institutional care and cost in Canada. Osteoporosis international, 12(4): 271-278.
- WILLIAMS, M.H. 1999. Nutrition for health, fitness and sport. 5th Edition. New York. 500p.
- WRIGHT, N.M., PAPADEA, N., VELDHUIS, J.D. & BELL, N.H. 2002. Growth hormone secretion and bone mineral density in prepubertal black and white boys. Calcified tissue international, 70: 146-152.
- ZERBINI, C.A., LATORRE, M.R., JAIME, P.C., TANAKA, T. & PIPPA, M.G. 2000. Bone mineral density in Brazilian men 50 years and older. Brazilian journal of medical and biological research, 33(12): 1429-1435. (Abstract).
- ZIEGLER, R., SCHEIDT-NAVE, C. & SCHARLA, S. 1995. Pathophysiology of osteoporosis: Unresolved problems and new insights. American institute of nutrition, 2032-2036S.

Uit bostaande stelling blyk dit dat dié onsekerheid en angs wat onder opvoeders heers, 'n negatiewe invloed het ten opsigte van die vlak van motivering, moraal en werkstevredenheid (Brazelle, 2001:3). Om motivering binne die werksituasie beter te verstaan, word daar in hierdie hoofstuk aandag gegee aan die teoretiese aspek, naamlik wat motivering behels, asook sekere faktore wat 'n invloed het op motivering binne die werksomgewing.

2.2 MOTIVERING: VERBANDHOUDENDE ASPEKTE

Vir duidelikheid oor die betekenis van motivering, word daar verwys na die begripsverklaring van motivering, sowel as die verskeie aspekte wat deel uitmaak van motivering.

2.2.1 Begripsverduideliking

Die begrip motivering kom van die Latynse woord *movere*, wat beteken "om in beweging te bring". Motivering is die vonk wat tot aksie aanleiding gee en beïnvloed die rigting van die optrede van die mens (Van der Westhuizen, 1999:194). Daar is talle komplekse definisies van motivering, maar eenvoudig gestel, beteken dit die begeerte of drang om iets te doen of te bereik sodat die behoefte in 'n gegewe omgewing bevredig kan word (Schreuder *et al.*, 1993:78).

Wanneer daar dus na die dieper betekenis van die woord *motiveer* verwys word, soos volgens die HAT (1983:715), is dit duidelik dat motivering gerig is op aanvuring, aanmoediging en aktivering. Dit is insiggewend om daarop te let dat bogenoemde omskrywings almal aksiewoorde is. Dié woorde dra dinamika en motivering kan in die ware sin van die woord gesien word as 'n "dryfkrag of dryfveer" om 'n aksie uit te voer. Hersey en Blanchard (1977:10) beskryf motivering soos volg:

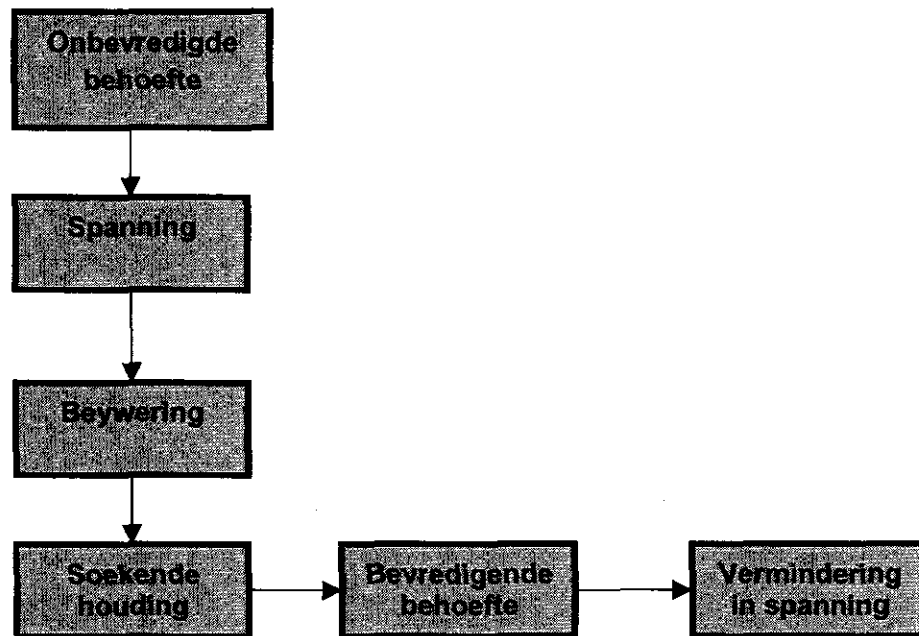
Mense verskil in hulle vermoë om dinge te doen, sowel as in hulle 'wil' om te doen of te motiveer. Die motivering van 'n persoon is afhanklik van sy motief of beweegrede.

Stuart-Hamilton (1996:155) is van mening dat motivering 'n gedreweheid is om 'n sekere houding te behou en/of vir 'n sekere doel te streef. Wat die mens van motivering weet, is dat dit die resultaat is van die interaksie van die individu met 'n spesifieke situasie. Van nature verskil persone in hul basiese motiverende strewes. Persone verskil verder in hul vermoë om gemotiveer te word. Robbins (1986:121) sien motivering as die bereidwilligheid van 'n individu om hoë vlakke van *beywering* teenoor *organisasiedoelwitte* uit te oefen. Dié bereidwilligheid word aangewend met die oog op die bevrediging van sekere individuele *behoefte*s.

Terwyl algemene motivering te doen het met die beywering om enige doel te bereik, sal daar nou meer spesifiek aan die organisasiedoelwitte aandag gegee word. Die drie hoofkomponente van bogenoemde definisie is *beywering*, *organisasiedoelwitte* en *behoefte*s. Die beyweringselement is die maatstaf van intensiteit. Wanneer 'n persoon gemotiveer is, presteer so 'n persoon beter in alle omstandighede waarin hy hom/haarself bevind. Indien 'n hoë mate van beywering teenwoordig is, sal dit slegs lei tot gunstige werksvervullingsuitkomst indien dié beywering gerig of gekanaliseer kan word in 'n rigting wat die organisasie bevoordeel (Figuur.2.1). Hiervoor moet die kwaliteit van die beywering in ag geneem word.

Uit Figuur 2.1 is dit duidelik dat die motiveringsproses in werking sal tree en dat beywering sal plaasvind indien daar 'n onbevredigde behoefte bestaan. Aangesien 'n onbevredigde behoefte spanning veroorsaak, stimuleer sekere beywerings 'n individu tot die uitwissing van die onbevredigde behoefte. Hierdie strewes of beywerings genereer 'n soekende of ondersoekende houding om sekere doelwitte te vind wat die individu in staat sal stel om die behoefte te bevredig en so vermindering in spanning te bewerkstellig (Robbins, 1986:121-122).

Motivering is volgens Van der Westhuizen (1999:199) 'n stimuli of aansporing wat van intrinsieke of ekstrinsieke aard kan wees. Dit is egter hier waar die onderwysleier moet probeer om sy personeel of kollegas aan te spoor om vrywillig die beste prestasie waartoe hulle in staat is, te lewer.



Figuur 2.1 Die motiveringsproses (Robbins 1986:122)

Herzberg se tweefaktor-teorie dui aan dat motivering in twee kategorieë geplaas kan word, naamlik intrinsieke en ekstrasieke motivering. Die twee kategorieë sal nou verder ontleed word.

2.2.1.1 Intrinsieke motivering

Intrinsieke motivering word volgens Esterhuizen (1989:10) gesien as die innerlike drang tot prestasie. Verder meen hy dat 'n persoon intrinsiek gemotiveerd is as hy/sy die waarde herken wat inherent is aan 'n besondere aktiwiteit. Die aktiwiteit is selfbelonend, byvoorbeeld die opvoeder rig koor of drama af by die skool, aangesien dit vir hom / haar aangenaam is. Die persoon het dus nie eksterne druk of aanmoediging nodig nie.

Intrinsieke motivering vind binne 'n individu plaas indien 'n persoon se optrede deur 'n positiewe interne gevoel gegenereer word (Kreitner & Kinicki, 2001:219). Dié gevoel lei tot die ervaring van positiewe werkswaardigheid.

Volgens Van der Westhuizen (1999:199) staan intrinsieke faktore as motiveerders bekend en vorm hulle 'n kontinuum vanaf "geen werksgelek" aan die een kant tot "volkome werkstevredenheid" aan die ander uiterste van die kontinuum. Coetzee (2001:13) dui aan dat intrinsieke motivering uit twee komponente bestaan; naamlik 'n behoefte en 'n motief.

- **'n Behoefte:** 'n Behoefte word gesien as die interne krag (soos 'n moedersinstink) wat alles die resultaat is van meer fundamentele oorlewingsbehoefte. Ivancevich en Matteson (1996:158) sien 'n behoefte as een of ander gebrek wat by die individu ontstaan. Dié gebrek kan fisiologies (byvoorbeeld 'n behoefte aan voedsel), psigologies (byvoorbeeld 'n behoefte aan 'n goeie selfbeeld) of sosiologies (byvoorbeeld 'n behoefte aan sosiale interaksies) wees.

Behoeftes kan dien as die geeskrag of sneller van gedragsreaksies. Die gevolg hiervan is dus dat wanneer die behoefte nie meer bevredig word nie, die individu meer vatbaar is vir die bestuurder se motiveringspogings.

Maslow se behoeftehiërargie-teorie kan hier in aanmerking geneem word. Maslow plaas behoeftes in die volgende kategorieë, naamlik, fisiologies (voedsel, kleding, skilling, rus), sekuriteit (veiligheid, beskerming teen onsekerheid, verlies aan inkomste, siekte), liefde (aanvaarding, sosialisering), waardering en selfrespek (trots, mag, prestasie beroepstatus) en verfynde, "hoëre" behoeftes (vervulling van potensiaal, bereiking van ideale). Die basiese behoeftes moet altyd eers bevredig word vóór 'n hoër vlak van behoefte na vore sal kom. Die volgorde van behoeftebevrediging beïnvloed die individu se motivering (Van der Westhuizen, 1999:196).

- **'n Motief:** Coetzee (2002:13) sien motief as iets wat 'n mens aanleer wanneer hy/sy besef dat dit tot sekere resultate of uitkomstes lei. Hersey en Blanchard (1977:10) sien motief as begeertes of impulse wat binne die individu is.

Daar is egter 'n verskil tussen behoefte en motief. Behoeftes word meestal gesien as iets wat in die mens se onderbewuste is en dus buite die mens se beheer is. Motief aan die ander kant, is binne die mens se beheer. 'n Persoon kan byvoorbeeld besluit om harder te werk ten einde bevorder te word. So 'n besluit wat 'n persoon neem, is dan binne die mens se beheer en nie in die onderbewuste nie.

Hillebrand (1989:29) beskou intrinsieke motivering as motivering wat vanuit die self (ego) kom – wat dien as die opvoeder se beloning aan hom/haarself. Dié beloning kom hoofsaaklik op die persoonlike vlak voor – byvoorbeeld selftevreidenheid as gevolg van 'n besondere prestasie ten opsigte van uitdagende werk.

2.2.1.2 Ekstrinsieke motivering

Teenoor die motiveerders stel Herzberg (1968:54) ekstrinsieke motiveerders, wat ook versorgende faktore genoem word. Volgens Hillebrand (1989:29) dui ekstrinsieke motivering op belonings van buite die persoon – wat ander persone (byvoorbeeld die onderwysdepartement en onderwysbestuurders) aan die opvoeder toeken. Dit spruit veral uit faktore rondom die werk en het te doen met alle eksterne faktore soos geld, status, beleid, sekuriteit, en administrasie (Hillebrand, 1989:29; Van der Westhuizen, 1999:200; Coetsee, 2002:14). Verder word aansporingsmiddele soos geld en erkenning deur middel van 'n goeie verslag wat die individu kan ontvang as hy/sy die werk op 'n aanvaarbare wyse uitvoer, as ekstrinsieke motivering gebruik (Esterhuizen, 1989:11). Herzberg meen bogenoemde faktore het nie juis 'n dwingende motiveringswaarde nie en staan eintlik meer in verband met die *bekamping van werksontevreidenheid*.

Evans (1998:33) is van mening dat motivering te doen het met 'n reeks onafhanklike of afhanklike veranderlike verhoudings wat die rigting en volharding wat 'n individu se houding bepaal en terselfdertyd ook 'n konstante uitwerking het op die vaardighede en begrip waarmee 'n persoon 'n taak of opdrag aanpak. Verder is Evans (1998:34) van mening dat motivering 'n toestand of skepping van 'n toestand is, en dat dit samevattend is van al dié faktore wat die graad van geneigdheid na die verbintenis met 'n aktiwiteit vereis.

2.3 WERKSMOTIVERING

As 'n verdere ondersoek ten opsigte van motivering word daar spesifiek na werksmotivering verwys. Dit is egter noodsaaklik dat 'n Skriftuurlike siening van wat werk is, ook in gedagte gehou moet word. Volgens Esterhuizen (1989:5) is die mens deur God geroep tot arbeid en is die mens ook toegerus om werk te verrig soos in Genesis 2:15 voorgehou word.

Die mens werk en word vir sy/haar dienste beloon. Volgens Mattheus 20:2 bestaan daar 'n wisselwerking in die werksituasie en die arbeider moet sy loon waardig wees. Dit is dus waar beloning as motivering vir die mens dien. 'n Persoon kan egter motivering ervaar wat hom/haar help in sy/haar daaglikse lewe, hewel so 'n persoon dalk nie die fisieke motivering mag hê om gemotiveerd in sy/haar werk te wees nie. Volgens Schreuder *et al.* (1993:78) en Esterhuizen (1989:11) is die volgende drie aspekte derhalwe belangrik om motivering in die werksomgewing beter te verstaan:

1. Die kragte wat motivering inisieer, is binne die individu en die omgewing opgesluit.
2. Sodra 'n behoefte ontstaan, word gedrag in die rigting van behoeftebevrediging gekanaliseer – 'n teken dat motivering doelgerig is.
3. Die omgewing bepaal die mate waarin die behoefte vervul sal word. Die kragte in die omgewing kan die dryfkrag om die behoefte te vervul (motiveer), positief versterk of die individu daarvan laat afsien om die behoefte te vervul (demotiveer)

Om hoë interne werksmotivering te ervaar, moet die volgende faktore teenwoordig wees. Eerstens moet 'n persoon sy/haar werk as sinvol sien, wat hom/haar die gevoel gee dat die werk die moeite werd is. Tweedens moet 'n persoon verantwoordelikheid aanvaar vir die resultate van sy/haar werkswylding, dit wil sê 'n persoon moet rekenskap gee van sy/haar werk. Laastens moet 'n persoon weet wat die resultate was vir die moeite wat hy/sy gedoen het met die werkswylding (Barnabé & Burns, 1994:171).

Die welstand van 'n opvoeder se gemotiveerdheid kan in groepe geplaas word ter verduideliking. Die wyse waarop die opvoeder met gemotiveerdheid of ongemotiveerdheid op situasies reageer, bepaal in watter groep 'n spesifieke opvoeder val. Esterhuizen (1989:11) onderskei vier groepe opvoeders op grond van hul motivering:

- Eerstens is daar die opvoeders wat ongelukkig voel oor die geleentheid wat die beroep hulle bied ten opsigte van prestasie, erkenning, verantwoordelikheid en ander vorms van intrinsieke motivering. Hulle ervaar min motivering om in die beroep aan te bly.
- Tweedens is daar die aanhouers wat sterk gemotiveerd is en in die beroep bly, primêr as gevolg van die tevredenheid wat hulle uit die werk self ontvang. Dié opvoeders word deur intrinsieke gemotiveerdheid gekenmerk.
- Derdens is daar die kalm aanhouers wat die beroep bly beoefen omdat hulle gemotiveer word deur eksterne druk. Dié opvoeders word deur ekstrinsieke gemotiveerdheid gekenmerk.
- Vierdens is daar die omdraaiers wat in hul werksituasie intrinsiek en ekstrinsiek swak gemotiveerd is. Die opvoeder op hierdie vlak van motivering verlaat gewoonlik die beroep.

2.4 WERKSBEVREDIGING EN WERKSTEVREDENHEID

Die opvoeder as professionele werknemer beoefen sy/haar beroep binne 'n bepaalde onderwysstelsel. In dié onderwysstelsel is daar 'n verskeidenheid aspekte aanwesig wat 'n invloed op die opvoeder se belewing van beroepsbevrediging kan uitoefen. Vanuit sy/haar bepaalde ervarings en besondere demografiese gesteldhede (geslag, ouderdom, dienstydperk), persoonlikheidseienskappe, en so meer, konstrueer die opvoeder 'n verwysingsraamwerk waarvolgens hy/sy die werksomstandighede beskou en evalueer (Steyn, 1991:92). Die resultaat van dié evaluering is bepalend vir die opvoeder se belewing van beroepstevredenheid of -ontevredenheid. Werkstevredenheid volgens Van der Poll Kirsten (2000:9) kom voor wanneer die resultate van die werk as positief beleef word.

Werksbevreëdiging word volgens Vroom (1967:175-178) omskryf as die doeltreffende oriëntering van die individu teenoor sy rolvoorskryf. Werksbevreëdiging ontstaan dan wanneer die individu se werkservaring verband hou met sy/haar eie waardes en behoeftes. Beroepstevrede opvoeders is noodsaaklik om doeltreffende onderwys tot stand te bring. Die opvoeder sal nie beroepstevredenheid ervaar as sy/haar professionele status aangetas word deurdat hy/sy nie as 'n volwaardige professionele praktisyn in die skool beskou word nie (Theunissen & Calitz, 1994:102). Werkstevredenheid word omskryf as 'n subjektiewe gevoel by 'n individu, wat vereenselwig word met die ontvang van 'n intrinsieke beloning (Hillebrand, 1989:67). Tarrant (1991:34) sien werkstevredenheid as die basiese element wat lei tot die individu se deelname aan en motivering teenoor die bereiking van die organisasie se doelwitte.

Verder is werkstevredenheid 'n aangename emosionele toestand wat voortspruit uit die waarneming dat taakwaardes deur middel van werk verwesenlik word. Werkstevredenheid word ook beskou as 'n "houding" of "gesindheid" wat die werknener teenoor sy/haar werk ervaar (Ivancevich & Matteson, 1996:129; Steyn & Van Wyk, 1999:37; Coetsee, 2002:45). Dit sal die resultaat wees van die persepsie en insig by die organisasie. Wanneer 'n bestuurder van die werknemer se houding of gesindheid praat, het hy meestal werkstevredenheid in gedagte (Smit & De J Cronjé, 2001:361).

Die werkstevredenheid wat die individu in die werksituasie ervaar, is volgens Fourie (2001:9) grotendeels afhanklik van die mate waarin die werk wat daarmee vereenselwig word aan sy/haar behoeftes en wense voldoen. Werkstevredenheid is 'n belangrike aspek van motivering omdat dit in direkte verband staan met die positiewe of negatiewe houding wat 'n persoon teenoor sy/haar werk of bepaalde aspekte van sy/haar werk openbaar.

Werkstevredenheid spruit voort uit 'n verskeidenheid aspekte soos betaling, bevorderingsgeleenthede, die onderwysbestuurder asook die mede-opvoeders. Brazelle (2001:2) sien werkstevredenheid as 'n gekompliseerde begrip met baie fasette.

Oor die algemeen word die twee komponente in die werksituasie gesien as “gevoelens”, “persepsies” of “houding” van die werknemer teenoor sy/haar werk of beroep. Hierby kan gevoeg word dat werkstevredenheid die mate van verwesenliking wat bereik word bepaal, as die individu se vervulling van take in sy/haar beroep voorsien in die spesifieke persoonlike en professionele behoeftes wat die persoon vir hom/haarself stel (Esterhuizen, 1989:7). Werkstevredenheid dui dus daarop dat daar ’n kongruensie tussen die werker (m.a.w. die opvoeder) se aspirasies en die organisasie (m.a.w. die skool) se werkseise bestaan (Hillebrand, 1989:68). Werksontevredenheid dui op ’n teenstrydigheid tussen wat die opvoeder verwag en wat hy/sy ondervind.

Die mate waarin ’n werknemer ’n positiewe gevoel teenoor sy/haar beroep wat deur die organisasie geskep is toon, word deur Vroom (1967:175-178) gedefinieer as werkstevredenheid. Al bogenoemde beskrywings het te doen met ’n sterk positiewe en emosionele welstand wat die belangrikste komponent in enige beroep is. Davis en Wilson (2000:350) dui aan dat werkstevredenheid verband hou met intrinsieke bemagtiging. Werkstevredenheid dui volgens dié outeurs op die individu se gevoelsmatige verhouding met sy/haar werksrol. Dit is ’n funksie van die waarnemende verhouding tussen wat ’n persoon terugverwag van die werk waarin hy hom/haarself bevind teenoor dit wat hy/sy werklik terugontvang. Dit beteken dus dat ’n persoon ’n sekere hoeveelheid beywering in die werkverrigting insit, terwyl dit wat hy/sy terugontvang, die graad van sy/haar werkstevredenheid sal bepaal.

Algemeen gesien sal werksbevrediging verskil van individu tot individu aangesien die professionele en persoonlike behoeftes van individue verskil. Hoe sterker die persoon se behoeftes, hoe meer sal die werksbevrediging en werkstevredenheid afhanklik wees van die bereiking van dié behoefte (Evans, 1998:4). Werkstevredenheid en -bevrediging word vereenselwig met ’n positiewe emosionele gevoel wat verkry word indien waardering ontvang word vir werk wat die persoon verrig het.

Volgens Theunissen en Calitz (1994:102) is beroeps- of werkstevredenheid noodsaaklik om doeltreffende onderwys tot stand te bring. Die opvoeder sal nie beroepstevredenheid ervaar indien sy/haar professionele status aangetas word deurdat hy/sy nie as volwaardige professionele praktisyn in die skool beskou word nie. Volgens Esterhuizen (1989:7) beleef 'n mens vier aspekte van werkstevredenheid in sy of haar beroep:

- Prestasietevredenheid ten opsigte van werk;
- tevredenheid met verhoudings in die werksituasie;
- tevredenheid met beheeruitvoering; en
- gewoontetevredenheid.

2.4.1 Prestasietevredenheid ten opsigte van werk

Die mens beoefen sy/haar beroep met die doel om te kan presteer. Indien 'n persoon sy/haar werk bemeester het, sal dit 'n gevoel van werkprestasie skep. Die opvoeder wat sy/haar werk bemeester, ervaar werkstevredenheid en verkry die nodige erkenning daarvoor. Ivancevich en Matteson (1996:129) voeg by dat die mate waarin die werksopdragte as interessant beskou word, indien dit geleenthede skep waar verbreding van kennis kan plaasvind asook waar verantwoordelikheid aanvaar kan word, prestasietevredenheid sal plaasvind.

2.4.2 Tevredenheid met verhoudings in die werksituasie

Binne die onderwyssituasie kom daar baie verhoudings voor. Daar is byvoorbeeld verhoudings met eerstens die skoolhoof, met kollegas, met die leerders en met die ouers van die leerders. Indien die opvoeder 'n goeie verhouding met bogenoemde opbou, ontstaan 'n gevoel van tevredenheid (Esterhuizen, 1989:7).

Een van die grootste bepalers van werkstevredenheid is stabiliteit binne die werksituasie (Kelchtermans, 1993:452). Volgens Mentz (1999:24) word hierdie stabiliteit bedreig aangesien opvoeders hulself as "kwetsbaar" beskou vir die aanslae van die buitewêreld. Wanneer al die verhoudings waarin die opvoeder staan en die goedkeuring wat die opvoeder van die beheerliggaam en gemeenskap verlang in gedagte gehou word, is dit te verstane dat stabiliteit van belang is. Ivancevich en Matteson (1996:130) is van mening dat indien die onderwysbestuurder belangstelling toon in die werknemer asook wanneer hy/sy met besorgdheid teenoor die werknemer se belange optree, dit 'n gevoel van aanvaarding sal skep wat outomaties tot tevredenheid sal lei. Ivancevich en Matteson (1996:130) is verder van mening dat indien die medewerkers met vriendelikheid, bekwaamdheid en ondersteuning teenoor mekaar optree, dit sal dien as 'n element van motivering wat tot werkstevredenheid aanleiding gee.

2.4.3 Tevredenheid met beheeruitoefening

Elke persoon oefen een of ander vorm van beheer in sy/haar beroep uit. 'n Opvoeder kan byvoorbeeld beheer uitoefen binne sy/haar klaskamer of oor 'n groep leerders buite 'n klas. Doeltreffende beheer volgens Esterhuizen (1989:7) beteken dat die werk gebalanseerd en sonder onderbreking verloop. Vir die opvoeder kan tevredenheid ten opsigte van beheeruitoefening beteken dat sy/haar besluitneming en aksies 'n bydrae lewer tot suksesvolle onderwys.

Beheer is volgens Mosoge en Van der Westhuizen (1998:75) die sfeer van politieke bepaling – 'n sfeer waar demokratiese deelname wesenlik is, terwyl bestuur gedefinieer word as die dag-tot-dag organisasie van onderrig en leer – 'n sfeer waarvoor onderwysbestuurders en opvoeders verantwoordelik is. Ingevolge Artikel 16 (1 en 3) van die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996 (SA,1996(b)) word bepaal dat die professionele bestuur van die skool in die hande van die onderwysbestuurder en die beheerliggaam val, terwyl die beheer die verantwoordelikheid van die beheerliggaam (bestaande uit ouers, opvoeders en leerders) is. Volgens bogenoemde riglyne kan die indruk gewek word dat die aspekte van professionele bestuur van 'n skool buite die spektrum van die opvoeder val.

Ouer- en leerderdeelname is beperk tot beheer, hoewel dieselfde egter nie vir die opvoeder geld nie. Die opvoeder, soos die onderwysbestuurder, word daaglik gekonfronteer met probleme wat 'n onmiddellike bestuursrespons vereis. Opvoederbemagtiging moet in skole uitgebrei word tot die rol en betrokkenheid van opvoeders in die beplanning en besluitneming ten opsigte van skooldoelwitte en -beleid (Davis & Wilson, 2000:349). Bemagtiging sluit formele gesag of beheer van die opvoeder oor organisasiehulpbronne in en dié bemagtiging is 'n proses waarby alle opvoeders baat vind. Deur 'n invloed te hê oor besluitneming, word die wyse waarop die skool bestuur en werk uitgevoer word beïnvloed, wat dan die opvoeder se betekenis van beheer oor hul werksagtergrond aanvul (Louis & Smith, 1990:35).

Verder bespreek Frase en Sorenson (1992:40) die behoefte aan outonomie en is hulle van mening dat outonomie van opvoeders verwant is aan werkstevredenheid. Dit mag egter verskillende betekenis vir verskillende persone hê aangesien sommige opvoeders outonomie sien as 'n geleentheid om selfstandige vryheid en onafhanklikheid in die klas uit te oefen. Wanneer daar gedeel word in die besluitneming van die organisasie, sal dit tot groter werkstevredenheid lei. Frase en Sorenson (1992:40) voeg by dat bemagtiging ook vir die opvoeder as persoonlike mag en motivering kan dien. Fourie (2001:84) stel voor dat die onderwysleier so ver moontlik outonomie (binne die organisasieraamwerk) moet toelaat sodat die opvoeder en hyself in eiewaarde kan groei. Opvoederbemagtiging kan dus beteken dat die opvoeder meer professioneel sal word en so sy/haar werksvervulling verbeter (Louis & Smith, 1990:35; Waghid, 1996:85; Davis & Wilson, 2000:349).

Die organisasiestruktuur binne die skool word deur Cheng (2001:165) beskryf in terme van formalisering (die omvang van reëls, prosedures, opdragte en kommunikasie in die skool), hiërargie van beheer (die mate waarin die opvoeders nie die geleentheid gebied word om betrokke te wees in besluitneming nie) en deelname in organisasie-besluitneming (die mate waarin die opvoeder wel die geleentheid gebied word om betrokke te wees in besluitneming). Wanneer hierdie organisasiestruktuur binne 'n skool geïmplementeer word, sal die struktuur meehelp om opvoeders se professionalisering te bespoedig.

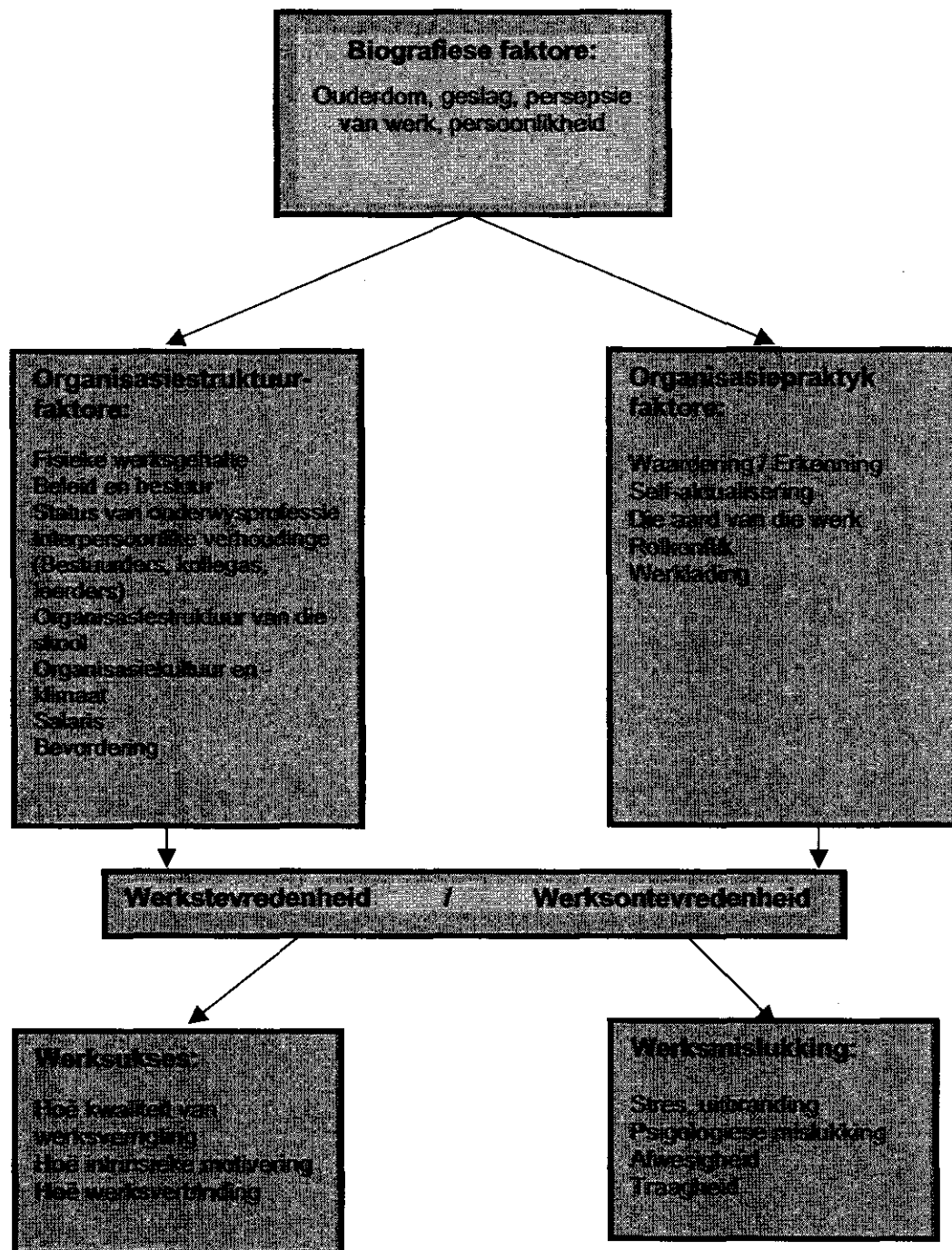
2.4.4 Gewoontetevredenheid

Tevredenheid in die werk ontstaan grootliks as gevolg van werksroetine en werksgewoontes. Indien die roetine van 'n persoon se werksomstandighede verander, kan dit beteken dat 'n persoon weerstand sal bied teen die verandering wat dan tot 'n negatiewe ingesteldheid sal lei.

Daar bestaan 'n sekere mate van werksbevrediging by die opvoeder aangesien die opvoeder in sy/haar verhouding met die skoolhoof, leerders en ouers van leerders 'n aanduiding sal gee van die mate van bevrediging wat bestaan. Indien die opvoeder nie 'n goeie verhouding met bogenoemde het nie, sal hy/sy onder druk geplaas word om te presteer en sal die opvoeder nie bevredig kan word in sy/haar beroep nie (Esterhuizen, 1989:7).

Faktore wat werkstevredenheid beïnvloed, is volgens Steyn en Van Wyk (1999:38) *organisasiestruktuurfaktore*, *organisasiepraktykfaktore* en *biografiese faktore* (Figuur. 2.2). Eerstens is organisasiestruktuur dié faktore wat ook te doen het met die Herzberg-higiënefaktore. Dit dui op daardie faktore wat buite en rondom die werklike rol en werkverrigting van die werknemers plaasvind. Hierby is Cheng (2001:165) van mening dat die organisasiestruktuur aan opvoeders 'n raamwerk voorsien waarbinne hulle sekere take kan verrig en saam met ander opvoeders kan werk. Tweedens betrek die organisasiepraktykfaktore die Herzberg-motiveerders en hou dit direk verband met daardie faktore wat direk gerig is op die opvoeder se werkverrigting of meer spesifiek met professionele aktiwiteite.

Laastens gebruik die werknemers hul eie ondervinding, persoonlikhede en spesifieke demografiese situasie (geslag, ouderdom en lengte van dienslewering) waarvolgens hulle 'n verwysingsraamwerk skep waarbinne hulle die werksomstandighede opweeg en evalueer. Dit staan bekend as die agtergrondfaktore. Steyn (1991:93) dui aan dat die positiewe verwantskap tussen ouderdom en werkstevredenheid van ouer en jonger opvoeders verskil.



**Figuur 2.2: Determinante van werkstevredenheid en werksontevredenheid
(Steyn & Van Wyk, 1999:38)**

2.5 WERKSPRESTASIE

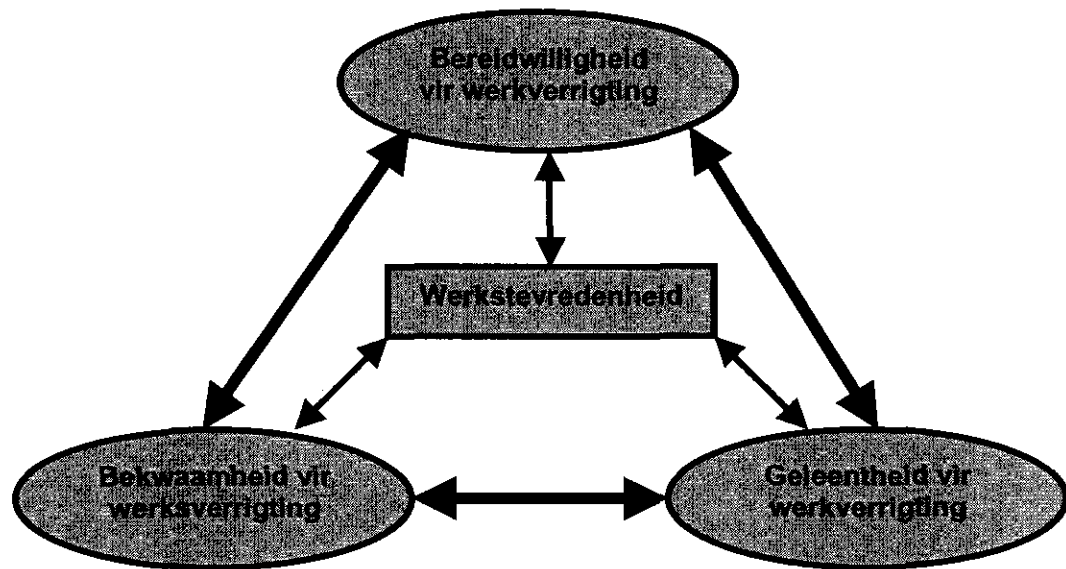
As deel van die motiveringsfaktore speel sekere determinante 'n belangrike rol om goeie prestasie te verseker. Ivancevich en Matteson (1996:156) dui aan dat prestasie beskou kan word as 'n funksie van die *bekwaamheid* om werk te verrig, die *geleentheid* om werk te verrig en die *bereidwilligheid* om werk te verrig.

Bekwaamheid dui op die graad van taakrelevante vaardighede, vermoëns, kennis en ondervinding wat die individu besit (Sien Figuur 2.3). Tensy die werknemer presies weet van van hom / haar verwag word en hoe om die werk te verrig, sal 'n hoë mate van prestasie nie moontlik wees nie. Dit wil sê dat wanneer 'n opvoeder nie presies weet wat in die onderwysberoep van hom/haar verwag word nie, sal die werk wat hy/sy verrig, nie suksesvol kan plaasvind nie (Ivancevich & Matteson, 1996:156).

Die *geleentheid* om werk te verrig, is 'n beslissende faktor vir prestasie. Hierby word bedoel dat wanneer 'n werknemer nie dieselfde voordele as ander werknemers ontvang nie en een werknemer kry meer voordele as 'n ander, sal dié werknemer met die minder voordele nie dieselfde prestasie kan lewer as die res van die werknemers nie.

Verbandhoudend met onderwys beteken dit dat wanneer 'n opvoeder met byvoorbeeld min voorraad en apparatuur 'n klas moet aanbied, die prestasie nie altyd so suksesvol sal wees as diegene wat die beste voorraad en apparatuur beskikbaar het nie. Om die beste van so 'n situasie te maak om prestasie te bevorder, sal dit beteken dat die geleentheid geskep moet word vir die opvoeder wat nie die geleentheid het nie.

Bereidwilligheid dui op die graad van die individu se wilskrag en begeerte wat hy/sy sal aanpak om prestasie te bevorder. Dié faktor is een van die belangrikste aspekte ten opsigte van motivering, aangesien geen vlak van bekwaamheid en die skep van 'n geleentheid sal sorg dat prestasie plaasvind indien dit nie by motivering of bereidwilligheid gevoeg word nie.



Figuur 2.3 Determinante van werksprestasie
(Ivancevich & Matteson, 1996:156)

2.6 KLASSIFIKASIE VAN WERKSMOTIVERING

2.6.1 Inleiding

Motivering is volgens Van der Westhuizen (1999:194) die vonk wat tot aksie aanleiding gee en die rigting van die optrede van die mens beïnvloed. Soos reeds in 2.2.1 genoem, kan motivering in die ware sin van die woord gesien word as 'n "dryfkrag" of "dryfveer" om 'n aksie uit te voer. Werksmotivering aan die ander kant, kan gesien word aan die wyse waarop die dryfkrag of dryfveer van motivering spesifiek na die werksituasie gekanaliseer word. Vervolgens word na die volgende aspekte verwys om werksmotivering ten volle te verstaan.

2.6.2 Doelwitte en werksmotivering

Die belangrikheid van doelwitte in enige bespreking van motivering is duidelik. Die motiveringsproses, soos die meeste teoretiseerders dit interpreteer, is doelwitgerig (Ivancevich & Matteson, 1996:158). Motivering om te werk, word verhoog deur spesifieke doelwitte wat teenoor die werk gestel word (Furukawa, 1989:50). Doelwitteorieë is een van die mees invloedryke teorieë wanneer werksmotivering ondersoek word. Coetsee (2002:108-110) sien 'n doel as 'n bestemming vir 'n aksie of optrede. 'n Individue se bewustelike doelstellings is die primêre determinant vir optrede. Doelwitteorieë kan gebruik word om die werknemer se insette, werksprestasie en ook motivering op die volgende maniere te verbeter:

- Deur die "strekking" van die intensiteit en volharding van pogings of beywering;
- deur die werknemer meer helder rolbegrippe te gee om sy/haar pogings of beywering te rig of te kanaliseer en sy/haar optrede teenoor werkprestasie te verbeter; en
- uitdagende, maar realistiese, doelstellings te stel.

Doelwitte het 'n aantal motiveringsmeganismes.

2.6.2.1 Doelwitte rig aandag

Doelwitte kan onmiddellike of uiterste doelstellings wees wat die werknemers probeer om te bereik deur hul beywerings in die werk. Doelwitte help om die gevoel van voorneme en missie, wat belangrik is vir die sukses van die werk, helder te stel. Doelwitte, wat jy as belangrik sien in jou werksituasie, rig jou aandag – dit wil sê dit rig jou aandag op dit wat regtig belangrik is. So help doelwitte dan persone om hul beywering te rig teenoor dit wat die grootste invloed op hul prestasie het (Coetsee, 2002:109).

2.6.2.2 Die regulering van beywering en energie

Doelwitte skep die energie wat nodig is om te reageer op beywerings en dan daarop te steun (Coetsee, 2002:109). Dit is hier waar die organisasie van die geleentheid gebruik moet maak om spesifieke en uitdagende doelwitte aan die opvoeder te stel. Deur die opvoeder se energie en aandag op spesifieke en uitdagende doelwitte te rig, lei dié doelwitte na hoër werkstevredenheid en werksvervulling in plaas van dubbelsinnige doelwitte (Ivancevich & Matteson, 1996:441).

2.6.2.3 Die skep van 'n algemene fokuspunt

Coetsee (2002:109) is van mening dat wanneer werknemers binne die organisasie almal verbind is tot die bereiking van spesifieke doelwitte, bestaan 'n gevoel van "ek behoort aan". In Maslow (Van Der Westhuizen, 1999:196) se behoeftehiërargie val dié "gevoel" in die liefde-kategorie saam met sosialisering, aanvaarding en vriendskap. Hiermee word bedoel dat wanneer opvoeders as 'n span binne die skoolorganisasie saamwerk om spesifieke doelwitte te bereik, sal dit 'n "gemeenskap" vorm waarby elke opvoeder se fokuspunt op die bereiking van die doel sal wees. Verder word die volgende as motiveringsfaktor beleef in die groep:

- 'n Gevoel van deelnemende verantwoordelikheid om dié doel te bereik;
- onderlinge afhanklikheid;
- sekuriteit; en
- vertroue.

2.6.2.4 Die ontwikkeling van strategieë en aksieplanne

As deel daarvan om die werknemer betrokke en gemotiveerd te kry, word 'n strategie en aksieplan ontwerp om te verseker dat die doelwit bereik word. Hier word die geleentheid geskep sodat die opvoeder betrokke word by die ontwikkeling van strategieë en aksieplanne wat belangrik is vir die skool se voortbestaan.

2.6.3 Verwagting en werksmotivering

Verwagting verwys volgens Ivancevich en Matteson (1996:168) na die individu se geloof aangaande die waarskynlikheid of subjektiewe waarskynlikheid dat 'n besondere optrede gevolg kan word deur 'n besondere uitkoms. Daar word meestal daaraan gedink as 'n enkel-waarskynlikheidsverklaring. Wanneer hoër verwagtings by werknemers gestel word, sal motivering by die werknemer ontstaan wat hom/haar sal toelaat om hoër vervulling in sy/haar taak te hê (Furukawa, 1989:51).

Verwagtingsteorieë poog om 'n raamwerk daar te stel om die volgende vraag te probeer beantwoord: "Wat bepaal die werknemer se bereidwilligheid om werksbeywerings uit te brei om so die organisatoriese doelwitte en doelstellings te bereik?" Met ander woorde, dié aanname dat "mense doen wat hulle kan doen wanneer hulle dit moet doen". Motivering hierdeur word dus bepaal deur die persoon se geloof omtrent beyweringsverrigtingsverhoudings en die aanskoulikheid van die verskeidenheid werkuitkomste wat die resultaat kan wees van goeie verrigting (Ivancevich & Matteson, 1996:169).

Volgens Coetsee (2002:115) skep menslike verwagtings 'n basis wat toekomstige gebeurtenisse en optredes sal voorsien. Dié verwagtings beïnvloed die wyse waarop die mens op situasies reageer asook die wyse waarop die mens in verhouding met sy/haar medemens staan. Wanneer geskrewe verwagtings gestel word, kan dit soms onduidelik en onbekend aan werknemers wees en mag dit dan probleme skep. Dié verwagtings mag byvoorbeeld dui op belonings en erkenning, dissipline, produktiwiteit, kwaliteitstandaarde en so meer.

Aangesien dié soort verwagtings tot probleme kan lei, kan dit terselfdertyd demotiveer. Dit is binne die skoolklimaat egter die skoolhoof se verantwoordelikheid om seker te maak dat elkeen van sy personeel weet wat van hulle verwag word om sodoende misverstande te vermy. Net so moet die opvoeder presies vir die skoolbestuurder laat verstaan wat van hom/haar verwag word om duidelikheid binne die hiërargiese struktuur daar te stel. Dit is belangrik dat die skoolhoof altyd 'n "oopdeur"-klimaat sal skep.

2.7 MOTIVERING DEUR PROFESSIONALISERING

2.7.1 Professionalisering van die onderwys

Professionele ontwikkeling word beskou as 'n lewenslange leerproses wat die resultaat is van 'n voortdurende wisselwerking tussen die individu en die professionele omgewing waarin die individu hom/haarself bevind (Schellenkens *et al.*, 2002:1). Verder is Schellenkens (2002:1) van mening dat professionele ontwikkeling multidissiplinêr van aard is aangesien dit in sekere opsigte tegnies is en 'n invloed het op die moraal, emosie en mikropolitiek van mense. Die opvoeder benodig genoeg leerruimte om in die uitdagings wat verandering en vernuwing aan hom/haar stel, te verwerk en in 'n positiewe lig aan te pak (Mentz, 1999:5).

Om "meer professioneel" te word, behels ekstrasieke faktore, soos hoër betaling en 'n verhoging in sosiale status (Ballet & Kelchtermans, 2001:4). Die proses van sosialisering is volgens Mentz (1999:6) die wisselwerking tussen die opvoeder se persoonlike geskiedenis, ervarings en opvattinge oor die onderwys enersyds, en die soort werksituasie en omstandighede waarin hy/sy hom/haar bevind. Die intrinsieke faktore volgens Louis en Smith (1990:27) is byvoorbeeld die ontwikkeling en uitbreiding van kennis, en die deelname aan kritieke besluitnemings oor die opvoeder se eie werk. Mentz (1999:6) dui aan dat daar geleenthede geskep moet word vir kennisverbreiding, sowel as om ervarings uit te brei.

Cheng (2001:163) dui aan dat professionalisering van die onderwys belangrike faktore insluit soos die uniekheid en behoefte aan onderwysdiens, sistematisering van onderwyskennis en langtermyn professionele opleiding. Opvoeders se professionaliteit of professionele oriëntering is 'n kritieke element of faktor wat bydra tot onderwysprofessionalisering en die kwaliteit van die onderwysdiens. Opvoeders se professionaliteit of professionele oriëntering word omskryf as die mate waarin die opvoeders onderhewig is aan die professionele kode. Met ander woorde, opvoeders is onderhewig aan sekere etiese standaarde of kodes.

Cheng (2001:164) het in sy navorsing bevind dat opvoeders in hoë professionele skole 'n meer positiewe houding en ingesteldheid teenoor hul werk het. Cheng (2001:164) is van mening dat indien die opvoeder se professionaliteit geheg is aan 'n kode wat rigtinggewend is vir die opvoedkundeprofessie, dié professionalisering tot kwaliteit onderwys sal lei.

Volgens Ballet en Kelchtermans (2001:4) vind 'n vermindering van vaardighede in die onderwys plaas wat veroorsaak dat onderwys as 'n professie skade ly. Dié vaardighede wat nodig is om die onderrigtaak voldoende uit te voer, neem af en in sommige gevalle verdwyn dit, aangesien opvoeders nie die geleentheid het om hul take self te beplan en te beheer nie. Dit lei daartoe dat kwaliteit onderwys nie plaasvind nie en vaardighede wat tydens die beroep ontwikkel en opgebou is, hul waarde verloor. Verder dui Ballet en Kelchtermans (2001:5) aan dat die begrip onderrig, wat eers as 'n "geïntegreerde volledige aktiwiteit" voorgekom het, nou in gedrang is. In geheel word opvoeders nie meer geag vir hul vaardighede nie, dié vaardighede word eerder oorgeneem deur tegniese feite en prosesse wat klem lê op werksvervulling, evaluering en vak-gesentreerde opdragte.

Cheng (2001:167) het ook met sy navorsing bevind dat professionalisme 'n positiewe verwantskap het met ekstrasieke tevredenheid, met rolidentifisering en 'n gevoel van betekenisvolheid. Hoe hoër die opvoeder se professionalisme, hoe groter was die neiging van die opvoeder om tevrede te voel met ekstrasieke belonings, werksbemaagtiging en die geleentheid om besluite te neem. Verder blyk dié opvoeders dan ook om vertroue te hê in hul verantwoordelikhede en werkverwagtings. Mentz (1999:7) noem dat professionele ontwikkeling so 'n belangrike faset van die opvoeder se loopbaan is, dat dit noodsaaklik is dat die skool die nodige geriewe en programme beskikbaar stel vir vernuwing en indiensopleiding om enige onderwysveranderings suksesvol te implementeer. Die werksomstandighede in die skool moet van so 'n aard wees dat dit die strewe van die opvoeder om hom/haarself te verbeter, sal ondersteun.

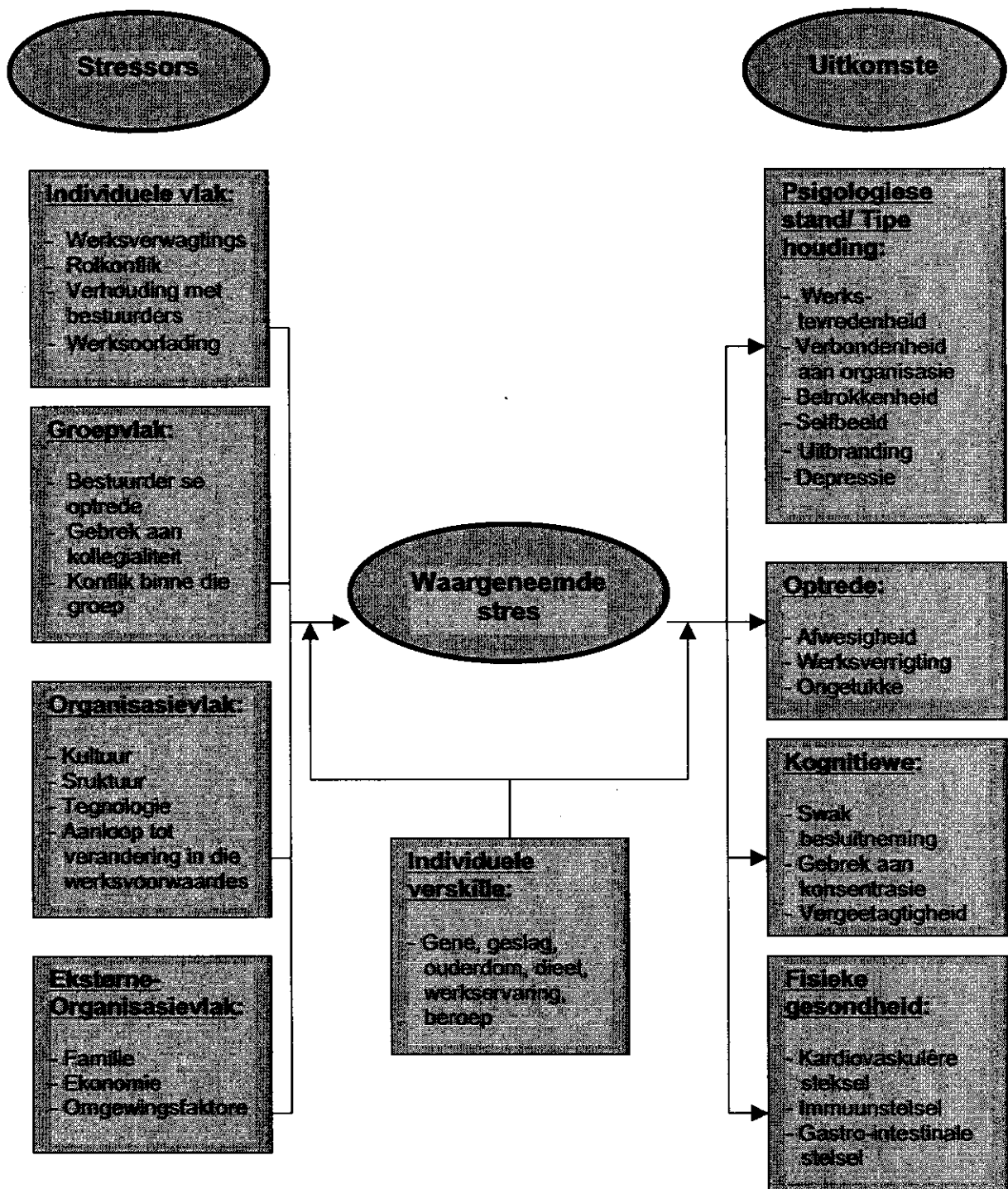
2.7.2 Professionele ontwikkeling en stres

Een faktor wat vandag opspraak maak, is dié van stres of spanning. Kreitner en Kinicki (2001:228) is van mening dat stres 'n negatiewe uitwerking kan hê op optrede binne die organisasie asook op 'n individu se gesondheid. Enige beoefenaar van 'n beroep is periodiek onderworpe aan spanningsituasies binne die organisasie. Dié spanning is eie aan die besondere aard van 'n sekere beroep. Volgens Van der Westhuizen (1999:327) is dit belangrik om in ag te neem dat indien spesifieke doelwitte binne die organisasie bereik wil word, die instandhouding van elke betrokke lid noodsaaklik is.

2.7.2.1 Definiëring van stres

Stres word gedefinieer as die onbepaalde reaksie van die liggaam op enige vereistes wat gestel word (Posen, 1995:1). Dié vereistes kan enigiets wees van bedreiging, uitdagings of verandering wat gestel word en waarby die liggaam moet aanpas. Die respons hierop is outomaties en dadelik. Verder is Posen (1995:1) van mening dat die uitwerking van stres positief kan wees en 'n persoon kan help om beter werk te verrig, of dit kan 'n negatiewe uitwerking hê en tot siekte lei. Stres het verskillende betekenisse vir verskillende persone (Ivancevich & Matteson, 1996:649; Kreitner & Kinicki, 2001:228). Dit kan vir sommige individue 'n gevoel wees van spanning of angs, of kommer inhou. Ivancevich en Mattson (1996:649) verdeel stres in twee kategorieë, naamlik 'n *stimulus* of 'n *respons*. Dit is hier waar bestuurders 'n werkende definisie moet bepaal om die stres wat die werknemers ervaar, te identifiseer.

'n Stimulus word aangedui as die eienskap, gebeurtenis of situasie in die omgewing wat die resultaat sal wees van 'n potensiële versteurende gevolg. Stres dui op 'n eksterne krag wat geplaas word op 'n voorwerp soos byvoorbeeld 'n brugdwarsbalk. Die respons of reaksie is die impak van die krag op die dwarsbalk. Stres, wat gesien word as 'n respons op 'n stimulus, word 'n stresser genoem. 'n Stresser is 'n skadelike en dreigende eksterne gebeurtenis of situasie.



Figuur 2.4 'n Model van beroepstres (Kreitner & Kinicki, 2001:589)

Volgens Badenhorst (1986:27) kan dit beteken dat individue verskillend reageer op stressors (aktiwiteite of stimuli wat stres veroorsaak). Waar stressors een persoon mag verhoed om sy daaglikse take uit te voer, kan dieselfde stressors aan 'n ander persoon dien as aansporing om beter werk te lewer. Volgens Kreitner en Kinicki (2001:588) is stressors omgewingsfaktore wat stres veroorsaak. Verder dui die outeurs aan dat stressors in vier kategorieë geplaas kan word, naamlik individuele, groep-, organisasie- en eksterne organisasie-stressors.

(a) Individuelevlak-stressors

Uit die bostaande figuur (Figuur. 2.4) is dit duidelik dat daar spesifieke stressors is wat betrekking het op die persoon se optrede. Faktore soos werksverwagting, werksoorlading, rolkonflik, of te streng beheer vanaf die bestuurder, is van die belangrikste faktore wat daartoe lei dat individue stres binne die beroep ervaar. Volgens Kreitner en Kinicki (2001:590) is werksekuriteit een van die belangrikste individuelevlak-stressors om te beheer, aangesien dit verband hou met werkstevredenheid, werkstoewyding en werksbeywering. Op onderwysgebied, sal die opvoeder nie individuele stres ondervind indien werksekuriteit aan hom of haar gegee word nie.

(b) Groepvlak-stressors

Dié stressors kan veroorsaak word deur groepdinamiek en bestuursoptrede (Kreitner & Kinicki, 2001:590). Bestuurders kan deur middel van die volgende faktore stres by die werknemer veroorsaak:

- Hy/sy vertoon inkonsekwente werkswerrigting.
- Die bestuurder slaag nie daarin om die nodige ondersteuning te bied nie.
- Die bestuurder slaag nie daarin om besorgdheid teenoor die werknemers te wys nie.
- Die bestuurder mag dalk onvoldoende rigting/leiding bied.
- Hy/sy skep dalk 'n té hoë produktiwiteitsomgewing.
- Die bestuurder rig net sy/haar aandag op die negatiewe in plaas daarvan om positiewe beywering uit te lig.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die houding en optrede van die bestuurder nie net stres kan veroorsaak nie, dit kan ook 'n gevoel van ongemotiveerdheid en lae moraal skep. Dus is dit belangrik dat die onderwysbestuurder se eie optrede in ag geneem moet word om te verseker dat die personeel gemotiveerd en werkstevrede is.

(c) Organisasievlak-stressors

Organisasievlak-stressors beïnvloed die meeste werknemers. Organisasiekultuur is een van die aspekte wat hier ter sprake is. Van der Westhuizen (1999:327) verduidelik dat kultuur 'n besondere dinamiek vertoon omdat dit die resultaat is van 'n wordingsproses. Indien 'n bepaalde kultuur sy dinamiek verloor of stagneer, sterf dit en gaan dit tot niet. Die dinamiese karakter van kultuur impliseer dat dit veranderlik en veranderbaar is. Wanneer daar stres binne die organisasiekultuur is, beteken dit dus dat 'n hoëdruk-omgewing, wat chroniese werksaansvraag op die werknemer plaas, die stresrespons aanvuur. In teenstelling hiermee, bewys Kreitner en Kinici (2001:590) deur hul navorsing dat bestuur van hul kant af deur middel van deelname die organisasiestres kan laat afneem.

Die toenemende aanwending van inligtingstechnologie is nog 'n bron van organisasiestres. Vir 'n opvoeder is dit van belang om op hoogte te bly van die nuutste tegnologie om sodoende die leerders se belangstelling daarin te stimuleer. Vir sommige gevestigde, meer ervare opvoeders, is dit 'n vreesbevangende ervaring om voor vreemde en onbekende tegnologie te staan te kom.

(d) Eksterne-organisasievlakstressors

Hier het die werknemer te doen met allerlei stresfaktore buite die organisasie. Hiermee word bedoel dat die werknemer 'n balans tussen die beroep of professie en sy/haar gesin moet hê. Daar word van die opvoeder verwag om na skool buitemuurse aktiwiteite aan te bied. Teen die tyd dat die opvoeder by sy of haar huis kom, word daar van hom of haar verwag om self die rol van die ouer te vervul.

2.7.2.2 Die invloed van stres op die onderwysprofessie

Volgens Van der Westhuizen (1999:327) stel beleidmakers, ontleders en topbestuurders van opvoedkundige inrigtings die emosionele welsyn van die leerders eerste en verwaarloos die werklike behoeftes en moraal van die opvoeders wat die diens aan die leerders lewer. Volgens Van der Westhuizen (1999:327) is dit waarom baie voortreflike opvoeders se idealisme mettertyd gesmoor en vervang word met sinisme, gedemotiveerdheid en wanhoop. Dit is ook die rede waarom professionele uitbranding in die onderwys so toeneem. Uitbranding takel werksmotivering af en verminder die doeltreffendheid en werkstevredenheid van die pligsgetroue opvoeder. Een van die unieke eienskappe van die onderwysprofessie is dat die opvoeder ook gelyktydig as katalisator van alle leer- en opvoedingsaktiwiteite in die klaskamer optree. Dit is 'n situasie wat die motivering van positiewe ingesteldheid van 'n opvoeder behels.

2.7.2.3 Vlakke van stres

a) Frustrasie

'n Gevoel van akute frustrasie wat dikwels voorkom (en veral wanneer dié gevoel gepaard gaan met intense manifestasie van irritasie aan die een kant tot uiterste aggressie aan die ander kant) is volgens verskeie navorsers 'n redelik betroubare simptome van stres wat reeds te lank aangehou het en wat derhalwe 'n gevaarlike hoë vlak bereik het (Van der Westhuizen, 1999:331).

b) Uitputting

In die hedendaagse onderwyssituasie word hoë eise aan opvoeders gestel. Dit het tot gevolg dat opvoeders reeds die uitputtingsdrumpel op professionele terrein bereik het (Van Der Westhuizen, 1999:333). Met uitputting word bedoel dat die opvoeder fisiek afgetakel voel waar akute moegheid as een van die simptome teenwoordig is. Heine (1992:13) is van mening dat uitputting en uitbranding ooreenkomste toon. Hy is van mening dat uitputting die resultaat is van verlengde chroniese druk (kognitief, fisiek of emosioneel).

c) **Uitbranding**

Uitbranding is 'n algemene probleem onder professies soos die onderwys, sosiale werk en verpleging. Dit is nie geanker aan 'n spesifieke houding, gevoel of psigologiese uitkoms wat op 'n bepaalde tydstip gebeur nie. Uitbranding is eerder 'n toestand wat oor 'n sekere tydperk plaasvind en word gekenmerk deur emosionele uitputting wat saamgaan met 'n negatiewe houding (Heine, 1992:13; Kreitner & Kinicki, 2001:596).

Indien die uitputtingsvlak te lank volgehou word en nie deur 'n vakansie, siekteverlof of die bywoning van 'n kursus verlig word nie, bestaan die gevaar dat dit tot professionele uitbranding kan lei. Verdere fisieke simptome wissel van voortdurende moegheid, lae weerstand teen siektes, tot alkoholisme. Simptome van geestesmoegheid sluit onder meer 'n diep, ondeurdringbare skeptisisme in verband met hul beroep in (Van der Westhuizen, 1999:332-333). Uitbranding takel beroepsmotivering af en verminder die doeltreffendheid en werkstevredenheid van pligsgetroue, begaafde leerkragte.

Tabel 2.1: Die gesindheid- of houdingseienskappe van uitbranding (Kreitner & Kinicki, 2001:596)

Houding	Beskrywing
Fatalisme	'n Gevoel van magteloosheid of gebrek aan beheer oor jou werk.
Verveling	'n Gebrek aan geïnteresseerdheid in die werk.
Ontevredenheid	'n Gevoel van ongelukkigheid in die werk.
Ontoereikendheid	'n Gevoel dat doelwitte nie bereik word nie.
Mislukking	Die neiging om jou prestasie te minag en te besluit dat jy ondoeltreffend is.
Oorwerk	'n Gevoel van té veel werk en té min tyd om dit te voltooi.
Onaangenaamheid	'n Neiging om ongeskik of onvriendelik teenoor medewerkers te wees.
Ontevredenheid	'n Gevoel dat jy nie ten volle beloon word vir jou werk nie.
Ontvlugting	'n Begeerte om tou op te gooi en van alles af weg te kom.

2.7.2.4 Faktore wat stres by opvoeders veroorsaak

Daar is vandag baie faktore in die onderwyssituasie wat stres by opvoeders veroorsaak. Té veel opvoeders is verplig om siekteverlof te neem, terwyl ander opvoeders die professie verlaat as gevolg van uitbranding. Sommige opvoeders het geen hanteringsmeganisme om stres doeltreffend te beveg nie, wat mag lei tot afwesigheid, alkohol- en dwelmmisbruik, depressie, frustrasie, hipertensie, asook ernstige fisieke siektes soos hartsiektes. Kennis ten opsigte van stressors kan van waarde wees om stres te vermy en/of om faktore wat stres veroorsaak, te bekamp (Olivier, 2001:1).

Met inagneming van die breë spektrum van faktore, kan daar aangedui word dat dié faktore nie net aanleiding gee tot stres nie, maar tot onnodige werksontevredenheid en ongemotiveerdheid onder opvoeders lei, wat dan 'n lae moraal veroorsaak. Hieronder is 'n aantal faktore wat tans teenwoordig is in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

(a) Opvoeder se verhouding met ouers

Prinsipieel beskou, kan die totale onderwyshandeling in gees en rigting as 'n eenheidshandeling bestempel word. Wanneer daar egter op die spesifieke rol van elke afsonderlike samelewingsverband gefokus word, word 'n gedifferensieerde ondertoon blootgelê. Hierdie differensiasie hou verband met die karakter van elke onderskeidelike samelewingsverband wat gemoeid is met die onderwys van die kind (Oosthuizen & Rossouw, 2001:3).

Verder is Oosthuizen en Rossouw (2001:3) van mening dat benewens die verpligting wat daar op die ouer rus om binne die gesinstruktuur die kind op te voed en te beskerm, daar ook 'n verantwoordelikheid op die ouer rus om die kind op te voed. Die verpligting wat die ouer het teenoor die kind om hom / haar op te voed, lê dan ook diep gewortel in die Suid-Afrikaanse gemene reg.

Die ouerhuis, of dus die ouers, is die primêre opvoeders van die kind. Hierbenewens besit die ouers ook die verbondsverpligting teenoor hul kind sodat hulle verplig is om aan hulle kind die verbondswaarhede oor te dra.

Hierdie besondere aard van die gesin maak hom medewerker van die skool (Sillands, 1991:46). Daar is vandag bepaalde veranderings in die maatskaplike, sowel as die ekonomiese struktuur van die samelewing wat in toenemende mate klem plaas op 'n sterker vennootskap tussen die ouer en die skool. As gevolg van dié veranderings wat toeneem in Suid-Afrika, word daar vereis dat die gesinstruktuur verskuif van een ouer wat werk, na albei ouers wat moet werk. Die gaping wat tussen gesin en skool bestaan, kan dikwels aan die verskille tussen hul strukturele eienskappe, kulturele doelwitte en gesag toegeskryf word. Ter wille van werkstevredenheid is dit van die uiterste belang dat 'n harmonieuse ouer-opvoeder-verhouding tot stand gebring moet word (Fourie, 2001:57)

Die opvoeder neem *in loco parentis* die plek van die ouer in. As gevolg van die *in loco parentis*-posisie van die opvoeder, staan hy/sy nie net in die plek van die ouer nie, maar het hy/sy die reg om orde te handhaaf. Daar rus ook die professionele verpligting op hom/haar om sorgsaam toesig te hou oor die fisieke en psigiese welstand van die leerling (Kriel, 1995:85; Oosthuizen & Kriel, 1997:133).

So verduidelik Badenhorst (1986:30) dan dat die opvoeder die kind as een van 'n groep waarneem, en dat die kind in 'n groep heel anders kan optree as wanneer hy/sy as individu tuis is. Dit kan aanduiding gee tot misverstande tussen opvoeders en ouers. Ouerinmenging aan die een kant en gebrek aan samewerking van ouers aan die ander kant, is bronne van stres vir opvoeders. Om misverstande te voorkom, sal daar van die opvoeder verwag word om sy/haar eie terreine sowel as dié van die ouer presies te ken.

Met die verandering in die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) en die Handves van Menseregte, wat betrekking het op ouers en leerders, wil dit voorkom of opvoeders (skole) en ander opvoeders besondere aandag sal moet gee aan hul rolle om sodoende groepe te begelei ten aansien van die onderwys. Hulle moet nie net sodanige groepe help om hul regte uit te oefen nie, maar ook om juis daardeur die posisie van die onderwys te bestendig (Beckmann, 1995:18).

Ingevolge Artikel 28 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) het die ouer 'n grondwetlike verpligting om toe te sien dat sy kind behoorlike onderwys kry. Hierdeur verwag die ouer 'n hoë standaard van opvoederprofessionaliteit en dat onderwys op goeie morele waardes gebaseer moet word, wat die beskerming van hul kinders asook die geleentheid tot vordering insluit (Oosthuizen & Kriel, 1997:134). Gepaardgaande met die ouers se verwagting van die opvoeder, veroorsaak dié verwagting stres by die opvoeder indien dit nie behaal kan word nie. Opvoeders word dan verkwalik vir onbereikte verwagtings.

(b) Opvoeders se onderlinge verhouding met mekaar

'n Eendragtige kollegiale verhouding (d.i. skoolhoof en personeel) en tussen kollegas onderling dra by tot werkstevredenheid (Fourie, 2001:55). Die vereistes wat kollegas stel, kan 'n bron van stres wees. Swak verhoudings tussen kollegas kan ook beskou word as 'n belangrike oorsaak van ontevredenheid onder opvoeders (Esterhuizen, 1989:40).

Hier kan byvoorbeeld na die aspirant-opvoeder verwys word om aan te dui watter faktore stres by so 'n opvoeder kan veroorsaak. Veral die aspirant-opvoeder is besonder afhanklik van die goedkeuring van sy kollegas. Die aspirant-opvoeder moet egter probeer onderskei tussen kollegas wie se mening die moeite werd is om na te luister, en die chroniese "klakouse" en ontevredenes wat self nie met die onderwerp vertrouwd is nie. By sommige skole word bepaalde opvoeders nie slegs aangewys om aspirant-opvoeders te laat tuis voel nie, maar ook om as gids vir hulle op te tree. 'n Goeie verhouding met so 'n ervare kollega kan die aspirant-opvoeder se toetrede tot die onderwys met die minimum spanning gepaard laat gaan (Badenhorst, 1986:32).

Wedywering tussen kollegas is ook een van die faktore wat 'n invloed het op die hoeveelheid stres wat 'n opvoeder ervaar. Wanneer opvoeders onderling wedywer vir eer en status in die skool, kan dit lei tot stres aangesien verdeeldheid onderling plaasvind. So veroorsaak dié stres dat die opvoeders nie saam met mekaar werk nie, maar eerder teen mekaar.

Kainan (1994:159) is van mening dat opvoeders wedywer om aansien, status binne die interne hiërargie van die personeelkamer, asook vir 'n posisie in die skooladministrasie. Binne die stelsel van wedywering, besit die opvoeder die neiging om 'n beeld van samewerking en gelykheid te projekteer, waarin 'n groot deel van die wedywering weggesteek word. Die mees algemene kriteria vir wedywering is slegs gebaseer op die manifestasie van die opvoeder se professionele vermoë en nie op 'n persoonlike vlak teenoor mekaar nie.

Professionele vermoë behels alles wat die opvoeder as deel van sy/haar pligte ag. Daar is nie kriteria waarteen die opvoeder doelgerig en uitdruklik geëvalueer kan word nie, maar wel areas waar die opvoeder sy/haar kragte kan demonstreer en dan beoordeel kan word volgens algemene kriteria. Louis en Smith (1990:31) is van mening dat opvoeders inherent afhanklik is van mekaar, ongeag daarvan of hulle met mekaar saamwerk, aangesien die sosiale mening omtrent hul bevoegdheid afhang van hul ampsgenote.

Troman en Woods (2001:4) is van mening dat nog faktore wat 'n invloed het op die stres wat ontstaan as gevolg van die swak verhouding tussen kollegas, byvoorbeeld vernedering, verkleinering, treitering en werksoorlading kan wees. Vernedering dui daarop dat opvoeders mekaar verbaal in privaatheid of in die openbaar aanval. Verkleinering behels dat opvoeders kritiek teenoor mekaar lewer, terwyl treitering een van die ergste gevalle is waar die opvoeder in 'n anonieme brief uitgekryt word. Keller (1999:328) is van mening dat skinderpraatjies tot die vernietiging van vertroue lei en nog 'n rede vir swak verhoudings tussen kollegas is. Al bogenoemde faktore kan ernstige gevolge hê aangesien dit kan bydra tot ondraaglike stres by die opvoeder.

(c) Die onderwysstelsel en die opvoeder

Die onderwysdoelwitte van 'n gemeenskap word onder meer in en deur 'n formeel ingestelde struktuur, dit is die onderwysstelsel met al sy onderdele soos onderwysinrigting, onderwysbestuurstrukture en onderwysondersteuningsdienste, verwesenlik.

Die gesagdraers wie se taak dit is om daardie doelwitte te verwerklik, is die *opvoeders* (Badenhorst, 1986:97). Elke stelsel stel bepaalde eise aan sy onderwyspersoneel. As die stelsel se eise onrealisties is en die opvoeder nie daaraan kan voldoen nie, kan dit tot stres aanleiding gee en tot 'n gevoel van "ek is nie goed genoeg nie" lei. Ook hier is 'n ewewigtige benadering nodig, want 'n aspirant-opvoeder se werk moet nie slegs geëvalueer word om vas te stel of daar gebreke voorkom nie, maar ook om die positiewe daarin raak te sien, sodat sy/haar selfvertroue versterk word (Badenhorst, 1986:32).

Die hulp- of ondersteuningsdienste wat in 'n onderwysstelsel kan bestaan, is onder meer die opvoedkundige ondersteuningsdienste wat uit 'n ortopedagogiese, ortodidaktiese, sosio-pedagogiese, beroepsoriënterings-, spraakterapeutiese, en arbeidsterapeutiese diens bestaan. Onder meer kan 'n kommunikasie-, onderwysmedium-, skoolreis-, kurrikulum-, eksamen-, vakkundige advies-, onderwysnavorsings-, onderwysopleidings-, administratiewe, en mediese en tandheelkundige diens ingestel word om die opvoeder in sy funksionele taak by te staan (Badenhorst, 1986:99).

(d) Probleme met onderrig

Probleme met die onderrig self, sal intenser wees wanneer daar van 'n opvoeder verwag word om vak(ke) te doseer waarvoor hy/sy nie opgelei is nie. Dit is egter nie slegs die opvoeder se onbekwaamheid wat in die onderrigsituasie tot probleme kan lei nie. Opvoeders moet in gedagte hou dat dit nie alleen die onderrig as sodanig is wat belangrik is nie, maar ook dié aktiwiteite wat opvoedende onderwys moontlik maak (Badenhorst, 1986:32).

Werkklading bepaal die opvoeder se gesindheid ten opsigte van die hoeveelheid, redelikheid en verskeidenheid take wat verlang word. Werkklading hou direk verband met stres in die werksituasie en kan 'n demotiverende faktor wees (Fourie, 2001:64).

Reyes en Imber (1992:291) is van mening dat opvoeders nie die nodige tyd het vir ononderbroke onderrig, voorbereiding ensovoorts nie. In hul navorsing oor opvoedermoraal, word daar voorgestel dat wersklading die opvoeder se optrede sowel as leerder-onderrig beïnvloed. Nie net word die opvoedermoraal beïnvloed nie, dit het ook 'n negatiewe uitwerking op die vermoë van die opvoeder om teenoor die individuele leerder te reageer, wat dan die leerder se prestasie bepaal.

(e) Probleme met onderwysbeleid en -administrasie

Aspekte aangaande beleid en beleidmaking is faktore wat tot ontevredenheid by opvoeders kan lei. Twee vlakke van beleidmaking en bestuur kom voor, naamlik beleidmaking op nasionale en provinsiale vlak en tweedens beleidmaking op skoolvlak (Griffioen, 1999:90). Wat besluitmaking op nasionale en provinsiale vlak betref, het die skool slegs 'n beperkte inspraak, aangesien dit min of geen geleentheid kry om menings en voorstelle aan hoër gesag voor lê nie. Dit is hierdie beperkte inspraak wat tot frustrasie en werksontevredenheid lei (Fourie, 2001:85).

Die tweede aspek ten opsigte van beleidmaking, naamlik op skoolvlak, is waar opvoeders blootgestel word aan die besluitnemende mag van skoolrade. Onsekerheid by opvoeders oor hul professionele vermoëns kan ontstaan wanneer besluite geneem word waaroor opvoeders geen beheer het nie. Om deelnemende besluitneming toe te pas, beteken dat daar gedelegeer moet word. Deelname is die proses van gemeenskaplike besluitneming deur twee of meer persone. Indien die aanbevelings van 'n komitee, werksgroep of taakgroep aanvaar en geïmplementeer word, word gedelegeer en vind deelnemende besluitneming plaas (Fourie, 2001:80). Die skoolbestuurder wat volgens Griffioen (1999:91) gebruik maak van deelnemende besluitneming deurdat hy/sy alle partye (dit is opvoeders, ouers, leerders en die gemeenskap) by die beleidbepaling van die skool betrek, behoort min of geen probleme te ondervind nie.

Administratiewe verandering het 'n groot invloed op die werksplek en werksomstandighede sowel as die werkstevredenheid van die opvoeders, wat 'n duidelike invloed uitoefen op die kwaliteit van werklewe en sekuriteit by die opvoeder (Mentz, 1999:24-25). Dit is 'n onomwonde feit dat in 'n werksituasie waaraan risiko en gevaar verbonde is, spanning ervaar word (Smit, 1999:42). Die verminderde werksekuriteit wat ontstaan as gevolg van personeelvermindering is vir die opvoeder besonder stresvol en lei tot werksontevredenheid en ongemotiveerdheid (Steinberg, 1993:43).

(e) Probleme met die hantering en dissiplinering van leerders

Dissipline by leerders word as die algemeenste bron van stres beskou (Badenhorst, 1986:32). Onderrig wat opvoedend wil wees, verg gesag. Gesag impliseer aanvaarding en vertroue, en vertroue is slegs ware vertroue as dit wedersyds van aard is.

Die doel van gesag is om die leerder te lei tot selfdissipline of met ander woorde selfdwang, selfbeperking, selfbeheersing en selfbepaling (Badenhorst, 1986:81). Verder sien Esterhuizen (1989:45) dissipline ten opsigte van die leerder as 'n hulpverleningsoptrede deur die opvoeder, dit wil sê leidinggewing, beïnvloeding ten goede, afkeuring, teregwyding en inoefening van wat goed en reg is. Aan die negatiewe kant verwys dissipline na beheer, betuelling, beperking, verbieding, vermaning asook dwang en strafreëls.

Goeie dissipline is die basis vir sukses ten opsigte van werk in die klaskamer. Suksesvolle werk spoor 'n mens aan om meer sukses te wil behaal. Hier word in ag geneem dat die sienings van bogenoemde outeurs voor die "demokratisering" van die Suid-Afrikaanse wetgewing plaasgevind het. Met inagmening van die verandering in die wetgewing soos die verbod op lyfstraf, artikel 10(1) en (2) van die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996 het die hantering en dissiplinering van leerders aansienlik moeiliker geword vir die opvoeder. Ook Artikel 10 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal dat elke persoon respek vir sy of haar waardigheid kan verwag.

Met die eerste oogopslag wil dit voorkom of die toepassing van lyfstraf bogenoemde bepalings van die Handves van Menseregte verbreek, aangesien lyfstraf onmenslik en afbrekend is en dus die individu se reg op persoonlike waardigheid en privaatheid skend.

Die gemeenskap stel vertroue in die hoë kwaliteit diens van die professie. Professionele gesag word gewoonlik toegeken in gevalle waar die opvoeder en die professie presteer. Die gemeenskap moet oortuig wees van die onontbeerlikheid van die professionele diens asook die *bona fides* van die professie voordat die gesag van die professie erken, bekragtig en eerbiedig word (Kriel, 1995:19).

(f) Probleme wat betref die inskakeling by die skool as organisasie

Wanneer 'n opvoeder by 'n ander skool begin of 'n aspirant-opvoeder tot die onderwys toetree, word hy dikwels nie geken in die neem van besluite nie. As daar gebrekkige vertikale kommunikasie is, kan dit gebeur dat hy/sy dalk nie presies weet wat in bepaalde omstandighede van hom/haar verwag word nie. Dit is hier waar die nuwe of aspirantopvoeder nie te trots of beskroomd moet wees om vrae te stel as iets omtrent die skool as organisasie nie vir hom/haar duidelik is nie (Badenhorst, 1986:33).

Swak kommunikasie tussen die skoolbestuurder en die aspirant-opvoeder kan probleme met inskakeling by die skool veroorsaak. As gevolg van 'n redelike verskil in ouderdom tussen byvoorbeeld die skoolbestuurder en van sy jonger personeel, kan dit egter gebeur dat hy nie die nodige begrip of sensitiviteit vir die verwagtings, behoeftes en realiteit van die jong personeellede in die luisterproses openbaar nie (Redelinghuys (1994:37).

(g) Die verskillende rolle van die opvoeder

Die rol van die opvoeder is onduidelik en dus moeilik om te definieer. Anders as ouers wat self kan besluit oor hoe hulle hul kinders wil opvoed, is die opvoeder 'n lid van 'n stelsel met beleidsvoorskrifte, prosedures, verbodinge en norme wat bepaal hoe hy/sy sy/haar werk moet doen (Badenhorst, 1986:33).

Rolonsekerheid kan ontstaan wanneer 'n persoon nie weet wat van hom/haar verwag word nie (Ferreira, 1991:64). Rolonsekerheid word ook aangedui as die onsekerheid oor wat die individu veronderstel is om te doen, waarom dit gedoen moet word en wat die kriteria is waarvolgens die individu se werk geëvalueer word (Fourie, 2001:51). Dit mag wees dat die opvoeder nie duidelikheid het oor die pligte en verantwoordelikhede wat aan hom / haar toegeken is nie. Die ondoeltreffendheid van 'n opvoeder is nie altyd in die opvoeder self gesetel nie, maar kan spruit uit administratiewe bepalings wat hom/haar aan bande lê (Badenhorst, 1986:33).

Hierby kan gevoeg word dat amptelike werk daartoe lei dat daar 'n gebrek aan tyd vir beplanning by die opvoeder ontstaan wat 'n frustrasie kan wees vir hom/haar. Stres wat ontstaan as gevolg van rolonsekerheid lei tot ongemotiveerdheid, werksontevredenheid, min selfvertroue en 'n swak selfbeeld (Fourie, 2001:52).

(h) Onderbrekings wat die klas ontwrig

Onderbrekings kan ontstaan as gevolg van byvoorbeeld probleme, waar verwag word dat die opvoeder dit sal oplos. Dit kan ouers, buitemuurse aktiwiteite, persoonlike probleme, ens., insluit. In die geval waar daar nie juis baie mans op die personeel is nie, is een van die probleme wat geskep word dat die opvoeders dan verantwoordelik is vir sake wat die vroue op die personeel nie kan hanteer nie. Rademeyer (1998:2) het in 'n onderhoud met 'n opvoeder gevind dat die gevoel ontstaan dat indien jy as opvoeder wil oorleef, jy bereid moet wees om alles te doen. Dit sluit in vakke en buitemuurse aktiwiteite waarvoor die opvoeder nie noodwendig opgelei is nie, sowel as vele bykomende take.

(i) Kurrikulum 2005

Met die veranderings in die onderwys word weggestuur van die onderwys van die apartheidsverlede, en word probeer om die onderwysstelsel sover moontlik te moderniseer. Dié koersverandering het die afgelope tyd gestalte gekry in Kurrikulum 2005, 'n onderwysmetode wat van 1998 af stelselmatig in die land se skole toegepas is (Van der Walt, 1997:10).

Steyn (2001:8) verwys daarna dat sommige opvoeders ontevrede is oor Kurrikulum 2005, 'n dokument wat min mense werklik bestudeer het weens die lengte van 1400 bladsye. Verder is opvoeders gefrustreerd en ongelukkig oor die gebrek aan kommunikasie vanaf die Departement van Onderwys aangaande die status van die bestaande beleid in die lig van Kurrikulum 2005 (Potenza, 2001:20).

Afrikaanssprekende opvoeders ervaar werksontevredenheid ten opsigte van die veranderende kurrikulum. Klopper (1999:226) dui 'n paar redes aan vir dié ontevredeheid wat so 'n groot invloed het ten opsigte van opvoeders se moraal en motivering:

- Die kompleksiteit van uitkomsgebaseerde onderwys;
- die gebrek aan die nodige voorafgaande konsultasie of raadpleging met die betrokke partye;
- die lae vaardighede en bekwaamheid van Suid-Afrikaanse opvoeders;
- die uitkomsgerigte onderwys (UGO) wat geïmplementeer is sonder die nodige beplanning, voorbereiding en betrokke leerder-studiemateriaal; en
- aangesien die UGO geïmplementeer is sonder die behoorlike opleiding van opvoeders.

Verskeie probleme het reeds ontstaan as gevolg van die implementering van die nuwe kurrikulum, naamlik:

- **Klasgrootte** – Te groot klasse kan meebring dat die opvoeder minder aandag aan individuele leerders kan gee en die opvoeder-leerderverhouding daardeur beïnvloed word (Esterhuizen, 1989:41). Volgens Griffioen (1999:73) vorm klasgrootte deel van die fisieke werksomstandighede wat 'n belangrike rol speel by die werkstevredenheid van 'n opvoeder.

- **Gebrek aan toerusting en materiaal** – Fisieke werksomstandighede is uitgewys as 'n belangrike faktor wat die gemotiveerdheid en werkstevredenheid van 'n opvoeder kan beïnvloed. Werksomstandighede soos genoeg skryfboeke, voorraad en klaskamerhulpmiddels speel 'n rol by die fisieke werksomgewing van die opvoeder (Griffioen, 1999:73). 'n Belangrike aspek wat in ag geneem moet word, is die skielike opskorting van subsidies wat 'n groot kopseer vir sommige skole is. Mittner (1997:10) dui aan dat die Regering planne gehad het om subsidies in te kort ten einde 'n begrotingsbesparing af te dwing.

Op skoolvlak word uitgawes geherkanaliseer na diegene wat in die verlede van die voordele van blanke onderwys uitgesluit was, veral in die onderontwikkelde plattelandse gebiede. Hier moet in ag geneem word dat stygende koste dit aansienlik moeiliker maak vir skole om die nodige toerusting en materiaal aan te skaf, met die gevolg dat die ouers self vir handboeke en skryfbehoeftes verantwoordelik gehou word. Een probleem wat by sommige skole probleme veroorsaak, is dat skoolleiers deur opstandige en ongedissiplineerde leerders beskadig word. Dit is vir 'n skool 'n groot uitgawe om sulke skade te herstel.

- **Regstellende aksie** – Volgens die Suid-Afrikaanse Regskommissie (Kriel, 1995:91) is regstellende aksie 'n optrede van die staat deur middel waarvan agtergeblewe of onderontwikkelde gemeenskappe bevoordeel word ten einde gelykheid in werklike terme te bespoedig. Verder is Kriel (1995:91) van mening dat onderwys so gou moontlik uit die politieke arena verwyder moet word, aangesien die saak van regstellende aksie vrese by blankes veroorsaak dat hul posisies ingeneem sal word deur swakker gekwalifiseerde en minder bevoegde persone van ander rasse-groepe.

Rademeyer (1998:4) sê regstellende aksie veroorsaak dat baie Christen-Afrikaanse opvoeders ook die gevoel begin kry dat hulle nie meer bevordering sal kry nie. Nog 'n probleem wat te voorskyn kom, is die feit dat die Regering reeds 'n groot getal opvoeders afbetaal het om plek te maak vir regstellende aksie-aanstellings.

Vir 'n organisasie om suksesvol te verander, is dit belangrik dat so 'n organisasie 'n gevoel van vertroue, lojaliteit en verpligting skep indien die organisasie wil oorleef tydens die proses van regstellende aksie. Die oorblywende werknemers moet verseker word dat daar nie druk op hulle geplaas gaan word nie (Manson, 2000:7). Indien hulle geen versekering kry nie, ontstaan die gevoel van "wie is volgende om afgedank te word". Dit lei tot kommer en stres wat dan slegte werksverrigting tot gevolg sal hê.

2.8 SAMEVATTING

Om motivering beter te beskryf, is die begrippe motivering en werksmotivering omskryf. Uit bogenoemde bespreking kan afgelei word dat werkstevredenheid 'n uiters belangrike aspek van gemotiveerdheid en beleving van 'n hoë moraal uitmaak. Die gemotiveerdheid van die opvoeder beïnvloed nie net die opvoeder nie, maar het 'n invloed op die gedissiplineerdheid van die leerders en dus ook die werksprestasie van die leerders.

Indien 'n skool vooruit wil gaan, moet werksprestasie in gedagte gehou word. Laasgenoemde sal egter afhang van die status wat aan die opvoeder gegee word deurdat die sameleving sy professie as belangrik ag.

In Hoofstuk 3 word daar gefokus op die moraal van opvoeders, met spesifieke verwysing na werkstevredenheid en werksproduktiwiteit voordat verandering bespreek word.

HOOFSTUK 3

DIE MORAAL VAN OPVOEDERS

3.1 INLEIDING

Die doel van 'n organisasie is om gewone mense in staat te stel om buitengewone dinge te verrig. Vir 'n organisasie om te slaag in die uitdagings wat daaraan gestel word, word daar van hom verwag om gewone persone beter te laat presteer as wat hulle bekwaam lyk om te presteer. Verder word daar verwag om die potensiaal wat in 'n persoon is, uit te bring in hom of haar, en om dié potensiaal dan toe te pas om ander persone te help om te presteer (Drucker, 1989:155).

Daar word ook van die organisasie verwag om enige swakhede wat by individue in die organisasie mag ontstaan, te neutraliseer. Die sukses van bogenoemde uitdagings wat aan 'n organisasie gestel word, lê in die motivering, wil en gees waarmee die organisasie dié uitdagings aanpak. Dit mag dus beteken dat die prestasie wat 'n skool bereik, sal afhang van die mate waarin daar gepoog word om die motivering en moraal van die persone binne die organisasie te bevorder.

Wanneer daar ondersoek ingestel word na hoe opvoeders in die onderwysprofessie teenoor hul werk voel, word die aanname gewoonlik gemaak dat dit te doen het met morele sake (Evans, 1998:21). Verwagte en werklike response van die opvoeder teenoor verandering, reaksies oor betaling en salarisse, asook die dispuut oor die opvoeder se status as 'n professie, is alles manifestasies wat te doen het met moraal. Indrukke dat opvoeders oor die algemeen tevrede of voldaan is met hul lot, dui daarop dat dié opvoeders 'n hoë moraal het. Enige bewyse van die teenoorgestelde dui op 'n lae moraal.

In hierdie hoofstuk word gekonsentreer op die moraal van Afrikaanssprekende opvoeders. Sekere faktore wat verbandhoudend is met motivering wat in Hoofstuk 2 behandel is, sal weer bespreek word aangesien dié faktore ook op moraal inwerk.

3.2 ONTLEDING VAN BEGRIPSVERKLARING

3.2.1 Moraal

Binne die navorsings- en akademiese gebiede, veral waar begripsontleding en definisies belangrik is, word die woord moraal gesien as 'n vaag, ongedefinieerde begrip waarvan die betekenis oor die algemeen onvoldoende ondersoek is (Evans, 1998:21). Wanneer daar na moraal verwys word, dui die HAT (1983:713) aan dat moraal gerig is op die sedelike (etiese aspekte) en geestelike krag wat mense vol moed, volharding en geesdrif laat bly. Volgens Esterhuizen (1989:43) word moraal beskryf as die gesindheid of geestesgesindheid van werknemers wat sal bepaal of hulle bereid is om vrywillig saam te werk om die doelwitte van die organisasie te bereik. Gesindheid dui op die wyse waarop 'n persoon aanhoudend dink en voel oor iets of geneig is om te reageer teenoor iets. Gewoontlik word dit gebruik om aan te dui hoe 'n persoon waarde aan iets gee (Sutherland, 1995:40). 'n Positiewe gesindheid sal daartoe lei dat die onderneming se doelwitte vinniger bereik word deurdat die betrokke persone met lus en ywer die doelwitte aanpak.

Manstead en Hewstone (1995:40) is van mening dat daar 'n onderskei kan word tussen gesindheidvorming en gesindheidverandering. Wanneer 'n persoon sy/haar gesindheid verander, word daar gesê dat daar 'n nuwe gesindheid gevorm word. Wanneer daar van gesindheidverandering gepraat word, beteken dit gewoontlik dat die gesindheid gewysig word deur die verskaffing of verkryging van nuwe inligting. Die aanname word gemaak dat dié nuwe inligting die individu se oortuiging sal vorm aangaande die hoedanigheid van die gesindheid.

Moraal binne die organisasie, beteken volgens Drucker (1989:155) nie noodwendig dat "persone oor die weg kom met mekaar nie". Persone moet net bereid wees om samewerking te gee om 'n gesamentlike doel te bereik.

Die eintlike doel is om so ver as moontlik te presteer; waar die gees van prestasie beteken dat die energie-uitset veel groter is as die insette wat gelewer word. Die kern van die begrippe samewerking en wedywing kan saamgevat word in die begrip van onderlinge afhanklikheid van uitkomste (Manstead & Hewstone, 1995:136-137). 'n Staat van onderlinge afhanklikheid van uitkomste bestaan wanneer twee of meer individue se uitkomste gesamentlik bepaal word deur hul eie of ander persone se aksies en dade.

Met betrekking tot die opvoeder se houding teenoor onderwys, word die woord moraal die algemeenste gebruik. Verder word die woord moraal ook gebruik in terme van produktiwiteit, gemeenskaplike gees, spanwerk, organisasie-etos en so meer. Produktiwiteit dui volgens Reber (1995:602) op die mate van die doeltreffende uitset van 'n stelsel. Hierdie stelsel kan op 'n individu dui of op 'n groep persone binne 'n eenheid of afdeling van 'n organisasie. Indien die moraal van die individu of groep hoog is, sal daar positiewe spanwerk en organisasie-etos wees en sal produktiwiteit verhoog.

3.2.2 Identifisering van probleme ten opsigte van moraaldefiniëring

Moraal is 'n komplekse terrein aangesien die oorsake en omvang daarvan by verskillende instellings kan verskil. Reyes en Imber (1992:293) is van mening dat moraal die resultaat is van 'n aantal interverwante faktore wat betrekking het op die opvoeder se werkslewe. Dié outeurs dui ook aan dat moraal gesien word as die houding van die werknemer teenoor die werktoestande, dienste wat gelewer word deur die opvoeder, personeelbeleid en die verhouding met die gesaghebbendes.

Moraal is dus die resultaat van die interaksie tussen die individu se behoeftes en die organisasie se gebruike. Reber (1995:484) dui daarop dat 'n behoefte gelykgestel kan word aan 'n dryf- of stukrag. Verder stel Reber (1995:484) voor dat daar soms behoeftes is waarvoor daar nie altyd 'n dryf- of stukrag is nie.

Evans (1998:23) is van mening dat daar baie argumente ontstaan of moraal ook by individue gevind word, aangesien baie skrywers en navorsers meestal op groepmoraal fokus deurdat begrippe soos 'verdeelde voorneme' en 'groepdoelwitte' gebruik word.

Die begrip van individuele moraal word vermy en moraal word slegs in verwantskap met algemene doelwitte bepaal soos:

Moraal kan gedefinieer word as 'n heersende aard of gees in individue wat saam 'n groep vorm.

Deur die groep se moraal te bestudeer, kan die hele skool se moraal bepaal word en so kan dit dan toegepas en veralgemeen word tot die totale onderwysprofessie (Evans, 1998:23). Dié outeur is egter van mening dat die groep se moraal nie in ag geneem kan word indien die individuele moraal nie bepaal word nie. Dus plaas sy moraal duidelik in twee kategorieë, naamlik groepmoraal en individuele moraal.

3.2.2.1 Groepmoraal

Om die begrip groepmoraal beter te verstaan, word daar eers gekyk na wat met groepdinamiek bedoel word. Reber (1995:323) is van mening dat groepdinamiek op enige kollektiewe interaksie binne 'n groep dui. Die studie van groepe met die klem op dinamiek, is gerig op prosesse waar onder meer beheer, leierskap, groeppvorming en besluitneming van belang is. Net so kan daar gekyk word na die betekenis van groeppatmosfeer, wat volgens Reber (1995:322) dui op die sosiale klimaat wat binne die groep ontstaan.

Met groepmoraal word bedoel dat daar samewerking, spangees en spanmotivering binne die groep bestaan. Groepmoraal dui verder daarop dat al die opvoeders op dieselfde wyse beïnvloed word deur aspekte rakende onderwyssituasies. Die groep se ideale en doelwitte sowel as die bereiking van hierdie ideale en doelwitte sal tot die groep se moraal lei (Evans, 1998:23). Groepmoraal hang verder af van 'n gesonde groeppgees, wat gekenmerk word deur die teenwoordigheid van vertroue, spangees en betrokkenheid. Kollegialiteit is ook belangrik aangesien dit verwys na die gevoel dat jy deur jou mede-opvoeders ondersteun word en dat daar goeie onderlinge interaksie tussen opvoeders is.

Volgens Fourie (2001:54-55) is daar twee redes vir die noodsaaklikheid van kollegialiteit:

- Eerstens is die druk van 'n groep op sy lede om met die groepnorme te konformeer, geneig om die opvoeder se gedrag en verhouding tot die leerders te beïnvloed.
- Tweedens kan 'n atmosfeer van samewerking en ooreenstemming of 'n atmosfeer van konflik onder opvoeders geskep word wat dan weer die sekuriteit van die opvoeder beïnvloed.

'n Ondersteunende werksomgewing asook tevredenheid onder mede-opvoeders, bevorder beroepstevredenheid by opvoeders en het 'n direkte verband met organisasieklimaat (Theunissen & Calitz, 1994:114). Vir 'n groep opvoeders om 'n hoë moraal te hê, sal nie net goeie organisasiegesondheid belangrik wees nie, maar ook die kollegialiteit wat sal bepaal of opvoeders mekaar ten volle ondersteun.

3.2.2.2 Individuele moraal

Individuele geesdrif of moraal speel volgens Badenhorst (1989:22) 'n belangrike rol in die skoolorganisasie. Dit sal 'n unieke wyse 'n bydrae tot spangees lewer aangesien dit die verhouding tussen die onderskeie individue sal verbeter en 'n unieke band vorm, met die behoud van sy of haar identiteit. Individuele moraal dui daarop dat die individu se ideale en doelwitte wat hy/sy stel tot 'n individuele moraal lei. Om te bepaal of daar waarheid in hierdie aanname lê, word ten einde getoets of 'n hoë moraal tot die meer doeltreffende bereiking van ideale en doelwitte lei (Evans, 1998:23). Elke individu stel aan hom/haarself sekere vereistes, ideale en doelwitte wat lei tot hoe hy/sy 'n hoë of lae moraal sal beleef. Hoe hoër die ideale en doelwitte gestel word en hoe meer die ideale en doelwitte bereik word, sal bydra tot die individu se moraal.

3.3 ORGANISASIEKLIMAAT EN MORAAL

Die begrip organisasieklimaat verwys na die menings en gesindhede wat individue het teenoor hul inrigting of instansie. Die klimaat is 'n betreklike verdraagsame eienskap van 'n instansie wat eerstens ervaar word deur werknemers en wat tweedens hul optredes beïnvloed (Brown 1995:2).

Dit kan gesien word as die atmosfeer, gees of 'persoonlikheid' van die skool, waarna dikwels verwys word as die organisasieklimaat van die skool. Volgens Du Toit (1993:22) kan die organisasieklimaat omskryf word as die "unieke atmosfeer wat in die skool heers". Die skool- of organisasieklimaat is die resultaat van die interaksie tussen die skoolhoof, fasiliteerders, leerders en ouers. Hartlike samewerking tussen dié groepe in belang van die leerder se opvoeding, lei tot 'n positiewe organisasieklimaat. 'n Positiewe en aangename atmosfeer in die skool maak dit vir die fasiliteerders, leerders en ouers aangenaam om betrokke te raak by al die skoolaktiwiteite en bedrywighede en om ook 'n bydrae te lewer. 'n Positiewe organisasieklimaat dien nie net as aansporing vir die fasiliteerders, leerders en ouergemeenskap nie, maar lei ook tot verhoogde produktiwiteit.

Organisasieklimaat verwys na die spangees in 'n skool en die sosiale interaksie tussen die fasiliteerders en die leerders, sowel as die interaksie tussen die fasiliteerders onderling en die leerders onder mekaar (Janson 1996:92). Dit het dus te doen met die interaksie en versoening van die behoeftes van die individu met dié van die organisasie. Organisasieklimaat is 'n blywende kwaliteit van die interne omgewing van 'n organisasie wat ondervind word deur die lede van die organisasie, wat laasgenoemde se gedrag beïnvloed en wat beskryf kan word in terme van die waardes van 'n organisasie (Van der Westhuizen, 1986:492).

Organisasieklimaat is 'n betreklik blywende kwaliteit van die interne milieu van 'n organisasie soos wat sy lede dit beleef (Esterhuizen, 1989:54). Volgens Van der Westhuizen *et al.* (1999:630) hang organisasieklimaat af van die interne pogings van belangegroepe, asook die mense in die organisasie; die werksprosedures en die fisieke uitleg daarvan; vorms van kommunikasie deur die bestuur; die gesindhede, toewyding en lojaliteit van die bewoners sowel as die uitoefening van gesag. Verder is Van der Westhuizen *et al.* (1999:630) van mening dat die begrip organisasieklimaat ook na die belewing en persepsie van die werknemer van die gehalte van sy persoonlike werkslewe verwys. Organisasieklimaat kan dus omskryf word as die unieke atmosfeer wat in die skool heers.

Dit is dus onmoontlik om die klimaat in die skool aan die hand van 'n resep of voorskrif te verander. Trouens, die organisasieklimaat is die resultaat van die interaksie tussen die skoolhoof, opvoeders, leerders en ouers. Samewerking tussen dié groepe in belang van die leerders se opvoeding lei tot 'n positiewe skoolklimaat (Schreuder *et al.*, 1993:22).

Organisasieklimaat word bepaal deur die mense wat werksaam is in 'n organisasie en behels die interaksie tussen mense ter vervulling van behoeftes (Van der Westhuizen, 1988:18). 'n Organisasieklimaat wat mensgeoriënteerd is, dra by tot werkstevredenheid en werksmotivering, aangesien dit die opvoeder as mens en sy/haar behoeftes in ag neem. 'n Aangename organisasieklimaat in 'n skool bevorder dus moontlikhede vir die positiewe ervaring van werksmotivering, werkstevredenheid en moraal (Esterhuizen, 1989:55).

Binne die skool ontstaan 'n sekere organisasieklimaat en na gelang van die openheid daarvan, sal die opvoeder in staat wees om sy opvoedingstaak tot die beste van sy vermoë te verrig (Theunissen & Calitz, 1994:101). Die skoolstruktuur voorsien 'n raamwerk en skep die organisasieklimaat vir opvoeders om hul take te verrig en om met mekaar saam te werk (Cheng, 2001:165). Die organisasieraamwerk kan uiteengesit word in terme van die volgende:

- Formalisering: Die omvang van reëls, prosedures, opdragte en *kommunikasie* binne die skool.
- Hiërargie van bestuur: Die mate waarin die opvoeder die geleentheid gebied word om deel te neem aan besluitneming betreffende hul *posisies*.
- Die deelname in organisasiebesluitneming: Die mate waarin die opvoeder die geleentheid gebied word om deel te neem aan besluitneming betreffende *beleid*.

Die opvoeder se sosiale standaarde kan beskryf word in terme van:

- Sosiale verhoudings: Die mate waarin opvoeders 'n vriendelike sosiale verhouding met mekaar geniet.

- Spangees: Die sterkte van die opvoeder se entoesiasme en moraal.
- Hindernisse: Die mate waarin opvoeders voel dat hulle deur “onnodige” werk oorlaai word.
- Bevryding: Die mate waarin opvoeders voel dat hulle bevry is van skoolaktiwiteite.

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat sosiale standaarde in 'n groot mate die professionaliteit van die opvoeder bepaal (Cheng, 2001:165). Die feit dat al bogenoemde faktore wat belangrik is vir die ontstaan van 'n positiewe organisasieklimaat in gedagte gehou moet word vir die bepaling van opvoeders se moraal, is onvermydelik. Indien die opvoeder gekonfronteer word met onduidelike reëls en opdragte, onverdraagbare prosedures en swak kommunikasie, sal lei tot verswakte belangstelling en 'n lae moraal. Wat die hiërargie van bestuur en deelname in die organisasiebesluitneming betref, is die belangrikste feite reeds in Hoofstuk 2 (2.2.3) bespreek. Hierby kan gevoeg word dat nog 'n rede waarom opvoeders 'n lae moraal beleef en terselfdertyd ongemotiveerd is, is aangesien hulle min of geen inspraak het in besluitneming het. Dit plaas opvoeders in 'n posisie waar besluite net aanvaar moet word en geen belangstelling in hul menings en sienings getoon word nie.

Die verhouding wat tussen opvoeders bestaan, dra by tot die moraal van die opvoeder. Die sosiale verhouding en spangees van die personeel lei daartoe dat die doelwitte en ideale wat die bestuur stel, makliker bereik kan word. Onpartydigheid, persoonlike rusies en struwelings maak dit moeilik dat individue saamwerk.

3.3.1 Eienskappe van organisasieklimaat

Soos reeds in bogenoemde paragraaf aangedui, is die organisasieklimaat in skole belangrik aangesien dit die optrede van personeellede op 'n besondere wyse beïnvloed (Esterhuizen, 1989:55). 'n Positiewe organisasieklimaat is 'n voorvereiste vir die doeltreffende funksionering van die skool. 'n Positiewe en aangename atmosfeer in 'n skool maak dit vir die opvoeders, leerders en ouers aangenaam om by die skoolbedrywighede betrokke te wees en 'n bydrae te lewer.

Organisasieklimaat beskryf dus die gehalte van die werksomgewing van die skool, in welke mate dit deur die opvoeders binne die skoolsituasie beleef word en hoe dit die opvoeders se gedrag beïnvloed (Theunissen & Calitz, 1994:101). Die volgende eienskappe maak dit moontlik om 'n positiewe, goeie organisasieklimaat en moraal te identifiseer (Schreuder *et al.*, 1993:22).

3.3.1.1 'n Gevoel van trots

Van der Westhuizen (1988:25) verduidelik dat *esprit de corps* na die waarneembare moraal of groepegies van die personeel van 'n skool verwys. Die belangrikheid van die ervaring van 'n hoë moraal dui daarop dat die behoeftes van die skool deur die skoolbestuurder en die personeel besef word tot die bevrediging van die behoeftes van die leerders, ouers en beheerliggaam. 'n Gevoel van trots op 'n skool kan die opvoeder aanspoor en motiveer tot prestasie en kan 'n bydrae lewer tot werksbevrediging en 'n bevrediging van die behoefte aan waardering en selfrespek (Esterhuizen, 1989:43). Dié gevoel van trots kan alleen bereik word indien gestelde doelwitte suksesvol bereik is.

3.3.1.2 Genot van werk by die skool

Genot van werk by die skool impliseer dat moontlikhede geskep word om werksmotivering te ervaar uit die werk self as motiveerder. As dit aangenaam is om by 'n skool te werk, kan die opvoeder intrinsiek verryk word om werksmotivering te kan ervaar (Esterhuizen, 1989:43). Genot kan ook ervaar word indien die personeellede sukses behaal. Indien die opvoeder by 'n skool werk waar 'n gunstige organisasieklimaat heers, sal hy/sy genot put uit prestasies wat deur middel van doelwitte suksesvol bereik word (Esterhuizen, 1989:55).

Reyes en Imber (1992:293) bevind dat wanneer opvoeders met leerders werk waar hulle skolastiese prestasie hoog is, die opvoeders 'n hoër moraal het as opvoeders wat met leerders werk waar laasgenoemde 'n laer skolastiese prestasie het. Die opvoeders ervaar genot in die werk wat hulle verrig indien die leerders presteer.

Daar is verder bevind dat die leerders se prestasie toeneem indien die opvoeders se moraal hoog is. Hieruit kan afgelei word dat die invloed wat die opvoeders op die leerders het, belangrik is en indien die opvoeders hul werk genotvol vind, sal dit weerspieël word in die leerders en hul prestasie beïnvloed.

Die idee van 'n organisasie as 'n sosiale stelsel, is om te verseker dat die partye wat deel uitmaak van die organisasie, voordeel trek uit die organisasie en so werkstevredenheid verseker. Werkstevredenheid en moraal kan as soortgelyk gesien word aangesien moraal ook afhang van die mate waarin die organisasie die behoeftes van die werknemer in ag neem (Ivancevick & Matteson, 1996:29). Bush en Middlewood (1997:12) is van mening dat dit die hoof funksie van die skoolhoof en -bestuur is om maniere te vind om opvoeders se werklading te beperk. Dit kan behaal word deur die prioriteite van die skool te identifiseer en daardeur die eise van dié faktore wat die meeste pligsgetrouheid vereis met betrekking tot opvoeders se werklading, uit te filtreer. Verder is dié outeurs (Bush en Middlewood, 1997:12) van mening dat wanneer opvoeders te veel verbintenisse en verpligtings het en hoogs gemotiveerd is, daar 'n moontlikheid bestaan om uit te brand aangesien hulle té lang ure werk. In die verband is dit die skoolbestuurder se verantwoordelikheid om motiveringsvaardighede op te skerp om so 'n hoë moraal te skep, goeie werksverrigting te behou en oorlading te voorkom.

3.3.1.3 Lojaliteit en samehorigheidsgevoel

'n Gevoel van lojaliteit en samehorigheid in 'n skool impliseer dat daar gesonde verhoudings heers. Volgens Reber (1995:658) dui lojaliteit op die karaktereienskap van betroubaarheid. Werkstevredenheid word bevorder deur aan die onderskeie verhoudings in die skoolorganisasie aandag te gee. Hierby word ingesluit die verhoudings met kollegas, leerders en die ouers van leerders (Esterhuizen, 1989:44). Indien daar in 'n skool 'n positiewe organisasieklimaat heers, word hoë verwagtings aan die leerders gestel. Die personeel dra by daartoe dat die leerders gemotiveerd genoeg is om die verwagtings wat aan hulle gestel word, te verwesenlik. Deur 'n gevoel van betroubaarheid tussen opvoeders en leerders te skep, sal die verhouding tussen dié persone positief wees.

Lojaliteit word nie net van die opvoeder verwag ten opsigte van sy/haar algemene pligte nie, maar ook in die verpligting wat hy/sy dus teenoor die leerders het. Opvoeders moet alles in hul vermoë doen om die leerders te help om aan die verwagtings wat aan hulle gestel word, te voldoen (Schreuder *et al.*, 1993:23). In die skoolorganisasie is dit vir die opvoeder 'n plesier om die leerders te motiveer en aan te spoor om groter hoogtes te bereik. Hulle vind dit makliker om die leerders aan te prys wanneer die leerders hulle samewerking gee en dan hul doelwitte bereik. In skole waar 'n positiewe organisasieklimaat geskep word, vind die opvoeders dat hulle baie minder dissiplinêre probleme met die leerders ondervind.

3.3.1.4 Die aanvaarding van die onderwysbeleid

Soos reeds in 2.7.2.4 bespreek, kom twee vlakke van beleidmaking en bestuur voor, eerstens, beleidmaking op nasionale en provinisiale vlak en tweedens beleidmaking op skoolvlak (Griffioen, 1999:90). Met die aanvaarding van die onderwysbeleid word geïmpliseer dat opvoeders tevrede is met die doeltreffendheid van die bestuur op skoolvlak. Aanvaarding van beleid beteken dat daar reeds voldoen is aan 'n voorvereiste vir doeltreffende motivering (Esterhuizen, 1989:45). Verder sal dit die mate van die opvoeder se tevredenheid met hoër vlakke van onderwysbeleid insluit. Esterhuizen (1989:46) is ook van mening dat opvoeders in Suid-Afrika 'n mate van ontevredenheid ervaar aangesien die besluitneming slegs deur owerhede geneem en geïmplementeer word, sonder inagneming van die opvoeders wat dié besluite moet toepas.

3.3.1.5 Aanvaarding van die onderwysleier se oordeel

Van der Westhuizen en Mentz (1996:27) is van mening dat die skool as 'n sosiale verhouding en 'n organisasie, 'n hiërargiese bestuurstruktuur vertoon met aan die bokant van die struktuur die onderwysbestuurder. Reyes en Imber (1992:293) dui aan dat moraal vereenselwig word met die opvoeder se verskillende persepsies van die onderwysbestuurder se leierskap.

Aanvaarding van die oordeel van die onderwysleier impliseer dat opvoeders tevrede is met die onderwysleier se leiding en toesig (Esterhuizen, 1989:44). Onderwysbestuurders bevestig hul outoriteit deur reëls en regulasies in te stel wat vir die hele skool aanvaarbaar is (Van der Westhuizen & Mentz, 1996:25). Aangesien dit God is wat outoriteit aan die mens (d.i. die onderwysbestuurder) gegee het, is die mens verantwoordelik om dié outoriteit op 'n verantwoordelike wyse uit te voer (Mosoge & Van der Westhuizen, 1998:76).

'n Positiewe organisasieklimaat is ook die resultaat van sterk leierskap van die kant van die skoolhoof en sy personeel. Theunissen en Calitz (1994:112) is van mening dat die onderwysbestuurder 'n mensgeoriënteerde bestuurstyl moet volg om 'n positiewe organisasieklimaat te skep. Dit beteken dat die onderwysbestuurder nie voorskriftelik moet wees nie en die opvoeders oor sake rakende die skool moet raadpleeg. Verder sal van die onderwysbestuurder verwag word om take en pligte doeltreffend te delegeer om die personeel medeverantwoordelik vir die skool te maak.

Dit is egter ook van belang dat die opvoeder se mening in ag geneem word in besluitneming. Die opvoeder voel dat hy/sy 'n integrale deel van die skool is, terwyl 'n gevoel van belangrikheid geskep word indien sy/haar voorstelle en aanbevelings regverdig beoordeel word en hy/sy vertrou en gerespekteer word (Theunissen & Calitz, 1994:114). Vanweë die goeie onderlinge gees van samewerking tussen die personelede, sal spanwerk spontaan plaasvind. Opvoeders wat 'n gehaltebydrae lewer of besondere sukses behaal, ontvang van die skoolhoof en kollegas erkenning daarvoor. Die gees van samewerking bly nie net beperk tot die skool nie, dit bevorder ook spontane deelname deur die ouergemeenskap aan die skool se aktiwiteite (Schreuder *et al.*, 1993:24).

3.4 DIE DIMENSIES VAN MORAAL

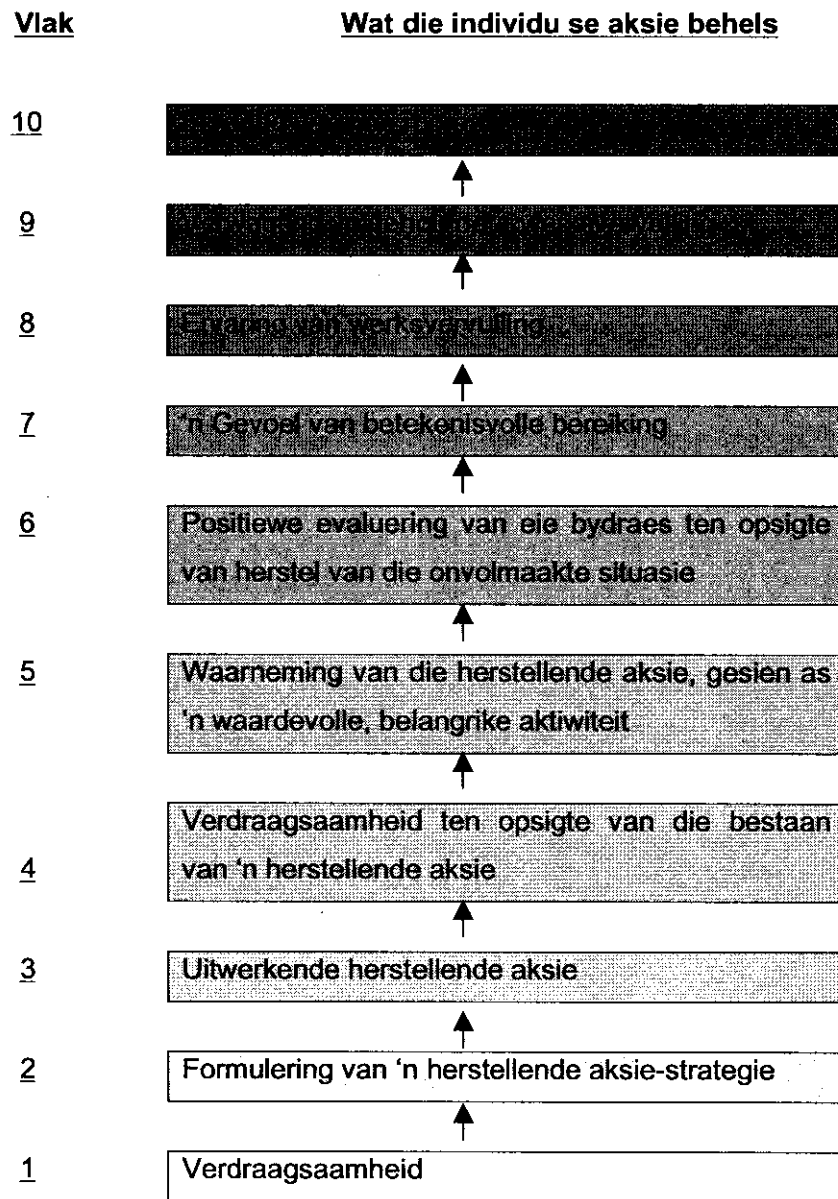
Die aanname kan gemaak word dat moraal in meer as een dimensie gesien kan word. Hier kan 'dimensies' eintlik vervang word met 'komponente', 'faktore' en so meer om dit duidelik te maak dat moraal nie 'n enkeldimensie is nie, maar dat dit uit baie komponente en faktore bestaan (Evans, 1998:26-27).

Om die ware betekenis van moraal te verstaan, moet die onderstaande stappe in ag geneem word om duidelikheid te kry, aangesien moraal oor 'n geruime tyd plaasvind en nie dadelik nie.

Stap een behels verdraagsaamheid ten opsigte van 'n onvolmaakte situasie. Dit beteken dat 'n individu of groep begrip het vir 'n situasie wat nie volmaak is nie en waar daar 'n probleem is. Stap twee behels die formulering van 'n strategie van herstellende aksie en mag dit beteken dat die individu self of 'n groep saam besluit om 'n strategie te ontwikkel vir die verbetering of oplossing van die probleem. Uitwerkende herstellende aksie is stap drie en beteken dat die strategie wat ontwikkel is, begin om in werking te tree. Die samewerking van alle lede in 'n groep is hier baie belangrik aangesien motivering onderling aan die orde van die dag is. Stap vier beteken dat daar verdraagsaamheid ten opsigte van die bestaan van herstellende aksie is. Aangesien die proses van die verwesenliking van 'n hoë moraal langdurig is, is dit nodig dat die betrokke persone saamwerk vir die sukses van dié proses.

Waarneming van die herstellende aksie as 'n waardevolle belangrike aktiwiteit, is stap vyf en dit is hier waar die bestuur die proses moet waarneem om kommentaar aan die betrokke persone te rig. Die betrokke persone moet egter self ook die proses evalueer deur te kyk na hul eie bydraes ten opsigte van die herstel van die onvolmaakte aktiwiteit. So kan die insette van die individue in die proses bydra om mekaar te motiveer. Indien die evaluering ten goede uitgewerk het, beteken dit dat die groep in stap sewe 'n gevoel van betekenisvolle bereiking behaal het.

Daarna word daar oorgegaan na stap agt, waar die groep begin om 'n gevoel van werksvervulling te ervaar. Dit dien as positiewe motivering aangesien die groep voel dat hul insette die moeite werd was en die vrugte gepluk word. Daar word 'n verwagting in stap nege geskep wat volgehou word deur werksvervulling. Dit beteken dat die werksvervulling as 'n positiewe kwaliteit gesien word om die groep te motiveer. Stap tien beteken die volkome ervaring van 'n hoë moraal.



Figuur. 3.1 'n Model van die prosesse om 'n hoë moraal in individue te verkry deur middel van werkstevredenheid (Evans, 1999:27)

3.5 WERKSTEVREDENHEID EN MORAAL

Werkstevredenheid hou verband met die houding of gesindheid wat die werknemer teenoor sy/haar werk ervaar. Soos reeds aangedui (Vgl. 2.3), hou werkstevredenheid 'n duidelike verband met intrinsieke bemagtiging. Werkstevredenheid dui op die individuele affektiewe verhouding met sy/haar werkrol. Dit is 'n funksie van die waarnemende verhouding tussen wat 'n persoon graag wil terugontvang van die werk waarin hy/sy hom/haarself bevind teenoor dit wat hy/sy werklik terugontvang. Dit beteken dus dat 'n persoon 'n sekere hoeveelheid inspanning in sy werkverrigting insit, terwyl dit wat hy/sy terugontvang, die graad van sy werkstevredenheid bepaal (Davis en Wilson, 2000:350)

Soos reeds genoem (vgl 3.3.1.2), word werkstevredenheid en moraal as soortgelyk gesien aangesien moraal ook afhang van die mate waarin die organisasie die behoeftes van die werknemer in ag neem (Ivancevick & Matteson, 1996:29). Volgens Evans (1998:25) word Amerikaanse studies en navorsing gekritiseer aangesien daar nie geslaag word om tussen werkstevredenheid en moraal te onderskei nie. Die rede hiervoor is dat 'n hoë moraal wel kan bestaan in 'n situasie waar werksontevredenheid bestaan en dat dit oorkom kan word. Oor die algemeen word aanvaar dat 'n hoë moraal te doen het met hoë vlakke van tevredenheid.

3.6 WERKSPRODUKTIWITEIT EN MORAAL

Die begrip produktiwiteit het te doen met wat binne die organisasie bereik word. Dit is dus in werklikheid die verhouding tussen die hoeveelheid insette teenoor die hoeveelheid uitkomst wat bereik word of die mate van bronne (menslik, tegnologies of finansies) gekombineer en benut word om die resultate wat deur die bestuur begeer word, te produseer. Produktiwiteit is 'n komponent van inspanning en nie net 'n sinoniem daarvan nie (Ivancevich & Matteson, 1996:57). Verder is Ivancevich en Matteson (1996:19) van mening dat organisasieverandering en -ontwikkeling 'n beplande poging is om die algehele produktiwiteit van die individu, groep of organisasie te verbeter.

Badenhorst (1986:21) is egter van mening dat individuele geesdrif of moraal vir enige organisasie van belang is. Indien hierdie geesdrif of moraal van so 'n uiteenlopende aard is dat dit nie met die oorkoepelende doelstelling van die skool versoen kan word nie, skaad dit die groepgees en word onderwys nie werklik gedien nie. Volgens Smit en De J Cronjé (2001:379) kom daar 'n verskuiwing vanaf die individu na die groep wanneer daar van produktiwiteit gepraat word. Samewerking in plaas van wedywering is die karaktereienskap van die groep. Erasmus en Van der Westhuizen (1996:2001) is egter van mening dat een van die redes vir groepwerk wel is om persone meer van hulself sowel as van mekaar te leer.

Motivering en produktiwiteit gaan hand aan hand aangesien albei belangrik is vir enige organisasie (Smit & De J Cronjé, 2001:379; Tosi *et al.*, 1990:266). 'n Hoë motivering sowel as 'n hoë moraal sal lei tot hoë produktiwiteit (Reyes & Imber, 1992:293). Volgens Geske en Teddlie (1990:213) het produktiwiteit te doen met doeltreffendheid binne die organisasie. Produktiwiteit dui op die wyse hoe die skool hulpbronne meer doeltreffend kan gebruik, terwyl skooldoeltreffendheid te make het met die prestasie op klaskamervlak. Albei is van belang vir die positiewe voortbestaan van die skool en funksioneer apart om saam die sukses van die skool te bepaal.

3.7 VERANDERING EN MORAAL

3.7.1 Inleiding

Onderwys in Suid-Afrika het sedert die aanvang van die nuwe regeringsvorm in 1994 'n nuwe dimensie betree. In Suid-Afrika is daar tans bykomende veranderings wat nuwe eise stel. Volgens Kriel (1995:9) bring 'n veranderende politieke bestel 'n veranderende sosiale bestel mee. Die onderwys is volgens hom nie los van hierdie verandering nie. As gevolg van die politieke verandering in die land het daar 'n radikale omskakeling of verandering ook op ekonomiese, kulturele en morele vlakke plaasgevind (Van der Walt, 2001:3-8).

Verandering is 'n deurlopende kenmerk van organisasielewe. Organisasies is voortdurend in 'n staat van hervorming en transformasie en al die lede van die organisasie word hierdeur beïnvloed (Coetzee, 2002:189). Net so word elke opvoeder in Suid-Afrika deur die hervorming en transformasie wat deur verandering veroorsaak word, beïnvloed.

3.7.2 Begripsverklaring

Verandering verteenwoordig die stryd tussen wat wel bestaan en wat verlang word. Verandering is die onvermydelike verskynsel wat alle aspekte van 'n persoon se lewe beïnvloed, wat afwisseling in beide persoonlike en werkgebiede veroorsaak (Theron, 1996:136). Volgens die HAT (1987:1231) verwys verandering na die proses om anders te maak, anders te word, 'n wysiging te maak of om te verwissel. In die onderwysmilieu beteken verandering onder meer dat hoofde blootgestel word aan nuwe idees, 'n verhoogde mate van wedywing, tegnologiese ontwikkeling en veranderings in die werkskorps (Van Huyssteen, 2000:7).

Van der Westhuizen *et al.* (1999:646) is van mening dat die organisasie in wisselwerking is met die interne sowel as die eksterne omgewing en daarom is verandering inherent aan die dinamiese aard van organisasies. Daar kan dus onderskei word tussen interne en eksterne kragte wat verandering laat plaavind. Interne kragte dui op dié kragte wat binne die organisasie is. Dié kragte kom voor as gevolg van die uitdaging van die organisasiestruktuur wat geskep word.

So staan die skool as organisasie in 'n wisselwerkende verhouding met die omgewing en is dit onderhewig aan die wet van verandering. Onder druk van omgewingsfaktore moet die skool aanpas by veranderende omstandighede, maar beïnvloed dit terselfdertyd die omgewing waarvan hy deel vorm. Volgens Hellriegel *et al.* (1999:248-249) hou enige verandering transformasie in die struktuur of funksionering van 'n organisasie in, dit wil sê enigiets nuuts. Innovasie behels die proses waartydens 'n nuwe idee ontwikkel en geïmplementeer word.

Sillands (1991:147) is van mening dat verandering hoofsaaklik 'n proses is wat of deur middel van hervorming of revolusie teweeggebring kan word. Die doel van verandering is om 'n bestaande/blywende/permanente entiteit te wysig deur opeenvolging van verskille in 'n sekere tyd te bewerkstellig. Verandering binne die organisasie staan dus bekend as die proses waar die organisasie nuwe idees aanneem om anders te word (Robbins, 1986:456; Smit & De J Cronjé, 2001:260).

Uit bogenoemde kan afgelei word dat verandering dus gedefinieer kan word as 'n beplande, sistematiese proses wat tyd neem om in werking te kom; wat beïnvloed word deur individue en wat 'n persoonlike ervaring is (Theron, 1996:136).

3.7.3 Tipes verandering

Verandering en ontwikkeling binne die organisasie verteenwoordig die beplande pogings om algemene individuele, groep- en organisasiewerkverrigting te verbeter (Ivancevich & Matteson, 1996:19). Verskillende tipes verandering kan onderskei word, onder meer passiewe teenoor aktiewe verandering; beplande teenoor spontane verandering (Sillands, 1991:148). Alle organisasies ondergaan geringe veranderings wanneer daar op verandering gereageer word.

Smit en De J Cronjé (2001:260) dui aan dat daar in 'n organisasie *roetineveranderings* kan plaasvind, wat beteken dat slegs geringe veranderings plaasvind en die hele organisasie nie daardeur geraak word nie. Dié veranderings word ook reaktiewe veranderings genoem, aangesien dit 'n respons van die organisasie is op probleme soos namate dit ontwikkel. *Beplande* verandering betrek die hele organisasie of slegs gedeeltes van die organisasie om aan te pas by die verandering in die organisasie se doelwitte en denkwysse.

a) Verandering in strategie

Verandering kan plaasvind binne die interne en eksterne omgewing van die organisasie as gevolg waarvan die strategie van die organisasie verander om aan te pas en die organisasie se produktiwiteit te verbeter (Smit & De J Cronjé, 2001:263).

Om breekpunt-veranderings mee te bring wat deel is van grootskaalse transformasie, is die strategiese raamwerk waarin 'n duidelik toekomsgerigtheid vervat is, belangrik (Uys, 1996:35). Hierin moet onder meer die volgende vervat wees:

- 'n Visie as die brug tussen wat is en wat moet wees;
- die kenwaardes wat die visie ondersteun en passing in die sosiale stelsel moontlik maak; en
- strategiese keuses of fokusse gerig op die realisering van die kernaspekte van die visie.

Deur bogenoemde te bewerkstellig, sal die veranderingsproses vergemaklik word aangesien vaste riglyne gestel word waarvolgens die opvoeder kan werk. Theron (1996:142) noem die verandering in strategie ook transformasieverandering en dui aan dat dié verandering bewerkstellig kan word indien die skool sleg presteer of indien die interne en eksterne kragte aandrang op radikale verandering in opdragte of ondersteuningsdienste. Verandering in strategie is dramaties in formaliteit en snel in impak en sal die hele organisasiekultuur spoedig verander.

Potenza (2001:20) bespreek die nuwe kurrikulum en wat opvoeders hierdeur wil bereik. Een van die faktore wat genoem word, is dat 'n nasionale strategie vir opvoederontwikkeling spoedig beplan moet word. Indien daar enige hoop op sukses is, moet opvoederontwikkelingsbehoefte beplan word deur 'n vennootskap tussen die staat en hoër opvoedkundige instansies te sluit waar die vlak van ontwikkeling betree word en waar 'n suksesvolle strategie ontwikkel moet word.

b) Verandering in struktuur

Verandering in struktuur behels die verandering in die basiese komponente van die organisasie, desentralisasie, toenemende outoriteit en vlakke van beheer (Smit & De J Cronjé, 2001:264). Beheer in die tradisionele paradigma is gebaseer op sentralisering, standaardisering en formalisering (reëls, regulasies en voorskrifte) en beheer van insette en uitsette.

In die nuwe paradigma is beheer gesetel in 'n verbintenis tot 'n gemeenskaplike visie van 'n verkose/verlangde toekoms en 'n geïnternaliseerde waardestelsel (Uys, 1996:32). Verder voer Uys (1996:32) aan dat vaste hiërargiese strukture kenmerkend is van tradisionele organisasieparadigma met 'n beklemtoning van duidelike werk- en verantwoordelikhedsverdelings, poste en posvlakke, en voorspelbaarheid van gedrag. Die nuwe paradigme beklemtoon buigsaamheid en interafhanklikheid wat in spanne, spanwerk en netwerkverhoudings tot reg kom.

Hoewel herstrukturering die rigting waarin 'n organisasie beweeg duideliker maak, kan dit ook in sommige gevalle lei tot chaos, stres, weerstand en konflik (Manson, 2000:3). Bogenoemde veroorsaak 'n gevoel van ongelukkigheid en die ervaring van lae moraal by sommige werknemers. Verwyrt, wrok, skuldgevoelens, onttrekking en onverskilligheid kan ook ontstaan as gevolg van die onsekerheid van waar hy/sy in die hergestruktureerde organisasie inpas.

'n Voorbeeld van verandering in struktuur kan ook gesien word in die verandering van die filosofiese en religieuse strukture. Volgens Van der Walt (2001:4) is religie 'n persoonlike saak en 'n persoonlike keuse. Hy is verder van mening dat persone vandag hul rug draai op hoofstroom-godsdiens en 'n persoonlike geloof nastreef. Met inagneming van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA,1996(a)) is dit duidelik dat alle godsdienste in berekening gebring moet word. Dit beteken dat die opvoeder sy eie geloofstruktuur verander en aanpas sodat die geloof van die leerders in sy/haar klaskamer gehuisves kan word.

c) Verandering in tegnologie

Tegnologiese verandering mag die opdatering van toerusting behels sowel as die uitbreiding van kennis en tegnieke (Smit & De J Cronjé, 2001:264). Volgens Theron (1996:141) vind daar as gevolg van die verandering en verbetering in tegnologie opvoedkundige aanpassings plaas om voorsiening te maak vir dié veranderings. Van der Walt (2001:5) is van mening dat die tegnologie die wêreld se sosiale lewe verklein. Die nadeel vir Suid-Afrika is dat net 'n klein deel van die land se bevolking dit moontlik sal vind om by te bly by die nuwe tegnologiese ontwikkeling.

Slegs deur middel van onderwys is dit moontlik om by te bly by die koers wat die tegnologie aanwys. Dit plaas baie druk op opvoeders en veral ouer opvoeders wat moet aanpas by die tegnologie en wat self die nuwe inligting moet aanleer.

d) Verandering in persone

Verandering in persone behels die verandering in werkswyng, bekwaamheid, houding, optrede en verwagtings van persone. Verandering binne die organisasiekultuur word ook gesien as die verandering in persone (Smit & De J Cronjé, 2001:264). Theron (1996:141) is van mening dat verandering in persone ook sosiale verandering genoem kan word, aangesien dit verandering is wat binne sosiale verband plaasvind. Dié verandering behels verandering in die verhouding tussen ouers en leerder asook tussen opvoeders en leerders. Dit mag ook die verandering in die herformulering van opvoeders se take behels.

Verandering in persone kan plaasvind as gevolg van sekere veranderingskragte wat ontstaan (Sergiovanni, 1999:154-155). Daar is ses veranderingskragte wat uit onder meer die volgende bestaan:

- Burokratiese kragte: Dit behels reëls, opdragte en ander benodigdhede wat gerig is op toesig, standaardwerkprosesse en standaarduitkomste betrokke by voorgeskrewe verandering.
- Persoonlike kragte: Hiermee word bedoel dat die persoonlikhede, leierskapstyl en interpersoonlike vaardighede van veranderingsagente wat betrokke is in ag geneem word om verandering aan te moedig.
- Afsetgebiedkragte: Hierby word wedywing, aansporing en individuele keuse-teorieë gebruik om te dien as motivering vir verandering.
- Professionele kragte: Die standaard van kundigheid, gedragskode, kollegialiteit, verantwoordelikheid en ander professionele normes word gebruik om 'n professionele gemeenskap te skep wat verandering afdwing.

- Kulturele kragte: Hier het mens te doen met kragte soos gemeenskaplike waardes, doelwitte en idees omtrent pedagogiek, verhoudings en politiek wat insluit om verdraagsame gemeenskappe te bou wat verandering huisves.
- Demokratiese kragte: Voorbeelde van demokratiese kragte is sosiale kontakte en gedeelde verpligtings wat daarop gerig is om demokratiese gemeenskappe te bou om verandering te noodsaak.

3.7.4 Verandering as 'n proses

Verandering vind nie oornag plaas nie, dit is 'n proses wat oor tyd geskied. Verandering ondergaan sekere stadiums wat deur die skoolbestuurder aangeneem en ontleed kan word om die proses van verandering beter te implementeer.

3.7.4.1 Ontkenning

Gedurende die tydperk van verandering vermy werknemers soms feite of gee voor dat die verandering hulle nie persoonlik raak nie (Smit & De J Cronjé, 2001:264). Met betrekking tot die implementering van Kurrikulum 2005 het die persepsie by opvoeders ontstaan dat daar slegs sprake was van die implementering van dié kurrikulum. Dit wil sê, sommige opvoeders het die feite vermy terwyl ander mag gevoel het die implementering sou hulle nie raak nie. Hieruit kan afgelei word dat daar dus 'n stadium van ontkenning was aangesien sommige opvoeders die feite vermy het.

3.7.4.2 Weerstand

Wanneer werknemers agterkom dat verandering plaasvind en wanneer hulle die feite in ag geneem het, bestaan daar dikwels weerstand teen dié verandering (Smit & De J Cronjé, 2001:264). Coetsee (2001:190) is van mening dat weerstand teen verandering een van die grootste bedreigings is vir suksesvolle verandering en transformasie. Dié weerstand bestaan uit kragte buite die organisasie (eksterne kragte) en/of interne kragte of 'n kombinasie van albei kragte wat verandering verstadig, verhinder of blokker.

Dit is natuurlik dat die mens weerstand bied teen verandering en dit beïnvloed die doeltreffendheid van die implementering van verandering binne die organisasie (Smit & De J Cronjé, 2001:264). Weerstand kan bydra tot konfliktsituasies tussen persone binne die skoolorganisasie. Wanneer daar weer eens na Kurrikulum 2005 verwys word, het opvoeders in die beginfase van die implementering weerstand daarteen gebied. Dit mag selfs daartoe gelei het dat sommige opvoeders die onderwys verlaat het as gevolg van die eise van die nuwe kurrikulum.

Verandering vind ware betekenis wanneer weerstand daarteen plaasvind (Theron, 1996:154). Daar is egter sekere inligting wat in berekening gebring moet word wanneer daar van weerstand gepraat word. Coetsee (2001:202) is van mening dat weerstand gebaseer is op individuele persepsies wat die resultaat kan wees van ondervinding; inligting, kennis en insig; emosionele volwassenheid en aanpasbaarheid sowel as selfbegrip, selfbeeld en selfdoeltreffendheid.

Weerstand is 'n algemene reaksie op voorgestelde verandering. Hieruit kan afgelei word dat verandering en konflik vereenselwig kan word met verandering binne die organisasie. Daar is 'n wêreldwye besef dat probleme wat as gevolg van weerstand mag voorkom, op 'n vreedsame en demokratiese wyse deur middel van onderhandeling opgelos kan word.

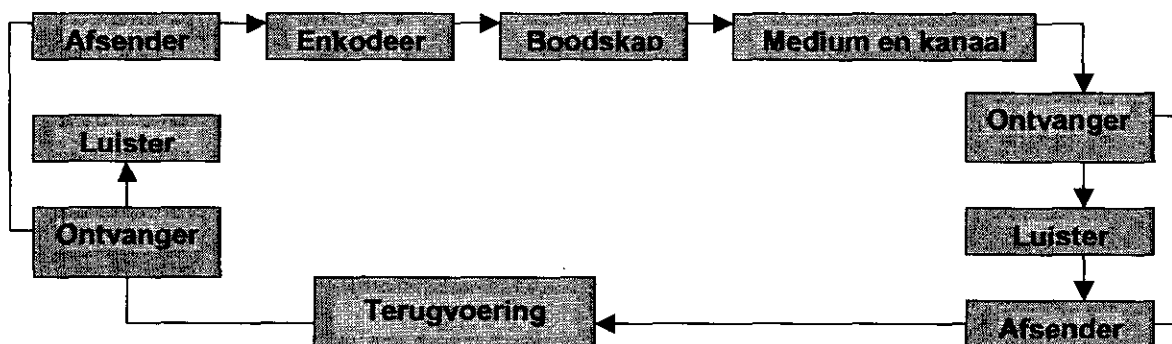
Daar is sekere soorte weerstand wat by verandering voorkom en wat gebruik kan word wanneer weerstand teen verandering voorkom.

a) Kommunikasie

Weerstand kan deur middel van kommunikasie verminder word deurdat die opvoeder die logika van die verandering kan insien (Robbins, 1986:459). Die aanname kan gemaak word dat weerstand deur middel van oningeligtheid of swak kommunikasie veroorsaak word. Dit is die hoofdoel van die skoolbestuurder om binne die organisasie besluite te doen en die besluite te inkorporeer.

Die besluite wat geneem word, word op verskeie maniere deur middel van kommunikasie aan die personeel oorgedra. Dit impliseer dat eenrigting-besluitneming plaasvind en dat die resultaat van besluitneming deur middel van vergaderings, briewe of kennisgewings aan die personeel oorgedra word (Seifert, 1996:15).

Om kommunikasie ten volle te verstaan, moet die kommunikasieproses verduidelik word. Kommunikasie kom neer op die oordra van inligting en begrip van een persoon (afsender) na 'n ander persoon (ontvanger). Kommunikasie is 'n tweerigting-proses waarvan terugvoer 'n belangrike onderdeel vorm (Figuur. 3.2). Volgens Ehlers (1987:5-7) kan verskeie kommunikasieversperrings die kommunikasieproses belemmer, naamlik aspekte soos persoonlike versperrings (byvoorbeeld verskil in persepsies, emosies en ongeloof by die afsender), fisieke versperrings wat in die omgewing voorkom (byvoorbeeld geraas) en semantiese versperrings (byvoorbeeld kommunikasie tussen individue met verskillende tale en kulture).



Figuur: 3.2 Die kommunikasieproses (Redelinghuys, 1994:13)

Kommunikasie moet nie begin wanneer beplanning reeds iets van die verlede is nie. West en Ainscow (1991: 26) is van mening dat dit belangrik is om doeltreffend te kommunikeer vóór die beplaningsproses begin. Deur met die personeel te kommunikeer voor beplanning plaasvind, beteken dat daar nie van die personeel verwag sal word om tydens die implementering van verandering insette te lewer nie, wat dan verwarrend sou wees vir die personeel nie.

So word algehele doeltreffendheid bereik deur die betrokkenheid van alle personeel. Dit sal beteken dat die personeel van die begin af alle tersaaklike feite ontvang en op hoogte is met die beplanning. Indien werknemers al die feite ontvang en enige misverstande uitgeklaar word, sal weerstand bedaar.

Volgens Cheng (1996:178) kan goeie kommunikasie help om vrees wat as gevolg van onvoldoende en oppervlakkige inligting veroorsaak word, uit te skakel. Die hoofdoel van kommunikasie is om die personeel van tersaaklike inligting te voorsien en hulle te help om die doel en voordele van verandering beter te verstaan en misverstande uit te skakel.

Kommunikasie kan op 'n een-tot-een basis plaasvind of deur middel van groepbesprekings, verslae of vergaderings (Seifert, 1996:15). In tye van weerstand is konflik soms 'n werklike faktor en albei partye moet probeer om tydens die kommunikasiesessies sonder konflik die inligting te bespreek. Theron (1996:151) is van mening dat sekere vereistes aan die onderwysbestuurder gestel word om suksesvolle verandering te laat plaasvind. Dit behels doeltreffende kommunikasie, betrokkenheid van die onderwysbestuurder tydens die verandering, goeie delegering tydens die implementering van verandering en 'n onderwysbestuurder met die nodige bekwaamheid.

b) Deelname

Dit is in baie gevalle vir individue moeilik om weerstand teen verandering te bied indien hy/sy self deelgeneem het in die besluitneming. Voor besluite oor verandering kan plaasvind, moet die deelname van persone wat 'n suksesvolle bydrae kan lewer in die besluitneming, lei tot die vermindering van weerstand. Verder sal dié persone ook 'n mate van toegewydheid openbaar (Robbins, 1986:459). Theron (1996:150) is van mening dat die implementering van verandering nie suksesvol kan wees indien persone nie betrek word in die beplanningstadium van dié verandering nie.

Nog 'n probleem kan veroorsaak word indien die opvoeder nie genoeg inligting ontvang in verband met die toekomstige veranderings nie. Volgens Cheng (1996:178) is deelname as tegniek belangrik om die personeel betrokke te kry by die beplanning van verandering. Dit sal verder die kwaliteit van besluitneming verhoog asook om die personeel se eie aanvaarding van besluite te verbeter.

c) Fasilitering en ondersteuning

Fasilitering en ondersteuning tydens die implementering van verandering kan die weerstand wat teen dié verandering gebied word, verminder. Wyse van ondersteuning is byvoorbeeld terapie en berading, indiensopleiding of selfs kort betaalde verlof (Robbins, 1986:459). Hoewel dié taktiek doeltreffend is, is dit tydgebonde en mag dit duur wees.

Een van die maniere hoe ondersteuning aan die personeel verskaf kan word, is byvoorbeeld deur middel van vaardigheidsopleiding en professionele menings (Cheng, 1996:178). Wanneer personeel nie die nodige vaardighede besit om verandering doeltreffend te implementeer nie, is dié tegniek nuttig en sal dit die kans op suksesvolle implementering verseker.

d) Onderhandeling

Ons lewe in 'n era van onderhandeling. Rondom ons het die wêreld verander en vind daar steeds verandering plaas as gevolg van en deur middel van onderhandeling. Onderhandeling is 'n feit van die lewe: net soos die mens nie sonder kommunikasie oor die weg kan kom nie, so kan die mens nie sonder onderhandeling oor die weg kom nie (Pienaar & Spoelstra, 1991:2). Soos by kommunikasie, is die mens soms nie bewus van die rol en uitwerking wat onderhandeling op situasies het nie, hetsy professioneel of persoonlik. Onderhandeling vind plaas waar daar 'n behoefte is aan samewerking tussen persone (Stewart *et al.*, 1996:99).

Onderhandeling is volgens Theron (1996:155) in werklikheid 'n kommunikasieproses waar partye probeer om konsensus of een of ander ooreenkoms te bereik. Onderhandeling bereik 'n stadium van noodsaaklikheid indien albei partye van mekaar afhanklik is om sekere doelwitte te bereik. Onderhandeling as 'n taktiek kan egter 'n belangrike stadium bereik indien die weerstand van 'n magtige bron afkomstig is (Robbins, 1986:459).

Theron (1996:170) dui die volgende foute aan wat tydens onderhandeling mag voorkom:

- *Swak luister*: Dit mag voorkom dat die onderhandelaar so betrokke word by die onderhandelingsproses, dat hy nie regtig veel aandag skenk aan wat gesê word nie. Dit is noodsaaklik om te konsentreer en so die beste van die onderhandelingsproses te maak.
- *Swak vrae*: Indien onderhandelaars nie deeglik luister nie, sal hulle onrelevante vrae vra en die onderhandelingsproses vertraag en tyd vermors. Om nie af te dwaal van die onderwerp nie, is dit ook belangrik om nie vrae te vra wat onvanpas is nie.
- *Swak antwoorde op die vrae*: Onderhandelaars gee soms vae antwoorde op vrae en kom nie by die punt uit nie. Hulle is dus nie op die man af nie en kan disoriëntering of verwarring veroorsaak.
- *Debattering in plaas van onderhandeling*: Een van die foute wat vroeg in die onderhandelingsproses begaan word voor alternatiewe aanvaar word, is deur 'n onwrikbare posisie in te neem en om die ander party se voorstelle reeds vroeg teen te staan.
- *Gebruik van irriterende taktieke*: Hier is die gebruik van irriterende en beledigende gebruik van taal ter sprake. Dit moet ten alle tye vermy word, aangesien dit 'n vreedsame onderhandelingsproses kan kelder.

- *Aantekeninge en tyd word nie bygehou nie:* Daar moet rekord gehou word van argumente, stellings en feite. Dit is egter belangrik om selektief te wees in waarvan rekord gehou word en waarvan nie.
- *Te veel aggressie:* 'n Aggressiewe onderhandelaar gaan niks regkry nie, aangesien hy met aggressie die teenoorgestelde gaan regkry as wat hy verwag. Aggressie kweek aggressie en 'n sagte antwoord keer die grimmigheid af.

Bogenoemde foute kan daartoe lei dat die personeel voel dat hul betrokkenheid by die onderhandelingsproses nie belangrik is nie. Dit mag aanleiding gee tot ongemotiveerdheid om volkome aandag aan die onderhandeling te gee.

e) Manipulering

Manipulering dui op die sistematiese beheer en verdraaiing van bronne en feite waartydens valse inligting weergegee word aan die persone wat betrokke is in die verandering (Cheng, 1996:178). Manipulering sal die personeel laat voel dat hulle betrokke is by besluitneming betrekkende verandering, terwyl hul opinie en insette nie regtig as belangrik geag word nie. Dit mag daartoe lei dat werknemers weerstand bied as gevolg van verkeerde inligting (Robbins, 1986:460). Verder kan dit ook skade aanrig aan die vertroue tussen onderwysbestuur en personeel.

3.7.4.3 Eksplorاسie

Wanneer die verandering geïmplementeer is, word die werknemer aan nuwe inligting en opleiding blootgestel. Dit mag lei tot 'n beter begrip van wat die doel van die verandering is (Smit & De J Cronjé, 2001:264). Toe die nuwe kurrikulum geïmplementeer is, moes opvoeders deur intense opleiding en kursusse gaan om die nodige inligting en kennis op te doen.

Aangesien die meeste van die kursusse en opleiding deur persone aangebied word wat self nie oor die nodige inligting beskik nie, is dit 'n frustrasie vir sommige opvoeders en neem hul moraal gevolglik af. Eksplorاسie dui op samewerking en deur samewerking word vertroue gebou (Theron, 1996:152).

3.7.4.4 Toewyding

Eksplorاسie lei tot sekere vlakke van toewyding onder werknemers. Dié vlakke mag eers laag wees en dan toeneem namate die veranderingsproses verloop of dit mag van die begin af met 'n laagte- of hoogtepunt begin. Dit kan ook as hoog begin en geleidelik afloop na 'n laagtepunt. Deur middel van toewyding kan die verandering geëvalueer word. Verder kan daar voorsiening gemaak word vir toekomstige aanpassings en opleiding van ander persone om verandering te laat geskied (Theron, 1996:152).

Die onderwysbestuurder is verantwoordelik om nuwe geleenthede en uitdagings te skep. Hy/sy sal geleenthede vir toewyding moet skep of in sommige gevalle sal hy/sy toewyding moet oprig en ontgin in die skool en die opvoeders (Deal & Peterson, 1999:139). Verder is Deal en Peterson (1999:139) van mening dat die moontlikheid van onderwys en die potensiaal van skole sommige opvoeders oor die afgelope dekade mag ontmoedig het. Dit is egter die onderwysbestuurder se verantwoordelikheid om ongeag wat, die toewyding van sy/haar personeel op te bou.

3.7.5 Verandering en stres

Soos reeds in Hoofstuk 2 (2.4.1) bespreek, is stres onder opvoeders 'n faktor wat die vlak van motivering bepaal. Net so kan die aanname gemaak word dat stres op moraal 'n invloed het. Stres is volgens Stuart-Hamilton (1996:238) die toestand waar 'n individu omstandighede wat buite sy/haar normale werk plaasvind, moet hanteer, sowel as die negatiewe psigologiese en fisieke kwale wat ontstaan as gevolg daarvan.

Sutherland (1995:451) is van mening dat stres te doen het met die oplegging van spanning op 'n persoon of die uitwerking van die spanning op hom/haar. Dit is bekend dat verandering 'n faktor is by die ontstaan van stres. Stres is 'n wydverspreide voorkoms in die werkslewe van die opvoeder. Onlangse verslae aangaande aandoenings onder opvoeders en die kultuur van onderrig het aangedui dat opvoeders in onbevredigende verhoudings staan met volwassenes soos kollegas, onderwysbestuurder, ouers en departementele werknemers.

Dié onbevredigende situasie lok vyandige emosies uit wat dan as 'n bron van stres sy verskynsel maak (Troman, 2000:1). 'n Belangrike faktor wat frustrasie by opvoeders skep, is die proses van vernuwing of verandering (Vandenberghe & Vanoost, 1996:10). Met enige verandering wat in 'n organisasie plaasvind, word onsekerheid oor wat verander gaan word, asook onsekerheid oor die toekoms, by individue gewek.

Volgens Robbins (1996:3) is daar nog verdere oorsake van stres wat 'n rol speel, naamlik die druk van burokratiese verandering, rolverwagtings, die vereistes van klaskamerbestuur (administrasie, kurrikulum, dissipline), persepsie deur die publiek en skoolklimaat. Enige persoon hou daarvan om in 'n mate in beheer te wees van sekere situasies. Indien verandering plaasvind en onsekerheid sak toe, vind weerstand teen dié verandering plaas. Robbins (1996:3) gee nog redes vir weerstand teen verandering wat stres by opvoeders kan veroorsaak, naamlik:

- Verlies van iets vertrouliks en betroubaar;
- verlies aan persoonlike keuse en waarde;
- verlies aan moontlike outoriteit;
- wanneer die redes vir verandering nie bekend is nie;
- vrees vir verandering;
- wedywering;
- 'n lae verdraagsaamheid teenoor verandering;
- verskeie persepsies oor verandering;
- nie-betrokkenheid; en
- druk.

3.7.6 Verandering in die Suid-Afrikaanse onderwys

3.7.6.1 Verandering in wetgewing

Gedurende die afgelope dekades is opvoeders regoor die wêreld onwillekeurig betrek by pogings om onderwysverandering te weeg te bring. Hierdie pogings is onder verskillende vaandels van stapel gestuur en het dikwels hul oorsprong gehad by individue of groepe buite die onderwysprofessie (Booyse & Swanepoel, 1999:214).

Tussen 1990 en 1994 is die Suid-Afrikaanse samelewing hervorm deur die politiek van onderhandeling. In 1994 het die Regering van Nasionale eenheid, gewapen met 'n tussentydse Grondwet wat die sosiale en politieke regte van die land se inwoners in ag geneem het, op 'n vreedsame wyse tot stand gekom (Chisholm, 1999:87). Agt jaar later is nuwe wetgewing en beleid in plek regoor al die owerheids- en sosiale sfere in die land, insluitende die onderwys.

Onderwyswette en die gemene reg in Suid-Afrika vereis, volgens Kriel en Oosthuizen (1997:132), professionaliteit van opvoeders. Een van die kernmomente binne die betekenisveld van die begrip onderwysprofessionaliteit lê opgesluit in die begrip opvoederbekwaamheid. Die begrip opvoederbekwaamheid staan onlosmaaklik van gehalte-onderwys. Onder die statutêre determinante is een van die belangrikste faktore wat 'n groot impak op die Suid-Afrikaanse onderwys gehad het, sekerlik die verandering in die Grondwet van 1996, gevolg deur die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, No. 27 van 1996, en die Wet op Indiensneming, No 76 van 1998 (Kriel & Oosthuizen, 1997:132-133).

Die skool as organisasie is in 'n wisselwerkende verhouding met die omgewing en is onderhewig aan die wet van verandering. Die veranderingsgebeure is wedersyds. Onder druk van omgewingsfaktore moet die skool aanpas by veranderende omstandighede, maar beïnvloed die skool terselfdertyd die omgewing waarvan hy deel vorm (Van der Westhuizen, 1999:669). Suid-Afrikaanse onderwys is in 'n proses van transformasie en verandering. Om onderwyshervorming te bewerkstellig, word daar van opvoeders gevra om hul waardes, geloof en gewoontes te verander (Hargreaves, 1994:3; Thompson, 2002:1).

Daar is 'n sterk intrinsieke beskouingselement betrokke by verandering en nie alle opvoeders is bereid om die uitdagings te aanvaar nie. Die opvoeder sien verandering plaasvind en dit sal alleen van hom/haarself afhang om dié veranderings in 'n positiewe lig te sien. Beckmann (1995:10-11) sien onderwys as 'n geleentheid om stabiliteit te handhaaf en terselfdertyd kreatief aan te pas by veranderende politieke en ekonomiese eise in die proses van vernuwing.

Volgens Theron (1996:148) is verandering 'n meervlakkige verskynsel. Verandering in die onderwys word gebaseer op teorieë vanaf die dissiplines ekonomie, antropologie, sielkunde, administrasie en onderwys. Verandering word in persone (die opvoeder), groepe (byvoorbeeld die groepe opvoeders by skole), organisasies (soos skole en onderwysorganisasies) en in die omgewing (byvoorbeeld die provinsie) voltrek. Verandering fokus op die individu, maar binne die organisasie het die dominante politieke stateleierskap die meeste invloed (Theron, 1996:148).

Die inwerkingtreding van nuwe determinante van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (SA, 1996(a)) het tot gevolg gehad dat die aanskyn van die georganiseerde onderwysprofessie ingrypend verander het. Gevolglik sal die veranderings in die wetgewing van Suid-Afrika en meer spesifiek veranderings in onderwyswetgewing bespreek word. Hierin sal ook verwys word na die verandering wat in die Grondwet van 1993 plaasgevind het om so ver moontlik ooreenkomste te vind en vergelykings te tref.

a) Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996

Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 108 van 1996, het op 4 Februarie 1997 in werking getree. Artikel 2 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal dat die Grondwet die hoogste gesag in Suid-Afrika is en enige optrede of regsvoorskrif van enige persoon of liggaam wat in stryd staan met die bepalings van die Grondwet, ongeldig is (Oosthuizen, 1999:20). Die veranderings wat deur die Grondwet plaasgevind het, se invloed is duidelik sigbaar op die moraal van onderwys.

Bepalings van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) wat 'n beduidende invloed op die aanskyn van die georganiseerde onderwysprofessie het, is onder meer die wysigings ten opsigte van die reg op onderwys (Artikel 29), die beskerming teen onbillike diskriminasie (Artikel 9); die reg op menswaardigheid (Artikel 10); vryheid van godsdien, geloof en mening (Artikel 15) en die klemverskuiwing in arbeidsverhoudinge (Artikel 23).

- **Die reg op onderwys**

Onderwys is van die grootste waarde binne 'n menseregtekultuur. Nie net rus dit die leerder toe met die nodige kundighede en vaardighede vir 'n sinvolle beroep nie, dit is ook 'n geskikte instrument om die grondtone van 'n menseregtekultuur aan 'n jong en opgroeiende geslag oor te dra (Oosthuizen & Rossouw, 2001:4).

Artikel 29 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal dat "elkeen die reg op basiese onderwys het". Dit beteken dat gratis basiese onderwys aan almal voorsien moet word en dat dit uit staatsgeld gefinansier moet word (Oosthuizen, 1999:21). Volgens Kriel (1995:87) is die reg op basiese onderwys van toepassing op alle kinders, jeugdiges en volwassenes. Elke kind het volgens dié bepaling die reg op 'n aanvaarbare gehalte van onderwys.

Die begrip "basiese onderwys" is debatteerbaar, omdat dit óf elementêre óf primêre onderwys kan beteken. Die reg op onderwys het veroorsaak dat die getal leerders wat in die klaskamer toegelaat mag word, soveel meer geword het. Hierdeur is die werklading wat met groot klasse gepaard gaan, heelwat meer. Nog 'n probleem wat opvoeders negatief instel, is dat die administratiewe werk, d.w.s. die "papierwerk", toeneem indien klasse groter word. Dit lei daartoe dat opvoeders 'n lae moraal het en negatief is hieroor.

- **Gelykheid en die beskerming teen onbillike diskriminasie**

Artikel 9 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal dat daar nie regstreeks of onregstreeks op 'n onbillike wyse teen enige persoon gediskrimineer mag word nie met inbegrip van aspekte soos ras, kleur, etnisiteit en taal (Oosthuizen, 1999:22). Die bepalings oor gelykheid dien as die grondmotief of kerneienskap van die Grondwet (Beckmann, 1995:21).

Die gelyste gronde van diskriminasie van die klousule verwys na menslike eienskappe wat of onveranderlik is (byvoorbeeld ras en ouderdom), of baie moeilik is om te verander (byvoorbeeld geslag, taal en kultuur), of 'n inherente deel van die menslike persoonlikheid is (byvoorbeeld geloof, oortuiging of gewete) en wat onderworpe is aan veranderings en vooroordeel in die oë van die gemeenskap.

Die gebruik van die frase “onbillik gediskrimineer” spruit uit die kommer dat diskriminasie beide 'n verkleinerende en 'n goedhartige betekenis het. Die byvoeging van die woord “onbillik” is daarop gemik om dit duidelik te maak dat enige vorm van aanstootlike klassifikasie nie toegelaat sal word nie (Kriel, 1995:71). Benewens die feit dat die afwesigheid van “onbillike diskriminasie” 'n geldende vereiste is vir die Suid-Afrikaanse onderwysbestel op makro- en mesovlak (onderwysdepartementeel), geld die vereiste ook op mikrovlak (by elke skool).

Ter verheldering van laasgenoemde kan byvoorbeeld genoem word dat die toelatingsbeleid vir leerders tot skole vry moet wees van enige onbillik-diskriminerende kriteria. Geen voornemende leerder mag gevolglik toegang tot 'n openbare skool geweier word op grond van ras-, taal- of etniese verbondenheid nie (Oosthuizen, 1999:22).

Verder is Oosthuizen (1999:22) ook van mening dat die beginsel van gelykheid egter vir geen oomblik verwar moet word met die begrip van differensiasie nie. Gelykheid impliseer gevolglik nie dat alle persone dieselfde moet wees nie en beteken ook nie dat almal byvoorbeeld oor dieselfde talente en vermoëns beskik of dat almal identies behandel moet word nie.

Die feit dat leerders toenemend bewus word van hul regte, veroorsaak dat opvoeders steeds versigtiger moet wees om nie ongrondwetlik teenoor leerders op te tree nie. Opvoeders is dus die heeltyd bewus van al die veranderings en dit kan stres by hulle veroorsaak en hul moraal verlaag.

- **Die reg op menswaardigheid**

Volgens Artikel 10 van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)), het elke mens 'n ingebore waardigheid en dus die reg dat daardie waardigheid gerespekteer en beskerm word. Die woord "waardigheid" word deur Odendal *et al.* (1994:1337) beskryf as deftigheid en 'n gevoel van stand en eiewaarde. In die Suid-Afrikaanse howe is "waardigheid" by geleentheid verbind met status, eer, reputasie of dit wat neerkom op selfbeeld in die oë van andere (Kriel, 1995:72).

Artikel 12 (1) (e) van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) bepaal dat elkeen die reg het om nie op 'n "wrede, onmenslike of vernederende wyse behandel of gestraf te word nie" en ook nie op enige wyse "gemartel" mag word nie. In die Suid-Afrikaanse onderwysverlede was lyfstraf wat by die skool toegedien is, 'n wetlik erkende wyse waarvolgens leerders gedissiplineer kon word (Oosthuizen, 1999:24).

Vir talle opvoeders is die feit dat geen lyfstraf toegepas mag word nie 'n doring in die vlees. Leerders word al meer rebels en in opstanding teen gesag, wat die taak van die opvoeder soveel moeiliker maak. Nie net mag daar geen lyfstraf toegepas word nie, daar mag niks teenoor so 'n leerder gesê word om hom / haar te beledig of in 'n slegte lig te stel nie. Die leerders aan die ander kant sien dit as 'n goue geleentheid en bestaan die gevaar dat opvoeders 'n gevoel kry van nutteloosheid en geen waarde vir hul opofferings nie. Dit tas die moraal van die opvoeder ook aan.

- **Die reg op vryheid van godsdien, geloof en mening**

Die waardes in die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)), soos onder meer vervat in Artikels 1 en 7, word in Artikel 7(1) van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996(a)) as die "hoeksteen van demokrasie in Suid-Afrika" omskryf. Hoewel geloof nie as een van die grondwaardes in gemelde artikels vervat is nie, is alle waardes waarskynlik gewortel in die een of ander geloof - of dié geloof nou 'n uitvloeisel is van die een of ander godsdienstige of nie-godsdienstige siening, of nie (Oosthuizen & Rossouw, 2001:3).

Die feit dat alle godsdiensoefening op 'n gelyke basis geplaas is, sal waarskynlik daartoe lei dat 'n staat- of staatsondersteunde skool voorsiening vir pariteit van alle godsdienstige denominasies in die skoolopset moet maak. Geen persoon mag onderwerp word aan dwangmaatreëls wat daarop gerig is om die individu sy godsdiensoefening en geloof te ontnem nie. Die staat en alle regeringsvorme moet die vryheid van ouers respekteer en beskerm sodat die ouers die godsdienstige, kulturele en morele ontwikkeling van hul kinders kan verseker (Kriel, 1995:78).

Volgens Van der Walt (2001:3) was Suid-Afrikaners in die jare voor 1994 geïsoleerd van die res van die wêreld as gevolg van die politieke situasie wat geheers het. Vir meer as vier dekades het Suid-Afrikaners hulself binnewaarts gerig, waar hul veiligheid en gemaksones gerig was op sosiale en burgerlike gemeenskappe. Dit is ook hier waar die opvoeder in die verlede 'n hoë mate van beskerming geniet het. As gevolg van dié omstandighede is baie waarde geheg aan byvoorbeeld Afrikaans as moedertaal en ook ander aspekte soos religieuse waardes wat 'n hoeksteen was vir Afrikaanssprekende opvoeders.

Met inagneming van ander kulture en gelowe in die klaskamer, is dit moontlik om te sê dat die opvoeder sy persoonlike en politieke siening moes prysgee ter wille van die integrasie wat in skole plaasgevind het. Opvoeders moet in hul daaglikse werksituasie nie meer net gesien word as net opvoeders nie, maar ook as die vredebewaarder wanneer integrasie ter sprake is.

Die verantwoordelikheid wat op die opvoeder rus, is baie belangrik en kan daartoe lei dat die hy/sy mag voel dat die werkslading net té veel is. Dit kan die opvoeder laat voel dat hy/sy vasgevang is in 'n onoplosbare situasie wat kan lei tot swak produktiwiteit en die bevordering van 'n lae moraal.

- **Arbeidsverhoudinge**

Artikel 23 van die Grondwet (SA, 1996 (a)) bepaal dat elke persoon die reg op billike arbeidspraktyke het. In die artikel word voorsiening gemaak vir opvoeders se vrye assosiasie met 'n opvoederorganisasie van hul keuse.

Dié artikel verleen ook aan opvoeders die reg om gesamentlik te beding en selfs tot staking oor te gaan. Talle situasies het al ontstaan waar ander opvoeders van ander rasse stakingsgeleenthede gereël het, maar dan is nie alle opvoeders se mening oor dié spesifieke staking dieselfde nie. Dit het tot gevolg dat sommige opvoeders wel staak en ander nie, wat skade doen aan die status van die onderwys as 'n professie. Groot ongelukkigheid en teenstrydigheid ontstaan dan tussen opvoeders wat die uitwerking kan hê van onbereidwilligheid om saam te werk, asook dat die lojaliteitsband tussen opvoeders verbreek word. Die gevoel van trots waarvan vroeër gepraat is in 3.3.1, sal nie tot stand kom nie, wat tot 'n lae moraal sal lei.

b) Wet op Nasionale Onderwysbeleid, No. 27 van 1996

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, No. 27 van 1996, is volgens Kriel en Oosthuizen (1997:133) in vele opsigte bevestigend van die bepalings in die Grondwet (SA, 1996 (a)). Aspekte soos die beskerming van elke persoon teen onbillike diskriminasie en die vryheid van gewete, godsdiens, denke en geloof (Atrikel 4), word uitgespel as synde rigtinggewende beginsels te wees in die Nasionale Onderwysbeleid.

Soos reeds genoem is, moet ander kulture en gelowe in die klaskamer in ag geneem word. Die opvoeder moet sy/haar persoonlike en politieke siening prysgee ter wille van die integrasie wat in skole plaasvind. Die opvoeder moet in hul daaglikse werksituasie nou nie meer net gesien word as die opvoeder nie, maar ook as die vredebewaarder, wanneer integrasie ter sprake is. Dit is belangrik om te weet dat die verwagting van opvoeders verantwoordelikheid eis en opvoeders mag voel dat dié verwagtings te veel is. Dit plaas die opvoeder in 'n moeilike situasie wat kan lei tot swak produktiwiteit en die bevordering van 'n lae moraal.

c) Wet op Indiensneming, No. 76 van 1998

Die doel van die Wet op Indiensneming, No. 76 van 1998 is eerstens om voorsiening te maak vir die indiensneming van opvoeders deur die Staat, vir die reëling van diensvoorwaardes, dissipline, aftrede en ontslag van opvoeders en vir aangeleenthede wat daarmee verband hou.

Volgens Oosthuizen en Kriel (1997:133) is die Wet op Indiensneming, No.76 van 1998, tot stand gebring in 'n poging om eenvormigheid in die diensbedeling van alle opvoeders teweeg te bring. Waar daar voorheen in 'n groot mate differensiasie binne die onderskeie rasgebaseerde onderwysdepartement was, bepaal Artikel 2 van dié Wet nou dat die bepalings van die Wet van toepassing is op alle opvoeders (ongeach van ras of etnisiteit) wat in die grondgebied van die Republiek van Suid-Afrika in diens is.

Opvoeders het as gevolg van die verandering in die Wet op Indiensneming, No. 76 van 1998 te doen gekry met regstellende aksie, 'n metode om struikelblokke te verwyder (Bray, 1998:79). Die gebruik van regstellende aksie is slegs regverdigbaar waar dit met die realisering van substantiewe gelykheid te doen het (De Wet, 2002:15). Regstellende aksie het daartoe gelei dat talle opvoeders pakette aangebied is om plek te maak vir regstellende aksie-poste. Dit het tot gevolg gehad dat onsekerheid, negatieweiteit en 'n lae moraal in hul werksituasie ontstaan het.

3.7.6.2 Gevolgtrekking

Aangesien verandering oor die afgelope nege jaar in die Grondwet (SA, 1996(a)) en onderwysregte plaasgevind het, is die opvoeder van vandag meer kwetsbaar vir aanklagte teen enige ongeregtigheid wat teen leerders mag gepleeg word.

Dit maak die verantwoordelikheid van die skoolbestuurder soveel groter aangesien hy/sy enige verwikkelings in onderwyswette onder die opvoeder se aandag moet bring. Die aanname kan egter gemaak word dat opvoeders wel negatief kan raak teenoor besluite in wetsverandering, aangesien hulle nie geken word in die veranderings nie.

3.7.7 Kurrikulumverandering

Die betekenis van kurrikulum mag verskil van persoon tot persoon. Cheng (1996:147) definieer kurrikulum as die daarstel van kennis, vaardighede en aktiwiteite wat aan leerders oorgedra word. Dit kan ook gedefinieer word as die daarstel van beplande aktiwiteite wat die opvoeder se onderrigting en die leerder se leer koester.

Verder is Cheng (1996:148) van mening dat daar met kurrikulumontwikkeling of -verandering bedoel word om die doeltreffendheid van onderrig en leer te verbeter. Met die veranderinge in die onderwys word weggestuur van die onderwys van die ou kurrikulum, en word probeer om die onderwysstelsel sover as moontlik te moderniseer. Dié koersverandering het die afgelope tyd gestalte gekry in Kurrikulum 2005, 'n onderrigmetode wat van 1998 af stelselmatig in die land se skole geïmplementeer is. Twee belangrike beginsels vorm die grondslag daarvan, naamlik:

- Die begrip van lewenslange leer. In aansluiting daarby vind 'n mens die gedagte van “deurvloeiing” van die een leergeleentheid na die volgende met inagneming van en erkenning aan alle vorige leer en ervaring.
- Die beginsel van uitkomsgerigte onderwys (UGO) met die fokus op die leerder. Ingevolge die UGO word onderwysdoelwitte ooreenkomstig leerdergedrag geformuleer.

Die positiewe aspekte van Kurrikulum 2005 en die UGO is sodanig dat die nuwe koers nie sonder meer afgeskiet moet word nie. Dit moet as 'n geleentheid aangegryp word ter wille van die beter opvoeding en onderwys van die leerders. Tegelyk moet die gevare wat daaraan verbonde is, raakgesien word - veral die ideologiese gevare – en moet leerders voorberei word om dit die hoof te kan bied. Afrikaanssprekende opvoeders ervaar werksontevredenheid ten opsigte van die veranderde kurrikulum en hiervolgens dui Klopper (1999:226) 'n paar redes aan vir dié ontevredenheid wat so 'n groot invloed het ten opsigte van hul moraal en motivering:

- Die kompleksiteit van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO);
- die gebrek aan die nodige voorafgaande konsultasie of raadpleging met die betrokke partye (Klopper, 1999:226). Potenza (2001:20) is van mening dat verskeie opvoeders ontevrede is as gevolg van die gebrek aan kommunikasie vanaf die Departement se kant aangaande die bestaande onderwysbeleid oor Kurrikulum 2005. As gevolg van die gebrek aan direkte kommunikasie vanaf die Departement, is opvoeders se bron van inligting die media. Laasgenoemde moes aan die opvoeders oordra of Kurrikulum 2005/UGO geskrap gaan word of nie;

- die lae vaardighede en bekwaamheid van Suid-Afrikaanse opvoeders. Vir jare was opvoeders gewoon aan en vertrouwd met die ou kurrikulum en om nou 'n oorskakeling na die nuwe kurrikulum te hê, vereis dat opvoeders oor sekere vaardighede of bekwaamheid moet beskik. Dié uitdaging is veral vir ouer opvoeders 'n doring in die vlees aangesien dit moeilik is om van voor af iets nuuts aan te leer;
- uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) is geïmplementeer sonder die nodige beplanning, voorbereiding en betrokke leerderstudiemateriaal (Klopper, 1999:226). Nog 'n faktor wat aandag moes geniet, is nie net opvoederontwikkeling nie, maar ook die ontwikkeling en verspreiding van kwaliteit werkboeke wat die nuwe kurrikulum ondersteun (Potenza, 2001:20); en
- uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) is geïmplementeer sonder die behoorlike opleiding van opvoeders (Klopper, 1999:226). Dit is een van die belangrikste aspekte aangesien opvoeders voel dat hulle nie die nuwe kurrikulum sou kon aanbied sonder die nodige en gereëide hoë kwaliteit opleiding en deurlopende skoolgebaseerde ondersteuning nie (Potenza, 2001:20).

Cheng (1996:148) beskryf kortliks drie verskillende benaderings tot kurrikulumverandering. Hy is van mening dat daar na die benaderings van kurrikulumdoeltreffendheid gekyk moet word om onderrigdoeltreffendheid en leeruitwerkingdoeltreffendheid te bevorder. Dié benaderings word onder meer in die volgende kategorieë geklassifiseer, naamlik:

- **Die eenvoudige kurrikulumverandering-benadering**

Die kurrikulum moet op individuele, program- of skoolvlak verander word om te pas by die opvoeder se bekwaamheid en die leerders se persoonlikheidseienskappe. Albei bogenoemde faktore moet, wanneer dit in ag geneem word, saam met die skool se doelwitte met kurrikulumverandering ooreenstem. Volgens dié benadering word aangeneem dat opvoeders passief is, opvoederbekwaamheid standvastig is, dat kurrikulumverandering beplan word en dat dit deur die onderwysbestuurder en eksterne kenners doeltreffend geïmplementeer word (Cheng, 1996:148).

- **Die opvoederbekwaamheidontwikkeling-benadering**

Die sinvolheid van die opvoeder se werk speel 'n belangrike rol. Werk is sinvol indien die opvoeder meen dat die werk wat hy/sy verrig nie alleen tot persoonlike selfverwesenliking bydra nie, maar ook tot die bereiking van doelwitte in die onderwysprofessie (Fourie, 2001:62). Om werk sinvol te maak, moet opvoederbekwaamheid ontwikkel word om die aanvraag en eise van die kurrikulum tegemoet te kom. Dié benadering aanvaar dat kurrikulumverandering gebruik maak van die onderwysbestuurder of eksterne kenners en dat opvoederbekwaamheid maklik ontwikkel word om al die behoeftes van die veranderende kurrikulum te bevredig (Cheng, 1996:148).

- **Die dinamiese kurrikulumverandering-benadering**

Beide kurrikulum- en opvoederbekwaamheid moet ontwikkel en verander word om kurrikulumdoeltreffendheid met betrekking tot onderrig en leer te verbeter. Dié benadering aanvaar dat kurrikulumverandering 'n dinamiese begrip is wat 'n deurlopende en sikliese proses is vir die ontwikkeling van beide kurrikulum en opvoederbekwaamheid (Cheng, 1996:148).

Die kurrikulum kan slegs doeltreffend ontwikkel en verander indien opvoeders volkome betrokke is by die proses. Opvoederbekwaamheid moet nie slegs ontwikkel word om die behoeftes van die bestaande kurrikulum te bevredig nie, maar ook om te help om 'n kurrikulum te ontwikkel wat by die leerders se persoonlikheidseienskappe, skooldoelwitte en reeds bestaande skoolomstandighede pas (Cheng, 1996:150).

Opvoeders moes met die implementering van die nuwe kurrikulum in Suid-Afrika van voor af opleiding ontvang. Dié opleiding het in sommige gevalle 'n negatiewe gevoel onder opvoeders geskep, aangesien baie ouer opvoeders nie die nodige motivering ontvang het om van voor af alles aan te leer nie. Dit mag gelei het tot die verlaging van die opvoedersmoraal. Opvoeders moet die nuwe kurrikulum implementeer, maar beskik nie oor die nodige kennis en opleiding om die implementering suksesvol te laat plaasvind nie.

3.8 SAMEVATTING

Uit bogenoemde hoofstuk kan afgelei word dat die verandering wat in Suid-Afrika plaasgevind het 'n belangrike invloed op die moraal van opvoeders gehad het. Hoewel die veranderings nie altyd as positief gesien kan word nie, is dit tog veranderings wat wel moes plaasvind ten spyte van weerstand. Dit vraag kan gevra word of opvoeders se gemotiveerdheid, moraal en ingesteldheid teenoor hul werkslewe nie dalk die sukses van die verandering wat besig is om te gebeur kan bepaal nie.

Onderwys beteken krag en deur gebruik te maak van die huidige onderwyssituasie, kan die ingesteldheid teenoor onderwys deur samewerking van negatief omgeswaai word na positief. Die mate waarin hierdie faktore die opvoeder se motivering en moraal beïnvloed, is deur die empiriese ondersoek vasgestel en word in die volgende hoofstuk bespreek.

HOOFSTUK 4

RESULTATE VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die empiriese navorsingsontwerp bespreek. Die doel van die empiriese ondersoek is om met behulp van 'n meetinstrument te bepaal in watter mate Afrikaanssprekende opvoeders gemotiveerd is en 'n hoë moraal het. 'n Verdere doel is om vas te stel watter faktore 'n rol speel in die bepaling van gemotiveerdheid en moraal. Die resultate van die empiriese ondersoek word vervolgens weergegee.

4.2 EMPIRIESE ONDERSOEK

4.2.1 Die vraelys

Die vraelys as navorsingsinstrument is, volgens Gall *et al.* (1996:291), 'n selfrapporterende instrument vir die insameling van 'n verskeidenheid toepaslike inligting vir die navorser, wat uit 'n aantal vrae of items bestaan wat respondente dan lees en beantwoord. Die vraelys is dus 'n toepaslike navorsingsmetode vir die insameling van inligting direk van respondente en dus waarom die vraelys as meetinstrument vir dié navorsing gebruik is.

Op grond van die bevindinge uit die literatuurstudie en gegrond op die aangepaste meetinstrument van Mentz (1999), is 'n gestruktureerde vraelys saamgestel wat uit 64 vrae bestaan. Dié 64 vrae is saamgegroepeer in 15 subskale. Die doel van die vraelys is om te bepaal wat die verandering in die onderwys sedert 1994 op die gemotiveerdheid en moraal van Afrikaanssprekende opvoeders in die Noordwes en Noord-Kaap provinsies gehad het.

Hieruit kan die siening van verandering op opvoeders se gemotiveerdheid of gedemotiveerdheid teenoor onderwys gegee word. Verder word met die vraelys beoog om vas te stel watter professionele en persoonlike probleme ervaar word deur die opvoeders, wat die oorsaak kan wees van ongemotiveerdheid en 'n ervaring van 'n lae moraal. Vir die biografiese doeleindes is vrae ten opsigte van ouderdom, geslag en jare ervaring ingesluit.

4.2.2 Loodsondersoek

Voor die vraelys gefinaliseer is, is onderhoude met verskeie opvoeders van 'n primêre en 'n sekondêre skool in Potchefstroom gevoer. Hiermee is van die faktore bepaal wat die motivering en moraal van opvoeders beïnvloed en vervolgens is vrae oor dié faktore in die vraelys ingesluit.

4.2.3 Populasie

Afrikaanssprekende opvoeders in die Noordwes en Noord-Kaap provinsies is genader vir die ondersoek aangesien dié provinsies 'n redelike groot aantal Afrikaanssprekende inwoners relatief tot die bevolking het. Vir die doel van rapportering van die resultate, word die resultate van albei provinsies saamgevoeg om 'n globale idee te kry ten opsigte van die motivering en moraal. 'n Totaal van 2137 vraelyste is uitgestuur na skole, waarvan 1527 terugontvang is.

Tabel 4.1: Totale aantal vraelyste uitgestuur na die Noordwes en Noord-Kaap provinsies

Totaal vraelyste uitgestuur	Totaal vraelyste terugontvang	Persentasie vraelyste terugontvang
2137	1527	71.5%

4.2.4 Administratiewe prosedures

Ten opsigte van die administratiewe prosedures is daar individueel met 73 skole in die Noordwes en 34 skole in die Noord-Kaap provinsies geskakel. Skriftelike toestemming is van die Direkteur-generaal van Onderwys vir die Noordwes Provinsie, dr. A.M. Karodia, en van die Hoofdirekteur van Onderwys vir die Noord-Kaap Provinsie, mnr. A.F. Joemat, verkry vir die voortgaan met die uitreiking van die vraelyste in die provinsies. Vraelyste is persoonlik na skole geneem en weer afgehaal. Sekere skole in die Noord-Kaap, wat in verafgeleë omgewings is, is telefonies genader, waarna vraelyste na dié skole gepos is en die skole dan die vraelyste weer teruggepos het.

4.3 STATISTIESE METODES

4.3.1 Inleiding

Die statistiese ontledings is met behulp van 'n hoofraamrekenaar van die PU vir CHO en 'n SAS-rekenaarprogrampakket verwerk (SAS Institute Inc., 2001). Die FREQ-prosedure van SAS het die frekwensie bepaal en gemiddeldes is deur middel van die MEANS-prosedure bepaal. Waar nulresponse voorgekom het, is dit nie by die bepaling van die persentasie-ontleding in aanmerking geneem nie, maar dit word wel in die tabelle aangetoon.

Die rede vir die weglating van die nulresponse is dat dit min voorgekom het en dus min of geen uitwerking op die data het nie. Die gepaardgaande T-toets is gebruik om te bepaal of daar beduidende verskille bestaan tussen die gemiddelde response. Daar is van uitwerkinggrootte gebruik gemaak om te bepaal of die statistiese verskille wat verkry is, praktiese beduidendheid bevat.

Die volgende formule vir die bepaling van die uitwerkinggrootte van verskille is gebruik (Cohen, 1988:221):

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s}$$

- Waar x_1 = Gemiddelde respons van die 1e groep (op grond van ouderdom, geslag of jare ervaring)
- x_2 = Gemiddelde respons van die 2e groep (op grond van ouderdom, geslag of jare ervaring)
- S = Grootste standaardafwyking van die twee groepe

$d = 0.2$ klein uitwerking

$d = 0.5$ medium uitwerking

$d = 0.8$ groot uitwerking

4.3.2 Bepalings van frekwensies en gemiddeldes

4.3.2.1 Biografiese gegewens

Die doel van hierdie vrae was om die algemene inligting aangaande die studiepopulasie te bekom en so 'n profiel van die Afrikaanssprekende opvoeders in die Noordwes en Noord-Kaap provinsies ten opsigte van ouderdom, geslag en jare ervaring te bepaal.

a) Vraag A1: Ouderdom van die respondente

Uit Tabel 4.2 kan die afleiding gemaak word dat die twee grootste groepe Afrikaanssprekende opvoeders in die ouderdomsgroepe 35 tot 44 jaar (38,4%) en 45 tot 54 jaar (31,9%) val, terwyl die groep van 60 jaar en ouer in die minderheid (1,7%) is.

Tabel 4.2: Afdeling A1 Biografiese gegewens t.o.v. ouderdom

Kategorie	Ouderdom	N	%
1	20-24	42	2.8
2	25-34	269	17.6
3	35-44	586	38.4
4	45-54	472	31.9
5	55-60	112	7.3
6	60+	26	1.7
Geen respons		20	1.3

b) Vraag A2: Geslag van die respondente

Uit onderstaande tabel, waar daar na die response op vraag A2 gekyk word, blyk dit dat die grootste groep, naamlik 1056 (69,15%) van die respondente, uit vroulike opvoeders bestaan, terwyl 'n totaal van 453 (29,67%) mansopvoeders die vraelys ingevul het.

Tabel 4.3: Afdeling A2: Biografiese gegewens t.o.v. geslag

Kategorie	Geslag	n	%
1	Manlik	453	29.7
2	Vroulik	1056	69.2
3	Geen respons	18	1.2

c) Vraag A3: Jare ervaring van die respondente

Uit die response op die vraag ten opsigte van jare ervaring (A3), blyk dit dat die grootste groep dié van opvoeders met 20 en meer jaar ondervinding is, terwyl die tweede grootste groep die met 11-15 jaar ondervinding/ervaring is. Die groep met die minste jare ervaring is in die tweede kategorie, naamlik 2 jaar ervaring (1,5%).

Tabel 4.4: Afdeling A3: Biografiese gegewens t.o.v. jare ervaring

Kategorie	Jare ervaring	n	%
1	1	30	2
2	2	23	1.5
3	3-5	102	6.7
4	6-10	229	15
5	11-15	345	22.6
6	16-20	304	19.9
7	20+	470	30.8
Geen respons		24	1.6

Profiel van studiepopulasie:

Die aanname kan uit bogenoemde bespreking gemaak word dat die tipiese Afrikaanssprekende opvoeder in die Noordwes en Noord-Kaap provinsies tussen die ouderdom van 35 tot 44 jaar (38,4%) is, vroulik is (69,2%) en 20 jaar en meer onderwysondervinding het. Die opvoeders in die kategorie 60 jaar en ouer is in die minderheid, sowel as manlike opvoeders en opvoeders met 2 jaar onderwys-ondervinding.

4.3.2.2 Vraelys: Alle respondente

Vervolgens word 'n saamgestelde tabel met die frekwensies en gemiddeldes van alle respondente aangedui. Die doel van dié frekwensie-ontleding is om die hoofmomente in die response van alle opvoeders te identifiseer en om vas te stel in watter mate die opvoeders sekere faktore as negatief of positief ervaar (Sien Tabel 4.5 hieronder).

Tabel 4.5: Afdeling B Frekwensies en gemiddeldes van alle respondente

Nr.	Vraag	Onbeantw		Nooit		Soms		Dikwels		Altyd		Gem
		n	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
B1	Ek is tevrede met die huidige Onderwyssituasie in Suid-Afrika.	-	-	437	28.6	942	61.7	114	9.4	4	0.3	1.8*
B2	My persoonlike onderwysbehoefes word in ag geneem.	-	-	228	18.9	908	59.5	297	19.5	34	2.2	2.1*
B3	Onderwys bied aan my die nodige status.	-	-	441	28.9	747	48.9	278	18.2	61	4.0	2.0*
B4	Ek beywer my om die doelwitte van die skool te bereik.	-	-	7	0.5	78	5.11	384	25.2	1058	69.3	3.6**
B5	Intrinsieke motivering dien as my dryfkrag.	-	-	9	0.6	167	10.9	653	42.8	698	45.7	3.3
B6	Ek word by die skool aangespoor tot beter werk.	-	-	46	3.0	398	26.1	601	39.4	482	31.6	3.0
B7	Die personeel hou daarvan om by dié skool te werk.	-	-	74	4.9	480	31.4	598	39.7	375	24.6	2.8
B8	My mening word in ag geneem tydens besluitneming.	-	-	117	7.7	540	35.4	646	42.3	224	14.7	2.6
B9	Onderwys skep 'n behoefte / drang wat my help om my beste te gee.	-	-	122	8.0	567	37.1	584	38.2	254	16.6	2.6
B10	Daar word genoeg aandag gegee aan die probleme wat ek, persoonlik, met die nuwe kurrikulum ondervind.	-	-	291	19.1	690	45.2	406	26.6	140	9.2	2.3
B11	Ek kry die nodige erkenning vir ekstra insette.	-	-	235	15.4	670	43.9	423	27.7	199	13.0	2.4
B12	Onderwys bied vir my finansiële sekuriteit.	-	-	500	32.7	599	39.2	292	19.1	136	8.9	2.0*
B13	Ek is werksgemotiveerd.	-	-	73	4.8	386	25.3	598	39.2	470	30.8	3.0
B14	Daar heers 'n gesonde en oop verhouding tussen myself en die leerders se ouers.	-	-	92	6.0	226	14.8	573	37.5	636	41.7	3.2
B15	Die personeel van die skool help en ondersteun mekaar met onderrigprobleme.	-	-	47	3.1	324	21.2	642	42.0	514	33.7	3.2
B16	Ek ervaar tevredenheid ten opsigte van my werk.	-	-	76	5.0	499	32.7	688	43.8	284	18.6	2.8
B17	Die skoolhoof gaan uit sy / haar pad om my te help.	-	-	96	6.3	347	22.7	490	32.1	594	38.9	3.0
B18	My verhouding met die leerders maak my positief.	-	-	75	4.9	369	24.2	699	45.8	384	25.2	2.9

Nr.	Vraag	Onbeantw		Nooit		Soms		Dikwels		Altyd		Gem
		n	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
B19	Onderwys se professionele status word aangetas deur swak berigte in die media.	-	-	444	29.1	691	45.3	375	24.6	17	1.1	3.0
B20	Ek neem graag deel in nuwe projekte en aktiwiteite wat deur die skool aangepak word.	-	-	15	1.0	251	16.4	731	47.9	530	34.7	3.2
B21	Ek het 'n positiewe gesindheid teenoor die onderwys.	-	-	90	5.9	490	32.1	601	39.4	346	22.7	2.8
B22	Dit is vir my belangrik om die beeld van die skool te help verbeter.	-	-	14	0.9	102	6.7	315	20.6	1096	7.8	3.6**
B23	My mening word as belangrik geag tydens vergaderings.	-	-	126	8.3	482	31.6	667	43.7	252	16.5	2.7
B24	Ek is bekwaam genoeg om my werk te verrig.	-	-	13	0.9	81	5.3	411	26.9	1022	66.9	3.6**
B25	Jaar is 'n behoefte aan onderwyser-outonomie.	-	-	12	0.8	232	15.2	742	48.6	541	35.4	3.2
B26	Daar word genoeg geleenthede geskep om myself as 'n goeie onderwyser te bewys.	-	-	102	6.7	370	24.2	712	46.6	343	22.5	2.9
B27	Die personeel is bereid om saam te werk om gemeenskaplike doelwitte te bereik.	-	-	43	2.8	354	23.2	640	41.9	490	32.1	3.0
B28	Ek ervaar spanning, angs en kommer in my werk.	-	-	245	16.0	535	35.0	641	42.0	106	6.9	2.6
B29	Werkswagting soos bv. die verwagtings wat deur die nuwe kurrikulum geskep word, veroorsaak onaangenaamheid.	-	-	307	20.1	622	40.7	522	36.2	46	3.0	2.8
B30	Werksoorlading is 'n rede vir kommer onder onderwysers.	-	-	722	47.3	576	37.7	210	13.8	19	1.2	3.3
B31	Toenemende gebruik van inligtingstegnologie is vir my 'n bron van stres.	-	-	193	12.6	441	28.9	644	42.2	249	16.3	2.4
B32	As gevolg van buitemuurse aktiwiteite word my eie familie / gesin afgeskeep.	1	0.1	578	37.9	512	33.6	355	23.3	81	5.3	3.0
B33	Die leerders irriteer my.	-	-	135	8.8	241	15.8	880	57.6	271	17.8	2.2
B34	Ek voel dat ek naby die punt van uitbranding is.	-	-	206	13.5	416	27.2	667	43.7	238	15.6	2.4
B35	Ek voel in beheer wanneer nuwe take aan my gegee word.	-	-	107	7.0	390	25.5	775	50.8	225	16.7	2.8
B36	Ek is gelukkig in my werksituasie.	-	-	96	6.3	506	33.1	640	41.9	285	18.7	2.7
B37	Ek ervaar 'n gevoel van té veel werk en té min tyd om die werk te voltooi.	-	-	494	32.4	576	37.7	407	26.7	50	3.3	3.0
B38	Daar is onderlinge wedywering tussen die personeel.	-	-	181	11.9	401	26.3	747	47.6	218	14.3	2.4
B39	Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se eise is realisties.	-	-	422	27.6	867	56.8	217	14.2	21	1.38	1.9*
B40	Daar word van my verwag om net vakke aan te bied waarvoor ek opgelei is.	-	-	427	28.0	378	24.8	344	22.5	378	24.8	2.4
B41	Ongedissiplineerde leerders is vir my 'n frustrasie.	-	-	873	57.2	373	24.4	261	17.1	20	1.3	3.4**
B42	Administratiewe werk vereis baie van my tyd.	-	-	707	46.3	586	38.4	216	14.2	18	1.2	2.3
B43	Die personeel ondersteun mekaar in die uitdagings van Kurrikulum 2005.	-	-	75	4.9	401	26.3	661	43.3	390	25.5	2.9

Nr.	Vraag	Onbeantw		Nooit		Soms		Dikwels		Altyd		Gem
		n	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
B44	Die Onderwysdepartement bied genoeg inligting en ondersteuning t.o.v. die nuwe kurrikulum.	-	-	302	19.8	853	55.9	318	20.8	54	3.5	2.1*
B45	Klasgrootte bemoeilik onderrig van leerders.	-	-	715	46.8	424	27.8	309	20.2	79	5.2	3.2
B46	Daar is 'n gebrek aan genoeg toerusting en materiaal.	-	-	295	19.3	472	30.9	598	39.2	162	10.6	2.6
B47	As gevolg van regstellende aksie sien ek bevordering as buite my bereik.	-	-	663	43.4	411	26.9	357	23.4	96	6.3	3.1
B48	Ek voltooi my werk met genoeg geesdrif.	-	-	40	2.6	266	17.4	716	46.9	505	33.1	3.1
B49	Ek ervaar 'n gevoel van trots teenoor die onderwys.	-	-	125	8.2	533	34.9	544	35.6	325	21.3	2.7
B50	Ek is lojaal teenoor my skool.	-	-	5	0.3	66	4.3	250	16.4	1206	79.0	3.7**
B51	Ek respekteer die skoolhoof se besluite.	-	-	14	0.9	154	10.1	416	27.2	943	61.8	3.5**
B52	Die onderwysbeleid is vir my aanvaarbaar	-	-	201	13.2	718	47.0	474	31.0	134	8.8	2.4
B53	Daar heers 'n goeie klimaat onder die leerders en personeel.	-	-	46	3.0	394	25.8	821	53.8	266	17.4	2.9
B54	Ek voel gemotiveerd om by dié skool te werk.	-	-	58	3.8	339	22.2	597	39.1	533	34.9	3.1
B55	Ek sien onderwys as beroep nog steeds as belangrik.	-	-	27	1.8	187	12.3	283	18.5	1030	67.5	3.5
B56	Onderrig-leerprogramme voldoen aan die behoeftes van die leerders.	-	-	122	8.0	636	41.7	640	41.9	129	8.5	2.5
B57	Die skool se bestuur motiveer die onderwysers om verandering suksesvol te implementeer.	-	-	76	5.0	413	27.1	681	44.6	357	23.4	2.9
B58	Ek is trots daarop om 'n onderwyser te wees.	-	-	64	4.2	389	25.5	426	27.9	648	42.4	3.1
B59	Ek voel onseker oor die toekoms van die onderwys in Suid-Afrika.	-	-	491	32.2	586	38.4	415	27.2	35	2.3	3.0
B60	Ek is toegewyd aan die onderwysprofessie.	-	-	38	2.5	246	16.1	491	32.2	752	49.3	3.3
B61	Ek ervaar wedywing tussen die personeel as 'n positiewe gebeurtenis.	-	-	139	9.1	488	32.0	582	38.1	318	20.8	2.7
B62	Daar heers 'n sterk spangees tussen die personeel.	-	-	87	5.7	392	25.7	639	41.9	409	26.8	2.9
B63	Ek voel onseker as daar nuwe veranderings plaasvind.	-	-	203	13.3	404	26.5	833	54.6	87	5.7	2.5
B64	Kommunikasie tussen die skoolhoof en personeel is goed.	-	-	96	6.3	290	19.0	597	39.1	544	35.6	3.0

Die maksimum gemiddelde telling wat behaal kan word, is vier (4), aangesien daar van 'n vierpuntskaal gebruik gemaak is. Daar sal uit die totaal van 64 vrae na die ses (6) hoogste gemiddelde tellings en die ses (6) laagste gemiddelde tellings gekyk word vir die doel van bespreking.

Tabel 4.6: Ses hoogste gemiddeldes behaal

Vraagnr.	Vraag soos op vraelys	Gemiddeld
B50	Ek is lojaal teenoor my skool.	3.7**
B22	Dit is vir my belangrik om die beeld van die skool te help verbeter.	3.6**
B4	Ek beywer my om die doelwitte van die skool te bereik.	3.6**
B24	Ek is bekwaam genoeg om my werk te verrig.	3.6**
B51	Ek respekteer die skoolhoof se besluite.	3.5**
B41	Ongedissiplineerde leerders is vir my 'n frustrasie.	3.4**

- Uit die response op vraag B50: "Ek is lojaal teenoor my skool", blyk dit dat die opvoeders 'n hoë mate van verantwoordelikheid teenoor hul skole het. Volgens Reber (1995:658) dui lojaliteit op die persoonlikheidseienskap van betroubaarheid (Vgl. 3.3.1.3). Dit is belangrik dat opvoeders 'n mate van lojaliteit teenoor die skool sal hê, aangesien sulke opvoeders dan betrokke sal wees by die skool se belange. Tabel 4.6 dui aan dat 'n gemiddeld van 3,7 behaal is en uit Tabel 4.5 blyk dit dat 80% respondente gevoel het dat hulle altyd lojaal teenoor die skool is. Slegs 0,3% het gevoel dat hulle nooit lojaal is nie.
- Wat vraag B22 betref, is dit vir die meerderheid respondente (71,8%) belangrik om die beeld van die skool te help verbeter (Tabel 4.5). Die groot positiewe respons op hierdie vraag toon 'n bereidheid by opvoeders om die stand van onderwys te help verbeter.

Aangesien daar 'n noue verwantskap is tussen vraag B22 en vraag B50, wat vooraf behandel is, is dit nie verbasend dat daar 'n positiewe respons van 3,6 gemiddeld (Tabel 4.6) op hierdie vraag is nie. Albei speel 'n rol by die verbetering van onderwys in skole en is dus 'n belangrike aanduiding van opvoeders se moraal en gemotiveerdheid.

- "Ek beywer my om die doelwitte van die skool te bereik" (B4), waar 'n gemiddeld van 3,6 behaal is (Tabel 4.6). Hierdie vraag het betrekking op die moraal van 'n opvoeder. Volgens Esterhuizen (1989:43) word moraal beskryf as die gesindheid of geestesgesindheid van werknemers wat sal bepaal of hulle bereid is om vrywillig saam te werk om die doelwitte van die organisasie te bereik (Vgl. 3.2.1).

Met die beantwoording van hierdie vraag het 69,3% van alle respondente gevoel dat hulle bereid is om hulle te beywer om die doelwitte van die organisasie te bereik (Tabel 4.5). Dié persentasie is baie goed, aangesien dit belangrik is vir opvoeders as werknemer om die belange van die organisasie op die hart te dra. Dit beteken verder dat daar samewerking teenwoordig is om net die beste vir die organisasie te gee sodat die beste resultate binne die organisasie verkry sal word. Slegs 7 respondente (0,5%) het gevoel dat hulle nooit hulself beywer tot die doelwitte van die organisasie nie (Tabel 4.5).

- Uit die response op vraag 24: "Ek is bekwaam genoeg om my werk te verrig", is gevind dat 66,9% van die respondente gevoel het dat hulle wel daartoe in staat is om hulle werk te doen (Tabel 4.5) en 'n gemiddeld van 3,6 is behaal (Tabel 4.6). Volgens Ivancevich en Matteson (1996:156) dui bekwaamheid op die graad van taakrelevante vaardighede, vermoëns, kennis en ondervinding wat die individu besit.

Tensy die werknemer presies weet wat van hom of haar verwag word en hoe om die werk te verrig, sal 'n hoë mate van prestasie nie moontlik wees nie (Vgl. 2.4). Dit dui verder daarop dat die respondente 'n goeie intrinsieke selfsekerheid ervaar wat nodig is om met gemotiveerdheid en oorgawe te werk.

Tabel 4.5 dui daarop dat slegs 0,9% van die respondente van mening was dat hulle nie bewaam is om hul werk te verrig nie. As gevolg van die nuwe kurrikulum mag sommige opvoeders dalk van mening wees dat hulle nie die nodige opleiding het vir die implementering van nuwe vakgebiede nie.

- Vraag B51 lui: "Ek respekteer die skoolhoof se besluite." Die response op hierdie vraag was dat 61,8% van die respondente "altyd" as 'n keuse op die vierpuntskaal gekies het (Tabel 4.5). Dit het 'n gemiddeld van 3,5 (Tabel 4.6) beteken, wat daarop dui dat daar positiewe kollegialiteit tussen die skoolhoof en die opvoeders heers omdat die opvoeder die besluite wat die skoolhoof neem, as belangrik ag. Volgens Esterhuizen (1989:44) impliseer die aanvaarding van die oordeel van die onderwysleier dat opvoeders tevrede is met die onderwysleier se leiding en toesig Vgl. 3.3.1.5). Van die totale aantal respondente was 14 respondente (0,9%) nooit tevrede met die oordeel van die bestuurder se besluite nie.
- Die respondente is verder van mening dat ongedissiplineerde leerders vir hulle 'n frustrasie is. Dit kan volgens vraag B41 afgelei word, waar 57,2% van alle respondente gevoel het dat leerders "altyd" 'n frustrasie is (Tabel 4.5), dit wil sê 'n gemiddeld van 3,4 is behaal (Tabel 4.6). Volgens Badenhorst (1986:32) word ongedissiplineerdheid by leerders as die algemeenste bron van stres beskou Vgl. 2.6.1.4).

Met inagning van die verandering in die wetgewing ten opsigte van die verbod op lyfstraf, Artikel 10(1) en (2) van die Suid-Afrikaanse Skolewet No. 84 van 1996 (SA, 1996(b)), het die hantering en dissiplinering van leerders aansienlik moeiliker geword vir die opvoeder. Alternatiewe metodes vir dissiplinering is nie altyd so doeltreffend nie en veroorsaak dat opvoeders 'n gevoel van ontevredenheid ervaar. Slegs 1,3% van die respondente het gevoel dat ongedissiplineerde leerders nooit vir hulle 'n frustrasie is nie (Tabel 4.5).

Tabel 4.7 Ses laagste gemiddeldes behaal

Vraagnr.	Vraag soos op vraelys	Gemiddeld
B1	Ek is tevrede met die huidige Onderwyssituasie in Suid-Afrika.	1.8*
B39	Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se eise is realisties.	1.9*
B3	Onderwys bied aan my die nodige status.	2*
B12	Onderwys bied vir my finansiële sekuriteit.	2*
B2	My persoonlike onderwysbehoefte word in ag geneem.	2.1*
B44	Die onderwysdepartement bied genoeg inligting en steun t.o.v. die nuwe kurrikulum.	2.1*

Vervolgens sal die ses laagste gemiddelde tellings (of 10%) wat behaal is, bespreek word:

- Uit die response op vraag B1: "Ek is tevrede met die huidige onderwyssituasie in Suid-Afrika", blyk dit dat die respondente 'n hoë mate van ontevredenheid ervaar. 'n Totaal van 28,6% van die respondente het op die vierpuntskaal "nooit" geantwoord, en 61,7% van die response was gerig op die mening dat daar "soms" tevredeheid ervaar word met die onderwyssituasie (Tabel 4.5). Dit beteken dat 'n gemiddeld van 1,8 bereik is (Tabel 4.7) en dat min van die respondente tevredeheid ervaar teenoor die situasie waarin die Suid-Afrikaanse onderwys hom tans bevind.
- Met die vorige vraag in gedagte is die respondente verder van mening dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se eise nie realisties is nie (B39). Die meerderheid respondente (56,8%) het gevoel die eise wat aan hulle gestel word is soms realisties (Tabel 4.5), wat 'n gemiddeld van 1,9 aandui (Tabel 4.7). As die stelsel se eise onrealisties is en die opvoeder nie daaraan kan voldoen nie, kan dit tot stres aanleiding gee en tot 'n gevoel van "ek is nie goed genoeg nie" Vgl. 2.6.4.1).

- Wat vraag B3 betref, voel die meerderheid opvoeders dat onderwys nie aan hulle die nodige status bied nie en is 'n gemiddeld van 2 vir dié vraag behaal (Tabel 4.7). By die beantwoording van hierdie vraag het 48,9% van die respondente gevoel onderwys bied net soms die nodige status, terwyl 28,9% gevoel het onderwys bied nooit aan hulle die nodige status nie (Tabel 4.5). Volgens Coetsee (2001:14) spruit ekstrinsieke motivering veral uit faktore rondom die werk, naamlik eksterne faktore soos geld, *status*, beleid, sekuriteit en administrasie Vgl. 2.1.2).
- Vraag B12 lui: "Onderwys bied vir my finansiële sekuriteit." Dié vraag is een van die belangrikste vrae m.b.t. ekstrinsieke motivering, waar die meerderheid respondente gevoel het onderwys bied nie die nodige sekuriteit nie. Die response op die vraag het getoon dat 'n gemiddeld van 2 behaal is (Tabel 4.7). Dit beteken dat 39,2% van die respondente soms voel onderwys bied hulle finansiële sekuriteit, tesame met 32,7% respondente wat van die mening was dat onderwys nooit finansiële sekuriteit bied nie (Tabel 4.7). Hieruit kan afgelei word dat die finansiële welstand van opvoeders stres kan veroorsaak indien hulle ontevredenheid daaroor ervaar.
- "My persoonlike onderwysbehoefte word in ag geneem" (B2) is net so 'n belangrike vraag om die gemotiveerdheid van 'n opvoeder te bepaal. Volgens Esterhuizen (1989:7) sal werkstevredenheid die mate van verwesenliking wat bereik word, bepaal. Dit is wanneer die individu se vervulling van take in sy beroep voorsien in die spesifieke persoonlike en professionele behoeftes van die persoon.

Werkstevredenheid verskil van individu tot individu aangesien die professionele en persoonlike behoeftes van individue verskil (Vgl. 2.3). 'n Totaal van 59,5% respondente was van mening dat hul persoonlike onderwysbehoefte net soms in ag geneem word (Tabel 4.5). Dit dui op 'n gemiddeld van 2.1 (Tabel 4.7), wat beteken dat om aan 'n toename in opvoeders werkstevredenheid te verseker, persoonlike onderwysbehoefte meer in ag geneem moet word.

- Nog een van die vrae wat te doen het met die faktore wat opvoeders se werkprestasie beïnvloed, is steun van die Onderwysdepartement (B44). Volgens Tabel 4.7 is 'n gemiddeld van 2,1 behaal. Wanneer daar na Tabel 4.5 verwys word, toon dit dat 55,9% van die respondente van mening is dat die Onderwysdepartement nooit die nodige inligting en steun bied ten opsigte van belangrike aspekte soos Kurrikulum 2005 nie.

Potenza (2001:20) maak die stelling dat opvoeders gefrustreerd en ongelukkig voel oor die gebrek aan kommunikasie vanaf die Departement van Onderwys aangaande die status van die bestaande beleid in die lig van Kurrikulum 2005. Dit is dus duidelik dat opvoeders wel ontevredenheid ervaar ten opsigte van Kurrikulum 2005 omdat die meerderheid respondente 'n negatiewe ingesteldheid het teenoor die ondersteuning vanaf die Departement van Onderwys. Wanneer sekere respondente van mening is dat die Departement altyd die nodige inligting en steun bied t.o.v. die nuwe kurrikulum, het 54 respondente (3,5%) met sekerheid "altyd" geantwoord.

4.3.3 Subskale

Op grond van die literatuurstudie is vrae in die volgende subskale gegroepeer. Ten einde die betroubaarheid van die subskale te bepaal, is gebruik gemaak van die Chronbach Alfa-betroubaarheidskoëffisiënt (Anastasi, 1988:817). Waar die Alfa-waarde groter of gelyk is aan 0.5, beteken dit dat die vraaggroep 'n betroubare meting was. Uit Tabel 4.8 blyk dit dus dat die faktore oor die algemeen 'n hoë betroubaarheidskoëffisiënt behaal het.

Die vraaggroep met die hoogste alfa-waarde is die vrae betreffende intrinsieke motivering (0,9), naamlik vrae B5, B13, B21, B36, B48, B49, B50, B54, B58 en B60. Die vraaggroep met die laagste alfa-waarde is dié met betrekking tot Kurrikulum 2005 (0,5). Dit kan aanvaar word dat die meetinstrument en subskale wat geïdentifiseer is, betroubaar is vir die konteks waarin dit gebruik is.

Tabel 4.8 Subskale se Chronbach Alpha-waardes

Itemnr.	Subskale	Chronbach-Alpha	Vrae
1	Intrinsieke motivering	0.9	B5, B13, B21, B36, B48, B49, B50, B54, B58, B60
2	Ekstrinsieke motivering	0.6	B3, B11, B12
3	Werkstevredenheid	0.5	B2, B16, B19, B47
4ss	Tevredenheid t.o.v. Personeelsamewerking	0.8	B7, B15, B27, B43, B57, B64
5	Beheertevredenheid	0.5	B8, B23, B25, B57
6	Stres	0.6	B14, B33, B38, B41, B61
7	Stressors	0.7	B10, B17, B28, B29, B30, B31, B32, B40
8	Vlakke van stres	0.6	B34, B41, B42
9	Stres – onderwysbeleid	0.6	B37, B42, B44, B52
10	Kurrikulum 2005	0.5	B45, B47, B56
11	Moraal	0.8	B4, B18, B48, B53, B55
12	Organisasieklimaat	0.9	B6, B7, B15, B27, B43, B51, B62, B64
13	Faktore m.b.t. moraal	0.8	B7, B18, B20, B22, B49, B50, B51, B58
14	Produktiwiteit	0.6	B4, B9, B20
15	Verandering	0.6	B35, B57, B59, B63

4.3.4 Effekgrootte van verskille tussen groepe in subskale

4.3.4.1 Inleiding

Vervolgens word die verskille tussen die groepe wat onder die verskillende subskale aangedui word, bespreek. Soos reeds in 4.3.1 genoem, is daar van uitwerkinggrootte gebruik gemaak om te bepaal of die statistiese verskille wat verkry is, prakties betekenisvol is. Soos reeds genoem, gee Cohen (1988:221) die volgende riglyne vir die interpretasie van die uitwerkinggrootte:

$$d = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s}$$

- Waar x_1 = Gemiddelde respons van die 1e groep van die ouderdom, geslag of jare ervaring
- x_2 = Gemiddelde respons van die 2e groep van die ouderdom, geslag of jare ervaring
- S = Grootste standaard fwyking van die twee groepe

d	=	0.2	klein uitwerking
d	=	0.5	medium uitwerking
d	=	0.8	groot uitwerking

Verskille met 'n d -waarde groter of gelyk aan 0,8 kan as prakties betekenisvol beskou word.

4.3.4.2 Bepalings van verskille gebaseer op ouderdomsgroepe

Vir die doel van die navorsing is die ouderdomsgroep in twee verdeel, naamlik respondente ouer as 35 (jonger ouderdomsgroep) en dié respondente jonger as 35 jaar (ouer ouderdomsgroep). Die uitwerkinggrootte (d -waarde) van die verskillende groepe is bereken.

Tabel 4.9 Effektgrootte van verskille tussen verskillende ouderdomsgroepe vir die subskale

Nr.	Subskale	Ouderdomsgroep					
		Jonger as 35		Ouer as 35		Gem. verskil (1-2)	d-waarde
		n	Gem.	N	Gem.		
1	Intrinsieke motivering	917	3.02	610	3.16	0.15	0.24*
2	Ekstrinsieke motivering	917	2.08	610	2.22	0.14	0.19
3	Werkstevredenheid	917	2.17	610	2.20	0.03	0.05
4	Tevredenheid t.o.v. personeel-samewerking	917	2.90	610	3.05	0.16	0.25*
5	Beheer-tevredenheid	917	2.80	610	2.90	0.10	0.18
6	Werksprestasie	917	3.18	610	3.25	0.10	0.12
7	Individuele stressors	917	2.19	610	2.19	0	0.005
8	Groepstressors	917	2.59	610	2.74	0.15	0.20*
9	Organisasie-stressors	917	2.66	610	2.57	0.09	0.09
10	Eksterne stressors	916	1.90	610	2.05	0.14	0.16
11	Stressors algemeen	917	2.31	610	2.35	0.04	0.08
12	Vlakke van stres	917	1.98	610	1.98	0	0
13	Sres: ouers	917	3.06	610	3.28	0.22	0.24*
14	Stres: opvoeders	917	2.64	610	2.73	0.09	0.13
15	Stres: onderwysstelsel	917	1.86	610	1.85	0.01	0.01
16	Stres: onderwysbeleid	917	2.04	610	2.03	0.01	0.03
17	Stres: Leerders	917	2.23	610	2.24	0.01	0.01

Nr.	Subskale	Ouderdomsgroep					
		Jonger as 35		Ouer as 35		Gem. verskil (1-2)	d-waarde
		n	Gem.	N	Gem.		
18	Stres: Kurrikulum 2005	917	2.09	610	2.09	0	0
19	Stres: Algemeen	917	2.56	610	2.64	0.10	0.15
20	Moraal	917	2.97	610	3.06	0.10	0.17
21	Organisasieklimaat	917	2.97	610	3.12	0.15	0.24*
22	Faktore v moraal: Trots	917	2.93	610	2.98	0.15	0.17
23	Faktore v moraal: Genot	917	2.82	610	2.96	0.14	0.3
24	Faktore v moraal: Lojaliteit	917	3.48	610	3.56	0.07	0.14
25	Faktore v moraal: Leier	917	3.47	610	3.54	0.07	0.09
26	Produktiwiteit	917	3.09	610	3.22	0.12	0.22*
27	Verandering	917	2.63	610	2.67	0.04	0.06

- **Subskale met klein effek**

Uit onderstaande tabel blyk dit dat daar nie prakties betekenisvolle verskille ($d=0.8$) tussen die ouderdomsgroepe is vir enige van die subskale nie. Daar het wel klein verskille (met 'n effekgrootte groter as 0,2) voorgekom by die volgende subskale:

* **Nr 1: Intrinsieke motivering (B5, B13, B21, B36, B48, B49, B50, B54, B58, B60)**

Volgens Hillebrand (1989:29) word intrinsieke motivering beskou as motivering wat vanuit die self (ego) kom – wat dien as die onderwyser se beloning aan hom of haarself.

Hierdie beloning kom hoofsaaklik op die persoonlike vlak voor – byvoorbeeld selftevreidenheid as gevolg van 'n besondere prestasie ten opsigte van uitdagende werk (Vgl. 2.2.1). Uit Tabel 4.9 blyk dit dat die respondente in die ouer ouderdomsgroep (gem = 3,16) in 'n mate meer intrinsiek gemotiveerd is as die respondente in die jonger ouderdomsgroep (gem = 3,02).

*** Nr 4: Tevreidenheid t.o.v. personeelsamewerking (B7, B15, B27, B43, B57,B64)**

Uit die verskille tussen die twee groepe in Tabel 4.9 kan die afleiding gemaak word dat die ouer ouderdomsgroep (gem = 3,05) weer eens meer tevreidenheid ervaar wanneer dit by personeelsamewerking kom as wat die jonger ouderdomsgroep (gem = 2,90) ervaar. Volgens Esterhuizen (1989:40) is die vereistes wat kollegas aan mekaar stel 'n bron van stres. Swak verhoudings tussen kollegas kan ook beskou word as 'n belangrike oorsaak van ontevreidenheid onder opvoeders Vgl. 2.6.1.4).

*** Nr 8: Groepstressors (B10, B17)**

Volgens Kreitner en Kinicki (2001:590) word groepstressors veroorsaak deur groepdinamiek en bestuursoptrede. Voorbeelde waar groepstressors mag voorkom, is wanneer die bestuurder nie daarin slaag om die nodige ondersteuning te bied nie, wanneer die bestuurder nie daarin slaag om besorgdheid aan werknemers te wys nie of wanneer die bestuurder onvoldoende rigting bied (Vgl. 2.6.1.1).

Dit kom voor of die ouer ouderdomsgroep (gem = 2,74) meer geraak word deur groepstressors as wat die jonger ouderdomsgroep (gem = 2,59) geraak word (Tabel 4.9). Die oorsaak mag wees dat die ouer respondente meer afhanklik is van die leiding van die bestuurder, terwyl die jonger respondente meer geneig is om eie inisiatief te neem.

*** Nr 13: Ouers–stres (B14)**

Ouerinmening aan die een kant en gebrek aan samewerking van ouers aan die ander kant, is volgens Badenhorst (1986:30) bronne van stres vir opvoeders (Vgl. 2.6.1.4).

Daar is egter 'n klein verskil tussen die twee groepe, aangesien die jonger ouderdomsgroep (gem = 3,06) in 'n mindere mate voel dat daar 'n oop verhouding is tussen hulself en die ouers van leerders (Tabel 4.9). Die kommunikasiekanale is vir die ouer ouderdomsgroep (gem = 3,28) 'n klein bietjie meer "oop" wat betref die ouers.

*** Nr 21: Organisasieklimaat (B6, B7, B15, B27, B43, B51, B62, B64)**

Volgens Du Toit (1993:22) kan die organisasieklimaat omskryf word as: die "unieke atmosfeer wat in die skool heers". Die skool- of organisasieklimaat is die resultaat van die interaksie tussen die skoolhoof, opvoeders, leerders en ouers (Vgl. 3.3). Die verskil tussen die twee groepe is dat die jonger ouderdomsgroep (gem = 2,97) nie die organisasieklimaat so positief ervaar as wat die ouer ouderdomsgroep (gem = 3,12) dit ervaar nie (Tabel 4.9). Die ouer ouderdomsgroep ervaar dus die organisasieklimaat as meer positief as wat die jonger ouderdomsgroep dit ervaar.

• Nr 26: Produktiwiteit (B4, B9, B20)

Die begrip produktiwiteit het te doen met wat binne die organisasie presies bereik word (Vgl. 3.6). Produktiwiteit behels insette vanaf die individu om saam as 'n groep te funksioneer. Met die interpretasie van die *d*-waarde vir dié afdeling, blyk dit dat die ouer ouderdomsgroep (gem = 3,22) meer bereid is om by te dra tot die produktiwiteit binne die organisasie as wat die jonger ouderdomsgroep (gem = 3,09) is. Volgens Smit en De J Cronjé (2001:379) kom daar 'n verskuiwing vanaf die individu na die groep wanneer daar van produktiwiteit gepraat word. Samewerking in plaas van wedywing is die eienskap van die groep (Vgl. 3.6).

Die afleiding kan gemaak word dat die respondente, soos dit in die bostaande afdeling onder tevredenheid ten opsigte van personeelsamewerking reeds verduidelik is (nr. 4), afhanklik is van kollegialiteit. Tesame met die interpretasie soos genoem onder personeelsamewerking, is daar gevind dat die ouer ouderdomsgroep eerder bereid is om saam te werk as wat die jonger ouderdomsgroep is ter verbetering van die organisasie.

4.3.4.3 Bepalings van verskille gebaseer op geslag

Die respondente se response is in Tabel 4:10 volgens manlik en vroulik ingedeel. Vervolgens is die uitwerkinggrootte (d -waarde) tussen die geslagte ook bereken.

- **Subskale met klein uitwerking**

Uit Tabel 4.10 blyk dit dat daar nie prakties betekenisvolle verskille ($d = 0.8$) tussen die geslagte is vir enige van die subskale nie. Daar het wel klein verskille (met 'n uitwerkinggrootte groter as 0,2) voorgekom by die volgende subskale:

Hieronder volg 'n bespreking van die onderstaande tabel.

- * **Nr 1: Intrinsieke motivering (B5, B13, B21, B36, B48, B49, B50, B54, B58, B60)**

Dit wil voorkom of die manlike respondente (gem = 2,91) minder intrinsiek gemotiveerd is as wat die vroulike respondente (gem = 3,15) is. Die d -waarde was 0,39, wat aandui dat die respondente redelik verskil wat betref intrinsieke gemotiveerdheid. Soos reeds genoem (Vgl. 4.3.4.2), word intrinsieke motivering beskou as motivering wat vanuit die self (ego) kom – wat dien as die opvoeder se beloning aan hom/haarself. Dié beloning kom hoofsaaklik op die persoonlike vlak voor – byvoorbeeld selftevreidenheid as gevolg van 'n besondere prestasie ten opsigte van uitdagende werk (Vgl. 2.2.1).

- **Nr 3: Werkstevredenheid (B2, B16, B19, B47)**

Werkstevredenheid is volgens Steyn en Van Wyk (1999:37) 'n "houding" of "gesindheid" wat die werknener teenoor sy/haar werk ervaar. Dit is die resultaat van die persepsie en insig wat die werknemer van sy/haar werk het en die mate van aanpassing van die individu by die organisasie (Vgl. 2.3).

Hier kan afgelei word dat die manlike respondente (gem = 2,85) se mening ten opsigte van personeelsamewerking is dat hulle minder geneig is tot samewerking as wat die vroulike respondente (gem = 3,00) is.

Tabel 4.10: Effektgrootte van verskille tussen verskillende geslagte vir die subskale

Nr.	Subskale	Geslag					
		Mannlik		Vroulik		Gem. Verskil (1-2)	d-waarde
		n	Gem.	n	Gem.		
1	Intrinsieke motivering	453	2.91	1056	3.15	0.24	0.39*
2	Ekstrinsieke motivering	453	2.06	1056	2.17	0.11	0.17
3	Werkstevredenheid	453	2.05	1056	2.23	0.18	0.22*
4	Tevredenheid t.o.v. personeel-samewerking	453	2.85	1056	3.00	0.15	0.23*
5	Beheer-tevredenheid	453	2.89*	1056	2.81	0.08	0.14
6	Werksprestasie	453	3.16	1056	3.22	0.07	0.11
7	Individuele stressors	453	2.08	1056	2.24	0.16	0.26*
8	Groepstressors	453	2.58	1056	2.68	0.10	0.12
9	Organisasie-stressors	453	2.64*	1056	2.62	0.03	0.03
10	Eksterne stressors	453	1.94	1055	2.00	0.06	0.06
11	Stressors algemeen	453	2.26	1056	2.36	0.09	0.16
12	Vlakke van stres	453	1.93	1056	2.00	0.07	0.11
13	Stres: ouers	453	2.97	1056	3.23	0.26	0.27*
14	Stres: opvoeders	453	2.55	1056	2.73	0.17	0.22
15	Stres: onderwysstelsel	453	1.81	1056	1.88	0.07	0.11
16	Stres: onderwysbeleid	453	2.01	1056	2.05	0.05	0.08
17	Stres - Leerders	453	2.10	1056	2.29	0.19	0.28*
18	Stres - Kurrikulum 2005	453	1.96	1056	2.14	0.18	0.29*
19	Stres - Algemeen	453	2.46	1056	3.65	0.20	0.32*
20	Moraal	453	2.89	1056	3.05	0.16	0.31*
21	Organisasieklimaat	453	2.92	1056	3.08	0.16	0.25*

Nr.	Subskale	Geslag					
		Manlik		Vroulik		Gem. Verskil (1-2)	d-waarde
		n	Gem.	n	Gem.		
22	Faktore v moraal: Trots	453	2.70	1056	2.98	0.28	0.32*
23	Faktore v moraal: Genot	453	2.75	1056	2.93	0.19	0.27*
24	Faktore v moraal: Lojaliteit	453	3.47	1056	3.53	0.06	0.11
25	Faktore v moraal: Leier	453	3.43	1056	3.52	0.09	0.12
26	Produktiwiteit	453	3.05	1056	3.19	0.13	0.24*
27	Verandering	453	2.60	1056	2.67	0.06	0.08

Volgens Tabel 4.10 ervaar die vroulike respondente (gem = 2,23) meer werkstevredenheid as die manlike respondente (gem = 2,05) wat beteken dat die d -waarde as 0,22 bereken is. Die aanname kan gemaak word dat die manlike respondente 'n meer negatiewe houding of gesindheid teenoor die onderwys het as die vroulike respondente.

- **Nr 4: Tevredenheid t.o.v. personeelsamewerking (B7, B15, B27, B43, B57, B64)**

Soos reeds in 4.3.4.2 genoem, is Esterhuizen (1989:40) van mening dat swak verhoudings tussen kollegas beskou kan word as 'n belangrike oorsaak van ontevredenheid onder opvoeders (vgl. 2.6.1.4).

- **Nr 7: Individuele stressors (B29, B30, 40)**

Individuele vlak-stressors het te doen met faktore wat ten opsigte van werksverwagting en werksoorlading op 'n individu inwerk. Op onderwysgebied sal die opvoeder nie individuele stres ondervind indien werksekuriteit aan hom of haar gegee word nie (Vgl. 2.6.1.1).

Die aanname kan gemaak word dat manlike opvoeders (gem = 2,08) minder deur individuelevlak-stressors geraak word as vroulike respondente (gem = 2,24). Dit beteken dat vroulike respondente meer geneig is om individuele stres te beleef as gevolg van faktore wat inwerk op die opvoeder, as wat manlike opvoeders individuele stres sal beleef.

*** Nr 13: Stres - Ouers (B14)**

Ouerinmenging en gebrek aan samewerking dra by tot stres onder opvoeders (Vgl. 4.3.4.2). Die manlike respondente (gem = 2,97) het in die response getoon dat hul verhouding met die ouers meer positief is en dus ervaar hulle minder stres met betrekking tot ouerbetrokkenheid. Die verhoudings tussen vroulike respondente (gem = 3,23) en die ouers lei egter in 'n groter mate tot stres.

• Nr 17: Stres – Leerders (B33, B41)

Goeie dissipline is die basis vir sukses ten opsigte van werk in die klaskamer. Ongedissiplineerde leerders is een van die belangrikste oorsake van stres by die opvoeder (Vgl. 2.6.2.4). In Tabel 4.10 is dit duidelik dat die manlike respondente (gem = 2,10) minder probleme ervaar met dissipline as die vroulike respondente (gem = 2,29). Dit mag die hoofrede wees waarom daar 'n verskil is tussen die ervaring van stres in die verband.

*** Nr 18: Stres - Kurrikulum 2005 (B45, B47, B56)**

Vrae wat hierby ingesluit is, is ten opsigte van klasgroottes wat die onderrig van leerders bemoeilik, aangesien minder aandag aan individuele leerders gebied kan word, asook die vraag of die onderrig-leerprogramme van Kurrikulum 2005 aan die behoeftes van die leerders voldoen. Die *d*-waarde is bereken as 0,28 en dui daarop dat die manlike respondente (gem = 1,96) meer negatief is oor die probleme wat met Kurrikulum 2005 ervaar word. Die vroulike respondente (gem = 2,14) is meer positief ingestel teenoor die probleme en uitdagings van Kurrikulum 2005.

*** Nr 19: Stres – Algemeen (B34, B41, B42)**

Wanneer van stres in die algemeen gepraat word, dui die vrae wat by hierdie subskaal ingesluit is op uitbranding van opvoeders, ongedissiplineerde leerders asook die administratiewe las wat op opvoeders geplaas word. Uit Tabel 4.10 is dit duidelik dat die vroulike respondente (gem = 3,65) meer geneig is om te voel dat hulle naby die punt van uitbranding is, asook dat administratiewe werk baie van hul tyd vereis. Manlike respondente (gem = 2,46) hanteer uitbranding en die administratiewe werk beter as die vroulike respondente, aangesien dié faktore minder inwerk op hulle.

*** Nr 20: Moraal (B4, B18, B48, B53, B55, B59)**

Volgens Esterhuizen (1989:43) word moraal beskryf as die gesindheid of geestesgesindheid van werknemers wat sal bepaal of hulle bereid is om vrywillig saam te werk om die doelwitte van die organisasie te bereik (Vgl. 3.2.1). Wanneer daar gekyk word na al die vrae wat betrekking het op moraal, is dit duidelik dat die vroulike respondente (gem = 3,05) 'n hoër moraal beleef. Die manlike respondente (gem = 2,89) was meer geneig om 'n negatiewe antwoord op die vrae rakende moraal te gee.

*** Nr 21: Organisasieklimaat (B6, B7, B15, B27, B43, B51, B62, B64)**

Wat die organisieklimaat betref, is daar reeds in 4.3.4.2 melding gemaak dat organisasieklimaat volgens Du Toit (1993:22) omskryf kan word as die: "unieke atmosfeer wat in die skool heers". Uit die response aangaande organisasieklimaat, was die vroulike respondente (gem = 3,08) meer optimisties oor die stand van die organisasieklimaat in die skool, terwyl die manlike respondente (gem = 2,92) organisasieklimaat uit 'n meer pessimistiese hoek gesien het.

• Nr 22: Faktore met betrekking tot moraal: Trots (B49, B58)

'n Gevoel van trots ten opsigte van die organisasie is belangrik, aangesien dit die opvoeder kan aanspoor en motiveer tot prestasie, wat 'n bydrae lewer tot werksbevrediging en die bevrediging van die behoefte aan waardering en selfrespek (Esterhuizen, 1989:43).

Uit Tabel 4.10 is dit duidelik dat die vroulike respondente (gem = 2,98) meer geneig is om 'n gevoel van trots teenoor onderwys te hê, terwyl die manlike respondente (gem = 2,70) minder geneig is om trots teenoor die onderwys te ervaar.

*** Nr 23: Faktore m.b.t. moraal: Genot (B7, B18)**

Die opvoeder sal in sy/haar werksituasie meer tevredenheid ervaar indien hy/sy genot ervaar. Volgens Esterhuizen (1989:43) impliseer genot van werk binne die organisasie dat moontlikhede geskep word om werksmotivering te ervaar deur die werk self as die motiveerder te gebruik. As dit aangenaam is om by 'n skool te werk, kan die opvoeder intrinsiek verryk word om werksmotivering te kan ervaar (Vgl. 3.3.1.2). Die aanname word gemaak dat die manlike (gem = 2,75) respondente tesame met die vroulike respondente (gem = 2,93) nie ten volle genot ervaar binne die organisasie nie, hoewel die vroulike respondente 'n beter respons as die manlike respondente toon.

*** Nr 26: Produktiwiteit (B4, B9, B20)**

Onder 4.3.4.2 is daar verwys na produktiwiteit en dat produktiwiteit insette van die individu behels om saam as 'n groep te funksioneer.

Vir die vroulike respondente (gem = 3,19) is dit belangriker om by te dra en insette te lewer, terwyl die manlike respondente (gem = 3,05) dit as minder belangrik ervaar. Aangesien produktiwiteit daarop dui dat die individu as 'n groep saam moet funksioneer, kan die aanname gemaak word dat produktiwiteit meer belangrik is vir die vroulike respondent. Dit is omdat onder tevredenheid ten opsigte van personeelsamewerking, bewys is dat die vroulike respondente meer geneig is om saam te werk as die manlike respondente.

4.3.4.4 Bepalings van verskille gebaseer op jare ondervinding

Vervolgens is die jare ervaring in twee verdeel vir die doel van die navorsing, naamlik die respondente met minder as 10 jaar ondervinding en dié met meer as 10 jaar ondervinding.

- **Subskale met klein uitwerking**

Uit die onderstaande Tabel 4.11 blyk dit dat daar weer eens nie prakties betekenisvolle verskille ($d = 0,8$) tussen die ouderdomsgroepe is vir enige van die subskale nie. Dit is insiggewend dat die twee groepe slegs verskil met betrekking tot een subskaal. In die algemeen kan dit dus gestel word dat jare ervaring nie 'n verskil maak in die opvoeder se belewing nie.

- **Nr 13: Stres – Ouers (B14)**

Weer eens is daar gevind dat die ouers 'n mate van stres by opvoeders skep. Soos genoem (Vgl. 4.3.4.2 en 4.3.4.3), kan ouerinmensing of daarteenoor swak ouerbetrokkenheid, 'n bron van stres wees. Respondente met minder jare ondervinding (gem = 2,95) het ouerinmenging as meer positief ervaar, deurdat hulle voel dat ouers in 'n mindere mate stres veroorsaak. Daarteenoor het respondente met meer as 10 jaar ondervinding (gem = 3,2) 'n sterker gevoel gehad dat ouers in 'n mate die oorsaak van stres is.

Tabel 4.11: Effekgrootte van verskille tussen verskillende jare in ervaring vir die subskale

Nr.	Subskale	Jare ervaring					
		Minder as 10 jaar		Meer as 10 jaar		Gem. verskil (1-2)	d-waarde
1	Intrinsieke Motivering	408	3.01	1119	3.10	0.09	0.16
2	Ekstrinsieke Motivering	408	2.08	1119	2.15	0.07	0.11
3	Werkstevredenheid	408	2.19	1119	2.17	0.13	0.02
4	Tevredenheid t.o.v. personeel samewerking	408	2.90	1119	2.98	0.08	0.13
5	Beheer tevredenheid	408	2.77	1119	2.86	0.09	0.16
6	Werksprestasie	408	3.15	1119	3.22	0.07	0.13

Nr.	Subskale	Jare ervaring					
		Minder as 10 jaar		Meer as 10 jaar		Gem. verskil (1-2)	d-waarde
		n	Gem.	n	Gem.		
7	Individuele stressors	408	2.17	1119	2.19	0.02	0.04
8	Groep stressors	408	2.61	1119	2.66	0.05	0.07
9	Organisasie stressors	408	2.74	1119	2.58	0.17	0.18
10	Eksterne Stressors	408	1.98	1119	1.95	0.03	0.03
11	Stressors Algemeen	408	2.33	1119	2.33	0	0.001
12	Vlakke van stres	408	2.02	1119	1.97	0.15	0.08
13	Sres - Ouers	408	2.95	1119	3.22	0.28	0.30*
14	Stres: Opvoeders	408	2.66	1119	2.68	0.02	0.03
15	Stres: Onderwysstelsel	408	1.87	1119	1.85	0.18	0.03
16	Stres: onderwysbeleid	408	2.06	1119	2.03	0.03	0.05
17	Stres: Leerders	408	2.24	1119	2.23	0.001	0.01
18	Stres: Kurrikulum 2005	408	2.13	1119	2.08		0.08
19	Stres: Algemeen	408	2.55	1119	2.61	0.06	0.11
20	Moraal	408	2.96	1119	3.02	0.06	0.12
21	Organisasieklimaat	408	2.99	1119	3.05	0.06	0.10
22	Faktore v Moraal: Trots	408	2.81	1119	2.92	0.10	0.11
23	Faktore v Moraal: Genot	408	2.80	1119	2.90	0.10	0.15
24	Faktore v Moraal: Lojaliteit	408	3.45	1119	3.53	0.08	0.14
25	Faktore v Moraal: Leier	408	3.50	1119	3.50	0	0.003
26	Produktiwiteit	408	3.09	1119	3.16	0.07	0.12
27	Verandering	408	2.62	1119	2.66	0.04	0.06

4.4 SAMEVATTING

Die gestruktureerde vraelys is gebruik om inligting by die opvoeders te verkry. Hierdie inligting is statisties verwerk en die verwerkte resultate is ontleed om vas te stel of die navorsingsdoelstellings (vgl. 1.3) gehaal is. Nadat die verwerkte resultate in tabelvorm weergegee is, is dit bespreek.

Dit blyk dat Afrikaanssprekende opvoeders wat deel van die studiepopulasie uitgemaak het, se motivering en moraal redelik positief is as wat aanvanklik vermoed is. Hier moet in gedagte gehou word dat sekere faktore beslis inwerk op die opvoeder en wat in sekere opsigte 'n negatiewe gemotiveerheid en laer moraal aandui en stres by dié opvoeders veroorsaak.

Die bevindinge wat uit die empiriese ondersoek gemaak is, sal in Hoofstuk 5 bespreek word, waarby aanbevelings op dié bevindinge gemaak sal word.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word in die eerste plek 'n samevatting gegee van die relevante aspekte wat in hierdie studie nagevors is. Dit sluit in die belangrikste navorsingsaspekte rakende die oriëntering (Hoofstuk 1), die motivering van opvoeders (Hoofstuk 2), die moraal van opvoeders (Hoofstuk 3) en die empiriese ondersoek (Hoofstuk 4) wat wou vasstel watter invloed die verandering op die motivering en moraal van Afrikaanssprekende opvoeders gehad het. Die bevindinge met betrekking tot die navorsingsdoelwitte wat in Hoofstuk 1 gestel is en in hoofstukke 1 en 2 bespreek is, word hierna weergegee. Dertens word aanbevelings en riglyne aan die skoolhoof en opvoeders ten opsigte van motivering en moraal verskaf. Laastens word die hoofgevolgtrekking gemaak.

5.2 OPSOMMING

In Hoofstuk 1 is die probleemstelling en aktualiteit van die navorsing met betrekking tot die motivering en moraal van opvoeders uiteengesit. Na aanleiding van sekere probleemvrae wat geïdentifiseer is, is die primêre navorsingsdoelwitte geformuleer. Vervolgens is die navorsingsmetode bespreek en die hoofstuk is afgelei met 'n oorsig van die hoofstukindeling.

In Hoofstuk 2 is ondersoek ingestel na die aard en belangrikheid van motivering asook die verbandhoudende aspekte van motivering. Met behulp van die begripsverklaring is daar aangetoon dat persone verskil in die wyse waarop hulle gemotiveer word. Daar is ook aangedui dat motivering deur 'n aantal elemente bepaal kan word. Elke element lewer 'n bydrae tot die totale ervaring van gemotiveerdheid.

Die verbintenis tussen motivering en werkstevredenheid is onlosmaaklik en daarom sal motivering ervaar word by 'n persoon wat 'n hoër mate van werkstevredenheid beleef. Dieselfde geld vir motivering en werksprestasie. Indien 'n persoon bekwaam is om 'n spesifieke werk te verrig, die geleentheid kry om daardie werk te verrig en die bereidwilligheid toon om die werk te verrig, beteken dit dat so 'n persoon met gemotiveerdheid die werk aanpak. Die prestasie wat die opvoeder bereik deur die werkverrigting sal lei tot 'n gevoel van professionele verwesenliking. Daar is ook aangedui dat stres 'n invloed het op die wese van gemotiveerdheid.

Vervolgens is daar in Hoofstuk 3 aangedui dat moraal gerig is op die sedelike (etiese aspekte) en geestelike krag wat mense vol moed, volharding en geesdrif laat bly en ook die gesindheid of geestesgesindheid van werknemers. Moraal word egter bepaal in groepsverband of deur die individu self, terwyl die organisasieklimaat belangrik is vir die behoud van 'n hoë moraal.

Aangesien moraal as begrip moeilik is om ten volle te definieer, is die begrip verduidelik deur gebruik te maak van verskeie dimensies. Navorsing het gelei tot die identifisering van aspekte wat moraal beïnvloed. Net soos in die geval van motivering staan werkstevredenheid onlosmaaklik daarvan. Saam bepaal moraal en werkstevredenheid die "houding" of "gesindheid" wat 'n persoon ervaar. Die definiering van werksproduktiwiteit het daarop gedui dat die begrip produktiwiteit te doen het met wat binne die organisasie bereik word. Die prestasie sal slegs bereik word indien die verskillende persone binne die organisasie 'n hoë moraal beleef. Die belangrikste deel van die navorsing het 'n bespreking van die invloed van verandering op moraal behels. Hier is sekere faktore geïdentifiseer om die uitwerking daarvan op moraal aan te dui.

In Hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp van die empiriese ondersoek bespreek. Hierin word die metode van data-insameling weergegee en 'n verslag oor die data wat deur middel van die vraelyste bekom is, is gelewer. Daarna is die data statisties ontleed en geïnterpreteer.

5.3 BEVINDINGS

5.3.1 Bevindinge met betrekking tot literatuurstudie

Tydens die literatuurstudie is daar gefokus op die begrippe motivering en moraal. Daar is gevind dat albei onlosmaaklik deel is van sekere faktore aangesien dié faktore bydra tot die bepaling van gemotiveerdheid en 'n hoë moraal. Die bevindinge wat na aanleiding van die literatuurstudie verkry is, word vervolgens bespreek.

5.3.1.1 Bevindinge met betrekking tot die faktore wat 'n rol kan speel in die motivering van Afrikaanssprekende opvoeders.

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 1 (Vgl. 1.3), naamlik om te bepaal wat die motivering van Afrikaanssprekende opvoeders is, is die volgende uit die literatuurstudie, soos in Hoofstuk 2 vevat, bevind:

- Motivering bestaan uit twee faktore, naamlik intrinsieke en ekstrasieke motivering (Vgl. 2.2.1.1 en 2.2.1.2). Verskillende opvoeders sal op verskillende maniere gemotiveer word, afhangende van hul persoonlikhede, ingesteldheid en behoeftes. Eerstens is daar dié opvoeders wat ongelukkig is met die geleentheid wat die beroep hulle bied vir prestasie, erkenning, verantwoordelikheid en ander vorme van intrinsieke motivering. Hulle ervaar min motivering om in hul beroep aan te bly.

Tweedens is daar die aanhouers wat sterk gemotiveerd is en in die beroep bly primêr as gevolg van die tevredenheid wat hulle uit die werk self ontvang. Hierdie opvoeders word deur intrinsieke gemotiveerdheid gekenmerk. Dertens is daar die kalm aanhouers wat die beroep bly beoefen omdat hulle gemotiveer word deur middel van eksterne druk. Hierdie opvoeders word deur ekstrasieke gemotiveerdheid gekenmerk. Vierdens is daar die omdraaiers wat in hul werksituasie intrinsiek en ekstrasiek swak gemotiveerd is. Die opvoeder op hierdie vlak van motivering verlaat gewoonlik die beroep (Vgl. 2.3).

- Daar is 'n noue band tussen motivering en werkstevredenheid. Daar is vier aspekte wat inwerk op die belewing 'n mens van werkstevredenheid in sy of haar beroep (Vgl. 2.4). Prestasietevredenheid ten opsigte van werk, tevredenheid met verhoudings in die werksituasie, tevredenheid met beheeruitvoering en gewoontetevredenheid is die vier aspekte wat bespreek is en presies bepaal in watter opsigte die opvoeder werkstevredenheid ervaar.
- Motivering word verhoog deur spesifieke doelwitte wat teenoor die werk gestel word. Daar is vier doelwitte wat geïdentifiseer kan word (Vgl. 2.6.2).
- Vier soorte stressors is volgens die ondersoek onderskei, asook dat individue verskillend op die soorte stressors reageer. Daar is ook gevind dat stres op verskillende vlakke plaasvind, naamlik frustrasie, uitputting en uitbranding (Vgl. 2.7.2.3).
- Verder veroorsaak stres 'n vermindering van gemotiveerdheid by opvoeders. Dit is gevind deur na die verskillende faktore wat tans in die onderwys teenwoordig is te kyk om vas te stel wat die invloed daarvan op motivering is (Vgl. 2.7.2.4).

5.3.1.2 Bevindinge met betrekking tot faktore wat 'n rol speel in die moraal van Afrikaanssprekende opvoeders

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 2 (Vgl. 1.3), naamlik om te bepaal wat die moraal van Afrikaanssprekende opvoeders is, is die volgende uit die literatuurstudie, soos in Hoofstuk 3 vervat, bevind:

- Moraal word in twee kategorieë verdeel, naamlik groepmoraal en individuele moraal (Vgl. 3.2.2). Dié twee kategorieë is egter afhanklik van mekaar ten einde te funksioneer.
- Die organisasieklimaat speel 'n baie belangrike rol in die bepaling van 'n hoë of lae moraal. Soos reeds genoem, word moraal beskryf as die gesindheid of geestesgesindheid van werknemers.

Daar is gevind dat organisasieklimaat ook verwys na die *gesindheid* en mening wat individue het teenoor hul inrigting of instansie. Dit beteken dus dat organisasieklimaat en moraal onlosmaaklik verband hou met mekaar (Vgl. 3.3). Vyf eienskappe van organisasieklimaat is geïdentifiseer. Dié eienskappe bepaal die gesindheid van 'n opvoeder teenoor die onderwys en so 'n gevoel kan vereenselwig word met moraal.

- Werkstevredenheid is net so belangrik by die behaling van 'n hoë moraal as wat dit die gemotiveerdheid van 'n opvoeder bepaal. Werkstevredenheid hou duidelik verband met intrinsieke bemagtiging (Vgl. 2.3). Dit gee die opvoeder die geleenheid om intrinsiek bemagtig te word, wat beteken dat hy/sy eerstens individuele moraal sal ervaar. Dié individuele moraal het soos reeds genoem, 'n invloed op die groepmoraal, wat dan 'n negatiewe of positiewe uitwerking sal toon op die werksproduktiwiteit van die opvoeder (Vgl. 3.6).
- In die literatuurstudie is ook navorsing gedoen ten opsigte van verandering. Hier is vier soorte verandering aangedui, naamlik die verandering in strategie, struktuur, tegnologie en persone (Vgl. 3.7.3). Daar is ook na die veranderingsproses verwys, wat die opvoeder se optrede teenoor verandering bepaal (Vgl. 3.7.4).
- Die verandering in onderwyswette en die gemene reg in Suid-Afrika vereis professionaliteit van opvoeders. Veranderinge in die Grondwet van 1996, gevolg deur die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, No. 27 van 1996 en die Wet op Indiensneming, 76 van 1998, is van die belangrikste wette wat die onderwys beïnvloed (Vgl. 3.7.5.1).
- Kurrikulumverandering het gelei tot 'n verlaging in moraal. Drie kurrikulumbenaderings tot kurrikulumverandering is geïdentifiseer, naamlik die eenvoudige kurrikulumverandering-benadering, die opvoederbekwaamheidontwikkeling-benadering en die dinamiese kurrikulumverandering-benadering (Vgl. 3.7.7)

5.3.2 Bevindinge met betrekking tot die empiriese navorsing

Die doel van die empiriese navorsing was eerstens om met behulp van 'n meetinstrument te bepaal in watter mate Afrikaanssprekende opvoeders gemotiveerdheid en moraal beleef. 'n Verdere doel is om vas te stel watter faktore 'n rol speel in die bepaling van gemotiveerdheid en moraal.

5.3.2.1 Bevindinge ten opsigte van die invloed van die faktore op motivering

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 3 (Vgl. 1.3), naamlik om empiries te bepaal watter invloed hierdie begrippe op die belewing van motivering en moraal tans op Afrikaanssprekende opvoeders het, is die volgende gevind:

- ***Intrinsieke motivering teenoor ekstrasieke motivering***

Opvoeders is meer intrinsiek gemotiveerd en ekstrasieke motivering dien nie as die dryfkrag van die opvoeder nie (Vgl. 2.2.1.1 – 2.2.1.2). Daar is dus 'n innerlike drang teenwoordig in opvoeders wat hulle aanmoedig tot prestasie.

- ***Werkstevredenheid***

Totale werkstevredenheid is nie aanwesig by Afrikaanssprekende opvoeders nie. Dit beteken dat opvoeders voel dat hulle persoonlike onderwysbehoefes nie in ag geneem word nie, dat hulle professionele status aangetas word en dat hulle nie 'n vooruitsig sien vir beroepsvordering nie (Vgl. 2.4).

- ***Tevredenheid met beheeruitoefening***

Afrikaanssprekende opvoeders wil meer insette lewer tydens besluitneming op skoolvlak. Verder voel die opvoeders dat besluitneming op nasionale vlak die opvoeder se mening moet insluit.

Opvoeders is van mening dat opvoederbemagtiging in skole uitgebrei moet word tot die rol en betrokkenheid van opvoeders in die beplanning en besluitneming ten opsigte van skooldoelwitte en beleid (Vgl. 2.4.3).

- ***Werksprestasie***

Werksprestasie word beskou as 'n funksie van die *bekwaamheid* om werk te verrig, die *geleentheid* om werk te verrig en die *bereidwilligheid* om werk te verrig. Opvoeders is van mening dat hulle bekwaam genoeg is om hulle werk te verrig. Hulle is ook bereid om deel te neem aan nuwe projekte en aktiwiteite wat die skool aanpak, maar voel daar moet meer geleenthede geskep word om hulself as goeie opvoeders te bewys (Vgl. 2.5 en Figuur. 2.3).

- ***Soorte stres, vlakke van stres en faktore van stres***

Die vrae rondom die soort stressors het getoon dat daar nie genoeg aandag gegee word aan die probleme wat opvoeders persoonlik met Kurrikulum 2005 ondervind nie en dat opvoeders nie vakke moet aanbied waarvoor hulle nie opgelei is nie. Verder is opvoeders van mening dat werksoorlading 'n belangrike rede tot kommer onder opvoeders is en dat buitemuurse aktiwiteite die oorsaak is dat opvoeders hul eie families of gesinne afskeep. Laastens is gevind dat Afrikaanssprekende opvoeders spanning, angs en kommer in hul werk ervaar wat veroorsaak word deur werksverwagtings wat onaangenaamheid veroorsaak. Al die aspekte dra by tot die ervaring van stres in die werksituasie en die feit dat die professionele status van opvoeders skade ly (Vgl. 2.7.2).

Wat die vlakke van stres en die faktore van stres betref, is gevind dat sommige Afrikaanssprekende opvoeders voel dat hulle naby die punt van uitbranding is. Die ongedissiplineerdheid van leerders is een van die grootste oorsake vir dié gevoel, wat vererger word omdat klasgroottes onderrig bemoeilik.

Weer eens is bevind dat opvoeders 'n gevoel het van té veel werk en té min tyd om dié werk te voltooi. Administratiewe werk vermeerder die stres, aangesien die opvoeders se tyd beperk word. Twee belangrike bevindinge was dat opvoeders ontevrede was met die hoeveelheid steun vanaf die Departement van Onderwys, terwyl die onderwysbeleid nie vir die Afrikaanssprekende opvoeders aanvaarbaar is nie (Vgl. 2.7.2.3 – 2.7.2.4).

5.3.2.2 Bevindinge ten opsigte van die invloed van die faktore op moraal

- ***Moraal***

In die empiriese ondersoek is positiewe bevindinge gemaak, aangesien die Afrikaanssprekende opvoeders van mening was dat hulle hulself beywer om die doelwitte van die skool te bereik, dat hulle werk met genoeg geesdrif voltooi en dat die verhoudings met leerders hulle positief maak. Uit dié bevindinge is dit duidelik dat opvoeders in sekere opsigte 'n hoë moraal beleef (Vgl. 3.2.1). Faktore wat 'n rol speel in die bepaling van moraal, het getoon dat opvoeders 'n gevoel van trots ervaar en 'n bereidwilligheid teenoor die bereiking van doelwitte toon.

- ***Organisasieklimaat***

Die organisasieklimaat wat na die mening van die respondente heers, het getoon dat die Afrikaanssprekende opvoeder 'n positiewe ingesteldheid het teenoor die onderwys. Dit is bewys deur die bevindinge wat getoon het dat die opvoeder eerstens teenoor die skoolhoof groot respek betoon en dat onderlinge kommunikasie goed is. Die opvoeders hou daarvan om by sy/haar betrokke skool te werk. Verder is die opvoeders van mening dat die personeelverhoudings goed is en dat die personeel in die ware sin van die woord kollegialiteit bewys deur mekaar by te staan en te ondersteun met onderrigprobleme (Vgl. 3.3).

- ***Verandering***

Die empiriese ondersoek het belangrike bevindinge ten opsigte van verandering aangetoon.

Die Afrikaanssprekende opvoeder het getoon dat hy/sy nie ten volle in beheer voel wanneer nuwe take aan hom/haar opgedra word nie. Die opvoeder het ook aangedui dat die skool se bestuur die hom / haar motiveer om verandering suksesvol te implementeer. Ten spyte daarvan het die opvoeders aangedui dat hulle onseker voel oor die toekoms van die onderwys in Suid-Afrika, hoewel die opvoeder nie altyd onseker voel indien veranderinge in die onderwys plaasvind nie (Vgl. 3.7).

5.4 AANBEVELINGS

5.4.1 Aanbeveling 1: Onderwysdepartementbetrokkenheid

Die Onderwysdepartement moet indringend kyk na die beleid ten opsigte van indiensopleiding, hulpverlening en transformasie.

- **Motivering**

Om breekpunt-veranderinge mee te bring wat deel is van grootskaalse transformasie, is 'n strategiese raamwerk waarin duidelik toekomsgerigtheid vervat is, belangrik. Die visie en missie van die Onderwysdepartement moet eerstens dien as die brug tussen wat is en wat moet wees. Tweedens moet die waardes wat die visie ondersteun en vestiging daarvan in die sosiale stelsel moontlik gemaak word. Laastens moet strategiese keuses of fokusse gerig wees op die realisering van die kernaspekte van die Departement se visie.

Met inagneming van die bostaande moet die Onderwysdepartement die volgende belangrike aspekte ten opsigte van die kurrikulumverandering wat plaasgevind het in gedagte hou:

- Eerstens moet die kompleksiteit van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) besef word.

- Tweedens was daar voorheen 'n gebrek aan die nodige voorafgaande konsultasie of raadpleging met die betrokke partye vóór kurrikulumverandering plaasgevind het. Opvoeders is ontevrede oor die gebrek aan kommunikasie vanaf die Departement se kant aangaande die bestaande onderwysbeleid oor Kurrikulum 2005. As gevolg van die gebrek aan direkte kommunikasie vanaf die Departement, is opvoeders se bron van inligting die media. Die media moes aan die opvoeders oordra watter bepalings ten opsigte van Kurrikulum 2005/Uitkomsgebaseerde onderwys gemaak is of nie gemaak is nie.
- Derdens is UGO geïmplementeer sonder die nodige beplanning, voorbereiding en betrokke leerderstudiemateriaal. 'n Faktor wat aandag moet geniet, is nie net indiensopleiding deur *bekwame* opleiders van die Departement nie, maar ook die ontwikkeling en verspreiding van kwaliteit werkboeke wat die nuwe kurrikulum ondersteun.
- Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) is geïmplementeer sonder die behoorlike opleiding van opvoeders. Dit is een van die belangrikste aspekte wat aandag vereis, aangesien opvoeders voel dat hulle nie die nuwe kurrikulum sou baasraak sonder die nodige en gereelde hoë *kwaliteit* opleiding en deurlopende skoolgebaseerde ondersteuning nie. Daar word ook van opvoeders verwag om vakke aan te bied waarvoor hulle nie opgelei is nie.

5.4.2 Aanbeveling 2: Leerderdisipline en verbandhoudende faktore

Opvoeders is ontevrede oor leerders se ongedisiplineerdheid in die skool, wat 'n oorsaak van frustrasie onder opvoeders is. Die opvoeder-leerder-ratio moet ook aandag geniet.

- **Motivering**

Die doel van gesag is om die leerder te lei tot selfdisipline, met ander woorde selfdwang, selfbeperking, selfbeheersing en selfbepaling. Goeie disipline is die basis vir sukses ten opsigte van werk in die klaskamer.

Suksesvolle werk spoor 'n mens aan om meer sukses te wil behaal. Net so stel die gemeenskap vertroue in die hoë kwaliteit diens van die professie. Professionele gesag word gewoonlik toegeken in gevalle waar die opvoeder en die professie presteer. Met die verbod op lystraf is die hantering van leerders bemoeilik, wat daartoe gelei het dat leerders minder respek het vir gesag. As gevolg van die opvoeder-leerder-ratio bemoeilik klasgroottes die onderrigtaak van die opvoeder en terselfdertyd beïnvloed dit die gedissiplineerdheid van leerders.

5.4.3 Aanbeveling 3: Onderwysbehoeftes

Opvoeders se behoeftes moet in ag geneem word. Dit sluit in die persoonlike behoeftes wat ontstaan binne die skoolorganisasie, asook die behoeftes wat die onderwys skep.

- **Motivering**

Die skoolhoof is in dié verband verantwoordelik vir die identifisering en erkenning van die opvoeder se behoeftes. Deur die opvoeder helderder rolbegrippe te gee, word opvoeders se insette of beywering gerig en gekanaliseer sodat hul optrede met betrekking tot werkprestasie verbeter. Werksprestasie kan verbeter deur meer realistiese doelstellings daar te stel. Werksprestasie kan verkry word deur:

1. Sekere hindernisse uit die weg te ruim. Hindernisse dui op hoe opvoeders voel dat hulle deur "onnodige" werk oorlaai word. Die administratiewe las wat op opvoeders geplaas word, gee hulle 'n gevoel van té veel werk en té min tyd om dié werk af te handel.
2. Bevryding van skoolaktiwiteite is 'n verdere oplossing. Deurdat die opvoeder bevry word van skoolaktiwiteite, sal dit inherent lei tot die vermindering van stresvolle situasies wat 'n invloed het op die opvoeder se werkslewe.

5.4.4 Aanbeveling 4: Opvoederoutonomie

Soos reeds by aanbeveling 2 genoem, is daar 'n behoefte aan opvoederoutonomie. Onderwysers voel dat hulle betrokke wil wees in die besluitnemings wat geneem word oor sake betrekkende onderwys.

- **Motivering**

Outonomie kan op nasionale, provinsiale vlak asook skoolvlak voorkom. Hoewel daar uit die literatuurstudie gevind is dat die opvoeder nie op nasionale en provinsiale vlak inspraak kan lewer nie, kan die opvoeder op skoolvlak meer betrokke wees by besluitneming. Die volgende moet in gedagte gehou word om opvoederoutonomie beter te verstaan:

1. Formalisering: Die omvang van reëls, prosedures, opdragte en kommunikasie binne die *skool*.
2. Hiërargie van bestuur: Die mate waarin die opvoeder die geleentheid gebied word om deel te neem in besluitneming betreffende hul *posisies*.
3. Die deelname in organisasiebesluitneming: Die mate waarin die opvoeder die geleentheid gebied word om deel te neem aan besluitneming betreffende *beleid*.

In 'n vergelykende studie wat oor die Belgiese onderwys gedoen is, is bevind dat die onderwysdepartement nie deur middel van opvoederunies te werk gaan om die behoeftes en menings van die opvoeders vas te stel voordat hoërvlak besluitneming plaasvind nie. In die Suid-Afrikaanse konteks kan die implementering van so 'n stelsel daartoe lei dat die belangrikste keuses gedoen kan word wat direk op die opvoeder inwerk, aangesien die praktyk en teorie bymekaar uitgebring moet word.

5.5 SLOTOPMERKINGS

Afrikaanssprekende opvoeders ervaar tans 'n mate van gemotiveerdheid wat toegeskryf word aan die hoë mate van intrinsieke motivering wat dié opvoeders ervaar.

Ekstrinsieke motivering dien nie as hul dryfkrag nie. Die opvoeders ervaar ook 'n hoër moraal as wat verwag word. Dit mag die gevolg wees van die innerlike sin vir verantwoordelikheid van Afrikaans-sprekende opvoeders wat hulself beywer om die doelwitte van die skool te bereik.

Daar bestaan egter faktore wat aanleiding gee tot werksontevredenheid, soos die implementering van Kurrikulum 2005 en die onrealistiese eise wat dié verandering meegebring het. Daar is ook die aanbieding van vakke waarvoor opvoeders nie opgelei is nie, werksoorlading en buitemuurse aktiwiteite wat daartoe bydrae dat opvoeders hul eie families of gesinne afskeep. Die Afrikaanssprekende opvoeder ervaar egter bevrediging in goeie interpersoonlike verhoudings met kollegas, leerders en die leerders se ouers.

“Opvoeding is nie om 'n emmer te vul nie, maar om 'n vuur aan te steek”

William Butler Yeats (Ierse digter)

BIBLIOGRAFIE

ANASTASI, A. 1988. Psychological testing. 6th ed. NY : MacMillan.

BADENHORST, D.C. 1986. Skoolbestuur: die rol en taak van die opvoeder. Pretoria : HAUM.

BALLET, K. & KELCHERMAN, G. 2002. Intensification and beyond: bringing professional development back in the picture. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans in April.)

BARNABÉ, C. & BURNS, M. 1994. Teachers' job characteristics and motivation. *Education research*, 36(2):171-184, Summer.

BECKMANN, J. 1995. Verandering as uitdaging: opvoeders en die Grondwet van 1993. *The Free State teacher*, 85(9):10-27, Sept.

BOOYSE, J. & SWANEPOEL, C. 1999. Die impak van onderwysverandering op die arbeidslewe van die Suid-Afrikaanse onderwysers. *South African journal of education*, 19(3):214-221, Aug.

BRAY, E. 1998. Die gelykheidsbeginsel in die nuwe konstitusionele konteks: *South African journal of education*, 16(3):150-158, Aug.

BRAZELLE, R.R. 2001. Job satisfaction of educators in ex-Model C and formerly deprived schools in the Free State: a comparison. (Paper presented at the Annual Education Association of South Africa (EASA), National Conference in January in Port Elizabeth. University of Port Elizabeth.)

BROWN, A. 1995. Organisational culture. London : Pitman.

BUSH, T. & MIDDLEWOOD, D. 1997. Managing people in education. London : Paul Chapman.

CHENG, Y.C. 1996. School effectiveness and school-basis management: a mechanism for development. London : Falmer.

CHENG, Y.C. 2001. Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The journal of educational research*, 89(6):163-171, Jan/Feb. [In EBSCOHOST : Academic Search Premier, Full page image : <http://www-sa.ebsco.com>] [Date of access: 11 Dec. 2001].

CHISHOLM, L. 1999. Change and continuity in South African education: the impact of policy. *African studies*, 58(1):87-103, Jul.

COETSEE, L.D. 2002. Peak performance and productivity: a practical guide for the creation of a motivating climate. Potchefstroom : PU for CHE.

COHEN, J. 1988. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. NY : Erlbaum.

DAVIS, J. & WILSON, S.M. 2000. Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*, 73(6):349-353, Aug. [In EBSCOHOST : Academic Search Premier, Full page image : <http://www-sa.ebsco.com>] [Date of access: 11 Dec. 2001].

DEAL, T.E. & PETERSON, K.D. 1999. Shaping school culture: the heart of leadership. Calif. : Jossey-Bass.

DE WET, A.M. 2002. Kultuureie-onderwys: 'n onderwysregtelike perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

DU TOIT, SCHREUDER, J.H., P.J., ROESCH, N.C. & SHAH, C.G. 1993. Professionele ontwikkeling. Kaapstad : Maskew.

DRUCKER, P.F. 1989. The spirit of performance. (*In* Riches, C. & Morgan, C. Human resource management in education. Philadelphia, Miss. : Open University).

ELHERS, J.H. 1987. Die doeltreffendheid van bestuurskommunikasie in enkele vaardigheidsondernemings. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

ESTERHUIZEN, J.L.P. 1989. Die werksmotivering van die opvoeder in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

EVANS, L. 1998. Teacher morale, job satisfaction and motivation. London : Sage.

FERREIRA, M.G. 1991. Organisasiestres by die opvoeder in die sekondêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

FOURIE, A.E.E. 2001. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van die vroulike departementshoof in die sekondêre skool beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

FRASE, L.E. & SORENSON, L. 1992. Teacher motivation and satisfaction: impact on participatory management. *NASSP bulletin*, 76(540):37-43, Jan.

FULLAN, M.G. 1996. Turning systemic thinking on its head. *Phi delta kappan*, 77(6):420-423, Feb.

FURUKAWA, H. 1989. Motivation to work. (*In* Riches, C., & Morgan, C., *eds.* Human resource management in education. Bristol : Open University Press. p. 49-59.)

GESKE, T.G. & TEDDLIE, C. 1990. Organisational productivity of schools. (*In* Reyes, P. *ed.* Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity. London : Sage.)

GRIFFIOEN, H.C. 1999. Die werkstevredenheid van die hoof in primêre skole in die Noord-Kaap. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

GRONDWET kyk SUID-AFRIKA. 1996.

HARGREAVES, A. 1994. Changing teachers, changing times. London : Cassel.

H.A.T. (Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal). 1983. Johannesburg : Perskor.

HEINE, E.W. 1992. Uitbranding by skoolhoofde. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – D.Ed.)

HELLRIEGEL, D., JACKSON, S.E. & SLOCUM, J.W. Jr. 1999. Management. 8th ed. Cincinnati, Oh. : South-Western College.

HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H. 1977. Management of organizational behavior: utilizing human resources. NY : Prentice Hall.

HERZBERG, F. 1968. One more time. How to motivate employees? *Harvard business review*, 46(1):53-62, Jan/Feb.

HILLEBRAND, I.H. 1989. Werksmotivering van die opvoeders. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

IVANCEVICH, J.M. & MATTESON, M.T. 1996. Organizational behavior and management. Boston : Irwin.

JANSON, C.A. 1996. The organisational culture of the school. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *ed.* Schools as organisations. Pretoria : Van Schaik.)

KAINAN, A. 1994. The staffroom: observing the professional culture of teachers. Vt. : Avebury.

KELLER, J.D. 1999. Deciphering teacher lounge talk. *Phi delta kappan*, 73(6):349-353, Aug. [In EBSCOHOST : Academic Search Premier, Full page image : <http://www-sa.ebsco.com>] [Date of access: 11 Dec. 2001].

KLOPPER, R. 1999. Outcomes-based education: why the alarm bells are ringing, and how to turn them off. *Alternation*, 6(1):225-236.

KREITNER, R. & KINICKI, A. 2001. Organizational behavior. 5th ed. Boston : McGraw.

KRIEL, L.L.R. 1995. 'n Model vir onderwysprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika. PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

KRIEL, L.L.R. & OOSTHUIZEN, I.J. 1997. Determinante vir die veranderende voorkoms van die onderwysprofessie in Suid-Afrika. *South African journal of education*, 17(3):132-136, Aug.

LOUIS, K.S. & SMITH, B. 1990. Teacher working conditions. (*In* Reyes, P. Teachers and their workplace. London : Sage. p. 23-47.)

MANSON, B.J. 2000. Downsizing issues: the impact on employee morale and productivity. London : Garland.

MANSTEAD, A.S.R. & HEWSTONE, M. 1995. (*In* Blackwell encyclopedia of social psychology. Oxford : Blackwell.)

MENTZ, P.J. 1999. Die invloed van verandering in die onderwys op die gehalte van opvoeders. (Verslag aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.)

MITTNER, M. 1997. Onderwys-chaos: daar is 'n ander opsie. *Finansies en tegniek*, 49(9):10-11, Mrt.

MOSOGGE, M.J. & VAN DER WESTUIZEN, P.C. 1998. School-based management: implications for the new roles of principals and teachers. *Koers*, 63(1&2):73-87, Apr.

OLIVIER, M.A.J. 2002. Stres by opvoeders. (Referaat gelewer by die Opvoeder Vereniging van Suid-Afrika Konferensie in Januarie in Pretoria. Pretoria Universiteit.)

OOSTHUIZEN I.J. 1999. Wetgewing. (*In* Oosthuizen, I.J. *red*; Botha, P.; Mentz, P.J.; Van Kerken, E.T. & Van der Westhuizen, P.C. Aspekte van onderwysreg. Potchefstroom : PU vir CHO.)

OOSTHUIZEN, I.J. & ROSSOUW, J.P. 2002. Fundamentals of educational law. Potchefstroom : Azarel.

PIENAAR, W.D. & SPOELSTRA, H.I.J. 1991. Negotiation-theories, strategies and skills. Kaapstad : Juta.

POSEN, D.B. 1995. Stress management for patient and physician. (*In* EBSCOHOST: Academic Search Premier, Full page image: <http://www-sa.mentalhealth.com>] [Date of access: 5 Oct. 2002].

POTENZA, E. 2001. What teachers want from the National Curriculum statement. *The teacher*, 20, Jun. 30.

RADEMEYER, A. 1998. So raak 'bedreigde spesies' verlore vir onderwys. *Beeld*:6, Des.11

RADEMEYER, A. 1998. Onderwys 'g'n kinderspeletjies'. *Beeld*:2, Des. 14.

REBER, A.S., ed. 1995. Dictionary of psychology. London : Penguin.

REDELINGHUYS, W.A. 1994. Luister as kommunikasievaardigheid van die skoolhoof. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

REYES, P. & IMBER, M. 1992. Teachers' perception of the fairness of their workload and their commitment, job satisfaction, morale: implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 5(3):291-302, May.

ROBBINS, S.P. 1986. Organizational behavior: concepts, controversies and applications. NJ : Prentice-Hall.

SA kyk SUID-AFRIKA.

SAS: The SAS system for Windows release 6.12. 2001. Cary : SAS Institute Inc.

SCHELLEKENS, L., DIERYNCK, R., JORIS, C., DANIËLS, K. & VANDENBERGHE, R. 2002. Basisonderwijs: onderzoek naar de professionalisering. (Referaat gelewer by de 29ste Onderwijs Research Dagen, Antwerpen, mei.)

SCHREUDER, J.H., DU TOIT, P.J., ROESCH, N.C. & SHAH, C.G. 1993. Professionele ontwikkeling. Kaapstad : Maskew.

SERGIOVANNI, T.J. 1999. The lifeworld of leadership: creating culture, community, and personal meaning in our schools. Calif. : Jossey-Bass.

SILLANDS, D.J. 1991. Die veranderende taak van die opvoeder in 'n ontwikkelende samelewing. Port Elizabeth : Universiteit van Port Elizabeth.

SMIT, C.A. 1999. Die werkstevredenheid van die Inspekteur van Onderwys in die Noord-Kaap. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

SMIT, P.J. & DE J CRONJÉ, G.J. 2001. Management principles: a contemporary edition for Africa. 2nd ed.. Cape Town : Juta.

STEINBERG, D.J. 1993. Organisasiestres by opvoeders in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

STEWART, G., DE KOCK, C., SMIT, M., SPOART, R.B. & STORRIE, G. 1996. Communicating for the professions. Kenyn : Juta.

STEYN, G.M. 1991. Die implikasies van ouderdom vir onderwysberoepsbevrediging en onderwysbestuur. *Educare*, 20(1):91-102.

STEYN, G.M. & VAN WYK. 1999. Job satisfaction: perceptions of principals and teachers in urban black schools in South Africa. *South African journal of education*, 19(1):37-44, Feb.

STEYN, J. 2001. Krisis wat dreig: te min Afrikaanse opvoeders. *Volksblad*:8, Okt. 24.

STUART-HAMILTON, J., ed. 1996. Dictionary of psychological testing, assessment and treatment. London : Kingsley.

SUTHERLAND, S., ed. 1995. The Macmillan dictionary of psychology. London : MacMillan.

SUID-AFRIKA. 1996(a). Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 108 van 1996. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1998. Die Wet op Indiensneming, no. 76 van 1998. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996. Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, no. 27 van 1996. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996(b). Die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996. Pretoria : Staatsdrukker.

SWART, G.J. & CALITZ, L.P. 1991. Motivering van onderwyspersoneel: 'n bestuursopgawe van die onderwysbestuurder. *Pedagogiekjoernaal*, 12(2):87-113.

TABACHNICK, B.G. & FIDELL, L.S. 1983. Using multivariate statistics. NY : Harper.

TARRANT, B. 1991. Motivating mid-career teachers: a resource teacher model. *Education Canada*, 31(2):32-37, Summer.

THERON, A.M.C. 1996. Change in educational organisations. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *ed.* Schools as organisations. Pretoria : Van Schaik. p.135-170.)

THEUNISSEN, J.M. & CALITZ, L.P. 1994. Die verband tussen organisasieklimaat, personeelontwikkeling en beroepstevredenheid by opvoeders. *Pedagogiekjoernaal*, 15(1):100-116.

THOMPSON, M.D. 2002. The teacher – the crux of new pedagogics in school reform! (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans in April.)

TOSI, H.I., RIZZO, J.R. & CAROLL, S.J. 1990. Managing organizational behavior. 2nd ed. NY : Harper & Collins.

TROMAN, G. & WOODS, P. 2002. The social construcion of teacher stress. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans in April)

UYS, J.S. 1996. Aanpassing by 'n veranderende omgewing. *Die unie*, 93(1):31-35, Aug.

VANDENBERGHE, R. & VANOOST, V. 1996. Waarom verlaten leerkrachten het onderwijs? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12:336-382.

VAN DER POLL KIRSTEN, H. 2000. Bestuursfaktore wat die werkstevredenheid van hoofde van sekondêre skole in die Koord-Kaap Provinsie beïnvloed. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

VAN DER WALT, H. 1997. Onderwys in oorgang. *Die taalgenoot*, 66(11):10-11, Nov.

VAN DER WALT, H. 2001. Education to survive in a tough new world. *Word & action*, 41(?):375, Autumn.

VAN DER WESTHUIZEN, A.A. 1988. Organisasieklimaatskepping as bestuurstaak van die skoolhoof in die primêre skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie – M.Ed.)

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. red. 1986. Onderwysbestuur: *Grondslae en riglyne*. Pretoria : HAUM.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C., red. 1999. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & HILLEBRAND, I.J. 1990. Faktore wat die werkmotivering van die opvoeders beïnvloed. *South African journal of education*, 10(3):269-275, Aug.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & MENTZ, P.J. 1996. An ontological perspective on the school as an organisation. (*In* Van der Westhuizen, P.C. ed. *Schools as organisations*. Pretoria : Van Schaik. p. 22-74.)

VAN HUYSTEEN, A. Die bestuur van weerstand teen verandering deur die skoolhoof. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

VROOM, V.H. 1967. Work and motivation. NY : McGraw-Hill.

WAGHID, Y. 1996. Can a system of teacher appraisal in a changing South Africa be sustainable? *South African journal of education*, 16(2):81-87, May.

WEST, M. & AINSCOW, M. 1991. Managing school development: a practical guide. London : Fulton.

BYLAE A

Vraelysnr.

--	--	--	--

 (1-4)

Dit word hoog op prys gestel dat u bereid is om deel te neem aan hierdie ondersoek. Die doel met die ondersoek is egter om vas te stel wat die motivering en moraal van Afrikaanssprekende onderwysers tans in Suid-Afrika is. Met die inagneming van veranderings wat in Suid-Afrika, en meer spesifiek die onderwys plaasgevind het, is die resultate van dié veranderings besig om duidelik te manifesteer op alle vlakke van die Suid-Afrikaanse samelewing. Die resultaat van die studie kan in die toekoms van belang wees vir alle opvoeders. U opregte mening sal dus waardeur word met die beantwoording van die vraelys.

Die vraelys vorm deel van 'n navorsingsprojek wat ondersteun word deur die SAOU (Suid-Afrikaanse Onderwysersunie).

VERTROULIK EN ANONIEM

A PERSOONLIKE BESONDERHEDE

Verstrek u antwoord deur slegs 'n kruisie te trek in die toepaslike blokkie.

Byvoorbeeld: Is u 'n onderwyser

Ja	X
Nee	2



A1. Ouderdomsgroep

20-25	1
26-34	2
35-44	3
45-54	4
55-60	5
60+	6

(5)

A2. Geslag

Manlik	1
Vroulik	2

(6)

A3. Opvoedervaring in jare

1	1
2	2
3-5	3
6-10	4
11-15	5
16-20	6
20+	7

(7)

B VRAE AAN ONDERWYSERS

Dui op 'n skaal 1-4 met 'n kruisie aan in watter mate die volgende stellings vir u van toepassing is.

1 = Nooit

2 = Soms

3 = Dikwels

4 = Altyd

Voorbeeld

Ek is trots om 'n onderwyser te wees

1	2	3	4
---	---	--------------	---



BEANTWOORD ASSEBLIEF ALLE VRAE SOOS WAT U DIT **PERSOONLIK** AS ONDERWYSER ERVAAR

		Nooit	Soms	Dikwels	Altyd	
B1	Ek is tevrede met die huidige onderwyssituasie in Suid-Afrika.	1	2	3	4	(8)
B2	My persoonlike onderwysbehoefte word in ag geneem.	1	2	3	4	(9)
B3	Onderwys bied aan my die nodige status.	1	2	3	4	(10)
B4	Ek beywer my om die doelwitte van die skool te bereik.	1	2	3	4	(11)
B5	Intrinsieke motivering dien as my dryfkrag.	1	2	3	4	(12)

		Nooit	Soms	Dikwels	Altyd	
B6	Ek word by die skool aangespoor tot beter werk.	1	2	3	4	(13)
B7	Die personeel hou daarvan om by dié skool te werk.	1	2	3	4	(14)
B8	My mening word in ag geneem tydens besluitneming.	1	2	3	4	(15)
B9	Onderwys skep 'n behoefte / drang wat my help om my beste te gee.	1	2	3	4	(16)
B10	Daar word genoeg aandag gegee aan die probleme wat ek, persoonlik, met die nuwe kurrikulum ondervind.	1	2	3	4	(17)
B11	Ek kry die nodige erkenning vir ekstra insette.	1	2	3	4	(18)
B12	Onderwys bied vir my finansiële sekuriteit.	1	2	3	4	(19)
B13	Ek is werksgemotiveerd.	1	2	3	4	(20)
B14	Daar heers 'n gesonde en oop verhouding tussen myself en die leerders se ouers.	1	2	3	4	(21)
B15	Die personeel van die skool help en ondersteun mekaar met onderrigprobleme.	1	2	3	4	(22)
B16	Ek ervaar tevredenheid ten opsigte van my werk.	1	2	3	4	(23)
B17	Die skoolhoof gaan uit sy / haar pad om my te help.	1	2	3	4	(24)
B18	My verhouding met die leerders maak my positief.	1	2	3	4	(25)
B19	Onderwys se professionele status word aangetas deur swak berigte in die media.	1	2	3	4	(26)
B20	Ek neem graag deel in nuwe projekte en aktiwiteite wat deur die skool aangepak word.	1	2	3	4	(27)
B21	Ek het 'n positiewe gesindheid teenoor die onderwys.	1	2	3	4	(28)
B22	Dit is vir my belangrik om die beeld van die skool te help verbeter.	1	2	3	4	(29)
B23	My mening word as belangrik geag tydens vergaderings.	1	2	3	4	(30)
B24	Ek is bekwaam genoeg om my werk te verrig.	1	2	3	4	(31)
B25	Daar is 'n behoefte aan opvoeder outonomie.	1	2	3	4	(32)
B26	Daar word genoeg geleenthede geskep om myself as 'n goeie opvoeder te bewys.	1	2	3	4	(33)
B27	Die personeel is bereid om saam te werk om gemeenskaplike doelwitte te bereik.	1	2	3	4	(34)

		Nooit	Soms	Dikwels	Altyd	
B28	Ek ervaar spanning, angs en bekommernis in my werk.	1	2	3	4	(35)
B29	Werksverwagting soos byvoorbeeld die verwagtings wat deur die nuwe kurrikulum geskep word, veroorsaak onaangenaamheid.	1	2	3	4	(36)
B30	Werksoorlading is 'n rede vir bekommernis onder Opvoeders.	1	2	3	4	(37)
B31	Toenemende gebruik van imligting tegnologie is vir my 'n bron van stres.	1	2	3	4	(38)
B32	As gevolg van buitemuurse aktiwiteite word my eie familie / gesin afgeskeep.	1	2	3	4	(39)
B33	Die leerders irriteer my.	1	2	3	4	(40)
B34	Ek voel dat ek naby 'n punt van uitbranding is.	1	2	3	4	(41)
B35	Ek voel in beheer indien nuwe take aan my gegee word.	1	2	3	4	(42)
B36	Ek is gelukkig in my werksituasie.	1	2	3	4	(43)
B37	Ek ervaar 'n gevoel van té veel werk en té min tyd om die werk te voltooi.	1	2	3	4	(44)
B38	Daar is onderling wedywering tussen die personeel.	1	2	3	4	(45)
B39	Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se eise is realisties.	1	2	3	4	(46)
B40	Daar word van my verwag om net vakke aan te bied waarvoor ek opgelei is.	1	2	3	4	(47)
B41	Ongedissiplineerde leerders is vir my 'n frustrasie.	1	2	3	4	(48)
B42	Administratiewe werk vereis baie van my tyd.	1	2	3	4	(49)
B43	Die personeel ondersteun mekaar in die uitdagings van Kurrikulum 2005.	1	2	3	4	(50)
B44	Die onderwysdepartement bied genoeg inligting en steun t.o.v. die nuwe kurrikulum.	1	2	3	4	(51)
B45	Klasgrootte bemoeilik onderrig van leerders.	1	2	3	4	(52)
B46	Daar is 'n gebrek aan genoegsame toerusting en materiaal.	1	2	3	4	(53)
B47	As gevolg van regstellende aksie, sien ek bevordering as buite my bereik.	1	2	3	4	(54)

		Nooit	Soms	Dikwels	Altyd	
B48	Ek voltooi my werk met genoeg geesdrif.	1	2	3	4	(55)
B49	Ek ervaar 'n gevoel van trots teenoor die onderwys.	1	2	3	4	(56)
B50	Ek is Lojaal teenoor my skool.	1	2	3	4	(57)
B51	Ek respekteer die skoolhoof se besluite.	1	2	3	4	(58)
B52	Die onderwysbeleid is vir my aanvaarbaar	1	2	3	4	(59)
B53	Daar heers 'n goeie klimaat onder die leerders en personeel.	1	2	3	4	(60)
B54	Ek voel gemotiveerd om by dié skool te werk.	1	2	3	4	(61)
B55	Ek sien onderwys as beroep nog steeds as belangrik.	1	2	3	4	(62)
B56	Onderrig-leerprogramme voldoen aan die behoeftes van die leerders.	1	2	3	4	(63)
B57	Die skool se bestuur motiveer die opvoeders om verandering suksesvol te implementeer.	1	2	3	4	(64)
B58	Ek is trots daarop om 'n opvoeder te wees.	1	2	3	4	(65)
B59	Ek voel onseker oor die toekoms van onderwys in Suid-Afrika.	1	2	3	4	(66)
B60	Ek is toegewyd aan die onderwysprofessie.	1	2	3	4	(67)
B61	Ek ervaar wedywing tussen die personeel as 'n positiewe gebeurtenis.	1	2	3	4	(68)
B62	Daar heers 'n sterk spangees tussen die personeel.	1	2	3	4	(69)
B63	Ek voel onseker as daar nuwe veranderings plaasvind.	1	2	3	4	(70)
B64	Kommunikasie tussen die skoolhoof en personeel is goed.	1	2	3	4	(71)

Baie dankie dat u bereid was om deel te neem aan hierdie ondersoek.





DEPARTMENT OF EDUCATION
DEPARTEMENT VAN ONDERWYS
LEFAPHA LA THUTO
ISEBE LEZEMFUNDO

156 Barkly Road
Homestead
KIMBERLEY 8301
Education Building
Private Bag X5029
KIMBERLEY 8300
Republic of South Africa
Tel. (053) 8396693
Fax (053) 8396785

Enquiries : MR A F JOEMAT
Dipatlatsa :
Imibuzo :
Navras :

Date : 24 March 2003
Leshupelo :
Umhla :
Datum :

Reference :
Tshupelo :
Isialathiso :
Verwysings :

Ms T de Beer
Adrina Flat 105
Bailie Park
POTCHEFSTROOM
2520

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

Your letter dated 5 March 2003, refers.

Permission is herewith granted to conduct research through the presentation of your questionnaire.

Regards.


A F JOEMAT
CHIEF DIRECTOR : EDUCATION

cc.: Prof. P.J. Mentz

Please visit our Web Site at: <http://www.northern-cape.gov.za/departments/education/edsite>



HIV/AIDS is everyone's concern.



NORTH WEST PROVINCE

**Department of Education
Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys**

Private Bag X 919
Potchefstroom, 2520
Tel (018) 2998295
Fax (018) 2977439
E-mail:
dbosman@nwpg.org.za

POTCHEFSTROOM DISTRICT OFFICE

Danie Bosman (District Manager)
Mariaan vd Merwe (Secretary)

Enquiries: D Bosman
Telephone: 018-2998295
E-mail: DBosman@nwpg.org.za

AAN : ME. T de Beer
VAN : D Bosman
Distriksbestuurder
DATUM : 17 Maart 2003
ONDERWERP : NAVORSING: MORAAL & MOTIVERING VAN
AFRIKAANSSPREKENDE ONDERWYSERS

U skrywe gedateer 17 Maart 2003 het betrekking.

Goedkeuring word verleen vir die verspreiding van die vraelys vir voltooiing deur onderwysers by skole.

Die veronderstelling is dat direk met skoolhoofde geskakel word ten einde reëlings te tref vir afhandeling daarvan by individuele skole, volgens interne programme. Verder is die verstandhouding dat dit nie inbreuk sal maak op normale onderrig programme nie, en dit ook geen finansiële verpligtinge op die skool of departement sal plaas nie.

Die uwe

DISTRIKSBESTUURDER

NAVORSING: PUK/
DBOSMAN / mvdn



Re a dira mo dikolong ☐ Ons werk in ons skole ☐ We are working in our schools ☐ Re a sebeta dikolong
Siyasebenz' ezikoleni ☐ Ha tirha eswikolweni ☐ Re a shuma zwikoloni ☐ Siya sebeta etikoleni
☐ Siyasebenz' ezikolweni ☐ Siya berenga ezikolweni

1

