

HOOFSTUK 3

WERKSMOTIVERING - 'N BESTUURSPERSPEKTIEF

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die begrip motivering vanuit 'n bestuursperspektief omskryf word. Enkele motiveringsteorieë en hul betekenis vir die onderwysleier, veral ten opsigte van die vrou in die onderwys, sal ondersoek word. Laastens sal die implikasies van motivering in die lig van die vier bestuurstake ondersoek word.

3.2 OMSKRYWING VAN MOTIVERING

Daar kan tussen selfmotivering en motivering as bestuurstaak onderskei word.

Eerstens kan selfmotivering beskryf word as 'n innerlike geestestoestand - 'n kompleks van magte, dryfkragte, behoeftes, of ambisies en spannings - wat hoofsaaklik ontstaan as gevolg van onbevredigde behoeftes of verwagtings - 'n diskrepansie tussen wat die individu het en wat hy wil hê (vgl. Hoy & Miskel, 1978:94). Behoeftes is 'n interne toestand van disekwilibrium wat die individu tot sekere handeling dryf ten einde die interne ekwilibrium te herstel (vgl. Steers & Porter, 1975:23). Henry Murray (1975:47) omskryf behoeftes verder as 'n sentrale motiverende krag wat die intensiteit en rigting van gedrag bepaal - 'n krag in die "breinomgewing" wat gewaarwordinge organiseer en interpreteer.

Van der Westhuizen (1986:186) beskryf motivering as die "vonk" wat tot aksie aanleiding gee. Megginson (1981:299) beskryf motivering as 'n krag wat die individu voortdurend aandryf en wat sy handeling rig of kanaliseer ter bereiking van persoonlike doelstellings (vgl. ook Berelson & Steiner, soos aangehaal deur Steers & Porter, 1975:6).

Volgens Megginson (1981:295) beskik die meeste werkers oor 'n natuurlike ingeboude motivering. Herzberg (1968:54) beskou selfmotivering, of vrywillige handeling, as die enigste ware motivering. Hy beskou nie dwang of aansporing as ware motivering nie.

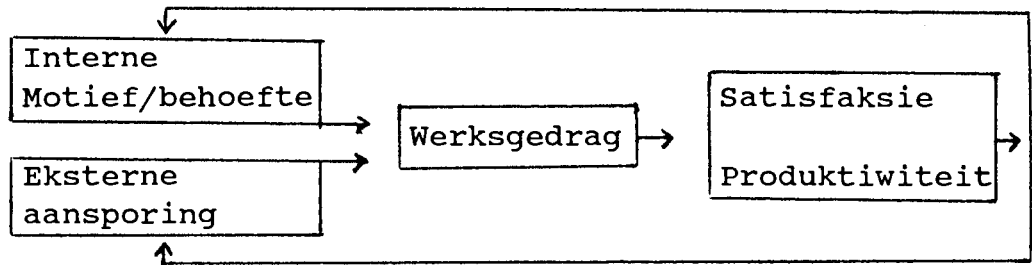
Selfgemotiveerde werkers kan beskou word as die ideaal, maar as selfmotivering ontbreek, word motivering of aansporing 'n bestuurstaak.

Ten grondslag van motivering lê dan 'n konglomeraat van latente energie, behoeftes, motiewe en verwagtinge wat die individu aandryf om tot handeling oor te gaan ter bereiking van dit wat vir hom belangrik is; trouens, die individu se hele persoonlikheid en sy persoonlike trots is by hierdie handeling betrokke en die gemotiveerde individu het lús om sy lewenstaak (i.c. onderrigtaak) aan te pak.

Tweedens moet motivering dan beskou word as 'n bestuurstaak. Die mens se werksgedrag is daarop gerig om sy behoeftes en verwagtings te bevredig (vgl. Jeffs, 1986:39). Motivering is op hierdie behoeftes gerig - om gedrag wat behoeftes bevredig te aktiveer. Motivering as bestuurstaak impliseer dat iemand in 'n gesagsposisie (i.c. superintendent van onderwys, skoolhoof, departementshoof) deur middel van 'n aansporing (Eng: "incentive") kollegas of ondergeskiktes (i.c. onderwyseresse) aanspoor, oorreed, of beweeg om vrywillig die beste waartoe hulle in staat is te lewer, ten einde 'n doelstelling van die betrokke instelling (i.c. die skool) te bereik (vgl. Kleynhans, 1981:11; Marx, 1981:193, asook Van der Westhuizen, 1986:185). Vanuit 'n bestuursperspektief gesien, beteken dit dat die onderwyseres se behoeftes aangewend moet word ten einde die gewenste gedrag (bv. groter inspanning of produktiwiteit) te verkry.

Motivering behels, volgens Pottas (1969:27), die diagnosering van predominante behoeftes wat op 'n bepaalde tydstop vir 'n besondere werker, (i.c. onderwyseres) of groep, geld; die keuse van toepaslike stimuli (aansporing) wat daardie behoeftes sal bevredig; en die aanwending daarvan om die onderwyseres tot die gewenste werksaktiwiteit te beweeg. Omdat die onderwyseres graag haar behoeftes wil bevredig, spoor sy haarself aan om deur haar werk doelwitte wat haar behoeftes bevredig te bereik. Sukses en bevrediging skep weer 'n behoefte of aansporing vir verdere sukses. Vergelyk ook Pottas (1969:28) se geslotebaankringloop:

Figuur 3.1 Pottas se geslotebaankringloop van werksmotivering:



Vroom se verwagtingsteorie wys ook op die motiverende krag van verwagte en begeerde (intrinsieke) beloning (vgl. 3.6.6).

Die onderwyseres se werk (beroep) is waarskynlik haar grootste bron van behoeftebevrediging. Die ideale toestand sal dan wees dat 'n selfgemotiveerde onderwyseres veel méér doen as waartoe sy kontraktueel verplig is (vgl. Steers & Porter, 1975:156).

Hierdie werksmotivering kan op verskillende vlakke of terreine plaasvind.

3.3 ASPEKTE VAN MOTIVERING

Venter (1971:12-14) en Pottas (1969:30:38) het vier vlakke of terreine van motivering geïdentifiseer (vgl. 1.3):

- * Faktore wat op persoonlike vlak motiveer, ontstaan uit behoeftes aan persoonlike groei, prestasie, erkenning en selfverwesenliking (vgl. ook Sergiovanni & Carver, 1980:104).

- * Faktore binne die werk self sentreer rondom die bevrediging van 'n behoefte aan uitdagende en interessante werk, inspraak in besluitneming, verantwoordelikheid en bevordering.

- * Faktore rondom die werk is faktore soos gesonde

salarispraktyke, gunstige diensvoorwaardes, byvoordele en indiensenemingspraktyke, asook die bevrediging van 'n behoefte aan affiliasie en status.

* Omgewingsfaktore, wat werksmotivering kan beïnvloed is faktore soos gemeenskapwaardes en die huislike omstandighede van die werker.

Uit bogenoemde faktore is dit duidelik dat daar verskillende soorte motivering kan wees.

3.4 SOORTE MOTIVERING

Daar moet eerstens onderskei word tussen behoeftebevrediging (vgl. Maslow 3.6.2 en Herzberg 3.6.3) en die motiverende krag van verwagting (vgl. Vroom se verwagtingsvalensiemodel 3.6.6).

Tweedens moet daar onderskei word tussen intrinsieke motivering en ekstrinsieke motivering.

Intrinsieke motivering kan beskou word as motivering wat vanuit die self (ego) kom - as gevolg van beloning wat die onderwyseres aan haarself gee. Hierdie beloning kom hoofsaaklik op die persoonlike vlak voor - byvoorbeeld selftevredeheid as gevolg van 'n besondere prestasie ten opsigte van uitdagende werk (vgl. Johnson, 1986:56). Intrinsieke motivering spruit ook uit die tweede vlak, naamlik die aard van die werk self - byvoorbeeld interessante, uitdagende werk, verantwoordelikheid, outonomie en bevordering. Slegs die bevrediging van intrinsieke behoeftes motiveer volgens Herzberg et al., (1967:64) tot groter inspanning.

Ekstrinsieke motivering dui op belonings van buite die self - wat ánder (bv. onderwysdepartement en onderwysleiers) aan die onderwyseres toeken. Dit spruit veral uit faktore rondom die werk - faktore soos salaris en diensvoorwaardes. Bevrediging hiervan bekamp volgens Herzberg slegs ontevredeheid (vgl. 3.6.3).

Hieruit blyk dat motivering 'n belangrike bestuurstaak is.

3.5 DIE BELANGRIKHEID VAN MOTIVERING AS BESTUURSTAAK

Sergiovanni & Starratt (1979:151) glo nie dat skole se doeltreffendheid deur verhoogde salarisse vir onderwysers, kleiner klasse, beter gekwalifiseerde

onderwysers of klerklike assistente betekenisvol verbeter kan word nie. Bogenoemde ekstrinsieke faktore is belangrik en kan doeltreffende onderrig in 'n mate bevorder, maar om werklike doeltreffendheid in skole te bewerkstellig is die werksmotivering en werksbevrediging van die onderwyser onontbeerlik (vgl. Hanson, 1985:233 en Johnson, 1986:54).

Indien 'n personeellid by 'n spesifieke skool nie werksmotivering en werksbevrediging ervaar nie, sal sy werkverrigting daaronder ly en is dit in sy eie én in die skool se belang dat hy by 'n skool waar hy wel werksbevrediging kan ervaar, om 'n pos aansoek doen. Hierdie veiligheidsklep van personeelverwisseling is gewoonlik nie vir die getroude onderwyseres beskore nie. Daarom is dit des te meer nodig dat daar na die motivering van die getroude vrou omgesien sal word. As sy geen werksbevrediging ervaar nie en slegs om ekonomiese redes werk, sal die gehalte van haar onderwys onder verdenking staan (vgl. Sergiovanni & Starratt, 1979:152 en Matthews & Holmes, 1982:22-23).

Iemand wat slegs ter bevrediging van ekstrinsieke of higiënebehoefte (bv. salaris) werk, kan die beloning ook slegs wég van die werk gebruik. So 'n persoon sal werk as 'n onvermydelike straf beskou en dit sover moontlik vermy (vgl. Gellerman, 1963:173). In teenstelling hiermee sal iemand wat werk ter bevrediging van intrinsieke behoeftes - byvoorbeeld om uiting te gee aan 'n behoefte aan bekwaamheid en selfverwesenliking - sy werk geniet en daarvoor lééf.

Motivering dui op die verskil tussen die blote behoud van 'n bekwame onderwyser en die stimulering van buitengewone werkverrigting (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980:101). Aan die ander kant kan gebrekkige motivering geopenbaar word in 'n hoë werkersomset en 'n hoë afwesigheid (vgl. Steers & Porter, 1975:276). As die onderwyseres nie ego-betrokke by haar werk is nie - as sy nie opgewonde oor en trots op haar werk is nie - sal sy met die oor gerig op die huistoegaanklok werk.

In 'n fabriek kan hoër werkverrigting deur 'n belegging in beter masjinerie verkry word. In die onderwys berus hoër werkverrigting op die motivering van mense. Gellerman (soos aangehaal deur Barnard, 1980:1) beweer dat produktiwiteit met 60-70 % verhoog kan word deur mense op die korrekte manier te motiveer. Motivering kan dus beskou word as 'n belegging in mense (vgl.

Sutermeister, 1969:498 en Vlok, 1970:9).

Ten einde duidelikheid te verkry oor die aard van menslike motivering, sal nou gekyk word na enkele motiveringsteorieë en die belangrikheid daarvan vir die onderwysbestuur.

3.6 MOTIVERINGSTEORIEË

3.6.1 OPMERKING

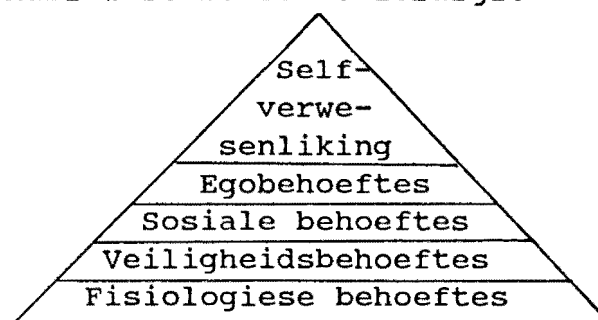
Hierdie navorsing het nie ten doel om alle motiveringsteorieë volledig te behandel nie. Sommige motiveringsteorieë sal dan uiteraard nie bespreek word nie. So byvoorbeeld word slegs kursories na die werk van Atkinson & Raynor (1974:13-41) en Alderfer (vgl. 3.6.2.6) verwys. Ook Fritz Heider (1958:15-17 en 125-126) se attribusieteorie, waarvolgens die individu dinge wat met hom gebeur (bv. sukses wat hy behaal) aan sekere oorsake (bv. sy eie vermoë, of aan watter mate van beheer hy oor werksomstandighede gehad het) toeskryf, word nie hier bespreek nie (vgl. ook Heider, 1958:92-98).

Maslow (1954:80-92) se motiveringsteorie wat as basis vir vele latere teorieë gedien het, word eerstens bespreek.

3.6.2 MASLOW SE HIËRARGIETEORIE

Maslow (vgl. Maslow, 1954:80-92; Maslow, 1970:55-56; Owens, 1981:111-120; Hoy & Miskel, 1978:97-102; Backer, 1979:4-10) het die volgende hiërargiese indeling van menslike behoeftes gemaak:

Fig. 3.2 Maslow se behoeftehiërargie



Hiervolgens sal 'n basiese behoefte of die behoefte wat

die minste bevredig is, oorheers totdat dit relatief voldoende bevredig is. Eers nadat 'n vorige (laer) behoefte relatief bevredig is, kan 'n volgende (hoër) vlak van behoeftebevrediging as dominante dryfveer na vore kom. Daar moet egter onthou word dat 'n behoefte wat grootliks bevredig is, sy motiveringskrag verloor - met die uitsondering van die behoefte aan selfverwesenliking wat sterker word namate dit bevredig word (vgl. Porter et al., 1975:45).

Die mens is multigemotiveerd en hier is sprake van flukturerende belangrikheid van behoeftevlakke (vgl. Dunathan & Saluzzi, 1980:17). Hall & Nougain (soos aangehaal deur Steers & Porter, 1975:43) glo dat mense hul lewe lank geleidelik in die hiërargie vorder - soos wat die mens meer volwasse raak word hoër behoeftes belangriker. Daar is egter mense wat op 'n lae behoeftevlak fikseer (vgl. Geldenhuys, 1975:53). Sutermeister (1969:21) beweer dat hoe hoër die individu se opvoedingspeil en hoe hoër sy beroepsvlak, hoe hoër is die behoeftevlak waarop hy funksioneer.

3.6.2.1 FISIOLOGIESE BEHOEFTES

Fisiologiese behoeftes (vgl. Maslow, 1954:80) soos behoeftes aan voedsel, klere of behuising, word volgens Owens (1981:111) deur middel van die werker se salaris bevredig. Hoy & Miskel (1978:100) glo dat hierdie behoeftes by die onderwyser voldoende bevredig is. Ten opsigte van salaris as motiveerder moet egter op die vervangbaarheid van behoeftes gelet word: Salaris is nie slegs 'n middel ter bevrediging van fisiologiese behoeftes nie, maar bevredig ook op ander behoeftevlakke - byvoorbeeld die bevrediging van sosiale en statusbehoefte, asook die bevrediging van die behoefte aan erkenning en prestasie (vgl. Sutermeister, 1969:13). Salaris kan ook 'n maatstaf van die individu se professionele sukses wees. Dit gee die individu terugvoering oor sy werksverrigting - en dien as 'n vorm van erkenning van die individu se belangrikheid. 'n Hoë salaris is dus vir sy ego belangrik (vgl. La Sorte, 1971:266 asook 3.6.2.4 en 3.6.4.2).

3.6.2.2 VEILIGHEIDSBEHOEFTES

'n Veiligheidsbehoefte beteken om vry te wees van vrees vir fisieke gevare en deprivasie van basiese

fisiologiese behoeftes (vgl. Maslow, 1954:84). Veiligheidsbehoeftes het dus te doen met die sekerheid oor die toekoms (bv. sekerheid oor die behoud van jou werk). Omdat die werker in 'n afhanklike posisie verkeer, voel hy bedreig deur arbitrêre bestuursoptrede en onsekerheid oor voortgesette indiensneming. Om hierdie behoefte te bevredig moet die bestuur (i.c. onderwysdepartement) sorg vir 'n pensioenskema en mediese hulpfondse, werkloosheidsversekering, groepversekeringspolis en siekteverlof. Hiermee hang ook saam die begeerte om vooruitgang te maak en om sodoende 'n hoër lewenstandaard te bewerkstellig. Hierdie behoefte word ook voldoende deur die onderwyser se diensvoorwaardes bevredig - met die moontlike uitsondering van die onderwyseres wat op hierdie stadium 'n tydelike pos in die onderwys bekleed (vgl. Hanson, 1985:230).

Iemand met 'n sterk behoefte aan veiligheid sal waarskynlik 'n beroep kies waar sy higiënebehoefte voldoende bevredig word (vgl. ook Miskel & Heller, 1973:46).

3.6.2.3 SOSIALE BEHOEFTE

Sosiale behoeftes ontstaan uit die feit dat die mens 'n behoefte het om aan 'n groep te behoort - 'n groep met wie die individu hom identifiseer en vergelyk - en om deur die groep aanvaar te word (vgl. Sutermeister, 1969:18 asook Backer, 1979:6). Steers & Porter (1975:58) beweer dat veral mense soos onderwysers en verpleegters 'n sterk behoefte aan affiliasie het. Hier lê die taak van die onderwysleiers om 'n gesonde organisasieklimaat te skep (vgl. Firestone & Wilson, 1984:7). Hier word ook nie slegs aan die formele organisasies gedink nie, maar veral aan die informele groepvorming en vriendskapskringe. 'n Probleem in hierdie verband is dat die individuele onderwyser die grootste deel van die skooldag in sy klaskamer afgeslote van sy tyd- en geesgenote is (Erlandson & Pastor, 1981:7 en 2.3.7.2).

Ten opsigte van die vrou het navorsers soos Wessels (1975:6) bevind dat die behoefte aan affiliasie een van haar sterkste behoeftes is - een van die vernaamste redes waarom sy werk. Ten spyte van hul groter behoefte aan affiliasie, beweer Forsyth & Hoy, (1978:91) dat vrouens 'n groter mate van isolasie as hul manlike

kollegas in die onderwys ondervind.

Daar is egter diegene wie se sosiale en egobehoeftes buite die werkplek bevredig word. Hulle werk slegs vir die bevrediging van fisiologiese behoeftes (Sutermeister, 1969:17).

Sergiovanni & Carver (1980:94) beweer egter dat bevrediging van sosiale behoeftes nie werklik tot verbeterde professionele werksverrigting lei nie. Hulle glo dat onderwysers harder sal werk ter wille van die bevrediging van hul egobehoeftes (waardering) as vir die bevrediging van enige ander behoefte.

3.6.2.4 EGOBEHOEFTE

Egobehoeftes (vgl. Maslow, 1954:90) ontstaan nadat die individu se sosiale behoeftes voldoende bevredig is. Nou wil hy méér as net 'n lid van die groep wees. Die individu word nou bewus van sy eiewaarde en van sy behoefte aan selfvertroue, mag, verantwoordelikheid, bekwaamheid, onafhanklikheid en vryheid, prestasie, prestige, status, erkenning en waardering. Selfwaardering is gebaseer op die verdiende respek van ander en vir selfrespek het die individu 'n voortdurende behoefte aan die versekering dat ander hom respekteer (vgl. Sutermeister, 1969:14). Die individu se werkprestasie sal dus sy eiewaarde en gevolglik sy egobetrokkenheid by sy werk beïnvloed (vgl. Pottas, 1969:31).

Een van die mens se sterkste behoeftes is sy behoefte aan die status verbonde aan sy beroep (vgl. Backer, 1971:6). Status dui op die uiterlike beeld van die individu se vernaamheid (vgl. Venter, 1971:17). Anders as by laer behoeftes word egobehoeftes selde ten volle bevredig (vgl. Pottas, 1969:29) en juis hier lê 'n latente bron van motivering deur die onderwysleiers (vgl. ook Sergiovanni & Carver, 1980:94-95).

Die onderwyser het 'n sterk behoefte daaraan dat ander hom moet beskou as 'n bekwame, suksesvolle, professionele mens - 'n meester op sy vakgebied (vgl. McClelland, 1961:44; Sergiovanni & Carver, 1980:94 en ook Watkins & Brown, 1980:102-105).

Lyman Porter (vgl. Hoy & Miskel, 1978:101 en Owens,

1981:126) het Maslow se hiërargiese orde aangepas om voorsiening te maak vir 'n behoefte aan outonomie. Porter plaas outonomie tussen egobehoeftes (behoefte aan waardering) en selfverwesenliking. Outonomie beteken onafhanklike denke en handeling (beheer oor eie werk) asook deelname aan belangrike besluitneming.

3.6.2.5 SELFVERWESENLIKING

Selfverwesenliking beteken om eie potensiaal deur voortgesette selfontwikkeling te verwesenlik. Alles wat die onderwyseres kán wees, dit móét sy wees (vgl. Dunathan & Saluzzi, 1980:19). Selfverwesenliking word weerspieël in die individu se soeke na uitdagende werksituasies en geleenthede om kreatief te wees. Dit beteken dat die individu sy talente en vaardighede optimaal moet kan benut. Hierdie behoefte dryf die individu om sy beste te lewer. Hoe hoër die individu se opvoedkundige kwalifikasies, hoe belangriker sal die behoefte aan selfverwesenliking wees. Daar kan dan verwag word dat die onderwyseres 'n sterk behoefte aan selfverwesenliking sal ondervind. Vir die onderwysleier beteken dit dat die onderwyseres se inisiatief en kreatiwiteit nie deur onnodige reëls, regulasies en sleurwerk gedemp moet word nie.

3.6.2.6 DIE BETEKENIS VAN MASLOW SE TEORIE VIR DIE ONDERWYSLEIER

Maslow se teorie verskaf 'n raamwerk waarbinne die onderwysleier kan bepaal op watter vlak 'n individuele onderwyseres haar bevind. As die onderwyseres op die fisiologiese vlak funksioneer, sal sy 'n "fair day's work for a fair day's pay" doen en niks meer nie. Die onderwysleier kan dan 'n strategie ontwerp om die onderwyseres na die volgende vlak te laat beweeg en aansporing (motivering) kan op die regte vlak gerig word. Dit is nutteloos om 'n onderwyseres deur middel van 'n reeds bevredigde behoefte te probeer aanspoor, maar dit is ewe nutteloos om byvoorbeeld 'n onderwyseres groter outonomie te gee, maar haar veiligheidsbehoefte is nog nie bevredig nie. Venter (1971:26) beweer dat werkers gedurig hoër salarisse eis om te vergoed vir die nie-bevrediging van hoër behoeftes. Die onderwysleiers kan hierdie salarisinflasie bekamp deur geleenthede vir die bevrediging van hoër behoeftes (bv. groter outonomie) te skep. Die verdienstelikheid van Maslow se

teorie is onder andere daarin geleë dat dit selfverwesening uitlig tot die summum bonum van motivering - 'n ideaal wat reikhalssend nagejaag moet word. Hierdie ideaal word gestel as alternatief vir die opvatting dat mense oënskynlik slegs om den brode werk - vir so 'n groot salaris as wat moontlik is.

Alderfer (1969:142-175) het die behoeftehiërargie beperk tot drie hiërargiese behoeftes, naamlik bestaansbehoefte, behoeftes aan bevredigende sosiale verhoudings en behoeftes aan groei (vgl. ook Hanson, 1985:231). Alderfer se drie behoeftevlakke maak voorsiening vir gelyktydige aktivering. Die onderwyser wie se bestaansbehoefte nie bevredig is nie (hy vind dit bv. moeilik om sy maandelikse huishuur te betaal a.g.v. 'n lae salaris) kan nogtans aangename vriendskapsbande met kollegas ervaar en professionele groei op grond van verdere studie beleef.

3.6.3 HERZBERG SE TWEFAKTORTEORIE

3.6.3.1 HERZBERG SE MOTIVERINGSTEORIE

Volgens Herzberg se higiëne-motiveringsteorie word motivering deur twee onafhanklike wedersyds uitsluitende groepe faktore teweeggebring (vgl. Hoy & Miskel, 1978:103). Herzberg postuleer dat tevredenheid en ontevredenheid nie as teenpole op één kontinuum geleë is nie, maar die teenpool van tevredenheid is geen tevredenheid en die teenpool van ontevredenheid is geen ontevredenheid (vgl. Herzberg et al., 1967:80).

Slegs intrinsieke motiverende faktore (prestasie, erkenning, die werk self, verantwoordelikheid en bevordering) lei tot werkstevredenheid.

* Prestasie hou verband met die suksesvolle afhandeling van 'n taak, of met die oplossing van 'n uitdagende probleem. Die werker kan die resultate van sy werk - die vrug op sy arbeid - sien. Sergiovanni & Carver (1980:105) beweer dat prestasie 'n baie belangrike motiveerder is, maar dat hierdie motivering slegs van korte duur is. Eers wanneer prestasie geëvalueer kan word, kan daaraan erkenning gegee word.

* Erkenning dui op die raaksien van die individu en sy prestasies, asook op die aanprysing daarvan. Erkenning kan op twee wyses geskied: op verbale wyse, of deur middel van byvoorbeeld bevordering, salarisverhoging, of

merietoekennings. Gebrek aan erkenning of bevordering kan tot ontevredenheid bydra as die verwagte erkenning en bevordering nie realiseer nie (vgl. Herzberg et al., 1967:73).

* Die werk self, of die eintlike verrigting van die werk, kan as gevolg van die interessantheid, of die moeilikheidsgraad daarvan, 'n uitdaging vir die individu se kreatiwiteit wees.

* Verantwoordelikheid vir eie werk (of vir ander s'n) beteken dat die individu sonder direkte toesig kan werk. Hy beskik dus oor 'n redelike mate van outonomie (d.w.s. oor onafhanklike denke, besluitneming en handeling t.o.v. eie werk).

* Bevordering dui op verhoogde status en groter beheer oor beplanning en uitvoering van doelstellings.

By prestasie en erkenning is die bevrediging, en die motiverende uitwerking daarvan, van korte duur. As frekwensie én duur in ag geneem word, is die werk self, verantwoordelikheid en bevordering die belangrikste faktore wat tot tevredenheid bydra en 'n langtermynuitwerking op die individu se produktiwiteit het (vgl. Herzberg et al., 1967:82). As bogenoemde vyf motiveerders egter ontbreek, sal dit slegs tot minimale ontevredenheid lei.

Terwyl die bogenoemde motiverende faktore almal om die persoon en die werk self wentel, het higiënefaktore betrekking op faktore rondom die werk en op omgewingsfaktore (vgl. Venter, 1971:14).

Higiënefaktore (organisasie- en administratiewe beleid, toesig, salaris, interpersoonlike verhoudinge en werksomstandighede) lei nie tot werkstevredenheid en groter inspanning nie, maar kan ontevredenheid en swak werkverrigting voorkom. Juis op grond van die voorkomende werking daarvan word dit higiënefaktore genoem (vgl. Herzberg et al., 1967:113). Vir die onderwys beteken dit dat hy nie deur higiënefaktore tot hoër produktiwiteit gemotiveer kan word nie. Bevrediging van higiënefaktore kan egter ontevredenheid bekamp, of hoogstens lei tot laer afwesigheid of verwisseling van werkplek (i.c. skool) (vgl. Hanson, 1985:233).

Higiënefaktore behels dan die volgende:

* Organisasie- en administratiewe beleid verwys na die (on-) doeltreffendheid van die organisasiestruktuur en

-bestuur. Dit het ook betrekking op (negatiewe) faktore soos interne magstryd en onregverdigde personeeladministrasie. As werkers glo dat die organisasie swak georganiseer is, sal hulle moeilik gemotiveer kan word (vgl. Sutermeister, 1969:27). Herzberg et al., (1967:71) beskou organisasie- en administratiewe beleid as die grootste enkele faktor wat ontevredenheid kan veroorsaak.

* Toesig verwys na die bekwaamheid en regverdigheid van die toesighouer (i.c. onderwysleier) en na sy bereidwilligheid om te delegeer. Toesig het 'n groter invloed op die individu se produktiwiteit as enige ander omgewingsfaktor (vgl. Herzberg et al., 1967:8).

* Salaris en interpersoonlike verhoudinge word elders in hierdie navorsing bespreek (vgl. 3.7.4.1).

* Werksomstandighede verwys na die fisiese werksomgewing en die doeltreffendheid van beskikbare fasiliteite, asook na die hoeveelheid werk. Herzberg et al., (1968:55) beweer dat mense eerder oor te min as oor te veel werk kla; trouens, sy reaksie op 'n voorstel dat werktyd verminder word as beloning vir goeie werk, is dat die gemotiveerde werker juis méér wil werk. Sutermeister (1969:11) beskou fisiese werkstoestande as relatief minder belangrik. As werkers glo dat die bestuur alles in hul vermoë gedoen het om die fisiese werksomstandighede te verbeter, sal hulle die onvermydelike aanvaar.

Indien hierdie ekstrinsieke behoeftes nie voldoende bevredig is nie, lei dit eerstens tot ontevredenheid en tweedens bly hierdie behoeftes predominant en blokkeer die motiverende faktore.

Die meeste ekstrinsieke belonings soos byvoorbeeld salaris, vakansie en subsidies kan slegs gebruik word wanneer die werker wég van sy werk is (vgl. McGregor, 1960:39). Werk word deur die "higiënesoeker" as 'n onvermydelike straf beskou - 'n prys wat vir sekere voordele betaal moet word en hy sal nie meer straf ondergaan as wat nodig is nie.

Alhoewel geestesgesonde professionele mense, soos verwag kan word, op motiverende en higiënefaktore sal reageer, is daar egter tóg individue wat deur higiënefaktore gemotiveer word (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980:114). Herzberg et al., (1967:83) wys byvoorbeeld daarop dat salaris (gewoonlik 'n higiënefaktor) vir sommige individue soms 'n bron van motivering, of tevredenheid kan wees. Geestesgesonde mense wat van werksbevrediging

(motiverende faktore) verstoek is, sal elders bevrediging van hul behoeftes soek - byvoorbeeld deur sublimasie en sport en stokperdjies. Maar die werksituasie bly die natuurlike plek waar professionele mense bevrediging vir hul behoeftes aan waardering, bekwaamheid, prestasie en selfverwesenliking kan vind.

Samevattend kan ten opsigte van Herzberg se teorie gekonstateer word dat een groep faktore (motiveerders) rondom die behoefte aan professionele groei, as bron van persoonlike groei sentreer, terwyl die ander groep higiënefaktore as noodsaaklike basis vir die eerste groep dien en geassosieer word met regverdige behandeling ten opsigte van vergoeding, toesig, werksomstandighede en administratiewe praktyke (vgl. ook Herzberg, 1968:57).

Holdaway (1978:30) wys daarop dat 'n individu met sekere fasette van sy werk tevrede kan wees. Die individu kan dus gelyktydig baie tevrede en ontevrede wees (vgl. Lortie, 1975:104).

Herzberg se teorie is deur Thomas Sergiovanni op 233 onderwysers te Rochester in die Verenigde State van Amerika toegepas. Die aandag sal nou op die werk van Sergiovanni gefokus word.

3.6.3.2 SERGIOVANNI SE BEVINDINGE TEN OPSIGTE VAN DIE HERZBERG-TEORIE

Ten opsigte van die motiverende faktore het Sergiovanni (vgl. Sergiovanni & Carver (1980:107) bevind dat veral prestasie en erkenning baie belangrike

motiveerders vir onderwysers is. Hierdie bevindinge stem ooreen met Herzberg en sy medenavorsers se bevindinge ten opsigte van ingenieurs en rekenmeesters (vgl. Herzberg et al., 1967:33) en sluit by McClelland se "need of achievement"-teorie aan (vgl. 3.6.4).

Sergiovanni (vgl. Sergiovanni & Carver 1980:108) het bevind dat slegs elf persent van die onderwyserproefpersone die werk self as 'n motiverende faktor genoem het (heelwat laer as die veertig persent by Herzberg se ingenieurs en rekenmeesters), terwyl agt persent aangedui het dat die werk self 'n bron van ontevredenheid was. Sergiovanni (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980) verklaar dit deur daarop te wys dat die

werk van die onderwyser heelwat roetinewerk, soos die byhou van bywoningsregisters, speelgrondiens en ryediens, insluit (vgl. Hoy & Miskel, 1978:104).

Alhoewel verantwoordelikheid steeds 'n sterk motiveerder vir onderwysers is, is dit ook relatief laer as by die ander professionele groepe. Verantwoordelikheid dien nie as 'n motiveerder waardeur die onderwyser bo sy kollegas kan uitstyg nie. Erlandson & Pastor (1981:6) het in hulle ondersoek bevind dat die onderwysers se sterkste behoefte 'n behoefte was om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie doelstellinge en om onafhanklik hierdie doelstellinge na te streef.

Bevordering word ook nie as motiverende faktor deur Sergiovanni se proefpersone genoem nie. Sergiovanni skryf dit toe aan die feit dat die onderwys min geleenthede vir bevordering vir die gewone onderwyser bied (vgl. ook Owens, 1981:124). Hier te lande kan darem genoem word dat daar 'n stelsel van meriete-erkenning (S1, S2 en S3) bestaan.

Sergiovanni het ook bevind dat onderwysers nie salaris as motiveerder genoem het nie. Salaris het verskillende betekenis vir verskillende mense en word elders in hierdie navorsing meer volledig bespreek (vgl. 3.6.2 en 3.7.4.2).

Ten opsigte van higiënefaktore en spesifiek interpersoonlike verhoudinge het Sergiovanni bevind dat die onderwyser se verhouding met ondergeskiktes (i.c. leerlinge) meer bydra tot ontevredenheid as tot tevredenheid. Die onderwyser se interpersoonlike verhoudinge met sy leerlinge lewer volgens Sergiovanni se ondersoek ook meer probleme op as sy verhouding met sy meerderes (i.c. onderwysleiers). Hoy & Miskel (1978:104) skryf dit toe aan die feit dat die onderwyser veel meer in noue aanraking met die leerlinge as met die onderwysleiers kom. Volgens Owens (1981:124) is die onderwyser se interpersoonlike kollegiale verhoudinge ook swak.

Sergiovanni (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980:109) se ondersoek dui ook daarop dat die baie (onnodige?) roetine- en administratiewe werk, asook swak, irriterende administratiewe beleid en praktyk 'n demotiverende uitwerking op onderwysers het. Oormatige,

misplaaste en ongevoelige toesig jaag die onderwyser die

harnas in (vgl.Owens, 1981:124).

- * Sergiovanni se navorsing (1966) het getoon dat die onderwyser se grootste behoefte 'n behoefte aan waardering (erkenning) was (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980:85). Daar was ook 'n groot behoefte aan outonomie en selfverwesenliking.

Sergiovanni het die feit dat die vrou in die algemeen meer tevrede as haar manlike kollega was, toegeskryf aan die laer aspirasievlak van die vroue, maar hy het voorspel dat die toenemende emansipasie van die vrou haar aspirasievlak sal verhoog - met gevolglike groter ontevredenheid (vgl. Sergiovanni & Starratt, 1979:162).

Na aanleiding van hulle navorsing konstateer Sergiovanni (vgl. Sergiovanni en Starratt, 1979:163) dat die onderwyser se laerordebehoefte (t.s.v. toenemende ontevredenheid oor veiligheidsbehoefte by die vrou) relatief voldoende bevredig is, maar dat daar groter ontevredenheid ten opsigte van die bevrediging van sy hoërordebehoefte geheers het (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980:88).

In hul navorsing het Sergiovanni, Metzcus & Burden (1969:62-79) bevind dat 67 persent van die onderwysers deur motiverende faktore gemotiveer word, ag persent deur sowel motiveerders as higiënefaktore, terwyl 25 persent uitsluitlik deur higiënefaktore gemotiveer word.

Daar is dus 'n groot aantal "higiënesoekers" wat spesiale motiveringstrategieë (en streng toesig) verg. Sergiovanni & Starratt, (1979:169) onderskei drie tipe "higiënesoekers":

- * Eerstens is daar diegene met die potensiaal om deur middel van motiverende faktore gemotiveer te word, maar gefrustreer word deur ongevoelige administratiewe, toesighoudende en organisatoriese beleid en praktyk.

- * Tweedens is daar onderwysers met die potensiaal om deur middel van motiverende faktore gemotiveer te word, maar wat self verkies om hierdie potensiaal na ander lewensterreine te kanaliseer. In hierdie kategorie val baie getroude onderwyseresse wat werk byvoorbeeld om 'n tweede motor, of ter aanvulling van die gesingsinkomste ten einde 'n hoër lewenstandaard te handhaaf. Hierdie onderwyseresse lewer dikwels eerlike harde werk in ruil vir die beloning wat hulle verwag.

- * Laastens is daar diegene wat nie oor die potensiaal

beskik om deur motiverende faktore gemotiveer te word nie, omdat hulle op laerordebehoeftebevrediging gefikseer is en gevolglik streng toesig verg.

Onder die "motiveerder-soekers" kan twee groepe onderskei word (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980:117-118):

* Eerstens is daar die taakgerigte werker (i.c. onderwyseres) wat slegs belang stel in die suksesvolle uitvoering van interessante, uitdagende werk - verkieslik onder toeskietlike toesig. Suksesvolle taakvoltooiing verskaf aan haar selfvertroue, trots en erkenning. Haar vak is vir haar die belangrikste motiverende faktor.

* Tweedens is daar die "verantwoordelikheid-soekers". Hierdie individue stel slegs belang in organisatoriese en interpersoonlike vaardighede - om oor ander volwassenes toesig te hou. Hierdie individue se behoeftes word moeilik as gewone onderwysers bevredig.

3.6.3.3 IMPLIKASIES VAN HERZBERG EN SERGIOVANNI SE NAVORSING

As daar vanuit 'n bestuursperspektief na Herzberg se teorie en Sergiovanni se bevindinge gekyk word, kan daar met Backer (1979:63) saamgestem word dat 'n organisasie (i.c. skool) 'n motiveringsprobleem en nie 'n higiëneprobleem het nie. Vir die onderwysleier lê die verdienste van Herzberg se teorie daarin dat hy uitgewys het dat bevrediging van higiënebehoefte nie juis die werker tot groter inspanning motiveer nie, maar dat dit tóg 'n voorvereiste, waarsonder motiveerders nie kan funksioneer nie, is. Onbevredigende higiënefaktore soos irriterende administratiewe beleid en oormatige ongevoelige en misplaaste toesig ensovoorts, kan deur middel van byvoorbeeld werkverryking en deelnemende besluitneming teengewerk word (vgl. 3.7.2.2 en 3.7.3.3). Hierdeur word geleenthede vir prestasie en selfverwesenliking geskep.

McClelland het veral die behoefte aan prestasie beklemtoon.

3.6.4 MC CLELLAND SE BEHOEFTE OM TE PRESTEER

3.6.4.1 OPMERKING

McClelland, Maslow, White en ander (vgl. Porter, Lawler & Hackman, 1975:35) beweer dat mense deur geleentheid om hul bekwaamheid te ontwikkel gemotiveer word. Die behoefte aan bekwaamheid dui op 'n behoefte aan werkbemeestering en aan professionele en persoonlike groei. Die individu wil voel dat hy in beheer van sy fisiese en sosiale omgewing is (vgl. White, 1978:122 en Hanson, 1985:239). Die vrou in die onderwys heg juis waarde aan spanwerk op grond van haar sterk behoefte aan affiliasie.

Onderwysleiers kan derhalwe die onderwyser se selfbeeld gebruik om hom te motiveer. Daarom is dit belangrik dat die onderwysleier ingestel moet wees op tekens van 'n behoefte aan bekwaamheid by die onderwyser. Daar moet geleentheid vir vroeë sukses, veral vir die beginner-onderwyseres, geskep word, sodat haar behoefte aan bekwaamheid geleentheid kry om te ontwikkel. Die ontwikkeling van 'n bekwaamheidsmotief onderskei diegene wat slegs werk uit vrees vir mislukking van diegene wat doelbewus sukses najaag. Die behoefte aan bekwaamheid lei tot 'n behoefte aan prestasie.

3.6.4.2 DIE BEHOEFTE OM TE PRESTEER

Volgens Atkinson & Raynor (1974:13-15) word die sterkte van die behoefte om te presteer deur 'n wisselwerking tussen die prestasiemotief, die verwagting ten opsigte van sukses en die aansporingswaarde van sukses bepaal. Die persoon met 'n sterk behoefte aan prestasie ("need to achieve" of n Ach) het 'n behoefte daaraan om iets beter as ander te doen. Hy verkies om in 'n situasie waar daar 'n standaard van voortreflikheid gestel word, te kompeteer (Hanson, 1985:237).

Die persoon met 'n sterk behoefte om te presteer (n Ach) selekteer take met 'n middelmatige moeilikheidsgraad, verlang terugvoering in verband met sy werksverrigting (sukses), aanvaar persoonlike verantwoordelikheid vir die resultate en ondersoek (innoveer) meer doeltreffende maniere om take te verrig (McClelland, 1985:231).

Die waarde van sukses is vir 'n persoon met 'n sterk n Ach direk eweredig met die moeilikheidsgraad van die taak. Hy kies gewoonlik 'n taak met 'n middelmatige

moeilikhedgraad, omdat sulke take vir hom die gewenste terugvoering oor sy sukses of prestasie gee. Té maklike take bied nie moontlikhede om beter as ander te presteer nie - almal kan dit doen. By té moeilike take is die gevaar van mislukking te groot en kan die persoon met 'n sterk n Ach se vermoëns as ontoereikend bewys word - met gevolglike skade aan die individu se selfbeeld. Daarom verkies die persoon met 'n sterk n Ach 'n taak waar die waarskynlikheid van sukses tussen 30 % en 50 % lê (McClelland, 1985:238). Hulle is dus slegs bereid om berekende risiko's te loop.

Die diagnoserende waarde van terugvoering oor sy werksverrigting is vir die persoon met 'n sterk n Ach belangrik, want sonder terugvoering het hy geen manier om te weet of hy beter as ander presteer nie. ('n Voorbeeld hiervan is die verkoopsman met 'n grafiek van sy verkoopsyfers op 'n kaart teen sy kantoormuur.)

Die persoon met 'n sterk n Ach het vertroue in sy eie vermoëns en verkies situasies waar hy persoonlik verantwoordelikheid vir 'n taak moet aanvaar. Slegs as hy alleen verantwoordelikheid vir taakverrigting of resultate aanvaar, kan hy die bevrediging smaak dat hy iets beter as ander gedoen het. Hy sal daarom nie in 'n komitee wat medeverantwoordelikheid aanvaar wil dien nie.

Om iets beter te doen, impliseer dat dit meer doeltreffend, of anders as tevore, gedoen moet word. Daarom ondersoek en innoveer die persoon met 'n sterk n Ach meer doeltreffende maniere, of win inligting in om meer effektief te werk te gaan.

Iemand met 'n sterk n Ach probeer harder, vereis meer van homself en bereik derhalwe meer. Hoe sterker die persoon se n Ach, hoe harder sál hy homself dryf - prestasie word vir hom 'n doel op sigself.

McClelland (1961:49) het ook 'n verband tussen die protestantisme en 'n behoefte aan prestasie gevind. Die Calvinistiese strewe om die beste te lewer op godsdiengebied word op die individu se werksituasie geprojekteer - om die beste te lewer in die pos of roeping waarin God hom geplaas het. Calvyn se oproep tot 'n voortdurende strewe na voortreflikheid, vind uiting in prestasie en selfverwesenliking.

Steers & Porter (1975:57) beweer dat professionele

mense gewoonlik nie 'n sterk behoefte aan prestasie het nie. Litwin & Stringer (1975:55) glo dat die onderwyser waarskynlik ook nie 'n sterk behoefte aan prestasie het nie. Hy is gewoonlik tevrede met die liefde wat hy van sy leerlinge ontvang en met die erkenning wat hy vir eksamenuitslae kry. As die onderwyser egter byvoorbeeld kla dat hy as gevolg van sy oormatige werkbelading 'n maagseer kry, het hy waarskynlik 'n sterk behoefte om te presteer en lêef hy daarvoor om déúr sy werk te presteer.

Vir die onderwysleier lê die kuns egter daarin om die moeilikheidsgraad van die take wat hy aan 'n spesifieke onderwyser opdra op 'n vlak te hou wat die onderwyser kan hanteer. Sodoende sal die onderwyser die taak suksesvol kan afhandel, met gevolglike versterking van sy selfbeeld en gemotiveerdheid (vgl. Watkins & Brown, 1980:102-105). 'n Belangrike bestuurstak is dus korrekte plasing en werksontwerp (vgl. 3.7.3.1), asook die selektiewe opwekking van sekere behoeftes (bv. deur werksverryking vgl. 3.7.3.3) wat deur die onderwyser se werk bevredig kan word. Die onderwysleier moet ook beseef dat die onderwyser met 'n sterk n Ach gereelde terugvoering oor sy werksverrigting wil hê. So 'n onderwyser verg dus meer gereelde evaluering en terugvoering (vgl. 3.7.5.1).

Of die onderwysleiers bereid sal wees om werkverryking, groter verantwoordelikheid en meer outonomie as motiveringstrategie te gebruik, sal afhang van die onderwysleier se mens- en lewensbeskouing.

3.6.5 MCGREGOR SE TEORIE X EN TEORIE Y

McGregor (vgl. Argyris, 1957:66-75, McGregor, 1960:33-44, Sutermeister, 1969:186-200, Backer, 1979:11-13 en Van der Westhuizen, 1986:286) beskryf twee tipe mensbeskouings wat deur verskillende besture gehandhaaf word. Die onderwysleier wat McGregor se teorie X huldig, glo dat:

- * die gemiddelde onderwyser 'n inherente afkeer van werk het en dit sal vermy as hy kan;
- * die onderwyser weens sy afkeer van werk voortdurend streng beheer, gekontroleer en soms gedreig moet word ten einde te verseker dat hy 'n toereikende poging aanwend om die skool se doelstellings te bereik;
- * die gemiddelde onderwyser sonder ambisie is, dat hy

verkies om leiding (bevele) te ontvang en dat hy verantwoordelikheid so ver moontlik vermy;

- * motivering alleen geskied op fisiologiese en veiligheidsvlakke, byvoorbeeld by wyse van geld.

In so 'n organisasie word voorskrifte en orde verabsoluteer - geen afwyking of eksperimentering word geduld nie. Die personeel doen slegs wat van hulle verwag word - die minimum (vgl. Mattaliano, 1982:39).

Argyris (1957:66-75) beweer dat teorie X-bestuurstrategieë meer geskik is vir dié bestuur wat werkers soos kinders behandel. Die bestuur wat 'n werker soos 'n kind behandel, moet egter verwag dat die werker soos 'n kind sal optree - byvoorbeeld onverantwoordelik. Volgens Argyris (1972:113) berus die werker se motivering op die mate van persoonlikheidsvolwassenheid wat hy bereik het en die bestuurstyl binne die organisasie waarin hy werk. Hy wys ook op die inkongruensie tussen die doelstellings en behoeftes van die volwasse werker en die vereistes van die formele of burokratiese organisasie. Waar die volwasse werker se aspirasies teenoor infantiele werkvereistes gestel word, sal dit frustrasie, demotivering en onttrekking tot gevolg hê (Argyris, 1957:66-75). Positiewe motivering sou dan eerder geskied as 'n hardwerkende onderwysleier deur persoonlike voorbeeld onderwysers aanmoedig om binne breë riglyne te eksperimenteer en eie inisiatief aan die dag te lê. Dit impliseer dat die onderwyser se lesbeplanning mag verskil van die onderwysleier se beplanning.

Solank onderwysleiers vasklou aan teorie X-aannames, sal daar nie eers probeer word om die onderwyser se kreatiwiteit en potensiaal te ontdek of te benut nie. Selfverwesenliking word nie deur rigiede voorskriftelikheid bewerkstellig nie. As 'n bestuur beter werk verwag, sal beter werk volg. Teorie Y dui op so 'n positiewe bestuursaanname ten opsigte van die werker (i.c. onderwyser).

Die onderwysleiers wat McGregor se teorie Y huldig, het 'n meer akkurate begrip van wat die mens motiveer en glo dat (vgl. McGregor, 1960:45-57):

- * werk net so natuurlik soos eet of rus is - met ander woorde dat die mens 'n behoefte aan sinvolle werk het (vgl. Vlok, 1970:14);
- * die meeste onderwysers 'n inherente gerigtheid openbaar ten opsigte van daardie doelstellinge waarmee hulle hul identifiseer - eksterne kontrole is in hierdie geval dus onnodig;
- * die meeste onderwysers oor redelike vermoëns, kreatiwiteit en inisiatief beskik en dat die meeste skoolorganisasies slegs 'n beperkte deel van hierdie vermoëns benut;
- * die gemiddelde onderwyser bereid is - trouens daarna streef - om groter verantwoordelikheid te aanvaar;
- * die onderwyser se gewilligheid om die skoolorganisasie se doelstellinge na te streef, verband hou met die beloning wat hy verwag.

Volgens teorie Y is die werker 'n bron of reservoer van potensiële talent. Dit is die onderwysleier se verantwoordelikheid om hierdie bron te ontgin en aan te wend ter bereiking van die organisasie se doelstellinge. As die onderwyser dus nie verantwoordelikheid wil aanvaar, of kreatief wil wees nie, impliseer teorie Y dat die oorsaak by die onderwysleiers lê. Die onderwysleiers se skool- en organisasiebeleid bepaal die mate van toewyding (motivering) wat van die onderwyser verwag kan word. As die onderwyser se toewyding en motivering min is, sal hulle selfkontrole min wees en heelwat eksterne kontrole sal nodig wees (vgl. Jackson & Mindell, 1980:53).

Teorie Y is veral geskik vir professionele mense (i.c. onderwysers) en veronderstel 'n mate van selfdissipline en verantwoordelikheid. Daar is egter mense wat nie verantwoordelikheid kán of wil aanvaar nie en dus nie geskik is vir 'n tipe Y-bestuur nie. Voorstaanders van teorie Y ontken nie die nodigheid van gesag en kontrole nie, maar ontken die nodigheid van gesag en kontrole vir alle mense onder alle omstandighede (vgl. McGregor, 1960:45-57 asook Newton, 1981:3).

Vroom (1964:14-19) asook Atkinson & Raynor (1974:14) beklemtoon die motiverende waarde van verwagte beloning. Om die motiverende krag van 'n verwagte beloning waaraan

baie waarde geheg word, toe te lig, sal vervolgens na Vroom se Verwagtingsmodel gekyk word.

3.6.6 VROOM SE VALENSIE-VERWAGTINGSTEORIE

Vroom se valensie-verwagtingsmodel (vgl. Vroom, 1964:14-19; Atkinson & Raynor, 1974:13-41; Hoy & Miskel, 1978:113-114 en Backer, 1979:14-20; asook Owens, 1981:127-130) postuleer dat mense nie slegs op deprivasie van behoeftes reageer nie maar dat die mens gebeure antisipeer: Hy verwag sekere belonings op sekere vorme van werksgedrag. Vroom se verwagtingsteorie berus op die individu (i.c. werker of onderwyser) se vrye keuse tussen alternatiewe vorme van vrywillige gedrag. Die individu kies die gedrag-alternatief wat hy verwag maksimale beloning sal oplewer (vgl. Steers & Porter, 1975:14). Porter et al., (1975:60) wys egter daarop dat die individu nie altyd so rasioneel sy keuses oorweeg nie - hy aanvaar gewoonlik die gedrag-alternatief wat 'n beloning wat "goed genoeg" is, tot gevolg het. Die individu kies ook nie altyd die gedrag-alternatief wat na die heel aantreklikste beloning lei nie, maar wel die een wat hy glo binne sy bereik is (vgl. Steers & Porter, 1975:187). Die onderwyser sal byvoorbeeld nie om 'n pos as superintendent van onderwys (aantreklikste alternatief) aansoek doen nie, maar wel om 'n pos as departementshoof.

Vroom se verwagtingsteorie berus op 'n wisselwerking tussen drie konsepte: verwagting, valensie en instrumentaliteit. Verwagting dui daarop dat die individu (i.c. onderwyser) glo dat hy oor die vermoë beskik om 'n groter poging aan te wend en dat hierdie groter poging tot die vereiste werkverrigtingsvlak sal lei. Valensie dui op die aantrekkingskrag wat 'n spesifieke beloning vir 'n spesifieke individu inhou (m.a.w. watter waarde hy aan die beloning heg). Sommige onderwysers vind byvoorbeeld 'n hoër salaris aantreklik - ander verkies erkenning. Instrumentaliteit beteken dat die individu glo dat sekere insette van sy kant instrumenteel sal wees tot die verkryging van 'n verlangde beloning. Instrumentaliteit dui dus op die verband tussen goeie werk en die beloning daarvoor (vgl. Kaiser & Polczynski, 1979:19-21). Instrumentaliteit dui ook op die individu se waarneming dat verhoogde werkverrigting sekere belonings tot gevolg sal hê - belonings wat hom sal help om sy persoonlike

doelstellings te bereik. As een van hierdie drie komponente (verwagting, valensie, instrumentaliteit) egter ontbreek, kan daar geen sprake van motivering wees nie. As 'n onderwyser byvoorbeeld bevordering verlang, maar nie glo dat sy hoër werkverrigting tot bevordering sal lei nie, sal hy nie gemotiveer wees om harder te werk nie. Eweneens sal hy ook nie gemotiveer wees om harder te werk as hy nie veel waarde aan bevordering heg nie (selfs al verwag hy dat harder werk tot bevordering sal lei).

Wilder & Plutchik (1982:123) noem die moontlikheid van 'n diskrepansie tussen die individu se persoonlike verwagtinge of behoeftes en die bevrediging daarvan deur sy beroep (verwagte beloning en werklike beloning).

Hierdie diskrepansie kan aanleiding gee tot spanning (stres). Die spanning kan tot uiting kom in die vorm van negatiewe verdedigingsmeganismes (bv. onttrekking, uitbranding of aggressiwiteit) wat sy werk nadelig sal beïnvloed.

Vir die onderwysleier lê die verdienste van Vroom se teorie daarin dat dit die aandag vestig op die verwagtinge wat die onderwyser van sy werk koester. Die waarde wat 'n individu (i.c. onderwyser) aan aansporings of belonings heg, hang daarvan af of die belonings een of meer van sy behoeftes bevredig (vgl. bv. die behoeftes wat Maslow noem). Motivering geskied ook slegs as die aansporing in ooreenstemming met die onderwyser se persoonlike doelstellings en waardes is (vgl. Sergiovanni & Carver, 1980:124 asook 2.3.6). Die onderwyser evalueer sy beroep in vergelyking met sy eie vorige ondervinding, sy behoeftes en sy waardes. Sy selektiewe waarneming bepaal watter aansporings raakgesien of geïgnoreer sal word (vgl. Porter et al., 1975:49).

Individualisering is dus belangrik. Die onderwysleier moet weet wat elke individuele onderwyseres motiveer (vgl. Hoy & Miskel, 1978:118-123). Indien die onderwys se aansporingstelsel in ooreenstemming met die onderwyseres se behoeftes gebring (kan) word en die onderwyseres wel waarde heg aan die aansporings wat die onderwys bied (bv. merietetoeëennings), is die volgende vraag of sy glo dat groter inspanning (harder werk) van haar kant tot die verkryging van daardie beloning sal lei. As sy byvoorbeeld glo dat belonings (bv. merietetoeëennings) op 'n arbitrêre subjektiewe wyse

toegeken word, sal merietetoekennings haar nie motiveer om harder te werk nie.

Ten opsigte van die onderwysprofessie moet verder genoem word dat die plaaslike onderwysleiers nie veel beheer oor die bevrediging van die onderwyseres se fisiologiese en veiligheidsbehoefte (ekstrinsieke behoeftes) het nie. Die plaaslike onderwysleiers het egter volle beheer wat betref die bevrediging van sosiale behoeftes, egobehoeftes, outonomie en selfverwesenliking (intrinsieke behoeftes). Die onderwysleier moet dus sover moontlik struikelblokke wat die onderwyseres verhoed om haar doelstellings te bereik, uit die weg ruim. Verder moet die onderwyseres ook voel dat sy oor genoeg vryheid (outonomie) beskik om haar eie doelstellings te bereik (vgl. Hanson, 1985:250). As die onderwyseres se werk so beplan word dat dit geleenthede vir prestasie en gevolglik vir erkenning bied, sal dit tot werksbevrediging lei. Werksbevrediging dui op die verskil tussen die individu se waarneming van belonings wat sy ontvang en die belonings wat sy voel sy behoort te ontvang (vgl. vraelys Hfst. 5).

3.7 ENKELE ASPEKTE VAN MOTIVERING

3.7.1 OPMERKING

Enkele aspekte van motivering wat gereeld in die motiveringsteorieë ter sprake gekom het, sal vervolgens bespreek word.

3.7.2 ASPEKTE TEN OPSIGTE VAN BEPLANNING

3.7.2.1 OPMERKING

Beplanning dui onder andere op 'n doelbewuste besinning oor die doelstellings van die betrokke organisasie (Van der Westhuizen, 1986:131). Werksmotivering dui op die taak van die bestuur om die werker te beweeg om bogenoemde doelstellings vir die organisasie te bereik. Die bestuur kan die werkers, na aanleiding van teorie X-aannames, op 'n outoritêre wyse motiveer (vgl. McGregor, 1960:33-44), of die bestuur kan, na aanleiding van teorie Y-aannames, toestande skep waarbinne die werkers (i.c. onderwyseresse) hul eie doelstellings die beste kan verwesenlik deur dit op die sukses van die

organisasie (i.c. skool) te rig (vgl. McGregor, 1960:44-57 en Backer, 1979:13).

3.7.2.2 INTEGRASIE VAN DOELSTELLINGS

Integrasie van doelstellings dui op die versoenbaarheid van die werker (i.c. onderwyseres) se persoonlike doelstellings met dié van die organisasie (i.c. die skool) (vgl. Sutermeister, 1969:200). Individue en organisasies trek mekaar aan en soek mekaar uit. Die individu doen aansoek om 'n betrekking by 'n organisasie waar hy dink hy sy doelstellings die beste sal kan verwesenlik. Die organisasie (i.c. onderwysdepartemente) maak gebruik van 'n stelsel van keuring (vgl. Gellerman, 1968:57 en 79) waardeur dié individu wat kan help om die organisasie se doelstellinge te verwesenlik, geselekteer word (vgl. Porter, Lawler & Hackman, 1975:131 en Gower, 1981:21). Die organisasie se bydrae tot die individu-organisasie=interaksie is dat die organisasie sekere stimuli waaraan die individu blootgestel is, aanbied (bv. salaris, aangename werksomstandighede en status). Die organisasie stel ook sekere vereistes (bv. hoë produktiwiteit). Die individu kom met sekere vermoëns en vaardighede wat hy kan aanbied, maar hy bring ook sy eie unieke stel (werks-)verwagtinge en behoeftes na die organisasie (bv. kompeterende salaris, sekuriteit en geleenthede tot selfverwesening).

Die implikasies van die individu-organisasie-interaksie is kortliks (vgl. Porter, et al., 1975:109-111):

- * As die individu nie aan die organisasie se vereistes (behoefte) voldoen nie, sal sy diens beëindig word.
- * As die organisasie nie in die individu se behoeftes voorsien nie, sal hy waarskynlik bedank - tensy hy geen beter alternatief het nie.

Steers & Porter (1975:288) staan nie te negatief teenoor 'n redelike mate van personeelomset nie: Op hierdie wyse raak die organisasie ook van ongemotiveerde, onproduktiewe werkers ontslae.

Indien daar egter volkome kongruensie tussen die doelstellings van die individu en dié van die organisasie is, sal die individu hom identifiseer met die organisasie se doelstellings. Hy kan dan sy persoonlike doelstellings binne die breë raamwerk van die organisasie se doelstellings bereik. Hy beleef die

organisasie se sukses as sy sukses (vgl. Steers & Porter, 1975:261-273 asook Jackson & Mindell, 1980:57-59).

Volgens Kleynhans (1981:11) moet die individu vir 'n positiewe individu-organisasieinteraksie deel van die organisasie voel. (Hy moet nie "maar net" daar werk nie). Barnard (1980:2) glo dat werk slegs sinvol is, as die werker (i.c. onderwyser) voel dat wat hy verrig, nie alleen in terme van sy persoonlike selfverwesenliking die moeite werd is nie, maar dat dit ook in die bereiking van die (skool)organisasie se doelstellings 'n belangrike bydrae sal lewer.

Vir Likert (1961:97-98) dui navorsing tentatief daarop dat suksesvolle bestuurders (i.c. onderwysleiers) hulle onderskei op grond van 'n bestuurstyl wat gebaseer is op gunstige interpersoonlike verhoudings binne die organisasie (gunstige houdings van elke individu teenoor sy kollegas, teenoor sy toesighouers, teenoor sy werk en teenoor die organisasie). Hierdie gesonde organisasieklimaat word teweeggebring deur die feit dat die individu hom identifiseer met die organisasie en die doelstellings van die organisasie. Die gemotiveerdheid ten opsigte van die organisasie se doelstellings word bewerkstellig deur ál die behoeftes van die individu te betrek - veral die individu se egobehoeftes, wat Likert beskryf as die behoefte om te presteer en om 'n sin vir persoonlike waarde en belangrikheid te handhaaf. Die individu se gemotiveerdheid ten opsigte van die organisasie se doelstellings berus ook op die bevrediging van sy behoeftes aan status, erkenning, aanvaardig en mag, asook op die individu se begeerte om betekenisvolle en belangrike take aan te pak. Dit lei tot 'n behoefte aan selfwaardering, persoonlike groei en selfverwesenliking (vgl. Maslow, Herzberg en McClelland se teorieë). Hierdie bestuurstyl lei tot die maksimale verwesenliking van die organisasiedoelwitte, en tot die verwesenliking van die behoeftes en persoonlike doelstellings van elke lid van die organisasie. Die organisasie bestaan dan uit 'n hoogs gekoördineerde, hoogs gemotiveerde sosiale eenheid wat op 'n stelsel van ondersteunende verhoudings berus.

Stedt & Fraser (1984:70) is van mening dat, volgens Getzels en Guba se model (vgl. Van der Westhuizen, 1986:290), die onderwyser se moreel en motivering van drie faktore afhang:

* of die onderwyser binne sy werkgroep in die skool

- bevrediging van sy affiliasiebehoefte ervaar,
- * of die onderwyser se rolbegrip en rolverwagtinge in ooreenstemming met die skool se doelstellinge is,
- * of die onderwyser in staat is om sy behoeftes en waardes met dié van die skool te integreer.

Integrasie van doelstellings kan onder meer deur deelnemende besluitneming bewerkstellig word.

3.7.2.3 DEELNEMENDE BESLUITNEMING

Besluitneming dui op die maak van 'n keuse tussen verskillende alternatiewe, ten einde bepaalde doelstellings te bereik (vgl. Robbins, 1980:64 en Van der Westhuizen, 1986:144). Deelnemende besluitneming dui daarop dat die werker (i.c. onderwyser) inspraak sal hê in besluite wat sy eie werk raak. Deelnemende besluitneming dui ook op die verstandelike en emosionele betrokkenheid van iemand in 'n groepsituasie, wat hom aanmoedig om 'n bydrae tot die groepdoelstellings te lewer en medeverantwoordelikheid vir die bereiking van daardie doelstellings te aanvaar (vgl. Sutermeister, 1969:42; Chandler, 1984:345). Ashton (1984:28) meen dat die onderwyseres 'n gevoel van magteloosheid mag ervaar indien die geleentheid tot genoegsame kollegiale besluitneming haar ontsê word.

Sinergisme (besluite wat deur 'n groep geneem word behoort beter as die besluit van 'n enkeling te wees) en deelnemende besluitneming het die volgende voordele:

- * Hoër produktiwiteit of verbeterde gehalte van werk as gevolg van die groter persoonlike inspanning (en egobetrokkenheid) van ondergeskiktes. Die werkers (i.c. onderwyseresse) strewende die doelstellings na wat hulle self help stel het (vgl. Likert, 1967:146-155).
- * Laer omset en afwesigheid en traagheid van werkers (i.c. onderwyseresse). Daar bestaan tentatiewe bewys van 'n omgekeerd-eweredige verband tussen deelnemende besluitneming en afwesigheid (vgl. Steers & Porter, 1975:288).
- * Minder griewe van werkers en 'n beter bestuur-werkerverhouding.
- * Groter bereidwilligheid van die werkers (i.c. onderwyseresse) om veranderinge te aanvaar. Hulle weet waarom die veranderinge aangebring word, aangesien hulle deel gehad het aan die besluitneming

oor die nuwe doelstellings. (Hulle ondervind sekuriteit t.s.v. verandering.)

- * Die werkers toon 'n groter gevoel van verantwoordelikheid ten opsigte van die uitvoering van eie take.
- * 'n Verbetering in die gehalte van besluite as gevolg van die insette van die werkers (gespesialiseerde kennis van die mense wat die werk self doen).

Die onderwyser se affiliasiebehoefte kan volgens Weller (1982:34) deur deelnemende besluitneming bevredig word, aangesien daar belang gestel word in sy mening. Ook sy veiligheidsbehoefte word bevredig, aangesien hy administratiewe ondersteuning geniet ten spyte van foute wat hy dalk mag begaan. Ashton (1984:31) wys daarop dat terwyl die onderwyseres haar eie doeltreffendheid voortdurend vergelyk met dié van ander onderwysers(esse), sy die ondersteuning van haar kollegas vir volgehoue motivering nodig het.

Phillips & McColly (1982:84) wys daarop dat werklike onderwysleierskap tot sy reg kom in 'n sinergistiese bestuurstelsel, aangesien die onderwysleier meer tyd saam met onderwysers aan besluitneming bestee. Die onderwysleier vertolk hier departementele beleid en versoen individuele doelstellings. Deelnemende besluitneming verhoog die kans dat besluite deurgevoer sal word, aangesien die onderwyser deel gehad het aan die besluite.

Die bestuur (i.c. onderwysleiers) maak eers ten volle van die potensiële vermoë van sy menslike bronne gebruik wanneer elke lid van die organisasie in een of meer doeltreffend funksionerende werkgroepe opgeneem is (vgl. Likert, 1961:104). Dit is binne hierdie werkgroep, waar die individu in noue kontak met sy medewerkers (kollegas) verkeer, dat hy selfwaardering kan ervaar en 'n positiewe selfbeeld kan opbou op grond van die terugvoering wat hy ten opsigte van die werkswaardigheid verkry (vgl. Houlihan, 1983:13). Likert (1961:104) wys op die voordele van sulke hegte werkgroepe. Hierdie werkgroepe kan die organisasie ook deur oorsluitende lidmaatskap tot 'n hegte organisatoriese eenheid saambind.

Chandler (1984:344) wys die waarde uit van wat hy noem "quality circles", of gehaltekringe. Hierdie kringe bestaan uit sewe tot tien werkers (i.c. onderwysers) wat gereeld ontmoet om probleme wat hoëgehaltewerklewing

belemmer, te identifiseer, te ontleed en moontlike oplossings voor te stel (vgl. ook Dunne et al., 1982:88-89). Hierdie onderwysers hoef nie oor gelyke mag en gesag te beskik nie, maar selfs die beginner-onderwyser beskik oor nuwe insigte en het insette te lewer. Die onderwysleier moet bereid wees om hierdie voorstelle te gebruik (Dillon & Brown, 1983:50). Dit bevorder die onderwyser se gevoel van deelname en betrokkenheid.

George (1984:76) meen dat William Ouchi se teorie Z ook op die onderwys van toepassing is, want doeltreffendheid beteken dieselfde in sakeondernemings en in skole: dit dui op 'n werker (i.c. onderwyser) se betrokkenheid by en toewyding aan die organisasie se doelstellings. Omdat die werkers (i.c. onderwysers) die sleutel tot hoër doeltreffendheid is, mag die werker nie as vanselfsprekend aanvaar word nie (vgl. Rebore, 1985:37-38).

Enkele aspekte van motivering wat verband hou met organisering sal vervolgens aandag geniet.

3.7.3 ASPEKTE TEN OPSIGTE VAN ORGANISERING

3.7.3.1 OPMERKING

Organisering is daardie bestuurstaak wat verrig word om die beplanning te orden en verbande met die verskillende onderdele daar te stel, sodat die doelwitte wat gestel is, doeltreffend verwesenlik kan word. Dit gaan hier om werksverdeling, werkontwerp en organisasiestruktuur waardeur beplanning gerealiseer word. Dit gaan ook om delegering - die toewysing van pligte, gesag en verantwoordelikheid (vgl. Van der Westhuizen, 1986:152-155).

3.7.3.2 WERKSONTWERP

Backer (1979:63) beweer dat die deeglike keuring, opleiding en korrekte plasing van 'n werker (i.c. onderwyser) 'n belangrike rol ten opsigte van sy motivering speel. Die onderwyser moet nie alleen oor die vermoë om te kan presteer beskik nie, maar ook die geleenthede daartoe hê. As 'n individu 'n werk met geleenthede vir groei bekom, sal hy beter presteer en dienooreenkomstige positiewe en gemotiveerde houdinge teenoor sy werk ontwikkel.

Steers & Porter (1975:419) noem drie vereistes waaraan die werkinhoud moet voldoen ten einde die werker (i.c. onderwyser) te kan motiveer:

- * Daar moet genoeg geleentheid vir betekenisvolle terugvoering ten opsigte van sy werkverrigting wees.
- * Die individu moet glo dat die werk vaardighede wat hy as belangrik ag, vereis. Slegs as die onderwyser glo dat belangrike vaardighede van hom vereis word, kan hy 'n gevoel van uitdaging en prestasie ervaar (vgl. McClelland se teorie). Volgens Barnard (1980:6) verwag die werker (i.c. onderwyser) dat daar voldoende uitdagings, geleenthede vir prestasie, erkenning, bevordering en persoonlike groei in sy werk moet wees.
- * Die individu moet voel dat hy oor 'n groot mate van outonomie en selfkontrole beskik (vgl. Herzberg et al., 1967:132).

3.7.3.3 OUTONOMIE

Outonomie dui op onafhanklike denke, besluitneming en handeling ten opsigte van eie werk (vgl. Maslow en Porter se teorieë). In teenstelling tot Max Weber se outoritêre, burokratiese bestuurstelsel waar werkvoorskrifte ten opsigte van kwaliteit en kwantiteit die individu min geleentheid bied om beter (of swakker) te presteer as wat deur sy rolvoorskrif afgebaken word, (vgl. Steers & Porter, 1975:263 asook Kolesnik, 1978:120), bied 'n stelsel wat groter outonomie toelaat, die individu meer beheer oor die resultate wat hy kan bereik en gevolglik het hy groter sekerheid dat hy die verwagte beloning sal kry (vgl. 3.6.6 Vroom se verwagtingsteorie). Groter outonomie lei tot intrinsieke motivering, want die individu is self vir die hoër prestasie verantwoordelik. Intrinsieke motivering ('n gevoel van prestasie en selfverwesenliking) vind plaas as die individu terugvoering kry dat hy 'n taak goed verrig het. Die klem val hier op die kwaliteit van die werk en nie soseer op die kwantiteit nie (vgl. Steers & Porter, 1975:422).

Individuele verskille by werkers (i.c. onderwysers) sal die werksontwerp en die mate van outonomie wat toegelaat behoort te word bepaal (vgl. Newton, 1981:3). Om hierdie intrinsieke motivering te bewerkstellig, kan onder andere van werkverryking gebruik gemaak word.

3.7.3.4 WERKSVERRYKING

Werksverryking kan beskou word as 'n bestuurstrategie wat aangewend word om werksdoeltreffendheid en werkstevredenheid te bevorder. Dit word gedoen deur 'n pos of taak so te ontwerp dat die werknemer (i.c. onderwyser) genoegsaam geleentheid kry om in sy werk te kan presteer, dat hy vir sy goeie werk erkenning kry, dat daar vir hom meer uitdagings en verantwoordelikheid asook geleentheid vir groei en ontwikkeling geskep word. Dit is dus 'n poging tot positiewe geleentheid, aanmoediging en versterking van individuele pogings (vgl. Backer, 1979:64; vgl. ook Johnson, 1986:69).

Werksverryking kan horisontaal of vertikaal geskied (vgl. Steers & Porter, 1975:420). Horisontale werksverryking dui op 'n groter verskeidenheid take van dieselfde moeilikheidsgraad. Hierdie take verg egter nie groter verantwoordelikheid nie. Vertikale werksverryking dui op groter beheer van die werker (i.c. onderwyser) oor die beplanning en uitvoering van take, asook op deelname aan besluitneming ten opsigte van die organisasie se doelstellings (vgl. Backer, 1979:64-65). Werksverryking moedig kennisverdieping aan en lei tot 'n beter selfbeeld - die onderwyser ervaar persoonlike ontwikkeling en groei as gevolg van die uitdagende aard van die werk. Werksverryking verhoog ook die moontlikheid van selfverwesenliking en van arbeidsvreugde wat gepaard gaan met eie besluitneming en geslaagde taakafhandeling (vgl. Barnard, 1980:6-12). Die kern van werksverryking is daarin geleë dat daar sinvoller werk aan die werker (i.c. onderwyser) gegee word (Barnard, 1980:11). Hy moet die werk kan beplan, organiseer, die werk verrig en self beheer daarvoor uitoefen.

Volgens Herzberg et al., (1967:133) beteken werksverryking dat 'n betrekking meer interessant gemaak moet word. Alle aspekte van die werk kan egter nie interessant gemaak word nie, maar roetine take kan afgewentel word van professionele mense met 'n behoefte aan groei en persoonlike ontwikkeling na werkers wat nie 'n sterk behoefte aan intrinsieke motivering het nie.

3.7.3.5 DELEGERING

Delegering dui daarop dat die bestuur (i.c. onderwysleiers) sekere pligte, verantwoordelikhede en

gesag aan ondergeskiktes (i.c. onderwysers) opdra. Delegering kan lei tot intrinsieke motivering op grond van die verhoogde verantwoordelikheid en gesag met gepaardgaande groter outonomie. Die onderwysleier moet die onderwyser persoonlik verantwoordelik laat voel vir 'n betekenisvolle gedeelte van sy werk (vgl. Porter et al., 1975:302). Die onderwyser se selfbeeld word ook positief versterk as gevolg van die vertroue wat sy onderwysleiers in hom stel (vgl. McGregor se teorie X). Delegering lei tot groter werkstevredenheid, wat op sy beurt weer tot verdere motivering en hoë moreel lei (vgl. Van der Westhuizen, 1986:163 en 166).

Een aspek van motivering wat telkens in die werksmotiveringsteorieë ter sprake gekom het, is vergoeding of salaris. Daar sal nou onder leidinggewing as bestuurstaak aan hierdie aspek aandag gegee word.

3.7.4 ASPEKTE TEN OPSIGTE VAN LEIDINGGEWING

3.7.4.1 OPMERKING

Leidinggewing is daardie bestuurstaak waardeur daar rigting aan die gemeenskaplike aktiwiteite van persone gegee word om te verseker dat die persone sekere verlangde take uitvoer ten einde 'n spesifieke doel te bereik. Leidinggewing is dan 'n kreatiewe, inisiërende en motiverende handeling (vgl. Van der Westhuizen, 1986:172). Aangesien motivering reeds omskryf is, sal volstaan word met 'n kort oorsig oor salaris as ekonomiese of finansiële aspek van motivering (vgl. 2.3.7.11).

3.7.4.2 SALARIS OF VERGOEDING

Volgens Gellerman (1963:160) beskou bestuurders (i.c. onderwysleiers) dikwels motivering en vergoeding as sinoniem. Hiervolgens sou motivering daaruit bestaan het dat onderwysleiers slegs die kuns moet ken om geld soos 'n geelwortel voor die oë van die werkers (i.c. onderwysers) te hou (vgl. ook Gellerman, 1968:169). Sergiovanni & Carver (1980:109) het in hulle navorsing bevind dat die onderwyser nie geld as motiverende faktor genoem het nie (vgl. 3.6.3.2). Die onderwyser word blykbaar daartoe gelei om te glo dat die onderwys 'n roeping is en daarom word diensbaarheid eerder as materiële gewin beklemtoon (Hoy & Miskel, 1978:117).

Sergiovanni & Starratt (1979:155-157) glo dat mense 'n belegging in hul werk maak. Sergiovanni en Starratt onderskei dan verder tussen 'n deelnamebelegging en 'n werksverrigtingsbelegging. 'n Deelnamebelegging dui daarop dat die onderwyser se tyd en teenwoordigheid - klasgee, voorbereiding, vergaderings bywoon ensovoorts - gekoop word. Uitnemende, grootse prestasie kom egter slegs tot stand as die onderwyser 'n werksverrigtingsbelegging maak. Hier gee die onderwyser veel meer as wat van 'n deelnemende belegging verwag kan word. In ruil ontvang hy 'n beloning wat hom in staat stel om diepe tevredenheid ten opsigte van sy werk en sy selfbeeld te geniet. Hierdie werksverrigtingsbelegging kan nie "gekoop" word nie.

Sergiovanni (vgl. Sergiovanni & Carver (1980:110) is egter ook van mening (soos Herzberg) dat geld direk kan motiveer, maar dan slegs as groot bedrae geld op die spel is. Hulle glo byvoorbeeld dat 'n R10 000-verhoging - maar nie 'n R1 000-verhoging nie - tot hoër werksverrigting kan lei. Oor die vraag oor hoeveel geld nodig is om ontevredenheid te bekamp, wys Sergiovanni & Carver (1980:110) daarop dat mense altyd voel dat hulle op meer betaling geregtig is. Tevredenheid met 'n salarisverhoging is gewoonlik ook slegs van korte duur. Die volgende jaar sal 'n nog groter verhoging egter nodig wees om die onderwyser te motiveer. Die beste wat 'n werker kan verwag is om onderbetaald, maar regverdig vergoed te word (Johnson, 1986:62).

Wat 'n regverdige vergoeding behels, word bepaal deur 'n vergelyking met die vergoeding van ander in vergelykbare beroepe. Verwagtinge word gevorm deur hierdie verwysingsgroep. "Money is primarily a means of dispensing justice, and this is why a continual process of internal and external wage comparisons is essential" (Gellerman, 1968:218). Goodman & Friedman (soos aangehaal deur Steers & Porter, 1975:155) konstateer ook in hierdie verband: "Iniquity exists for a person when he perceives that the ratio of his outcomes to inputs and the ratio of others' outcomes to inputs are unequal" (vgl. ook Matthews & Holmes, 1984:76, Hanson, 1985:243 en ook Johnson, 1986:61). Rothe (1960:20) meen dat enige organisasie wat substandaard-salarisse betaal, sal vind dat, alhoewel werkers (i.c. onderwysers) nie slegs vir geld alleen werk nie, hulle ook nie geneë is om vir laer salarisse as wat elders in die arbeidsmark aangebied word, te werk nie. Aan die ander kant sal die organisasie wat bo die gemiddelde salarisse betaal, die

beste werkers (onderwysers) kan uitkies en hierdie werkers sal bereid wees om hoër minimum-werkstandaarde te aanvaar (vgl. Steers & Porter, 1975:267).

Daar bestaan verskillende salarisstelsels wat elkeen motivering op 'n eiesoortige wyse beïnvloed:

- * Onderhandelde algemene verhogings, of verhogings gekoppel aan die lewenskoste, waar die swak werker (i.c. onderwyser) net soveel verhoging as die produktiewe onderwyser kry, sal die onderwyser nie tot groter inspanning motiveer nie (vgl. Steers & Porter, 1975:268).
- * Salarisverhogings gekoppel aan ondervinding of senioriteit, verhoed wel 'n hoë werkeromset (senior onderwysers sal om die "verkeerde" redes wil aanbly in die skoolorganisasie wat mettertyd al hoe aantrekliker word). Hierdie tipe verhoging sal ook nie die onderwyser tot groter inspanning aanspoor nie. Ondervinding kán egter hoër produktiwiteit aan die hand werk.
- * Rothe (1960:21) beweer dat slegs geldelike aansporings bo en behalwe die basiese salaris tot verhoogde inspanning sal lei - met ander woorde slegs verhogings op grond van verdienste en op individuele basis toegeken. Erlandson & Pastor (1981:8) het ook in hulle navorsing bevind dat uitstekende werk eerder as senioriteit beloon moet word. Merieteverhogings op grond van volgehoue besondere werksverrigting voldoen aan hierdie vereiste en word deur verskeie onderwysdepartemente as aansporingstelsel gebruik.
- * 'n Stelsel van winsdeling, soos byvoorbeeld die Scanlonplan (vgl. Porter et al., 1975:360), of 'n bonusstelsel soos dikwels met groot sukses in die privaatsektor aangewend, kan egter nie in die onderwys gebruik word nie, omdat die onderwys nie 'n winsgewende organisasie is nie, en omdat dit byna onmoontlik is om elke individuele onderwyser se bydrae tot die bereiking van die onderwysdoelstellings te bepaal.

Ten einde die werker (i.c. onderwyser) tot groter inspanning te motiveer en werkstevredenheid te bevorder sal 'n vergoedingstelsel aan die volgende voorwaardes moet voldoen:

- * Daar moet 'n direkte, duidelike waarneembare verband tussen die salarisverhoging en hoër werksverrigting

wees. Cherrington et al., (1971:531) wys daarop dat beloning gebaseer op die onderwyser se huidige werkverrigting tot 'n verbetering in sy toekomstige werkverrigting sal lei.

- * Die onderwyser moet seker wees dat as hy harder werk, hy die verwagte beloning sal kry (vgl. 3.6.6. Vroom se konsep van instrumentaliteit). Die kriteria vir verhogings moet bekend wees en sodanig dat die onderwyser glo dat hy deur harder te werk sy beloning direk kan beïnvloed (vgl. Steers & Porter, 1975:544). Die feit dat merietetoekennings in die verlede in die onderwys op die oorwegend subjektiewe en geheime evaluering van 'n onderwysleier gebaseer was, kon die onderwyser se sekerheid ten opsigte van 'n merietetoekenning ondermyn (vgl. Le Roux, 1986:70, 79 en 89). Die belangrikheid van 'n betroubare objektiewe evalueringstelsel word hierdeur beklemtoon (vgl. 3.7.5.2 en 7.4.1.3). Cherrington et al., (1971:531) is egter daarvan oortuig dat die aansporingswaarde van gedifferensieerde belonings (soos die merietestelsel in die onderwys) swaarder weeg as die nadele, insluitend die demotiverende uitwerking op diegene wat nie die verwagte beloning ontvang het nie (vgl. Futrell, 1986:60 asook Murnane & Cohen, 1986:1-4). Johnson (1986:63-65) wys egter daarop dat die gewildheid van meriete-betalingstelsels (in die V.S.A.) aan die afneem is - ten spyte daarvan dat president Reagan glo dat onderwysers op grond van meriete en bekwaamheid besoldig en bevorder moet word.
- * Ten einde motivering te versterk moet die salarisverhoging onmiddellik of so gou moontlik op suksesvolle taakafhandeling (prestasie) volg.

Indien daar byvoorbeeld 'n lang vertraging (ten opsigte van salarisverhoging) is, sal die werker waarskynlik nie die verband tussen die verhoging en sy harde werk raaksien nie, of die werker kan die verhoging beskou as 'n beloning op onmiddellik voorafgaande werk, wat miskien minder goed kan wees. Hy sal dan die verhoging beskou as 'n sanksionering van sy minderwaardige werk (vgl. Steers & Porter, 1975:250).

- * Die werker moet waarde heg aan die beloning - wat die moeite werd moet wees (vgl. 3.6.6 Vroom se valensiekonsep; vgl. Johnson, 1986:55). Indien die organisasie beloning as motivering vir harde werk wil gebruik, sal groot verhogings aan die

goeie werkers gegee moet word, sodat ook die ander werkers die verband tussen hoër werksverrigting en groter besoldiging kan waarneem.

Steers & Porter (1975:540) propageer 'n salarisplan wat uit drie komponente bestaan. Die eerste komponent bestaan uit 'n basiese salaris wat aan almal wat dieselfde werk doen (i.c. alle KS-opvoeders), betaal word. Die tweede komponent word bepaal deur faktore soos senioriteit en posvlak. Die derde komponent wat minstens so groot soos die ander twee tesame moet wees, word gebaseer op die werker (i.c. onderwyser) se werksverrigting in die voorafgaande tydperk. Die komponent word dus nie outomaties toegeken nie en 'n groot deel van die onderwyser se salaris sal dan op sy werklike werksverrigting berus. Dit verhoed dat die onderwyser op sy louere (vorige harde werk en merietetoekennings) kan rus. Hierdie stelsel is ook slegs uitvoerbaar as die organisasie (i.c. onderwysdepartement) oor 'n betroubare evalueringstelsel beskik (vgl. 3.7.5.2).

Geld speel dus wel 'n rol (veral by higiënesoekers), maar die behoefte aan geld is nie so sterk, of so eenvoudig, as wat die meeste organisasies dink nie (vgl. Gellerman, 1963:63). Bacharach et al., (1984:13) het dan tot die gevolgtrekking geraak dat ekstrinsieke beloning soos geld die werksverrigting ten opsigte van oninteressante en onaantreklike take sal verbeter, maar dat intrinsieke motivering vir interessante probleemoplossende take voldoende is. Geldelike aansporings kan ook nie los van die onderwyser se ander motiewe beskou word nie. Volgens Johnson (1986:55) kan professionele voortreflikheid die onderwyser se primêre motiveerder wees.

Gellerman (1963:63) glo dat die behoefte aan mag miskien die belangrikste motiverende faktor is - byvoorbeeld die mag om eie werksmetodes in die klas te beheer, om eie doelstellings vir sy vak te stel en om deel te hê aan besluitneming - ook ten opsigte van eie beloning.

Daar sal vervolgens aandag gegee word aan aspekte van motivering wat verband hou met beheeruitoefening as bestuurstaak.

3.7.5 ASPEKTE TEN OPSIGTE VAN BEHEERUITOEFENING

3.7.5.1 OPMERKING

Beheer is 'n oorkoepelende term wat ten doel het om vas te stel (i.c. te evalueer) of die handeling van die individue binne die organisasie nog in ooreenstemming met die doelstellings van die organisasie is. Beheer dui ook op 'n toesighoudende funksie wat optimale werksverrigting moet bevorder ten einde die gestelde doelwitte te bereik. Deur hierdie toesig word verseker dat die beplanning, organisering en leidinggewing doeltreffend geïmplementeer word (vgl. De Wet, 1980:86 en Van der Westhuizen, 1986:198-200).

3.7.5.2 EVALUERING

Daar is reeds ten opsigte van merietetoekennings (vgl. 3.7.4.2) na die belangrikheid van 'n objektiewe evalueringstelsel verwys. Geen sinvolle evaluering kan geskied as die werker (i.c. onderwyser) nie duidelikheid het oor die doelstellings wat bereik moet word nie. Die (skool-)organisasie se doelstellings moet duidelik aan die onderwyser oorgedra word en verkieslik moet hy inspraak in die bepaling van die doelwitte hê (vgl. Gorton, 1983:249-250 en Le Roux, 1986:83-85). As die evalueringsarea (vgl. Van der Westhuizen, 1986:246) en die kriteria waaraan hy gemeet word, nie bekend is nie, weet die onderwyser nie wat van hom verwag word nie en sal hy nie doelgerig kan werk nie. As die werker (i.c. onderwyser) nie 'n duidelike rolbegrip en duidelikheid oor sy doelwitte het nie, kan sinvolle evaluering nie geskied nie. (Fiedler, 1965:120). Onsekerheid oor die kriteria waaraan hy gemeet word en twyfel oor die objektiwiteit en bevoegdheid van die evalueerder (vgl. Van der Westhuizen, 1986:240), kan daartoe lei dat die werker (i.c. onderwyser) nie daarvan seker kan wees dat hy die verwagte beloning sal ontvang nie (vgl. 3.6.6 Vroom se verwagtingsteorie). Hierdie onsekerheid sal sy motivering belemmer. Onsekerheid oor doelwitte en standaarde kan vóór die werklike evaluering gedurende 'n oriënteringsonderhoud uitgeskakel word (vgl. Le Roux, 1986:78-80). Objektiwiteit (t.o.v. evaluering) kan verhoog word as meer as een bevoegde persoon by die evaluering betrek word (vgl. Gorton, 1978:191; Gorton, 1983:194 en Le Roux, 1986:123). Dit is ook belangrik dat al die aspekte van die werk geëvalueer word. 'n Objektiewe evalueringstelsel is veral belangrik waar daar min vertroue tussen die onderwyseres en die

onderwysleier heers (vgl. Porter et al., 1975:356).

Die doel van die evaluering hou enersyds verband met personeelontwikkeling en andersyds met merietetoekenning en bevordering (vgl. Futrell, 1986:57; Van der Westhuizen, 1986:239).

Personeelontwikkeling hou onder andere verband met die individu se behoefte aan persoonlike en professionele groei. 'n Kragveldontleding (i.c. situasieanalise) moet ten opsigte van die sterk- en swakpunte in die individu se mondering gemaak word (vgl. Urich et al., 1983:106-107). Positiewe terugvoering oor die individu se sterkpunte sal sy selfbeeld en sy verdere motivering versterk. Terugvoering ten opsigte van die individu se swakpunte bied geleentheid tot remediëring en verdere professionele groei. Die toesighouers (i.c. onderwysleiers) moet ook met hierdie individuele sterk- en swakpunte in hul beplanning en organisering rekening hou (vgl. De Wet, 1980:196 en Rheeders, 1982:96). Tydens die opvolgonderhoud na die klasbesoek moet daarmee rekening gehou word dat die meeste onderwysers hulself as goeie en bekwame opvoeders beskou en evalueringresultate wat hul selfbeeld bedreig, waarskynlik sal verwerp (vgl. Gorton, 1978:191). Die evalueerder moet dus daarop bedag wees om waar moontlik slegs opbouende kritiek te lewer en om erkenning vir goeie prestasies te gee. Die toesighouer (onderwysleier) kan ook die onderwyser aanmoedig om selfevaluering toe te pas (bv. deur hom self te meet aan die aanvaarde kriteria). Hierdeur sal hy meer geredelik die toesighouer se evaluering aanvaar en self 'n poging aanwend om foute in sy mondering reg te stel (vgl. Rheeders, 1982:128).

Die onderwysleier kan van die onderwyser verwag om ten opsigte van selfevaluering en evaluering met die oog op professionele ontwikkeling openhartig te wees, sodat die nodige remediëring gedoen kan word. Daar kan egter nie van die onderwyser verwag word om openhartig oor sy swakpunte te wees wanneer hy geëvalueer word met die oog op merietetoekenning en bevordering nie (vgl. Van der Westhuizen, 1986:240). Evaluering vorm 'n integreerende deel van drie motiverende faktore, naamlik persoonlike ontwikkeling, erkenning en bevordering.

3.7.5.3 TOESIGHOUDING

Die onderwyser se beeld van die skool as organisasie

word deur sy onmiddellike onderwysleiers (sy organisasie-horison) bepaal. Die werker (i.c. onderwyser) beleef sy organisasie (i.c. onderwysdepartement of skool) deur sy toesighouers (i.c. onderwysleiers) wat die organisasie se beleid vertolk (vgl. Porter et al., 1975:115).

Daar is sekere handeling van die onderwysleier wat die onderwyser se motivering kan beïnvloed (vgl. Steers & Porter, 1975:360-368). Om die onderwyser se werksverrigting te beïnvloed, moet sy werksdoelwitte beïnvloed word, want werksverrigting en produktiwiteit hang meestal af van die doelwitte wat die werker (i.c. onderwyser) vir homself stel (vgl. Locke In Steers & Porter, 1975:363). Wat die onderwysleier kan bereik, word dus deur die werker se taakwaardes bepaal.

Die onderwysleier kan die onderwyser se rolbegrip deur middel van duidelike taakopdragte en riglyne versterk. Die onderwysleier kan ook die onderwyser se taakwaardes en sy motivering beïnvloed deur take wat die onderwyser spesifiek geniet in sy pligstaat in te sluit (vgl. werksontwerp 3.7.3.1). Die onderwysleier kan wel nie die onderwyser se persoonlike doelstellings vir hom bereik nie, maar hy kan geleenthede daarvoor skep (vgl. Locke In Steers & Porter, 1975:360).

Die onderwysleier kan deur lof en erkenning (bv. verbale aanprysing) die onderwyser se motivering beïnvloed. Of lof en erkenning vir werk gelewer die onderwyser se werksverrigting sal beïnvloed, hang af van die betekenis wat die onderwyser daaraan heg. As hy glo dat lof en erkenning 'n aanduiding is dat sy werk goed genoeg is, sal hy waarskynlik sy huidige werksverrigtingspeil handhaaf. As hy glo dat die lof en erkenning 'n aanduiding is dat hy miskien 'n merietetoekenning of bevordering gaan ontvang, sal hy selfs harder werk - mits hy waarde heg aan merietetoekenning of bevordering. Ten opsigte van lof en erkenning waarsku Blumberg (1974:77) dat die onderwysleier die fout kan begaan om slegs die werksgedrag wat hy goedkeur en waaraan hy waarde heg te prys.

Die onderwysleier kan die onderwyser se werk kritiseer. Die onderwyser sal dan waarskynlik ook nie harder werk nie, want deur harder te werk, sal hy bewys dat die kritiek geregverdig was. Geldenhuys (1975:70-76) noem 'n aantal

verdedigingsmeganismes (soos rasionalisasie, reaksieformasie en regressie) wat die onderwyser in so 'n geval kan aanwend. Blumberg (1974:80) wys ook daarop dat die onderwyser gedemotiveer sal word as die onderwysleier slegs onbenullighede raaksien en kritiseer.

Die onderwysleier kan die onderwyser deur persoonlike voorbeeld motiveer. (vgl. Steers & Porter, 1975:368). Die onderwysleier wat nie taakgeoriënteer is nie, skep die indruk dat taakgerigtheid nie belangrik is nie en dat hy substandaardwerk sal aanvaar.

Die toesighouer (i.c. onderwysleier) kan deur enge toesig verseker dat werkers (i.c. onderwysers) die organisasie se reëls nakom (vgl. burokratiese stelsels), maar enge toesig kan nie kreatiwiteit verseker nie. Dreigemente kan selfs tot hoër produktiwiteit lei, maar slegs totdat die werker (i.c. onderwyser) 'n ander alternatief vind. Sodanige hoër produktiwiteit gaan dan ook gepaard met werksontevredenheid en afwesigheid (vgl. Fiedler, 1965:120).

Argyris (1972:113) meen dat die onderwysleier se leierskapstyl (of gebrek daaraan) die onderwyser kan laat bedank ten spyte van die feit dat die onderwyser intrinsieke bevrediging uit sy werk put. Forsyth & Hoy (1978:84) vind ook groter werksvervreemding by werkers wat onder 'n voorskriftelike toesighouer werk. Dieselfde geld waarskynlik vir onderwysers wat onder voorskriftelike onderwysleiers werk.

Drucker (1969:164) vestig die aandag op die hoër opvoedingspeil van die hedendaagse werker (i.c. onderwyser). Daar is al hoe meer werkers met hoë opvoedkundige kwalifikasies wat deur middel van denkende arbeid skeppende werk wil doen. Die toesighouer moet dan ook beseft dat hierdie hoogs gekwalifiseerde werkers, met hul kennis, kreatiewe vaardighede en verbeelding nie onder direkte enge toesig wil werk nie. Die toesighouer (i.c. onderwysleier) kan nie oor professionele mense (i.c. onderwysers) toesig hou soos oor werkers wat handarbeid verrig nie.

As onderwysers hul eie werk moet kontroleer, sal dit by sommige tot hoër werksverrigting lei, maar by ander sal dit tot 'n verswakking in hul werksverrigting lei - nie almal is in staat om vryheid en verantwoordelikheid te hanteer nie (vgl. Herzberg et al., 1967:136). Volgens

McGregor se teorie Y moet die mate van toesig oor 'n onderwyser bepaal word deur die individu se toewyding aan die organisasie se doelstellings. Die implikasie vir die onderwysleier is dat hy moet vasstel wat die onderwyser se doelstellings en werksverrigtingstandaarde is. Indien dit bevredigend is, kan die onderwyser alleen gelaat word. Die taak van die onderwysleier is dus om goeie werk te herken en te erken. Substandaardwerk moet deur middel van die nodige leiding geredieer word.

Blumberg (1974:12) noem twee voorwaardes vir doeltreffende toesig en leiding. Eerstens moet die werker (i.c. onderwyser) genoeg vertroue in die toesighouer (i.c. onderwysleier) hê om sy hulp en leiding te aanvaar, en tweedens moet die onderwysleier bekwaam wees om hulp en leiding te kan gee. Volgens navorsing (vgl. Blumberg 1974:12) is die onderwyser egter nie baie beïndruk met die hulp en leiding van onderwysleiers nie. Slegs anderhalf persent van die proefpersone het hul onderwysleiers as 'n bron van nuwe idees beskou (vgl. Blumberg, 1974:12). Ook Herzberg et al., (1967:134-135) het bevind dat die toesighouer min erkenning gekry het in stories wat op tevredenheid gedui het. Tóg wys Herzberg et al., (1967:134) daarop dat die toesighouer dikwels die bron van prestasie en erkenning was: Die onderwysleier was dikwels instrumenteel in die onderwyser se prestasie deurdat die onderwysleier die werk só gestruktureer het dat die onderwyser se potensiaal verwesenlik kon word. Die onderwysleier was dikwels ook betrokke by die evaluering van die onderwyser en sy gevolglike salarisverhoging of bevordering.

Matthews & Holmes (1982:23) wys daarop dat as die onderwysers van 'n onderwysleier hou, laasgenoemde dit makliker sal vind om sy invloed te laat geld.

3.8 WERKSTEVREDENHEID EN PRODUKTIWITEIT

Sergiovanni & Carver (1980:120) beweer: "Job satisfaction is motivation in practice". Greenfield & Blase (1981:7) omskryf werksbevrediging as 'n subjektiewe gevoel geassosieer met die ontvang van intrinsieke beloning.

Volgens Locke (1969:316) is werkstevredenheid 'n aangename emosionele toestand wat voortspruit uit die waarneming dat taakwaardes deur middel van werk

taakwaardes verwesenlik word.

Vroom (1964:175-178) omskryf werksbevrediging as die doeltreffende oriëntering van die individu teenoor sy rolvoorskrif.

Werksbevrediging ontstaan dan wanneer die individu se werkservaring verband hou met sy eie waardes en behoeftes. Vroom se verwagtingsteorie impliseer dat dit nodig is om vas te stel watter behoeftes elke werker wil bevredig - watter behoeftes vir hom belangrik is. Algehele werkstevredenheid dui op die totaal van die individu se verwagtinge waaraan voldoen moet word (vgl. 3.6.6 en Vroom, 1964:19; vgl. ook Warr et al., 1979:132-133).

Werkstevredenheid dui dan daarop dat daar 'n kongruensie tussen die werker (i.c. onderwyser) se aspirasies en sy organisasie (i.c. skool) se werkvereistes bestaan (vgl. Argyris, 1972:113). Werksontevredenheid dui op 'n diskrepansie tussen wat die onderwyser verwag en wat hy ondervind (vgl. vraelys in Hfst. 5).

Sutermeister (1976:48) beweer dat 'n mate van ontevredenheid as gevolg van entoesiastiese ongeduldigheid onvermydelik en selfs wenslik is. Dit motiveer die onderwyser om die oorsaak van die ontevredenheid te bowe te kom (vgl. Maslow se teorie: as 'n behoefte heeltemal bevredig is, het dit geen verdere motiveringswaarde nie). Sutermeister (1976:48) wys ook daarop dat huidige tevredenheid dikwels minder belangrik is, mits die individu rede het om te hoop dat sy behoeftes in die toekoms bevredig sal word.

Volgens Vlok (1970:9) dui produktiwiteit op die verhouding tussen opbrengs en insette (m.a.w. op die beste benutting van bronne - ook bronne van verstand, gevoel en menslike motivering). Hoy & Miskel (1978:123) glo dat daar 'n positiewe korrelasie tussen werkstevredenheid en hoë produktiwiteit bestaan, maar die korrelasie is nie so hoog as wat algemeen verwag word nie. Die tevrede werker is nie noodwendig 'n produktiewe werker nie.

So byvoorbeeld kan 'n individu hoë werksbevrediging ervaar en tog nie gemotiveer wees tot hoë werksverrigting nie. Dit gebeur gewoonlik wanneer die werker (i.c. onderwyser) se sosiale en egobehoeftes buite die werk bevredig word - sy bevrediging is dus nie

afhanklik van sy werksverrigting nie. Dit kan ook gebeur dat alhoewel 'n onderwyser min werkbevrediging ervaar, hy gemotiveer is om hard te werk. Dit kan byvoorbeeld gebeur as daar grootskaalse werkloosheid heers (of 'n ooraanbod van onderwysers) en die werker vrees dat hy sy werk kan verloor. Dit kan ook gebeur dat die onderwyser ten spyte van swak werkbevrediging hard werk, omdat hy glo dat sy huidige werksverrigting tot sodanige bevrediging in die toekoms sal lei (vgl. Porter & Lawler, 1968:125 en Sutermeister, 1976:46).

Ten opsigte van die vraag "Lei werkstevredenheid tot hoër werksverrigting, of lei hoër werkverrigting tot groter werkstevredenheid?", moes Vroom (1964:175-178) erken dat, alhoewel sy teorie impliseer dat werkstevredenheid tot hoër werksverrigting lei, navorsing nie sy teorie ondersteun nie; trouens, Sergiovanni & Carver (1980:125) het bevind dat hoë werksverrigting tot groter werkstevredenheid lei en nie andersom nie. Groter werkstevredenheid en motivering lei weer opnuut tot groter inspanning en die groter inspanning het weer groter werksverrigting tot gevolg (vgl. Greenfield & Blase, 1981:7).

Volgens Cherrington et al., (1971:531) lei goeie werksverrigting tot beloning en beloning lei tot tevredenheid. Sowel werksverrigting as werkstevredenheid is dus die gevolg van die beloning wat vermag en ontvang word.

3.9 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Wat motiveer die onderwyser?

Ekstrinsieke faktore trek die onderwyser na die onderwys en lei tot 'n deelnamebelegging, maar vir werklike voortreflike werk is intrinsieke motivering wat tot 'n werksverrigtingsbelegging lei, nodig.

In die volgende hoofstuk sal daar op die vrou en haar situasie in die onderwys gelet word.