

**FAKTORE WAT DIE MOTIVERINGSVLAKKE VAN DIE GRONDSLAGFASE-  
ONDERWYSERS IN DIE WATERBERGDISTRIK VAN DIE LIMPOPO PROVINSIE  
BEÏNVLOED**

deur

CHRISTELLE VILJOEN

Ingedien volgens die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

In die vak

ONDERWYSBESTUUR

By

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: PROF H M VAN DER MERWE

NOVEMBER 2013

## **VERKLARING**

**Studentenommer 34630082**

Hiermee verklaar ek dat die verkorte verhandeling getiteld **FAKTORE WAT DIE MOTIVERINGSVLAKKE VANDIE GRONDSLAGFASE-ONDERWYSERS IN DIE WATERBERGDISTRIK VAN DIE LIMPOPO PROVINSIE BEÏNVLOED** my eie werk is. Ek verklaar ook dat alle verwysings wat gebruik is, ten volle erken of aangehaal is.

**Christelle Viljoen**

## ERKENNINGS

Ek is innig dankbaar teenoor

- God wat my die roeping gegee het as onderwyser om 'n verskil in kinders se lewens te kan maak.
- Prof HM van der Merwe, my studieleier vir haar deurlopende vinnige terugvoer en geduld met my.
- Die navorsingsdeelnemers wat hulle tyd afgestaan het om my te help met hierdie navorsing.
- Carina Barnard vir die taalredigering.
- Magda Botha vir tegniese bystand.
- My ouers Rencia en Christo Viljoen vir hulle ondersteuning.

## OPSOMMING

Gemotiveerde onderwysers speel 'n belangrike rol in suksesvolle onderrig en leer. Die doelwit van hierdie studie was om faktore te identifiseer wat 'n invloed uitoefen op onderwysermotivering. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp van individuele onderhoudvoering met agt doelgerig geselekteerde deelnemers is gebruik ten einde antwoorde te kry op faktore wat 'n invloed uitoefen op die motivering van grondslagfase-onderwysers. Die doelwitte van hierdie studie was ook om riglyne aan onderwysers te verskaf oor hoe om hulself te motiveer en aan skoolhoofde oor hoe om hul onderwysers te motiveer.

Daar is bevind dat faktore wat 'n invloed uitoefen op die motivering van onderwysers verband hou met die spesifieke skoolomgewing, die finansiële vergoeding van onderwysers, die werksverhoudings met ander onderwysers, die invloed van ouers, die verhoudings met die skoolhoof en die gedrag van leerders. As belangrikste motiveringsfaktor geld die onderwyser se eie lewensingesteldheid wat of op 'n positiewe of negatiewe lewensuitkyk gesentreer kan wees.

## KERN TERME

Motivering; Behoefte; Ekstrinsieke motivering; Intrinsieke motivering;  
Grondslagfase-onderwysers; Motiveringsteorieë; Gedragsgebaseerde teorieë;  
Behoeftegebaseerde teorieë; Regverdigheidsteorie; Kwalitatiewe navorsingsontwerp

## **ABSTRACT**

Motivated teachers play an important role in successful teaching and learning.

The aim of this study was to identify factors that have an influence on teacher motivation. A qualitative research design was used. Individual interviews with eight purposefully selected participants were held to get answers to the factors that have an influence on the motivation of foundation phase teachers.

The aim of this study was also to give guidelines to teachers on how to motivate themselves and to school principals on how to motivate teachers.

The results indicate that factors influencing the motivation of teachers have to do with the specific school environment, the financial reward of teachers, the work relationship with other teachers, the influence of parents, the relationship with the school principal and the behaviour of learners. The most important motivation factor is the teacher's own attitude towards life which can represent a positive or negative life view.

## KEY TERMS

Motivation; Needs; Extrinsic motivation; Intrinsic motivation; Foundation phase teachers; Motivation Theories; Behaviour based theories; Needs based theories; Equality theory; Qualitative approach

# INHOUDSOPGAW

## HOOFSTUK 1 ORIËNTASIE TOT DIE STUDIE

<b>1.1.</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>1.2.</b>	<b>LITERATUURSTUDIE</b>	<b>2</b>
<b>1.2.1.</b>	<b>Die konsep <i>motivering</i></b>	<b>3</b>
<b>1.2.2.</b>	<b>Behoeftes</b>	<b>3</b>
<b>1.2.3.</b>	<b>Onderwysers en motivering</b>	<b>4</b>
<b>1.3.</b>	<b>MOTIVERING VIR STUDIE</b>	<b>5</b>
<b>1.4.</b>	<b>DIE NAVORSINGSPROBLEEM</b>	<b>6</b>
<b>1.5.</b>	<b>DIE NAVORSINGSDOELWITTE</b>	<b>6</b>
<b>1.6.</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>7</b>
<b>1.6.1.</b>	<b>Navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek</b>	<b>7</b>
<b>1.6.2.</b>	<b>Navorsingsterrein en navorsingsteekproef</b>	<b>8</b>
<b>1.6.3.</b>	<b>Navorsingsmetodes</b>	<b>8</b>
<b>1.6.4.</b>	<b>Data-analise</b>	<b>9</b>
<b>1.6.5.</b>	<b>Aspekte van geldigheid en betroubaarheid</b>	<b>10</b>
<b>1.6.6.</b>	<b>Etiese oorwegings</b>	<b>11</b>
1.6.6.1.	Vertroulikheid	11
1.6.6.2.	Ingeligte toestemming	12
1.6.6.3.	Voorsiening vir terugvoer en addisionele inligting	12
<b>1.7.</b>	<b>DEFINISIE VAN KERNKONSEPTE</b>	<b>13</b>
<b>1.7.1.</b>	<b>Motivering</b>	<b>13</b>
<b>1.7.2.</b>	<b>Ekstrinsieke motivering</b>	<b>13</b>
<b>1.7.3.</b>	<b>Intrinsieke motivering</b>	<b>13</b>
<b>1.7.4.</b>	<b>Grondslagfase</b>	<b>14</b>
<b>1.8.</b>	<b>HOOFSTUKVERDELING</b>	<b>15</b>
<b>1.9.</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>16</b>

## HOOFSTUK 2 ALGEMENE TEORIEË OOR MOTIVERING

<b>2.1.</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>17</b>
<b>2.2.</b>	<b>DIE KONSEP <i>MOTIVERING</i></b>	<b>17</b>
<b>2.3.</b>	<b>DIE STUDIE VAN MOTIVERING</b>	<b>18</b>
<b>2.4.</b>	<b>TEORIEË OOR MOTIVERING</b>	<b>18</b>
<b>2.4.1</b>	<b>Intrinsieke (interne) en ekstrinsieke (eksterne motivering)</b>	<b>20</b>
<b>2.4.2.</b>	<b>Gedragsgebaseerde teorieë</b>	<b>22</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Behoeftegbaseerde teorieë</b>	<b>23</b>
2.4.3.1	Maslow se vlakke van behoeftes	23
2.4.3.2	Die relevansie van die vlakke van behoeftesteorie vir die werkplek	24
2.4.3.3	Alderfer se teorie van bestaan-verband-groei (existence-relatedness-growth (ERG))	27
2.4.3.4	Herzberg se tweefaktore-teorie	28
<b>2.4.4</b>	<b>Interne motivering deur middel van hoër vlak behoeftes</b>	<b>30</b>
2.4.4.1	Die selfbeskikkingsteorie van Deci en Ryan	31
2.4.4.2	Die teorie van werksverryking	32
<b>2.4.5</b>	<b>McGregor Teorie X en Teorie Y</b>	<b>33</b>
<b>2.4.6</b>	<b>Die teorie van regverdigheid</b>	<b>34</b>
<b>2.4.7</b>	<b>Die nuwe paradigma as 'n holistiese benadering tot selfbehoud</b>	<b>35</b>
<b>2.5</b>	<b>DIE INAGNEMING VAN MOTIVERINGSTEORIE VIR ONDERWYSMOTIVERING BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS</b>	<b>38</b>
<b>2.6</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>40</b>

## HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE

<b>3.1.</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>41</b>
<b>3.2.</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP</b>	<b>42</b>
<b>3.3.</b>	<b>KWALITATIEWE TEENoor KWANTITATIEWE NAVORSINGSONTWERP</b>	<b>42</b>
<b>3.4.</b>	<b>KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP</b>	<b>43</b>
<b>3.5.</b>	<b>STEEKPROEFNEMING</b>	<b>44</b>
<b>3.6.</b>	<b>DIE INSAMELING VAN INLIGTING</b>	<b>45</b>

<b>3.6.1.</b>	<b>Onderhoudvoering as inligtingsversamelingstegniek</b>	<b>45</b>
<b>3.6.2.</b>	<b>Tipe onderhoude</b>	<b>46</b>
<b>3.6.3.</b>	<b>Vraagstelling tydens onderhoude</b>	<b>47</b>
<b>3.6.4.</b>	<b>Etiket met onderhoudvoering</b>	<b>48</b>
<b>3.7.</b>	<b>DATA ANALISE</b>	<b>50</b>
<b>3.7.1</b>	<b>Interpretasie van data en die skepvan kategorieë</b>	<b>50</b>
<b>3.8.</b>	<b>BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID</b>	<b>53</b>
<b>3.9.</b>	<b>ETIESE MAATREËLS</b>	<b>55</b>
<b>3.9.1.</b>	<b>Ingeligte toestemming</b>	<b>55</b>
<b>3.9.2.</b>	<b>Reg op privaatheid</b>	<b>56</b>
<b>3.9.3.</b>	<b>Reg op beskerming teen gevaar</b>	<b>56</b>
<b>3.9.4.</b>	<b>Eerlikheid</b>	<b>57</b>
<b>3.10.</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>57</b>

#### **HOOFSTUK 4 NAVORSINGSBEVINDINGE**

<b>4.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>58</b>
<b>4.2</b>	<b>Navorsingsveld</b>	<b>58</b>
<b>4.3</b>	<b>Navorsingsdeelnemers</b>	<b>59</b>
<b>4.4</b>	<b>Navorsingsbevindinge</b>	<b>59</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Onderwys as roeping die motivering vir beroepskeuse</b>	<b>60</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Die relatiewiteit van finansiële vergoeding in die onderwysberoep</b>	<b>61</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Die aard en omvang van die onderwysberoep</b>	<b>63</b>
4.4.3.1	Die aard van die werk	63
4.4.3.2	Buitemuurse aktiwiteite	64
<b>4.4.4</b>	<b>Die skoolomgewing</b>	<b>65</b>
<b>4.4.5</b>	<b>Sekerheid in die onderwysberoep</b>	<b>66</b>
4.4.5.1	Die onderwyser se tipe aanstelling	66
4.4.5.2	Sekerheid van skoolbeleide	67
4.4.5.3	Sekerheid van leerplan	68
<b>4.4.6</b>	<b>Verhoudings tussen die personeel</b>	<b>68</b>
<b>4.4.7</b>	<b>Die Onderwyser Evalueringstelsel (IQMS)</b>	<b>70</b>

<b>4.4.8</b>	<b>Die invloed wat verskillende rolspelers op onderwysers se motiveringsvlakkeuitoefen</b>	<b>71</b>
4.4.8.1	Die leerders	71
4.4.8.2	Ouers	72
4.4.8.3	Invloed van die hoof	73
4.4.8.4	Invloed van die Departement van Onderwys	74
<b>4.4.9</b>	<b>Werksbevreëdiging</b>	<b>75</b>
<b>4.5</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>76</b>

## **HOOFSTUK 5 SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>77</b>
<b>5.2</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>77</b>
<b>5.3</b>	<b>GEVOLGTREKKING</b>	<b>81</b>
<b>5.4.</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	<b>82</b>
5.4.1	Stappe wat onderwysers kan neem om hulself te motiveer	82
5.4.2	Stappe wat skoolhoofde kan neem om hul personeel te motiveer	85
<b>5.5.</b>	<b>VOORSTELLE VIR VERDERE STUDIE</b>	<b>87</b>
<b>5.6.</b>	<b>BEPERKINGS VAN DIE STUDIE</b>	<b>87</b>
<b>5.7</b>	<b>SAMEVATTENDE OPMERKINGS</b>	<b>88</b>

<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>89</b>
---------------------	-----------

### **AANHANGSELS**

<b>Aanhangsel A: Brief waarin toestemming van die Onderwys Departement gevra word om navorsing te doen in die Waterberg Distrik van die Limpopo Provinsie.</b>	<b>96</b>
<b>Aanhangsel B: Briewe aan die skoolhoofde waarin toestemming gevra word om navorsing in die spesifieke skole te doen in die Waterberg Distrik van die Limpopo Provinsie</b>	<b>100</b>
<b>Aanhangsel C: Brief waarin deelnemers versoek word om aan fokusgroep onderhoude deel te neem.</b>	<b>102</b>
<b>Aanhangsel D: Onderhoudskedule</b>	<b>104</b>

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTASIE TOT DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDING

Onderwys is een van die belangrikste beroepe wat daar is. Om elke dag met 'n positiewe ingesteldheid te begin, is noodsaaklik om sukses met leerlinge te behaal. Alle onderwysers betree dan ook die beroep met die idee om 'n positiewe invloed op leerlinge uit te oefen. Die eise van die beroep, soos administratiewe werk, konflik en die hoë vlakke van energie wat elke dag nodig is, het egter 'n negatiewe uitwerking op 'n onderwyser se positiewe ingesteldheid (Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2009:xv). Onderwysers is dus voortdurend voor die uitdaging om positief en gemotiveerd op te tree. Navorsing het bewys dat 22% van nuwe onderwysers die beroep binne die eerste drie jaar verlaat en na die eerste vyf jaar skuif die syfer op na 50% (Bobek, 2002:202). Dit is dus belangrik dat onderwysers so gemotiveerd is dat hulle nie ook die onderwys wil verlaat nie.

Die vlak van bevrediging wat 'n persoon in sy werk ervaar, speel nie net 'n belangrike rol in die persoon se lewe nie, maar ook in die lewe van die mense waarmee hy of sy te doen kry. Dit is veral van toepassing op onderwysers, wat 'n onmeetlike groot invloed op die lewens van hul leerlinge uitoefen (Griffin, 2010:56). Dit maak daarom sin om die werksmotivering en werksbevrediging van onderwysers te bestudeer. Dit is dan ook belangrik om al die veranderlikes te bestudeer wat 'n invloed kan uitoefen op die gevoel van werksbevrediging en die motivering van onderwysers (Griffin, 2010:56).

Wat in die res van die wêreld gebeur, het 'n rimpel-effek op die Suid-Afrikaanse situasie, naamlik dat die eise wat aan onderwysers gestel word in Suid-Afrika deur die jare vermeerder het. Die media het toenemend begin fokus op onderwyskwessies in Suid-Afrika. Swak leerderprestasies, die ontoereikende toestand waarin baie skole is en die minderwaardige kwaliteit van onderwys in die algemeen het bekommernis oor onderwysers se houdings teenoor hul werk laat ontstaan (Steyn & Van Niekerk,

2008:132). Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het ook radikale veranderinge sedert 1994 ondergaan. Onderwysers is gekonfronteer deur menigte veranderinge, soos byvoorbeeld die integrasie van skole in terme van taal- en kultuurgroepe, die rasionalisasie van die onderwysstelsel met betrekking tot personeelvermindering en die herontplooiing van onderwysers, die implementering van uitkomsgebaseerde onderrig en die instelling van 'n langer skooldag vir onderwysers (Weyers, 2000:5). Hierdie veranderinge het die houdings en die prestasie van opvoeders beïnvloed. Onderwysers ervaar hul werksomstandighede in die algemeen as demotiverend, stresvol en nie bydraend tot effektiewe onderrig en leer nie (Mafora, 2008:61). Daar moet egter onthou word dat die oorsake van 'n lae moraal onder onderwysers kompleks is en mag verskil van onderwyser tot onderwyser en van skool tot skool (Atkinson, 2000:46).

Om prestasie van onderwysers in skole te verbeter, moet aandag gegee word aan die tipe werksomgewing wat onderwysers se sin van professionaliteit bevorder en hul motivering verbeter (Steyn & Van Niekerk, 2008:132). Deur die faktore te identifiseer wat onderwysers se motivering verbeter, kan opvoedkundige bestuurders gelei word om strategieë te implementeer en uit te voer wat kan verseker dat opvoeders hul pligte op 'n effektiewe, entoesiastiese en gemotiveerde manier uitvoer (Steyn & Van Niekerk, 2008:132).

## 1.2 LITERATUURSTUDIE

'n Literatuurstudie gee 'n opsomming van voorafgaande navorsing wat verband hou met die navorsingsprobleem en wys hoe die huidige studie verband hou met die literatuur. Dus, met die literatuurstudie word die teoretiese raamwerk vir die studie gestel (McMillan & Schumacher, 2006:30). In die literatuurstudie van hierdie studie oor onderwysersmotivering is die konsep *motivering* ondersoek. Verskillende teorieë oor motivering is van belang ten einde die konsep beter te verstaan.

### 1.2.1 Die konsep *motivering*

Motivering is die energiebron van ons arbeid. Onderwysers wat hul motivering verloor het, word gesien as apaties, onbelangstellend en depressief. Gemotiveerde onderwysers word gesien as entoesiasies, effektief, optimisties en energiek. Die vraag na wat onderwysers motiveer om te onderrig, is die hart van ons professionele self-kennis (Powell & Kusuma-Powell, 2010:13). Motivering word beskryf as 'n interne staat wat opwek, rig en gedrag instandhou. 'n Ondersoek na motivering, met die skoolkonteks as vertrekpunt, kan die volgende basiese vrae omsluit (Woolfolk, 2007:373):

- Watter keuses maak onderwysers en leerlinge oor hul gedrag? Hoekom doen sekere leerlinge huiswerk, terwyl ander televisie kyk?
- Hoe lank neem dit iemand om te begin met 'n taak? Hoekom begin sekere leerlinge dadelik met hul huiswerk terwyl ander uitstel?
- Wat is die intensiteit of vlak van betrokkenheid in die gekose aktiwiteit?
- Wat laat 'n persoon aanhou of opgee?
- Wat voel en dink die persoon terwyl hy/sy besig is met die aktiwiteit?

### 1.2.2 Behoeftes

Behoeftes staan ook as motiewe bekend, want behoeftes beweeg of motiveer mense om te reageer. Die meeste definisies van behoeftes vertoon die volgende drie komponente (Steyn & Van Niekerk, 2008:133):

- Gee energie aan menslike gedrag
- Gee rigting aan gedrag deur 'n doelwit aan die persoon te stel
- Hou gedrag in stand en ondersteun gedrag

Maslow rangskik alle behoeftes in vyf vlakke wat 'n stygende tendens vertoon vanaf 'n lae vlak behoefte tot 'n hoër vlak behoefte. Hierdie hiërargie van behoeftes omsluit die volgende (Owens, 2001:353):

- Fisiologiese behoeftes: Die laagste vlak van menslike behoeftes sluit in aspekte soos water, skuling en kos. Dit kan bereik word as die persoon toegang het tot geld.
- Sekuriteit- en veiligheidsbehoefte: Die vlak het te doen met finansiële stabiliteit en beskerming teen gevaar. Werk gee mense 'n soort stabiliteit. Baie mense betree die onderwys omdat die werk veilig en stabiel is.
- Behoort behoeftes: Dit sluit affektiewe verhoudings in en die behoefte om aan 'n groep te behoort.
- Status- en selfrespekbehoefte: Dit verwys na die behoefte om gewaardeer en gerespekteer te voel deur die self en deur ander. Opvoeders wat voel dat daar nie aan hul status- en selfrespek behoeftes voldoen word by die werk nie, kan ontmoedig word. Opvoeders wil erken word vir dit wat hulle bereik het. Daar word gedeeltelik aan die behoefte vir erkenning voldoen deur medaljes en bevordering. Voldoening aan hierdie behoeftes lei tot selfvertroue en 'n sin van bevrediging (Steyn & Van Niekerk, 2008:136).
- Selfaktualiseringsbehoefte: Dit verwys na die behoefte van persone om hul eie potensiaal te vervul en te ontwikkel (Steyn & Van Niekerk, 2008:136).

Volgens Maslow moet daar eers aan die laer vlakke van behoeftes voldoen word voordat 'n persoon aandag aan die hoër vlakke sal gee (Champoux, 2000:121). Behoefte funksionering op die hoër vlakke veronderstel dus dat daar reeds 'n bevrediging van behoeftes op die laer vlakke is (Woolfolk, 2007:375).

### **1.2.3 Onderwysers en motivering**

Die grondliggende vraag wat gevra kan word is hoekom word onderwysers, onderwysers. Moontlike antwoorde op hierdie vraag kan die volgende behels:

Onderwysers verrig 'n werk om 'n salaris betaal te word. Onderwysers ervaar bevrediging in die bemeestering van hul kennis oor die vak, byvoorbeeld letterkunde of wetenskap. Sodanige onderwysers sal dink dat die leer van inhoud belangrik is en die leerlinge in die toekoms sal bevoordeel. Onderwysers ervaar verhoudingmotivering in die sin van dat hulle daarvan hou om met jong mense te werk. Hulle kan dit sien as die lewering van 'n diens aan jong mense. Die diens aan jong mense kan betekenis aan onderwysers se eie lewens gee. Die onderwysers kan van mening wees dat die waardes wat hulle oordra, sal inslag vind by die kinders (Powell & Kusuma-Powell, 2010:100). Onderwysers word egter nie net gemotiveer deur 'n enkele aspek nie, maar kan deur meerdere faktore gemotiveer word. Dit is egter die emosie, meer as die kognitiewe gerigtheid wat werksmotivering skep en instandhou (Powell & Kusuma-Powell, 2010:100). In hierdie studie oor onderwysermotivering is bepaal in watter mate onderwysers deur verskeie faktore gemotiveer word en ook hoe Maslow se hiërargie van behoeftes in die onderwysstelsel inslag vind.

### **1.3 MOTIVERING VIR STUDIE**

Die navorser het ervaar dat die onderwysers saam met wie sy werk baie negatief is oor die onderwys. Die onderwysers daag negatief by die skool op en fokus hul energie op alles wat verkeerd is in die onderwys. Die navorser het ook ervaar dat, al neem sy haarself voor om positief te wees by die skool, die negatiwiteit van die personeel haar ook beïnvloed. Verskillende faktore dra by tot die algemene gevoel van negatiwiteit in die onderwys: die dissipline van die leerders is swak; die departement van onderwys vereis 'n groot hoeveelheid administrasie wat geen bydrae lewer tot onderrig en leer nie; leerders is lui; het geen trots in hul skoolwerk nie; leerders probeer die klas ontwig; oorgroot klasse veroorsaak dat die onderwysers nie leerders wat probleme ondervind, kan help nie, verder word buitemuurse aktiwiteite aan onderwysers uitgedeel waarvan hulle geen kennis het of waarin hulle geen belangstelling het nie. Die navorser het daarom 'n studie onderneem om maniere te vind om haarself en die onderwysers rondom haar te motiveer. Ten spyte van kontekstuele probleme wat inhiberend inwerk

op motivering en moraliteit, is en bly die onderwysprofessie 'n bevredigende beroep en is dit daarom waardevol om strategieë vir onderwysmotivering te bestudeer.

#### **1.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM**

Wanneer 'n onderwyser nie gemotiveerd is nie, kan dit lei tot swak kwaliteit werk of dat 'n onderwyser ander belangstellings navolg (Fidler & Atton, 1999:19). Die gevolg is dan dat onderwysers nie gemotiveerd is vir die onderrigtaak nie wat weer 'n negatiewe invloed op elke individuele leerling, die hele skool en die onderwys van die breër samelewing in die algemeen het. Die grondslagfase is leerders se eerste kennismaking met formele onderrig. Die onderwysers het 'n groot invloed op leerders se prestasie en ervaring van skool. Dit is daarom geregverdig om onderwysmotivering binne die grondslagfase goed te verstaan. Ten einde duidelikheid hieroor te vind, is die volgende navorsingsvrae geformuleer:

- Wat is die belangrikste faktore wat 'n invloed uitoefen op die motivering van grondslagfase-onderwysers?
- Hoe kan grondslagfase-onderwysers hulself motiveer?
- Hoe kan onderwysbestuurders grondslagfase-onderwysers motiveer?

#### **1.5 DIE NAVORSINGSDOELWITTE**

Met inagneming van die navorsingsvrae is die doel van die studie as volg:

- om die faktore te bepaal wat grondslagfase-onderwysers motiveer
- om strategieë daar te stel vir onderwysers om hulself te motiveer
- om strategieë daar te stel om onderwysbestuurders in staat te stel om onderwysers te motiveer.

## **1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

Om antwoorde op die vraag na die onderwysermotivering te vind, is beide 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek gedoen. Met die literatuurstudie is die basis vir die empiriese ondersoek bewerkstellig deur 'n bestekopname van wat reeds bekend is wat onderwysmotivering betref. Dit word gevolg deur 'n kontekstuele empiriese ondersoek waarvan die ontwerp vervolgens bespreek word.

### **1.6.1 Navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek**

Die voorgestelde navorsingsontwerp wat gebruik is, is 'n kwalitatiewe ontwerp. 'n Kenmerk van die kwalitatiewe ontwerp is dat dit mense bestudeer vanuit hul eie perspektief (McMillan & Schumacher, 2006:315). Daar word gefokus op subjektiewe ervarings van individue en die studie is sensitief vir die konteks waarbinne mense met mekaar omgaan. Kwalitatiewe navorsing poog daarom om sosiale verskynsels te verstaan vanuit die deelnemers se perspektief en met 'n sensitiwiteit vir konteks aangesien menslike aksies sterk beïnvloed word deur die konteks waarbinne dit voorkom (McMillan & Schumacher, 2006: 315).

In hierdie studie oor onderwysmotivering is die fokus op begrip van die spesifieke deelnemers se motivering binne hul spesifieke werksomstandighede. Die studie behels veldnavorsing aangesien die navorser data oor 'n lang tydperk binne die spesifieke gebied versamel het. Ten einde onderwysermotivering in sy wese te verstaan, is in-diepte individuele onderhoude met deelnemers wat oor waardevolle kennis van die onderwerp beskik, gevoer. Met die oog daarop is toestemming verkry van die distrikskantoor om inligting in te samel by die laerskole in die betrokke gebied. Toestemming is ook by die hoofde van die betrokke skole verkry om onderhoude met hul grondslagfase personeellede te voer.

### **1.6.2 Navorsingsterrein en navorsingsteekproef**

Kwalitatiewe ontwerpe fokus in diepte op klein, spesifieke groepe (McMillan & Schumacher, 2006:317). Wat hierdie studie oor onderwysermotivering betref, was die fokus op die grondslagfase personeel van twee spesifiekgekoose skole in die Waterberg Distrik van die Limpopo Provinsie. Die rede vir seleksie van die spesifieke skole hou verband met geskiktheid en gerieflikheid. Die geskiktheid van die navorsingsterrein hou verband met die navorsingsprobleem en die doel van die studie (McMillan & Schumacher, 2006:319). Die twee navorsingsterreine is gekies omdat die spesifieke twee skole grondslagfase personeel met goeie kundigheid oor grondslagfase onderrig het en dus waardevolle inligting kon verskaf. Navorsing by die spesifieke skole was gerieflik aangesien die skole naby mekaar en die navorser geleë is. Die skole was maklik bereikbaar en die navorsing sou tyd en koste effektief wees. Die voer van onderhoude en opvolgonderhoude sou gerieflik kon plaasvind. Die deelnemers wat by die studie betrek is, is afgesien van hulle kundigheid oor die grondslagfase, ook gekies op grond van die positiewe motivering wat hulle toon. Met hierdie kenmerk is agt deelnemers geselekteer op aanbeveling van die betrokke skole se hoofde en volgens die bereidwilligheid van die deelnemers om aan die studie deel te neem. Die agt grondslagfase onderwysers wat by die studie betrek is, verskil met betrekking tot hul ouderdom, onderwyservaring en opleiding. Twee deelnemers van skool A is geselekteer en ses van skool B. Die deelnemers is geselekteer op grond van hul kundigheid en positiewe beeld wat hulle uitstraal. Vir 'n geheelbeeld van onderwysermotivering in die grondslagfase is deelnemers met verskillende jare van ondervinding betrek deurdat beginner- en senioronderwysers ondervra is, elkeen egter 'n kundige vanweë deeglike opleiding in grondslagfase-onderrig.

### **1.6.3 Navorsingsmetodes**

Navorsingsmetodes is buigbaar en 'n kombinasie van tegnieke kan gebruik word om geldige data te versamel. Die navorsingsmetodes kan aangepas word gedurende die studie. Hierdie aanpassings kan veroorsaak dat die volgende ingesluit word:

deelnemerwaarneming, direkte waarneming en in-diepte onderhoude (McMillan & Schumacher, 2006:316).

Vir die doel van hierdie studie oor onderwysmotivering het die navorser fokusgroep, in-diepte onderhoude gevoer met die agtinligtingryke deelnemers. Die deelnemers is gekies na oorlegpleging met die skoolhoof van die betrokke skool. Soos reeds in paragraaf 1.6.3 aangedui, is daar gefokus op kundige onderwysers wat positief optree in die skoolomgewing. In-diepte onderhoude is gevoer om vas te stel watter betekenis die deelnemers aan hul omstandighede heg, hoe die deelnemers hul wêreld ervaar en hoe hulle sin maak van belangrike gebeure (McMillan & Schumacher 2006:250). Die navorser het gebruik gemaak van 'n onderhoudskedule met vooraf-opgestelde vrae as riglyn vir die onderhoudvoering en ten einde seker te maak dat alle belangrike aspekte wat verband hou met onderwysmotivering tydens die onderhoud hanteer word. Opvolgvrae ter verdere verduideliking van die deelnemers se antwoorde en ter wille van 'n beter begrip van die onderwerp is ook gevra. Volgens aanbevelings deur McMillan en Schumacher (2006:364) is die onderhoude elektronies opgeneem en daarna getranskribeer waarna die antwoorde van die deelnemers geanaliseer is.

#### **1.6.4 Data-analise**

Die data is geanaliseer volgens die kwalitatiewe inhoudsanalise metode van Rubin en Rubin (1995:226). Daarvolgens begin data-analise terwyl die onderhoud nog aan die gang is. Die eerste analise stel die navorser in staat om vrae te herformuleer om sodoende op spesifieke temas te fokus soos die onderhoud vorder ter wille van die versameling van meer relevant inligting ten einde die geformuleerde navorsingsvraag beter te beantwoord.

Nadat die onderhoud voltooi is, is 'n meer in-diepte analise oor wat die deelnemers gesê het gedoen. Tydens die formele analise is addisionele temas ontdek.

Om die finale analise te doen, is al die inligting van al die onderhoude wat handel oor een tema bymekaar gesit. Materiaal binne verskillende kategorieë is met mekaar vergelyk om te kyk vir variasies en dieper betekenis. Kategorieë is met mekaar vergelyk ten einde verbande tussen temas te identifiseer (Rubin & Rubin, 1995:226).

Die doel met data-analise is om temas en konsepte te integreer tot 'n teorie wat 'n akkurate, gedetailleerde interpretasie van die navorsing bied. Die analise is voltooi nadat die navorser oortuig was daarvan dat sy haar navorsingsvraag bevredigend kon beantwoord en haar bevindinge met ander kon deel. Die navorsing word gebruik ter wille van beleidsformulering om 'n waardevolle bydrae tot die bestaande teorie te maak. 'n Beter begrip van die sosiale en politieke wêreld, soos voorgestel deur Rubin en Rubin (1995:226), wat in hierdie geval verband hou met 'n beter begrip van wat onderwysers motiveer tot besiede werksverrigting, is deur die navorser gevorm.

#### **1.6.5 Aspekte van geldigheid en betroubaarheid**

Om data in te samel moet 'n meetinstrument gebruik word wat die geldigheid en betroubaarheid van die ingesamelde data verifieer. Geldigheid verwys na die mate waartoe wetenskaplike verduidelikings van die verskynsel verband hou met realiteit. Dit verwys na die waarheid van die bevindinge en die gepaardgaande geldigheid van die gevolgtrekkings (McMillan & Schumacher, 2006:134).

Betroubaarheid verwys na die konstantheid van die meting. Die resultate moet dieselfde wees met verskillende gebruike van dieselfde instrument of geleentede van inligtinginsameling (McMillan & Schumacher, 2006:185). Betroubaarheid hou ook verband met die mate waartoe 'n data insamelingsinstrument foute maak al dan nie. Indien dit min foute bevat, is dit betroubaar. Indien dit baie foute maak, is dit onbetroubaar. 'n Geringe aanwesigheid van foute dui egter nie op onbetroubaarheid van die data-insamelingstegniek nie aangesien die meting van menslike aspekte, ongeag prestasie, houding, persoonlikheid, fisiese vaardighede of 'n ander vaardigheid, bykans

nooit 'n resultaat oplewer wat nie 'n sekere graad van fout bevat nie (McMillan & Schumacher, 2006:185).

Alhoewel geldigheid en betroubaarheid, soos bespreek in die voorafgaande twee paragrawe, veral van toepassing is op kwantitatiewe navorsing en die gebruik van gestruktureerde vraelyste, kan betroubaarheid met kwalitatiewe navorsing ook verbeter word deur woorde wat vaag of dubbelsinnig is in die vrae te vermy. Tydens onderhoudvoering moet vrae wat meer as een vraag kombineer vermy word terwyl die navorser deurgaans daarop bedag moet wees dat deur vrae aan deelnemers te stel waarvan hulle geen kennis dra nie, onkonstruktief en onsinnig is. Daar moet ook daarteen gewaak word om te leidende vrae te stel of om vrae te vra wat in die negatief gestel is. Sensitiewe of dreigende vrae tydens die onderhoud kan ook lei tot gebrek aan reaksie of 'n weiering om deel te neem (Mouton, 2011:105).

### **1.6.6 Etiese oorwegings**

Mouton (2006: 238) beklemtoon dat navorsing aan algemeen aanvaarde norme en standaarde moet voldoen. Sekere optredes is moreel aanvaarbaar, soos byvoorbeeld dat die navorser opvolgvrae vra, terwyl ander optredes, soos byvoorbeeld om die deelnemers te beïnvloed, nie aanvaarbaar is nie. Die navorser se reg om navorsing te doen en te soek na die waarheid kan nie ten koste van die regte van ander in die samelewing geskied nie. Etiese oorwegings wat met navorsing in ag geneem moet word en wat die navorser met hierdie studie oor onderwysmotivering sal respekteer, sluit onder andere in vertroulikheid, ingeligte toestemming en die reg op terugvoer van navorsingsbevindings. In hoofstuk drie oor navorsingsmetodologie sal uitgebrei word oor die wyse waarop daar met hierdie studie oor onderwysmotivering voorsiening gemaak word vir betroubaarheid en oordraagbaarheid.

#### **1.6.6.1 Vertroulikheid**

Die deelnemers moet ingelig word dat die navorsing vertroulik is. Die deelnemers se privaatheid moet gerespekteer word en hul identiteit moet anoniem gehou word. Enige inligting wat ingesamel word moet ook veilig bewaar word (Mouton, 2006: 239).

Die reg om privaatheid sluit in die reg om te weier om ondervra te word; die reg om nie telefoniese en e-pos vrae te beantwoord nie; die reg om te weier om sekere vrae te beantwoord; die reg om nie tydens etenstye ondervra te word nie; asook die reg om nie vir lang periodes ondervra te word nie (Mouton, 2011: 243).

#### 1.6.6.2 Ingeligte toestemming

Die deelnemers het die reg om ingelig te word oor die omvang van die navorsing en die doel en funksie van die navorsing. Deelnemers het die reg om te weier om aan die navorsing deel te neem of om ter enige tyd van die navorsing te onttrek (Mouton, 2006: 238).

Toestemming moet verkry word vir die navorsing. Daar moet aan die deelnemers verduidelik word waarom die navorsing gaan, die voordeel van die navorsing en wie bevoordeel sal word. Die deelnemers moet verseker word dat hulle beskerm sal word teen enige fisiese of sielkundige skade (Mouton, 2011: 244). Deelnemers se deelname is en bly ten alle tye vrywillig. Soos reeds aangedui in paragraaf 1.6.1, is toestemming vir hierdie studie oor onderwysermotivering van die Distrikskantoor verkry, sowel as van die relevante skole.

#### 1.6.6.3 Voorsiening vir terugvoer en addisionele inligting

Voorsiening is gemaak vir 'n opvolgonderhoud om addisionele inligting oor temas te bekom. Deelnemers is daarop geregtig om 'n opsomming van die navorsingsresultate te verkry.

## **1.7 DEFINISIE VAN KERNKONSEPTE**

### **1.7.1 Motivering**

Motivering verwys na 'n interne staat wat gedrag opwek, rig en instand hou. Die studie van motivering fokus op hoe en hoekom mense aksies inisieer wat gerig is op die bereiking van 'n spesifieke doelwit, hoe lank dit hulle neem om te begin om die doelwit te realiseer, hoe intensief hulle betrokke is by die realisering van die doelwit en hoe toegewyd hulle is om die doel te bereik (Woolfolk, 2007: 408). Motivering het te doen met komplekse kragte, aansporings, behoeftes, spanning en ander meganismes wat energie gee, energie kanaliseer en menslike gedrag in stand hou (Steyn & Van Niekerk, 2008:32). Binne die oorkoepelende konsep van motivering word onderskei tussen intrinsieke en ekstrinsieke motivering.

### **1.7.2 Ekstrinsieke motivering**

Ekstrinsieke motivering is die motivering wat spruit uit 'n eksterne krag soos beloning en straf. 'n Beloning is die begeerde voorwerp of gebeurtenis wat in ruil vir spesifieke gedrag gegee word en is nou verwant aan ekstrinsieke motivering (Woolfolk, 2007: 408). Ekstrinsieke motivering word gerugsteun deur faktore wat nie noodwendig verband hou met die spesifieke aktiwiteit wat uitgevoer word nie, maar eerder deur dit wat daaruit verkry kan word (Woolfolk, 2007:408). Binne die konteks van 'n skool as werksomgewing sou dit dan verband hou met die feit dat onderwysers eerder deur goeie salarisse as die positiewe begeleiding van die kind tot volwassenheid gemotiveer word tot toegewyde onderrig.

### **1.7.3 Intrinsieke motivering**

Intrinsieke motivering verwys na motivering wat geassosieer word met die beoefening van die aktiwiteite self en met die beloning wat die uitoefening van die aktiwiteit inhou. In hierdie verband verwys intrinsieke motivering na die mens se natuurlike neiging om

uitdagings te soek en te bemeester in die proses van persoonlike belangstellings navolg. Die motivering om iets te doen, wanneer dit nie nodig is om dit te doen nie, is intrinsieke motivering (Woolfolk, 2007:408). Binne die konteks van die onderwysomgewing sal die motivering intrinsiek wees indien 'n onderwyser self besluit om leerders aan te moedig en af te rig om aan 'n aktiwiteit deel te neem omdat sy self daarvan hou en nie omdat die hoof haar gevra het om dit te doen nie.

#### **1.7.4 Grondslagfase**

Die grondslagfase voorsien die grondslag vir alle verdere formele skoolonderrig. Die grondslagfase is die eerste fase van die Algemene Onderwys en Opleiding Band: Dit is grade R,1,2 en 3. Die grondslagfase fokus op die ontwikkeling van primêre vaardighede, kennis en waardes. Daardeur word die grondslag vir verdere leer gevestig. Suid-Afrikaanse leerders in die Grondslagfase is tussen die ouderdomme van 5 en 10 jaar oud (RSA, 1998:1).

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring Grade R–9 toon 'n grondslagfase leerder die volgende kenmerke (Departement van Onderwys, 2003:27):

- Leerders in die Grondslagfase se fisiese, emosionele en intellektuele ontwikkeling verloop nie gelyktydig nie, 'n leerder se fisiese ontwikkeling kan voor sy emosionele ontwikkeling plaasvind. Sommige leerders is ook laatontwikkelaars. Die groeipatroon van elke leerder moet daarom in ag geneem word.
- In die algemeen kom grondslagfase leerders skool toe met 'n gretigheid om te leer. Elke leerder het die behoefte om erken te word en aanvaar te word. Die leerder se kultuur en familie moet erken en gerespekteer word. Leerders het die behoefte om veilig te voel. Hulle reageer nie goed op toetse en eksamens nie. Hulle het ook die behoefte aan 'n daaglikse roetine.
- Die leerders het nodig om aktief betrokke te wees by die leerproses. Die leerders se werksopdragte moet by hul vaardighede pas, indien opdragte te

maklik is, sal dit tot dissiplineprobleme lei; take wat te moeilik is, sal weer tot 'n gevoel van hulpeloosheid en vrees lei, wat ook tot dissiplineprobleme kan aanleiding gee.

- Leerders in die grondslagfase is egosentrië en assesser situasies vanuit hul eie subjektiewe perspektief.

Uit die karaktereenskappe van 'n grondslagfase leerling is dit duidelik dat 'n sekere tipe onderwyser nodig is om aan hierdie leerlinge die geleentheid te bied om optimaal te ontwikkel. Sodanige onderwyser met die nodige motivering kan baanbrekerswerk verrig en as inspirasie dien vir leerders.

## **1.8 HOOFSTUKVERDELING**

Die verhandeling bestaan uit die volgende hoofstukke:

Hoofstuk 1 is 'n oriëntering tot die studie en fokus op 'n bespreking van die agtergrond tot die studie ten einde die probleemstelling en doelwitte te formuleer. 'n Oorsig oor die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek en 'n verduideliking van belangrike konsepte van die studie word ook in hoofstuk 1 belig.

Hoofstuk 2 as die literatuurstudiehoofstuk bevat 'n bespreking van die bekendste motiveringsteorieë. Die motiveringsteorieë word belig en aspekte wat die motivering van onderwysers beïnvloed, word bespreek soos dit verband hou met die motiveringsteorieë.

In Hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek belig. Aspekte wat bespreek word, sluit in die ondersoekmetodes wat gebruik is om data te versamel ten einde die geformuleerde navorsingsvrae sinvol te beantwoord, die mate waartoe aan geldigheid en betroubaarheid voldoen is, en die wyse waarop etiese oorwegings gerespekteer is.

Hoofstuk 4 bestaan uit 'n bespreking van die navorsingsbevindings van die empiriese ondersoek wat gebaseer is op die data wat versamel is met die individuele onderhoudvoering.

Hoofstuk 5 bevat 'n samevatting van die literatuur- en empiriese ondersoek-bevindings. Uit die bevindings word gevolgtrekkings afgelei en aanbevelings word gemaak vir verdere studie. Die beperkings van die studie word ook aangedui.

## **1.9 OPSOMMING**

Gemotiveerde onderwysers is deurslaggewend vir effektiewe onderrig en leer. Gemotiveerde onderwysers se werk is van 'n goeie kwaliteit en hulle het 'n positiewe invloed op onderrig en leer. Gemotiveerde onderwysers het ook 'n positiewe invloed op elke individuele leerder. Dit is vir alle skoolhoofde belangrik om te weet hoe om hul personeel te motiveer; daarom sal ekstrinsieke motivering verder bestudeer word. Elke onderwyser moet ook weet hoe om hom- of haarself te motiveer, daarom sal intrinsieke motivering ook bestudeer word. Deur faktore te identifiseer wat onderwysers se motivering verbeter, is dit moontlik om strategieë te ontwikkel wat in aanmerking geneem kan word vir die implementering van onderwysersmotivering.

## HOOFSTUK 2

### ALGEMENE TEORIEË OOR MOTIVERING

#### 2.1 INLEIDING

Bestuurders besef dat dit tot 'n organisasie se voordeel is as die personeel entoesiasties is oor hul werk. Gemotiveerde personeel maak 'n organisasie meer effektief. Gemotiveerde personeel is altyd op die uitkyk vir beter maniere om hul werk te doen en hulle is gewoonlik besorg oor kwaliteit. Hoogsgemotiveerde werkers is ook meer produktief as apatiese werkers. Onderwysbestuurders wat verstaan hoekom personeel op 'n sekere manier optree, sal beter in staat wees om uitdagings en probleme te hanteer (Steyn & Van Niekerk, 2008:135). In die onderwysomgewing besef skoolhoofde ook dat die effektiwiteit van die personeel die effektiwiteit van die skool bepaal. Daarom is dit belangrik dat die personeel wat elke dag 'n invloed op leerders uitoefen hoogs gemotiveerd en positief is (Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2009:xv).

#### 2.2 DIE KONSEP MOTIVERING

Die term *motivering* is afgelei van die Latynse woord vir beweging, *movere*. Die werkwoord *to motivate* is eers in Engels in die jaar 1860 gebruik en is gedefinieer as *to stimulate toward action*. Motivering is die krag wat ons laat werk toe gaan elke dag, dit is die energie wat ons prestasie brandstof gee (Mathe, Pavie & O'Keeffe, 2012:2). Motivering verduidelik hoekom ons prestasie van dag tot dag verskil of hoekom ons van een taak na 'n ander oorskakel. Motivering bepaal ons keuses by die werk en is ons dryfveer om sukses te behaal (Mathe et al, 2012:2). Motivering is 'n sielkundige kenmerk wat 'n persoon inspireer om 'n sekere begeerde doelwit te bereik. Motivering beheer en hou die doelwitgerigte gedrag instand. Dit kan gesien word as 'n aansporende krag, wat gedrag na 'n sekere doelwitbereiking rig. Motivering kan opgesom word as die doel agter 'n sekere handeling (Schater, 2011:325). Motivering is 'n interne staat wat ons opwek om te reageer; motivering rig ons in 'n sekere rigting en hou ons aandag by spesifieke aktiwiteite (Ormrod, 2008:489).

## **2.3 DIE STUDIE VAN MOTIVERING**

Die studie van motivering kan so ver terug as die Griekse filosowe geneem word. Plato het geglo dat 'n persoon se bevoegdheid om vir homself doelwitte te stel, en sy keuse van die doelwit, bepalend is vir sy daaropvolgende handeling. Menslike gedrag is inherent doelgerig (Mathe et al, 2012:2).

Socrates het in die vierde eeu vC bevind dat mense doen wat hulle dink die regte ding is om te doen, maar dit kan aanvanklik moeilik wees om te bepaal wat die regte ding is, aangesien passies, soos liefde en haat, die rede kan belemmer, maar rede seëvier tog aan die einde (Beck, 2004:33). Aristoteles het die drieledige sielkonsep ondersteun. Volgens Aristoteles het die siel uit drie dele bestaan, die primitiewe, sensitiewe en die rasonale. Die primitiewe was die mees impulsiewe, irrasionele en dierlike aspek van die siel. Die sensitiewe aspek was ook liggaamlik, maar dit het pyn en plesier gereguleer. Die siel se rasonale aspek was intellektueel en het die wil bevat (Reeve, 2009:25).

## **2.4 TEORIEË OOR MOTIVERING**

Eeue gelede het filosowe al probeer verklaar hoekom mense op 'n sekere manier optree. Die kernvraag wat deurgaans ter sprake kom met menslike optrede is wat die motivering vir hul optrede is. Filosowe se verklaring van motivering verskil en daarby is navorsers verdeeld oor wat motivering behels. 'n Teorie is 'n intellektuele raamwerk wat gebruik kan word om verhoudings te identifiseer en die verskille en ooreenkomste tussen natuurlike verskynsels te verduidelik (Fiske, 2004:137). Teoretiese konsepte oor motivering verskil van konteks tot konteks in die sin dat wat op een konteks van toepassing is, byvoorbeeld voedingsgedrag, dalk nie van toepassing is op 'n ander konteks en 'n ander stel motiveringsprobleme nie, soos byvoorbeeld om netjies te werk. Die gevolg is 'n groot diversiteit en relatiewiteit in die verklaring van motivering, waarvan nie een die enigste korrekte verklaring is nie. Elke teorie oor motivering het sy eie sterk punte (Beck, 2004: ix). Volgens Reeve (2009:8) is die doel van 'n motiveringsteorie om te verduidelik watter aspekte aan gedrag energie en rigting gee. Energie impliseer dat

gedrag krag het, dat dit sterk, intens en standhoudend is. Rigting impliseer dat die gedrag doelgerig is; gedrag is daarop gemik om 'n spesifieke uitkoms te bereik. Dit is die teorie wat verduidelik wat daardie motiverende prosesse is en hoe dit energie en rigting aan 'n persoon se gedrag gee (Reeve, 2009:8).

'n Groot teorie kan beskryf word as 'n enkele, alles-omvattende rede wat 'n fenomeen verklaar. Die geskiedenis van die studie van motivering toon dat daar drie groot teorieë van motivering is – wil, instink en gedreweheid (Reeve, 2009:26).

- Wil

Descartes het geglo, wanneer hy mense se wil verstaan, hy motivering sal verstaan. Daar is egter bevind dat die wil net so geheimsinnig en onverklaarbaar is soos die motivering wat daaruit vloei. Filosofe was nie in staat om die aard van die wil te verklaar nie. Die probleem het net verdubbel deurdat die filosofe nie net motivering moes probeer verklaar nie, maar ook die motiveerder. Filosofe het daarom vanaf 1870 probeer om 'n minder geheimsinnige verklaring vir die beginsels van motivering te kry, naamlik die instink (Reeve, 2009:27).

- Die instink

Volgens Charles Darwin is dierlike gedrag ongeleerd, outomaties en meganies. Sonder enige oefening pas diere by hul omgewing aan: voëls bou neste, honde jag hase en hase hardloop weg. Om hierdie gedrag te verduidelik, stel Darwin die instink voor. Die eerste filosoof wat die teorie van instink aangehang het om motivering te verklaar was William James in 1890. Volgens James het mense verskillende instinkte, byvoorbeeld soos om te beweeg, suig en speel. Al wat nodig was om die instink in doelgerigte gedrag te verander was 'n stimulus (Reeve, 2009:28).

- Dryfkrag

Die motiveringsteorie wat instink vervang het, was die dryfkragteorie. Dryfkrag kom te voorskyn uit 'n fisiese behoefte. 'n Biologiese wanbalans ontstaan (bv. honger). Dryfkrag motiveer watter gedrag ook al nodig is om aan die liggaam se behoeftes te voldoen. Freud verklaar in 1915 dat dryfkrag uit vier komponente bestaan, naamlik bron, krag, doel, en voorwerp. Die bron van die dryfkrag is geleë in die liggaam, byvoorbeeld die gebrek aan voedsel. Wanneer 'n sekere vlak van honger bereik word, kom dryfkrag na vore. Dryfkrag is 'n krag wat gerig is om die tekort wat ervaar word, uit die weg te ruim. Die persoon ervaar ongemak op 'n sielkundige vlak. Dit is die ongemak wat as doel dien om 'n voorwerp te vind wat in staat is om die liggaamlike tekort te verwyder. Die verwydering van die tekort stop ook die dryfkrag (Reeve, 2009:30).

Soos die bestudering van motivering ontwikkel het was dit duidelik dat daar buite die grense van die groot teorie beweeg sou moes word. Nuwe inligting en perspektiewe het daartoe gelei dat mini-teorieë oor motivering te voorskyn gekom het (Reeve, 2009:34).

#### **2.4.1 Intrinsieke (interne) en ekstrinsieke (eksterne) motivering**

Intrinsieke en ekstrinsieke motivering word bepaal deur die rede vir 'n persoon se optrede. Die rede vir 'n persoon se optrede kan binne of buite die persoon self geleë wees (Woolfolk, 2007:373). Motivering vir optrede verteenwoordig 'n skaal vanaf ten volle selfgerig (intrinsiek) te wees tot ten volle bepaal te word deur ander faktore (ekstrinsiek) (Woolfolk, 2007:373). Persone is intrinsiek gemotiveerd indien die gedrag self die beloning is (Wright & Wiediger, 8:2007).

Intrinsieke motivering beteken dat mense aktiwiteite verrig omdat hulle die aktiwiteit self interessant vind en spontane bevrediging uit die aktiwiteit self put. Die behoeftes wat daarmee verband hou vorm deel van Maslow se hoër vlak behoeftes (Mathe et al, 2012:9). Intrinsieke motivering word geïnspireer deur interne, persoonlike faktore soos behoeftes, belangstelling en nuuskierigheid (Woolfolk, 2007:373). Intrinsieke motivering

is die natuurlike geneigdheid om uitdagings te soek en die hoof te bied soos mense hul persoonlike belangstellings navolg en hul vaardighede uitoefen (Deci & Ryan, 2000:227). Wanneer mense intrinsiek gemotiveer word, het hulle nie aanmoediging of straf nodig nie, want die aktiwiteit self is belonend (Woolfolk, 2007:373). Volgens Wigfield en Guthrie (2004:299) is mense meer geneig om intrinsiek gemotiveer te wees wanneer hulle

- die resultate aan faktore onder hul eie beheer kan toeskryf;
- glo dat hulle die vaardighede het om hul doelwit te bereik; en
- daarin belang stel om die betrokke vaardigheid te bemeester.

Persone wat intrinsiek gemotiveer is, is geneig om aan te hou probeer om 'n doelwit te bereik. Die nastrewing van intrinsieke doelstellings lei ook tot 'n gevoel van welbehag en dit word geassosieer met groter self-verwesenliking, meer energie, minder angst en depressie, groter selfvertroue, beter interpersoonlike verhoudings, minder ure voor die televisie, asook minder alkohol en rook (Kasser & Ryan, 2001:233).

By ekstrasieke motivering is daar 'n verwydering tussen die beoefening van die aktiwiteit en die gevolge van aktiwiteitsbeoefening (Mathe et al, 2012:9). Die persoon is nie geïnteresseerd in die aktiwiteit self nie, maar in wat daaruit gekry sal word (Woolfolk, 2007:373). Ekstrasieke motivering volgens Pugach (2006:254), sluit handelinge in om

- straf te vermy en
- 'n beloning te ontvang.

Bevrediging word nie uit die aktiwiteit self ervaar nie, maar eerder deur die gevolge wat uit die aktiwiteit spruit. Ekstrasieke motiveerders sluit in enigiets van 'n buite-bron wat bedoel is om die gedrag te inisieer of om die gedrag in stand te hou. Dit sluit in beloofde belonings, lof, kritiese terugvoer en spertyd (Mathe et al, 2012:22).

Die twee motiveringstipes, ekstrasiek en intrinsiek, kom dikwels saam voor in die werkplek: 'n Persoon kan intrinsiek gemotiveer wees deur belangstelling in die taak en terselfdertyd ekstrasiek gemotiveer deur die taak te voltooi teen 'n spertyd (Mathe et al, 2012:23). 'n Kombinasie van beide intrinsieke en ekstrasieke motiveringspraktyke kan 'n positiewe effek op werksverrigting uitoefen (Mathe et al, 2012:25).

#### **2.4.2 Gedragsgebaseerde teorieë**

Volgens gedragsgebaseerde teorieë moet 'n studie gedoen word van die aansporings en belonings wat vir sekere gedrag aangebied word. 'n Beloning is 'n aantreklike voorwerp of geleentheid wat aangebied word as 'n gevolg van spesifieke gedrag. 'n Aansporing is 'n voorwerp of geleentheid wat gedrag aanmoedig of ontmoedig. Wanneer sekere gedrag konstant aangemoedig word, kan gewoontes of neigings ontwikkel om op 'n sekere manier op te tree. Wanneer 'n persoon konstant aangemoedig en beloon word om op 'n sekere manier op te tree, word ekstrasieke motivering gebruik om gedrag te vestig. Die persoon assosieer die positiewe beloning met die gedrag. Studies toon dat die effek groter is indien die beloning onmiddellik ontvang word. Herhaalde beloning lei daartoe dat die optrede 'n gewoonte word (Woolfolk, 2007:374).

Positiewe bekragtigingsteorie as 'n gedragsgebaseerde teorie is gebaseer op die beginsel van die wet van gevolge. Dit stel dat aktiwiteite wat genotvolle gevolge het, herhaal word, terwyl aktiwiteite wat lei tot onaangename gevolge, vermy word. Die bekragtigingsteorie word daarop gebaseer dat eksterne faktore soos beloning en straf 'n persoon se toekomstige prestasie bepaal (Steyn & Van Niekerk, 2008:144). Wat betref die relevansie vir die onderwys, dui bekragtigingsteorie daarop dat erkenning en lof wanneer 'n personeellid goeie werk verrig het daartoe sal lei dat die personeellid sal aanhou om kwaliteit werk te doen. 'n Bestuurder se reaksie op 'n personeellid se swak prestasie gaan bepaal of hy gaan aanhou swak presteer of gaan probeer om harder te werk (Steyn & Van Niekerk, 2008:144).

### 2.4.3 Behoeftebaseerde teorieë

Individuele behoeftes is die basiese boustene van motivering. Behoeftes is interne motiewe wat dien as 'n dryfveer vir aksie. Behoeftes laat sekere uitkomst aantreklik lyk. Volgens Maslow se teorie van hiërargiese behoeftebevrediging (par 1.2.2) is die mens se eerste motivering om primêre behoeftes te bevredig (Owens, 2001:353). Primêre behoeftes sluit in die behoefte na voedsel en sekuriteit. Daarna streef mense na die bevrediging van meer abstrakte hoër vlak behoeftes, soos selfverwesenlikheid en vervuldheid (Mathe et al, 2012:7). Menslike behoeftes is die dryfveer wat in die kern van menslike gedrag lê en hulle dien as stimuli om gedrag te rig. Menslike behoeftes dien as 'n dryfveer in alle aspekte van menslike gedrag; afgesien van aanleg en belangstelling, is menslike behoefte die rede hoekom leerlinge op skool vorder, hoekom sommige mense opdragte vinniger of meer effektief as ander voltooi en hoekom mense verskillende doelwitte nastreef (Mathe et al, 2012:7). Mense gaan oor tot aksie omdat hulle die behoefte aan iets ondervind. Wanneer die behoefte verander, verander mense se aksies ook dienooreenstemmend (Higgins & Kruglanski, 2000:7).

#### 2.4.3 1 Maslow se vlakke van behoeftes

Abraham Maslow se teorie oor die vlakke van behoeftes is in 1943 ontwikkel (Mathe et al, 2012:8). Daarvolgens word 'n behoefte gedefinieer as 'n tekort aan iets wat iemand wil hê of noodsaaklik vind. 'n Behoeftes skep 'n interne stimulus of motief vir aksie wat gerig is op die bevrediging van die behoefte (Mathe et al, 2012:8). In aansluiting by wat in paragraaf 1.2.2 reeds oor Maslow se teorie oor vlakke van behoefte gesê is, onderskei Maslow tussen vyf verskillende behoeftes op 'n skaal van laer vlak na hoër vlak behoeftes (Owens, 2001:353). Primêre behoeftes sluit in asemhaling, honger, skuiling, liefde, sekuriteit en vriendskap. Primêre behoeftes is direk afhanklik van 'n persoon se fisiese oorlewing of welstand (Mathe et al, 2012:8). Hoër orde behoeftes is meer abstrakte begeertes vir persoonlike groei en selfvervulling (Mathe et al, 2012:9).

Volgens Maslow moet daar eers aan die primêre behoeftes soos honger voldoen word, voordat die hoër vlak behoeftes in ag geneem word. Maslow se piramide stel voor dat mense vanaf die basis na die top van die piramide beweeg om hul volle potensiaal te bereik. Hierdie patroon van behoeftebevrediging verklaar die oorsaak van die motivering van die persoon (Mathe et al, 2012:13). Wanneer aan die laer vlakke behoeftes voldoen is, neem die motivering vir die bevrediging van die behoeftes af. Wanneer aan die drie hoër vlak behoeftes voldoen is, verminder 'n persoon se motivering nie, dit vermeerder om verdere vervulling te bereik (Woolfolk, 2007:374). Die hoër vlak behoeftes kan nooit heeltemal vervul word nie. Hoe meer suksesvol 'n onderwyser is, hoe meer geneig sal hy wees om te streef na groter prestasie (Woolfolk, 2007:375). Maslow argumenteer dat die behoeftes aan die onderkant van die hiërargie mense se gedrag sal domineer totdat al hierdie behoeftes bevredig is. 'n Persoon wat in armoede bly, sal konsentreer om aan sy fisiese behoeftes te voldoen. Die mees basiese behoeftes moet aan voldoen wees, voordat 'n persoon aandag aan 'n hoër vlak behoefte sal gee (Steyn & Van Niekerk, 2008: 136).

Samevattend wat betref die grondbeginsels van die teorie van behoeftebevrediging die volgende (Mathe et al, 2012:13):

- 'n Behoefte waaraan voldoen is, dien nie meer as motivering nie.
- Die behoeftes is in rangorde. 'n Persoon word eers gedryf om 'n hoër orde behoefte te vervul wanneer die primêre behoefte bevredig is.
- Die vlakke reflekteer die belangrikheid van elke behoefte.

#### 2.4.3.2 Die relevansie van die vlakke van behoeftesteorie vir die werkplek

Die relevansie van die vlakke van behoeftesteorie vir die werkplek is as volg:

- Die eerste vlak behoeftes sluit faktore in wat nodig is vir oorlewing soos water, kos en slaap. Aan die behoeftes kan voldoen word as 'n persoon toegang het tot geld. In die werksomgewing sluit dit aspekte in soos voldoende salaris,

ventilasie en 'n gerieflike werksomgewing (Mathe et al, 2012:14). In hierdie verband wys Steyn en Van Niekerk (2008:137) daarop dat in die skool as werksplek onderwysbestuurders gewoonlik nie aan personeel addisionele bonusse kan toeken nie, hulle kan ook nie die salaris bepaal wat aan 'n pos toegeken word nie. Dit word deur die Departement van Onderwys bepaal. Onderwysbestuurders kan wel 'n rol speel om te verseker dat onderwysers hul salarisse ontvang en spesiale reëlings tref indien daar 'n vertraging met die betaling van 'n salaris is.

- As die behoeftes op die vorige vlak vervul is, tree die nuwe vlak se behoeftes outomaties in werking, dit verteenwoordig 'n hoër trap in die volgorde van behoeftebevrediging. Die volgende vlak het te doen met stabiliteit. Mense wil verseker wees dat hul oorlewing nie in gevaar is nie. Werk moet mense sekuriteit gee (Steyn & Van Niekerk, 2008:135). Die veiligheids- en sekuriteitsbehoefte sluit in fisiese veiligheid, ekonomiese veiligheid, vryheid van bedreigings en werksekuriteit. Sekuriteitsbehoefte in 'n organisasie sluit in aspekte soos werksaaneenloopenheid, 'n griewesisteen en 'n voldoende aftreesisteen (Mathe et al, 2012:14). Baie onderwysers betree die onderwysomgewing omdat onderwys as 'n stabiele werk gesien word (Steyn & Van Niekerk, 2008:135). In die werksplek kan onderwysbestuurders aan hul personeel se sekuriteitsbehoefte voldoen deur hul eie verwagtinge met die personeel te bespreek. Die formulering van verskillende beleide soos 'n skoolbeleid, sportbeleid en vakbeleid kan help om verwagtinge te kommunikeer. Regulasies oor skooltye, verlofbepalings en kommunikasiekanale sal onderwysers in staat stel om hul omgewing te leer ken. 'n Veilige omgewing, waar personeel vry is van die dreigement van geweld, is nog 'n sekuriteitsbehoefte waaraan voldoen moet word (Steyn & Van Niekerk, 2008:137).
- Sosiale behoeftes verwys na die behoefte om aan 'n groep te behoort en om met 'n suksesvolle span te identifiseer. In die werksplek kan bestuurders help

met die vervulling van die behoefte deur 'n sin vir groepsidentiteit te koester en interaksie tussen werknemers te bevorder (Mathe et al, 2012:14). Deur op komitees te dien, soos die sportkomitee, eksamenkomitee en kultuurkomitee kan onderwysers hul sosiale behoeftes bevredig (Steyn & Van Niekerk, 2008:137). Terugvoer vanaf die groep is noodsaaklik om 'n persoon se behoefte om te behoort te bevestig (Steyn & Van Niekerk, 2008:135).

- Eiewaardebehoefte verwys na aspekte soos die behoefte om waardevol en gerespekteer te voel. Opvoeders wat voel dat daar nie aan hul status en eiewaarde behoeftes voldoen word by die werk nie, kan ontmoedig word. Opvoeders wil erken word vir dit wat hulle bereik het. Die voldoening aan hierdie behoeftes lei tot 'n gevoel van selfvertroue (Steyn & Van Niekerk, 2008:136). 'n Persoon se gevoel van eiewaarde verbeter as hy voel dat sy werk 'n verskil maak. Eiewaardigheidsbehoefte word bevredig deur werksbenaming, toekennings en ander vorme van erkenning (Mathe et al, 2012:14). In die onderwyswerksplek kan onderwysbestuurders help om aan die behoeftes van hul personeel te voldoen deur gepaste, tydige en spesifieke terugvoer te gee rakende personeelprestasie (Steyn & Van Niekerk, 2008:137).
- Selfverwesentlikheidsbehoefte verwys na die vervulling en die ontwikkeling van 'n persoon se potensiaal (Steyn & Van Niekerk, 2008:136). Die behoefte sluit in aspekte soos uitdagende projekte, geleentheid vir kreatiwiteit, verdere leer en groei. Dit is die moeilikste behoefte om te vervul in die werksplek. Onderwysbestuurders kan personeel toelaat om betrokke te wees om verantwoordelikheid en eienaarskap van hul eie werk te neem. Individue kan aangemoedig word om die inisiatief te neem om verbeterings en veranderinge aan te bring. Opleidings- en ontwikkelingsgeleenthede kan voorsien word (Mathe et al, 2012:14). Onderwysbestuurders kan werksverryking toepas, personeel aanmoedig om aan besluitneming deel te neem en werkkrotasie kan gebruik word om verveling te voorkom (Steyn & Van Niekerk, 2008:137).

Deur beide primêre en hoër vlak behoeftes te verstaan en geleenthede te bied vir die vervulling van beide tipe behoeftes is 'n belangrike manier om personeellede te motiveer. Volgens Maslow se hiërargie van behoeftes kan bestuurders begin deur 'n veilige werksomgewing te skep en positiewe interpersoonlike verhoudings aan te moedig; daarna kan werknemers geleentheid gegee word om aan hoër orde behoeftes te voldoen soos persoonlike groei, vordering en selfvervulling (Mathe et al, 2012:15).

#### 2.4.3.3 Alderfer se teorie van bestaan-verband-groei (existence relatedness-growth [ERG])

Volgens Alderfer (in Mathe et al, 2012:9) realiseer verskillende behoeftes gelyktydig en volg dit nie altyd 'n hiërargie nie. Alderfer se model bestaan uit drie kerngroep-behoeftes, naamlik bestaansbehoeftes, verbandbehoeftes en groeibehoeftes. Alderfer toon aan dat meer as een behoefte 'n persoon gelyktydig kan motiveer; daar hoef nie aan primêre behoeftes voldoen te word voordat aan hoër orde behoeftes voldoen word nie. Alderfer stel voor dat mense tussen verskillende behoeftes rondbeweeg. Die volgorde van behoeftes kan ook van persoon tot persoon verskil (Mathe et al, 2012:17).

Wat betref die toepassing van die drie groepe van behoeftes in die werksplek met die skool as werkskonteks, kan die volgende uitgelig word:

- Bestaansbehoeftes is die behoeftes wat ons fisiese welstand behels: oorlewings-, fisiologiese en veiligheidsbehoeftes. In die skool as werksplek kan aan die bestaansbehoefte voldoen word deur kompeterende salarisse te betaal.
- Verbandbehoeftes verwys na mense se behoefte aan sosiale verhoudings. Die behoefte kan in die skool aangespreek word deur komitees te stig wat personeellede bymekaar bring. Elke komitee se doel is om 'n groep mense saam te laat werk. Dit kan mense wees wat nie gewoonlike op 'n daaglikse basis saam werk nie.
- Groeibehoeftes verwys na mense se intrinsieke behoefte aan persoonlike ontwikkeling. Die personeel kan die geleentheid gegee word om persoonlik en

professioneel te groei deur verskillende seminare, konferensies en uitstappies te reël (Mathe et al, 2012:17).

Volgens Alderfer kan mense terugbeweeg van 'n hoër vlak behoefte na 'n primêre behoefte indien hulle gefrustreerd raak omdat daar nie aan die hoër vlak behoefte voldoen word nie. As gevolg van 'n gebrek aan erkenning by die werk of geleenthede vir groei, kan 'n persoon terugbeweeg na die verbandbehoefte kategorie deur meer tyd te spandeer aan sosialiseer, in plaas van om op werk te fokus. Die idee dat motivering gedryf word deur verskillende behoeftes wat gebalanseer moet word, is belangrik om terugsakking na laer vlak behoeftes en daarmee saam swakker prestasie te voorkom (Mathe et al, 2012:16). In die werksplek moet werksbeleide en -praktyke geformuleer word om gelyktydig aan al drie die basiese behoeftes te voldoen; dit sal lei tot gemotiveerde werknemers (Mathe et al, 2012:17).

#### 2.4.3.4 Herzberg se tweefaktore-teorie

Hierdie teorie wat reeds in 1959 ontwikkel is, is gebaseer op 'n studie met 200 deelnemers wat verteenwoordigend was van ingenieurs en rekenmeesters. Die deelnemers is in 'n reeks onderhoude gevra om tye by die werk aan te dui wanneer hulle tevrede was en tye wanneer hulle ontevrede was met die werk (Herzberg, Maustner & Snyderman, 1959:33).

Wanneer die respondent gevoelens van tevredenheid met die werk uitgespreek het, was dit gewoonlik as gevolg van faktore wat met die werk self verband hou (Herzberg et al., 1959:113). Gevoelens van ontevredenheid was weer nie verwant aan die werk self nie, maar aan omstandighede in die werksomgewing. Herzberg onderskei daarom tussen twee stelde werksfaktore (Steyn & Van Niekerk, 2008:138). Die tweefaktor-teorie bepaal dat daar sekere faktore in die werksplek is wat lei tot werksbevrediging, terwyl daar ander faktore is wat lei tot ontevredenheid. Die twee stelde werksfaktore wat Herzberg onderskei, is die volgende (Mathe et al, 2012:19):

- Higiënebehoefte veroorsaak ontevredenheid en ongemotiveerdheid as daar nie aan voldoen word nie. Higienefaktore verwys na eksterne of omgewingsfaktore by die werk, soos salaris, sekuriteit, interpersoonlike verhoudings en fisiese werksomgewing (Mathe et al, 2012:19). Dit word ook *onderhoudfaktore* genoem en sluit die tipe toesighouding, status, beleid en administrasie in (Herzberg, Maustner & Snyderman, 1959:113). Mense sal daarna streef om higiënebehoefte te vervul, omdat hulle ongelukkig is daarsonder, maar wanneer daar eers aan die behoeftes voldoen is, dien dit nie meer as motiveerder nie. In die werksplek moet 'n onderwysbestuurder seker maak dat aan die personeel se behoefte aan higienefaktore voldoen word deur voorsiening te maak vir 'n veilige, sekuriteitsomgewing en genoeg vergoeding. 'n Vervulde behoefte dien egter nie langer as motivering nie in die sin dat 'n langdurige voorreg eventueel as 'n reg geïnterpreteer word (Mathe et al, 2012:21). Die teorie stel voor dat dit nie moontlik is om personeel net deur middel van higiëne faktore te motiveer nie. Deur onder andere die klasgroottes te verminder, 'n meer gemoedelike atmosfeer te skep en die werksomstandighede te verbeter kan daartoe lei dat die ontevredenheid van onderwysers verminder en dit kan 'n omgewing skep wat motivering moontlik maak (Mathe et al, 2012:19).
- Die tweede stel faktore word motiverende faktore genoem. Die faktore lei weer tot tevredenheid. Dit het ook 'n positiewe invloed op die personeel se motivering. Motiverende faktore hou verband met die werk self. Dit verwys na intrinsieke faktore van die werk soos verantwoordelikhede, geleentheid vir kreatiwiteit en oorspronklikheid, onafhanklikheid, uitdagings, betekenisvolheid van take en belangstellings (Mathe et al, 2012:19). Motiveerders sluit prestasie, erkenning, die werk self en geleentheid vir bevordering in (Herzberg et al, 1959: 114-119). 'n Persoon sal net positief gemotiveer wees indien intrinsieke behoeftes ook aangespreek word. Herzberg beklemtoon die krag van intrinsieke faktore vir motivering (Mathe et al, 2012:21).

Die gekombineerde effek van higiëne- en motiverende faktore kan bydra om aan al die behoeftes van persone te voldoen en motivering te stimuleer (Steyn & Van Niekerk, 2008:138). Dit wat 'n persoon gelukkig maak by die werk, is nie net die teenoorgestelde van dit wat 'n persoon ongelukkig maak nie. Herzberg het bevind dat werksbevreiding en -onvergenoegdheid onafhanklik is van mekaar. Salaris, werksomstandighede, skoolklimaat en bestuurshoudings kan 'n bron van ontevredenheid wees. 'n Verhoogde salaris en verbeterde werksomstandighede kan ontevredenheid verminder, maar dit sal die personeel nog nie ten volle motiveer nie (Owens, 2001:359). Dit beteken nie dat higiënefaktore nie belangrik is nie, minimum vlakke moet sodanig wees om 'n situasie te vermy waar daar soveel ontevredenheid is dat enige motiveerders oneffektief sal wees. 'n Bedreiging van werksekuriteit kan soveel ontevredenheid tot gevolg hê dat onderwysers die punt bereik waar hulle nie kan reageer op persoonlike groei, erkenning of prestasie nie (Mathe et al, 2012:19). Onvoldoende finansiële vergoeding kan werknemers demotiveer, maar geld is 'n higiëne faktor en bo 'n sekere vlak dien dit nie meer as motivering vir 'n werknemer nie. Volgens Herzberg is dit nodig om die werksinhoud te verryk en daarmee saam moet higiënefaktore 'n sekere vlak van bevreiding bereik om motivering in stand te hou (Mathe et al, 2012:19). Skoolhoofde as onderwysbestuurders moet daarom verseker dat die oorsake van ontevredenheid verwyder word en dat geleenheid vir tevredenheid vermeerder (Steyn & Van Niekerk, 2008:139).

#### **2.4.4 Interne motivering deur middel van hoër vlak behoeftes**

Interne motivering by die werk het te doen met werknemers wat aktiwiteite verrig omdat hulle dit interessant vind en spontane bevreiding uit die aktiwiteit self verkry en ook wanneer hulle genot, belangstelling of persoonlike uitdagings by die werk ervaar. Die belonings soos 'n gevoel van prestasie en 'n gevoel dat 'n persoon sy eie vaardighede en bevoegdhede ontwikkel, is intern gerig en vervul hoër vlak behoeftes soos selfvertroue en selfverwesenliking (Mathe et al, 2012:22).

#### 2.4.4.1 Die Selfbeskikkingsteorie van Deci en Ryan

Hierdie teorie, wat in 1971 ontwikkel is deur Deci en Ryan, bepaal dat mense nie wil voel hulle word beheer of gedryf word om take te verrig nie. Om selfbeskikkend te wees, beteken dat 'n werknemer 'n redelike mate van outonomie wil ervaar om besluite te kan neem. Die selfbeskikkingsteorie neem in ag dat mense 'n behoefte ondervind om onafhanklik en bekwaam te voel. Die konsep van selfbeskikking vind aansluiting by Maslow se hoër vlak behoefte van selfverwesenliking wat die beginsel beklemtoon dat die organisasie se kultuur 'n werknemer die vryheid moet gun om sy of haar volle potensiaal te bereik (Mathe et al, 2012:23). Selfbeskikking kan beskryf word as die ervaring van vryheid van keuse in 'n persoon se gedagtes en handeling, om te doen wat 'n persoon regtig wil doen, in plaas daarvan om iets te doen omdat die persoon verplig voel om dit te doen (Neighbors, Lewis, Fossos & Grossbard, 2007:100).

Volgens Deci en Ryan ontwikkel 'n persoon twee behoeftes gelyktydig, naamlik die behoefte om bevoeg te voel en die behoefte vir selfuitdrukking. Die behoefte om bevoeg te voel verwys na die noodsaaklikheid om 'n persoon se vaardighede te ontwikkel en om effektief met ander in die werkplek saam te werk. Die behoefte aan selfaktualisering verwys na die noodsaaklikheid dat 'n persoon bevoeg voel om te kies, om bemagtig te voel en om so ver as moontlik verantwoordelikheid vir die eie gedrag te aanvaar (Mathe et al, 2012:23).

Die teorie van selfbeskikking is toenemend belangrik in die werkplek, wat dan ook die skool as werksomgewing insluit. 'n Onderwysbestuurder moet 'n omgewing skep wat 'n sekere vlak van onafhanklikheid en bemagtiging toelaat. Selfbeskikking word verbind aan toenemende kreatiwiteit, selfvertroue, konseptuele leer en algemene welstand en dit word ondersteun deur die deelneming van die werknemer in besluitneming, ondersteuning vir individuele inisiatief en openlike kommunikasie. Intrinsieke motivering word geassosieer met toenemende belangstelling in die taak, toenemende toewyding en hoër prestasie omdat die gemotiveerde persoon bevoeg voel (Mathe et al, 2012:24).

#### 2.4.4.2 Die teorie van werksverryking

In aansluiting by die selfbeskikkingsteorie van Deci en Ryan, is Frederick Herzberg se teorie van werksverryking gebaseer op die waardetoevoegende 'verryking' van mense se werk. Werk kan verryk word deur groter klem te plaas op persoonlike ontwikkeling, erkenning, meer uitdagings te stel en meer verantwoordelikhede moontlik te maak. Meer geleenthede vir individuele vordering en groei moet geskep word wat groter werkstevredenheid en verhoogde produktiwiteit tot gevolg het. Herzberg argumenteer dat individuele groei die kern is vir 'n organisasie se welstand. Werksverryking het gelukkiger werknemers en verhoogde produktiwiteit tot gevolg. Herzberg voel dat die meeste optredes onder die vaandel van effektiwiteit van sinvolle betekenis ontnem word. In Mathe et al. (2012:27) word Herzberg se agt boustene vir effektiewe werksverryking binne die konteks van 'n gesonde werksomgewing genoem:

- *Direkte terugvoer.* Akkurate en duidelike inligting oor die gevolge van 'n werknemer se gedrag is noodsaaklik vir leer en prestasie.
- *'n Kliënteverhouding.* 'n Taak wat aan 'n begunstigde gekoppel is, verleen groter betekenis aan die taak.
- *Nuwe leer:* Doelgerigte leer is belangrik om groei te laat plaasvind.
- *Selfskedulering.* Die geleentheid vir elke persoon om sy eie werk te skeduleer; die persoon wat die taak voltooi is in die beste posisie om die uitvoeringstyd daarvoor te bepaal.
- *Unieke kundigheid.* Die erkenning van uniekheid as 'n onontbeerlike komponent van die werk is noodsaaklik ten einde kreatiewe werksverrigting te verseker.
- *Kontrole oor hulpbronne.* Groter onafhanklikheid met aankope lei tot groter verantwoordelikheid met betrekking tot uitgawes.
- *Direkte kommunikasiekanale.* Die toelating van direkte vertikale kommunikasie lei na groter effektiwiteit en 'n groter sin vir verantwoordelikheid.
- *Persoonlike aanspreeklikheid.* 'n Te groot mate van kontrole deur verskillende mense verdeel verantwoordelikheid totdat dit verlore raak en niemand

aanspreeklik is nie; aanspreeklikheid gee individue meer trots in hul werk en moedig die verantwoordelikheid neem vir foute gemaak aan.

#### **2.4.5 McGregor se Teorie X en Teorie Y**

McGregor se teorie van werksmotivering belig twee teenstellende pole van werknemerpersepsie binne die werksomgewing. Die tradisionele siening van kontrole wat bekend staan as teorie X reflekteer die volgende aannames (Steyn & Van Niekerk, 2008:141):

- Die meeste mense hou nie van werk nie en sal enigiets doen om dit te vermy.
- Die meeste mense is sonder ambisie, het geen behoefte aan verantwoordelikheid nie en sal liewers doen wat hulle beveel word.
- Motivering geskied net op die fisiese en sekuriteitsvlak.
- Die meeste mense moet streng gekontroleer word.

Teorie X-bestuurders dink die meeste mense beskik oor beperkte vermoëns, terwyl hulself verhewe is. As bestuurders in teorie X glo, sal dit gereflekteer word in hul alledaagse kontak met die persone oor wie hulle toesig het. Prosedures word dan ingestel om personeel streng te beheer en om belonings en strawwe uit te deel (Steyn & Van Niekerk, 2008:141).

Teorie Y impliseer die teenoorgestelde van teorie X en sluit die volgende in (Robbins & DeCenzo, 2004:209):

- Die meeste werknemers sal net so positief op werk reageer as wat hulle op speel en rus reageer.
- Kontrole is nie die enigste tegniek wat gebruik kan word om doelwitte te bereik nie. Werknemers sal, as hulle toegewyd is, self kontrole uitoefen en self werksaam wees.

- Kontrole oor 'n persoon se eie werk is nodig om die organisasie se doelstellings te bereik.
- In aansluiting by Maslow se teorie van vyf vlakke van hiërargiese behoeftebevrediging, geskied motivering op die sosiale, selfwaardigheid en selfverwesenlikheidsvlakke asook op die fisiese en sekuriteitsvlakke.
- Die meeste werknemers het die vermoë om 'n groot mate van verbeelding, oorspronklikheid en kreatiwiteit aan die dag te lê wanneer 'n probleem opgelos moet word.

Wanneer onderwysbestuurders die konsepte van teorie Y toepas word elke personeelid as 'n bate beskou. Die potensiaal vir groei en ontwikkeling van personeellede word waardeur. Personeel word gesien as kreatief en bereid om verantwoordelikheid te aanvaar. Dit is die onderwysbestuurder se plig om 'n omgewing te skep waar die potensiaal van elke onderwyser ontgin kan word (Steyn & Van Niekerk, 2008:141).

Waar 'n onderwyser nie presteer nie, moet die onderwysbestuurder bystand en direkte toesig verleen deur op te tree soos 'n teorie X-bestuurder. In die mate waarin die onderwyser groei en ontwikkel kan kontrole verminder word en die onderwyser kan meer geleentheid gegee word vir selfkontrole met die gevolg dat die bestuurder dan 'n teorie Y-benadering volg (Steyn & Van Niekerk, 2008:142).

#### **2.4.6 Die teorie van regverdigheid**

'n Beleving van onregverdigheid binne die werksituasie ontstaan wanneer 'n werknemer se insette nie gelyk gestel word aan hul uitsette nie. Werknemers verwag regverdigheid in verhouding met ander werknemers. Mense vergelyk hul insette (opleiding, moeite, vaardighede) en beloning (status, salaris, verhogings en erkenning) met ander persone se insette en belonings binne dieselfde werksituasie of verwante werkomgewings (Robbins & DeCenzo, 2004:213). As persone voel dat hulle nie dieselfde erkenning kry as ander persone wat dieselfde werk verrig nie, sal hulle motivering verminder (Steyn & Van Niekerk, 2008:143).

Binne die konteks van die skoolomgewing en in samehang met die bevindinge van Champoux (2000:141), sal onderwysers wat hul werksomgewing as onregverdig ervaar een of meer van die volgende vier reaksies toon:

- *Insette verander.* Personeellede kan hul moeite, produktiwiteit of die kwaliteit van werk verminder.
- *Uitsette verander.* Personeellede kan die uitsette verbeter deur te vra vir vergoeding.
- *Onttrekking.* Personeellede kan hulself onttrek van die werksituasie, bv. afwesighede of laatkommery.
- *Vyandige reaksie teenoor begunstigde kollegas.* Personeellede wat voel dat hulle onregverdig behandel is, kan antagonisties teenoor die kollegas reageer wat hulle as begunstigdes ervaar ten koste van hul eie nie-erkende werksverrigting.

Met inagneming van die noodsaaklikheid van regverdigheid binne die werksituasie ter wille van werknemers se emosionele welstand, wat die vlakke van produktiewe uitnemendheid bepaal, blyk dit duidelik dat personeellede verwag om gelyk en regverdig behandel te word. Onderwysbestuurders moet bedag daarop wees om personeellede nie ongelyk te behandel nie en deurgaans daarop gefokus te wees om ewe veel erkenning te gee soos geregverdig deur personeelinsette.

#### **2.4.7 Die nuwe paradigma as 'n holistiese benadering tot individuele selfbehoud**

Die paradigma wat tydens die 21ste eeu rakende die bestudering van motivering te voorskyn gekom het, bestaan uit 'n verskeidenheid van perspektiewe wat almal bydra om motivering te verklaar. Die moderne landskap van motiveringstudies is meer soos 'n demokrasie van teorieë, teenoor 'n enkele groot teorie. Die vrae en probleme rakende menslike gedrag is kompleks en menslike motivering en emosies bestaan uit verskillende lae (Driver-Lyn, 2003:269). Elke motiverende faktor – behoefte, kognisie,

emosie en eksterne gebeure – werk saam en beïnvloed mekaar. Komplekse en veelvlakkige motiveringsfaktore vorm, rig en beïnvloed gedrag (Reeve, 2009:42).

Ten einde individuele selfbehoud te bewerkstellig en te behou in die 21ste eeu, is 'n benadering van 'om na jouself om te sien' belangrik (Luckner & Rudolph, 2009:170). Met betrekking tot die onderwysprofessie en volgens Luckner en Rudolph (2009:170) kan onderwysers na hulself omsien deur aan die volgende aspekte van hul lewe aandag te gee om balans te bereik en te handhaaf:

- *Oefening.* Oefening word geassosieer met 'n gesonde liggaamsgewig, beter kwaliteit slaap, meer energie, minder gesondheidsrisiko's en beter selfvertroue. Daarby stel oefening positiewe endomorfiene vry, wat help om stres te verminder en 'n gevoel van positiewe welstand te skep.
- *Gesonde eetgewoontes.* Gesonde eetgewoontes help om energievlakke hoog te hou. Onderwysers moet gereeld eet om hul energievlakke hoog te hou en om te verhoed dat hulle ooreet tydens etenstye. Kies happies wat laag in vet, suiker en sout is, soos neute, vrugte en jogurt.
- *Genoeg slaap.* Slaap is noodsaaklik vir 'n persoon se gesondheid. 'n Gebrek aan slaap verlaag 'n persoon se weerstand teen stres, lei tot swak besluitneming, maklike irritasie, moegheid en 'n verswakte werksprestasie. Volwassenes moet 7 tot 9 uur per nag slaap.
- *Egalige diep asemhaling.* Wanneer 'n persoon onder spanning verkeer verstyf spiere wat lei tot vlak asemhaling. Vlak asemhaling lei verder tot 'n gevoel van spanning en angs. Deur diep asem te haal kan die liggaam ontspan en spierspanning gekontroleer word. Stres kan so verminder word.
- *Ontspanning.* Dit is noodsaaklik dat onderwysers tyd vir hulself maak om aktiwiteite wat hulle genotvol vind, na te volg soos om na musiek te luister, te lees of iets prettigs te doen. Onderwysers kan tyd vir hulself skeduleer, net soos hulle ander aktiwiteite skeduleer. Deur nie-onderhandelbare tyd vir hulself te maak, kan dit dit makliker maak om nee te sê vir ander se versoeke.

- *Ondersteuningsnetwerk.* Deur 'n sterk ondersteuningsnetwerk te hê, kan as teenstand vir spanning dien en 'n wesenlike uitwerking op 'n onderwyser se algehele gesondheid uitoefen.
- *Geestelike gesondheid.* 'n Ryk geestelike lewe hou verband met beter liggaamlike en emosionele welstand. Geestelikheid kan gekoester word in 'n godsdienstige konteks sowel as deur nie-tradisionele vorme soos meditasie of tyd in die natuur te spandeer. Godsdienstige praktyke word geassosieer met gesonder leefstylkeuses, meer sosiale ondersteuning en die geloof dat die lewe betekenis het (Myers, 2000:56).
- *Gedetermineerde ontspanning.* Wanneer mense onder spanning verkeer, hou hulle dikwels op om dinge te doen wat hulle laat beter voel. Hulle dink byvoorbeeld dat hulle te besig is om te oefen of nie tyd het om gesond te eet nie. Mense kom dan in 'n siklus waarin hulle minder produktief by die werk word en hulle langer en harder moet werk om by te hou. Die siklus kan aanhou tot hulle oorweldig, depressief, angstig of siek word. Onderwysers kan klein en geleidelike, maar gedetermineerde stappe neem om positiewe veranderinge in hul lewens te bewerkstelling, soos om byvoorbeeld gereelde besoeke aan die gimnasium as ewe belangrik te hanteer as die bywoning van 'n noodsaaklike werksvergadering.

Strategieë wat onderwysers kan toepas om na hulself by die skool om te sien, sluit in (Luckner & Rudolph, 2009:170):

- Wees georganiseerd. Onderwysers kan dit doen deur hul lessenaars georganiseerd te hou en te beplan.
- Sit motiverende aanhalings en gunstelingprente teen die mure.
- Hou voedsame, hoë-energie peuselhappies in die lessenaar en beplan 'n voedsame middagete.
- Bly gesond deur gereeld hande te was.
- Onderwysers moet hul stemme oppas. Gebruik nie-mondelingse tekens om leerders aan te spoor, byvoorbeeld deur hande te klap.

- Soek ondersteuning by kollegas en administratiewe personeel.
- Beplan elke dag iets waarna uitgesien kan word, byvoorbeeld deur 'n boek vir die klas voor te lees.
- Gebruik humor in die klaskamer. Humor help om goeie verhoudings met die leerders te vestig.
- Strek saam met die leerders of doen 'n ontspanningsoefening saam met hulle.
- Moenie 'n leerder of ouer se ongeskikte optrede persoonlik opneem nie.
- Doen elke dag nabetragting. Vier suksesse, leer uit foute en aanvaar wat nie verander kan word nie.

## **2.5 DIE INAGNEMING VAN MOTIVERINGSTEORIE VIR ONDERWYS-MOTIVERING BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS**

Die onderwysprofessie is 'n unieke werksomgewing waar verskillende faktore 'n invloed uitoefen op 'n onderwyser se werkstevredenheid en motivering. Buiten vir 'n groot administratiewe las is daar verskillende rolspelers wat 'n onderwyser elke dag in ag moet neem, soos die Departement van Onderwys, die hoof, ouers en leerders. Onderwysers in Suid-Afrika was onder druk om by nuwe leerplanne en veranderinge aan te pas soos byvoorbeeld die vier wesentlike veranderinge aan die kurrikulum sedert 1994. Die verandering in kurrikulum veroorsaak onsekerheid by onderwysers. Na die April 1994-verkieping is daar deur die Departement van Onderwys stappe geneem om die nalatenskap van Apartheid uit te wis, en dit met 'n sisteem wat die welstand en respek van alle Suid-Afrikane in ag neem, te vervang (Department of Education, 2001:1). Kurrikulum 2005 (K2005) is voorgestel om te beweeg na 'n stelsel wat uitkomsgebaseerd is (Department of Education, 2001:9). Die stelsel is in 1998 ingefaseer in graad 1 en in 1999 in graad 2. Dit was duidelik dat daar tekortkominge in die stelsel bestaan het en dat onderwysers dit verskillend toegepas het. Vir baie onderwysers was die insig wat nodig was om die kurrikulum toe te pas buite hulle eie ervaringsveld en min onderwysers het oor die kennis beskik wat met die kurrikulum veronderstel was om te bestaan. Waar skole die leerder-gerigtheid van die kurrikulum aanvaar het, het hulle dit gesien as 'n *laissez-faire* aktiwiteit waar groepwerk gebruik is

en die fokus op uitkomst verlore gegaan het (Department of Education, 2001:26). Die integrasie van leerareas was ook 'n probleem. Deurlopende assessering is deur sommige onderwysers geïnterpreteer as aanhoudende toetse wat gelei het tot 'n opeenhoping van merkwere en verslaghouding. Opleiding en opvolg-ondersteuning was min en onderrigtyd was burokratiese op dokumente gerig. Onderwysers se ervaring en insette is nie in ag geneem nie (Department of Education, 2001:26). As gevolg van die magdom van probleme wat met Kurrikulum 2005 ervaar is, is die kurrikulum hersien.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV) het 'n groot aantal K2005-Spesifieke Uitkomst in elke leerarea saamgegroepeer in 'n kleiner aantal Leeruitkomst. Assesseringstandaarde is ook ontwerp om meer besonderhede te verskaf aangaande die konsepte, vaardighede, kennis en persoonlike eienskappe wat deur leerders bekom moet word. Die kurrikulum is vanaf 2004 ingefaseer (Department of Education, 2003:10) en onderwysers moes weer aanpas. In 2010 is die HNKV weer aangepas met die Grondslae-vir-Leer program. Dit is nie gesien as 'n nuwe kurrikulum nie, maar wesenlike veranderinge is aangebring. Die veranderinge is vanaf Januarie 2010 ingefaseer. Onderwysers moes steeds rekord hou van leerders se assessering, maar formele leerderportefeuljes is afgeskaf en die inhoud van leerareas is beter omskryf (Department of Education, 2009:2). Onderwysers moes egter weereens hul beplanning en assessering aanpas.

In 2012 het die kurrikulum verander en die Nasionale Kurrikulum en Assesserings-beleidsverklaring (NKAV) word in graad R1-3 geïmplementeer (Department of Education, 2011:3). Dit spreek vanself dat al hierdie ingrypende kurrikulumverwante veranderinge binne die Suid-Afrikaanse konteks so kort op mekaar 'n invloed op onderwysers se beroepsgerigte motiveringsvlakke sal hê.

In hierdie studie is spesifiek gekyk na die manifestering van motivering binne die raamwerk van die mini-teorieë vir motivering en hoe hierdie manifestering van motivering op onderwysers binne die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing is. Daar is gekyk hoe die positiewe bekragtigingsteorie gebruik word om onderwysers te motiveer

om aan te hou om goeie werk te lewer. Faktore wat onderwysers se motivering beïnvloed, is ondersoek met inagneming van Maslow se vlakke van behoeftes, Alderfer se teorie van bestaan-verband-groei en Herzberg se tweefaktore teorie. Onderwys vandag bied groter uitdagings aan onderwysers as in die verlede. Onderwysers is bekommerd oor dissipline, groot klasse, groot werksladings, baie administratiewe werk, min hulpbronne en uitdagende leerder gedrag. Dit is daarom belangrik dat onderwysers in staat is om hulself te motiveer en daarom is daar ook na die self-beskikkingsteorie van Deci en Ryan en die teorie van werksverryking gekyk. Die skoolhoof speel 'n belangrike rol in die mate van motivering wat 'n onderwyser by die skool ondervind; daarom is McGregor se teorie-X en teorie-Y ook ondersoek. Verder speel die verhoudings tussen onderwysers en die bestuurstyl van die skoolhoof ook 'n rol wat betref onderwysers se werksbevrediging; dus is die teorie van regverdigheid ook in ag geneem met die empiriese ondersoek na onderwysmotivering.

## **2.6 OPSOMMING**

'n Personeellid se motivering om te werk bestaan uit kragte en invloede wat 'n persoon daarna laat streef om sekere doelwitte te bereik. Verskillende faktore dra by tot 'n onderwyser se motivering, soos byvoorbeeld die onderwysomgewing, belonings en aansporings, skoolbeleide en werkserkenning. Onderwysbestuurders moet bewus wees van die faktore wat onderwysers motiveer, sodat hulle in staat sal wees om personeel aan te moedig om hard te werk, effektiwiteit te verhoog en entoesiasies te bly oor hulle beroepstaak. 'n Gemotiveerde onderwyser besit 'n hoë vlak van toewyding, werk hard en is 'n bron van inspirasie vir ander onderwysers en vir leerlinge, daarom moet onderwysbestuurders bewus wees van hoe hul skoolomgewing personeel aanspoor of ontmoedig.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE

#### 3.1 INLEIDING

Volgens McMillan en Schumacher (2006:9) word navorsing gedefinieer as die sistematiese proses om inligting in te samel en dit logies te analiseer vir 'n sekere doel, naamlik om die spesifiek-geformuleerde navorsingsvraag sinvol te beantwoord. Navorsingsmetodes is die manier waarop inligting versamel en geanaliseer word. Die metode is ontwerp om inligting te versamel op maniere wat geldig en betroubaar is. Navorsingsontwerpe is sistematies en doelgerig. Die metode word beplan om inligting te versamel oor 'n spesifieke navorsingsprobleem.

Die hoofdoel van die studie was om die faktore te ondersoek wat die motivering van grondslagfase-onderwysers beïnvloed. In paragraaf 1.5. is die volgende navorsingsvraag geformuleer wat ondersoek moes word, sodat 'n oplossing vir die navorsingsprobleem voorsien kon word.

Die navorsingsdoelwitte is soos volg (paragraaf 1.5):

- om die faktore te bepaal wat grondslagfase-onderwysers motiveer;
- om strategieë daar te stel vir onderwysers om hulself te motiveer; en
- om strategieë daar te stel om onderwysbestuurders in staat te stel om onderwysers te motiveer.

In hierdie hoofstuk word die metode wat gebruik is om inligting te versamel, asook die metode om die inligting te analiseer en te interpreteer bespreek. Die navorsingsteekproefneming en die manier waarop geldigheid en betroubaarheid verseker word, word bespreek. Die manier waarop daar aan etiese maatreëls voldoen word, sal ook verduidelik word.

## **3.2 NAVORSINGSONTWERP**

Nadat die navorsingsprobleme geïdentifiseer is, is die volgende stap in die navorsingsproses om die gepaste navorsingsontwerp te kies. Daar moet besluit word, watter tipe studie gedoen gaan word om die navorsingsvraag die beste te beantwoord. Die navorsingsontwerp is 'n plan of blouskrif vir hoe die navorsing gedoen gaan word (Mouton, 2011:56). Die navorsingsontwerp som die prosedure vir die navorsing op insluitend wanneer, van wie en onder watter omstandighede die inligting ingesamel gaan word. Die navorsingsontwerp dui die algemene plan aan. Die doel van die navorsingsontwerp is om 'n plan saam te stel om empiriese bewyse in te samel, wat gebruik gaan word om die navorsingsvraag te beantwoord. Die doel is om 'n ontwerp saam te stel wat die mees geldige, erkende antwoorde kan verskaf op die navorsingsvraag (McMillan & Schumacher, 2006:22).

Navorsingontwerp is 'n belangrike deel van die ondersoek aangesien sekere beperkings op elke ontwerp van toepassing is en omdat die navorsingsontwerp bepaal hoe die inligting geanaliseer moet word. Navorsingsontwerpe word in drie kategorieë verdeel, naamlik kwalitatief, kwantitatief en gemengde metode. Die eerste twee metodes is meer algemeen (McMillan & Schumacher, 2006:22).

Volgens Avis (2003:1003) moet navorsers 'n metodologiese regverdiging gee, deur die redes te verskaf waarom 'n sekere navorsingsontwerp gekies word. Sonder 'n metodologiese raamwerk kan die waarde van die kwalitatiewe navorsing verswak (Liamputtong, 2010:3).

## **3.3 KWALITATIEWE TEENoor KWANTITATIEWE NAVORSINGSONTWERP**

'n Kwantitatiewe navorsingsontwerp verhoog objektiwiteit deur van getalle, statistieke, struktuur en kontrole gebruik te maak (McMillan & Schumacher, 2006:23). 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is net so sistematies soos 'n kwantitatiewe ontwerp, maar die klem val op inligting wat versamel word oor gebeure wat natuurlik plaasvind.

Die inligting wat ingesamel word, is in die vorm van woorde, nie getalle nie (McMillan & Schumacher, 2006:26). Kwantitatiewe navorsing word gebaseer op logiese positivisme; daar word aanvaar dat daar stabiele, sosiale feite bestaan met 'n enkele realiteit, afsonderlik van gevoelens van individue. Met kwalitatiewe ontwerp bestaan meerdere realiteite, byvoorbeeld onderhoude met die hoof, onderwysers en leerders oor 'n sosiale situasie (McMillan & Schumacher, 2006:13). Die doel van kwantitatiewe ontwerpe is om 'n verhouding tussen meetbare feite te verklaar. Kwalitatiewe ontwerpe is gemoeid met die verstaan van die sosiale verskynsel uit die deelnemer se perspektief (McMillan & Schumacher, 2006:12).

Die kwalitatiewe navorsingsontwerp is in hierdie navorsing oor onderwysermotivering gebruik. Die navorser het die sosiale situasie van onderwysermotivering uit die deelnemers se perspektief probeer verstaan.

### **3.4 KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP**

Kwalitatiewe navorsing vind plaas wanneer die navorser in aangesig-tot-aangesig situasies inligting versamel met verkose persone in die navorsingsveld. Kwalitatiewe navorsing beskryf en analiseer mense se individuele en kollektiewe sosiale handeling, opvattinge, gedagtes en persepsies. Die navorser interpreteer die fenomeen in terme van die betekenis wat mense daaraan heg (McMillan & Schumacher, 2006:315). Om mense se gedrag te verstaan, moet die navorser poog om die betekenis en interpretasies wat mense aan hul gedrag heg te verstaan (Corti & Thompson, 2004:326).

Kwalitatiewe navorsing is gebaseer op konstruktiewisme-filosofie wat aanneem dat die werklikheid uit verskillende vlakke bestaan en wat interaktief en gedeelde sosiale ervarings is wat deur individue geïnterpreteer word. Die werklikheid is 'n sosiale konstruksie met individue en groepe wat betekenis aan spesifieke gebeure, mense, prosesse en voorwerpe heg. Mense vorm konstruksie om hul wêreld te verklaar. Mense se persepsies is dit wat hulle as die werklikheid beskou en dit wat hul handeling, denke

en gevoelens rig (McMillan & Schumacher, 2006:315). Die navorsingstrategieë is buigbaar en 'n kombinasie van tegnieke kan gebruik word om geldige inligting in te samel. Navorsers pas besluite oor inligtinginsameling aan tydens die navorsing (McMillan & Schumacher, 2006:316). Die navorser se rol strek van die meer tradisionele neutrale persoon, tot 'n aktiewe deelnemer, afhangend van die gekose navorsingsontwerp (McMillan & Schumacher, 2006:316).

Kwalitatiewe navorsing word gebaseer op die opvatting dat menslike aksies beïnvloed word deur die omgewing waarbinne dit plaasvind. Die studie is veldnavorsing. Die navorser samel inligting in oor 'n tydperk in die omgewing of van individue sonder om inbreuk te maak op die natuurlike gebeure (McMillan & Schumacher, 2006:316). Volgens Munhall (2006:4) gee kwalitatiewe navorsing 'n stem aan mense, dit gee erkenning aan 'n persoon se vertellings en die taal van die deelnemers word in die navorsing gebruik.

Met oorweging van al die kenmerke van kwalitatiewe navorsing, was dit duidelik vir die navorser dat 'n kwalitatiewe ontwerp die beste ontwerp was om inligting in te samel oor faktore wat die motivering van onderwysers beïnvloed. Tydens die onderhoudvoering was die navorser opletterend en oop vir die deelnemers se reaksies. Die deelnemers is aangemoedig om deel te neem en hul menings te lug, sonder enige beïnvloeding van die navorser se kant. Die deelnemers kon hul eie ervarings en die betekenis wat hulle aan hul lewenswêreld toeken met die navorser deel. Die navorser het opvolgvrae gevra, addisioneel tot die vrae in die onderhoudskedule, om verdere verduidelikings van die deelnemers te kry.

### **3.5 STEEKPROEFNEMING**

Die navorsingpopulasie vir hierdie studie het uit personeel van die Waterberg Onderwys Distrik bestaan. Gebaseer op gerieflikheid en gepastheid is twee laerskole binne die Waterberg Onderwys Distrik gekies as die navorsingsveld. Die skole is gekies omdat

hulle toeganklik vir die navorser was, maar ook omdat die navorser die verwagting gehad het dat inligtingryke deelnemers by die skole betrokke was.

Daar is van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak. Volgens Patton (2002:242) word inligtingryke deelnemers gekies, in gevalle wanneer die navorser 'n verskynsel wil verstaan, sonder dat die behoefte bestaan om te veralgemeen. Deur van doelgerigte steekproefneming gebruik te maak, word spesifieke individue gekies vanweë die noodsaaklike inligting waaroor die individue beskik. Doelgerigte steekproefneming word gedoen om die regte inligting wat gebruik kan word te verkry. Die deelnemers word dus gekies omdat hulle 'n groter kans het om kennis en inligting oor die verskynsel wat die navorser bestudeer te verskaf (McMillan & Schumacher, 2006:319).

Met hierdie studie oor onderwysersmotivering is die deelnemers gekies in samewerking met die hoofde van die deelnemende skole oor die positiewe gesindheid wat die deelnemers openbaar, soos vergestalt in hul prestasies by die betrokke skole.

### **3.6 DIE INSAMELING VAN INLIGTING**

Navorsing behels die insamel van inligting oor die navorsingsveld. Die navorser kies uit 'n wye verskeidenheid metodes en tegnieke om die inligting van die deelnemers te bekom. Elke metode het voor- en nadele en die spesifieke metode wat gekies word, moet die een wees wat die beste is om die navorsingsvraag te beantwoord (McMillan & Schumacher, 2006:130). Soos reeds genoem in paragraaf 3.3 is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp in hierdie navorsing gebruik. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp het die navorser toegelaat om persoonlike, semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers te voer om inligting te versamel.

#### **3.6.1 Onderhoudvoering as inligtingsversamelingstegniek**

Gesprekvoering is die fundamentele manier van interaksie tussen individue in die gemeenskap. Deur middel van gesprek kry individue die geleentheid om mekaar te leer

ken, hul gevoelens, ervarings en die wêreld waarbinne hulle leef te leer ken. Ten einde te weet hoe mense die wêreld sien, moet met hulle in gesprek getree word. Onderhoude in navorsing word gesien as spesiale gesprekvoering. Tydens 'n onderhoud vra die navorser vrae en luister wat die deelnemers sê oor hul drome, vrese en hoop. Die navorser luister na die deelnemers se perspektiewe in hul eie woorde (Kvale, 2007:1). Onderhoude verteenwoordig gesprekvoering met 'n agenda. Die navorser open en rig die gesprek deur vrae te vra en die deelnemer antwoord op die vrae (Daly, 2007:139).

Die onderhoudtegniek is buigbaar en aanpasbaar. Verbale en nie-verbale reaksies kan opgemerk word in aangesig-tot-aangesig onderhoude. Die onderhoudvoerder het ook die geleentheid om die deelnemer te motiveer. 'n Onderhoud lei tot groter reaksie as 'n vraelys, veral vir temas oor persoonlike eienskappe of negatiewe gevoelens. Die grootste nadele van onderhoudvoering is die moontlikheid vir subjektiwiteit en vooroordeel, dit is tydrowend en daar is 'n gebrek aan anonimiteit (McMillan & Schumacher, 2006:203). Afhangend van die ervaring van die onderhoudvoerder kan die deelnemers ongemaklik voel en onwillig wees om hul ware gevoelens weer te gee, die onderhoudvoerder kan leidende vrae vra of die verkeerde afleidings maak (McMillan & Schumacher, 2006:203).

### **3.6.2 Tipe onderhoude**

Die essensie van onderhoudvoering as data-insamelingstegniek is die vermoede dat mense oor essensiële en spesifieke kennis beskik oor hul wêreld wat deur verbale kommunikasie oorgedra kan word. Die doel van in-diepte onderhoude is om die innerlike perspektief van die deelnemers te ondersoek (Taylor, 2005:39).

Die vrae wat gevra word hou direk verband met die navorsingsdoel. Daar is hoofsaaklik drie soorte vrae: gestruktureerde, semi-gestruktureerde en ongestruktureerde vrae (McMillan & Schumacher, 2006:204). Met gestruktureerde onderhoude word spesifieke antwoorde as keuses vir vrae aangedui. Die deelnemers kies een van die antwoorde. Semi-gestruktureerde onderhoude het geen keuses as antwoorde waaruit die

deelnemers moet kies nie. Die vrae is oop, maar spesifiek. By ongestruktureerde vrae het die onderhoudvoerder 'n groter keuse van vrae wat die deelnemers moet beantwoord (McMillan & Schumacher, 2006:204). Vrae met oop-antwoorde gee deelnemers die geleentheid om oor hul belangstellings en kennis te praat (Johnson, 2002:111).

In kwalitatiewe navorsing is die vorm van die meeste onderhoude wat gevoer word 'n kombinasie van 'n gestruktureerde en semi-gestruktureerde opset. So 'n kombinasie verhoog objektiwiteit en eenvormigheid, maar maak voorsiening vir verdere ondersoek. Nadat besluit is om onderhoude te gebruik om inligting te versamel, moet 'n onderhoudskedule saamgestel word. Die skedule lys al die vrae wat gevra gaan word (McMillan en Schumacher, 2006:204).

Met hierdie studie oor onderwysermotivering het die navorser van semi-gestruktureerde onderhoudvoering gebruik gemaak om te verseker dat alle aspekte rakende die navorsingstema tydens elke onderhoud aangespreek word.

### **3.6.3 Vraagstelling tydens onderhoude**

Voordat enige vraag gevra word, moet die navorser kortliks die doel van die studie verduidelik en enige navrae of bekommernisse van die deelnemers aanspreek. Die deelnemers moet verseker word van vertroulikheid (McMillan & Schumacher, 2006:205).

Die vrae moet dan gestel word, soos op die onderhoudskedule beplan. Die vrae moet vlot gevra word, sonder aarseling op 'n natuurlike, ongeforsede manier. Om dit reg te kry, moet die navorser vertrou wees met die vrae en die teorie onderliggend aan die betrokke navorsingstema. Die vrae wat gevra word, moet oor 'n enkele aspek handel (McMillan & Schumacher, 2006:205). Kvale (2007:60) stel voor dat die openingsvraag die deelnemer toelaat om vir 'n lang tydperk te praat. Die openingsvrae lei tot spontane, ryk beskrywings, waar die deelnemers self inligting verskaf oor wat hulle as die kern

aspek van die navorsing sien. Opvolg vrae word gebruik om die deelnemers meer te laat sê oor die antwoord wat hulle gegee het (Bryman, 2008:445).

Ten einde te verseker dat alle inligting tydens onderhoudvoering in ag geneem word, moet dit elektronies opgeneem en gestoor word vir herhaalde oorweging. 'n Elektroniese opname kan deur verskillende beoordelaars geanaliseer word en dit kan gebruik word om betroubaarheid van die navorsing te verseker. Elektroniese opnames is veral van toepassing op onderhoude met oop-antwoord vrae vanweë die potensiële rykheid van data verskaf in oop of semi-gestruktureerde omstandighede. Inligting word ook elektronies volledig gestoor. Dit moet egter in ag geneem word dat die teenwoordigheid van 'n bandopnemer die spontaniteit met onderhoudvoering kan versteur en die reaksie van deelnemers kan beïnvloed, veral wat betref persoonlike vrae (McMillan & Schumacher, 2006:205).

In hierdie studie oor onderwysermotivering het die navorser klein fokusgroep onderhoude gevoer. Verskillende onderhoude is met groepe van 'n maksimum van twee deelnemers op 'n slag gevoer. Die deelnemers het mekaar geken omdat hulle by dieselfde skool werk en dieselfde ervarings deel. Die navorser het die grootte van die groep beperk om al die deelnemers die geleentheid te gee om hul eie mening te gee.

#### **3.6.4 Etiket met onderhoudvoering**

Die navorser moet tydens die onderhoud as vriendelik, ontspanne en aangenaam voorkom. Die regte voorkoms en houding vorm die basis vir 'n gemaklike onderhoud. Die navorser moet 'n paar minute spandeer aan gemoedelikhede om die regte stemming te verseker. Die navorser moet op 'n gepaste professionele manier aangetrek wees. Die onderhoud moet op 'n stil plek gehou word. Die navorser moet die deelnemers ontspanne en gemaklik laat voel. Die navorser moet meer luister as praat en die deelnemers gefokus hou (McMillan & Schumacher, 2006:205).

Die navorser moet daarteen waak om nie 'n aanduiding te gee van verwagte antwoorde nie. Leidende vrae moenie gevra word nie. Die deelnemers se tyd moet nie onnodig gemors word nie. Die deelnemers moet nie onder kruisverhoor geneem word nie en die navorser moenie die deelnemers angstig laat voel nie. Die navorser moet daarteen waak om nie onbuigbaar te wees nie (McMillan & Schumacher, 2006:206).

Die navorser moet genoeg tyd toelaat vir die deelnemer om te antwoord. Die navorser moet nie die deelnemers in die rede val nie. Verdere aansporende vrae moet neutraal wees om nie die aard van die antwoord te beïnvloed nie (McMillan & Schumacher, 2006:206). Volgens Esterberg (2002:98) moet die navorser vrae ontwerp wat die deelnemer toelaat om te praat. Vrae wat met nee of ja beantwoord kan word, moet vermy word. Barbour (2008:119) stel voor dat die onderhoud op 'n positiewe manier beëindig moet word, deur die deelnemers byvoorbeeld vir raad te vra wat hulle vir ander in dieselfde omstandighede as hulle sal gee.

Na afloop van die onderhoud is dit belangrik dat die navorser nie haastig vertrek nie, maar tyd neem om die deelnemers te bedank en te bevestig dat deelnemers se bydraes help met die oplossing van die navorsingsprobleem. Die deelnemers moet gewys word dat die navorser regtig belangstel in die deelnemers se opinies en wyse van doen (Liamputtong, 2010:52).

Met hierdie studie oor onderwysermotivering het die navorser al bogenoemde aspekte met betrekking tot navorsingsetiek tydens onderhoudvoering in ag geneem. Die navorser het verder gepoog om die deelnemers deurgaans op hul gemak te stel. Die deelnemers is verseker van die vertroulikheid van hul antwoorde. Die navorser het die deelnemers na afloop van die onderhoude bedank en hulle is tydens en na afloop van die onderhoude aangemoedig om verdere opmerkings te maak. Die navorser en die deelnemers het die onderhoude as wedersyds insiggewend beleef.

### 3.7 DATA ANALISE

Kwalitatiewe inligtingsanaliserings is primêr 'n induktiewe proses waartydens inligting in kategorieë georganiseer word en patrone geïdentifiseer word. Die inligtinganaliserings vind deurlopend tydens die navorsingsproses plaas. Deur die gebruik van 'n induktiewe analiseringsmetode kom kategorieë en patrone tydens die navorsing te voorskyn en word daar nie vooraf op kategorieë besluit nie (McMillan & Schumacher, 2006:364). Deur die proses van kwalitatiewe inhoudsanalise word inligting in 'n duidelike, verstaanbare, betroubare en oorspronklike analiseformaat weergegee (Gibbs, 2007:1). Navorsers doen veldwerk en voer onderhoude en maak dan sin uit die inligting wat versamel is deur dit te lees, daaroor te besin, dit weer te lees terwyl deurgaans na sin en verband gesoek word (Liamputtong, 2010:278). Die skepping van kategorieë is die beginpunt van die meeste vorme van kwalitatiewe inhoudsanalise (Liamputtong, 2010:278).

#### 3.7.1 Interpretasie van dataen die skepvan kategorieë

Die skep van kategorieë is volgens Charmaz (2006:43) die proses waar gedefinieer word waaroor die inligting gaan. Flick (2006:300) stel basiese vrae voor wat kwalitatiewe navorsers kan vra wanneer data geanaliseer word ten einde kategorieë te identifiseer om navorsingsvrae te beantwoord:

- Waaroor? Waaroor handel die ingesamelde data ?
- Wie? Wie is die persone betrokke?
- Watter? Watter aspekte van die navorsingstema word genoem?
- Wanneer? Wanneer, in terme van tyds-en plekoriëntasie, is die data van toepassing?
- Hoeveel? Dit verwys na die intensiteit van versamelde data in terme van breedte-en diepte-inligting.
- Hoekom? Watter doel en rede word aangevoer vir manifestering van die navorsingsfenomeen?

- Waarvoor? Watter redes word gegee vir die spesifieke realisering van dit waaroor die navorsing handel?

Holton (2007:276) dui aan dat, soos die kodering vorder, patrone te voorskyn sal kom. Die patrone wat die navorser identifiseer versterk die navorser se selfvertroue in die koderingsproses. Daar bestaan verskillende skemas wat navorsers kan gebruik om kategorieë uit hul inligting te ontwikkel (Bogdan & Biklen, 2007:174):

- *Ligging en konteks.* Algemene inligting oor die omgewing stel navorsers in staat om die navorsing binne die groter konteks te plaas.
- *Definisie van die situasie.* Hoe individue die situasie verstaan of beleef.
- *Persepsies.* Maniere waarop die deelnemers dink oor gemeenskaplike gebeure.
- *Proses.* Die verloop van gebeure en verandering.
- *Aktiwiteite.* Gebeure wat gereeld plaasvind.
- *Aksies.* Wat gedoen of gesê word.
- *Gebeure.* Spesifieke gebeure, veral dit wat gereeld gebeur.
- *Gevolge.* Tipes gevolge van aksies of gedrag.
- *Strategieë.* Maniere hoe dinge gedoen word.
- *Verhouding- en sosiale strukture.* Nie-amptelike patrone soos kliëks, romanse en vriendskappe.
- *Betekenis.* Die verbale uitdrukkings deur deelnemers wat aksies definieer en rig.

Volgens Gibbs (2007:47) is betekenis die kern van kwalitatiewe analise. Betekenis sluit in hoe mense hul wêreld sien en hul situasie verstaan. Betekenis rig die gedrag van die deelnemers.

Bryman (2008:550) stel die volgende stappe voor om kategorieë te skep:

- Begin so vinnig as moontlik. Begin om kategorieë te skep terwyl inligting nog ingesamel word.

- Lees deur die oorspronklike stel getranskribeerde data sonder om enige aantekeninge te maak of om dit te interpreteer. Nadat daar deur die data gelees is, kan die navorser aantekeninge maak oor aspekte wat besonder interessant, belangrik of betekenisvol is.
- Lees weer deur die data. Maak notas oor kategorieë wat te voorskyn kom. Maak soveel notas as moontlik. Gebruik kodewoorde soos gestel deur die deelnemers of gee name aan temas in die data. Dit word kodering genoem.
- Dit kan help om 'n indeks van terme of name te skep wat kan bydra om die data te interpreteer.
- Hersien die kodes. Indien daar twee of meer woorde is wat na dieselfde aspek verwys, kanselleer een daarvan. Kyk of die ontwikkelende kodes relevant is tot konsepte en kategorieë binne bestaande literatuur. Kyk of daar verbande is tussen die kodes.
- Tydens die vroeë stadiums van analise moet die navorser nie bekommerwees oor te veel kodes nie. Die navorser sal gou uitvind watter kodes bruikbaar is.
- Navorsers moet ook bewus wees dat enige data op meer as een manier gekategoriseer kan word.

Verskillende tipes van data-analise word in kwalitatiewe navorsing gebruik (Liamputtong,2010:278):

- Wanneer inhoudsanalise gebruik word, word data deurgegaan om te kyk vir patrone en neigings in die woorde wat gebruik is. Inhoudsanalise kyk na hoe gereeld spesifieke woorde gebruik is en die verhouding tussen die woorde (Liamputtong, 2010:280).
- Deur van tematiese analise gebruik te maak, word temas binne die data geïdentifiseer, geanaliseer en gerapporteer, volgens Braun en Clarke, (2006:79). Dié navorsers glo dat woorde belangriker is as getalle.

- Narratiewe analise is die analise van vertellings, wat daarna hervertel word binne 'n raamwerk wat sin maak vir die lesers (Gibbs, 2007:63).
- Met diskoersanalise word die verhouding tussen diskoers en die realiteit ondersoek. Volgens Phillips en Hardy (2002:3) word sosiale realiteit geproduseer en eg gemaak deurdat diskoers en sosiale interaksie nie van mekaar te onderskei is nie, aangesien sosiale interaksie nie ten volle verstaan kan word sonder om na die diskoers wat daaraan betekenis gee te verwys nie.
- Semiotiese analise plaas klem op die dieper betekenis van die data (Bryman, 2008:275). Die doel van semiotiese analise is om die verskuilde betekenis te ontsluit (Bryman, 2008:531).

In hierdie studie oor onderwysermotivering het die navorser die benaderings tot inhoudsanalise van Flick (2006), Bogdan en Biklen (2007), Bryman (2008) en Liamputtong (2010) in ag geneem ten einde die data in kategorieë te verdeel wat verteenwoordigend is van verskillende geïntegreerde verbandhoudende temas soos uit die onderhoudsvoering te voorskyn gekom het. Die navorser het deurlopend gevra of die inligting relevant is ten einde die navorsingsvraag te beantwoord.

### **3.8 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID**

Betroubaarheid verwys na die standvastigheid van die navorsingsresultate en geldigheid verwys na die waarheid van die resultate (Carpenter & Suto, 2008:148). Volgens Kvale (2007:22) verwys betroubaarheid na die konstantheid van die navorsingsresultate en hou dit verband met die moontlikheid of resultate deur ander navorsers herhaalbaar is. Geldigheid bepaal of die metode wat gebruik is, ondersoek wat dit ten doel gehad het om te ondersoek. Vier aspekte is belangrik wanneer die betroubaarheid van navorsing ondersoek word naamlik egtheid, oordraagbaarheid, afhanklikheid en verbandhoudendheid (Cho & Trant, 2006:322). Egtheid is gelyk aan interne geldigheid. Egtheid ondersoek die verband tussen dit wat die deelnemers sê en die weergawe van

die navorsers (Tobin & Begley, 2004:391). Oordraagbaarheid is gelyk aan eksterne geldigheid en dit verwys na die veralgemening van die ondersoek (Tobin & Begley, 2004:392). Die vraag wat beantwoord moet word, is tot watter mate die navorsingsresultate toegepas kan word op ander individue, groepe of kontekste (Carpenter & Suto, 2008:149). Afhanklikheid hou verband met betroubaarheid en die vraag of die navorsingsresultate ooreenstem met die data waarvan dit afgelei is (Carpenter & Suto, 2008:150). Verbandhoudendheid beskryf objektiwiteit of neutraliteit. Verbandhoudendheid van die resultate dui aan dat die resultate nie verbandhou met die verbeelding van die navorser nie, maar dat die resultate van die eksplisiete data afgelei is (Carpenter & Suto, 2008:150).

Die onderhoudvoerder moet beskou word as 'n neutrale medium waardeur inligting uitgeruil word. Indien so 'n situasie bereik kan word, sal die onderhoudvoerder se teenwoordigheid geen effek op die antwoorde van die deelnemers uitoefen nie. As die onderhoud dus reg gevoer word, maak dit nie saak wie die onderhoudvoerder is nie, die resultate sal dieselfde wees. Die geldigheidsaspek is belangrik vir betroubaarheid. 'n Goeie tegniek om die akkuraatheid van die onderhoud te verbeter, is om die deelnemer die geleentheid te gee om die onderhoudvoerder se persepsies na te gaan. Dit kan gedoen word as die onderhoudvoerder antwoorde op die vrae neerskryf en dit aan die deelnemers weergee. Die deelnemers kan dan regstellings en byvoegings maak waar van toepassing (McMillan & Schumacher, 2006:204).

Met hierdie studie oor onderwysermotivering het die navorser aan die vereistes vir geldigheid en betroubaarheid voldoen deur seker te maak dat die data wat ingesamel is aan die vereistes van egtheid, oordraagbaarheid, afhanklikheid en verbandhoudendheid voldoen. Die navorser was deurlopend bewus en sensitief vir die vereistes van geldigheid en betroubaarheid en oop vir deelnemers se menings en betekenis wat hulle aan hul ervarings geheg het.

### **3.9 ETIESE MAATREËLS**

Volgens Hallowell et al. (2005:149) berus die etiese keuses wat navorsers maak op 'n onderliggende moraliteit, byvoorbeeld 'n begeerte om ander te respekteer en te versorg, om regverdigheid en gelykheid te bevorder, om ander se vryhede te beskerm en om ander nie te benadeel nie. Die sin vir moraliteit rig die navorsers se gedrag, nie net gedurende die navorsing nie, maar ook in hulle sosiale omgang met andere.

Opvoedkundige navorsing fokus primêr op mense. Die navorser is eties verantwoordelik om die regte en belange van die deelnemers van 'n studie te beskerm teen fisiese of emosionele ongemak, besering of gevaar (McMillan & Schumacher, 2006:16). Kwalitatiewe navorsing is meer geneig om inbreuk te maak op 'n persoon se privaatheid as kwantitatiewe navorsing. Die nabye verhouding en samewerking tussen die navorser en die deelnemer, asook die ongestruktureerdheid en onvoorspelbaarheid van kwalitatiewe navorsing maak etiese maatreëls 'n essensiële deel van die navorsing (Morse, 2007:1003). Etiese maatreëls sluit in beleid rakende ingeligte toestemming, vertroulikheid, privaatheid en sorg. Navorsers moet die toepaslike beleid aanpas vir hul navorsing (McMillan & Schumacher, 2006:333).

#### **3.9.1 Ingeligte toestemming**

Ingeligte toestemming word deur Emanuel, Wendler en Grady (2000:2703) beskryf as die verskaffing van inligting aan die deelnemers rakende die doel van die studie, die prosedures, potensiële risiko's en voordele sodat die persoon die inligting verstaan en 'n vrywillige besluit kan neem om aan die navorsing deel te neem of nie. Ingeligte toestemming moet deur die deelnemers verskaf word voordat enige navorsing onderneem kan word (Miller & Boulton, 2007:2199).

In die meeste gevalle kan dit gedoen word deur toestemming van die deelnemers te verkry (McMillan & Schumacher, 2006:16). Ingeligte toestemming vir deelneming aan die navorsing oor onderwysermotivering is gedurende Mei 2013 van al die deelnemers

verkry (Aanhangsel C) asook van die betrokke skoolhoofde (Aanhangsel B). Toestemming is ook van die Waterberg Distrik Onderwys Departement in die Limpopo Provinsie verkry (Aanhangsel A).

### **3.9.2 Reg op privaatheid**

Vertroulikheid verseker dat die ware identiteit van die deelnemers onbekend is. Wanneer deelnemers hul private wêreld aan die navorser bekend maak, moet die navorser seker maak dat die inligting privaat is (Israel & Hay, 2006:78).

Die volgende stappe is geneem om deelnemers se reg op privaatheid te beskerm (McMillan en Schumacher, 2006:335):

- Alle moontlike stappe is geneem om anonimiteit te verseker sodat deelnemers nie geïdentifiseer kan word nie.
- Net die navorser het toegang gehad tot onderhoude.
- Alle navorsingsdokumente is veilig bewaar in die navorser se kantoor.
- Die navorsingresultate is veilig gestoor op die navorser se rekenaar en 'n kodewoord is nodig om die rekenaar te gebruik.

### **3.9.3 Reg op beskerming teen gevaar**

Navorsers het die verantwoordelikheid om die fisiese, emosionele en sosiale welstand van die deelnemers te verseker. Navorsers moet dus seker maak dat die deelnemers nie benadeel word deur hul deelname aan die navorsing nie (Sin, 2005:277). Die fisiese en emosionele ongemak van die deelnemers kan beïnvloed word deur die lengte van die navorsingsperiodes, die herhaling van die navorsing, die tipe navorsing en die navorsingsvraag wat ondersoek word (McMillan & Schumacher, 2006:16). 'n Sin vir omgee en regverdigheid moet deel wees van die navorser se gedagtes, aksies en persoonlike waardes (McMillan & Schumacher, 2006:335). Die navorser in hierdie studie

oor onderwysermotivering het met empatie en begrip opgetree en was sensitief teenoor al die deelnemers.

### **3.9.4 Eerlikheid**

Navorsers moet onder geen omstandighede hul inligting of waarnemings verander of fabriseer nie (Mouton, 2011:240). Die navorser in hierdie studie oor onderwysermotivering het gepoog om die menings van die deelnemers so getrou moontlik weer te gee deur van direkte aanhalings gebruik te maak.

### **3.10 OPSOMMING**

Volgens Taylor (2000:80) bestaan die navorsingontwerp uit 'n konstruktiewe plan en bevat dit strategieë wat ontwikkel word om antwoorde op die navorsingsvrae te vind. Die plan moet 'n bloudruk insluit vir die onderneming van die navorsing waarin al die noodsaaklike stappe van die navorsingsproses uiteengesit word. In hierdie hoofstuk is die navorsingontwerp en die navorsingsmetodologie vir die studie oor onderwysermotivering verduidelik. Dit was duidelik dat die kwalitatiewe ontwerp die beste metode was om inligting oor onderwysermotivering te verkry.

In hierdie hoofstuk is die beginsels van geldigheid en betroubaarheid ook bespreek. Kwalitatiewe navorsing het te doen met die subjektiewe wêreld van deelnemers en daarom moet die navorser die beginsels van geldigheid en betroubaarheid van die navorsing verseker (Liamputtong, 2010:39). Verder is kwalitatiewe navorsers, soos kwantitatiewe navorsers, verantwoordelik vir etiese optrede tydens hul navorsing. Hulle moet seker maak dat die deelnemers nie benadeel en uitgebuit sal word nie. Die navorser maak inbreuk op die deelnemers se lewens en het 'n verantwoordelikheid om hulle te beskerm teen benadeling (Liamputtong, 2010: 39).

## **HOOFSTUK 4**

### **NAVORSINGSBEVINDINGE**

#### **4.1 INLEIDING**

In Hoofstuk 4 word verslag gedoen oor die navorsingsresultate van die empiriese ondersoek ten einde die navorsingsvrae te beantwoord. Die doel van die studie was om uit te vind wat die belangrikste faktore is wat 'n invloed uitoefen op die motivering van grondslagfase-onderwysers, strategieë daar te stel vir grondslagfase-onderwysers om hulself te motiveer, asook om strategieë daar te stel vir onderwysbestuurders om grondslagfase-onderwysers te motiveer.

Data wat versamel is deur die fokusgroep onderhoude met die agt onderwysers word in hierdie hoofstuk geanaliseer, vergelyk en geïnterpreteer.

#### **4.2 NAVORSINGSVELD**

Die twee laerskole in die Waterberg Onderwysdistrik wat die navorsingsveld van hierdie studie uitmaak, word voorgestel as skole A en B.

Skool A is 'n enkelmedium Afrikaanse skool, die leerders se huistaal is ook oorwegend Afrikaans. Skool A het 'n leerdertal van 650. Skool B is 'n parallelmedium Afrikaanse en Engelse skool. Die leerders is 80% Engelssprekend en 20% Afrikaanssprekend. Die leerders in die Engelse baan se huistaal is oorwegend nie Engels nie, maar hulle ontvang onderrig via die medium van Engels. Die Afrikaanse leerders word onderrig in gekombineerde grade. Graad 1 tot 3 leerders deel dieselfde klas. Skool B het 'n leerdertal van 320 leerders. Beide skole is voormalige model-C skole en is nou as kwantiel 5 skole deur die Departement van Onderwys geklassifiseer.

### 4.3 NAVORSINGSDEELNEMERS

Die onderwysers is in samewerking met die betrokke skool se skoolhoof gekies om aan die navorsing deel te neem. Dit was duidelik dat die geselekteerde onderwysers 'n bydrae kon lewer deur waardevolle inligting te verskaf. Die een deelnemer is byvoorbeeld die Departementshoof in die Grondslagfase en deel van haar pligte is om die onderwysers saam met wie sy werk te motiveer. Die ander onderwyser-deelnemers is gekies op grond van hul positiewe gesindheid en die inspirasie wat hulle op hul kollegas en die leerlinge uitoefen.

Daar word na die deelnemende onderwysers verwys as Deelnemer A1, Deelnemer A2, Deelnemer B1, Deelnemer B2, Deelnemer B3, Deelnemer B4, Deelnemer B5 en Deelnemer B6. Die tabel wat volg verskaf inligting oor die verskillende deelnemers.

**Tabel 4.1: Inligting oor deelnemers**

<b>Deelnemer</b>	<b>Jare ondervinding</b>	<b>Klasse onderrig</b>	<b>Klasgrootte</b>	<b>Taal van Onderrig</b>
A1	Twintig	Graad 1	29	Afrikaans
A2	Agt	Graad 2	30	Afrikaans
B1	Tien	Graad1	21	Engels
B2	Ses	Graad R	32	Engels
B3	Twintig	Graad 2	24	Engels
B4	Agtien	Graad 1	21	Engels
B5	Drie	Graad 1,2,3	18	Afrikaans
B6	Nege	Graad 3	41	Engels

### 4.4 NAVORSINGSBEVINDINGE

Met verwysing na die onderhoudskedule (Aanhangsel D), en met 'n kwalitatiewe inhoudsanalise van die getranskribeerde onderhoude, het die volgende nege kategorieë

uit die ingesamelde data duidelik geword: onderwys as roeping die motivering vir beroepskeuse, die relatiewiteit van finansiële vergoeding in die onderwysberoep, die aard en omvang van die onderwysberoep, die skoolomgewing, sekerheid in die onderwysberoep, verhoudings tussen die personeel, die onderwysevalueringstelsel, die invloed wat verskillende rolspelers uitoefen op onderwysers se motiveringsvlakke, en werksbevrediging. Die nege kategorieë verteenwoordig verskillende faktore wat 'n invloed op onderwysers se motivering uitoefen. Die faktore word vervolgens bespreek.

#### **4.4.1 Onderwys as roeping die motivering vir beroepskeuse**

Die eerste doelwit in hierdie navorsing was om te bepaal watter faktore die deelnemers gemotiveer het om die onderwysberoep te betree. Wat duidelik uit die navorsing te voorskyn gekom het, was dat die deelnemers gevoel het dat onderwys nie 'n beroep is nie, maar 'n roeping. Deelnemer B1 het aangedui dat dit 'n gawe is wat mens ontvang om kinders te kan onderrig. Volgens deelnemer B2 moet jy *“nliefde vir kinders hê en jy moet regtig hier wil wees”*. Deelnemer B3 het aangedui dat onderwysers *“deernis teenoor 'n kind het”*.

Die deelnemers het ook aangedui dat familie en vorige onderwysers 'n invloed gehad het op hulle besluit om onderwysers te word. Deelnemer B5 het aangetoon dat sy baie onderwysers in haar familie het: haar pa en ma is beide onderwysers, terwyl deelnemer B6 se pa 'n onderwyser is en deelnemer A1 se ma ook 'n onderwyseres is. Volgens deelnemer B1 het dit altyd vir haar lekker gelyk om 'n onderwyser te wees. Sy het altyd opgesien na die onderwysers toe sy nog op skool was. Sy onthou hoeveel moeite die onderwysers altyd gedoen het. Deelnemer B4 het die rolmodel funksie van haar eie onderwysers as volg verduidelik: *“jy het gesien wat die onderwysers doen en hoe hulle optree, en dit het jou lus gemaak om ook 'n onderwyser te word”*.

Die deelnemers het ook aangedui dat die rede hoekom hulle die onderwys betree het, hulle steeds motiveer om in die onderwysprofessie te bly. Met inagneming van die markverwantheid al dan nie van onderwyservergoeding het deelnemer B3 beklemtoon

dat die feit dat onderwysers steeds in die onderwys bly ten spyte van nie-markverwante vergoeding, 'n bevestiging is van die feit dat onderwys *“nabsolute roeping is en dat dit nie oor die geld gaan nie”*. Deelnemer B2 het mede-kollegas se gevoelens verwoord deur aan te dui dat selfs wanneer sy deur 'n moeilike tyd by die skool gaan, sy steeds weet dat sy *“op die regte plek is...die skool is waar ek wil wees...dan besef ek weer dat onderwys my roeping is”*.

#### **4.4.2 Die relatiewiteit van finansiële vergoeding in die onderwysberoep**

Uit die onderhoudvoering het die verskil in opinies wat betref die onderwysersalaris as voldoende vergoeding ten einde 'n finansiële bestaan te kan voer die relatiewiteit van onderwyservergoeding beklemtoon. Sommige deelnemers het aangedui dat die onderwysersalaris nie die hoofrede is hoekom hulle in die onderwys is nie. Ander onderwyserdeelnemers het weer aangetoon dat dit van 'n onderwyser se persoonlike omstandighede afhang of 'n onderwyser se salaris aan hul behoeftes voldoen al dan nie. Deelnemer A2, as enkelouer was van mening dat sy nie alleen finansiële sterk genoeg sou wees om haar kinders van 'n hoër onderwyskwalifikasie te verseker nie. In haar eie woorde as volg: *“Ek sou nooit my kinders op my salaris alleen op universiteit kon hou nie”*.

Deelnemer A1 het weer aangedui dat die onderwyssalaris, vir haar as vrou wat 'n bydrae lewer tot 'n huishouding met 'n gesamentlike salarisreëling, voldoende is. Deelnemer B1 was van mening dat die salaris wat vroulike onderwysers op die platteland ontvang goed is in vergelyking met dié van ander vroue. Verder het sy, wat nog klein kindertjies het, die voordeel van in die middag by die huis wees. Daar is baie vroue wat kleiner salarisse verdien en ook voldag werk. Onderwysers het ook voordele soos pensioen en toegang tot 'n mediese- en behuisingsubsidie. Deelnemer B3 voel dat onderwysers soms *“met die witbrood onder die arm kla”*.

Die verskil in vergoedingspakkette van die staat teenoor dié soos privaat deur die betrokke skole se beheerliggame gereël is was ook 'n aanduiding van relatiewe

onderwyservergoeding. Onderwysers B2, B3 en B5 wat deur die skool se beheerliggaam aangestel is, het gevoel dat die groot verskil tussen die beheerliggaam salaris en voordele wat hulle ontvang, en dit wat onderwysers wat deur die Departement van Onderwys betaal word, nie geregverdig is nie en onderwysermotivering negatief kan beïnvloed. Deelnemer B2 voel dat indien daar genoeg leerders is, die Departement van Onderwys 'n onderwyser behoort te vergoed om vir hulle klas te gee. Onderwysers in beheerliggaamposte doen dieselfde werk en het dieselfde kwalifikasies as onderwysers wat deur die Departement van Onderwys aangestel is. Dit is dus nie regverdig nie, met negatiewe gevolge vir onderwysermotivering, dat onderwysers wat deur die Nasionale Departement van Onderwys aangestel is substansieel meer verdien as hul ewekniekollegas in beheerliggaamposte. Deelnemer B3 wat haar *“hele lewe lank in die onderwys is”*, maar as gevolg van omstandighede nooit aaneenlopend in 'n Departementele onderwyspos is nie, is nou reeds naby aftreeouderdom, maar het geen pensioen nie. Deelnemer B3 het aangedui dat dit nooit vir haar oor die salaris gegaan het nie, maar in haar omstandighede voel sy nou *“n bietjie verbitterd”* en voel dat daar aspekte in die onderwysstelsel aangespreek moet word betreffende die salaris en voordele van alle onderwysers. Ander deelnemers in beheerliggaamposte was egter van mening dat die salaris en hul finansiële posisie nie die hoofrede is hoekom hulle in die onderwys is nie en dat hulle dankbaar is vir die werk wat hulle as roeping beleef.

Deelnemer B1 het ook geopper dat onderwysers in die grondslagfase baie apparaat en hulpmiddels uit hul eie salaris aankoop ten einde die leeromgewing optimaal funksioneel te maak. In haar eie woorde het deelnemer B1 as volg verduidelik: *“as jy aktiwiteite wil aanbied wat mooi en genotvol is, moet jy self daarvoor betaal”*. Die waarde van voldoende onderrighulpbronne as motivering vir onderwysers soos ter sprake by meer finansiële-vermoënde skole is deur deelnemer B1 as volg gesuggereer: *“As jy by 'n ryker skool werk is dit lekker want jou hulpmiddels word voorsien, soos afgerolde werkboeke en skryfbehoeftes”*.

### 4.4.3 Die aard en omvang van die onderwysberoep

#### 4.4.3.1 Die aard van die werk

Die algemene gevoel van die onderwysers is dat die grondslagfase-onderrig te veel administrasie behels. Die hoeveelheid administratiewe werk het 'n negatiewe uitwerking op die motivering van onderwysers. Volgens deelnemer A1 moet administrasiewerk funksioneel wees. Deelnemer A2 het gevoel dat die administratiewe werk by haar huidige skool relevant is, behalwe vir die Onderwyserevalueringsstelsel (Integrated Quality Management System) (IQMS) reëlins wat sy as teenproduktief ervaar het. Deelnemer B1 voel of sy die heeltyd net “*papierwerk*” doen. Volgens haar is die werk ‘n “*papierboerdery*” en spandeer onderwysers meer tyd aan administrasie as aan klasgee. Tydens die navorsingsonderhoude was die leerders besig om Provinsiale Departementele toetse te skryf in Wiskunde, Huistaal en Lewensvaardighede. Deelnemer B1 voel dat die invul van die voorblad en die nasien van dié vraestelle onnodige tyd neem en daarna word niks met die vraestelle of punte gedoen nie. Verder moet leerders geassesseer word, rapporte gemaak word, bevorderingsskedules ingevul word, voorbereiding gedoen word en boeke ook nagesien word. Volgens Deelnemer B1 is die administratiewe werk baie tydrowend en kon sy meer relevante dinge soos “*beter goedjies vir my klas gedoen het wat die leerders geniet. Baie keer het jy regtig nie tyd nie, dan doen jy die papierwerk in die klas of dit moet dringend ingehandig word. Dan is jy tydens onderrigtyd besig met papierwerk*”.

Deelnemer B2 voel dat sy totaal oorwerk is. Sy voel dat sy by die graad R-klas alles fisies vir die kinders moet wys en dat haar hulpbronne op standaard moet wees. Met die nuwe KABV-dokumente (Kurrikulum Assesserings Beleidsverklaring) (Department of Education, 2011:3) moet die onderwysers die assesseringsvraestelle opstel en dit neem ure. In 2012 het die kurrikulum verander en die Nasionale Kurrikulum en Assesserings-beleidsverklaring (NKAV) word in graad R1-3 geïmplementeer (Department of Education, 2011:3). Deelnemer B2 het as volg hieroor gereageer:

*“Jy word absoluut ingeslurp; 24 uit 24 uur is jy besig met skoolwerk. Jy teken die register dat jy 2 uur afgaan, maar as jy kan register hou van wat na-ure plaasvind, gaan jy ‘n ander prentjie sien. Baie keer bied hulle vakansiekursusse aan om ons ure op te maak, maar [van] ons ure wat ons werklik insit is daar nie ‘n maatstaf om dit te meet nie. Ek staan baie keer Saterdagoggende vyf uur op vir graad R. Dit hang af van hoeveel jy insit vir daardie klas. Dit verskil seker van juffrou tot juffrou. Die werk is baie veeleisend”.*

Deelnemer B2 voel dat administratiewe werk onderwysers van tyd beroof wat aan die kinders spandeer kon word. Volgens haar was die onderwyser nog altyd daar vir die kind, om met vertroue te kan gesels en te kan agterkom of daar ‘n probleem is. Nou is onderwysers so besig met administratiewe werk dat *“die kind absoluut eenkant toe gestoot word”*. Volgens haar is dit hartseer dat onderwysers nie meer tyd het om aan kinders te spandeer en hulle op te voed nie, aangesien beide ouers dikwels werk. Deelnemer B2 voel dat onderwysers mekaar kan bystaan met die administrasie. Onderwysers wat dieselfde graad onderrig kan die werkklas deel. Onderwysers moet mekaar ook ondersteun en moet mekaar moed inpraat tydens vergaderings.

#### 4.4.3.2 Buitemuurse aktiwiteite

Die deelnemers het saamgestem dat buitemuurse aktiwiteite wel by ‘n skool noodsaaklik is. Deelnemer A1 het verduidelik dat jy tydens buitemuurse aktiwiteite *“n kind op ‘n ander vlak leer ken. Jy sien ‘n ander kant van ‘n kind op die sportveld raak”*. Deelnemer A2 voel dat die afrigting van buitemuurse aktiwiteite *“deel van die pakket van onderwyser-wees is”*.

Deelnemer A2 het verduidelik dat buitemuurse aktiwiteite baie van ‘n onderwyser se tyd in beslag neem, veral oor naweke, maar dat dit wel geregverdig is dat onderwysers hul deel doen by buitemuurse aktiwiteite. Deelnemer B2 het voorgestel dat die onderwysers beter ingedeel kan word by die buitemuurse aktiwiteite. Dit gebeur wel dat onderwysers

wat niks van 'n sport weet nie, daarby ingedeel word. In so 'n geval voel die onderwyser onbekwaam langs die baan en die sport is dan eintlik 'n *“gepoer-poer, waartydens die leerders niks leer nie en ook belangstelling verloor”*. Dit is altyd jammer wanneer 'n buitemuurse aktiwiteit so verlore gaan en nie die doel dien nie. Sy stel voor dat daardie onderwyser eers opgelei word en riglyne ontvang. Volgens deelnemer B2 voel 'n mens net meer gemaklik *“wanneer jy weet wat jy doen”*. Deelnemer B3 voel ook dat onderwysers met inagneming van elkeen se vaardigheid by sport ingedeel moet word. Sy stel voor dat 'n onderwyser ten minste self die aktiwiteit op skool moes beoefen het.

Deelnemer B1 voel dat die skool baie aktiwiteite vir die leerders aanbied, maar dit maak haar moedeloos as die leerders nie by die aktiwiteite opdaag nie, byvoorbeeld as *“daar meer onderwysers by die atletiekoefening as leerders is, die onderwysers daag op en is bereid om af te rig, maar die leerders kom nie”*.

Volgens Deelnemer B4 moet die buitemuurse aktiwiteite ook aangepas word by die leerders in die skool se belangstellings, *“jy kan nie meer rugby aanbied, wanneer 99% van die seuns eerder sokker wil speel nie”*. Indien die leerders van die aktiwiteite hou, sal hulle ook meer gemotiveerd wees om getrou te oefen.

#### **4.4.4 Die skoolomgewing**

Volgens die deelnemers hou hulle daarvan om in goed-ingerigte klaskamers skool te hou. Deelnemers A1 en A2 is dankbaar omdat hulle by 'n welvarende skool werk, wat *“alles”* het. Deelnemer A2 sê dat hul beheerliggaam baie goed vir die onderwysers sorg. Verder hou hul skool fondsinsamelings waarna die fondse geallokeer word om die skool instand te hou.

Deelnemer B4, B5 en B6 is tevrede met hul klaskameromgewing, maar daar is tog instandhoudingswerk wat gedoen moet word. Hierdie deelnemers het aangetoon dat daar van hulle verwag word om self instandhoudingswerk te laat doen of met die gebreke saam te leef. Deelnemer B4 se klaskamerdak lek en sy weet as sy iets daaraan

wil doen, sal sy self dit moet betaal. Deelnemer B5 het self betaal vir nuwe vloerlyste en aansteekborde, nadat termiete die oues beskadig het. Sy het ook die plafon in haar klas self laat regmaak. Die skoolbestuur se standpunt is dat die Departement van Onderwys die skool moet instand hou, *“maar die Departement doen dit nie”* (Deelnemer B4). Die onderwysers maak dus maar self die gebreke reg omdat dit hulle die heelyd *“irriteer”*.

#### **4.4.5 Sekerheid in die onderwysberoep**

##### 4.4.5.1 Die onderwyser se tipe aanstelling

Die deelnemers wat permanent deur die Departement van Onderwys aangestel is, het gevoel dat onderwys 'n stabiele werksomgewing is. Deelnemer A2 het aangedui dat sy nog nooit bang was dat sy ingeroep sou word en meegedeel sou word dat sy nie 'n werk het nie. Volgens deelnemer A1 kan die Departement *“haar nie net laat gaan nie. Onderwysers moet net bly binne die raamwerk van dit wat hulle mag doen”*. Volgens deelnemer B2 is 'n onderwyser se pos net veilig indien jy permanent deur die Departement van Onderwys aangestel is.

Die deelnemers wat nie permanent deur die Departement van Onderwys aangestel is nie, het hul aanstellings as onseker beleef. Deelnemer B1 het vertel dat voordat sy permanent aangestel is, sy vir vyf jaar tydelik aangestel was. Elke Desember is daar vir haar gesê dat daar nie die volgende jaar vir haar 'n pos is nie. Dit was vir haar'n baie onsekere tyd, maar noudat sy permanent is, is die werk vir haar aangenaam en is sy meer gemotiveer. Deelnemer B2 het verduidelik dat sy met 'n beurs gestudeer het. In die verlede was daar soveel onderwysers, dat sy haar beurs moes terugbetaal. Haar loopbaan was vir haar 'n baie onsekere tyd. *“Jy kon net begin ontspan en veilig voel wanneer jy in 'n permanente departementele pos aangestel is”* (Deelnemer B2).

#### 4.4.5.2 Sekerheid van skoolbeleide

Al die deelnemers het saamgestem dat daar wel beleide by die verskillende skole bestaan rakende verskillende aspekte. Die deelnemers het egter verskil in hoe seker hulle self van die inhoud van die verskillendeschoolbeleide is. Deelnemers A1 en A2 het aangedui dat daar wel beleide by die skool is wat vir hulle sê hoe hulle moet optree en dat hulle weet wat in die beleide staan. Deelnemer A2 het ook die punt geopper dat al is die beleide beskikbaar en al is alles vir hulle uitgestippel, is 'n kind nie 'n beleid nie en hou die kinders nie by die riglyne nie.

Deelnemer B4, B5 en B6 meen dat beleide wel by hulle skool beskikbaar is, maar dat dit nie konstant toegepas word nie. Volgens deelnemer B5 bestaan daar wel beleide by die skool, maar dit word in die kantoor gebêre. As die Departement van Onderwys die skool kom evalueer is die beleide wel beskikbaar, maar *“dit is net vir die show”*. Deelnemer B4 is van mening dat die onderwysers nie duidelike riglyne vir optrede het nie. Volgens deelnemer B5 word alle leerders wat oortree nie dieselfde gehanteer nie; sommige leerders word *“jammer gekry en oor die hoof gesien, weens hulle omstandighede”*. Deelnemer B3 het verduidelik dat sy in die verlede by skole gewerk het, wat aan die begin van die jaar die beleide aan al die onderwysers uitgedeel het. Sy voel egter dat dit nie genoeg is nie. Die beleide moet reg deur die jaar weer aan die onderwysers en ook die ouers deurgegee word.

Deelnemer B1 voel dat sy redelik weet wat in die beleide by die skool staan, omdat sy deel van die bestuurspan van die skool is. Sy is die IQMS organiseerder en deel van die Skoolontwikkelingspan. As deel van die bestuurspan woon sy kursusse by oor byvoorbeeld die gedragskode. Sy weet nou meer van die beleide as toe sy net 'n gewone onderwyser was.

#### 4.4.5.3 Sekerheid van leerplan

Al die deelnemers het saamgestem dat die huidige KABV leerplan (CAPS - Curriculum and Assessment Policy Statement) (Department of Education, 2011:3) sekerheid gebring het. Die deelnemers het ook saamgestem dat die gedurige veranderings wat deur die Departement aan die leerplanne aangebring word, tot onsekerheid lei.

Volgens deelnemer A2 is daar vir haar sekerheid oor die leerplan. Hul werk is absoluut leerplan gerig. Elke kwartaal word boekkontrole gedoen en terugvoer word aan die onderwyser en die bestuurspan by die skool gegee. Onderwyser B4 stem saam dat daar duidelike beleide is betreffende die werk wat onderrig moet word. Al die temas is duidelik in die KABV dokumente (Department of Education, 2011:3) uiteengesit.

Volgens deelnemer B5 is die leerplan nie stabiel nie. *“Die onderwysdepartement verander elke jaar hul voorskrifte. Jy kry jou goed reg, dan is dit al klaar weer verkeerd”*. Deelnemer B3 het aangedui dat sy ‘n paar jaar gelede begeer het om net vir een graad oor ‘n lang tydperk te kon skoolhou, net sodat sy haar goed agtermekaar kon kry en dat sy net kon lekker skoolhou. In die ses jaar wat sy graad 3’s na mekaar gehad het, was sy elke jaar onseker omdat die departement se vereistes *“verander en verander”*. Deelnemer B1 is van mening dat die leerplan nou meer seker is as ‘n paar jaar gelede. Met die uitkomsgebaseerde leerplan *“hetjy maar uit verskillende bronne gewerk, maar nie eintlik geweet wat om te doen nie. Nou met die KABV is dit lekker want jy weet presies wat die kind wanneer moet kan doen en watter temas om te doen. Vroeër het jy hier gevat en daar gelos”*.

#### 4.4.6 Verhoudings tussen die personeel

Die verhoudings tussen die personeellede onderling kan baie spanning by ‘n skool veroorsaak. Deelnemer A1 voel dat sy uit ‘n departementshoof se oogpunt baie gou spanning tussen personeellede aanvoel. Dit is vir haar belangrik dat mense met respek in die onderwys sal optree. Sy verduidelik: *“ons kan nie almal van almal hou nie, maar*

*ons kan almal mekaar respekteer. Asook Ubuntu, doen aan ander wat jy aan jouself gedoen wil hê*". As departementshoof probeer sy om die spanning te ontfont. Hulle het gedurende hierdie jaar 'n insident gehad waar daar spanning tussen personeellede binne een graad was. Sy hanteer dit gewoonlik deur eers self na die personeel toe te gaan. Sy gaan praat gewoonlik self eers met die onderwyseres by wie sy die spanning in haar optrede kan waarneem. Indien die onderwyseres saam met haar stem, vra hulle die ander onderwyseresse om saam te sit en dan praat hulle dit uit. Indien hulle dan nie so tot 'n oplossing kan kom nie, gaan praat hulle met die hoof of die adjunkhoof en dit help baie.

Onderwyser A2 voel dat daar wel 'n goeie verhouding tussen personeellede is. Sy voel dat, indien daar wel 'n krapperigheid tussen personeel is, sy dit nog nie opgemerk het nie. Sy voel dat onderwysers professioneel bly. Die stemming by die skool is baie gemaklik. Deelnemer B4 sê dat haar verhouding met die res van die personeel op hierdie stadium goed is, maar dit verskil van tyd tot tyd. Deelnemer B5 voel dat goeie verhoudings tussen die personeel deur stadiums gaan. Dit hang baie af van wie in beheer van watter aktiwiteite is.

Volgens deelnemer A2 word daar in hulle skool wel voorsiening gemaak vir spanbougeleenthede vir die personeel. Deelnemer B4 voel dat daar nie werklik by hulle skool spesifieke geleenthede geskep word om verhoudings met ander personeellede op te bou nie. Volgens deelnemer B1 leer onderwysers mekaar ken wanneer hulle saam terreindiens doen of saam sport afrig. Op sosiale vlak kom die personeel bymekaar wanneer iemand verjaar. Deelnemer B2 verduidelik dat die personeel ook tydens skoolkonserte saamwerk en *"dit is altyd lekker as personeel mekaar tydens personeelfunksies op 'n ander vlak leer ken"*.

#### 4.4.7 Die Onderwyser Evalueringstelsel (IQMS)

Dit is duidelik uit die navorsing dat die Onderwyser Evalueringstelsel (Integrated Quality Management System - IQMS) voordele en nadele inhou, maar dat die algemene gevoel onder die deelnemers is dat dit nie bydra om hulle te motiveer om beter onderwysers te wees nie.

Volgens deelnemer A1 is die probleem met die IQMS dat dit nie “*innerlike aanmoediging*” kan wees nie. Onderwysers moet “*inherent aangemoedig*” voel om hul werk te doen. Sy verduidelik as volg: “*Jou werk moet jou trots wees. Geen kursus of vorm wat jy moet invul gaan jou motiveer nie*”. Volgens haar is dit “*skokkend dat onderwysers se tyd so gemors word*”. Vir deelnemer A2 is die IQMS onnodige administrasie. Sy voel dat die hele idee daarvan vir haar onnodig is. Die IQMS vorms het geen invloed op haar werk nie. Dit motiveer haar glad nie. Deelnemer B4 voel dat IQMS absoluut “*net vir die ‘show’ is*”. Deelnemer B5 voel dat jy in elk geval so op daardie vorm jok net om dit gedoen te kry. Volgens B4 word die IQMS net vir die vertoon voltooi. Vir deelnemer B2 is die IQMS net ‘n “*takie wat afgehandel moet word...by die skole waar ek al was, was dit net ‘n formaliteit*.” Deelnemer B1, wat haar skool se IQMS-organiseerder is, raak moedeloos omdat die Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente self ook verward is oor hoe die stelsel toegepas moet word. Wanneer die skool besoek van die Nasionale Departement kry, verskil hul vereistes rakende IQMS van die vereiste wat die Provinsiale kantoor stel. Dit skep groot verwarring, frustrasie, en ekstra administrasie.

Al het die deelnemers gevoel dat die stelsel onnodig en nie-motiverend is nie, het daar tog voordele van die stelsel na vore gekom. Deelnemer B1 gee toe dat sy wel die maatstawwe van die IQMS stelsel gebruik om haarself te assesser. Sy weet byvoorbeeld dat sy goed vaar met administrasie. Dit is daarom vir haar lekker om vir haarself goeie punte te gee en te weet sy is goed met die werk. Volgens haar “*laat dit jou ‘n bietjie na jouself kyk*”. Onderwysers kan ook sien waar hulle verbeter het. Onderwyser B2 is van mening dat IQMS “*n goeie spieëlbeeld is*”. Onderwysers kan die

IQMS gebruik om hulself te evalueer. Volgens Deelnemer B3 kan onderwysers die IQMS stelsel gebruik om hul eie prestasie te rig en te meet.

#### **4.4.8 Die invloed wat verskillende rolspelers op onderwysers se motiveringsvlakke uitoefen**

##### 4.4.8.1 Die leerders

Die deelnemers het aangedui dat die leerders se gedrag agteruitgaan. Volgens Deelnemer A1 is sy baie bekommerd oor die leerders se gedrag. Hul gedrag laat haar nie meer elke dag veilig voel in die klas nie. Sy voel dat die leerders haar verbaal afkraak. Haar sosiaal-emosionele welstand kom vir haar in die gedrang. Deelnemer A2 voel dat die onderwysers so besig is *“met diestout kind voor hulle, wat eintlik net aandag soek, omdat hulle nie aandag by die huis kry nie ... dat jy nie by die lekker deel van die werk uitkom nie ... jy is heeldag besig om net vrede te handhaaf sodat jy die nodige kan doen”*. Deelnemer A2 voel dat, al is sy nog net agt jaar in die onderwys, sy ‘n merkbare agteruitgang in die leerders se gedrag kan waarneem. Sy is van mening dat dit die ouers se invloed is.

Die deelnemers het aangedui dat hulle wel waardering van sommige leerders aanvoel, maar minder as in die verlede. Volgens deelnemer A2 kry sy nie altyd die waardering van leerders wat dankie sê nie. Sy kan agterkom dat leerders al minder waardering teenoor haar as onderwyser toon. Daar is nog leerders wat dankie sê byvoorbeeld deur ‘n briefie te skryf, maar leerders gee minder van hulself. Deelnemer B4 voel ook dat sy tot so drie jaar gelede nog gewaardeerd gevoel het as onderwyser, maar dat die leerders wat nou deurkom *“net niks waardeer nie”*. Sy voel dat die leerders *“nette veel kry”*. Deelnemer B2 voel dat sy nie nou so baie erkenning kry soos vroeër nie, maar dat dit tog lekker is indien ‘n kind vir haar sê: *“I love you, ma’am”*.

#### 4.4.8.2 Ouers

Uit die navorsingsbevindinge van die empiriese ondersoek was dit duidelik dat onderwysers ouers se waardering as 'n positiewe motiverende faktor ervaar. Die deelnemers het egter verskillende standpunte gehad rakende die waardering wat hulle nog vanaf ouers se kant af kry. Deelnemer B1 voel dat ouers wel nog waardering toon. Daar is ouers wat by oueraande dankie sê vir dit wat sy vir hulle kinders doen. B2 voel dat sy wel gewaardeerd voel in die onderwys en dat daar baie keer ouers is wat dit vir haar die moeite werd maak om aan te gaan.

Volgens deelnemer A1 toon ouers nie regtig meer waardering teenoor die onderwysers nie. Sy voel ouers besef nie hoeveel onderwysers elke dag insit nie. *“Waar ouers onderwys vroeër as 'n voorreg beleef het, beleef hulle dit nou as 'n reg. Ouers gee ook hul eie verpligtinge oor aan die onderwysers. Nou word onderwysers versorgers ook”*. Deelnemer A2 voel dat sommige ouers neersien op onderwysers, *“miskien omdat onderwysers 'n laer salaris as hulle verdien. As jou salaris kan meeding met die ouers se salaris, gaan dit respek afdwing, anders is dit soos goedkoop arbeid en goedkoop kennis wat daar voor in die klas staan”*. Deelnemer B3 voel dat die ouers nie meer soveel respek toon vir onderwysers nie en daarom tree die leerders ook sonder respek op. Deelnemer B1 verduidelik dat *“die ouers baie keer nie respek het vir die juffrou nie en dan voor die kinders lelik praat van die juffrou”*. Deelnemer A1 kry ook die gevoel dat ouers die onderwysers baie dikwels met die leerders bespreek. Deelnemer A2 voel dat ouers die onderwyser se beeld moet respekteer en dat ouers saam met die onderwysers uit een mond moet praat, *“nie die skool sê so, maar wie is die skool, ons sê so nie”*. Die ouers moet die beeld van die onderwyser altyd respekteer. Die kind moet die respek vanaf die ouers se kant ook aanvoel. Die leerder word nie meer deur die ouers verantwoordelik gehou vir sy eie optrede en skoolwerk nie. Deelnemer B3 voel dat ouers die standpunt het van *“as my kind iets fout maak of iets verkeerd doen, is dit absoluut die juffrou se skuld”*.

Deelnemer A1 verduidelik dat studente opgelei moet word om te weet dat hulle in die onderwysberoep konstant in 'n leierskapposisie gaan wees. In die samelewing, maak nie saak waar 'n onderwyser gaan nie, *“die oë [is] op jou gedraai”*. Volgens deelnemer A1 is daar 'n professionele afstand wat altyd behou moet word tussen kind en onderwyser en tussen ouer en onderwysers. Indien 'n onderwyser nie die erkenning kry van die ouers se kant af nie, moet daardie onderwyser uitvind hoekom dit so is, *“hulle moet 'n bietjie selfondersoek doen”*. Deelnemer B3 voel ook dat onderwysers *“gaanuitkry wat hulle insit. Die ouers gaan agterkom dat hierdie juffrou haar beste doen en dié wat respek het vir 'n onderwyser gaan waardering toon”*.

#### 4.4.8.3 Invloed van die hoof

Die deelnemers het gevoel dat die hoof 'n belangrike rol speel om die stemming in die skool te bepaal. Deelnemer B2 voel dat die hoof 'n *“oop deurbeleid”* moet volg. Indien 'n onderwyser 'n probleem met byvoorbeeld die handhaaf van dissipline ondervind, moet die hoof ondersteuning bied. Sy voel ook dat die hoof sy/haar personeel moet ondersteun en hulle moet beskerm. Onderwysers moet in hulle klasse kan veilig voel. Onderwysers wil voel dat *“die hoof is aan jou kant en hoor wat jy sê”*. Deelnemer B2 voel soms of hul hoof altyd die kinders of ouers se kant kies en dat die onderwysers nie beskerm word nie. Sy stel voor dat die hoof eerder sy onderwyser moet steun totdat die onderwyser wel verkeerd bewys is. Deelnemer B1 het aangedui dat die hoof moet luister as die onderwyser 'n probleem ondervind en hy moet probeer om die probleem aan te spreek. Deelnemer B3 voel ook dat die hoof haar moet *‘hoor’* as sy met 'n probleem na hom toe gaan. Sy is van mening dat die onderwysers nie meer na die hoof toe gaan met hul probleme nie, *“omdat hy niks doen om hulle te help nie”* (Deelnemer B3). Sy voel die hoof moet ondersteuning aan die onderwyser gee rakende moeilike leerders en hul ouers. Deelnemer B6 voel dat as iets jou pla moet die hoof *“dit nie net doodpraat nie, maar iets daaraan doen”*.

Deelnemer B4 voel dat die skoolhoof meer begrip moet hê vir elke onderwyser. Deelnemer B4 stel voor dat wanneer daar 'n probleem in jou klas is, die hoof in jou klas

kom sit, van die oggend totdat die skool uitkom, om werklik te sien wat jou klassituasie is. Wanneer jy na die hoof toe gaan met 'n probleem, moet hy kan insien wat jou situasie is en uitvind "*hoekom sukkel jy so; dan sal hy verstaan hoekom jy voel soos jy voel*". Deelnemer B5 sou daarvan hou indien die hoof belangstelling toon in wat sy in die klas met die leerders doen en sy het aangedui dat die hoof die departementele beleide en die skolewet moet ken. Deelnemer B4 het ook aangedui dat die hoof deurlopend konsekwent moet probeer optree in ooreenstemmende situasies.

Deelnemer A2 vertel dat hul hoof 'n motiveringspreker gekry het om met die personeel te praat. Dit was vir haar waardevol omdat dit haar weer gemotiveer het veral om met die probleemgevalle te werk. Deelnemer A1 het egter beklemtoon dat motivering 'n intrinsieke saak is: "*Al staan die hoof op sy kop en hy kry elke dag 'n motiveringspreker wat jou motiveer, maar as jy daar uitstap en jy staan weer voor daardie massa hordes wat hulle nie kan gedra nie, dan is daardie motivering by jou uit... motivering is 'n konstante harde werk van jou kant af, jy motiveer jouself elke dag*".

#### 4.4.8.4 Invloed van die Departement van Onderwys

Die deelnemers het verskillende voorstelle gemaak van aspekte wat die Departement van Onderwys kan aanspreek ten einde onderwysers te ondersteun en so ook kan help om onderwysers te motiveer. Deelnemer A1 voel dat die Departement van Onderwys meer kan doen om die werksomstandighede van onderwysers te verbeter, sy stel voor dat die regering fokus op salarisse, kleiner klasse en moedertaalonderrig, "*die regering moet voorsiening maak dat die basiese aspekte aangespreek word*". Deelnemer A2 stel ook voor dat die regering nie die leerplan konstant verander nie. Volgens deelnemer B5 kan die regering meer kontinuïteit bewerkstellig. Sy voel dat die "*regeringsdepartemente dikwels ook nie mooi weet wat aangaan nie, daar is byvoorbeeld steeds skole wat nie handboeke het nie*". Deelnemer B1 het ook voorgestel dat die departement die ouderdom waarop leerders graad een toe mag gaan, verpligtend maak as die jaar waarin die kind sewe word. Die jonger leerders is nog nie emosioneel gereed nie, "*hulle wil eintlik net in die sand speel, nou moet hulle tussen lyne skryf*".

#### 4.4.9 Werksbevreëdiging

Die deelnemers het wel aangetoon dat daar wel aspekte van hul werk is wat bydra tot optimale werksbevreëdiging. Deelnemer A1 vind vervulling daarin om te weet dat hul grondslagfase goed funksioneer, en dat hulle volgens die kurrikulum funksioneer. Sy voel egter dat sy professioneel as departementshoof haar plafon bereik het en dat verdere geleentheid vir bevordering beperk is.

Deelnemers A2 en B1 vind wel vervulling in hul werk. Deelnemer A2 dink dat daar wel geleentheid in die onderwys is om jou talente uit te leef. Vir deelnemer B1 *“is dit lekker om op te staan en te weet sy gaan skool toe”*. Deelnemer B1 voel ook dat dit gaan oor jou spesifieke gawes. Sy voel personele wat oor spesifieke gawes beskik, moet betrek word om in daardie aktiwiteit leiding te neem. Deelnemer B1 het aangedui dat sy die geleentheid kry om *“dinge te doen waarvan sy hou in die klas”*. Sy vind ook gedurig uit wat sy nog kan doen om haar werk te verbeter. Deelnemer B4 geniet dit as sy sien ‘n kind vorder en dat jy ‘n kind kan help en die resultaat sien. Deelnemer B2 en B3 het aangedui dat hulle die leerling se emosionele gedy aspek van hul werk geniet.

Deelnemer B3 voel dat daar geleentheid geskep kan word vir onderwysers om hulself te verryk. Sy voel *“partykeer is jy nou maar hierdie onderwyser, met hierdie vakke, en jy praat hierdie vlak Engels sodat die kinders jou kan verstaan, jy groei nie werklik nie. Jy groei nie geestelik nie, jy groei nie tegnologie nie, daar is nie genoeg geleentheid om jouself ‘n bietjie te bekwaam nie”*. Sy voel dat jy as mens moet groei sodat jy beter kan onderrig. In aansluiting hierby het Deelnemer B6 gevoel dat *“jy moet jou kop positief kry, jy moet positief dink, negatiewiteit is ‘n dodelike ding”*.

Al die deelnemers het aangetoon dat die onderwysberoep vir hulle ‘n roeping is en dat hulle waarde daaraan heg om ‘n *“verskil te kan maak”*. Deelnemer A1 sal daarvan hou om eendag te weet sy het ‘n verskil gemaak *“al is dit net ‘n klein verskilletjie, veral by die leerdertjies wat sukkel”*. Sy het verduidelik dat dit *“geenkuns is om ‘n slim kind te leer nie”*, maar dat dit ‘n *“heerlike uitdaging is om vir ‘n swak enetjie ‘n pad oop te maak”*.

Deelnemer B1 motiveer haarself deur te sê “as sy *net elke dag ‘n verskil aan een kind se lewe kan maak*” is self-realisering vir die dag bereik. Vir deelnemer A2 is dit lekker “om ietsie vir iemand te leer”. Sy hou daarvan om iets vir iemand te leer en kennis oor te dra. Deelnemer B2 vind bevrediging daaruit dat die leerders vorder en dat sy die leerders se vordering kan sien. By leerders wat in die begin van die jaar nie eers Engels kon praat nie, kan sy al in die tweede kwartaal vordering sien. Deelnemer B3 heg waarde daaraan “as vorige leerders nog met my kontak maak”. Deelnemer B5 heg veral waarde daaraan om vir die leerders “meer van die woord van die Here te leer”. Sy wil graag vir die leerders respek vir die Here leer, want dit sal lei tot respek vir die medmens en die omgewing. Sy verduidelik dat sy elke jaar vir die leerders vra “hoekom vier ons Kersfees?” Verlede jaar kon nie een van die leerders haar antwoord nie. Sy verduidelik dat ouers nie meer tyd het vir hul kinders nie en dat baie leerders nie meer ‘n Christelike opvoeding kry nie. Sy wil graag dat die leerders “besef watter almag en krag die Here het”. Deelnemer B4 vind bevrediging daarin dat sy “iets in iemand se lewe beteken, as daardie kind terug dink en besef maar hierdie juffrou het dit en dit vir my gedoen”.

#### **4.5 OPSOMMING**

Dit was duidelik dat daar verskillende faktore van skoolhou is wat ‘n invloed kan uitoefen op ‘n onderwyser se motivering. Een faktor wat by al die onderwysers duidelik was, was dat onderwys vir hulle ‘n roeping is en dat hulle deur die moeilike tye, daaraan vashou. Faktore soos die invloed van die hoof, skooldisipline, duidelikheid van skoolbeleide en werksekerheid speel alles ‘n rol in die bepaling van die onderwysers se motivering. Al die onderwysers het saamgestem dat die onderwysomgewing nie maklik is nie en dat hulle daaglik voor struikelblokke te staan kom. ‘n Belangrike beginsel wat dan ook tydens die navorsing na vore gekom het, was dat motivering ‘n innerlike aangeleentheid is en dat selfs die positiefste onderwysers hulself daaglik moet motiveer.

## **HOOFSTUK 5**

### **SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

#### **5.1 INLEIDING**

Met hierdie studie is dit bevestig dat daar verskillende aspekte is wat 'n invloed op 'n onderwyser se motiveringuitoefen. Onderwysers ag verskillende faktore as van belang ten einde 'n gemotiveerde onderwyserkorps te verseker. Verskillende persone soos die skoolhoof en leerders dien as sleutelfaktore in die graad van motivering wat onderwysers ervaar. 'n Deurslaggewende faktor bly egter die mate waarin onderwysers daarin kan slaag om hulself te midde van verskillende omstandighede innerlik te kan motiveer. Onderwysers moet innerlik in staat wees om verby die negatiewe aspekte te kyk en op die positiewe te fokus.

#### **5.2 OPSOMMING**

Met hoofstuk een is die probleem- en vraagstelling met verwante doelwitstelling geformuleer ten einde die studie te rig en toepaslike antwoorde te vind om sodoende die navorsingsvraag sinvol te beantwoord. Die opsomming met daaropvolgende gevolgtrekkings is gerig deur die volgende doelstellings (par. 1.5):

- om die faktore te bepaal wat grondslagfase-onderwysers motiveer
- om strategieë daar te stel vir onderwysers om hulself te motiveer
- om strategieë daar te stel om onderwysbestuurders in staat te stel om onderwysers te motiveer.

In die volgende paragrafe word die bereiking van die doelstellings bespreek. Soos verduidelik in paragraaf 1.8 is die studie in 5 hoofstukke verdeel wat verbind is deur die gemeenskaplike doelstelling om 'n antwoord te vind op die navorsingsprobleem.

In Hoofstuk 1 is 'n oriëntasie tot die studie verskaf. Die bespreking het 'n opsommende oorsig bevat oor aspekte wat die motivering van onderwysers belig. Daar word daagliks hoëise aan 'n onderwyser gestel wat 'n negatiewe invloed op onderwysers se ingesteldheid en motivering het (par 1.1). Die Suid-Afrikaanse onderwysomgewing het ook sedert 1994 groot veranderinge ondergaan, wat stremming geplaas het op onderwysers wat daarby moes aanpas (par. 1.1). Gemotiveerde onderwysers word gesien as optimisties en entoesiasies en hulle het 'n positiewe invloed op die onderrig en leer van hul leerders (par. 1.2). Verskeie aspekte soos swak dissipline van leerders, die groot administratiewe las, oorvol klasse, en die onoordeelkundige indeling van buitemuurse aktiwiteite veroorsaak ongelukkigheid en 'n verlies aan motivering by onderwysers (par. 1.3). Die onderwysberoep bly egter 'n besielende beroep en onderwysers het 'n groot invloed op die sukses van hul leerders; dit was dus waardevol om strategieë vir onderwysermotivering te ondersoek (par. 1.3)

Wanneer onderwysers nie gemotiveerd vir die onderrigtaak is nie, lei dit daartoe dat hulle ander belangstellings navolg. Elke leerling, die hele skool en die onderwys van die groter samelewing word daardeur negatief beïnvloed (par. 1.4).

Hoofstuk 2 fokus op die literatuurstudie oor onderwysermotivering. In hoofstuk 2 word 'n oorsig gegee oor wat die konsep motivering behels. Skoolhoofde besef dat die werksverrigting van gemotiveerde personeel die effektiwiteit van die skool bepaal. Personeel moet daarom hoogs gemotiveerd en positief wees (par. 2.1). Motivering kan gesien word as die krag wat ons elke dag laat werk toe gaan, dit bepaal ons keuses by die werk en is 'n dryfveer om sukses te behaal. Motivering is 'n sielkundige kenmerk wat 'n persoon aanspoor om 'n sekere, vooropgestelde doelwit te bereik (par. 2.2). 'n Ondersoek na die oorsprong van die studie van motivering is ook gedoen (par. 2.3). Die studie van motivering kan na die Griekse filosowe teruggevoer word (par. 2.3). Verskillende teorieë wat poog om motivering te verklaar is bestudeer. Die verskillende teorieë is egter nie almal op dieselfde konteks van toepassing nie (par 2.4). 'n Groot diversiteit van motiveringsteorieë bestaan, waarvan elkeen 'n ander fokuspunt het (2.4). Die groot teorieë oor die grondslag van motivering naamlik, die wil, instink en dryfkrag is

eers bestudeer (par. 2.4). Nuwe opvattinge oor motivering het daartoe gelei dat die groot teorieë as ontoereikend beskou is en 'n aantal mini-teorieë oor motivering het daarna ontstaan (par. 2.4). Intrinsieke- en ekstrasieke motivering is daarna bestudeer. Met intrinsieke motivering lê die dryfveer vir die motivering binne die persoon self, byvoorbeeld genot, terwyl by ekstrasieke motivering die dryfveer buite die persoon geleë is, byvoorbeeld straf (par. 2.4.1). 'n Studie oor verskillende mini-teorieë oor motivering is daarna gedoen. Gedragsgebaseerde teorieë bepaal dat wanneer 'n persoon konstant aangemoedig en beloon word om op 'n sekere manier op te tree, die persoon se positiewe gedrag 'n gewoonte sal word. Die persoon vereenselwig die positiewe gevolge met die gedrag (par. 2.4.2). Volgens die behoefte-gebaseerde teorieë wat daarna bestudeer is, handel individue as gevolg van 'n behoefte wat hulle ondervind (par. 2.4.3.). Die behoefte-gebaseerde teorieë volgens Maslow se vlakke van behoeftes, Alderfer se teorie van bestaan-verband-groei (existence-relatedness-growth (ERG) en Herzberg se tweefaktore teorie is bestudeer (par. 2.4.3). Werknemers se interne motivering deur middel van die voldoening aan hoër vlak behoeftes is daarna ondersoek. Volgens hierdie teorie verrig werknemers take omdat hulle dit genotvol vind en bevrediging uit die aktiwiteit self put (par. 2.4.4). Teorieë wat fokus op interne motivering wat ondersoek is, is die Self-beskikkingsteorie van Deci en Ryan en die teorie van Werksverrykings (par. 2.4.4). Die bestudering van McGregor se Teorie X en Teorie Y het verklaar dat werksmotivering op twee teenstellende persepsies rakende werkgewers se kontrole oor die werkplek berus (par. 2.4.5). 'n Ondersoek na die teorie van regverdigheid toon dat werknemers bewus is daarvan en gegriefd voel wanneer hulle nie dieselfde behandel word as ander werknemers wat dieselfde prestasie as hulle lewer nie (par. 2.4.6). 'n Nuwe paradigma het tydens die ondersoek na onderwyser motivering na vore getree. Die nuwe paradigma verklaar motivering aan die hand van 'n kombinasie van verskillende teorieë wat almal bydra om motivering te verklaar (par. 2.4.7). Die studie na motivering het ook belig dat onderwysers daarna moet streef om balans in hul lewe te vind (par. 2.4.7). Veranderinge aan die Suid-Afrikaanse onderwysomgewing sedert 1994 is ook ondersoek, aangesien dit spanning by onderwysers veroorsaak en negatief inwerk op onderwysers se motiveringsvlakke (par. 2.4).

Hoofstuk 3 het op die navorsingsmetodologie wat in hierdie studie oor onderwysermotivering gebruik is gefokus. 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode is gebruik (par. 3.3). Deelnemers is deur middel van doelgerigte streekproefneming gekies (par. 3.5). Fokusgroeponderhoude is gevoer ten einde data te versamel om die navorsingsvraag te kan beantwoord (par. 3.5). Die verkose navorsingsontwerp was geskik om die nodige relevante data te versamel, dit te analiseer en te interpreteer.

In Hoofstuk 4 is verslag gedoen oor die navorsingsbevindinge van die empiriese ondersoek ten einde die navorsingsvrae te beantwoord. Data wat versamel is deur die in-diepte onderhoude met die agt onderwysers is in hierdie hoofstuk geanaliseer, vergelyk en geïnterpreteer. Onderwysers het gevoel dat die onderwysberoep 'n roeping is. Die feit dat die onderwysers onderwys as 'n roeping beleef, dra steeds daartoe by om hulle te motiveer (par. 4.4.1). Die onderwysers het ook uitgewys dat daar verskillende aspekte van die onderwyser se salaris is wat bepaal of dit as 'n motiverende faktor dien, soos die persoonlike omstandighede van die spesifieke onderwyser, byvoorbeeld enkelouerskap en of die onderwyser deur die Departement van Onderwys of deur die skool se beheerliggaam aangestel is (par. 4.4.2). Onderwysers het beklemtoon dat te veel administrasie 'n negatiewe impak op hul motiveringsvlakke uitoefen (par. 4.4.3.1). Onderwysers vind buitemuurse aktiwiteite noodsaaklik vir die holistiese ontwikkeling van die leerders, maar indien onderwysers by aktiwiteite ingedeel word waarvoor hulle nie bevoeg is nie, het dit 'n negatiewe invloed op die onderwyser (par. 4.4.3.2). 'n Mooi, goed-ingerigte klaskamer het 'n positiewe uitwerking op onderwysers se motiveringsvlakke en onderwysers is bereid om self moeite te doen om hul skoolomgewing te verfraai (par. 4.4.4).

Onderwysers het ook beklemtoon dat die tipe pos wat 'n onderwyser beklee werksekeriteit bepaal met 'n pertinente effek op motivering. Permanent-aangestelde onderwysers ervaar meer sekerheid as onderwysers wat deur die skool se beheerliggaam aangestel is. Werksekerheid het 'n positiewe impak op die motiveringsvlakke van 'n onderwyser (par. 4.4.5.1). Onderwysers se werksekerheid word ook beïnvloed deur die kennis en toepassing van hul onderskeie skole se

skoolbeleide (par. 4.4.5.2). Onderwysers ervaar dat herhaalde veranderinge aan die leerplan lei tot onsekerheid en negatiwiteit (par. 4.4.5.3). Onderwysers het samewerking en goeie verhoudings tussen die personeellede onderling as 'n positiewe motiverende faktor ervaar. Wanneer daar spanning tussen personeellede bestaan, moet stappe geneem word om die konflik op te los. Daadwerklike stappe kan ook geneem word om die samewerking tussen personeellede te bevorder (par. 4.4.6). Onderwysers se gevoel was dat die huidige onderwysevalueringstelsel nie daartoe bydra om hul positief te motiveer nie. Voordat die evalueringstelsel as motiverende faktor gesien kan word, sal onderwysers self hul houding daarvoor moet verander (par. 4.4.7). Die onderwysers ervaar dat verskillende rolspelers soos leerders, ouers, die skoolhoof en die Departement van Onderwys (par. 4.4.8.) 'n rol kan speel om onderwysers te motiveer. Onderwysers voel dat leerders minder waardering teenoor hulle toon as waaraan hulle in die verlede gewoon was, maar dat hulle tog nog leerders kry wat wel waardering toon (par. 4.4.8.1). Onderwysers ervaar dat wanneer ouers respek vir die onderwysers toon, hul kinders ook so optree. Ouers se invloed speel 'n groot rol in die mate van werksbevrediging wat 'n onderwyser ervaar (par. 4.4.8.2). Onderwysers wil voel dat die skoolhoof hul ondersteun en aan hulle kant is. 'n Regverdige skoolhoof kan 'n positiewe invloed op 'n onderwyser se werksbevrediging uitoefen (par. 4.4.8.3). Die onderwysers het beklemtoon dat die Departement van Onderwys meer kan doen om die algemene werksomstandighede van onderwysers te verbeter en sodoende 'n positiewe invloed op die motiveringsvlakke van onderwysers uitoefen (par. 4.4.8.4). Onderwysers het verklaar dat daar vir hulle wel in die prestasie van leerders en in die uitoefening van hul roeping werksbevrediging binne die onderwysberoep te vind is. Dit is egter belangrik dat onderwysers hulself positief instel en teen negatiwiteit waak (par. 4.4.9).

### **5.3 GEVOLGTREKKING**

Dit is vir elke onderwyser noodsaaklik om elke dag met 'n positiewe ingesteldheid te begin ten einde sukses met leerlinge te behaal. Ongelukkig het administrasie, die oplos van konflik en die instandhouding van hoë vlakke van energie 'n negatiewe uitwerking op die positiewe ingesteldheid van onderwysers. Onderwysers moet daaraan werk om

innerlik sterk te wees en die positiewe in elke situasie te soek en te koester. Onderwysers moet daarop fokus om self hul ingesteldheid teenoor die negatiewe omstandighede te verander en hulself so goed as moontlik toe te rus om opgewasse te wees vir hul onderwystaak. Daar is stappe wat onderwysers kan neem om hulself te motiveer en hul eie motivering te verbeter. Daar is ook strategieë wat skoolhoofde kan implementeer ten einde die vlakke van motivering van hul onderwyserskorps te verhoog en te handhaaf. Hierdie stappe en strategieë word vervolgens as aanbevelings bespreek.

## **5.4 AANBEVELINGS**

### **5.4.1 Stappe wat onderwysers kan neem om hulself te motiveer**

True happiness comes from living an authentic life fueled with a sense of purpose and balance.

*Kathleen A. Hall*

Met verwysing na hierdie lewenswaarheid deur Kathleen Hall het onderwysers reeds 'n belangrike belegging in hulself gemaak deur 'n emosioneel en finansiële lonende beroep soos onderwys te kies. Onderwysers moet daarom voortgaan en in hul belegging, naamlik hulself, belê.

- Wat emosionele beloning aanbetref, moet onderwysers begin deur hulself daartoe te verbind om deursettingsvermoë te hê en nie binne die eerste drie tot vyf jaar uit te brand nie (Luckner & Rudolph 2009:169). Onderwysers moet hulself elke dag herinner aan die hoër roeping. Onderwysers moet telkens terug dink aan die rede hoekom hulle onderwysers geword het. Onderwysers is geroepe om met leerders te werk en het 'n innerlike oortuiging dat hulle 'n verskil in leerders se lewens kan maak. Onderwysers kan ook as hulle inspirasie nodig het, dink aan een van hul eie onderwysers na wie hulle opgekyk het en wat 'n invloed in hul eie lewe gehad het. Wanneer onderwysers die dag negatief

voel, kan hulle selfondersoek doen en daarvoor dink of hulle enige ander werk wil doen. Die antwoord sal dikwels wees dat hulle wel op die regte plek is.

- Onderwysers moet hulself aan die finansiële voordele van die onderwysberoep herinner. Dit is 'n voorreg om 'n werk te kan hê, om 'n beter salaris te kan verdien as baie ander mense, toegang tot 'n pensioenfonds te hê en mediese en behuisingsubsidies te ontvang. Onderwys is steeds 'n veilige en stabiele werk. 'n Onderwyser wat permanent deur die Departement van Onderwys aangestel is, kan nie net summier afgedank word nie.
- Ter wille van effektiewe werkverrigting wat motiveringsvlakke verhoog, moet onderwysers daarna streef om administratiewe take effektief op so 'n manier te voltooi dat dieselfde werk jaar na jaar weer gebruik kan word, elke jaar egter met 'n fokus op verfyning ter wille van verbeterde werksverrigting. Effektiewe beplanning kan elke jaar net aangepas word by die spesifieke groep leerders. Fotostate kan byvoorbeeld gebruik word om onnodige oorskryfwerk uit te skakel. Onderwysers moet hul daarop toespits om hul tyd effektief te gebruik. Vooruitbeplanning verlig die administratiewe take.
- Onderwysers moet eienaarskap van hul eie bemagtiging neem deur te verseker dat hulle volledig op hoogte is van die verskillende skoolbeleide. Hulle moet proaktief optree en uitvind wat die beleide behels. Onderwysers kan hulself ook beskerm deur seker te maak hulle tree volgens die verskillende skoolbeleide op.
- Onderwysers moet daarop konsentreer om deurgaans professioneel op te tree en almal menswaardig te behandel. Onderwysers moet mede-personeellede en leerlinge met respek behandel en voortdurend daarop fokus dat die medemens hanteer moet word soos die eie ek. Indien daar spanning tussen personeellede ontstaan, kan die Departementshoof of hoof genader word om die probleem te help oplos met konstruktiewe kommunikasie.

- Onderwysers moet moeite doen om hul verhoudings met die res van die personeel te verbeter. Vanweë die feit dat goeie vriende kwalitatiewe lewensgehalte verhoog, moet onderwysers geleenthede soek om hul sosiale kring uit te brei en die sosiale bande wat hulle het te versterk. Vriende, kollegas en familie voorsien in noodsaaklike verhoudings wat onderwysers emosioneel kan ondersteun en hul lewens verryk. Onderwysers kan ondersteuning soek deur uit te reik na ander. Wanneer onderwysers onseker is oor hoe om 'n aangeleentheid by die skool te hanteer, kan hulle uitreik na iemand anders en vra vir hulp. Personeellede kan opreg in ander belangstel en geleenthede skep om bymekaar te kom, byvoorbeeld aan die begin van elke kwartaal gaan uiteet en tydens spesiale geleenthede soos verjaarsdae. Onderwysers moet ook probeer om mekaar se las te verlig. Onderwysers kan byvoorbeeld saamwerk en administrasie tussen hulle verdeel.
- Onderwysers moet die IQMS (Integrated Quality Management System) gebruik om hulself te evalueer. Dit hang van elke onderwyser self af of die stelsel effektief gebruik word al dan nie. Die stelsel kan dien as 'n spieëlbeeld. Elke onderwyser kan goed voel oor aspekte waarin hulle uitblink, maar werk aan dit waaraan hulle weet hulle te kort skiet. Onderwysers moet moeite doen om hul vaardighede uit te bou. Dit kan 'n wen-wen situasie skep waardeur die onderwyser en die leerling deur die onderwyser se verbeterende vaardighede bemagtig word. Onderwysers kan hulself daaraan herinner dat buitemuurse aktiwiteite ingestel is met die doel omleeders die geleentheid tot 'n holistiese ontwikkeling te gee. Die leerders moet gebalanseerd ontwikkel en die onderwysers is daar om die leerders daarmee te help. Onderwysers moet te alle tye leerders aanmoedig om hul beste te gee en hulle moet ook die nodige stappe neem om meer van die buitemuurse aktiwiteite waarby hulle ingedeel is te leer. Onderwysers leer leerders op 'n ander vlak ken tydens buitemuurse aktiwiteite.

- Onderwysers kan aan hul verhoudings met ouers werk. Wanneer ouers onderwysers as toeganklik beleef en sien wat onderwysers alles doen, sal toegewyde en ontvanklike ouers die onderwysers daarvoor erkenning gee en waardeer. Onderwysers moet ouers aanmoedig om die onderwyser en skool met respek te behandel. Leerders moet besef dat die onderwyser en ouer kan saamstaan om die beste vir die leerder te bied.
- Onderwysers moet besef dat hulle konstant in 'n leierskap posisie is. In die openbaar kyk ander mense voortdurend hoe 'n onderwyser optree. Onderwysers moet daarom altyd daarna streef om professioneel op te tree.

#### **5.4.2 Stappe wat skoolhoofde kan neem om hul personeel te motiveer**

Die skoolhoof het 'n belangrike invloed op die skoolklimaat; daarom moet hoofde seker maak dat hulle 'n positiewe ingesteldheid by die skool ontwikkel en handhaaf. Die skoolhoof gee die toon vir die hele skool aan want, soos tereg deur Whitaker, Whitaker en Lumpa (2009:194) opgemerk word, wanneer die skoolhoof nies, kry die hele skool verkoue.

- Die skoolhoof moet 'n oop-deur beleid toepas. Die hoof moet toeganklik wees vir die personeel. Die onderwysers wil voel dat die hoof hulle ondersteun. Die hoof moet onderwysers bystaan en hulle beskerm. Dit is belangrik dat die hoof sy/haar personeel ondersteun deur hulle te glo tot die teendeel bewys is. Onderwysers wil voel dat die hoof hulle vertrou en hulle woord aanvaar bo dié van leerders en ouers. Wanneer onderwysers met probleme na die hoof toe gaan, moet hy/sy stappe doen om hulle te help.
- Die hoof moet begrip toon vir onderwysers se probleme. Die hoof moet klasbesoek doen om werklik te sien watter probleme onderwysers ervaar. Die hoof moet belangstelling toon in wat in onderwysers se klasse aangaan. Dit is belangrik dat die hoof die departementele beleide en die skolewet moet ken ten

einde personeel dienooreenkomstig te begelei en te motiveer. Die hoof moet konsekwent optree in dieselfde situasies. Die hoof kan ook ekstra stappe neem om die personeel te motiveer, byvoorbeeld om gereeld motiveringsprekers te reël.

- Die hoof moet stappe neem om te verseker dat die onderwysers bewus is van die skoolbeleide. Die hoof kan byvoorbeeld aan die begin van die jaar die beleide aan die personeellede uitdeel. Gedurende die jaar moet die beleide met die personeel bespreek word. Die skoolhoof moet 'n punt daarvan maak om konsekwent die beleide toe te pas.
- Die skoolhoof moet daadwerklik spanbougelyentheid vir die personeel reël. Die hoof speel ook 'n rol met die indeling van personeel by verskillende aktiwiteite. Moeite kan gedoen word om personeellede wat nie andersins met mekaar sal kontak maak nie, bymekaar in te deel. Wanneer mense saam werk, leer ken hulle mekaar en begrip word so tussen hulle gevestig wat as motivering kan dien vir spanwerk ter wille van verbeterde werksverrigting.
- Met betrekking tot werkslading moet die skoolhoof die hoeveelheid administratiewe take wat aan die personeel uitgedeel word, konstant monitor. Ten einde die onderwyserkorps gemotiveerd te hou, is dit belangrik dat die administratiewe take funksioneel is.
- Skoolhoofde stel die voorbeeld vir die res van hulp personeel. Indien die skoolhoof saam hard werk en die onderwysberoep met 'n positiewe ingesteldheid benader, sal dit die personeel ook inspireer. Die skoolhoof kan die personeel bemoedig en hulle voortdurend aan die positiewe aspekte van die werk herinner. Die skoolhoof moet die personeel gereeld daaraan herinner dat onderwys 'n hoër roeping is en nie net nog 'n werk nie.

## **5.5 VOORSTELLE VIR VERDERE STUDIE**

Met betrekking tot faktore wat die motiveringsvlakke van grondslagfase-onderwysers beïnvloed word die volgende voorstelle gemaak vir verdere studie:

Onderwysers se fisiese en geestelike gesondheid speel 'n belangrike rol in motivering vir verbeterde werksverrigting. Dit is belangrik dat volhoubare navorsing gedoen word oor aspekte en strategieë wat meer lig op hierdie holistiese benadering tot onderwyserwelstand ter wille van positiewe motivering werp. Daar word aanbeveel dat oor die volgende aspekte navorsing gedoen word:

- Die handhawing van goeie eetgewoontes vir onderwysers gedurende 'n lang skooldag.
- Die navolg van 'n volhoubare oefenprogram met gepaardgaande goeie slaapgewoontes vir onderwysers.
- Maniere van gesonde verhoudinge met kollegas kweek en handhaaf ter wille van emosionele heil.
- Die bewerkstelling van balans in 'n onderwyser se lewe ter wille van verhoogde werksverrigting.

## **5.6 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Die studie het faktore wat 'n invloed op die motiveringsvlakke van grondslagfase-onderwysers het ondersoek. Die studie het die volgende beperkings:

Eerstens laat die klein steekproef van navorsingsdeelnemers nie toe dat die navorsingsbevindinge as verteenwoordigend van alle grondslagfase-onderwysers voorgehou kan word nie.

Tweedens kan die omstandighede van die deelnemende skole in die Waterberg Distrik nie gesien word as verteenwoordigend van al die skole in die gebied, of van die groter

Limpopo Provinsie gebiednie. Die skole wat aan die studie deelgeneem het, word as kwantiel 5 skole geklassifiseer, wat beteken dat hulle finansieël welaf is.

## **5.7 SAMEVATTENDE OPMERKINGS**

'n Gemotiveerde onderwyser besit 'n hoë vlak van toewyding, werk hard en is 'n bron van inspirasie vir ander onderwysers en leerlinge. Dit was dus 'n belangrike aspek om 'n studie oor te onderneem het. 'n Onderwyser se motivering om te werk bestaan uit kragte en invloede wat hom of haar daarna laat streef om sekere doelwitte te bereik. Verskillende faktore dra by tot 'n onderwyser se motivering, insluitend die onderwysomgewing, belonings- en aansporingsfaktore, skoolbeleide en erkenning vir goeie insette. Onderwysbestuurders moet bewus wees van hoe hul hul skoolpersoneel aanspoor of ontmoedig. Onderwysbestuurders moet bewus wees van die faktore wat motivering verhoog, sodat hulle in staat sal wees om personeel aan te moedig om hard te werk, effektiwiteit te verhoog en entoesiasies te wees. Onderwysers moet van hulle kant af fokus op hul eie interne motivering. Al bestaan verskillende faktore wat tegelykertyd positiewe en negatiewe invloede op 'n onderwyser se motivering kan uitoefen, moet onderwysers deurgaans op die positiewe aspekte fokus. Onderwysers moet deurgaans reflektief optree ten einde te bevestig wat daaglik suksesvol bereik is sodat hulle innerlik sterk genoeg kan wees om die negatiewe aspekte van skoolhou die hoof te bied.

## BRONNELYS

- Atkinson, E. S. 2000. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1):45-57.
- Avis, M. 2003. Do we need methodological theory to do qualitative research?. *Qualitative Health Research*, 13(7): 995-1004.
- Barbour, R. 2008. *Introducing qualitative research: A student's guide to the craft of doing qualitative research*. London: Sage Publications,
- Beck, R.C. 2004. *Motivation Theories and Principles*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Bobek, B.L. 2002. Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*. 75(4): 2002-205.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. 5<sup>th</sup> Edition. Boston: Pearson.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3:77-101.
- Bryman, A. 2008. *Social Research methods*. 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Carpenter, C. & Suto, M. 2008. *Qualitative Research for Occupational and Physical Therapists: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Champoux, J.E.2000. *Organizational behavior. Essential tenets for a new millennium*. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.

- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Cho, J. & Trant, A. 2006. Validity in Qualitative Research Revisited. *Qualitative Research*, 6(3): 319-40.
- Corti, L. & Thompson, P. 2004. Secondary Analysis of Archived Data. In: Seale, C. Gobo, G. Gubrium, J.F. & Silverman, D. *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications.
- Daly, K.J. 2007. *Qualitative Methods for Family Studies and Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Department of Education. 2001. *Education in South Africa: Achievements since 1994*. Pretoria: Departement of Education.
- Department of Education. 2003. *Revised National Curriculum Statement Grade R-9*. Pretoria: Departement of Education.
- Department of Education. 2009. *Curriculum News: Improving the Quality of Learning and Teaching, Planning for 2010 and beyond*. Pretoria: Departement of Education.
- Department of Education. 2011. *Government Notices: Approval of the national curriculum statement grades R-12 as National Education Policy*. Government Gazette no 34600:3. Pretoria: Government Printers.
- Departement van Onderwys. 2003. *Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring Graad R-9. Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme; Grondslagfase*. Pretoria: Departement van Onderwys.

- Deci, E. L. & Ryan, R.M. 2000. The “what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.
- Driver-Lyn, E. 2003. Where is psychology going?: Structural fault lines revealed by psychologists’ use of Huhn. *American Psychologist*, 58:269-278.
- Education Labour Relations Council. 2003. *Collective Agreement Number 8 of 2003. Integrated Quality Management System*. Pretoria: Government Printers.
- Esterberg, K. G. 2002. *Qualitative Methods in Social Research*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Emanuel, E.J. Wendler, D, & Grady, C. 2000. What Makes Clinical Research Ethical? *Journal of the American Medical Association*, 283(20):2701-11.
- Fidler, B. & Atton, T. 1999. *Poorly performing staff in schools and how to manage them: Capability, competence and motivation*. London: Routledge.
- Fiske, S. T. 2004. Mind the gap: In praise of informal sources of formal thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 8:132-137.
- Flick, U. 2006. *An Introduction to Qualitative Research*. 3<sup>rd</sup> Edition. London:Sage Publications.
- Gibbs, G. R. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Griffin, D. K. 2010. A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers’ Level of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16: 56-76.

- Hallowell, N. Lawton, J. & Gregory, S. 2005. *Reflections on Research: The realities of doing research in the social sciences*. Open University Press: Maidenhead, Berkshire.
- Herzberg, F. Maustner, B. & Snyderman, B.B. 1959. *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. 2000. *Motivational Science, Social and Personality Perspectives*. Philadelphia: Psychology Press.
- Holton, J. 2007. The coding process and its challenges. In: Willig, C & Stainton-Rogers, W. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage Publications.
- Israel, M. & Hay, I. 2006. *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance*. London: Sage Publications.
- Johnson, J.M. 2002. In Depth Interviewing. In: Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. *Handbook of Interview research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kasser, T. & Ryan, R.M. 2001. Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In: Schmuck, P & Sheldon, K.M. *Life goals and well-being: Toward a positive psychology of human striving*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. London: Sage Publications.
- Liamputtong, P. 2010. *Qualitative Research methods*. 3<sup>rd</sup> Edition. Australia: Oxford University Press.
- Luckner, J. & Rudolph, S. 2009. *Teach Well, Live Well*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Mafora, P. 2008. *School Management human resources: Only study guide for MEDEM 9Y*, compiled by Steyn GM. Pretoria: Unisa.
- Mathe, H. Pavie, X. & O’Keeffe, M. 2012. *Valuing People To Create Value: An Innovative Approach to Leveraging Motivation at Work*. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pty. Ltd.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006 *Research in Education*. 6<sup>th</sup> Edition. Boston: Pearson Education.
- Miller, T. & Boulton, M. 2007. Changing Constructions of Informed Consent: Qualitative Research and Complex Social Worlds. *Social Science and Medicine*, 65(11):2199 – 211.
- Morse, J. M. 2007. Ethics in Action: Ethical Principles for Doing Qualitative Health Research. *Qualitative Health Research*, 17(8):1003-5.
- Mouton, J. 2006. *How to succeed in your master’s and doctoral studies*. 10<sup>th</sup> impression. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton J. 2011. *How to succeed in your master’s and doctoral studies*. 15<sup>th</sup> impression. Pretoria: Van Schaik.
- Munhall, P.L. 2006. The landscape of Qualitative Research in Nursing. In: Munhall, P.L. (ed). *Nursing Research: A Qualitative Perspective*. 4<sup>th</sup> Edition. Sudbure, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Myers, D.G. 2000. *The funds, friends, and faith of happy people*. *American Psychologist*. 55(1):56-67.

- Neighbors, C. Lewis, M.A. Fossos, N. & Grossbard, J.R. 2007. In: Brown L.V. *Psychology of Motivation*. New York: Nova Science Publishers.
- Ormrod, J.E. 2008. *Human learning*. 5<sup>th</sup> Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Owens, R.G. 2001. *Organizational behavior in education. Instructional leadership and school reform*. 7<sup>th</sup> Edition. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3<sup>rd</sup> Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Phillips, N. & Hardy, C. 2002. *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Powell, W. & Kusuma-Powell, O. 2010. *Becoming an Emotional Intelligent Teacher*. California: Corwin Press.
- Pugach, M.C. 2006. *Because Teaching Matters*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- RSA. (Republic of South Africa). 1996. *National Education Policy Act, Act 27 of 1996*. Pretoria: Government Printers.
- RSA. (Republic of South Africa). 1998. *Employment of Educators Act 76 of 1998*. (Government Gazette, no 19320). Pretoria: Government Printers.
- RSA. (Republic of South Africa). 1998. *Age requirements for admission to an ordinary public school* Notice 2435 of 1998 (Staatskoerant, 19 Oktober 1998, p. 9). Pretoria: Government Printers.

- Reeve, J. 2009. *Understanding Motivation and Emotion*. 5<sup>th</sup> Edition. New York: Wiley & Sons.
- Robbins, S.P. & DeCenzo, D.A. 2004. *Supervision today!* 4<sup>th</sup> Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. 1995. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage.
- Schater, D. 2011. *Psychology*. USA: Catherine Woods.
- Sin, C.H. 2005. Seeking Informed Consent: Reflections on Research Practice. *Sociology*, 39(2): 277-94.
- Steyn, G.M. & Van Niekerk, E. J. 2008. *Human Resource Management in Education*. Second Edition. Pretoria: Unisa Press.
- Taylor, G. R. 2000. *Integrating Quantitative and Qualitative Methods in Research*. Maryland: University Press of America.
- Taylor, M. C. 2005. Interviewing. In: Hollowy, E. (ed). *Qualitative Research in Health Care*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Tobin, G.A. & Begley, C.M. 2004. Methodological Rigour Within a Qualitative Framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4):276-92.
- Weyers, N.E.J. 2000. *Opvoedermotivering in die Oos-Kaap*. Pretoria: Unisa.
- Whitaker, T. Whitaker, B & Lumpa, D. 2009. *Motivating & Inspiring Teachers*. New York: Eye on Education.

Wigfield, A. Guthrie, J.T. Tonks, S & Perencevidh, K.C. 2004. Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97:299-309.

Woolfolk, A. 2007. *Educational Psychology*. Boston :Pearson.

Wright, J. W. & Wiediger, R.V. 2007. Motivated Behaviors: The interaction of attention, habituation and memory. In: Brown L.V. *Psychology of Motivation*. New York: Nova Science Publishers.

## **AANHANGSEL A**

### **Brief waarin toestemming van die Onderwys Departement gevra word om navorsing te doen in die Waterberg Distrik van die Limpopo Provinsie.**

21.06.2013

Attention: Ms. Madela

To: Head of Department of Education  
The Senior District Manager  
Waterberg District

#### **PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH**

Ms C Viljoen is currently enrolled at the University of South Africa. She has to conduct a research study in partial fulfillment of the M.Ed. Degree in Education Management. Her research focus: "Factors affecting the motivation of educators in the foundation phase of the Waterberg District in the Limpopo Province." She is conducting her research under the supervision of Prof. HM van der Merwe, Department of Educational Leadership and Management, University of South Africa.

Your permission to conduct this research is kindly requested.

Yours sincerely

---

SCHOOL PRINCIPAL

Enquiries : C Viljoen  
073 311 2049

P.O. Box 3207  
Modimolle  
0510  
30 Mei 2013

To: HEAD OF DEPARTMENT  
Waterberg District  
Modimolle

Dear sir,

I am writing this letter to request permission to conduct a research study at two selected schools in the Waterberg District of the Limpopo Province. My research is focused on the following theme: "FACTORS AFFECTING THE MOTIVATION OF EDUCATORS IN THE FOUNDATION PHASE OF THE WATERBERG DISTRICT IN THE LIMPOPO PROVINCE". This study is conducted in partial fulfilment of the M.Ed. degree in Education Management at the University of South Africa. In carrying out the research, focus group interviews will be conducted at the schools with participant selection based on suggestions of the school principal. The time required for the conducting of the interviews in each school will be approximately 90 minutes. When conducting the research the following conditions will prevail:

- All collected information will be treated with confidentiality.
- No disturbance will be caused to the school's normal tuition process.
- Schools' names will not be reflected anywhere.
- Participants' names will not be reflected anywhere.
- All interviews will be recorded and transcribed as soon as possible to enhance accuracy in summarizing and analyzing information.

All research will be ethical and not harmful to the participants in any way.

My supervisor for this study is Prof HM van der Merwe, Department of Educational Leadership and Management, University of South Africa.

Yours sincerely

---

Mrs. C. Viljoen

DEPARTMENT OF EDUCATION

Permission for research titled: FACTORS AFFECTING THE MOTIVATION OF EDUCATORS IN THE FOUNDATION PHASE OF THE WATERBERG DISTRICT IN THE LIMPOPO PROVINCE

Recommended/Not Recommended

---

Circuit Manager: Mr. Mabusela SN

## AANHANGSEL B

### **Briewe aan die skoolhoofde waarin toestemming gevra word om navorsing in die spesifieke skole te doen in die Waterberg Distrik van die Limpopo Provinsie**

Die Hoof

---

---

Geagte Meneer,

Toestemming vir navorsing

Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Onderwysbestuur aan die Universiteit van Suid-Afrika. Ek is besig met navorsing oor **FAKTORE WAT DIE MOTIVERINGSVLAKKE VAN GRONDSLAGFASE-ONDERWYSERS IN DIE WATERBERGDISTRIK VAN DIE LIMPOPO PROVINSIE BEÏNVLOED.**

Vir hierdie studie doen ek navorsing by laerskole in die Waterberg Distrik, Limpopo Provinsie. Ek wil graag 'n fokusgroep onderhoud met drie onderwysers by u skool doen.

Geen persoonlike inligting (name van skole, hoofde of personeel) sal in die navorsingsdokument bekend gemaak word nie.

Ek sal dit waardeer indien u my hierin bystaan deur toestemming vir sodanige onderhoude te verleen.

Die uwe

---

Christelle Viljoen

Hiermee gee ek \_\_\_\_\_ toestemming dat personeel van  
Laerskool \_\_\_\_ aan die navorsing deelneem.

\_\_\_\_\_  
Handtekening Hoof

\_\_\_\_\_  
Datum

## AANHANGSEL C

### **Brief waarin deelnemers versoek word om aan fokusgroep-onderhoude deel te neem.**

Geagte onderwyser,

Ek is tans ingeskryf vir 'n Meestersgraad in Onderwysbestuur aan die Universiteit van Suid-Afrika. My navorsingsfokus is op FAKTORE WAT DIE MOTIVERINGSVLAKKE VAN GRONDSLAGFASE-ONDERWYSERS IN DIE WATERBERGDISTRIK VAN DIE LIMPOPO PROVINSIE BEÏNVLOED.

My studie is gefokus op laerskole in die Waterberg Onderwys Distrik aangesien ek self 'n onderwyser is by een van die skole daar en ook in die gebied woonagtig is. Dit is daarom vir my gerieflik en toeganklik om die studie by hierdie skole te onderneem.

Die doel van die studie is om faktore te ondersoek wat 'n invloed het op die motivering van Grondslagfase-onderwysers en verder om strategieë daar te stel vir onderwysbestuurders om onderwysers te motiveer en ook vir onderwysers om hulself te motiveer.

Geen persoonlike inligting (name van skole, hoofde of personeel) sal in die navorsingsdokument bekend gemaak word nie. Die inligting sal streng vertroulik wees en u kan u deelname enige tyd staak.

Ek sal dit waardeer indien u my hierin bystaan.

Die uwe

---

Christelle Viljoen

Toestemming

Ek \_\_\_\_\_ verstaan die bo-staande inligting en stem vrywillig in om deel te wees van hierdie studie.

\_\_\_\_\_  
Handtekening

\_\_\_\_\_  
Datum

## AANHANGSEL D

### Onderhoudskedule

1. Hoekom het jy besluit om 'n onderwyser te word?
  - Wanneer het jy geweet jy gaan 'n onderwyser word?
  - Help die rede waarom jy 'n onderwyser geword het, om jou steeds te motiveer?
2. Is jy tevrede met die onderwysomgewing (klaskamer)?
3. Dink jy onderwys is 'n stabiele werk?
  - Bestaan daar duidelike beleide vir optrede, skooltye, dissipline en word dit toegepas?
  - Bestaan daar vir jou duidelike vakbeleide? Het jy sekerheid oor wat om te onderrig?
4. Hoe is jou verhoudings met die res van die personeel?
  - Watter geleenthede word geskep om verhoudings met ander personeel op te bou of saam te werk?
5. Voel jy gewaardeerd as onderwyser?
  - Kry jy erkenning vir jou werk?
  - Dink jy onderwysers word belangrik geag in die gemeenskap?
6. Hoe dra die huidige beoordelingsstelsel (IQMS) by om jou te motiveer?
7. Vind jy vervulling in jou werk en hoe kry jy geleentheid om jou talente te gebruik?
8. Hoe voel jy oor buitemuurse aktiwiteite?
9. Hoe ervaar jy papierwerk?
10. Wat dink jy kan die:
  - Hoof doen om jou te motiveer?
  - Ouers doen om jou te motiveer?
11. Die regering doen om jou te motiveer?
12. Watter waarde heg jy daaraan om 'n onderwyser te wees? Wat beteken dit vir jou persoonlik? Hoe motiveer jy jouself?

