



**'N EVALUERING VAN OPVOEDERMOREEL
IN SKOLE IN WELLINGTON**

deur

JURGENS JACOBUS LIEBENBERG

Proefskrif voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

Doctor Educationis

in die

Fakulteit vir Onderwys

aan die

Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie

Promotor: Dr CR Hattingh

**Wellington
September 2016**

CPUT copyright information

This dissertation/thesis may not be published either in part (in scholarly, scientific or technical journals), or as a whole (as a monograph), unless permission has been obtained from the University

VERKLARING

Ek, Jurgens Jacobus Liebenberg, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie. Die inhoud verteenwoordig my eie opinie en nie noodwendig dié van die Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie nie.



30 September 2016

UITTREKSEL

Onderwys is een van die mees uitdagende en veeleisende professies ter wêreld. Dit blyk dat opvoeders onder groot druk geplaas word en dit het 'n negatiewe impak op opvoedermoreel. Verwagting wat op opvoeders geplaas word groei eksponensieel in Suid-Afrika.

'n Studie is onderneem om opvoedermoreel in skole in die Wellingtonse omgewing te evalueer. Die oorhoofse doel van die studie was om te bepaal watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed. Die doelstellings wat hieruit voortgevloei het, was om 'n toepaslike literatuurstudie oor opvoedermoreel te onderneem en ook vas te stel hoe opvoedermoreel die funksionering van skole beïnvloed. Die uiteindelik doel van die studie was om vas te stel wat gedoen kan word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

Die literatuurstudie het gedien as die vertrekpunt van die ondersoek. Die literatuurstudie is opgevolg deur 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes binne 'n interpretatiewe navorsingsbenadering. 'n Vraelys is gebruik om data in te samel en terugvoering is gegee aan drie fokusgroepe. Die vraelys het hoofsaaklik gefokus op aspekte op nasionale en provinsiale vlak, die skoolgemeenskap en skoolverwante vlakke, terwyl die derde groep vrae verband gehou het met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder in die klaskamer.

Die kwalitatiewe instrument is uitgegee aan 137 respondente in skole in die Wellington-omgewing. Die validering van response en die bevindinge is getoets deur middel van terugvoering van die bevindinge aan die fokusgroepe om hul menings te kry oor die bevindinge van die literatuurstudie en die terugvoering van die vraelys. Die betroubaarheid van die data is getoets by wyse van onderhoude met die drie fokusgroepe. Triangulasie is toegepas by wyse van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes, die literatuurstudie en fokusgroeponderhoude.

Ten slotte is aanbevelings gedoen om opvoedermoreel in skoolverband binne die Suid-Afrikaanse konteks te kan verbeter.

ABSTRACT

Teaching is one of the most challenging and demanding professions in the world. It seems as though teachers are being stretched to the limit and that this has a negative impact on educator morale. Expectations placed on educators seem to be expanding exponentially in South Africa.

A study has been undertaken to analyse and assess educator morale in schools in the Wellington area. The main aim of this study was to establish which factors influence educator morale. The aims that emerged was a literature study about educators' morale and to establish how educators' morale influence the functioning of schools. The last aim of the study was what can be done to assure continuous high educator morale.

The literature study formed the starting point of this investigation. The literature study was followed by a combination of qualitative and quantitative research methods within an interpretive research paradigm. A questionnaire was used to collect data and feedback was given to three focus groups. The questionnaire concentrated mainly on aspects on national and provincial level, those in the school community and on school related levels whilst the third group related to the daily educational task of the educator in the classroom.

The qualitative instrument was handed out to 137 respondents in schools in the Wellington area. The validity of the responses and the findings were tested by means of feedback to the focus groups to get their views about the findings of the literature study and the feedback from the questionnaires. The reliability of the data was tested by means of interviews with three focus groups. Triangulation was applied by means of qualitative and quantitative research methods, a literature study and focus group interviews.

In conclusion, recommendations were provided to improve educators' morale in schools in South Africa.

BEDANKINGS

Graag betuig ek my opregte dank aan die volgende persone:

- Aan my Skepper kom alle lof en eer toe vir die insig en deursettingsvermoë wat ek ontvang het om hierdie werk moontlik te maak.
- My promotor, dr. C.R. Hattingh, vir sy professionele leiding en ondersteuning tydens my studie.
- Dr. C. Uys, van die Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie vir haar hulp met die statistiese analise van die navorsing.
- Mev. L. Grobler, vir haar keurige hulp met die taalversorging.
- Mej. F. Avrakotos, met die tegniese versorging.
- My familie, Ingrid en kinders, Anine en Kobus vir al hul geduld, liefdevolle ondersteuning en begrip tydens die voltooiing van die proefskrif.
- Aan my moeder, Sulena, vir haar volgehoue ondersteuning.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	ii
ABSTRACT.....	iv
BEDANKINGS	v
INHOUDSOPGAWE	vi
LYS VAN FIGURE.....	XV
LYS VAN TABELLE	XVI
HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTASIE TOT STUDIE.....	1
1.1 Agtergrond tot die studie	1
1.2 Probleemstelling en fokus	5
1.3 Doelstellings van studie	7
1.4 Navorsingsontwerp en -metodologie	8
1.5 Omvang van die navorsing	11
1.6 Teikengroep van die ondersoek	11
1.7 Etiese maatreëls	11
1.8 Indeling van hoofstukke	12
1.9 Samevatting	12
HOOFSTUK 2: 'N LITERATUUROORSIG VAN KONSEPTE RAKENDE OPVOEDERMOREEL.....	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Begripsdefiniëring van verbandhoudende begrippe	14
2.2.1 Moreel en opvoedermoreel	14

2.2.2	Motivering.....	16
2.2.3	Stres.....	17
2.2.4	Werktevredenheid	18
2.2.5	Werkuitbranding	19
2.3	Aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed.....	21
2.3.1	Aspekte op nasionale en provinsiale vlak	22
2.3.1.1	Kurrikulumwysiginge	23
2.3.1.2	Kompensasie	25
2.3.1.3	Mediaberrigging.....	26
2.3.1.4	Multikulturaliteit.....	27
2.3.1.5	Ondersteuningsdienste	28
2.3.1.6	Professionele respek en die status	29
2.3.1.7	Werksekuriteit.....	31
2.3.2	Aspekte in die skool en in die skoolgemeenskap.....	32
2.3.2.1	Balans tussen die werkplek en die huis.....	32
2.3.2.2	Skoolbestuur, organisasieklimaat en -kultuur	33
2.3.2.3	Bevordering.....	36
2.3.2.4	Billike behandeling.....	37
2.3.2.5	Dissipline.....	38
2.3.2.6	Fisiese geriewe, fasiliteite en gemeenskapsondersteuning	39
2.3.2.7	Ouderdom, geslag en opvoedkundige kwalifikasies	41
2.3.2.8	Ouerbelangstelling en -betrokkenheid.....	43
2.3.2.9	Personeelverhoudinge.....	44

2.3.2.10	Werkure	46
2.3.3	Aspekte in die klaskamer	47
2.3.3.1	Erkenning vir taakuitvoering	47
2.3.3.2	Interaksie met leerders en hul suksesse	48
2.3.3.3	Leerdergerigte faktore	50
2.3.3.4	Outonomie in die uitvoering van hul pligte	51
2.3.3.5	Werktevredenheid	52
2.3.3.6	Werkklading	54
2.3.3.7	Stres	56
2.3.3.8	Taaksinvolheid	58
2.4.1	Die effek van hoë opvoedermoreel	59
2.4.1.1	Esprit de Corps	59
2.4.1.2	Gemotiveerdheid en positiwiteit	60
2.4.1.3	'n Positiewe skoolklimaat	62
2.4.1.4	Samewerking en kohesie	63
2.4.1.5	Werktevredenheid	63
2.4.2	Implikasies van lae opvoedermoreel	64
2.4.2.1	Hoë werksafwesighede	64
2.4.2.2	Gedurige verwisseling van personeel	65
2.4.2.3	Negatiewe ingesteldheid en ongemotiveerdheid	66
2.4.2.4	Stres en fisiese gesondheid	68
2.4.2.5	Werkuitbranding	69
2.5	Samevatting	71

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN ONTWERP VAN DIE STUDIE	73
3.1 Inleiding	73
3.2 Teoretiese raamwerk.....	74
3.3 Navorsingsbenadering.....	75
3.3.1 Kwantitatiewe navorsing	75
3.3.2 Kwalitatiewe navorsing.....	77
3.3.3 Gemengde navorsingsbenadering	80
3.4 Navorsingsontwerp	81
3.5 Navorsingsmetodologie en -proses	81
3.6 Instrumentasie	84
3.6.1 Vraelys	84
3.6.2 Onderhoude met fokusgroepe	86
3.7 Geldigheid en betroubaarheid.....	89
3.7.1 Triangulasie.....	91
3.7.2 Veralgemening in kwalitatiewe navorsing	93
3.7.3 Vooroordeel.....	94
3.7.4 Anonimiteit en vertroulikheid.....	95
3.7.5 Objektiviteit en integriteit.....	96
3.8 Etiese oorwegings.....	97
3.9 Samevatting	98
HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE, VERSLAGLEWERING, ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA	99
4.1 Inleiding	99

4.2	Analise van die response van die vraelys	99
4.3	Analise van die response op die vrae van die vraelys	102
4.3.1	Biografiese gegewens (Afdeling B)	102
4.3.1.1	Geslag	102
4.3.1.2	Tydperk in die onderwys	103
4.3.1.3	Posvlak tans beklee	103
4.3.1.4	Kwalifikasies verwerf	104
4.3.2	Aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed (Afdeling A)	105
4.3.2.1	Aspekte op nasionale en provinsiale vlak	105
4.3.2.1.1	Kurrikulumwysiginge	106
4.3.2.1.2	Kompensasie	108
4.3.2.1.3	Mediaberiggewing	109
4.3.2.1.4	Multikulturaliteit	111
4.3.2.1.5	Ondersteuningsdienste	112
4.3.2.1.6	Ouderdom	115
4.3.2.1.7	Professionele respek en status	117
4.3.2.1.8	Werksekuriteit	118
4.3.2.2	Skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte	120
4.3.2.2.1	Balans tussen die werkplek en huis	120
4.3.2.2.2	Bestuur van die skool	122
4.3.2.2.3	Bevordering	123
4.3.2.2.4	Billike behandeling	125
4.3.2.2.5	Dissipline	129

4.3.2.2.6	Fisiese geriewe en fasiliteite	131
4.3.2.2.7	Gemeenskapsondersteuning	133
4.3.2.2.8	Geslag en opvoedkundige kwalifikasies.....	135
4.3.2.2.9	Organisasieklimaat en -kultuur	136
4.3.2.2.10	Ouerbelangstelling en -betrokkenheid	137
4.3.2.2.11	Personeelverhoudinge.....	139
4.3.2.2.12	Werksure	140
4.3.2.3	Aspekte in die klaskamer.....	141
4.3.2.3.1	Erkenning vir taakuitvoering.....	142
4.3.2.3.2	Interaksie met leerders en hul suksesse	143
4.3.2.3.3	Leerdergerigte faktore	144
4.3.2.3.4	Outonomie in die uitvoering van pligte.....	145
4.3.2.3.5	Werktevredenheid	147
4.3.2.3.6	Werkklading	148
4.3.2.3.7	Stres.....	149
4.3.2.3.8	Taaksinvolheid.....	151
4.4	Vergelykende data-analise van skole.....	152
4.4.1	Vergelykende data-analise van skole: nasionale en provinsiale aspekte	153
4.4.1.1	Die gemiddeldes per skool	154
4.4.1.2	Die gemiddeldes per geslag	155
4.4.1.3	Die gemiddeldes per posvlak	156
4.4.1.4	Die gemiddeldes per kwalifikasie	157
4.4.1.5	Die gemiddeldes per jare ondervinding	158

4.4.1.6	Die gemiddeldes: Hoërskole versus Laerskole.....	159
4.4.2	Vergelykende data-analise van skole: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte.....	161
4.4.2.1	Die gemiddeldes per skool	161
4.4.2.1	Die gemiddeldes per geslag	163
4.4.2.2	Die gemiddeldes per posvlak	163
4.4.2.3	Die gemiddeldes per kwalifikasie	164
4.4.2.4	Die gemiddeldes per jare ondervinding	165
4.4.2.5	Die gemiddeldes: Hoërskole versus Laerskole.....	166
4.4.2.6	Die gemiddeldes per skool	169
4.4.2.7	Die gemiddeldes per geslag	170
4.4.2.8	Die gemiddeldes per posvlak.....	170
4.4.2.9	Die gemiddeldes per kwalifikasie	171
4.4.2.10	Die gemiddeldes per jare ondervinding	172
4.4.2.11	Die gemiddeldes: Hoërskole versus Laerskole.....	173
4.4.2.12	Slotson: Vergelykende data-analise van skole	175
4.5	Samevatting	176
HOOFSTUK 5: BEVINDINGE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....		177
5.1	Inleiding	177
5.2	Die navorsingsprobleem.....	178
5.3	Die doel van die studie.....	178
5.4	Gevolgtrekkings ten opsigte van die aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed	179
5.4.1	Aspekte op nasionale en provinsiale vlak	179

5.4.2	Aspekte in die skool en in die skoolgemeenskap.....	180
5.4.3	Aspekte in die klaskamer.....	182
5.5	Aanbeveling om hoë opvoedmoreel te verseker	182
5.5.1	Aspekte op nasionale en provinsiale vlak	182
5.5.1.1	Kurrikulumwysiginge en -ondersteuning	182
5.5.1.2	Kompensasie	184
5.5.1.3	Mediaberiggewing	185
5.4.1.4	Multikulturaliteit	185
5.5.1.5	Professionele respek en status.....	186
5.5.1.6	Werksekuriteit.....	187
5.5.2	Aspekte in die skool en gemeenskap.....	188
5.5.2.1	Balans tussen die werkplek en die huis.....	188
5.5.2.2	Skoolbestuur, organisasieklimaat en -kultuur	188
5.5.2.3	Bevordering.....	189
5.5.2.4	Billike behandeling.....	190
5.5.2.5	Dissipline.....	190
5.5.2.6	Fisiese geriewe, fasiliteite en gemeenskapsondersteuning	191
5.5.2.7	Ouderdom, geslag en opvoedkundige kwalifikasies	192
5.5.2.8	Ouerbelangstelling en -betrokkenheid	193
5.5.2.9	Personeelverhoudinge.....	194
5.5.2.10	Werksure en werklading	195
5.5.3	Aspekte in die klaskamer.....	195
5.5.3.1	Erkenning vir taakuitvoering	196

5.5.3.2	Interaksie met leerders en hul suksesse	196
5.5.3.3	Leegerigte faktore	197
5.5.3.4	Outonomie in die uitvoering van pligte	197
5.5.3.5	Werkbevrediging	198
5.5.3.6	Stres.....	198
5.5.3.7	Taaksinvolheid.....	199
5.6	Tekortkominge en beperkinge van die studie	199
5.7	Aanbevelings vir verdere studie	200
5.8	Samevattende opmerkings.....	200
	BRONNELYS.....	202
	ADDENDUMS	A (1)

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: 'n Raamwerk vir die voorstelling van aspekte wat opvoedermoreel kan
beïnvloed 22

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1:	Aantal bedankings van opvoeders op verskillende posvlakke	4
Tabel 1.2:	Redes vir bedanking uit die onderwys	4
Tabel 4.1:	Die Aspekte, aantal items en die Cronbach-alpha-waardes	102
Tabel 4.2:	Geslagsamestelling	103
Tabel 4.3:	Tydperk in die onderwys	103
Tabel 4.4:	Posvlakke tans bekleë	104
Tabel 4.5:	Kwalifikasies verwerf	104
Tabel 4.6:	Kurrikulumwysiging	106
Tabel 4.7:	Kompensasie	108
Tabel 4.8:	Mediaberiggewing	110
Tabel 4.9:	Multikulturaliteit	111
Tabel 4.10:	Ondersteuning van departementele amptenare aan opvoeders om die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig	113
Tabel 4.11:	Die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste aan opvoeders bevorder werktevredenheid	114
Tabel 4.12:	Ouderdom	116
Tabel 4.13:	Professionele respek en status	117
Tabel 4.14:	Werksekuriteit	119
Tabel 4.15:	Balans tussen die werkplek en huis	120
Tabel 4.16:	Bestuur van die skool	122
Tabel 4.17:	Bevordering	124
Tabel 4.18:	Opvoeders ontvang billike behandeling van hul onmiddellike hoofde	125
Tabel 4.19:	Opvoeders ontvang billike behandeling van departementele amptenare ..	126
Tabel 4.20:	Opvoeders ontvang billike behandeling van leerders	127
Tabel 4.21:	Opvoeders ontvang billike behandeling van ouers	128
Tabel 4.22:	Dissipline	130
Tabel 4.23:	Fisiese geriewe en fasiliteite	131
Tabel 4.24:	Gemeenskapsondersteuning	133
Tabel 4.25:	Geslag en opvoedkundige kwalifikasies	135
Tabel 4.26:	Organisasieklimaat en -kultuur	136
Tabel 4.27:	Ouerbelangstelling en -betrokkenheid	137
Tabel 4.28:	Personeelverhoudinge	139
Tabel 4.29:	Werksure	140

Tabel 4.30:	Erkenning vir taakuitvoering	142
Tabel 4.31:	Interaksie met leerders en hul suksesse	143
Tabel 4.32:	Leerdergerigte faktore.....	144
Tabel 4.33:	Outonomie in die uitvoering van pligte	146
Tabel 5.34:	Werktevredenheid.....	147
Tabel 4.35:	Werkklading.....	148
Tabel 4.36:	Stres	149
Tabel 4.37:	Taaksinvolheid	151
Tabel 4.41:	Die gemiddeldes per skool: nasionale en provinsiale vlak aspek	154
Tabel 4.42:	Die gemiddeldes per geslag: nasionale en provinsiale vlak aspek	155
Tabel 4.43:	Die gemiddeldes per posvlak: nasionale en provinsiale vlak aspek.....	156
Tabel 4.44:	Die gemiddeldes per kwalifikasie: nasionale en provinsiale vlak aspek	157
Tabel 4.45:	Die gemiddeldes per jare ondervinding: nasionale en provinsiale vlak aspek	158
Tabel 4.46:	Die gemiddeldes: hoërskole: nasionale en provinsiale vlak aspek.....	159
Tabel 4.47:	Die gemiddeldes: laerskole: nasionale en provinsiale vlak aspek.....	160
Tabel 4.48:	Die gemiddeldes per skool: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	162
Tabel 4.49:	Die gemiddeldes per geslag: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	163
Tabel 4.50:	Die gemiddeldes per posvlak: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	163
Tabel 4.51:	Die gemiddeldes per kwalifikasie: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	164
Tabel 4.52:	Die gemiddeldes per jare ondervinding: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte.....	165
Tabel 4.53:	Die gemiddeldes: hoërskole: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte.....	167
Tabel 4.54:	Die gemiddeldes: Laerskole: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	168
Tabel 4.55:	Die gemiddeldes per skool: opvoeding in die klaskamer	169
Tabel 4.56:	Die gemiddeldes per geslag: opvoeding in die klaskamer	170
Tabel 4.57:	Die gemiddeldes per posvlak: opvoeding in die klaskamer	170
Tabel 4.58:	Die gemiddeldes per kwalifikasie: opvoeding in die klaskamer.....	171
Tabel 4.59:	Die gemiddeldes per jare ondervinding: opvoeding in die klaskamer	172
Tabel 4.60:	Die gemiddeldes: hoërskole: opvoeding in die klaskamer	173

Tabel 4.61: Die gemiddeldes: laerskole: opvoeding in die klaskamer 174
Tabel 4.62: Die gemiddeldes van alle aspekte..... 175

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTASIE TOT STUDIE

1.1 Agtergrond tot die studie

Onderwys word sedert 1994 in Suid-Afrika deur verskeie veranderinge in die gesig gestaar (Sibande, 2000:1; Wevers & Steyn, 2002:205; Van Wyk, 2012:1; Balfour, 2014:1). Die openbare onderwysstelsel ervaar ernstige probleme soos 'n hoë skoolverlaatsyfer onder leerders, 'n tekort aan opvoeders in sekere vakke, swak basiese onderwys en swak eksamenuitslae (Van der Westhuizen, 2002:298; Van Wyk, 2012:1; Balfour, 2014:1). Na die swak nasionale matriekuitslae van die afgelope aantal jare het onderwys in Suid-Afrika onder druk gekom en is die werk van onderwysers onder die vergrootglas geplaas. Verder word skole deur massiewe uitdagings gekonfronteer as gevolg van sosiale en ekonomiese veranderinge en daar is volgehoue druk op skole ter wille van doeltreffendheid.

Jackson en Rothmann (2005:100) is van mening dat die Suid-Afrikaanse opvoedkundige landskap verskeie veranderinge ondergaan het en dit kon lei tot die hoër vlakke van stres en werkkuitbranding onder opvoeders. Onderwystoestande het verander en meer intensief geword as gevolg van hoë verwagtinge, groter eise, groter verantwoordbaarheid, meer sosiale werkverpligtinge, veelvoudige innovasies en eskalerende administratiewe werklading.

Ten spyte van pogings om die onderwysstelsel in Suid-Afrika te verbeter word die effektiwiteit van opvoeders steeds beïnvloed deur verskeie faktore (Jackson & Rothmann, 2005:100). Aansluitend daarby voer Atkinson (2000:46) aan dat die oorsake van lae opvoedermoreel 'n komplekse aangeleentheid is en dat dit mag verskil van skool tot skool. In die lig van die wêreldwye pogings om skole en die onderwysberoep te verbeter het die middelpunt van die fokus na dié van opvoedersmoreel verskuif (Gardner, 2011:2).

Die voorkoms van stres, werkkuitbranding, frustrasie en werksontevredenheid is wêreldwye tendense wat 'n direkte impak het op die produktiwiteit van 'n opvoeder in skoolverband (Van Tonder & Williams, 2009:204). Die onderwyser, as professionele werknemer en opvoeder, beoefen sy beroep binne die nasionale onderwysstelsel. Daar is verskeie aspekte, benewens politieke faktore, aanwesig wat die onderwys wesenlik kan beïnvloed en 'n beduidende rol kan speel in die daaglikse beroepsbevrediging van 'n onderwyser. Die vlak waarop die onderwyser 'n gevoel van bevrediging in sy of haar beroep ervaar, sal heel waarskynlik 'n merkbare invloed

hê op daaglikse onderrig- en leeraktiwiteite in die klaskamer en gepaardgaande morele belewenis.

Volgens Bowles en Cooper (2009:2) is die meting van werkers se moreel in 1947 vir die eerste keer in die VSA gedoen. Daar is verskeie terme en begrippe wat met moreel geassosieer of verbind kan word en wat min of meer dieselfde betekenis het: “Employee Satisfaction”, “Employee Well-Being”, “Employee Engagement”, “Employee Commitment”, “Employee Involvement”, “Employee Passion”, “Employee Empowerment”, en “Employee Enthusiasm” (Bowles & Cooper, 2009:3).

Mackenzie (2007:89) stel die saak onomwonde as hy sê dat die morele belewenis van onderwysers in Australië geweldig afgeneem het soos wat die uitdagings in die onderwys toegeneem het. Die afname in die moreel kan toegeskryf word aan die openbare druk op die onderwys, veral gesien in die lig daarvan dat die onderwys in Australië besig was om sy plek in die internasionale arena te verloor. Die gevolgtrekking waartoe Mackenzie (2007:90) kom, was dat die politici in Australië onderwys as ’n lae prioriteit beskou. Dit was ook gedurende dié tydperk dat die moreel van die opvoeders baie laag was. Dladla (2005:43) is van mening dat die korttermyn-visie van politici bygedra het tot lae opvoedermoreel in Suid-Afrika as sy sê: “The short-term view of education espoused by politicians has emerged as one of the many factors that contribute to educator morale”.

Opvoedermoreel is reeds die afgelope dekade wêreldwyd die fokuspunt in die media. Op 17 Oktober 2016 het Stephan Twigg in die Britse parlement tydens ’n toespraak gesê dat moreel onder Britse opvoeders ’n laagtepunt bereik het (Education Parliamentary Monitor, 2016:4-5). In Suid-Afrika het ’n voormalige Minister van Onderwys, professor Kadar Asmal, reeds in 1999 tydens ’n toespraak by die Kaapse Persklub gesê dat die moreel van onderwysers in alle gemeenskappe onaanvaarbaar en gevaarlik laag is (Department of Education 1999:1). Hy het die veranderinge op onderwysgebied in 1999 en die uitwerking daarvan op opvoeders, treffend saamgevat en bevind dat moreel ’n groot impak op opvoeders se morele belewenis gaan hê en ook die kwaliteit van dienslewering in skole nadelig gaan beïnvloed (Department of Education 1999:1).

Die negatiewe implikasies van die veranderinge op onderwysgebied het tot gevolg dat baie minder opvoeders vir studies aan tersiêre instansies gewerf word (Jackson & Rothmann, 2005:100). Opvoederretensie het, volgens Jackson en Rothmann (2005:100), ’n groot

uitdaging vir die Departement van Onderwys geword soos weerspieël in media-uitsprake soos die volgende: "Most SA teachers ready to quit" (Citizen, 1999); "Many good teachers have quit in despair because of the OBE system" (Star, 2001); "Profoundly sad so many teachers are quitting" (Citizen, 2002); "Stress takes big toll on teachers" (Pretoria News, 2002).

Op 28 Mei 2010 het mnr. JJ Gunda (OD-Noordkaap) in 'n skriftelike vraag aan die Minister van Basiese Onderwys, me. Angie Motshekga, navraag gedoen oor die getal onderwysers wat die afgelope vyf jaar die onderwys verlaat het. Volgens statistiek wat deur die Departement van Basiese Onderwys beskikbaar gestel is, het byna 27000 onderwysers gedurende die jare 2005 tot 2010 die skolestelsel verlaat (National Council of Provinces, 2010). Aansienlik meer onderwysers het in 2007/2008 uit die stelsel bedank as in 2005/2006. In 2005/2006 het altesame 8657 onderwysers die stelsel verlaat en in 2007/2008 het 9175 onderwysers uit die onderwysstelsel getree. Die redes vir die diensverlating word toegeskryf aan vroeë bedanking, pensioen, swak gesondheid en afsterwe.

Bogenoemde statistiek word verder aangevul deur syfers wat me. Angie Motshekga op 2 Maart 2016, in antwoord op 'n parlementêre vraag van mnr. Erick Marais (DA-LP) bekend gemaak het (Die Burger, 2016). Die syfers het aangetoon dat byna 5000 opvoeders gedurende 2015 uit die onderwys bedank het, terwyl net minder as 30 000 opvoeders sedert 2011 die beroep vaarwel geroep het. Geen inligting is verskaf oor die presiese aantal opvoeders wat op verskillende posvlakke uit die onderwys bedank het nie.

In 'n persoonlike onderhoud met 'n parlementêre beampte is die volgende inligting verskaf oor die presiese getal prinsipale, adjunk-prinsipale, departementshoofde en opvoeders wat sedert 2011 tot 2015 die onderwys verlaat het (Schumann, 2016, pers. komm., 14 Junie). Die gegewens is soos volg:

HOOFSTUK 1:
INLEIDENDE ORIËNTASIE TOT STUDIE

Tabel 1.1: Aantal bedankings van opvoeders op verskillende posvlakke

Provinsies	Prinsipale	Adjunk-prinsipale	Departements-hoofde	Opvoeders	Totale
Gauteng	142	201	1088	6185	7616
KwaZulu-Natal	385	171	911	5185	6651
Limpopo	239	85	327	2147	2798
Mpumalanga	95	72	291	1682	2140
Noord-Kaap	56	25	91	580	752
Noord-Wes	114	81	245	1475	1915
Oos-Kaap	410	90	44	3481	4422
Vrystaat	87	66	250	1631	2034
Wes-Kaap	33	43	150	1186	1412
Totaal	1561	834	3794	23551	29740

Die minister wou egter nie oor die redes vir die bedanking uitwei nie, maar onderwysunies het hul bekommernis hieroor uitgespreek en gespekuleer oor 'n verskeidenheid van redes soos bereiking van aftree-ouderdom, groot werklading, stand van dissipline, kurrikulêre administratiewe rompslomp, swak bestuur deur amptenare van distrikskantore en hoë werkdruk (Die Burger, 2016).

Inligting bekom in die onderhoud (Schumann, 2016, pers. komm., 14 Junie) dui daarop dat die onderwys vanaf 2008 tot 2012 die grootste persentasie (43.9%) opvoeders weens bedanking uit die onderwys verloor het. Die presiese redes vir die bedanking word soos volg aangedui:

Tabel 1.2: Redes vir bedanking uit die onderwys

Redes vir bedanking	2008/9		2009/10		2010/11		2011/12		2012/13	
Dood	1984	16.7%	2472	19.0%	2359	19.2%	2349	19.2%	1859	13.0%
Bedank	6212	52.2%	6203	47.6%	5489	44.6%	6953	44.6%	6272	43.9%
Swak gesondheid	157	1.3%	276	2.1%	263	2.1%	273	2.1%	394	2.8%
Aftrede	3123	26.2%	3480	26.7%	3858	31.1%	4987	31.3%	5417	37.9%
Uit diens ontslaan	427	3.6%	610	4.7%	340	2.8%	426	2.8%	360	2.5%
Totaal	11903	100%	13041	100%	12309	100%	14988	100%	14302	100%

Bogenoemde syfers van opvoeders wat vanweë bedanking die onderwys verlaat het, sou onderwysleiers in Suid-Afrika waarskynlik tot onrustigheid stem. Ervare opvoeders verlaat die onderwys terwyl daar 'n tekort in sekere vakgebiede bestaan. Die moontlikheid bestaan ook dat die groot getalle opvoeders wat uit die onderwys bedank, in 'n mate met die kwessie van lae opvoedermoreel in verband gebring kan word (Citizen, 1999; Star, 2001; Citizen, 2002; Pretoria News, 2002).

Met bogenoemde statistiek oor die getal opvoeders wat die onderwys verlaat het dit noodsaaklik geword om die kwessie van opvoedermoreel onder die loep te neem.

1.2 Probleemstelling en fokus

Aansluitend by die voorafgaande kan daar baie gespekuleer word oor die redes waarom opvoeders die onderwys verlaat het. In watter mate lae moreel bygedra het tot die besluit van opvoeders om uit die onderwys te tree, verdien verdere besinning.

Internasionale studies het aangedui dat daar 'n besliste verband is tussen uitdienstreding en lae moreel by opvoeders. In Engeland en Wallis het navorsing oor die redes waarom opvoeders die onderwys verlaat, gedui op 'n gebrek aan werktevredenheid, motivering en lae moreel. (Barmby, 2006:247-251). Die attrisiesyfer van onderwysers in Engeland in 2007 was 7% teenoor die 8% van die opvoeders uit openbare skole en 14% uit private skole in die VSA. (Kwong, Wang & Clifton, 2010:116).

Wong (1991:71) het 'n ondersoek onder 140 onderwysers in Singapoer uitgevoer en het bevind dat van die groep 18% 'n lae moreel, 52% 'n gemiddelde moreel en 30% 'n hoë moreel het. Daarteenoor het studies onder opvoeders in China aangetoon dat die onderwys baie stresvol is (Yong & Yue, 2007:78). Stres en werkuitbranding voorkom dat opvoeders hulle volle potensiaal in die onderwys bereik en "... lower morale ... increase the probability of teachers leaving their posts" (Yong & Yue, 2007:78).

Volgens Kwong *et al.* (2010:115) is dit moeilik om die attrisiesyfer van opvoeders in China te bepaal as gevolg van die feit dat China 'n sosialistiese staat is en inligting nie gereedelik beskikbaar is nie. Die enigste beskikbare syfers was dat 450 000 opvoeders, of sowat 6.4%, teen 1992 uit diens getree het (Kwong *et al.*, 2010:115). Die verlies aan opvoeders het 'n reuse-impak gehad op die werksverspreiding van die res van die opvoeders in die Chinese

onderwys. Werkverwante stres en werkuitbranding het 'n negatiewe effek op die opvoeders in die onderwys (Yong & Yue, 2007:79). Dit het daarom noodsaaklik geword om vas te stel waarom opvoeders die Chinese onderwysstelsel verlaat, asook hoe om uitdienstreding te voorkom en "... and to improve the performance of the existing teaching staff" (Kwong *et al.* 2010:115).

Navorsing in Noord-Europese en Noord-Amerikaanse lande het aangedui dat daar hoë vlakke van beroepstres en werkuitbranding onder laer- en hoërskool-opvoeders bestaan (Platsidou & Agaliotis, 2008:62). In Malta het 34% van die opvoeders in die sekondêre skole aangedui dat hul werk baie stresvol, of uiters stresvol is. Navorsing onder opvoeders in Australië en Nieu-Seeland het aangedui dat die opvoeders daar meer stres ervaar as die algemene publiek (Platsidou & Agaliotis, 2008:62). Hul navorsing het verder ook aangedui dat 'n vyfde van die spesiale-klasopvoeders 'n hoë mate van emosionele uitputting ervaar en dat dit potensieel kan lei tot 'n algemene gevoel van werkuitbranding (Platsidou & Agaliotis, 2008:62).

Die instituut, Pacific Resources for Education and Learning (PREL) in Honolulu, het gedurende 1998 navorsing in die tien Amerikaanse geaffilieerde eilande (Samoa, Mariana-eilande, die Federale state van Micronesia (Chuuk, Kosrae, Pohnpei en Yap), Guam, Hawaii, Marshall-eilande en die republiek van Palau) in die Stille Oseaan gedoen oor die redes waarom onderwysers die onderwys verlaat. In die staat Pohnpei op die eiland van Micronesia het 179 onderwysers aan die navorsing deelgeneem en die redes het gewissel van onvoldoende salaris, gebrek aan ondersteuning deur skoolbestuur, gebrek aan bevordering, tot swak leerderdiscipline en emosionele uitputting (PREL, 1998:16-20).

Navorsers (Postell, 2004:58; Strasser, 2014:1) is van mening dat daar 'n redelike groot korrelasie in die Verenigde State van Amerika bestaan tussen aspekte wat opvoeders negatief kan beïnvloed, soos stres, frustrasie, werkuitbranding, onbevredigende werksomstandighede en die wyse waarop dit eventueel eskaleer in lae moreel. Opvoeders vervul 'n belangrike rol in die Suid-Afrikaanse samelewing, te wete kurrikulumbepanning, interpretasie en ontwerp van leerprogramme, administrasie, bestuur, navorsing, assessering, onderrig van leerders, skakeling met gemeenskappe en die bevordering van leerders se welstand (Zinn, 2000). In die lig van bostaande is dit weereens nodig dat daar ondersoek ingestel moet word oor presies wat opvoedermoreel beïnvloed.

Verskeie navorsers (Faber, 1984:329; Flores, 2004:314; Postel, 2004:82; Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe, & Aelterman, 2008:171; Strasser, 2014:1) is verder van mening dat 'n gebrek aan doeltreffende skoolbestuur 'n verdere impak op opvoedermoreel kan hê. Oor die aard van die verband tussen opvoedermoreel en skoolbestuur is daar geen sekerheid nie. Dit is ook onseker in watter mate lae en hoë opvoedermoreel die effektiewe funksionering van skole beïnvloed.

Navorsers in Suid-Afrika het aangetoon dat verskeie veranderinge in die onderwys 'n negatiewe impak kan hê op die opvoeders en dat daadwerklike ingryping vereis word (Scheepers, 1995:15; Sibande, 2000:23; Wevers & Steyn, 2002:205; Jackson & Rothmann, 2005:100; Mackenzie, 2007:95; Smit & Hennessy, 2007:9, Strauss, 2008:4; Ramrathan 2010:107; Beckmann, 2011:516-517; Van Wyk, 2012:1; Balfour, 2014:1). Op grond hiervan is dit voor die handliggend dat opvoedermoreel negatief beïnvloed word en dat daadwerklike ingryping benodig word ten einde hoë moreel volhoubaar positief te kan bestuur.

In die lig van die voorafgaande probleemstelling en fokus, is dit duidelik dat opvoeders in Suid-Afrika, soos in oorsese lande, herhaaldelik blootgestel is aan verskeie demotiverende aspekte wat aanleiding kan gee tot lae moreel. Watter aspekte beïnvloed opvoedermoreel, hoe beïnvloed opvoedermoreel skole en watter aanbevelings kan gedoen word om opvoedermoreel volhoubaar te versterk en positief te vestig?

1.3 Doelstellings van studie

Gesien teen die agtergrond van die probleem, dat opvoedermoreel in skole deur verskeie aspekte beïnvloed kan word, is die doel van die navorsing om 'n evaluering te doen van opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing.

Die meer besondere navorsingsdoelwitte wat uit die probleemstelling voortspruit, was die volgende:

- Om 'n toepaslike literatuurstudie oor opvoedermoreel te onderneem en ook vas te stel hoe opvoedermoreel die funksionering van skole beïnvloed;
- Om vas te stel wat kan gedoen word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

Die hoofnavorsingsvrae wat na aanleiding van die probleemstelling in die studie na vore getree het, was die volgende:

- Watter aspekte beïnvloed opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing?
- Hoe beïnvloed opvoedermoreel skole?
- Watter riglyne kan gevolg en watter aanbevelings kan gemaak word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker?

1.4 Navorsingsontwerp en -metodologie

'n Doelgerigte en omvattende Suid-Afrikaanse en internasionale literatuurstudie is onderneem om beskikbare bronne op nasionale, asook internasionale vlak te beskryf en te evalueer.

Die voorgenome studie is aangepak vanuit 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes en bestaan uit twee dele. In die eerste deel word daar 'n ondersoek geloods om vas te stel wat opvoedermoreel beïnvloed, asook hoe opvoedermoreel skole beïnvloed. Tweedens is daar gefokus op riglyne en aanbevelings wat opvoedermoreel kan versterk en positief kan vestig.

Die gestelde navorsingsprobleem oor wat opvoedermoreel beïnvloed, is aanvanklik ondersoek deur gebruik te maak van 'n literatuurstudie waartydens ondersoek ingestel is na die bevindinge van ander navorsers en wat in die literatuur oor die onderwerp beskikbaar is. Na afloop van die literatuurstudie is 'n vraelys as deel van die kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik om data te versamel (Denscombe, 1998:208). Die vraelys is as meetinstrument vir die kwantitatiewe, sowel as kwalitatiewe doeleindes, gebruik. Die doel van die vraelys was om antwoorde te verkry oor wat die moreel van opvoeders beïnvloed, asook watter verband daar tussen skoolbestuur en opvoedermoreel bestaan. Dit is as sodanig dus ook kwalitatief. Die doel van die vraelys was ook om kwantitatiewe inligting (syfers, persentasies en grafieke) oor die stand van opvoedermoreel in skole te verkry.

Die vraelyste is aan die dertien skole (drie hoër- en tien laerskole) in die Wellingtondistrik gestuur. Goedkeuring is vooraf van die WKOD verkry (sien goedkeuring aangeheg). 'n Gestruktureerde vraelys (as Addendum C bygevoeg), oor die aspekte wat opvoedermoreel in skole beïnvloed, is aan al die opvoeders in Wellingtondistrik uitgegee om hul mening te toets.

Na die voltooiing van die vraelyste deur die respondente is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gevolg. Die metode is gepas omdat kwalitatiewe navorsing die verskynsels in die natuurlike omgewing, met ander woorde waar dit voorkom, bestudeer om sodoende 'n omvattende dieptestudie te verseker en antwoorde te verskaf (Mertens, 1998:59; Denzin & Lincoln, 1994:2; Leedy & Ormrod, 2010:182). Dit het geblyk dat 'n kwalitatiewe ondersoek die mees geskikte keuse vir 'n indiepte navorsing is, aangesien hier gepoog gaan word om antwoorde te kry op die vraag wat opvoedermoreel beïnvloed, dit te interpreteer en te verstaan en antwoorde te verskaf op die vrae oor watter verband daar tussen skoolbestuur, leierskap en opvoedermoreel bestaan.

Vervolgens is onderhoude met drie fokusgroepe gehou. Die fokusgroep as navorsingsmetode vir die insameling van data is: "a way of collecting qualitative data, which - essentially - involves engaging a small number of people in an informal group discussion (or discussions), 'focused' around a particular topic or set of issues" (Wilkinson, 2004:177). Volgens Onwuegbuzie, Dickinson, Leech en Zoran (2009:2) gebruik sosiale wetenskaplikes en kwalitatiewe navorsers die fokusgroep as metode om data gelyktydig van verskeie individue te versamel. Kritzinger (1995:299) ondersteun die gebruik van fokusgroepe as wyse van datagenerering omdat dit inskakel by die daaglikse interaksie van mense: "Group work also helps researchers tap into the many different forms of communication that people use in day to day interaction."

Die fokusgroepe is saamgestel na gelang van en in verhouding met die grootte van die skool. Elke fokusgroep het uit vier tot ses lede bestaan en seleksie het op 'n vrywillige basis geskied. Daar is 'n fokusgroep vir elk van die volgende skole gekies: 'n groot hoërskool (33 opvoeders), 'n groot laerskool (23 opvoeders) en 'n klein laerskool (15 opvoeders). Die onderhoude met die fokusgroepe het gehandel oor die ingesamelde data van die literatuurstudie, te wete die vrae oor wat opvoedermoreel beïnvloed, asook watter verband daar tussen skoolbestuur en opvoedermoreel bestaan.

Die data, verkry uit die onderhoude met die verskillende fokusgroepe, is by wyse van die konstante vergelykende ontledingsmetode gedoen. Die metode is volgens Onwuegbuzie *et al.* (2009:2) besonder geskik "... when there are multiple focus groups within the same study, which, as noted previously, allows the focus group researcher to assess saturation in general and across-group saturation in particular".

Triangulasie is dus bewerkstellig deur die vergelyking van die data uit die literatuurstudie, die vraelyste en die terugvoering van die fokusgroep-onderhoude. Om 'n volledige en akkurate weergawe van die onderhoude vir rekord- en transkripsiedoeleindes te bekom, het die navorser gebruik gemaak van 'n videokamera.

Die betroubaarheid, geldigheid en toepaslikheid van die ingesamelde data oor die onderwerp is getoets deur dit te kontroleer met die opvoeders in die fokusgroepe en die mate waarin die bevindinge van die literatuurstudie in pas is met die ervaringswêreld van die opvoeders in die fokusgroepe. Validering van response en die bevindinge is getoets deur terugvoering van die bevindinge aan die fokusgroepe en hul menings te kry oor die ingesamelde data en kommentaar wat op sekere vrae gelever is. So het die navorser verseker dat die respondente se antwoorde nie as algemeen geldende feite aanvaar word nie. Aangesien die omvang van die navorsingstudie tot skole in Wellingtondistrik beperk is, kan die bevindinge van die vraelyste nie sonder meer veralgemeen word nie.

Die kwalitatiewe data wat op die wyse gekonstrueer is, is gesetel binne 'n interpretatiewe navorsingsparadigma om sodoende betekenis te gee aan die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, hul ervarings en die situasie waarin hulle hul bevind, dit te verstaan en die betekenis te interpreteer (Babbie & Mouton, 2001:28-29).

Die data uit die vraelyste verkry, is by wyse van 'n inhoudsontleding geanaliseer, aangesien die navorsing poog om die aspekte en omstandighede wat opvoedermoreel beïnvloed, te identifiseer. Respondente se vraelyste is ontleed om bepaalde tendense te identifiseer en afleidings te maak, asook om te bepaal watter verband daar tussen skoolbestuur en opvoedermoreel bestaan. Daar is ook van 'n navorsingsassistent, asook 'n statistikus van die Sentrum vir Nagraadse Studies van die Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie (KSUT), se dienste gebruik gemaak om die data te verwerk en statisties te ontleed.

Vir die tweede deel van die navorsing is 'n doelmatige literatuurstudie onderneem om beskikbare bronne op nasionale en internasionale vlak te identifiseer en spesiale aandag is gegee aan riglyne en aanbevelings om hoë opvoedermoreel in skole te vestig en te verseker.

Terugvoering van die data uit die ondersoek, die literatuurstudie en riglyne en aanbevelings om hoë opvoedermoreel in skole te vestig en te verseker, sal ook aan die relevante

onderwysinstansies soos die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en Distrikskantore beskikbaar gestel word.

1.5 Omvang van die navorsing

Die ondersoek is by dertien skole in die Wellington-omgewing geloods. Drie van die skole is hoërskole. Die skole is almal staatskole met leerders uit 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese agtergronde. Al die inrigtings bestaan uit leerders van graad 8 tot graad 12 en is gemengde skole ten opsigte van geslag (seuns en dogters). Die personeel is gemeng (dames en mans) en beklee betrekings op posvlakke een tot vier.

Tien van die skole is laerskole. Die skole is almal staatskole met leerders uit 'n verskeidenheid sosio-ekonomiese agtergronde. Al die inrigtings bestaan uit leerders van graad R tot graad 7 en is gemengde skole ten opsigte van geslag (seuns en dogters). Die personeel is gemeng (dames en mans) en beklee betrekings op posvlakke een tot vier.

Die bepaalde skole is geselekteer, aangesien hul personeelsamestelling die breë diverse Suid-Afrikaanse samelewing weerspieël. Aangesien die kwantitatiewe ondersoek slegs tot dertien skole in Wellington beperk is, kan daar nie op breë veralgemening aanspraak gemaak word nie.

Die ondersoek behoort desnieteenstaande 'n waardevolle bydrae tot die uitbreiding van die studieveld te maak, aangesien opvoedermoreel 'n wêreldwye verskynsel is en nie beperk is tot 'n spesifieke skool of streek nie.

1.6 Teikengroep van die ondersoek

Die fokus van die studie is opvoeders in alle posvlakke van die dertien skole in die Wellington-omgewing wat aan die ondersoek deelgeneem het. Onderhoude is gevoer met drie fokusgroepe van 'n groot hoërskool, 'n groot en 'n klein laerskool.

1.7 Etiese maatreëls

Die studie is aan die Etiekkomitee van die Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie voorgelê vir goedkeuring. Die doel van etiese maatreëls is om die opvoeders wat aan die

navorsing deelgeneem het, se regte te alle tye te beskerm en in hul belang op te tree. Verdere aandag sal in hoofstuk 3 (vergelyk paragraaf 3.9) aan etiese oorwegings gegee word.

1.8 Indeling van hoofstukke

Die breë hoofstukindeling van die studie sien soos volg daaruit:

Hoofstuk 1 voorsien 'n inleidende oriëntasie tot die studie, die probleemstelling, asook 'n motivering waarom die studie onderneem is.

Hoofstuk 2 verskaf 'n toepaslike literatuurstudie oor opvoedermoreel en hoe opvoedermoreel skole beïnvloed;

Hoofstuk 3 se fokus val op die metodologie en ontwerp van navorsing vir hierdie studie.

In Hoofstuk 4 word die response van die vraelyste en die data ontleed, geïnterpreteer en bespreek.

In Hoofstuk 5 word die bevindinge, gevolgtrekking en aanbevelings aangebied.

1.9 Samevatting

In hoofstuk 1 is 'n inleidende oriëntering tot die studie verskaf en ook bewys gelewer van die behoefte, asook noodsaaklikheid van 'n hoë opvoedermoreel. Die hoofstuk het gefokus op die agtergrond, probleemstelling, doelstellings, navorsingsontwerp en -metodologie, omvang en teikengroep van die ondersoek.

In hoofstuk 2 gaan 'n literatuuroorsig oor konsepte rakende opvoedermoreel aandag geniet. Die vraag oor wat presies opvoedermoreel is en hoe opvoedermoreel skole beïnvloed, word in dié hoofstuk onder die vergrootglas geplaas.

HOOFSTUK 2: 'N LITERATUUROORSIG VAN KONSEPTE RAKENDE OPVOEDERMOREEL

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n literatuuroorsig van die aard van opvoedermoreel verskaf en word gepoog om antwoorde te verskaf op die vraag oor wat opvoedermoreel beïnvloed. Daar word ook na antwoorde gesoek oor hoe opvoedermoreel die funksionering van skole beïnvloed.

As inleiding tot die literatuuroorsig van konsepte rakende opvoedermoreel behoort die konteks van die veranderinge in die onderwys as agtergrond gesien te word. Na die totstandkoming van demokrasie in Suid-Afrika in 1994 het die onderwys verskeie veranderinge ondergaan (Le Cordier, 2010:524; Beckman, 2011:16; Van Wyk, 2012:1). Baie prinsipale sukkel om met die transformasie en veranderinge tred te hou (Galloway, 2004:75). Ter ondersteuning van bogenoemde is Bloch (2009:112) van mening dat die onderwysdepartement sedert 1994 talle administratiewe pligte aan skole oorgedra het sonder dat die nodige kundigheid en personeel voorsien is.

Veranderinge sou ook nuwe eise aan opvoeders stel en baie gou het dit aan die lig gekom dat 'n nuwe onderwysstelsel nie probleemvry in Suid-Afrika sou wees nie. Hierdie perspektief kan gestaaf word as daar onder andere gekyk word na krisisbestuur in openbare skole waar ernstige probleme na vore kom, soos die hoë uitvalsyfer van leerders wat nie graad 12 voltooi nie, die tekort aan opvoeders in vakke soos Wetenskap en Wiskunde en swak eksamenuitslae. In die lig van die negatiewe publisiteit in die media oor die onderwys die afgelope aantal jare kan die argument gestaaf word dat die bestuur van die onderwys in 'n krisis is (Van der Westhuizen, 2007:302; Beckman, 2011:16; Brink, 2013:1; Balfour, 2014:1).

Die konstante veranderinge in die onderwys eis groot aanpassings van opvoeders wat opvoedermoreel gevolglik kan beïnvloed. In hierdie hoofstuk gaan daar besin word oor verklaringsaspekte wat opvoedermoreel kan affekteer en ook hoe opvoedermoreel die funksionering van skole kan beïnvloed. Die konsepte en aspekte, asook in watter mate dit opvoedermoreel beïnvloed, word eers in hoofstuk 4 verder ontleed.

2.2 Begripsdefiniëring van verbandhoudende begrippe

Om tot 'n beter begrip te kom van aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed, is dit nodig om in hierdie afdeling te fokus op die definiëring van begrippe wat verband hou met opvoedermoreel, naamlik moreel, motivering, stres, werktevredenheid en werkuitbranding.

2.2.1 Moreel en opvoedermoreel

Ten einde 'n duidelike omskrywing te verskaf, is dit nodig om die woord *moreel* semanties te ontleed. In Afrikaans bestaan daar dikwels verwarring tussen die woorde *moreel* en *moraal*.

Volgens die Groot Tesourus van Afrikaans verwys beide die woorde "*moraal*" en "*moreel*" na die gewete, goeie gedrag, eerbaarheid en geloof (De Stadler, 1994). Die begrip *moraal* impliseer 'n wysbegeerte en het 'n filosofiese inslag.

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (2010:734) verwys na die woord *moreel* as 'n "sedelike en geestelike krag wat mense vol moed en geesdrif laat bly ... wat betrekking het op die gevoel vir wat goed en reg is". Die woord *moraal* het betrekking op sedeleer en impliseer 'n sedelike strekking. Aan die ander kant spreek die woord *moreel* die gewete aan en het betrekking op "... 'n gewete(n)saak, gewetensvraag, gewetenskonflik, roepstem, innerlike stem, eerbaarheid, integriteit, opregtheid, eerlikheid en eerbaarheid". Dit behels goeie gedrag en impliseer onder meer "beskaafdheid, opgevoedheid, deeglikheid, eerbaarheid, opregtheid, voortreflikheid, respek, selfrespek en bedagsaamheid" (De Stadler, 1994)..

Verskeie internetwoordeboeke definieer *moreel* soos volg: "The state of the spirits of a person or group as exhibited by confidence, cheerfulness, discipline, and willingness to perform assigned tasks" (Answers.com) en "morale or mental condition with respect to courage, discipline, confidence, enthusiasm, willingness to endure hardship, etc. within a group, in relation to a group, or within an individual" (Yourdictionary.com). Hiervolgens het moreel te make met dissipline, selfbeheersing, selfrespek, lojaliteit, denke en 'n gevoel dat individuele gedrag sodanig moet wees dat persoonlike eer gehandhaaf moet word. Vir die doel van die studie dui dit dus op 'n liefde vir die onderwys en die opvoeding van kinders.

Verskeie skrywers (Farber & Ascher, 1991:2; Evans, 1992:11; Drafke en Kossen, 1998:25; Bowles & Cooper, 2009:2; Govindarajan, 2012:58) sien moreel as die gevoel of gesindheid wat opvoeders ervaar in die nastrewing van hul individuele behoeftes en opvoedkundige behoeftes of doelwitte tot voordeel van die skoolomgewing en handhawing van 'n positiewe skoolklimaat. Moreel impliseer of verwoord 'n gevoel, 'n fase waarin die mense se gedagtes is, 'n geestelike sowel as 'n emosionele gesindheid. Moreel is die gevoel wat 'n werker oor sy werk het en is gebaseer op hoe die werker homself in die organisasie sien en die mate waartoe die organisasie die behoeftes en verwagtinge van die werker aanspreek en bevredig (Lumsden, 1998:2).

Volgens Evans (1992:15) se beskrywing word 'n individu se behoeftes en die mate waartoe individuele werktevredenheid in die werkplek ervaar word, geassosieer met moreel. Farber en Ascher (1991:2) ondersteun dieselfde mening en definieer *moreel* as: "... the feeling a worker has about his job based on how the worker perceives himself in the organization and the extent to which the organization is viewed as meeting the worker's own needs and expectations". Opvoeders is baie meer produktief en werk baie beter wanneer hulle goed voel in hul skool (Esquith, 2014:20).

Uit die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat die woord *moreel* 'n psigologiese toestand is waar 'n individu 'n bydrae wil maak, deel wil wees van iets, dinge wil maak werk en meer suksesvol wil wees. Moreel aksentueer die gevoel van eiewaarde en dui op fisiese en geestelike welstand waar 'n individu 'n bydrae wil lewer om van 'n taak of sy werk 'n sukses te maak. Die mate waartoe opvoeders daagliks in die skool fisiese welstand en eiewaarde positief of negatief ervaar, kan hul moreel in 'n groot mate beïnvloed.

Die begrip *opvoedermoreel* impliseer dus 'n positiewe werksetiek by persone wat in die onderwys met die onderrig en opvoeding van kinders besig is. Dit het te make met die verwesenliking van beide die individu en groepe in die skool en in die klaskamer. Opvoedermoreel het te make met gesindhede, entoesiasme, belange en gedrag wat opvoeders toon teenoor hul skool, die gemeenskap, ouers, beheerliggaam, onderwysdepartement en die leerders in hul klaskamer. Daar sal verder in hierdie studie na die woord, opvoedermoreel, verwys word.

2.2.2 Motivering

Die Elektroniese Woordeboek van die Afrikaanse Taal (2009) definieer *motivering* soos volg: “Redes of argumente vir 'n saak aanvoer ter regverdiging of staving daarvan. Aanspoor, oorreed of beweeg tot 'n sekere keuse, optrede of handeling, dikwels deur of met behulp van bepaalde meganismes of prikkels, 'n aktiewe belangstelling, positiewe instelling of spontane behoefte te skep”. Volgens dié omskrywing van motivering word 'n bepaalde rede of motivering bygevoeg waarom daar tot 'n bepaalde handeling oorgegaan word. Die beweegrede kan dus nog steeds vrywillig wees en terselfdertyd kan die optrede van 'n individu ook vanweë 'n positiewe ingesteldheid plaasvind.

Davis en Wilson (2000:349) definieer *motivering* deur die byvoeging van 'n intrinsieke aspek van motivering wat verwys na die interne en subjektiewe vooroordele wat in 'n individu voorkom wanneer hulle werkverwante take verrig. Aansluitend daarby beskryf Wevers (2000:11) *motivering* as “... die dryfkrag of beweegrede waardeur mense geaktiveer word om op 'n vrywillige, entoesiastiese en doelgerigte wyse op te tree om 'n bepaalde handeling suksesvol uit te voer”. *Motivering* dui op 'n innerlike bevoegdheid waarvolgens 'n individu, na gelang van sy eie waardeoordeel, 'n taak suksesvol sal uitvoer (Davis & Wilson, 2000:350).

Wevers en Steyn (2002:205) omskryf *motivering* as “... die energisering van menslike gedrag, die bestuur van gedrag deur 'n doelgerigtheid by die werker te skep en die handhawing van ondersteuning van gedrag”. Steyn (2002:86) beklemtoon op haar beurt die belangrike rol wat die individu in die ontwikkeling van motivering speel. Voorafgaande menings impliseer innelike motivering, asook die gedrag en aandeel van die individu self. Motivering kan ook ekstern plaasvind en kan gesien word as 'n dryfkrag of beweegrede waardeur mense geaktiveer word om op 'n vrywillige, entoesiastiese en doelgerigte wyse op te tree om 'n bepaalde handeling suksesvol uit te voer (Wevers, 2000:11).

Op grond van die voorafgaande is dit duidelik dat motivering van binne 'n persoon of ekstern geïnisieer moet word. Betekenisvolheid van 'n taak behels die waarde wat 'n individu aan 'n taak toevoeg soos deur die individu beoordeel en volgens eie standaarde, selfmotivering en -aktualisering. Motivering kan ook ekstern geskied in die mate waar 'n persoon gemotiveer word om 'n doelgerigte taak, vrywillig en met entoesiasme suksesvol uit te voer. Die begrip *motivering* is gevolglik 'n aanduiding van die ingesteldheid en doelgerigtheid (intern) of vanweë

die ondersteuning en aanmoediging van skoolbesture (ekstern) waarmee 'n opvoeder sy/haar opvoedingstaak uitvoer.

2.2.3 Stres

Volgens Barkhuizen en Rothman (2008:321) bestaan daar verskeie definisies van stres in die literatuur. Hulle som dit soos volg op: "... the nature and effects of stress might be best understood as arising from the interpretation by the individual (cognitive interpretation) of certain some environmental variables (stressors) as stress-inducing". In aansluiting daarby sê Strauss (2008:11) dat 'n mens se liggaam voortdurend aan gebeurtenisse of veranderinge wat die een of ander vorm van aanpassing vereis, blootgestel word. Die fisiologiese response wat sodanige aanpassing noodsaak, word as stres beskryf.

Vandenberghe en Huberman (1999:61) beskryf stres in die werkplek as "... a state of emotional, physical and attitudinal exhaustion which may develop in teachers who have been unsuccessful in coping effectively with stress over a long period". Ander navorsers (Hammond & Onikama, 1997:2; Strydom & Meyer, 2002:17; Govindarajan, 2012:58) ondersteun dieselfde standpunt en omskryf stres as die psigologiese toestand wat ontstaan as gevolg van 'n wanbalans tussen mense se persepsies van eise wat aan hulle gestel word en hul onvermoë om die persepsies te hanteer. Stres is 'n emosionele ervaring en gevolglik baie moeiliker meet- en evalueerbaar. Stres is 'n faktor wat die opvoeder se vermoë om effektief te kan funksioneer, negatief kan beïnvloed (Moate, Gnilka, West & Bruns, 2016:161).

Wisniewski en Garguilo (1997:328) is van mening dat stres beide positiewe en negatiewe resultate kan produseer waarvan spanning 'n negatiewe uitvloeisel is. Baie opvoeders is in staat om spanning en stres in hul beroep en persoonlike lewe te kan hanteer en funksioneer in sulke gevalle beter onder stres. Vir ander opvoeders is die stres en die spanning te veel om te kan hanteer en veroorsaak dit spanning, emosionele uitputting, asook 'n verlies en afname van persoonlike doelwitbereiking.

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat stres as 'n emosie beide negatiewe en positiewe effekte tot gevolg kan hê. Stres is daardie belemmerende en neerdrukkende omstandighede wat opvoeders in hul emosionele lewe ervaar en wat hulle verhinder om hul beste in die opvoeding van kinders te lewer. Stres in die onderwys word ervaar wanneer druk op opvoeders geplaas word, asook die manier wat individuele opvoeders onder druk reageer.

Gematigde druk kan ook produktief wees, aangesien dit aan opvoeders die motivering gee om 'n taak te wil doen en om hulle te help om aangewese take beter uit te voer. Stres binne perke kan positief wees, aangesien dit die opvoeder noodsaak om beter te presteer en te strewer na vooruitgang en bevordering in die onderwys. Aan die ander kant kan te veel langtermynwerkdruk fisiese nadele vir die opvoeder inhou en kan dit sy opvoedingstaak benadeel.

2.2.4 Werktevreedenheid

Strydom en Meyer (2002:16) definieer die begrip *werktevreedenheid* as die emosionele of affektiewe reaksie van 'n werker op sy werkomgewing en werksomstandighede. Verskeie navorsers (Abu Saad & Isralowitz, 1991:771; Abu Saad & Hendrix, 1995:141; Bowles en Cooper, 2009:4) stem daarmee saam en beskryf *werktevreedenheid* as "... a pleasurable emotional state resulting from the appraisal of, or satisfaction of one's job values". Evans (1997:833) ondersteun die begrip van *werktevreedenheid* en sê dat dit 'n geestestoestand is en "... a state of mind determined by the extent to which the individual perceives his or her job related needs to being met".

Volgens Abu Saad en Isralowitz (1991:771) is werktevreedenheid 'n baie moeilike konsep om te definieer, aangesien dit 'n individu se persepsie van sy werk en die werkomgewing insluit. Daarteenoor omskryf Hall (2003:11) en Steyn en Van Wyk (1999:37-38) werktevreedenheid as die algemene gesindheid van 'n individu teenoor sy of haar werk en is van mening dat gesindheid 'n individu se werkomgewing grootliks kan beïnvloed. Schultz (1982:278) se siening korreleer met bogenoemde as hy werktevreedenheid as 'n psigologiese gemoedsingesteldheid van persone teenoor hul werk sien.

In dié verband waarsku Steyn en Van Wyk (1999:38) ook dat werktevreedenheid baie moeilik meetbaar is, aangesien dit deur individuele gesindheid beïnvloed word en individue dit moeilik vind om hulself uit te druk oor presies wanneer hulle werktevreedenheid ervaar. In die verband vat Bilge (2006:1152) se omskrywing van werktevreedenheid dit baie gepas saam as hy sê dat die vereistes van die individu se werk en die begeertes van die persoon wat die werk uitvoer, ooreen moet stem. Die omskrywing impliseer dus dat, as 'n individu se begeertes van sy werk ooreenstem met die gestelde vereistes, die persoon werktevreedenheid sal ervaar.

Volgens Zembylas en Papanastasiou (2006:230) verwys werktevredenheid van 'n opvoeder spesifiek na die affektiewe verhouding van sy onderwysrol en "... is a function of the perceived relationship between what one perceived it is offering a teacher". Werktevredenheid is dus die resultaat "... from the interaction of one's values and one's perception of the job and its environment" (Abu Saad & Isralowitz, 1991:771). Scheepers (1995:24) se beskrywing van werktevredenheid is die verwerkliking of realisering van 'n werker se ideale wat gegrond is op persoonlike evaluering van sy optrede in die werksituasie aan die hand van die verwagte (uitkoms), asook die verlangde eindresultaat (doelwit).

Op grond van die voorafgaande definiëring kan die afleiding dus gemaak word dat werktevredenheid 'n gemoedservaring en 'n emosionele reaksie is. Werktevredenheid behels die affektiewe of emosionele reaksie van 'n individu teenoor sekere fasette van werk en het dus te make met die positiewe emosies wat 'n persoon oor sy werk ervaar. Werktevredenheid is 'n subjektiewe ervaring en in die ervaring van werktevredenheid speel veranderlike faktore, soos algemene lewensingesteldheid en omstandighede buite die werkomgewing, 'n besliste rol in die beïnvloeding van tevredenheid in die werkplek. Die belangrikheid van werktevredenheid is 'n verskynsel wat wêreldwyd bestudeer word, juis as gevolg van die aanname dat werktevredenheid 'n belangrike bydrae lewer tot die welsyn van werknemers in die werkomgewing en tot uitbouing van die organisasie waarin die werker sy dagtaak verrig.

2.2.5 Werkuitbranding

Verskeie navorsers (Cordes & Dougherty, 1993:621; Hammond & Onikama, 1997:2; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1225) definieer die term *werkuitbranding* baie gepas as 'n sindroom wat gevoelens soos emosionele uitputting, depersonalisering (om iets onpersoonliks te maak) en die gebrek aan persoonlike doelwitbereiking insluit. Hierdie gevoelens is gewoonlik die response van kroniese stres in beroepe waar met mense gewerk word. Farber (1984:325) deel bogenoemde sentimente in sy beskrywing van werkuitbranding as 'n progressiewe verlies van ideale, energie, doel en baie bekommernis as gevolg van die werksomstandighede. Werkuitbranding is 'n onbevredigende gevoel wat 'n individu in die werkomgewing ervaar dat, ten spyte van die harde werk, die gevoel van erkenning, waardering en werktevredenheid ontbreek (Moate *et al.*, 2016:161).

Nowack (1986:116) is van mening dat werkuitbranding, net soos stres, baie moeilik definieerbaar is, aangesien daar baie definisies bestaan. Ander (Maslach, Schaufeli & Leiter,

2001:399; Bilge, 2006:1151) sien werkuitbranding *waar* individue nie meer aan die vereistes van 'n beroep kan voldoen nie en waar dit emosionele uitputting tot gevolg het. Verskeie navorsers (Nowack, 1986:116; Maslach & Leiter, 1997:37; Sari, 2004:292; Strauss, 2008:13; Moate *et al.*, 2016:161) se begripsdefiniëring van *werkuitbranding* stem baie ooreen met die voorafgenoemde, aangesien hulle werkuitbranding beskryf as 'n resultaat of as 'n uitkomst van stres in die werkomgewing. Werkuitbranding word gekenmerk deur emosionele en fisiese uitputting, frustrasie, sinisme, negatieweiteit, geïrriteerdheid, lae moreel en 'n gebrek aan werkstoewyding (Nowack, 1986:116; Maslach & Leiter, 1997:37; Sari, 2004:292).

Kyriacou (1989:27) definieer die term *werkuitbranding* van opvoeders soos volg: "Teacher burnout refers to a state of mental, emotional and attitudinal exhaustion in teachers which results from a prolonged experience of stress". Aansluitend daarby het Carter (1994:36) werkuitbranding van opvoeders beskryf as 'n fisiese, emosionele en gesindheidsuitputting wat gewoonlik met 'n gevoel van ongemak begin en waar individuele werkbevreëdiging besig is om geleidelik uit die onderwys te verdwyn.

In die lig van die voorafgaande impliseer dit dat die oorsake van werkuitbranding in die onderwys voortspruit uit werkverwante omstandighede wat bydra tot frustrasie en stres en gevolglik kulmineer in werkuitbranding. Indien daar gekyk word na aspekte wat bydra tot opvoederwarkuitbranding in die praktyk, kan die volgende faktore gelys word, naamlik: onhanteerbare werklading, werkdruk, onbevreëdigende werksomstandighede, swak interpersoonlike personeelverhoudinge met kollegas en werkgewers, onbevreëdigende skoolbestuur en administrasie, die vorm en inhoud van skoolkultuur, ontoereikende skoolstrukture, swak kommunikasie binne die skool as werkplek, gebrek aan doeltreffende skoolleierskap, ondoeltreffende skooladministrasie, gebrek aan bevorderingsmoontlikhede, gebrekkige hulpbronne, onhanteerbare klasgroottes, oormaat niksseggende opvoedkundige beleide en prosedures, gebrekkige verhoudinge met die skoolgemeenskap en ouers, negatiewe leerdergesindhede en 'n gebrek aan selfdisipline. Op grond van bogenoemde kan dus volmondig met Van Tonder en Williams (2009:204) saamgestem word dat die voorkoms van werkuitbranding in die klaskamer eerder 'n aanduiding is van 'n disfunksionele werkomgewing en werkorganisasie as 'n disfunksionele opvoeder.

In die voorafgaande afdelings is begrippe gedefinieer wat verband hou met opvoedermoreel, naamlik: motivering, stres, werktevreëdiging en werkuitbranding. Daaruit kan die afleiding gemaak word dat die gevoel van stres en werkuitbranding met lae moreel geassosieer word

terwyl motivering en werktevredenheid verband hou met hoë moreel. Opvoedermoreel kan dus gesien word as 'n belangrike oorkoepelende term wat die aanduiding van effektiwiteit in die werkplek en ook individuele- en groepwerkverrigting in die skool as werkplek, insluit. Opvoedermoreel is dus van kardinale belang aangesien dit 'n positiewe effek op leerdergesindhede en positiewe leer in die klaskamer kan uitoefen.

2.3 Aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed

Gedurende die begripsdefiniëring van verbandhoudende begrippe wat saamhang met opvoedermoreel, naamlik motivering, stres, werktevredenheid en werkuitbranding, het verskeie aspekte na vore gekom wat 'n beduidende invloed op opvoedermoreel kan hê. Die vraag ontstaan dan: Wat beïnvloed opvoedermoreel?

Verskeie navorsers (Ellis, 1984:1; Barnabé & Burns 1994:125; Scheepers, 1995:12; Eimers, 1997:125; Wevers, 2000:11; Wevers en Steyn, 2002:207; Mackenzie, 2007:93) het aangedui dat motivering en moreel onder opvoeders beide deur intrinsieke en ekstrinsieke aspekte beïnvloed kan word. Navorsers is dit eens dat verskeie aspekte op verskillende vlakke in die leefwêreld van die opvoeder manifesteer en wat opvoedermoreel kan affekteer. Van die aspekte realiseer op nasionale en provinsiale vlak. Ander aspekte het te make met die skoolgemeenskap en skoolverwante vlakke, terwyl die derde groep verband hou met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder in die klaskamer.

'n Oorsig van aspekte wat opvoedermoreel op nasionale en provinsiale vlak, in die skoolgemeenskap en die klaskamer kan beïnvloed, kan visueel soos volg voorgestel word:



Figuur 2.1: 'n Raamwerk vir die voorstelling van aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed

Vervolgens gaan aandag gegee word aan die verskillende aspekte, asook in watter mate elke aspek opvoedermoreel kan beïnvloed.

2.3.1 Aspekte op nasionale en provinsiale vlak

Die aspekte wat op nasionale en provinsiale vlak realiseer, is geleë buite die onmiddellike milieu waarin die opvoeder hom of haar daaglik bevind. Die aspekte het hul oorsprong in die wetgewing en besluite wat op nasionale en provinsiale vlakke deur onderwysdepartemente geneem en wat deur wetgewing onderskryf word. Die besluite en wetgewing kan die opvoeder in wese beïnvloed aangesien dit bindend is.

Alhoewel dié aspekte nie primêr staan in die opvoedingstaak van die opvoeder nie, is die aspekte werkverwant en kan dit, indien nie gereeld deur provinsiale onderwysdepartemente, prinsipale en skoolbesture aangespreek word nie, bydra tot werksontevredenheid en kan dit opvoedermoreel nadelig affekteer. In die bespreking van die onderstaande aspekte gaan

aangetoon word hoedat hierdie aspekte opvoedermoreel negatief, asook positief kan beïnvloed.

2.3.1.1 Kurrikulumwysiging

Navorsing (Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1230; Strasser, 2014:13) het getoon dat opvoeders 'n groot mate van outonomie met kurrikulumwysiging verloor en derhalwe 'n gevoel van magteloosheid ervaar omdat hul ervaring en insette geïgnoreer word tydens die ontwerp en implementering van 'n nuwe kurrikulum. Die aanbieding van leerprogramme en kurrikulumvoorskrifte ten tye van kurrikulumwysiging verskil dikwels van die professionele oordeel van opvoeders (Kloep & Tarifa, 1994: 159; Bivona, 2002:15). Die opvoeders in die klaskamer is dikwels in staat om beter ingeligte besluite oor kurrikulumwysiging te kan neem as die distriks- of provinsiale onderwysbeamptes wat vir die ontwikkeling verantwoordelik is (Ingersoll, 1997:7; Die Burger, 2016). Voortdurende kurrikulumwysiging kan opvoedermotivering baie negatief beïnvloed (Carl, 2005:228; Dladla, 2005:43; Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Strauss, 2008:70; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1230).

Carl (2005:228) het reeds na die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika gewaarsku dat opvoeders in Suid-Afrika geen inspraak het in die samestellings van nuwe kurrikulums nie en dat dit baie negatief op opvoedermotivering inwerk:

"Teachers do not wish to be viewed as mere "recipients" who are to implement the curriculum in the classroom — they expect to be included in the initial process of meaningful decision-making where their "voices will be heard". By ignoring "the teacher's voice", the outcomes of new thinking on curriculum development may in fact be thwarted, prolonging the dangerous situation that teachers, as potential curriculum agents, simply remain "voices crying in the wilderness".

In Suid-Afrika blyk dit dat die wyse waarop hersiene kurrikula geïmplementeer word, 'n groot bron van frustrasie en spanning vir opvoeders is (Dladla, 2005:43; Strauss, 2008:70). Die Nasionale Departement van Onderwys dwing die veranderinge in die kurrikulum eensydig op opvoeders af en die nasionale kurrikulumbeamptes is nie in voeling met dit wat in die praktyk gebeur nie (Strauss, 2008:70). Die mate van ondersteuning wat opvoeders van die Wes-Kaap Onderwys Departement ten tye van kurrikulumwysiging ontvang en die gebrek aan kennis by vakadviseurs wat die nodige ondersteuning aan opvoeders moet bied, is aspekte wat negatief op opvoeders inwerk en grootliks tot opvoederfrustrasie bydra (Strauss, 2008:71).

Verskeie navorsers is ook van mening dat die voortdurende hersiening van kurrikula en konstante herimplementering van nuwe kurrikula 'n negatiewe impak het op opvoedermoreel (Scheepers, 1995:15; Bivona, 2002:23). Dit word bevestig deur die uitspraak van Dladla (2005:43) dat die implementering van nuwe kurrikula en die swak bestuur van die proses in Suid-Afrika werktevredenheid by opvoeders erodeer en negatief op opvoedermoreel inwerk. Die toenemende wedersydse kritiek tussen die opvoeders en departementele amptenare, die kultuur van vingerwysing tussen die departementele amptenare en die onderwyspersoneel oor wie verantwoordelik is vir die onsuksesvolle toepassing van kurrikulumwysiginge, hou beslis 'n negatiewe implikasie in vir opvoedermoreel (Dladla, 2005:43).

Alhoewel bostaande op die negatiewe aspekte van kurrikulumwysiginge dui, kan opvoederbetrokkenheid in kurrikulumwysigings bydra tot hoër moreel, groter verantwoordelikeheidsin en kan dit effektiwiteit in klasonderrig by opvoeders teweeg bring (Ascher, 1991: 2). Indien opgeleide en professionele opvoeders by die ontwerp van nuwe kurrikula betrek word, is hulle in staat om waardevolle bydraes en insette te lewer. Deurdadige kundige opvoeders betrokke is by die evaluering- en disseminasiefase, kan dit dien as motivering vir opvoeders as vennote in kurrikulumontwikkeling. Sodoende word onduidelikhede uit die weg geruim, voldoende ondersteuning en opleiding word verskaf en 'n mate van skeptisisme of negatiewe teenoor enige verandering word uit die weg geruim. Op hierdie wyse kan opvoeders voel dat hulle geken word in die proses en kan dit 'n bydrae lewer tot hoër opvoedermoreel.

Dit is juis die gebrek aan sinvolle deelname by kurrikulumwysiginge en die feit dat professionele opvoeders oor die hoof gesien word, wat opvoedermoreel negatief beïnvloed. Opvoeders in Suid-Afrika wil nie bloot net die ontvangers van 'n kurrikulum wees nie, maar beskik oor die professionele opleiding om 'n besondere bydrae te kan lewer. Opvoeders beleef die talryke kurrikulumwysiginge as negatief, aangesien hulle rolle tans tot die implementeringsfase beperk word. Deur opvoeders te betrek in bostaande prosesse van kurrikulumontwerp, sal opvoeders bemagtig kan word tot dié van fasiliteerder, ontwikkelaar, eksperimenteerder, uitbouer en assesseerder. Op dié wyse kan betrokkenheid by kurrikulumverandering by opvoeders meewerk tot 'n gevoel van trots, bekwaamheid, bevrediging en gepaardgaande hoër moreel.

2.3.1.2 Kompensasie

Die kompensasie van opvoeders is die volgende aspek wat op nasionale en provinsiale vlak geleë is en wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Salarisse van opvoeders word nie beskou as 'n motiveringsfaktor as sodanig nie, maar die invloed daarvan op die werktevredenheid van opvoeders kan nie geïgnoreer word nie (Wevers & Steyn, 2002:210). Bekwame opvoeders behoort goeie salarisse te verdien, want daardeur word die klimaat in 'n skool geskep waar hulle werktevredenheid kan ervaar en waar hulle as gemotiveerde onderwysers hul dagtaak kan uitleef (Frase & Coumont, 1995:10).

Verskeie navorsers is van mening dat ontoereikende salarisse opvoeders ook negatief kan beïnvloed indien hulle van mening is dat die vergoeding nie 'n refleksie is van die erkenning wat hulle in die werkplek ontvang nie (Matlawe, 1989:12; Zembylas & Papanastasiou, 2006:237). Onbevredigende kompensasie gee dikwels aanleiding tot groot ontevredenheid by opvoeders (Wevers & Steyn, 2002:210; Maforah, 2004:30; Rhodes, Nevill & Allen, 2004:71; Govindarajan, 2012:58).

Verskeie internasionale (Rowley 1996:14; Shachar 1997:809; Yong, 1999:8; Zembylas & Papanastasiou, 2006:237; Perrachione, Petersen, & Rosser, 2008:32; Salley, 2010:9, Omondi & Kariuki, 2016:68-69) en Suid-Afrikaanse navorsers (Wevers, 2000:132; Strauss, 2008:72; Van Tonder & Williams, 2009:213) is van mening dat die kompensasie van opvoeders nie versoenbaar is met die hoeveelheid werk en die verantwoordelikheid wat met hul daaglikse werklading gepaard gaan nie. Onbevredigende salaris word as een van die hoofredes aangedui waarom opvoeders die onderwys in die VSA verlaat (Ruhland, 2001:6; Mackenzie, 2007:97).

Die feit dat onvoldoende kompensasie baie beslis tot ontevredenheid, frustrasie en stres onder opvoeders aanleiding kan gee, word deur verskeie navorsers beklemtoon (Milstein, Golaszewski & Duquette, 1984:295; Ruhland, 2001:6; Barkhuizen & Rothmann, 2008:322; Perrachione *et al.*, 2008:32; Strauss, 2008:72; Van Tonder & Williams, 2009:211). Respondente het hul ontevredenheid in die navorsing van Van Tonder en Williams (2009:213) soos volg verwoord: "...'and we get paid peanuts', 'the department is overworking teachers with little compensation', 'we still do not get decent salaries'..."

Uit die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat die kompensasie van opvoeders die afgelope dekade nie tred gehou het met die ander professies nie. Die enigste manier waarop 'n opvoeder sy salaris kan verbeter is, om in 'n bevorderingspos aangestel te word of die onderwys te verlaat (Mackenzie, 2007:97). Indien 'n opvoeder nie in 'n bevorderingspos aangestel word nie, kan onvoldoende kompensasie tot lae opvoedermoreel aanleiding gee (Scheepers, 1995:12; Dladla, 2005:33).

Gesien in die lig van die voorafgaande, is dit moontlik dat onvoldoende kompensasie 'n aspek is wat opvoedermotivering nadelig kan beïnvloed. Geen literatuerbewyse kon gevind word waar die kompensasie van opvoeders as motivering gesien word nie, tensy opvoeders verbonde is aan privaatskole waar hulle in gevalle hoër salarisse ontvang. Die ontevredenheid oor voldoende kompensasie van opvoeders spruit voort uit 'n gebrek aan voldoende byvoordele soos huissubsidie, medies en pensioen. 'n Voldoende salaris en 'n gemaklike lewenstyl bo die broodlyn is nie die alfa en die omega in die lewe nie, maar die invloed daarvan op die werktevredenheid van opvoeders kan nie ontken word nie. Die opvoeder wat sy sout werd is, werk dikwels meer as die voorgeskrewe aantal ure per dag en word nie finansiëel daarvoor gekompenseer nie. Op dié wyse dra onvoldoende kompensasie by tot ongemotiveerde opvoeders, gepaardgaande met stres, werktevredenheid en lae moreel.

2.3.1.3 Mediaberrigging

Navorsers (Dladla, 2005:48; Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Gardner, 2011:3) is van mening dat negatiewe publisiteit in die media die onderwyskorps nadelig kan beïnvloed. Opvoeders voel dat hulle nie meer waardeer word deur 'n gemeenskap nie en die konstante bombardering van die onderwyspersoneel in die vorm van briewe in die pers eis op die ou end sy tol (Gardner, 2011:3). Dalal, Diab en Tindal (2015:224) beklemtoon die feit dat negatiewe berigging in die media individue se objektiewe optrede en besluitneming nadelig kan beïnvloed maar beklemtoon dat positiewe inligting in die media werkermoreel positief kan beïnvloed. Dit is dus moontlik dat positiewe nuus oor die onderwys kan lei tot hoër opvoedermoreel.

Ter staving hiervan haal berigte in Suid-Afrika, soos die industriële dispute oor die jaarlikse verhogings, seksuele oortredings van opvoeders en disfunksionele skole as gevolg van swak onderwys die voorblaaie van koerante en tydskrifte (Dladla, 2005:48). Die media sal gewoonlik fokus op aspekte soos die salarisse en byvoordele van opvoeders sonder om die ware

oorsake van opvoederdispute en opvoederontevredenheid, naamlik lae kompensasie, swak werkomstandighede, ongedissiplineerde leerders en die gebrek aan fisiese bronne wat opvoeders daaglik ervaar, te beklemtoon (Dladla, 2005:48). Daar is geen twyfel dat die negatiewe beriggewing in die media 'n verdere negatiewe impak op die onbevredigende werktoestande, negatiewe motivering, stres, frustrasie en gepaardgaande lae moreel van opvoeders het nie (Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Gardner, 2011:3).

Navorsers is van mening dat, in sommige gevalle, opvoeders hul self skuldig maak aan misdrywe en oortreding van die landswette. Dit wil voorkom asof daar in sekere tye van die jaar dit die algemene gebruik geword het om berigte oor opvoederstakings en die industriële dispute oor salarisverhogings as sensasie op te blaas. In baie gevalle is talle opvoeders die afgelope aantal jare reeds negatief vanweë die kritiek teen aspekte soos uitkomsgebaseerde onderwys, verhoging van skoolgeld, gebrek aan dissipline in skole, gebrek aan handboeke en fisiese fasiliteite, jaarlikse geletterdheids- en gesyferdheidstoetse jaarlikse nasionale assessering (JNA-toetse), om maar enkele voorbeelde op te noem. Opvoeders word in die media blootgestel aan 'n konstante stroom van kritiek waar hulle deur middel van negatiewe beriggewing in die media gekritiseer word. Die negatiewe in die media en die kritiek op opvoeders se werk lei tot gevoelens van demotivering, stres, werksontevredenheid en gevolglike lae moreel.

Uit bogenoemde perspektief wil dit voorkom asof daar 'n gees van negatiewe onder baie opvoeders ontstaan het. Tog is daar baie opvoeders wat hul nie steur aan die negatiewe beriggewing in die media nie en ongesteurd hul taak in die klaskamer met groot entoesiasme verrig.

2.3.1.4 Multikulturaliteit

'n Ander groot verandering van die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika na 1994 was die infasering van multikulturele klaskamers (Strauss, 2008:6). Meertalige klasgroepe het 'n belangrike faset geword van die realiteit waarmee opvoeders in die klaskamer te doen sou kry (Dinham & Scott, 2000:390; Zembylas & Papanastasiou, 2006:239; Strauss, 2008:6; Van Tonder & Williams, 2009:213). Behalwe dat verskillende kulture in die klaskamer geakkommodeer word, bring dit ook verskillende sosiale probleme van die gemeenskap na die skool wat negatiewe implikasies vir die moreel van opvoeders inhou (Zembylas & Papanastasiou, 2006:239).

Die Suid-Afrikaanse opvoeders word nie toereikend opgelei om die multikulturele en meertalige groepe in die klaskamer suksesvol te hanteer nie (Strauss, 2008:6; Van Tonder & Williams, 2009:213). Die volgehoue hantering van dissipline en onderrig in 'n tweede taal was van die faktore in multikulturele klaskamers wat stresvolle ervarings by opvoeders teweegbring het en wat kan lei tot werkuitbranding (Van Tonder & Williams, 2009:213). Dit kan 'n bedreiging inhou vir die emosionele welsyn, werkbevrediging en motivering van opvoeders (Dinham & Scott, 2000:390; Zembylas & Papanastasiou, 2006:239; Strauss, 2008:6).

Alhoewel die politieke dryfveer agter multikulturele onderwys 'n poging is om erkenning te gee aan die etniese en kulturele diversiteit van die samelewing, kan die afleiding gemaak word dat opvoeders nie voldoende opgelei is in die hantering van multikulturaliteit in skole en klaskamers nie en kan dit opvoedermoreel beïnvloed.

2.3.1.5 Ondersteuningsdienste

'n Volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is die mate waartoe ondersteuningsdienste aan skole deur die verskillende onderwysdepartemente gebied word. Van die belangrikste dienste is soos volg: kurrikulumontwikkeling en -ondersteuning, gespesialiseerde leerder- en opvoederondersteuning, institusionele bestuursontwikkeling en -ondersteuning, administratiewe ondersteuning aan beide Artikel 20 en 21 skole, om maar enkele op te noem. Departementele ondersteuningsdienste in die Wes-Kaap is verder gedentraliseer met die totstandkoming van nege distrikskantore en verskeie kringkantore.

'n Omvattende literatuurstudie is gedoen oor die mate waarop die ondersteuningsdienste kan bydra tot hoë en lae opvoedermoreel. Min verwysings is gevind en gevolglik is daar gefokus op dit wat in die literatuur beskikbaar was. Sedert die desentralisasie van provinsiale onderwysdepartemente in onderwysstreek- en -distrikte (2000) in verskeie provinsies, word daar by hierdie aspek hoofsaaklik op die ondersteuning van kurrikulumadviseurs gefokus.

In 'n ondersoek deur Strauss (2008:71) bevestig die opvoeder-respondente hul teleurstelling met die mate van ondersteuning wat hulle van die WKOD ontvang, veral met betrekking tot die implementering van die nuwe kurrikula. Die respondente het genoem dat vakadviseurs wat namens die WKOD die nodige ondersteuning moet bied, self nie oor genoegsame kennis beskik nie "... en dat administratiewe persone en voormalige opvoeders wat lank nie onderrig

het nie, uit voeling is met wat in die onderwys gebeur en nie geskik is om aan hulle ondersteuning te bied nie” (Strauss, 2008:72). Ter ondersteuning van bogenoemde het respondente wat aan die ondersoek deur Van Tonder en Williams (2009:211) deelgeneem het, hul ontevredenheid soos volg uitgespreek:

“...‘lack of support from the education department’, ‘there is no recognition for hard work’, ‘don’t recognise educators in decision making’, ‘district officials have positions of “power” for which they have never been trained’, ‘teachers are often bullied by district officials’, ‘too many rights for children’, ‘little rights for teachers’, ‘district officials are not properly trained for their job’...”.

Verskeie navorsers (Kloep & Tarifa, 1994:163; Shachar, 1997:810; Wright & Custer 1998:67; Wevers, 2000:159) is dit eens dat die gebrek aan ondersteuningsdienste in die onderwys tot 'n gevoel van onsekerheid, magteloosheid en frustrasie by opvoeders lei.

Dit blyk dat die gebrek aan ondersteuningsdienste ook in ander kontinente problematies is. Dit word as een van die hoofredes in die VSA beskou waarom opvoeders die onderwys verlaat (Ruhland, 2001:6). Aan die ander kant het navorsing deur Pomaki en Anagnostopoulou (2003:546) bewys dat ondersteuningsdienste deur die Griekse Onderwysdepartement maatreëls in plek stel om die negatiewe uitwerking van hoë en lae beroepseise by opvoeders te voorkom.

Navorsing deur Van Tonder en Williams (2009:211) onder opvoeders in Gauteng bevestig bogenoemde standpunte en toon aan dat 'n gebrek aan ondersteuning deur die onderwysdepartement van die aspekte is wat lei tot die verhoging in die frustrasievlakke, stres en potensiële werkkuitbranding by opvoeders. Die ontevredenheid onder opvoeders oor die beskikbaarheid van ondersteuningsdienste en die gebrek aan voldoende ondersteuningstrukture in Suid-Afrika dra beslis by tot lae opvoedermoreel (Wevers & Steyn, 2002:210).

2.3.1.6 Professionele respek en die status

Professionele respek en die status van die onderwys is 'n verdere aspek wat die moreel van opvoeders kan beïnvloed. Aspekte wat die status van 'n beroep bedreig of bevorder, kan die gevoelens van erkenning, waarde en trots affekteer en kan gevolglik lei tot hoë of lae moreel (Scheepers, 1995:17).

Verskeie navorsers (Kelly, 1995:35; Wevers, 2000:137; Wevers & Steyn, 2002:210; Van Tonder en Williams, 2009:211) is dit eens dat die onderwysberoep nie die nodige professionele respek en status kry wat dit behoort te verdien nie. Die gebrek aan respek beïnvloed opvoeders se werktevredenheid en het 'n negatiewe impak op hul motivering (Wevers, 2000:137; Wevers & Steyn, 2002:210). Navorsing deur Van Tonder en Williams (2009:211) onder opvoeders in Gauteng toon aan dat die disrespek van leerders teenoor die opvoeders van dié aspekte was wat gelei het tot die verhoging in die frustrasievlakke van opvoeders. Opvoeders streef daarna om deur die gemeenskap verstaan, waardeer en gerespekteer te word (Kelly, 1995:35).

Internasionale navorsers het aangedui dat die gebrek aan respek, status en erkenning of waardering teenoor opvoeders vanuit die gemeenskap bydra tot ontevredenheid in die werkplek (Rhodes *et al.*, 2004:71). Bogenoemde bevindinge korreleer met die navorsing van Zembylas en Papanastasiou (2006:240) in Ciprus en dié van Mackenzie (2007:96) in Australië waar aangedui is dat die gebrek aan respek, status en erkenning of waardering vanuit die gemeenskap, beslis tot onbevredigende werksomstandighede en negatiewe motivering by opvoeders bydra. Die wyse waarop ouers in die onderwys en in die bestuur van skole inmeng, asook die manier waarop onderwysers behandel word, is 'n aanduiding dat daar baie min respek en waardering teenoor opvoeders bestaan (Zembylas & Papanastasiou, 2006:240).

Die status van die onderwysprofessie het die afgelope dekade gedaal en die breë gemeenskap respekteer nie meer die onderwys soos wat voorheen die geval was nie (Mackenzie, 2007:96). Beide Mackenzie (2007:96) en Cenkseven-Önder en Sari (2009:1229) is van mening dat die erkenning van professionele respek en status van die onderwys opvoedermotivering en -moreel positief kan beïnvloed. Bogenoemde sentimente word bevestig deur 'n ondersoek in Suid-Afrika deur Pretorius (2002:1) waar aangetoon is dat opvoeders in Suid-Afrika nie in alle gemeenskappe gerespekteer en gewaardeer word nie en as sodanig geen ondersteuning ontvang nie, soos 'n opvoeder tereg opgemerk het:

"When people ask me about my place of employment, I have noticed that I receive more respect if I say that I am not employed than when I say that I am an educator".

Navorsers is van mening dat daar tye in die verlede was waar opvoeders gereken was as gerespekteerde individue van die samelewing. Baie opvoeders wonder of dit moontlik is om die status van opvoeders te herstel en wat gedoen kan word om hulle toe te rus met

vaardighede om die uitdagings van 'n hedendaagse onderwysbestel te kan oorbrug. Dit blyk asof bestaande opleidingskwalifikasies nie meer oplossings bied nie. Daar sal na ander oplossings op alternatiewe gesoek moet word ten einde die regmatige status van die onderwysprofessie in ere te herstel.

2.3.1.7 Werksekuriteit

'n Aspek op provinsiale gebied wat opvoedermoreel verder kan beïnvloed, is die mate waartoe die onderwys werksekuriteit aan opvoeders bied. Navorsing het getoon dat werksekuriteit in terme van 'n permanente betrekking en 'n bevredigende salaris een van die redes was waarom studente die onderwys as 'n beroep gekies het (Yong, 1999:5; Zembylas & Papanastasiou, 2006:237; Griffin, 2010:65).

Verskeie navorsers (Everard & Morris, 1996:217; Ruhland, 2001:6; Wevers & Steyn, 2002:210) is dit eens dat werksekuriteit 'n baie belangrike rol speel in die motivering van opvoeders. Die herontplooiing van opvoeders in Suid-Afrika het geweldige negatiewe implikasies vir opvoeders ingehou, aangesien veranderinge en onsekerheid op onderwysgebied dui op 'n gebrek aan werksekuriteit en dat dit 'n bron van kommer by opvoeders is (Wevers & Steyn, 2002:210). Die gebrek aan werksekuriteit in die VSA word baie duidelik geïllustreer as een van die redes waarom opvoeders die onderwys verlaat op soek na werk in die privaatsektor (Ruhland, 2001:6).

Van der Vyver (1998:15-20) bevestig dat die gebrek aan werksekuriteit in Suid-Afrika hoofredes is wat aanleiding gee tot werksontevredenheid in die onderwys. Opvoeders wat onsekerheid in hul werksomstandighede by die skool ervaar, sal nie so gemotiveerd kan optree soos opvoeders wat in 'n omgewing onderrig gee waar hulle 'n gevoel van werksekuriteit ervaar nie (Wevers, 2000:124; Low & Marican, 1993:14). Respondente het die gebrek aan werksekuriteit in die ondersoek van Steyn en Van Wyk (1999:40) bevestig en het hul negatiewe ervaring en ongemotiveerdheid soos volg verwoord:

“One feels like looking for a job somewhere else, because you are not sure of what is happening. You feel so insecure that every time you are called to the principal's office you wonder if you are the one to be sent away. I don't enjoy my work anymore. How can I be committed?” Other educators are employed on a temporary basis and this results in high job insecurity, leading to lack of commitment and job dissatisfaction”.

Teenoor die tydelike beheerliggaamposte, bied 'n permanente betrekking in die onderwys aan 'n opvoeder die gevoel van werksekerheid. Die gepaardgaande vergoeding bied werksekerheid en selfbevrediging en as sodanig dra die gevoel van sekerheid by tot hoë moreel (Scheepers, 1995:13).

Vervolgens gaan aandag gegee word aan 'n bespreking van aspekte in die skool en in die gemeenskap.

2.3.2 Aspekte in die skool en in die skoolgemeenskap

Die volgende groepering van aspekte, soos in Figuur 2.1 voorgestel word, speel af in die skool en in die gemeenskap. Die aspekte wat hier ter sprake is, word beïnvloed deur die wyse waarop die opvoeder in die skool en gemeenskap funksioneer.

2.3.2.1 Balans tussen die werkplek en die huis

Die handhawing van 'n balans tussen die werkplek en die huis is 'n aspek wat opvoedermoreel moontlik kan beïnvloed. Verskeie navorsers beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat opvoeders 'n gesonde balans tussen hul verpligting by die werk en hul persoonlike lewe by die huis moet handhaaf (Rhodes *et al.*, 2004:77; Ruhland, 2001:6; Salley, 2010:30; Smith, 2011:526).

Internasionale skrywers het aangetoon dat die wanbalans tussen die werk en die persoonlike lewe, veral in die geval van die opvoeders met tussen 5 tot 10 jare ondervinding, tesame met 'n groot werklading, van die aspekte was wat opvoeders aangevoer het as rede vir hul bedanking uit die onderwys in Brittanje (Rhodes *et al.*, 2004:77). Ruhland (2001:6) toon aan dat 'n gebrek aan tyd in opvoeders se persoonlike lewe een van die hoofredes is waarom opvoeders die onderwys in die VSA verlaat. Respondente in die navorsing van Rhodes *et al.* (2004:77) het aangedui dat die implikasie van 'n groot werklading wat huis toe geneem word, 'n negatiewe impak het op die persoonlike lewe van opvoeders tuis. Die baie voorbereiding en nasienwerk beïnvloed opvoeders se persoonlike lewe en lei tot die verlies van kwaliteit-familietyd by die huis (Salley, 2010:30). Verder kan persoonlike probleme soos siekte, familie-verantwoordelikhede en vervoerprobleme die opvoeder negatief beïnvloed in die werkplek (Hammond & Onikama, 1997:2).

In Suid-Afrika het Smith (2011:526) en Bosch (2015:37) aangetoon dat 'n groot werklading, werk na-ure tuis, die hantering van familie en die eise van eggenote of eggenoot by die huis, bydra tot werkdruk en stres onder opvoeders en veral dames in bevorderingsposte in die onderwys. Bosch (2015:37) voeg daarby toe dat "... school takes too much time" en dat 'n ongesonde balans tussen die skool en die huis onnodige stres op 'n opvoeder kan plaas.

Navorsers is van mening dat 'n gebalanseerde verhouding tussen die skool en die huis ook 'n positiewe effek op opvoeders kan hê (Hammond & Onikama, 1997:2; Strauss, 2008:73; Salley, 2010:73; Smith, 2011:526; Bosch, 2015:37, Omondi & Kariuki, 2016:70). Gesonde verhoudings tuis word in baie gevalle uitgesonder as een van die primêre aspekte wat opvoeders se emosionele welsyn positief kan beïnvloed (Strauss, 2008:73). Opvoeders heg baie waarde aan die ondersteuning wat hulle vanuit hul eie gesinne ontvang (Strauss, 2008:73; Salley, 2010:73; Bosch, 2015:37).

In die strewe na uitnemendheid vind opvoeders dit dikwels moeilik om 'n balans tussen die werkplek en die huis te vind. Hierdie probleem is al in verband gebring met 'n aantal disfunksionele uitkomstes soos gespanne gesinsverhoudings, ondoeltreffendheid by die werk en swak fisiese en geestelike gesondheid. Om die regte balans te verkry, is nie altyd so maklik nie en kan baie selfdissipline en organisasie verg. Opvoeders word so opgeslurp deur hul professionele loopbane en ambisie dat hul dit moeilik vind om die regte balans tussen hul loopbaan en persoonlike lewe te vind. Deur behoorlike prioritisering van hul beroep en persoonlike lewe kan opvoeders die "werk-lewe"-balans vind en genoeg tyd maak vir hul eie leefstyl, gesondheid, vrye tyd en gesin.

2.3.2.2 Skoolbestuur, organisasieklimaat en -kultuur

Verskeie navorsers (Scheepers, 1995:19; Lumsden, 1998:2; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1231) is dit eens dat die bestuur van 'n skool van so 'n aard behoort te wees dat dit 'n gunstige werksklimaat sal skep waarin die opvoeders hul persoonlike behoeftes en aspirasies kan uitleef en verwesenlik. Die bestuur van die skole speel beslis 'n groot rol in die morele belewenis van opvoeders (Hunter-Boykin & Evans, 1995:7; Meyer, Macmillian & Northfield, 2009:171,183-184). Bogenoemde uitspraak korreleer met die bevindinge van Mackenzie (2007:94) waar 95% van die respondente wat aan sy ondersoek deelgeneem het, van mening was dat effektiewe bestuur van 'n skool die moreel van onderwysers positief kan beïnvloed.

Die aspek wat opvoedermoreel die negatiefste kan beïnvloed, is die gebrek aan vertroue tussen prinsipale en personeel van 'n skool waar die persepsie ontstaan dat prinsipale en skoolbesture nie die personeel ondersteun nie en net daarop ingestel is om hul eie belange te beskerm (Farber, 1984:329; Meyer, *et al.*, 2009:184). Respondente, in die navorsing van Meyer *et al.* (2009:184), het ook aangetoon dat die verskillende fasette van skoolbestuur uitdagende eise stel. Fasette soos die bestuur van informele leierskapgroeperinge of komitees onder die personeel en om gedurende tye van verandering die moreel van opvoeders hoog te hou, kan uitdagend wees.

Die gebrek aan administratiewe ondersteuning aan opvoeders deur skoolhoofde en skoolbestuurspanne is deur verskeie navorsers (Ascher, 1991: 2; Bivona, 2002:13; Postell, 2004:35) aangedui as van die redes wat 'n bepalende invloed het op opvoedermoreel. Van die hoofredes waarom opvoeders die onderwys in Amerika verlaat, is juis as gevolg van die gebrek aan hulp aan opvoeders en burokratiese rompslomp wat gepaard gaan met skoolbestuur (Gardner, 2011:2). Die administratiewe ondersteuning van opvoeders deur prinsipale en skoolbestuurspanne, soos die daaglikse administrasie en die hantering van dissipline, is 'n deurslaggewende faktor in die bepaling van 'n positiewe skoolklimaat (Lumsden, 1998:5; Wolfe, Ray & Harris, 2004:850). Opvoeders ervaar ook die gebrek aan deelname in besluitneming in die administratiewe aangeleenthede, asook die effek van gebrekkige ondersteuning en die disfunksionele kommunikasiekanale vanaf die skoolbestuur as negatief (Strasser, 2014:2; Strauss, 2008:67).

Daar is ook aangedui dat nie alle opvoeders die besture van skole as negatief ervaar nie. Opvoeders kan waardevolle insette lewer in die dag-tot-dag-bestuur van skole (Yong, 1999:7). Hulle deelname in besluitneming korreleer positief met opvoeders se werktevredenheid en hulle sukses (Du Plooy, 1985:15-25; Maforah, 2004:64) aangesien hulle daardeur eienaarskap aanvaar (Du Plooy, 1985:15-25). Die deelname aan en betrokkenheid by die bestuur van 'n skool kan meewerk tot 'n groter verantwoordelikeheidsin, meer effektiewe onderrig en gevolglik hoër opvoedermoreel (Ascher, 1991:2; Scheepers, 1995:18).

Aansluitend by die bestuur van skole, kan die organisasieklimaat en -kultuur opvoedermoreel beïnvloed. Owen (2004:178) definieer die organisasieklimaat van 'n skool as die algemene atmosfeer, persoonlikheid, gees en etos van 'n organisasie, die sosiaal-psigologiese omgewing wat alle gedrag in die skool beïnvloed en gemeet word deur die persepsies van

werknemers. Die handhawing van 'n positiewe organisasieklimaat en -kultuur is beslis een van die belangrikste bestuursfunksies van effektiewe skoolbestuur.

Ruhland (2001:6) is van mening dat 'n onaangename organisasieklimaat in skole in die VSA een van die redes is waarom opvoeders die onderwys verlaat, terwyl Cenkseven-Önder en Sari (2009:1231) aangetoon het dat daar 'n noue verband bestaan tussen 'n positiewe klimaat, kultuur en die werktevredenheid van opvoeders in 'n skool. Swak organisatoriese klimaat en kultuur in die skoolomgewing beïnvloed die welsyn van die onderwyspersoneel en dra grootliks by tot opvoederstres (Milstein *et al.*, 1984:295) en plaas beslis 'n demper op opvoedermoreel (Bivona, 2002:22).

Verskeie navorsers (Scheepers, 1995:19; Lumsden, 1998:2; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1231) is dit eens dat die bestuur van 'n skool van so 'n aard behoort te wees dat dit 'n gunstige werksklimaat sal skep waarin die opvoeders hul persoonlike behoeftes en aspirasies kan uitleef en verwesenlik. Interessante uitdagings binne die werksituasie, geleenthede tot selfvervulling en geleentheid om hul potensiaal ten volle te benut, bied aan 'n werker die geleentheid om sy individuele vermoë ten volle uit te leef en persoonlike groei en -ontwikkeling te kan ervaar (Scheepers, 1995:41).

Navorsing het reeds getoon dat daar 'n noue verband tussen die organisasieklimaat en -kultuur en hoë werkmoreel bestaan (Miller, 1981:483; Scheepers, 1995:16). Effektiewe skoolbestuur kan meewerk om die welsyn en werktevredenheid van die opvoeder te bevorder (Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1231). Deur goeie organisasieklimaat en effektiewe bestuur kan die ideale omstandighede in enige organisasie geskep word wat kan meewerk tot hoë werkmoreel (Scheepers, 1995:41). In die skool is die prinsipaal die mees geskikte persoon wat die ideale organisasieklimaat en -kultuur kan skep en op dié wyse opvoedermoreel kan beïnvloed (Lumsden, 1998:2). Miller (1981:483) is van mening dat die sosiale klimaat van 'n skool en 'n hoë opvoedermoreel nie alleenlik 'n positiewe effek op die leerders se gesindhede en die leeromgewing kan hê nie, maar ook 'n positiewe invloed op die onderwys sal hê: "Improving the climate and the morale also makes teaching more pleasant".

Betrokkenheid in skoolbestuur, asook effektiewe en goeie tweerigtingkommunikasie tussen personeel en skoolbestuur kan 'n gunstige werkatmosfeer skep wat 'n hoë opvoedermoreel bevorder. Opvoeders behoort meer betrokke te wees in die dag-tot-dag bestuur van skole en kan waardevolle insette en bydraes lewer in aspekte soos die formulering van 'n

rigtinggewende missie, die implementering van effektiewe skoolbeleide, die bestuur en versorging van fisiese bronne, fasiliteite, voorraad en toerusting. Interessante uitdagings binne die skool as werksituasie, geleenthede tot selfvervulling en geleentheid om hul potensiaal ten volle te benut, bied aan 'n opvoeder die geleentheid om sy individuele vermoë ten volle uit te leef en persoonlike groei en -ontwikkeling te kan ervaar.

'n Effektiewe en gesonde organisatoriese klimaat en -kultuur in skole kan as positiewe motivering dien en kan 'n bydrae lewer tot die ervaring van werktevredenheid deur opvoeders en 'n gepaardgaande hoë moreel. Aan die ander kant kan 'n konflikterende, ongesonde en negatiewe organisatoriese klimaat in skole bydra tot ongemotiveerde personeel, stres, werkontevredenheid, uitbranding en lae opvoedermoreel.

2.3.2.3 Bevordering

'n Ander aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is die gebrek aan bevorderingsgeleenthede in die onderwys. Navorsing het getoon dat 'n gebrek aan bevorderingsgeleenthede bydra tot stres onder personeel (Milstein *et al.*, 1984:295; Hammond & Onikama, 1997:4). Dit is een van die hoofredes waarom opvoeders in Amerika die onderwysberoep verlaat (Yong, 1999:6; Bennett, 2002:1; Ruhland, 2001:6). Zembylas en Papanastasiou (2006:242) se navorsing in Ciprus illustreer die negatiewe en demoraliserende invloed van 'n gebrek aan bevordering in die onderwys. Die respondente het aangetoon dat die hele proses van bevordering negatief op die opvoeders inwerk vanweë die feit dat promosie gebaseer word op die aantal diensjare in die onderwys en nie op meriete nie.

Volgens Scheepers (1995:15) dra die moontlikhede van bevordering in Suid-Afrika by tot hoë moreel. Bevordering gaan gepaard met hoër status, mag en 'n hoër salaris. Bevordering behoort gebaseer te wees op die gebruik van effektiewe evalueringskriteria en indien die verkeerde kandidate bevorder word, kan dit negatiewe emosionele gewaarwordings tot gevolg hê en ook die werknemers se moreel negatief beïnvloed.

Wevers en Steyn (2002:2010) is die mening toegedaan dat bevordering as eksterne motiveringsfaktor verband hou met opvoeders se verwagtinge in die onderwys. Die hunkering na bevordering as motiveringsfaktor is belangrik vir opvoeders, aangesien baie hul opvoedingstaak verrig met die doel om in 'n bevorderingspos aangestel te word (Wevers,

2000:116). Bevordering in die onderwys skep soms verwagtinge by opvoeders en is iets wat met die grootste omsigtigheid hanteer behoort te word (Terblanche, 1995:67).

Die navorser is van mening dat meer bevorderingsposte, soos departementshoofde en adjunkprinsipale, beskikbaar gemaak moet word. Vroeëre voorstelle deur die minister van Basiese Onderwys om die onderwys te verbeter, het nog geensins gerealiseer nie. Daarvolgens moet opvoeders toetse slaag voordat hulle vir bevordering kan aansoek doen. Die praktiese uitvoerbaarheid daarvan blyk moeilik te wees en 'n ander alternatief is die bywoning en slaag van kursusse, deur tersiêre instellings, wat as 'n voorvereiste gestel kan word. Op die wyse kan verseker word dat kundige opvoeders kwalifiseer vir bevorderingsposte, asook voorkom word dat kundige en bekwame opvoeders die onderwys verlaat.

2.3.2.4 Billike behandeling

Opvoeders wil graag billik en met respek in skole behandel word (Low & Marican 1993:14; Lumsden, 1998:5; Campbell 1999:27; Wevers 2000:126; Zembylas & Papanastasiou, 2006:242; Strasser, 2014:3, Omondi & Kariuki, 2016:70). Enige vorm van diskriminerende aksies of optredes deur prinsipale, skoolbesture of onderwysdepartemente teen opvoeders word as baie negatief ervaar en verminder hul effektiwiteit en motivering in die klaskamer (Wevers, 2000:126).

Onbillike behandeling van opvoeders deur leerder dra by tot stres (Omondi & Kariuki 2016:70), lei verder tot 'n gevoel van ongelukkigheid en kan opvoedermotivering nadelig beïnvloed (Wevers & Steyn 2002:210). Die inkonsekwente toepassing van reëls en voorskrifte kan die geduld van opvoeders tot die uiterste beproef en kan die klimaat in 'n werkomgewing skade berokken (Winter & Sweeney, 1994:66).

Die billike behandeling van opvoeders, soos die betrokkenheid by besluitneming oor beleide en praktyke in die werkplek, kan bydra tot die bemagtiging van opvoeders in skole (Lumsden, 1998:5). Gardner (2011:3) is van mening dat die standaard van onderwys in lande waar opvoeders nie billike behandeling ontvang nie, aan die afneem is. Aan die ander kant word die onderwysstelsels in lande soos Finland, Singapoer en Suid-Korea, waar opvoeders billik behandel word, as van die beste ter wêreld beskou.

Aansluitend hierby behoort departementele amptenare en skoolbesture toe te sien dat opvoeders billike behandeling ontvang. Opvoeders het ook regte wat deur wetgewing beskerm word. In die geval van onbillike behandeling behoort die probleme in die werkplek opgelos te word sonder om die vakunies hierby te betrek. Dienskontrakte van opvoeders (staatskole en beheerliggaamaanstellings) behoort so opgestel te wees dat dit uitvoering gee aan die beskerming van die regte van opvoeders in terme van die Wet op Basiese Diensvoorwaardes, die Wet op Arbeidsverhoudinge, die Grondwet, die Wet op Gelyke Indiensneming (Employment Equity Act), die Wet op Bevordering van Gelykheid en Voorkoming van Onbillike Diskriminasie en die Wet op Intimidasie.

2.3.2.5 Dissipline

'n Volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is die dissipline in die skool. Die hantering van dissipline in die klaskamer en in die skool is 'n probleem wat opvoeders daaglik in die klaskamer ervaar (Bivona, 2002:15; Postell, 2004:36, Die Burger, 2016). Volgens Colditz, uitvoerende hoof van die Federasie van Beheerliggame (Fedsas), knak swak dissipline die opvoeders in die klaskamer (Die Burger, 2016). Bivona, (2002:15) is van mening dat die gebrek aan dissipline in die klaskamer toegeskryf kan word aan die inkonsekwente toepassing van die skoolreëls. Terselfdertyd voeg hy by dat opvoeders wat beter beheer oor die leerders in die klas uitoefen, baie minder stoornisse met leerdergedrag ervaar (Bivona, (2002:12).

Verskeie navorsers (Bivona, 2002:17; September, 2007:7; Wilson, Malcolm, Edward & Davidson, 2008:12; Van Tonder & Williams, 2009:211; Muller, 2010:76) is van mening dat die dissiplinêre probleme en ontwrigtende leerdergedrag in die skole en klaskamer toegeskryf word aan die gebrek aan selfdissipline onder leerders, te wete: aanhoudende gesels, gedurige terugpraat, afwesighede, rondloop in die klaskamer terwyl die opvoeder met onderrig besig is, leerders wat die klas sonder toestemming verlaat, doelbewuste ongehoorsaamheid, leerders wat laat opdaag vir klasse, leerderregte wat skynbaar voorkeur kry bo opvoederbevoegdhede, weiering om opdragte uit te voer, gebrek aan waardes, onvoldoende dissiplinêre maatreëls, weiering om gesag te aanvaar, gebrek aan respek en ongemotiveerdheid. Baie onderrigtyd gaan verlore deur die gedurige aanspreek van leerderwangedrag tydens klastyd (Bivona, 2002:17; Gardner, 2011:2).

Ander navorsers is weer van mening dat die gebrek aan dissipline in skole voortspruit uit die gebrek aan respek by leerders teenoor hul opvoeders (Postell, 2004:36; September, 2007:9; Strauss, 2008:68; Muller, 2010:76). Dissiplinêre probleme en oneerbiedige gedrag van leerders word direk gekoppel aan die klemverskuiwing in die onderrigtaak na die opvoedingstaak (Strauss, 2008:68). Die gebrek aan leerderrespek en -dissipline het 'n negatiewe impak op opvoeders se emosionele welsyn en lei tot ontevredenheid en frustrasie in die werkplek (Yong, 1999:5; Rhodes *et al.*, 2004:71).

Navorsing het aangedui dat dissiplinêre probleme in die klaskamer een van die grootste oorsake van ongemotiveerde opvoeders is en beslis bydra tot onbevredigende werksomstandighede (Evans, 1992:29; Wevers, 2000:158; Zembylas & Papanastasiou, 2006:240). Die gebrek aan leerderdissipline en dissiplinêre probleme in die klaskamer is primêr verantwoordelik vir frustrasie, stres en potensiële werkkuitbranding by opvoeders (Farber, 1984:326; Pisciotta, 2001:2; Mackenzie, 2007:98; Van Tonder & Williams, 2009:211). 'n Toename in negatiewe leerdergedrag en gebrekkige selfdissipline het 'n negatiewe invloed op opvoeders deurdat hoër stres, lae werktevredenheid en gevolglike lae moreel aan die orde van die dag is (Pisciotta, 2001:2; Mackenzie, 2007:98).

Die stel van duidelike grense en die konsekwente toepassing daarvan is nie net in ouerhuise belangrik nie, maar ook in skole. Leerders behoort te kan onderskei tussen aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag in die klas en op die skoolgrond. Die doel van skoolreëls en dissipline behoort daarop gemik te wees om selfdissipline by leerders aan te kweek en te ontwikkel. Groter samewerking tussen ouers en opvoeders in die handhawing van dissipline en die aankweek van selfdissipline, behoort plaas te vind. Wangedrag deur leerders behoort deur opvoeders en ouers bespreek te word ten einde bevredigende oplossings te verkry.

2.3.2.6 Fisiese geriewe, fasiliteite en gemeenskapsondersteuning

'n Gebrek aan fisiese geriewe en fasiliteite by skole is 'n verdere aspek wat opvoedermoreel nadelig kan beïnvloed (Halloran, 1987:153; Stedt en Faser, 1984:70; Ascher, 1991: 2). Aansluitend hiertoe, is Stedt en Faser (1984:70) van mening dat, behalwe fisiese geriewe, verskeie omgewingsfaktore soos die gebrekkige voorsiening van onderrigmateriaal, die beskikbaarheid van handboeke en toerusting, ook die opvoederproduktiwiteit beïnvloed. Die aankoop van kopieerpapier uit eie sak weens onvoldoende begroting (Yong, 1999:50), die gebrek aan onvoldoende onderrigmateriaal (Hammond & Onikama, 1997:3; Bivona, 2002:10;

Gardner, 2011:2), is verdere opofferinge wat opvoeders moet maak. Dit is nog 'n faktor wat opvoedermotivering negatief kan beïnvloed.

'n Swak fisiese werkomgewing kan opvoeders beïnvloed en faktore soos geraas, swak beligting, gebruik van kleure en temperatuur kan 'n opvoeder emosioneel uitput (Halloran, 1987:153). Blootstelling aan voortdurende oormatige geraas kan aanleiding gee tot psigologiese stres soos spraakgebreke, gehoorverlies, irritasies, gebrek aan konsentrasie en liggaamlike ongesteldhede soos hartsiektes, gebrekkige bloedsomloop en die versteuring van die ekwilibrium. Swak of onvoldoende beligting vereis onnodige inspanning van die oë en kan die opvoeder se werkverrigting beïnvloed (Halloran, 1987:153).

Ander navorsers (Hammond & Onikama; 1997:3; Van Tonder & Williams, 2009:211) is weer van mening dat 'n gebrek aan fasiliteite, foutiewe toerusting, onvoldoende geriewe vir sport en buitemuurse aktiwiteite, busvervoer na buitemuurse aktiwiteite en leerders sonder handboeke, beslis bydra tot die verhoging van die frustrasievlakke en stres by opvoeders. Aspekte soos gebrekkige fisiese geriewe en fasiliteite is nie die hooforsaak van werksontevredenheid as sodanig nie, maar kan daartoe aanleiding gee indien 'n opvoeder reeds 'n negatiewe gesindheid ervaar (Du Toit, 1994:23; Kloep & Tarifa, 1994: 159). Indien 'n opvoeder sy werkomgewing negatief beleef, ervaar hy minder werktevredenheid en sal negatiewe gevoelens, frustrasie en stres aan die orde van die dag wees (Hammond & Onikama, 1997:3; Maforah, 2004:61).

Die navorser ondersteun die mening van Maforah (2004:61) en Cenkseven-Önder en Sari (2009:1231) in terme van die positiewe korrelasie tussen positiewe omstandighede in die werkplek, werktevredenheid en opvoederlojaliteit. 'n Netjiese fisiese werkomgewing kan die moreel van opvoeders beduidend beïnvloed en dit kan groter verantwoordelikeitsin en onderrigeffektiwiteit bevorder.

'n Aspek wat ten nouste hiermee saamhang en opvoedermoreel kan beïnvloed, is die ondersteuning wat die skool vanuit die breë gemeenskap geniet. Daar bestaan 'n verband tussen die verhouding van opvoeders en hul gemeenskap, die waardering vir die werk wat die onderwysers doen en die persoonlike werktevredenheid van onderwyspersoneel (Jones, 2001:281). Bogenoemde mening word bevestig deur die bevindinge van Maforah (2004:65) dat daar 'n positiewe korrelasie bestaan tussen die status en ondersteuning van die

onderwysprofessie in die gemeenskap en die mate van werktevredenheid wat opvoeders in hul daaglikse onderrigaktiwiteite ervaar.

Onderhoude met onderwysers in Nieu-Suid-Wallis in Australië het getoon dat hulle geen ondersteuning en enige waardering van die gemeenskap gekry het nie (Jones, 2001:280). Die opvoeders het die indruk gekry dat die gemeenskap die taak wat hulle verrig, nie verstaan nie of nie hul beroep waardeer nie. Die gemeenskap moet ook kennis neem van veranderinge en die impak van die onderwys op die opvoeders en hul persoonlike lewens (Jones, 2001:284).

Daar is tans 'n beduidende aantal skole in Suid-Afrika wat nie oor die basiese geriewe beskik om effektiewe onderrig te gee nie. Sodanige skole kry baie min ondersteuning van hul onderwysdepartemente en in baie gevalle geen gemeenskapsondersteuning as gevolg van die fisiese ligging en swak sosio-ekonomiese omstandighede van gebiede waar die skole geleë is. Skole as opvoedkundige instellings is die plek waar leerders waardes moet aanleer oor demokratiese praktyke, en waar die geleentheid geskep en hulle voorberei moet word vir die grootmensewêreld wat op hulle wag. Onderwysdepartemente en gemeenskappe sal groter verantwoordelikheid moet aanvaar en betrokke moet raak by die voorsiening en instandhouding van fisiese geriewe en fasiliteite by skole ten einde meer leerders voor te berei om hul plek as volwaardige burgers in die samelewing te kan volstaan.

2.3.2.7 Ouderdom, geslag en opvoedkundige kwalifikasies

Verskeie navorsers het bevind dat ouderdom direk verband hou met opvoedermoreel (Scheepers, 1995:15; Maforah, 2004:68-69; Griffin, 2010:65). Navorsing deur Scheepers (1995:15) het gevind dat nuwe toetreders gedurende die eerste jaar in die onderwys die minste betaal word, min verantwoordelikhede het en die moreel relatief hoog is. Gedurende die volgende twee tot vyf jaar daal 'n persoon se morele gevoel in verhouding tot die moontlike vooruitsigte of aspirasies van bevordering in die werkplek. Na tien jaar in die onderwys vind daar 'n styging in die opvoeder se morele ervaring plaas en die algemene gevoel is dat sy/haar verwagtinge aanvanklik nie realisties was nie. Scheepers (1995:15) het ook gevind dat die moreel van opvoeders baie wissel en dat opvoeders van jonger as 40 jaar oor die algemeen 'n laer moreel ervaar as opvoeders ouer as 40 jaar.

Daar bestaan 'n verband tussen die ouderdom, werkervaring, werktevredenheid en die moreel van opvoeders (Scheepers, 1995:15; Maforah, 2004:68-69; Griffin, 2010:65). Maforah

(2004:68-69) het aangetoon dat opvoeders in die ouderdomsgroep 50+ meer werktevredenheid ervaar as die jonger kollegas van tussen 20 – 30 jaar. Dit het ook geblyk dat die opvoeders met meer as 26 jaar ondervinding meer tevrede was met hul werk as die opvoeders met tussen 21 en 25 jaar onderwysondervinding. Bogenoemde bevindinge korreleer met die navorsing van Griffin (2010:65) wat aangedui het dat die opvoeders ouer as 46 jaar groter werktevredenheid in hul beroep ervaar as die opvoeders jonger as 46 jaar.

Tydens die literatuurstudie is daar enkele verwysings gevind oor die mate wat geslag en opvoedkundige kwalifikasies opvoedermoreel kan beïnvloed. Verskeie navorsers (Lee, 1987: 28; Du Toit, 1994:10-14; Castillo, Conklin & Cano, 1999:19; Ma & Macmillan, 1999:39; Van der Westhuizen & Du Toit, 1994:145-149) is van mening dat vroulike opvoeders meer werktevredenheid in die onderwys ervaar as hul manlike eweknieë.

Navorsing deur Scheepers (1995:17) het gevind dat manlike opvoeders hulle in 'n werkomgewing bevind waar werkbevrediging en bevorderingsmoontlikhede beide behoeftes is wat nie altyd in die beginjare in die onderwys bevredig word nie. Die implikasies is dat manlike opvoeders gouer die onderwys verlaat op soek na 'n beroep waar bogenoemde behoeftes makliker 'n realiteit word (Lee, 1987:28; Scheepers, 1995:17). Dié afleiding uit bogenoemde studies bevestig die bevinding van Scheepers (1995:17) dat, aangesien die vroulike opvoeders langer in die onderwys aanbly, hul moreel gevolglik hoër is as dié van manlike opvoeders.

Ten opsigte van opvoedkundige kwalifikasies is Abu Saad en Isralowitz (1991:771) van mening dat vroulike opvoeders met hoër opvoedkundige kwalifikasies 'n groter mate van werktevredenheid ervaar as die manlike opvoeders. Maforah (2004:70) se navorsing het ook aangetoon dat opvoeders met doktrale kwalifikasies die grootste mate van werktevredenheid ervaar terwyl opvoeders, wat slegs 'n baccalaureus-graad verwerf het, minder werktevredenheid in die onderwys ervaar. Scheepers (1995:16) se bevindinge korreleer in 'n groot mate met bogenoemde en hy is die mening toegedaan dat daar 'n besliste korrelasie tussen die opvoedkundige vlak en die morele beleving van opvoeders in die skoolomgewing bestaan.

Navorsers is van mening dat ouderdom, geslag en opvoedkundige kwalifikasies opvoedermoreel wel negatief kan beïnvloed. Soos wat opvoeders ouer word, is daar dikwels 'n realistiese ooreenkoms tussen hul aspirasies, verwagtinge en werkvermoëns. Hoe ouer die

persoon en hoe meer werkervaring, hoe groter die mate van werktevredenheid en hoe hoër die positiewe impak op opvoedermoreel. Gevolglik is dit van belang dat prinsipale en skoolbesture die opvoeders verbonde aan hul skole effektief in hul werkomgewing sal bestuur sodat hulle te alle tye werktevredenheid sal ervaar. Opvoeders op verskillende posvlakke moet uitdagings gebied word wat deurlopende professionele groei en selfbemaagtiging aanmoedig en gevolglike stagnasie voorkom.

2.3.2.8 Ouerbelangstelling en -betrokkenheid

'n Gebrek aan ouerondersteuning is 'n groot bron van bekommernis vir opvoeders (Lumsden, 1998:3; Wevers, 2000:155; Bivona, 2002:13). In die huidige tydsgewrig het dit baie moeilik geword om ouers betrokke te kry by die aktiwiteite van skole. Gevolglik word opvoeders al hoe meer betrek by ander buitemuurse aktiwiteite soos byvoorbeeld fondsinsamelings en sokkombuise wat voorheen deur vrywillige ouers hanteer is (Dladla, 2005:32). Baie meer druk word op die opvoeders geplaas deur die ouers wat hul opvoedingsplig versuim en van die opvoeders verwag om as plaasvervangende ouers in te staan (Wevers, 2000:155; Wevers & Steyn, 2002:201; Van Tonder & Williams, 2009:211). Dit blyk gevolglik dat ouers nie meer tyd het of nie meer belang stel in die doen en late van hul kinders nie (Bivona, 2002:13; Postell, 2024:36).

Navorsing deur Van Tonder en Williams (2009:211) onder opvoeders in Gauteng het aangetoon dat die gebrek aan ondersteuning deur ouers van die aspekte was wat gelei het tot die verhoging in die frustrasievlakke van opvoeders. Leerders kom dikwels skool toe vanaf die ouerhuise waar hulle afgeskeep word en geensins akademies gestimuleer word nie. Tuis kraak ouers hul kinders dikwels verbaal af en dra geensins 'n waardebesef of enige vorm van verantwoordelikheid aan hul kinders oor nie. Leerders kom dikwels vanaf onstabiele ouerhuise en die totale gebrek aan ouerbetrokkenheid dra by tot stres en potensiële werkuitbranding by opvoeders (Van Tonder & Williams, 2009:212).

'n Ander aspek oor gebrekkige ouerbetrokkenheid wat deur navorsers uitgewys word, is dat die rol en gesindhede van ouers verander het van aanvanklike onbetrokkenheid na openlike vyandigheid teenoor die opvoeders van hul kinders (Dladla, 2005:32; Van Tonder & Williams, 2009:212). Die verskynsel van die aggressiewe ouer wat openlik die opvoeders kritiseer, is 'n verskynsel wat reeds in 1998 in Australië geïdentifiseer is en wat toenemend 'n verskynsel in Suid-Afrikaanse skole blyk te wees (Dladla, 2005:32).

Die gebrek aan ouerbetrokkenheid dra daartoe by dat die opvoedingstaak bemoeilik word en dat dit voortgesette fisiese inspanning vereis, indien die opvoeder suksesvol wil wees in sy onderrigtaak (Bivona, 2002:13). Die opvoeder wil graag saam met die ouers as 'n span werk om die leerders aan te moedig om na die beste van hul vermoë te presteer en om hul ideale te verwesenlik (Bivona, 2002:13). Hierdie gebrek aan ouerondersteuning en die feit dat ouers nie as vennote van die onderwyskorps hul kinders tot sukses aanmoedig nie, dra grootliks by tot stres, frustrasie en lae opvoedermoreel (Bivonia, 2002:17; Van Tonder & Williams, 2009:212).

Aan die anderkant het navorsing ook aangedui dat groter ouerbelangstelling, -betrokkenheid en -ondersteuning in skoolaangeleenthede soos hulp deur vrywilligers om nie-akademiese verantwoordelikhede van opvoeders te help verlig en om om te sien na die fisiese voorkoms van die die skoolomgewing, aspekte is wat kan bydra tot hoër opvoedermoreel (Postel, 2004:82; *Kwong et al.*, 2010:126).

Ouerbetrokkenheid en -belangstelling by skole is 'n aspek waarop die onderwyskorps sowel as die skoolbestuur 'n baie hoë premie plaas. Ouers word aangemoedig om betrokke te raak by skoolaktiwiteite en daar word gereeld van ouers se hulp op verskeie terreine gebruik gemaak. Ouerbetrokkenheid by die amptelike ouerverenigings, toesig tydens opvoederafwesighede, afrigting by sport, reël van skoolfunksies en fondsinsamelings, instandhouding en herstel van skooltoerusting, is vir die opvoeders van onskatbare waarde en waarsonder die skool beslis nie doeltreffend kan funksioneer nie. Die rol van aktiewe ouers in die Beheerliggaam is onontbeerlik indien 'n skool doeltreffend wil funksioneer. Hiervolgens is ouers onder andere verantwoordelik vir die skool se begroting en die vasstelling van skoolgeld, die benoeming van opvoeders vir onderwysposte, asook die inspraak en betrokkenheid in dissiplinêre aangeleenthede. Dit is belangrik dat prinsipale en skoolbestuurspanne strategies sal dink om ouerbetrokkenheid by skole te optimaliseer.

2.3.2.9 Personeelverhoudinge

Die handhawing van goeie personeelverhoudinge is 'n volgende aspek wat opvoedermoreel moontlik kan beïnvloed. Die normale daaglikse interaksie tussen werkers beïnvloed die groepsmoreel in die werksituasie en dit gee aanleiding tot die ontstaan van 'n groepsgevoel in 'n organisasie wat werkers se gedragspatrone, optrede en hul werkverrigting positief kan beïnvloed (Scheepers, 1995:12). Opvoeders plaas 'n hoë premie op positiewe

personeelverhoudings in die alledaagse omgang (Scheepers, 1995:12; Shachar, 1997:806; Wevers, 2000:121; Davis & Wilson, 2000:352). Daar is ook bevind dat gebrekkige en onvoldoende personeelverhoudinge kan bydra tot stres, hoë frustrasievlakke en potensiële werkkuitbranding by opvoeders (Milstein *et al.*, 1984:295; Van Tonder & Williams, 2009:211).

Benewens die gebrek aan goeie personeelverhoudinge onderling, dra gebrek aan gesonde verhoudinge en kollegialiteit tussen onderwysers en hul onmiddellike toesighouers ook by tot stres en frustrasie onder opvoeders. (Griva & Joekes, 2003:463; Postell, 2004:35; Sari, 2004:300-302 Barkhuizen & Rothman, 2008:322). Waar goeie verhoudinge nie met kollegas gehandhaaf word nie, het opvoeders onvoldoende geleentheid om hulle sukses met hul kollegas en hul toesighouers te deel (Lumsden, 1998:3). Deur hierdie tipe gesprekke ervaar 'n opvoeder aanvaarding en goedkeuring van sy kollegas binne 'n werksituasie wat kulmineer in 'n gevoel van hoë moreel in groepverband (Scheepers, 1995:12).

In 'n ondersoek, in 1984 onder 3400 onderwysers in New York het Milstein *et al.* (1984:295) gevind dat 'n gebrek aan interpersoonlike verhoudinge in die werkplek grootliks bydra tot stres. Bogenoemde bevinding korreleer met die navorsing van Zembylas en Papanastasiou (2006:237) in Ciprus waar opvoeders aangedui het dat positiewe personeelverhoudinge as 'n sterk positiewe aspek van werkkbevrediging beskou word en terselfdertyd ook as teenvoeter vir stres dien.

Gesonde personeelverhoudinge in skole dra ook daartoe by om opvoeders positief en gemotiveerd te hou (Yong, 1999:5; Wevers & Steyn, 2002:210). Verskeie navorsers (Maforah, 2004:62; Rhodes *et al.*, 2004:71; Wolfe *et al.*, 2004:855) is van mening dat gesonde personeelverhoudinge aanleiding gee tot 'n positiewe atmosfeer by 'n skool en dat werktevredenheid onder opvoeders 'n positiewe leerkultuur onder leerders tot gevolg kan hê.

Goeie wedersydse interpersoonlike personeelverhoudinge is dus onontbeerlik vir die effektiewe funksionering van 'n skool en kan ook opvoeders se werksmotivering en werktevredenheid beïnvloed (Wevers & Steyn, 2002:210). Goeie samewerking en gesonde personeelverhoudinge tussen kollegas het 'n positiewe invloed op die emosionele welsyn van opvoeders (Strauss, 2008:68; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1231). In 'n skool kan positiewe verhoudinge en spontane kollegialiteit lei tot 'n groter verantwoordelikhedsin, meer effektiewe onderrig en 'n gepaardgaande hoë opvoedermoreel (Ascher, 1991:2).

Die werkskonteks bied aan opvoeders unieke uitdagings rondom die bou en hantering van verhoudings. Ideaal gesproke behoort positiewe verhoudings met kollegas werkprestasie en werkvervulling te bevorder. Opvoeders kan positiewe verhoudings met hul kollegas bou deur geduldig te bly, getrou hul take te verrig, vreugde in hul werk te vind, positiewe gesindhede te openbaar, goedhartig op te tree en selfbeheersing te behou. Lojaliteit teenoor die skool bevorder 'n positiewe gesindheid, kollegiale samewerking en gemeenskaplike doelstellings. Samewerking en eenheid rondom gemeenskaplike doelstellings is konstruktief en geestelik verrykend. Negatiewe kollegiale gedrag soos dislojaliteit en afbrekende kritiek stel 'n ernstige uitdaging aan kollegialiteit in die skool as werkplek. Opvoeders se optrede teenoor kollegas wat hulle te na kom of wat die skool met hulle gedrag benadeel of ondermyn, doen afbreuk aan personeelverhoudings binne skoolverband. Positiewe personeel is van kardinale belang indien skole positiewe resultate wil behaal en slegs die beste opvoeding aan hul leerders wil bied.

2.3.2.10 Werkure

Navorsing (Scheepers, 1995:14; Steyn, 2002:89) het aangetoon dat die onrealistiese werksure in die onderwys nie opvoedersmotivering bevorder nie. Lang werksure sonder addisionele vergoeding of aanduiding van enige vorm van waardering vir hul onderwystaak, demotiveer opvoeders (Kloep & Tarifa 1994:163; Campbell 1999:24; Wevers, 2000:148; Steyn, 2002:89). Aan die anderkant het Yong (1999:5) se navorsing aangetoon dat die gunstige werksure van opvoeders in Brunei Darussalam in Maleisië as positiewe motivering gesien kan word. Regverdig en aanvaarbare werksure dra by tot die hoë opvoedermoreel (Scheepers, 1995:14).

Die diensvoorwaardes van die nasionale departement van onderwys vereis dat 'n opvoeder minstens sewe ure per dag by die skool moet wees. 'n Opvoeder moet verantwoording vir minstens 1800 werksure per jaar kan doen. Verder word van die opvoeders verwag om tot 'n maksimum van 80 uur per jaar buite die formele skooldag of gedurende skoolvakansies, professionele ontwikkeling by te woon. Die opvoeder wat net die minimum ure per dag werk en dan huis toe gaan, het sekerlik niks om oor te kla nie. Vir die opvoeder wat egter sy/haar sout werd is en lang ure deurbring tot voordeel van die skool en die kinders in hul klaskamer, kan lang en ongunstige werkure negatief op hul moreel inwerk. In dié verband het prinsipale, skoolbestuurspanne en beheerliggame 'n groot rol om te vervul om toe te sien dat die werklading van opvoeders in skole eweredig versprei word en meewerk tot die verhoging van

hul moreel. Gesien in die lig hiervan kan lang werksure opvoeders demotiveer. Gunstige en realistiese werksure in die onderwys dra by tot positiewe motivering, werktevredenheid, gepaardgaande met hoë opvoedermoreel.

Vervolgens word aandag gegee aan die aspekte in die klaskamer.

2.3.3 Aspekte in die klaskamer

Die derde groep aspekte, soos in Figuur 2.1 aangetoon, hou verband met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder in die klaskamer. Verskeie navorsers (Eimers, 1997:125; Fresco, Kfir & Nasser, 1997:425; Davis & Wilson, 2000:350; Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary & Clarke, 2010:201) is van mening dat hierdie werkverwante aspekte manifesteer wanneer die opvoedingstaak in die klaskamer die dryfveer agter 'n opvoeder se aksies word. Die aspekte wat bydra tot die motivering van opvoeders, spruit voort uit die opvoedingstaak (Wevers, 2000:11) en het te make met die algemene omgang met leerders en die persoonlike werktevredenheid wat opvoeders daaglik ervaar (Mykletun & Mykletun, 1999:359-365; Perrachione *et al.*, 2008:34).

Die innerlike motivering van opvoeders is geleë in faktore soos selfrespek, verantwoordelikheid en 'n gevoel van suksesvolle taakvervulling (Ellis, 1984:1; Palmer & Collins, 2006:196). Ander bydraende aspekte wat tot die motivering van opvoeders bydra, is doelwitbereiking, erkenning, outonomie in besluitneming in die klaskamer sowel as die geleentheid vir onafhanklike denke en aksies (Maforah, 2004:26). Ook hierby ingeslote is die bou van warm en persoonlike verhoudings met leerders, die intellektuele uitdaging van onderwys, 'n outonome gevoel van onafhanklikheid, die geleentheid om innoverend te wees, deelname in besluitneming en pogings tot hervorming, sosiale verhoudings met kollegas en geleentheid vir individuele groei. Dié groep aspekte kan nou verbind word met die hoër-orde-behoeftes van Maslow en gevolglik beskik dit oor groter motiveringspotensiaal om opvoedermoreel te beïnvloed.

2.3.3.1 Erkenning vir taakuitvoering

Die eerste klaskamerverwante aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed, is die erkenning vir taakuitvoering. Volgens Wevers en Steyn (2002:207) verwys hierdie aspek "... na die erkenning van opvoeders se werk en prestasie". Erkenning vir 'n taak verrig dien op

verskillende wyses as motivering, naamlik: die lewering van persoonlike insette, waardering vir suksesvolle taakvoltooiing, prestasie-erkenning, geleentheid om inisiatief te neem en belangstelling deur die prinsipaal (Wevers & Steyn, 2002:207).

Winter en Sweeney (1994:66) ondersteun bogenoemde mening ten opsigte van die invloed van die erkenning vir taakuitvoering as werkmotivering by opvoeders as hulle sê: "Teachers said they simply want to be noticed for their achievements". Die waarde vir die erkenning van die uitvoering van take deur opvoeders lei tot positiewe versterking en dra by tot werktevredenheid in die klaskamer (Eimers 1997:130; Evans 1992:29; Wevers 2000:103; Rhodes *et al.*, 2004:71; Govindarajan, 2012:59).

Die gebrek aan erkenning kan bydra tot stres (Omondi & Kariuki, 2016:69), frustrasie, negatiewe motivering en lae moreel onder opvoeders (Yong, 1999:6; Bivona, 2002:11; Postell, 2004:36). Aansluitend hierby is navorsers van mening dat opvoeders se taak nie altyd waardeer word in verskillende gemeenskappe in Suid-Afrika nie. Onsensitiewe gesindhede en negatiewe opinies van ouers en die wyse waarop hulle hul ontevredenheid teenoor opvoeders voor hul kinders en in die openbaar lug, het 'n groot bron van kommer geword en dit dra grootliks by tot ontevredenheid by opvoeders. Gereelde erkenning vir die opvoedingstaak wat opvoeders in die klaskamer, in die skool en op die sportveld verrig, kan as aansporing dien om nog beter werkverrigting te lewer tot voordeel van die leerders. Konstante gebrek aan taakuitvoering in 'n skoolatmosfeer waar werktevredenheid nie realiseer nie, kan lei tot toename in stres, werkkuitbranding en lae opvoedermoreel.

2.3.3.2 Interaksie met leerders en hul suksesse

Die interaksie van opvoeders met die leerders en hul suksesse is 'n volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Die interaksie tussen opvoeders en leerders en die sukses wat leerders behaal, speel 'n baie belangrike rol as motiveringsfaktor by opvoeders (Wevers, 2000:99; Wevers & Steyn, 2002:209).

In 'n ondersoek deur Yong (1999:3) het die respondente aangedui dat hulle daarvan hou om met leerders te werk: "Almost 7 per cent of teachers related this reason to 'enjoy working with children', 'like children', 'love children' and 'always interact with children'". Navorsing deur Perrachione *et al.* (2008:32) onder laerskoolpersoneel in die staat van Missouri in die VSA

bevestig die feit dat interaksie met leerders bydra tot opvoeders se werkbevrediging as hulle sê: "I enjoy making a difference in the life of children I still enjoy children".

Zembylas en Papanastasiou (2006:235) se navorsing onder opvoeders in Ciprus het aangetoon dat die hoofbron van opvoeders se werktevredenheid gevind kon word in "... working with children and seeing them grow and achieve". Opvoeders stel persoonlik belang in hul leerders en hul suksesse en die belangstelling hou nie op wanneer die opvoeder na skool huis toe gaan nie (Bivona, 2002:22).

Verskeie navorsers (Shachar, 1997:805; Wright & Custer, 1998:61; Campbell, 1999:24; Wevers, 2000:99) het aangedui dat opvoeders die meeste bevrediging en grootste motivering verkry uit hul daaglikse interaksie met leerders. Die begeerte om leerders te help om te leer dra by tot werktevredenheid van opvoeders in die werkplek (Rhodes *et al.*, 2004:75). Opvoeders ervaar ook werktevredenheid wanneer hulle leerders kan help om positiewe resultate te kan ervaar (Wevers, 2000:101; Atkinson, 2000:45). Die interaksie met leerders en hul suksesse is 'n aspek wat beslis kan bydra tot opvoedermotivering (Atkinson, 2000:55).

Net soos wat interaksie met leerders en hul suksesse as positiewe motivering vir opvoeders kan dien, wys Zembylas en Papanastasiou (2006:240) se navorsing ook daarop dat die teendeel ook as negatiewe motivering kan dien: "I feel very disappointed and stressed out when my students fail. I take it very personally ... Especially when I realise how much potential they have".

Die interaksie tussen die opvoeders en die leerders, asook die suksesse wat die leerders op skool en in die volwasse wêreld na skool behaal, kan as innerlike motivering by opvoeders dien. Die interaksie met leerders en hul suksesse is die wese en essensie van die opvoedingstaak en staan sentraal in die lewe van opvoeders. Die behoefte om 'n verskil te maak in die lewe van leerders deur die daaglikse interaksie in die klaskamer dien as motiveringskrag en dra grootliks by tot werktevredenheid onder opvoeders. Die teendeel is dat 'n gebrek aan positiewe interaksie met die leerders en 'n gebrek aan leerderprestasie en -sukses 'n beduidende negatiewe ervaring teweeg kan bring. Die positiewe waarde van die interaksie met die leerders en hul suksesse gaan verlore en lei tot stres, werkuitbranding en 'n gevolglik laer opvoedermoreel.

2.3.3.3 Leerdergerigte faktore

Onder hierdie aspek ressorteer die liefde en pligsbesef van opvoeders teenoor die leerders in die klaskamer. Wevers en Steyn (2002:207) het in hul navorsing bevind dat die meeste opvoeder-respondente hul liefde en pligsbesef vir die kinders as hul grootste motivering vir die keuse van 'n beroep aangedui het. Hulle beskou die onderwys eerder as 'n roeping as 'n werk, aangesien die welstand van die leerders vir die opvoeders van die uiterste belang is. Die bevindinge van Wevers en Steyn (2002:209) korreleer met die uitspraak van Stenlund (1995:152): "Teachers appear to identify students as the vital element that serves to enhance one's enthusiasm for the profession."

Die liefde en pligsbesef teenoor kinders word baie mooi geïllustreer deur Yong (1999:3): "Their main concern was helping students with learning difficulties so that they could have a fair chance to make progress in their scholastic pursuit". Baie van die respondente het die begeerte uitgespreek om 'n bydrae tot die gemeenskap en die nasie te maak deur die opvoeding van die jeug. Die respondente was van mening dat die liefde en pligsbesef teenoor die leerders hul morele verantwoordelikheid was om die jonger geslag op te voed, sodat hulle verantwoordelike burgers van hul land kan word (Yong, 1999:3).

Wevers en Steyn (2002:207) het aangetoon dat die liefde en pligsbesef van opvoeders teenoor die leerders grootliks bydra tot opvoeders se werkmotivering. Hul bevindinge stem ooreen met response in die navorsing van Yong (1999:3) as hy dit soos volg stel: "The desire 'to help students in their learning' was another important reason that prompted some to take up teaching". Baie van die respondente het dienslewering aan hul land gesien in terme van hulpverlening met die ontwikkeling van die jonger generasie.

Die liefde en pligsbesef van opvoeders teenoor die leerders in die klas impliseer 'n emosionele ervaring wat veel wyer strek as net 'n beroep. Die liefde teenoor die leerders spruit voort uit 'n gesindheid en 'n gevoel van diepe gehegtheid en toewyding aan die onderwys as 'n roeping. Die liefde vir kinders en die roeping om leerders te help om iets van hul lewe te maak is veel meer as 'n beroep. Die liefde van opvoeders teenoor hul leerders en die ingesteldheid om hulle te help om hul potensiaal in die lewe te realiseer, dui op 'n verpligting wat deur 'n opvoeder se morele gewete gerig word. In 'n skoolomgewing waar daar 'n opvoedingstekort aan liefde en pligsbesef teenoor die leerders heers, sal die positiewe innerlike waarde van leergerigte aspekte verlore gaan. Indien leergerigte aspekte in die opvoeding geïgnoreer

word, dra dit by tot negatiewe motivering en kan dit lei tot stres, werkuitbranding en 'n gepaardgaande verlaging van opvoedermoreel.

2.3.3.4 Outonomie in die uitvoering van hul pligte

Ook die outonomie wat opvoeders in die uitvoering van hul pligte in die klaskamer ervaar, kan opvoedermoreel beïnvloed. Outonomie in die uitvoering van pligte verwys na die mate wat werkers in staat is om vryheid, onafhanklikheid en hul oordeel toe te pas in aspekte soos die beplanning en werkprosedure in die uitvoering van hul werk (Newstrom & Davis, 1993:352). Pearson en Moomaw (2005:48) beskryf opvoederoutonomie in die klaskamer as hy verwys na die opvoeder se onderrigoutonomie in sake soos: "... when making decisions regarding selection of activities/materials and instructional planning and sequencing, and in relieving on-the-job stress".

Verskeie navorsers (Barnabé & Burns, 1994:182; Rowley, 1996:14; Eimers, 1997:132; Wevers, 2000:114) het aangetoon dat opvoeders die vryheid verlang om hul eie metodes te kan ontwikkel en implementeer sonder die inmenging van hoër gesag. Wevers en Steyn (2002:208) het ook gevind dat opvoeder-respondente die mate van vryheid geniet om self besluite te kan neem en op dié wyse uitvoering te gee aan hul kreatiwiteit en om self oplossings vir probleme te soek. Kelly (1995:36) ondersteun bogenoemde standpunte en is ook van mening dat opvoeders meer outonomie verlang deur groter inspraak te hê in aspekte wat hul werkomstandighede op een of ander wyse beïnvloed.

Ingersol (1997:42) raak 'n ander aspek oor outonomie in die uitvoering van pligte aan. Hy is van mening dat opvoederoutonomie sinoniem is met taaktoewyding en professionalisme in die klaskamer. Die mening word ondersteun deur Pearson en Moomaw (2005:37) wanneer hulle sê dat opvoederoutonomie en -bemaagtiging 'n baie belangrike faset van die onderwys behoort uit te maak indien die onderwys as 'n professionele beroep gereken wil word. Opvoeders behoort die vryheid en outonomie te hê indien hulle, uit hul onderwyservaring, die beste vir hul leerders wil bied. Professionele opvoederoutonomie in die klaskamer behoort die volgende aktiwiteite, onderhewig aan skoolbeleide, in te sluit: die vryheid om in die klaskamer te eksperimenteer en die keuse om nuwe programme en praktyke volgens kurrikulumvoorskrifte te ontwikkel (Kloep & Tarifa, 1994:159).

Verskeie navorsers het aangedui dat die gebrek aan opvoederoutonomie in die uitvoering van pligte ernstige implikasies vir opvoedermoreel inhou. Pearson en Moomaw (2005:47) waarsku dat opvoeders outonomie in die uitvoering van hul pligte behoort te hê "... especially if they are to stay committed to the profession" terwyl Salley (2010:29) aandui dat toenemende opvoederontevredenheid "...affect their willingness to remain in the classroom". Die gebrek aan outonomie in die uitvoering van hul daaglikse onderwyspligte demotiveer opvoeders (Zembylas & Papanastasiou, 2006:241) en dra by tot negatiewe motivering (Wevers & Steyn, 2002:208).

Navorsers is van mening dat professioneel opgeleide opvoeders in Suid-Afrika wel oor 'n mate van outonomie in die uitvoering van hul pligte wil beskik. As voorbeeld behoort opvoeders oor die vryheid te beskik om outonome besluite oor kurrikulumaangeleenthede en klaskameraktiwiteite te kan neem. Alhoewel opvoeders in Suid-Afrika nie betrokke is by die ontwikkeling van nuwe kurrikulums op sigself nie, is hulle die persone wat as die implementeerders van nuwe kurrikulums in die klaskamer betrokke gaan wees. Daarom behoort die opvoeders oor 'n mate van outonomie te beskik, aangesien hulle waardevolle terugvoering aan die Nasionale Onderwysdepartement kan lewer ten opsigte van aspekte soos gebreke in die kurrikulum, probleme met die praktiese uitvoerbaarheid daarvan, die moeilikheidsgraad van die inhoud vir die leerders van bepaalde ouderdomsgroepe, verwarring met die toepassing van sekere konsepte en onduidelike formulering, om maar enkele voorbeelde te noem.

In 'n skoolomgewing waar daar 'n gebrek aan opvoederoutonomie heers, sal die positiewe waarde van die outonomie in die uitvoering van die opvoeders se pligte verlore gaan. Waar opvoeders oor geen mate van professionele en outonome besluitneming in die klaskamer beskik nie, dra dit by tot negatiewe motivering en kan dit lei tot stres, werkkuitbranding en 'n gepaardgaande verlaging van opvoedermoreel.

2.3.3.5 Werktevreedenheid

Werktevreedenheid 'n ander aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Verskeie navorsers (Herzberg & Grigaliuma, 1971:73-79; Matlawe, 1989:12-14; Abu Saad & Hendrix, 1995:141; Vanderberghe & Huberman, 1999:59-84; Bivona, 2002:24; Maforah, 2004:36) is van mening dat werktevreedenheid in die klaskamer realiseer vanweë 'n kombinasie van werkverwante of individuele aspekte. Aansluitend hierby het Bivona (2002:24) aangedui dat werktevreedenheid

deur individuele aspekte in die werkplek realiseer, soos deelname in besluitneming, die gebruik van gewaardeerde vaardighede, vryheid en onafhanklikheid, uitdrukking van kreatiewe vaardighede en die geleentheid om te kan leer. Daarteenoor is Herzberg (1966:74-75), Matlawe (1989:12-14) en Abu Saad en Hendrix (1995:141) weer van mening dat werktevredenheid grootliks deur aspekte in die klaskamer, soos erkenning, verantwoordelikheid, bevordering, doelwitbereiking en die geleentheid om professioneel te groei, beïnvloed word.

Daar kon verskeie oorsake gevind word vir die gebrek aan werktevredenheid by opvoeders. Die hoofredes, volgens Vanderberghe en Huberman (1999:59-84) is geleë in aspekte soos 'n groot werklading, swak betaling en die persepsie van hoe opvoeders in die gemeenskap ervaar word, die gevoel van kwesbaarheid, negatiewe persepsies van selfwaarde, die eensydigheid van daaglikse roetine, gebrek aan motivering en dissipline by leerders, asook 'n gebrek aan ondersteuning en waardering van kollegas en die skooladministrasie. In aansluiting by bogenoemde het Salley (2010:9) 'n gebrek aan administratiewe ondersteuning, wangedrag deur leerders, 'n gebrek aan ondersteuning deur toesighouers en skoolbesture, 'n gebrek aan respek en waardering deur skoolbesture, die gebrek aan outonomie oor sake soos die keuse van handboeke, die keuse van onderrigtegnieke, leerder-evaluering en klaskamerdissipline bygevoeg.

Tydens die navorsing deur Zembylas en Papanastasiou (2006:239) het respondente aangetoon dat die effek van sosiale probleme in die onderwys, soos die leerderdruipsyfers, die gebrek aan dissipline, die gebrek aan leerderrespek, die gebrek aan status en erkenning van opvoeders in die gemeenskap, die gebrek aan outonome besluitneming en die gebrek aan kollegialiteit bydra tot 'n gevoel van ontevreedenheid en gevolglik werktevredenheid affekteer. Dieselfde redes word ook deur navorsers (Vanderberghe & Huberman, 1999:59-84; Zembylas & Papanastasiou, 2006:239; Salley, 2010:11) aangevoer waarom opvoeders wat nie werktevredenheid in die onderwys ervaar nie, die onderwysprofessie verlaat. Steyn en Van Wyk (1999:37) ondersteun bogenoemde mening en voeg die volgende negatiewe implikasie as gevolg van 'n gebrek aan werktevredenheid by die skoolverlating toe: "... as well as the possible impact their attitude may have on learners at school".

Navorsing deur Davis en Wilson (2000:352) het aangetoon dat daar 'n korrelasie tussen motivering, werktevredenheid en werkstres bestaan: "Teacher motivation had a moderately strong association with both teacher job satisfaction and job stress". Opvoedermotivering hou

verband met werktevredenheid. Hoe hoër die innerlike motivering, hoe meer tevrede is hulle met hul werk en hoe minder stres ervaar opvoeders. Indien die gebrek aan werktevredenheid nie by opvoeders aangespreek word nie, kan dit lei tot stres en werkuitbranding (Pearson & Moomaw, 2005:39).

Aansluitend by bostaande is navorser van mening dat werktevredenheid 'n baie belangrike rol as innerlike motiveringsfaktor speel en dat dit beslis opvoedermoreel kan beïnvloed. Werktevredenheid impliseer 'n gevoel van genoegdoening en genoeg vind in die opvoedingstaak wat 'n opvoeder verrig en dit impliseer die vervulling van 'n roepingsbegeerte en 'n lewensideaal. Werktevredenheid in die onderwys is 'n samestelling van komplekse veranderlikes en word beïnvloed deur veranderlike faktore wat die werksituasie van die opvoeder in die werkomgewing kan beïnvloed. Hierdie veranderlike faktore is onderhewig aan beleids- en politieke veranderinge deur die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente en kan opvoedermotivering in wese beïnvloed.

2.3.3.6 Werklading

Die werklading van opvoeders, is reeds vir baie jare die onderwerp van intense debat. Verskeie navorsers (Milstein *et al.*, 1984:295; Lumsden, 1998:2; Jones, 2001:280; Mackenzie, 2007:95) is van mening dat opvoeders 'n groot werklading as baie stresvol ervaar en dat dit opvoedermoreel beslis kan beïnvloed (Lumsden, 1998:2; Vandenberghe & Huberman, 1999:60).

Omondi en Kariuki (2016:67-68) het gevind dat benewens 'n groot werklading, die bywoning van seminare, die voortdurende strewe na effektiwiteit in skole, die geweldige administratiewe rekordhouding, geweldige druk plaas op primêre opvoeders in die Naivasha distrik in Kenia. In die VSA het Mackenzie (2007:95) aangedui dat dit nie soseer die onderwys as sodanig was nie, maar die geweldige lading van papierwerk en druk wat die onderwys ondraagliker gemaak het. In 'n ondersoek deur Rhodes *et al.* (2004:71) het respondente aangedui dat die tyd bestee aan administrasie nie bydra tot werksbevreëdiging in die werkplek nie. Farber (1984:326) het in 'n meningsopname onder 398 opvoeders in die publieke skole van Westchester in Putnam (die onderwysdistrik van New York) bevind dat die oormatige administratiewe werklading en onsuksesvolle administratiewe vergaderings verder bydra tot stres by opvoeders. Aansluitend daarby het Perrachione *et al.* (2008:32) in Missouri bevind dat die werklading van opvoeders een van die hoofredes is waarom opvoeders die onderwys sou verlaat.

In Suid-Afrika het Van Tonder en Williams (2009:212) bevind dat die groot administratiewe werkdruk (insluitend groot werklading) primêr verantwoordelik was vir die oorlaaide werklading van opvoeders in Gauteng. Aansluitend daarby het opvoeders in navorsing deur (Strauss, 2008:65-66; Van Tonder & Williams, 2009:212) aangedui dat, behalwe die onderrig in die klaskamer, die volgende administratiewe aangeleenthede bydra tot hul vol programme: vakhoof- verpligting, die uitwerk van toesigroosters, nasienwerk, voorbereiding, opstel van vraestelle, rapporte, invoer van punte op rekenaarprogramme, aandklasse, indiensopleiding, vergaderings, sportafrigting, kulturele aktiwiteite, terreindiens, instandhouding van skoolterrein, oueraande, fondsinsamelings, vertaalwerk, spyseniering, gemeenskapdiens en skoolkoerant. Verder het die nasienwerk van die leerders se werk, die voorbereiding, voortdurende voltooiing van vorms, die getal leerders in die klas en tydrowende vergaderings bygedra tot die groot werklading van opvoeders.

Pomaki en Anagnostopoulou (2003:546) se navorsing het getoon dat die hoë eise van die onderwysberoep vanweë die groot werklading in baie gevalle lei tot afname in opvoederproduktiwiteit. Bogenoemde word bevestig deur die bevindinge van Postell (2004:35) wat aangedui het dat opvoeders te veel verpligtinge het wat nie verband hou met die onderrig in die klaskamer nie en dat juis die gebrek aan ondersteuning in hierdie verband vir opvoeders, van die redes is waarom die moreel onder opvoeders so laag is.

In navorsing deur Bivona (2002:9) het opvoeder-respondente aangetoon dat hulle tot 70% van hul tyd oor naweke gebruik vir lesbeplanning en assessering van leerders se werk. Bogenoemde response korreleer met kommentaar in die navorsing van Strauss (2008:65-66) waar opvoeders aangedui het dat hul werkdae so oorvol is dat 'n groot deel van hulle werk buite skoolure verrig moet word:

“Kom ons vat nou my dag ... ek is voltyds in die klas ... namiddag het ek sport. Saterdagoggende speel ons rugby. So ek kom drie-uur die middag weer by die huis. So, 'n onderwyser se dag is vol. Dan gaan jy huis toe. Jy gaan werk. Jy gaan werk in jou eie tyd. Jy moet beplan in jou eie tyd. Sekerlik wanneer die werkgewer vir jou sê maar jy is verantwoordelik vir 'n 8 ure dag ... dis mos nou normale praktyk ... dan neem hy nie in aanmerking al daai goed wat opvoeders doen behalwe skoolhou nie.”

Navorser is van mening dat die oorbelading van die werkklas van opvoeders 'n aspek is wat opvoedermoreel kan beïnvloed. In omsendbrief 0212/2003 van die WKOD is 'n beleid vervat waarvolgens die werktyd van inrigtinggebonde opvoeders by skole bestuur moet word (Departement van Onderwys, 2003:1). Hiervolgens regverdig die Wes-Kaapse

Onderwysdepartement hul besluit in ooreenkoms met die regulerende beleid en wetgewing in Suid-Afrika, om so 'n eenvormige stelsel ten opsigte van die wetlike vereistes vir die werktyd, pligte, en werklading van inrigtinggebaseerde opvoeders in alle WKOD-inrigtings daar te stel. In die dokument word juis daarop geroem dat die riglyne die produk is van wye konsultasie tussen direktorate van Hoofkantoor, OBOS-direkteure en personeel en die Raad op Arbeidsverhoudinge.

Alhoewel die bedoeling van bogenoemde beleid was om eenvormige riglyne daar te stel, het opvoeders juis die teenoorgestelde ervaar. Die interpretasies en die implikasies is baie negatief ervaar, juis gesien in die lig van die feit dat die taak van die opvoeder verdubbel en baie meer intensief geraak het as gevolg van hoë verwagtinge van onderwysvennote, groter eise ten opsigte van verantwoordbaarheid, meer 'sosiale werk'-verpligtinge van opvoeders in die klaskamer en die toenemende administratiewe werklading vanweë uitkomstgebaseerde onderwys. Die toename in die werklading van opvoeders word as baie stresvol ervaar en gepaardgaande met werksontevredenheid en potensiele werkuitbranding is dit van die vernaamste aspekte wat bydra tot lae opvoedermoreel.

2.3.3.7 Stres

Verskeie navorsers (Farber, 1984:325; Milstein *et al.*, 1984:295; Yong, 1999:3; Kyriacou, 2001:29; Barkhuizen & Rothmann, 2008:322; Van Tonder & Williams, 2009:211) is van mening dat die oorsake van stres onder opvoeders voortspruit uit hul opvoedingstaak. Die onderwys is een van die professies met die hoogste voorkoms van stres (Kyriacou, 2001:30-31). Baie opvoeders verlaat die onderwys omdat hulle nie die stres in hul beroep kan verwerk nie (Ascher, 1991:2; Ruhland, 2001:6). Opvoeders wat stres in die werkplek ervaar, " ... also have low levels of subjective well-being and life satisfaction and high level of negative affects" (Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1230).

Navorsing het ook getoon dat daar onderskeid getref kan word tussen organisatoriese (werkverwant) en taakverwante stressors wat bydra tot spanning en stres in die onderwys. Verskeie navorsers (Farber, 1984:325; Milstein *et al.*, 1984:295; Kyriacou, 2001:29; Strydom & Meyer, 2002:17; Van Tonder & Williams, 2009:211) het aangedui dat stres wat verband hou met die organisasie of die werk van die onderwys, bydra tot die groot werklading van opvoeders. Hieronder resorteer aspekte soos: die tekort aan ondersteuningspersoneel in die klaskamer, oormatige administratiewe werklading, nie-vrywillige verplasing van personeel,

gebrek aan bevorderingsgeleenthede, veeleisende ouers, gebrek aan administratiewe ondersteuning in skole, konflik, openbare kritiek op die onderwys, die inmenging en kritiek van ouers in die daaglikse opvoedingstaak van opvoeders, onvoldoende salaris, 'n gebrek aan departementele ondersteuning van skole, om enkele voorbeelde op te noem.

Ander navorsers (Farber, 1984:325; Milstein *et al.*, 1984:295; Strydom & Meyer, 2002:17; Van Tonder & Williams, 2009:211) is weer van mening dat taakverwante aspekte die meeste bydra tot die hoë stresvlakke van die opvoeders. In dié verband kan aspekte genoem word soos: 'n gebrek aan leerderprestasie, onvoldoende voorsiening van onderrigmateriaal, dissiplinêre probleme, werkklading en die aanvaarding van verantwoordelikheid vir die toekomsverwagtinge van die leerders, negatiewe gesindhede van die leerders en disrespek van leerders teenoor die opvoeders.

Farber (1984:326) is van mening dat werksuitgebrande opvoeders minder simpatie toon teenoor hul leerders. Verder toon die opvoeder 'n laer toleransievlak teenoor frustrasie in die klaskamer, gee minder aandag aan lesbeplanning en voorbereiding, fantaseer meer oor hoe om uit die onderwys te kom, toon 'n groter emosionele en fisiese uitputting en is minder toegewyd aan sy werk (Farber, 1984:326). Werkspanning kan lei tot stres en kan aanleiding gee tot 'n disfunksionele opvoeder in die klas (Wilson, 2002:420; Santavirta, Solovieva, & Theorell, 2007:214).

Verskeie navorsers (Lumsden, 1998:3; Wisniewski & Garguilo, 1997:329; Yong & Yue, 2007:79) is dit eens dat daar 'n korrelasie tussen stres, spanning, werkkuitbranding en lae moreel bestaan. Die hoë stresvlakke van opvoeders dra baie by tot hul werkkuitbranding (Farber, 1984:325). Volgens Wisniewski en Garguilo (1997:329) is spanning en stres sinonieme en beide affekteer die opvoeder in die klaskamer. Langtermynstres en spanning tap die gees van opvoeders en ontnem hulle van entoesiasme en lei tot werkkuitbranding (Wisniewski & Garguilo, 1997:329; Ruhland, 2001:20) en gepaardgaande lae moreel (Lumsden, 1998:3; Yong & Yue, 2007:79) en uiteindelijke swak gesondheid (Cooper & Cartwright, 1994:458).

Navorsers ondersteun bostaande menings dat stres opvoedermoreel beslis beduidend kan beïnvloed. Oormatige en langdurige opvoederstres is 'n onaangename situasie in die werkplek wat 'n negatiewe invloed kan hê. Stres en spanning kan die gemoed en die werktevredenheid van opvoeders negatief affekteer en dit kan verder ook die geestelike en fisiese gesondheid

van opvoeders ondermyn en hul werksomstandighede benadeel. In die proses word opvoeders se vermoë om kwaliteitonderwys te lewer nadelig beïnvloed. Langdurige stres lei tot emosionele en fisiese moegheid en ontnem die opvoeder van positiewe werksmotivering, tevredenheid, geluk, entoesiasme en kan tot werkuitbranding en gepaardgaande lae opvoedermoreel aanleiding gee. Dit is van kardinale belang dat opvoederstres doeltreffend en bestuur word en dat daar in skole, ten spyte van die negatiewe en werksdruk, 'n skoolomgewing geskep word waar opvoeders werksgeluk kan ervaar en waar gelukkige opvoeders en hoë moreel kenmerkend van 'n skool se personeel is.

2.3.3.8 Taaksinvolheid

Taaksinvolheid in die onderwys is 'n volgende aspek wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Taaksinvolheid realiseer wanneer 'n opvoeder sy werk as betekenisvol, as kosbaar en die moeite werd ervaar (Barnabé & Burns, 1994:173). Ander navorsers (Newstrom & Davis, 1993:351; Barnabé & Burns 1994:172; Wevers 2000:112; Wevers & Steyn, 2002:207) is van mening dat opvoeders taaksinvolheid ervaar indien hulle 'n positiewe invloed op die werk en lewe van ander mense rondom hul uitoefen.

Taaksinvolheid in die onderwys vind ook plaas wanneer opvoeders hul opvoedingstaak as emosioneel en intellektueel stimulerend vind en waar hulle daaglik die geleentheid het om kreatief en sinvol die leerders in hul klasse te kan onderrig (Zembylas & Papanastasiou, 2006:238). Sinvolheid van 'n opvoedingstaak is ook sinoniem met opvoedermotivering en die wete dat die opvoeder 'n posisie beklee waar hulle 'n verskil in kinders se lewens kan maak, soos die oordra van vakkennis, algemene sosiale beginsels en norme (Yong, 1999:4; Straus, 2008:74). Bivona (2002:11) het aangedui dat 50% van die opvoederrespondente in hul studie van mening was dat dit nie die moeite werd is om hul beste in die onderwys te lewer nie. Die feit dat 35% van die 191 respondente nie taaksinvolheid ervaar het nie en hul moreel baie laag was, is onrusbarend.

Die volgende respons van 'n opvoeder in die navorsing van Wevers en Steyn (2002:207) illustreer die feit dat taaksinvolheid 'n beduidende invloed op die motivering van opvoeders het:

"Baie van hulle [die leerders] het sukses behaal, hulle staan in goeie beroepe ... dan besef jy jy het 'n impak gemaak op kinders se lewens, jy het vir hulle iets beteken, jy

het hulle gehelp om bo uit te kom en in 'n mate was jy vir baie leerders 'n rolmodel. Dit dien as motivering as jy terugkyk ...".

Navorsers ondersteun die siening dat die mate waarin die opvoeder taaksinvolheid in sy onderrigtaak ervaar, opvoedermoreel positief en/of negatief kan beïnvloed. Die wyse waarin opvoeders taaksinvolheid in hul daaglikse opvoedingstaak ervaar, kan dus grootliks bydra tot werkbevrediging, eie professionele groei en individuele werkmotivering. Gebrek aan taaksinvolheid in die onderwys gaan gepaard met werksontevredenheid, stres, depressie, werkkuitbranding en lae moreel.

Vervolgens gaan die effek van hoë opvoedermoreel, asook hoe lae opvoedermoreel die effektiewe funksionering van opvoeders in skole kan benadeel, van naderby beskou word.

2.4 Die invloed van opvoedermoreel in skole

Eerstens word aandag gegee aan die effek van hoë opvoedermoreel.

2.4.1 Die effek van hoë opvoedermoreel

'n Gesonde skoolomgewing word gekenmerk deur hoë opvoedermoreel waar opvoeders goed voel oor hulself en waar hulle 'n gevoel van taakvervulling in hul werk ervaar (Bivona, 2002:4). Anderson en Kyprianou (1994:64) ondersteun bogenoemde deur die volgende aanduiders te noem waar hoë opvoedermoreel teenwoordig is, naamlik, "... excellent performance and results being consistently achieved; co-operation in handling problems; the willingness to accept responsibility, and the willingness to accommodate change". Die navorsers is van mening dat opvoedermoreel in die skoolomgewing as werkplek baie belangrik is, aangesien dit 'n positiewe effek op opvoederproduktiwiteit, -werktevreedenheid en die effektiewe onderwys in skole kan uitoefen.

2.4.1.1 Esprit de Corps

Hoë moreel word gereflekteer deur 'n groepsgevoel en 'n sterk groepsidentiteit wat weerspieël word in die bereiking van gemeenskaplike doelwitte (Scheepers, 1995:10). 'n Esprit de corps, of 'n hoë groepsgevoel of groepsidentiteit, gee aanleiding tot beter spanwerk, wedersydse

respek, onderlinge vertroue en dit kulmineer gevolglik in beter werksverrigting onder werkers in 'n maatskappy (Scheepers, 1995:10).

Oor die bydrae wat hoë moreel en 'n positiewe groepsgevoel tot oorlewing in krisisse kan maak, twyfel Bowles en Cooper (2009:61) geensins nie: "High morale is therefor more than protective armour, although it does play that defensive role: it offers an offensive path through the crisis which those lacking it will not be able to follow. One does need a melting stock market to face challenge, it is there every day".

Verskeie navorsers (Adams:1992:1; Ellis, 1994:2; Bowles & Cooper; 2009:62) is van mening dat hoë moreel onder opvoeders in die skoolomgewing, net soos in die sakewêreld, beslis kan bydra tot die esprit de corps of die groepsgevoel in die skool. Adams (1992:1) meen dat opvoeders in 'n gesonde skoolomgewing goed voel oor hul werk, 'n gevoel van eiewaarde en selftrots in hul taak ontwikkel en terselfdertyd hul opvoedingstaak met entoesiasme uitvoer. Ellis (1994:2) voeg by dat gesonde bestuursbeginsels in 'n skool, soos deelnemende bestuur en besluitneming, harmonie en vertroue tussen die opvoeders en die skoolbestuur, die onderlinge deel van hulpbronne, groeps gesprekke, werkwinkels en seminare, beslis bydra tot 'n esprit de corps onder die opvoeders. Hoë opvoedermoreel en 'n gepaardgaande positiewe groepsgevoel is 'n samebindende faktor en help organisasies om negatiewe te voorkom (Bowles & Cooper: 2009:62).

2.4.1.2 Gemotiveerdheid en positieweiteit

Gemotiveerdheid en positieweiteit is 'n volgende wyse waarop hoë moreel opvoeders kan beïnvloed. Volgens Scheepers (1995:10) sal 'n groep werkers wat oor hoë moreel beskik, meer geneig wees om saam te werk, meer gemotiveerd, dinamies en vol selfdisipline wees en ook daarop ingestel wees om lojaal teenoor die onderneming te wees. Bowles en Cooper (2009:59) bevestig dat 'n positiewe ingesteldheid van gemotiveerde werkers die resultaat is van hoë moreel. Positiewe werkers ervaar minder stres as hul kollegas met lae moreel en is minder van die werk afwesig, sal meer by werkverwante aktiwiteite betrokke raak, sal harder werk ter realisering van die doelwitte van die organisasie en sal baie meer doen om die organisasie by die kliënte te bevorder. Dit is dus duidelik dat innerlike gemotiveerdheid en 'n positiewe ingesteldheid by werkers as 'n soort werkkultuur in 'n maatskappy beskou kan word. In die skoolomgewing kan 'n soortgelyke positiewe ingesteldheid en gemotiveerdheid baie vermag tot uitbouing van die effektiwiteit van 'n skool se organisasie en aktiwiteite.

Czubaj (1996:378) voer aan dat positiewe en gemotiveerde opvoeders van groot waarde is in die suksesvolle funksionering van skole, aangesien gemotiveerde personeel noodwendig beter onderrig sal lewer, beter in staat is tot prestasie, meer sal kan bydra tot die motivering van leerders en hul prestasies en op dié wyse ook bydra tot die verhoging van die skool se effektiwiteit. 'n Opvoeder met 'n positiewe gevoel oor homself is meer gemotiveerd en sal heel waarskynlik sy onderwystaak met groter onderskeiding uitvoer (Adams, 1992:3). Hoë moreel onder opvoeders is die gevolg van 'n gesonde skoolomgewing waar opvoeders 'n goeie selfbeeld het en waar die positiewe gemotiveerdheid 'n positiewe impak op leerders en hul prestasies het (Mackenzie, 2007:92). Wanneer opvoeders oor hoë moreel beskik, is hulle gemotiveerd om enige struikelblok en hindernis as uitdaging te beskou en dit te bowe te kom (Mackenzie, 2007:93). Mackenzie (2007:92) en Czubaj (1996:378) is dus van mening dat gemotiveerdheid en positiwiteit uitloeiings is van hoë moreel en as sodanig 'n groot effek op die funksionering van 'n skool kan hê.

Beide Adams (1992:3) en Lumsden (1998:3) is dit eens dat opvoedermoreel 'n positiewe uitwerking op leerdergesindhede, prestasies en leer kan hê. Hoë opvoedermoreel by 'n skool dra by tot werksbevrediging onder die opvoeders wat 'n aangename leerervaring vir die leerders in die klas tot gevolg het. Navorsing het aangedui dat, waar die opvoedermoreel hoog was, die leerders beter presteer het (Lumsden, 1998:3).

Miller (1981:483) voer aan dat, wanneer personeel goed saamwerk om hul doelwitte te bereik, nie onderlinge struwelinge het nie, hul skoolbestuurspan ondersteun en saamstem oor hul skool se visie en missie, dit manifesteer in hoë moreel. Dit is ook nie moeilik om 'n personeel in 'n skool uit te ken waar hoë opvoedermoreel aan die orde van die dag is nie. Gevolglik beskryf Miller (1981:483) die kenmerke van gemotiveerde personeel met 'n positiewe gees soos volg:

- Sien daarna uit om te gaan werk in die oggend en is nie haastig om die werk teen sluitingstyd te verlaat nie
- Stel belang in die toekomsvisie van die skool
- Neem aktief deel aan funksies, komitees en die organisasie van die skool
- Voer vrywillig verskeie take uit wat nie in voorgeskrewe pligtestaat omskryf is nie
- Verkry werktevredenheid deur bloot 'n lid van die skool, die onderwyskorps en die professie te wees

- Ondersteun die skool, die doelwitte, filosofie, missie en visie
- Is aktief besig om betrekkinge tussen die skool en die gemeenskap te verbeter

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat gemotiveerdheid en positiwiteit van die gevolge is van hoë opvoedermoreel en as sodanig 'n groot impak kan hê op die effektiewe funksionering van 'n skool. Gemotiveerde en positiewe opvoeders kan nie net 'n groot invloed op leerders se prestasies hê nie, maar kan ook 'n reuse-impak hê op die doeltreffende organisasie in 'n skool en die wedersydse motivering van hul kollegas.

2.4.1.3 'n Positiewe skoolklimaat

'n Volgende invloed wat hoë opvoedermoreel vir die effektiwiteit van skole kan inhou, is die ontstaan van 'n positiewe skoolklimaat. Le Cordier (2010:526) en Schreuder, Du Toit, Roesch en Shah, (1993:22) beskryf die skoolklimaat as die unieke atmosfeer wat in 'n skool heers en volgens Freiberg en Stein (1999:11) is "... school climate the heart and soul of a school". Wanneer daar 'n gesonde skoolatmosfeer in 'n skool heers, impliseer dit 'n hoër vlak van morele belewenis en ervaring onder die opvoeders (Lumsden, 1998:2). Die invloed wat 'n positiewe skoolklimaat op die leerders, opvoeders, ouers en gemeenskap kan uitoefen, kan 'n groot impak hê op die prestasie van 'n skool (Bowles & Cooper, 2009:62).

'n Positiewe skoolklimaat is kenmerkend van gehalte-onderwys waar opvoedende en kwaliteitleer aan die orde van die dag is. Dit skep 'n gesonde leerinstelling waar elke deelgenoot as individu gemotiveer word om elke dag daar te wil wees en hul beste te lewer (Freiberg, 1999:2). 'n Positiewe skoolklimaat het tot gevolg dat leerders se drome gekoester word en ouers se aspirasies vir die toekomsverwagtinge van hul kinders realiseer. In 'n skool met 'n gesonde skoolklimaat word leerders met waardigheid hanteer en word hulle bemagtig met die oog op hul toekomsverwagtinge. In 'n skool met 'n negatiewe skoolklimaat is gebrekkige leiding, swak samewerking deur die ouergemeenskap en ongemotiveerde leerders en opvoeders kenmerkend van die instelling (Freiberg & Stein, 1999:11).

'n Positiewe skoolklimaat word gekenmerk deur 'n omgewing waar personeel en leerders saamwerk, wedersyds vir mekaar omgee en waar respek en vertroue aan die orde van die dag is. Die samehorigheidsgevoel by die skool word voortdurend versterk deur opvoeder- en leerderdeelname in besluitneming, betrokkenheid by aktiwiteite en hoë vlakke van kommunikasie (Miller, 1981:485). Perry (1908:304) het dieselfde uitgangspunt reeds aan die

begin van die twintigste eeu gehuldig en was van mening dat die skoolklimaat, skooltrots en respek vir die skool se naam en eer nie binne een dag verwerf word nie. 'n Positiewe skoolklimaat word met tradisie en deur baie harde werk oor 'n baie lang tyd in 'n skool gevestig en word van een geslag na die volgende oorgedra. 'n Positiewe skoolklimaat dien nie net as aansporing vir die opvoeders, leerders en ouergemeenskap om aktief deel te neem nie, maar dit verhoog ook die produktiwiteit van alle betrokkenes by die skool. (Schreuder *et al.*, 1993:22). Freiberg (1999:1) vat dit so gepas saam: "School climate is much like the air we breathe – it tends to go unnoticed until something is seriously wrong".

2.4.1.4 Samewerking en kohesie

In die skoolomgewing is werksbevrediging en 'n hoë opvoedermoreel baie belangrik vir die effektiewe funksionering van enige skool. Indien daar 'n hoë mate van werksbevrediging heers, lei dit volgens Scheepers (1995:1) tot "... stabiliteit, kohesie en effektiwiteit in die skoolorganisasie". Bowles en Cooper (2009:63) se mening korreleer grootliks met bogenoemde uitspraak en daarvolgens is dit vanuit 'n bestuurperspektief baie makliker om personeel in 'n skool met 'n hoë moreel te bestuur vanweë die feit dat daar samewerking en kohesie bestaan. Die personeel sal gevolglik baie meer produktief wees, 'n minder stresvolle werkomgewing hê en die onderwysaak sal vir hulle baie meer genotvol wees. Die gevolgtrekking is dus dat die skoolbestuur in so 'n omgewing minder aandag hoef te gee aan negatiewe konflik en struwelinge onder die personeel en kan hulle hul aandag baie meer produktief bestee.

2.4.1.5 Werktevredenheid

'n Volgende wyse waarop hoë moreel opvoeders kan beïnvloed, is die gevoel van werktevredenheid. Verskeie navorsers (Czubaj, 1996:378; Lumsden, 1998:2; Bowles & Cooper, 2009:59) het aangetoon dat hoë opvoedermoreel werktevredenheid met verminderde stres geïmpliseer het. Werktevredenheid het nie net die onderwysaak van die opvoeders aangenamer gemaak nie, maar het ook bygedra tot 'n meer aangename leerervaring vir die leerders (Lumsden, 1998:5).

Bowles en Cooper (2009:59) se navorsing het getoon dat opvoeders met hoë moreel 'n groter vlak van werktevredenheid ervaar. Die opvoeders met hoë moreel was baie minder van die werk afwesig weens siekte, het minder van die werk weggebly, was meer betrokke by die

werk, gewillig om harder te werk en was meer toegewyd as die kollegas met lae moreel. Gemotiveerde opvoeders wat daaglik werktevredenheid in die onderwysberoep ervaar, is van meer waarde, aangesien hulle 'n beter bydrae sal kan lewer tot die verhoging van die skool se effektiwiteit en die leerders se opvoeding (Czubaj, 1996:378).

Bowles en Cooper (2009:81) se navorsing het ook aangedui dat opvoeders se werktevredenheid as gevolg van hoë moreel verbind kon word aan algemene gesindhede teenoor die skool, hul medewerkers, hul onmiddellike hoofde, salaris, administrasie, fasiliteite en ouerondersteuning. Opvoeders het ook aangetoon dat, solank as wat hul werktevredenheid by 'n skool ervaar het, daar geen rede sou wees om uit die pos te bedank en by 'n ander skool aansoek te doen nie. Die bevindinge van die navorsing het aangedui dat daar 'n sterk korrelasie was tussen werktevredenheid (opvoedermoreel) en die produktiwiteit van die skool waaraan die opvoeders verbonde was.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die invloed van hoë opvoedermoreel 'n besliste bydrae kan lewer tot die effektiewe funksionering van opvoeders in skole en in die klaskamer. Vervolgens gaan daar gekyk word na watter invloed lae opvoedermoreel op die effektiwiteit van skole inhou.

2.4.2 Implikasies van lae opvoedermoreel

Morgan *et al.* (2010:201) is van mening dat negatiewe gebeure in die skool die moreel en motivering van opvoeders negatief beïnvloed, terwyl Bowles en Cooper (2009:164) baie seker is dat dit belangrik is om die aspekte wat lae opvoedermoreel aan die hand doen te identifiseer en dit teen te werk, aangesien die implikasies verreikende gevolge vir die effektiwiteit en produktiwiteit van skole kan inhou.

2.4.2.1 Hoë werksafwesighede

Die eerste aanduiding van lae moreel of gedemotiveerde opvoeders is dat opvoeders baie van die skool afwesig is (Anderson & Kyprianou, 1994:64). Verskeie navorsers (Parker, 1995:153; Scheepers, 1995:11; Hammond & Onikama, 1997:2; Bowles & Cooper, 2009:59) is van mening dat opvoeders met hoë moreel baie min of selde van die skool afwesig en gevolglik baie meer betrokke is by die skool se aktiwiteite, terwyl afwesighede kenmerkend is van opvoeders met lae moreel. Afwesige opvoeders het 'n nadelige uitwerking op die

funksionering van die skoolprogram (Parker, 1995:153; Wilson *et al.*, 2008:12) en die skool-etos (Wilson *et al.*, 2008:14). Afwesigheid en gepaardgaande lae moreel lei tot die afname in opvoederproduktiwiteit en afwesige opvoeders onttrek hulself mettertyd van hul opvoedingsrol (Mackenzie, 2007:92). Respondente in navorsing van Strauss (2008:61-62) beskryf die krisis oor opvoederafwesigheid soos volg: "Dis 'n tydbom".

Black (2009:49) het ook gevind dat opvoederafwesigheid 'n negatiewe impak op leerderprestasie het. Die implikasies van die opvoederafwesighede word ervaar in 'n onderbreking in die onderrigaktiwiteite van die leerders, aangesien die plaasvervanger nie altyd op hoogte van sake is met die leerprogram in die klaskamer nie (Hammond & Onikama, 1997:2). Ter ondersteuning van bogenoemde mening het navorsing deur Strauss (2008:61-62) getoon dat die afwesigheid van opvoeders, al is dit ook slegs vir kort tye, as ontwrigtend beleef word omdat dit voortdurend voorkom en 'n nadelige uitwerking het op die onderrigaktiwiteite en akademiese vordering van die leerders.

Die minister van Basiese Onderwys, Angie Motshekga, het in 2013 in 'n persverklaring aan verslaggewers by die parlement gesê dat die gemiddelde afwesigheid van Suid-Afrikaanse opvoeders die hoogste in die Suid-Afrikaanse Ontwikkeling Gemeenskap is (News24, 2013). Suid-Afrikaanse opvoeders is gemiddeld 19 dae per jaar afwesig en die totale aantal dae wat per jaar verlore gaan, was op daardie stadium 7 448 000 teenoor die gemiddelde opvoeder wat ongeveer 9-10 skooldae per jaar in die Verenigde State van Amerika mis (Black, 2009:48). Die navorser ondersteun die mening dat die afwesigheid van opvoeders met lae moreel onvoorspelbaar en kronies kan wees en ongeag of dit beplan of onbepland is, kan afwesigheid van die skool talryke probleme vir die effektiwiteit van skole skep. Opvoeders met lae moreel is nie meer hart en siel in die profesie nie, neem baie verlof en begin 'n siniese benadering teenoor die leerders, die onderwys en die onderwysstelsel ontwikkel.

2.4.2.2 Gedurige verwisseling van personeel

Volgens Scheepers (1995:11) is die gedurige verwisseling en bedanking van personeel by 'n organisasie 'n aanduiding van lae moreel. Personeel wat vertrou in sy werk verloor of onseker is van sy vermoë om toegekende werk uit te voer, sal eerder bedank en ander werk soek. Navorsing in dié verband deur Hammond en Onikama (1997:2) het getoon dat opvoeders met lae moreel, in die geval van verplasingssattrisie, eerder verkies om uit die klaskamersituasie te

ontsnap deur van skool te verwissel en by 'n ander skool aangestel te word. In die geval van uitgangsatrisie verkies opvoeders om die onderwys te verlaat en 'n ander heenkome te vind. Die verwisseling van opvoeders, ongeag die belangrikheid van hul rol in die skoolprogram, laat dikwels 'n negatiewe effek op die kultuur van die skool (Salley, 2010:5). Die gedurige verwisseling van personeel hou negatiewe implikasies in vir die kontinuïteit van die onderrig in die klaskamer en die funksionering van die skoolprogram.

Die navorser ondersteun bogenoemde standpunt en is van mening dat, met die bedanking van 'n opvoeder, die organisasie-struktuur in die skool hervorm moet word. Die betrekking moet geadverteer word en met die voorgeskrewe prosedure van die departement van onderwys kan dit tot ses maande duur voordat 'n nuwe opvoeder in die vakante pos kan begin. 'n Plaasvervanger moet tydelik aangestel word en die verwisseling van personeel kan 'n verdere nadelige effek vir die funksionering van die skool se akademiese program inhou. Indien die skool se akademie op die basis van spanwerk funksioneer, moet 'n nuwe opvoeder in die span geïntegreer en aan bestaande strukture bekend gestel word. Wanneer die nuwe opvoeder by die skool begin, moet dieselfde proses herhaal word en die opvoeder moet sy plek in die bestaande strukture en skoolprogram vind. Die skool se rooster moet aangepas word, die nuwe opvoeder moet gehelp word om sy voete in die klaskamer te vind, die leerders en die opvoeder moet mekaar vind en die leerders moet gewoond raak aan die onderrigstyl van die nuwe opvoeder.

Gesien in die lig van die voorafgaande, kan die afleiding gemaak word dat die gedurige verwisseling van opvoeders by skole 'n negatiewe effek kan hê op die kollegas, asook die onderrig en leer van leerders. Van Tonder en Williams (2009:215) se terloopse opmerking "... losing educators or retaining burnt-out educators who involuntarily remain in their positions" plaas stres, werkuitbranding en lae opvoedermoreel en die implikasies daarvan in dieselfde kategorie as waar opvoeders gedurig van skole verwissel.

2.4.2.3 Negatiewe ingesteldheid en ongemotiveerdheid

'n Ander kenmerk van lae moreel is die voorkoms van 'n negatiewe ingesteldheid en ongemotiveerdheid by opvoeders. Verskeie navorsers (Farber & Ascher, 1991:5; Anderson & Kyprianou, 1994:64; Scheepers, 1995:11; Bivona, 2002:4; Weber, 2008:24) is dit eens dat 'n negatiewe ingesteldheid en gesindheid 'n skadelike invloed kan hê op die effektiwiteit van opvoeders in skole.

Negatiewe ingesteldheid word geassosieer met konflik en apatie onder personeel binne 'n skool. Een van die eerste tekens van ongemotiveerdheid of opvoeders met lae moreel, is "... apathy and indifference to the work, ... a lack of co-operation in handling problems ..." (Anderson & Kyprianou 1994:64). Negatiewe vanweë lae moreel word ook gekenmerk deur griewe wat herhaaldelik geopper word en werkers wat aanhoudend en gedurig kla, soms op 'n onredelike manier (Scheepers, 1995:11).

'n Negatiewe ingesteldheid word verder gekenmerk deur lae werkverrigting en weiering om nuuttoegekende take wat buite hul werksomskrywing val, te verrig (Scheepers, 1995:12). Aan die ander kant het navorsing ook bewys dat lae vlakke van werkbevrediging en moreel kan lei tot verminderde opvoederproduktiwiteit en werkuitbranding (Farber & Ascher, 1991:5). Werkers is dikwels ontevrede en kla dat hulle werklading en gepaardgaande kompensasie nie verband hou nie en dat die werklading onrealisties is. Van die klagtes is dat die vergoeding nie gekoppel is aan inflasie nie (Scheepers, 1995:11).

Tekens van lae moreel eskaleer gewoonlik in 'n gevoel van negatiewe en onvriendelikheid (Scheepers, 1995:11). Werkers wat 'n negatiewe gesindheid en houding teenoor die missie, visie en doelwitte van 'n organisasie openbaar, is gewoonlik 'n aanduiding dat die moreel laag is. Ter staving van bogenoemde, is Bivona (2002:4) van mening dat negatiewe ook voorkom waar opvoeders nie in besluitnemingprosesse by skole betrek word en hul kundighede of kennis nie gebruik word nie. Deur opvoeders buite rekening te laat in die bestuur van skole en nie van hul kundigheid gebruik te maak nie, dra skoolbesture by tot lae opvoedermoreel. Negatiewe opvoeders is teen verandering, teen nuwe idees, reduceer leerderleer en -prestasie, tree as 'n demper op vir opvoederinisiatief en demp die vernuwingsgees van ander opvoeders. Negatiewe personeel vernietig gemeenskapsondersteuning en kan ouerondersteuning negatief beïnvloed (Weber, 2008:24)

Lumsden (1998:3) is van mening dat lae vlakke van werkbevrediging en lae moreel kan lei tot verlaagde produktiwiteit en ongemotiveerdheid. Die ongemotiveerdheid gaan gepaard met 'n verlies aan omgee vir mense in die werkplek, verlies aan kwaliteitsonderrig, depressie, groter gebruikmaking van siekteverlof, pogings om van werk te verander en 'n siniese en de-humanitêre siening van leerders. Mackenzie (2007:93) ondersteun bogenoemde standpunt en sê dat opvoeders met lae moreel meer dikwels geneig is om struikelblokke as geleentheid in hul opvoedingstaak raak te sien, terwyl Bowles en Cooper (2009:63) ongemotiveerde opvoeders soos volg beskryf: "In a low morale environment, people can't wait to go leave work

... the phrase TGIF (Thank God It's Friday)". Dit is dus duidelik dat skole nie die beste diens van opvoeders gaan kry wat ongemotiveerd is en wat deur lae moreel geaffekteer word nie.

2.4.2.4 Stres en fisiese gesondheid

Daar is alreeds onder 2.2.2 verwys na stres as een van die aspekte wat opvoedermoreel kan affekteer. Hier gaan ook aangetoon word dat hoë stres as 'n aanduider van lae moreel nie net die opvoeder se werkvermoë nadelig kan beïnvloed nie, maar ook die effektiwiteit van onderwys in skole nadelig kan affekteer.

Opvoederstres, as gevolg van 'n gebrek aan werktevredenheid, gee nie net aanleiding tot frustrasie, afwesigheid en onproduktiwiteit nie, maar veroorsaak ook 'n afname in fisiese en geestelike gesondheid. Hierdeur word die moreel van die opvoeder, sy kollegas, leerders en gemeenskap negatief beïnvloed (Postell, 2004:10). Van Tonder en Williams (2009:215) handhaaf dieselfde standpunt en hul navorsing het aangedui dat stres en gepaardgaande lae moreel ernstige negatiewe gevolge vir opvoeders en die effektiwiteit van skole inhou.

Navorsing het aangetoon dat stres en stresverwante siektes onder Suid-Afrikaanse opvoeders 'n baie algemene verskynsel is. Die vier mees stresverwante siektes is: hipertensie, maagsere, diabetes, asook asma en geestelike ongesteldheid en die oormatige gebruik van tabak en alkohol (Peltzer, Shisana, Zuma, Van Wyk & Zungu-Dirwayi, 2009:247). Stresverwante siektes kom meer by dames as by mans voor, terwyl die gebruik van tabak en alkohol gedurende die voorkoms van erge stres meer 'n algemene verskynsel by mans is (Peltzer *et al.*, 2009:247). Die navorsing het ook aangetoon dat stres op hoë vlakke by opvoeders voorkom terwyl hulle 'n lae gevoel van werktevredenheid ervaar het.

Die veranderinge wat opvoeders wat aan stres blootgestel is daaglik ervaar, gaan hul onderrigtaak nadelig affekteer. Stres in die werkplek manifesteer in angstigtheid, fisiese uitputting, depressie, afgematheid, langer slaappatrone en die gevoel van kwesbaarheid (Milstein *et al.*, 1984:296). Aansluitend daarby beskryf Hammond en Onikama (1997:2) die uitwerking van stres op die menslike liggaam soos volg:

- die outonome senuweestelsel ervaar veranderinge
- verhoogde hartklop

- verhoogde bloeddruk
- verhoogde spierspanning
- verhoogde angsvlakke

Ter ondersteuning van die beleving van die fisiese simptome van stres, het navorsing deur DeRobbio en Iwanicki (1996:10) bevind dat die simptome van stres en werkuitbranding by opvoeders die volgende liggaamlike veranderinge tot gevolg het, naamlik woede, ang, 'n gevoel van verraad, depressie, geneigdheid om te ooreet, frustrasie, bitterheid, verveeldheid, sinisme, verslawing aan dwelmmiddels, alkohol en tabak, psigomatiese simptome, huweliks- en familiekrisisse en die vermindering van toegewydheid aan die leerders en hul suksesse. Uit die voorafgaande blyk dit dat langtermyn stres verreikende gevolge vir opvoeders kan inhou en dat dit opvoeders kan stroop van hul entoesiasme, fisiese fiksheid en geestelike gesondheid. Uiteindelik kan dit manifesteer in werkuitbranding.

Oor die implikasies van stres en die gepaardgaande afname in die gesondheid van opvoeders is navorsers (Wisniewski & Garguilo, 1997:328; Theorell, 1999:620; Yong & Yue, 2007:79) daarmee eens dat dit negatiewe implikasies vir opvoeders inhou. Vir baie opvoeders is die stres en die gepaardgaande spanning net te veel om te kan hanteer en veroorsaak dit spanning, emosionele uitputting, verlies en afname van persoonlike doelwitbereiking, tekens van depersonalisasie en 'n verandering in hul interpersoonlike interaksies met hul leerders en hul kollegas (Wisniewski & Garguilo, 1997:328). Vir Theorell (1999:620) impliseer stres die verlies dat opvoeders nie meer in beheer is van die eise van hul onderwystaak nie, terwyl Yong en Yue (2007:79) baie seker is dat stres die onderrig- en opvoedingstaak, asook die realisering van skole se opvoedkundige doelwitte, ernstig kan benadeel.

2.4.2.5 Werkuitbranding

'n Ander wyse waarop lae opvoedermoreel die effektiwiteit van skole kan beïnvloed, is dat dit tot werkuitbranding by opvoeders kan lei. Navorsing het aangetoon dat stres en gepaardgaande werkuitbranding as sinoniem met mekaar beskou kan word (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006:685; Clarkson & Hodgkinson, 2007:690; Sari, 2004:298). Daar is reeds aangedui dat die oorweldigende eise van 'n uitdagende beroep werkuitbrandig tot gevolg het (Xanthopoulou, Bakker, Dollard, Demerouti, Schaufeli, Taris, & Scheurs, 2007:775).

Respondente in verskeie ondersoeke (Maslach & Jackson, 1981:292; Jackson & Rothman, 2005:105; Yong & Yue, 2007:79; Van Tonder & Williams, 2009:215) het die volgende faktore aangedui wat tot stres en werkuitbranding aanleiding gee: gebrek aan leerderdisipline, negatiewe en ongemotiveerde leerders, leerderregte, disrespek by leerders, klasgroottes, administrasie, werklading, gebrekkige departementele ondersteuning, gebrekkige salaris, swak ouerbetrokkenheid, vergaderings, veranderde kurrikulums, baie buitemuurse aktiwiteite en 'n gebrek aan onderrigtyd. Verder is gebrekkige toerusting, geraasvlakke op skool, tuiswerk wat nie gedoen word nie, gebrek aan erkenning en waardering deur die onderwysdepartement vir die werk wat deur opvoeders gedoen word, leerdergeweld, afwesige opvoeders, onstabiele ouerhuise en die gebrek aan opvoederregte, ook aangedui as aspekte wat tot stres en werkuitbranding aanleiding gee.

Institusionele en gemeenskaplike faktore soos die gebrek aan hulpbronne, gebrek aan onderrig en leermateriaal, 'n agteruitgang in die tradisionele ondersteuningsstelsel, die emosionele, geestelike en fisiese reaksie van opvoeders kan bygevoeg word tot bostaande lys van faktore wat tot werkuitbranding aanleiding kan gee (Sari, 2004:298). As toevoeging tot bostaande aanduiders van stres en werkuitbranding, het navorsing (Dinham & Scott, 2000:386; Ratliff, 1988:151; Sari, 2004:300) aangetoon dat faktore soos die vlak van interaksie tussen studente en kollegas, toegang tot nuwe en of professionele kennis, geleenthede en uitdagings, werkomstandighede, salaris, bevorderingsmoontlikhede en werksekuriteit ook 'n beduidende bydrae lewer tot werkuitbranding op skoolvlak.

Werkuitbranding, stres en gepaardgaande lae opvoedermoreel kan ernstige negatiewe gevolge vir die effektiwiteit van skole inhou (Maslach en Jackson, 1981:292; Jackson & Rothman, 2005:105; Yong & Yue, 2007:79; Van Tonder & Williams, 2009:215). Daar is bevind dat werkuitbranding as gevolg van lae moreel, emosionele uitputting, die vermindering van persoonlike werksvermoë, onvermoë om pligte te voltooi, sinisme en depersonalisering tot gevolg het (Maslach & Jackson, 1981:292; Jackson & Rothman, 2005:105). Navorsing (Jackson & Rothman; 2005:105; Yong & Yue, 2007:79) het ook aangetoon dat die respondente wat die gevoel van uitputting en werkuitbranding ervaar, tot die gevolgtrekking gekom het dat die enigste oplossing was om uit die onderwys te bedank. Wisniewski en Garguilo (1997:329) is van mening dat opvoeders wat oor 'n lang tydperk aan stres en werkuitbranding blootgestel word, gerapporteer het dat hulle veranderinge in hul interpersoonlike interaksies met hul leerders en hul kollegas ervaar het. Werkuitbranding het

gedrag-, fisiese, psigologiese response wat die kollegialiteit tussen opvoeders en leerders by skole negatief kan beïnvloed.

Uit die voorafgaande kan die afleiding gemaak word dat hoë- en lae opvoedermoreel 'n bepaalde invloed kan uitoefen op die funksionering van opvoeders in skole. Die positiewe invloed van hoë opvoedermoreel is: 'n gemotiveerdheid, positiwiteit, samewerking, kohesie en werktevredenheid onder die personeel, asook 'n positiewe skoolklimaat. Dit is ook baie duidelik dat werkuitbranding gedrag-, fisiese, en psigologiese reaksies tot gevolg het wat aanleiding kan gee tot lae opvoedermoreel. Vir baie opvoeders word die stres en die spanning te veel om te kan hanteer en kulmineer dit in emosionele uitputting en werkuitbranding.

2.5 Samevatting

Hierdie hoofstuk bied 'n literatuurstudie van konsepte rakende opvoedermoreel. Dit verskaf antwoorde oor wat opvoedermoreel beïnvloed, asook hoe opvoedermoreel skole kan beïnvloed.

Daar is gefokus op die begrippe en omskrywing van motivering, stres, werktevredenheid en werkuitbranding. Daarna is daar gefokus op drie groeperinge van aspekte wat 'n invloed op opvoedermoreel sal uitoefen, eerstens dié op nasionale en provinsiale vlak, dié wat te make het met die skoolgemeenskap en skoolverwante vlakke en dié wat verband hou met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder in die klaskamer. Daar is gepoog om aan te dui in welke mate die verskillende aspekte opvoedermoreel kan beïnvloed. In hoofstuk 4, sal daar tydens die analise van data, 'n ontleding gedoen word van watter aspekte opvoedermoreel in skole in Wellington beïnvloed.

Dit is duidelik dat moreel vervleg is met die verskillende dimensies in die lewe van die opvoeder. Hoë opvoedermoreel sal 'n bydrae kan maak tot effektiewe onderrig in die klaskamer en sal ook 'n gunstige skoolklimaat kan skep wat bevorderlik is vir kwaliteitonderrig en -leer. Moreel is onlosmaaklik verbind aan die lewe van 'n opvoeder wat voortdurend verander en dienoreenkomstig bestuur moet word. Dit is derhalwe van kardinale belang dat onderwysleiers, provinsiale onderwysdepartemente en skole voortdurend moet kennis neem van die negatiewe aspekte wat werktevredenheid, positiewe motivering en opvoedermoreel kan ondermyn en ongemotiveerdheid, stres, werkuitbranding en lae moreel in die hand kan werk.

HOOFSTUK 2:
'N LITERATUUROORSIG VAN KONSEPTE RAKENDE OPVOEDERMOREEL

In die volgende hoofstuk gaan aandag gegee word aan die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodologie, die instrumente en die aanwending van die meetinstrumente.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN ONTWERP VAN DIE STUDIE

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word gepoog om 'n oorsig te verskaf van die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp van die studie. Twee navorsingsbenaderings, naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings, word bespreek. Die spesifieke metodes wat aangewend gaan word om data vir die studie te genereer, geniet ook aandag.

Volgens Babbie en Mouton (2010:72) is dit belangrik om die regte navorsingsontwerp te kies aangesien dit "... addresses the planning of scientific inquiry ... strategy for finding out something." Aansluitend daarby beskryf De Vos, Strydom, Fouché en Delport (2005:132) 'n navorsingsontwerp as die plan van hoe die navorser beoog om die navorsing uit te voer. Babbie en Mouton (2010; 74) som dit gepas op as hy sê dat 'n navorsingsontwerp 'n bloudruk of 'n plan is oor hoe die voorgenome navorsing uitgevoer gaan word. Dit is dus 'n strategie om die navorsingsprobleem op te los en voorsien 'n struktuur vir die prosedures wat deur die navorser gebruik gaan word. (Leedy & Ormrod, 2010:85).

Babbie en Mouton (2010:75) beaam dit deur daarop te wys dat die navorsingsontwerp op die aard van die eindproduk konsentreer, terwyl by die navorsingsmetodologie die fokus verskuif na die proses, die soorte middele en die prosedures.

Hierdie navorsing oor opvoedermoreel word uitgevoer aan die hand van gestruktureerde opnames om aanbevelings te doen hoe om opvoedermoreel binne die Suid-Afrikaanse konteks te verbeter.

In hierdie hoofstuk word daar aandag geskenk aan die teoretiese raamwerk, navorsingsbenadering, navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, die instrumentasie (wyses van data-generering), die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing, asook die etiese oorwegings.

Eerstens word die teoretiese raamwerk van die studie onder die loep geneem.

3.2 Teoretiese raamwerk

Volgens Henning, Van Rensburg en Smit (2004:25) voorsien 'n teoretiese raamwerk 'n oriëntasie tot 'n studie en help die navorser om daarvoor te teoretiseer. Een van die belangrikste stappe in die ontledings- en evalueringsproses is die aanname van 'n basiese raamwerk vanwaar die proses beskou kan word.

Aansluitend daarby verwys 'n teoretiese raamwerk, volgens Holliday (2001:52), na 'n konseptuele raamwerk of paradigma. Daarvolgens is 'n konseptuele raamwerk se belangrikste funksie om die navorser ten opsigte van die navorsing te posisioneer.

Morgan (1980:564) wys op die belangrikheid daarvan dat die paradigma die pogings van die navorser wat in 'n bepaalde area werk, definieer en regverdig. Die tipe paradigma bepaal watter navorsingsmetodes geskik is vir die generering van die data en dus die beantwoording van die navorsingvraag (Crotty 1998:35; Terre Blanche & Durrheim, 1999:34)

Vanuit die navorsingsperspektief kan daar verskillende paradigmas onderskei word (Mouton & Marais, 1998:19; Denzin & Lincoln, 2000:33). In die sosiale wetenskappe word daar tussen drie paradigmas onderskei, te wete die positivistiese (strukturele), kritiese en interpretatiewe (fenomenologiese) paradigma (Henning *et al.*, 2004:25; Babbie & Mouton, 2010: 28). Die interpretatiewe of fenomenologiese navorsingsparadigma is gepas vir die bestudering van opvoedermoreel vir hierdie studie. Sodoende word betekenis gegee aan die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, hul ervarings en om die situasie waarin hulle hul bevind, te verstaan en die betekenis te interpreteer (Babbie & Mouton, 2001:28-29; Neuman, 2003:76; Babbie & Mouton, 2010: 28).

In die interpretatiewe navorsingsparadigma word kennis nie net gekonstrueer deur die fenomeen wat sigbaar is nie, maar ook deur menslike intensies, die beskrywing van persone se intensies, waarin hulle glo, hul waardes en redes, die manier waarop mense sin van iets maak en dit verstaan (Hancock, 2002:4; Neuman, 2003:76; Henning *et al.*, 2004:21; Babbie & Mouton, 2010: 28). Opvoeders ervaar hul morele belewenis op verskillende wyses en om verskillende redes in die verskillende skole waar hul elke dag funksioneer.

Die interpretatiewe paradigma beklemtoon ondervinding en interpretasie en probeer om te soek na 'n deskriptiewe ontleding wat die diepe, interpretatiewe, die verstaan van die sosiale

fenomeen moontlik maak en betekenis daaraan gee (Neuman, 2003:76; Henning *et al.*, 2004:21; Babbie & Mouton, 2010: 28).

In die lig van die voorafgaande word hierdie navorsing paradigmaties interpretatief aangepak. Die mens se sosiale wêreld word vanuit 'n fenomenologiese benadering ontleed, vertolk en begryp, aangesien die navorsing gekenmerk word deur openheid vir wat betekenisvol is om die verskynsel oor opvoedermoreel behoorlik te kan begryp (Fraenkel & Wallen, 2006:430). In aansluiting daarby meld Leedy en Ormrod (2010:142) en Briggs, Coleman en Morrison (2012:16) dat 'n fenomenologiese studie daarop gemik is om mense se persepsies en perspektiewe oor sekere dinge of sekere omstandighede te probeer uitklaar of ontleed. 'n Fenomenologiese studie probeer die vraag beantwoord. In die geval van hierdie studie handel die vraag oor watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed. Dit kan in baie gevalle ook wees dat die navorser 'n persoonlike ondervinding oor die fenomeen het en 'n beter begrip wil hê oor ander se ervaring van die situasie.

Die beginsels van 'n interpretatiewe paradigma strook dus met die studie, aangesien die navorser belangstel in die ervarings en belewenisse van opvoeders. Die probleem wat in die studie onder die vergrootglas gekom het, is aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed, hoe opvoedermoreel skole beïnvloed en watter riglyne en aanbeveling aangewend kan word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

Die navorsingsbenadering van die studie, te wete 'n kombinasie van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes, word vervolgens onder die loep geneem.

3.3 Navorsingsbenadering

Die benadering wat vir hierdie studie gevolg word, is die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsbenadering. Kwantitatiewe navorsing, wat gepaard gaan met 'n vraelys as instrument, word gebruik om data in te samel en word vervolgens volledig belig.

3.3.1 Kwantitatiewe navorsing

Vir die eerste deel van die ondersoek word 'n kwantitatiewe navorsingsmetode gevolg.

Volgens Bryman (2001:13) is kwantitatiewe navorsing 'n metode waarvan natuurwetenskaplikes oor die algemeen gebruik maak. Vanweë die sukses van kwantitatiewe meting het wetenskaplikes ook begin om dié metodologie in die sosiale wetenskap te implementeer (Babbie & Mouton, 2010:53).

Muijs (2011:2) definieer kwantitatiewe navorsing as die proses wanneer numeriese data versamel word om 'n fenomeen te verduidelik en spesifieke vrae te beantwoord. Kwantitatiewe navorsing en kwantitatiewe data "... deal primarily with numbers" (Fraenkel & Wallen, 2006:15) en maak gebruik van wetenskaplike metodes, toets modelle en hipoteses in die regte wêreld met empiriese data (Burnett, 2009:121).

In kwantitatiewe navorsing word die klem geplaas op die meting van sekere eienskappe van die fenomeen, byvoorbeeld die gesindhede van individue teenoor 'n onderwerp of aangeleentheid (Babbie & Mouton, 2010:49; Muijs, 2011:2). Kwantitatiewe navorsing word gebruik wanneer daar van verteenwoordigende steekproewe, gestandaardiseerde metingsinstrumente en gepaste statistiese toetse gebruik gemaak word (Fraenkel & Wallen, 2006:15; Babbie & Mouton, 2010:49; Leedy & Ormrod, 2010:182; Muijs, 2011:2). Dit word gedoen met behulp van kwantitatiewe meting en deur die toekenning van syfers (Babbie & Mouton, 2010:49).

Kwantitatiewe navorsers baseer hul navorsing daarop dat feite en gevoel geskei kan word. Die leefwêreld is 'n enkele realiteit wat uit feite bestaan en wat ontdek kan word (Fraenkel & Wallen, 2006:15). Die werkswyse van kwantitatiewe navorsing is deduktief (Mouton & Marais, 1988:70) en reflekteer die realiteit soos in die fenomeen ervaar word (Silverman, 2004:35).

In kwantitatiewe navorsing is die mikpunt om die verhouding tussen die onafhanklike en die afhanklike veranderlikes van die teikengroep te bepaal. Die navorsingsprobleem word empiries getoets (Bryman, 2001:12; Fraenkel & Wallen, 2006:15) en opereer kragtens spesifieke meetinstrumente (Mouton & Marais, 1988:162). Die proses van meting is sentraal, want dit verskaf 'n fundamentele verband tussen die empiriese data en wiskundige beskrywing van die kwantitatiewe verhoudings.

Die rol van die navorser in kwantitatiewe navorsing word meer soos dié van 'n observeerder wat sy afstand handhaaf (Mouton & Marais, 1988:164; Burnett, 2009:125; Leedy & Ormrod, 2010:182) terwyl die kwantitatiewe navorser van buite af kyk na 'n verskynsel (Mouton &

Marais, 1988:164). Die navorsingstudie word tradisioneel 'n eksperiment en die deelnemers word subjekte genoem (Fraenkel & Wallen, 2006:15).

Kwantitatiewe navorsing moet objektief, geldig en betroubaar wees en daar moet op die oorsake gekonsentreer word (Fraenkel & Wallen, 2006:15). Die resultate kan meestal veralgemeen word en op alle mense van toepassing wees (Fraenkel & Wallen, 2006:15).

Die studie het van doelstreekproefneming gebruik gemaak waar 'n verteenwoordigende element van die Suid-Afrikaanse opvoeders geselekteer is om genoegsame inligting oor die stand van opvoedermoreel in te samel. Die lede van die steekproef is volgens die volgende kriteria geselekteer:

- Elke opvoeder moes ten tye van die navorsing verbonde wees aan 'n skool in die Wellington-omgewing.

In hierdie studie word daar gepoog om 'n opname te doen oor die stand van opvoedermoreel in al die skole in die Wellingtonse omgewing. Data is gegenerer deur middel van self-gedadministreerde vraelyste wat aan al die respondente in skole gegee is. Die opvoeders het die vraelyste in hul eie tyd ingevul.

Nadat die inligting in die kwantitatiewe navorsing deur vraelyste ingewin en verwerk is, gaan die navorser deur middel van fokusgroep-onderhoude inligting inwin oor die ingesteldhede, en menings oor aspekte wat opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing kan beïnvloed ten einde tot 'n totale en volledige begrip van die fenomeen te kom. Daar sal by die bespreking van die instrumentasie verduidelik word waarom daar voorkeur verleen is aan fokusgroep-onderhoude eerder as individuele onderhoude.

Kwalitatiewe navorsing wat gewoonlik met 'n diepte-ondersoek verband hou, word vervolgens volledig bespreek.

3.3.2 Kwalitatiewe navorsing

Vir die tweede deel van die ondersoek word 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gevolg.

Kwalitatiewe navorsing word gedefinieer as die beskrywing en verstaan ("verstehen") eerder as die verduideliking en voorspelling van menslike gedrag (Bryman, 2001:50; Babbie & Mouton, 2010:53; Briggs *et al.* 2012:23). Navorsers (Holloway & Wheeler, 2002:3; Denzin & Lincoln, 2003:5; Babbie & Mouton 2001:270) is van mening dat die term "*kwalitatiewe navorsing*" na 'n versameling van kwalitatiewe metodes en tegnieke verwys om inligting te verkry. Kwalitatiewe navorsing is die metode waartydens 'n sosiale navraag of ondersoek ingestel word "... to explore the people included in the study's social reality, personal feelings, behaviour and experiences by interacting with them through means of investigation" (Holloway & Wheeler, 2002:3). Hierdie navorsing oor opvoedermoreel is daarop gemik om die verskynsel van opvoedermoreel te ondersoek en deur middel van vraelyste en fokusgroep-onderhoude met die respondent te kommunikeer.

Kwalitatiewe navorsing kan gebruik word om die fenomeen of verskynsel in sy oorspronklike wêreld waarin dit afspeel te bestudeer (Denzin & Lincoln, 1994:2; Bryman, 2001:45; Hancock, 2002:2; Silverman, 2004:43; Fraenkel & Wallen, 2006:430; Babbie & Mouton, 2010:270; Leedy & Ormrod, 2010:135). Volgens Fraenkel en Wallen (2006:430) word kwalitatiewe navorsing gebruik om in detail te beskryf wat in 'n spesifieke aktiwiteit of situasie aan die gang is of wat besig is om te gebeur. Kwalitatiewe navorsing het betrekking op sosiale aspekte, is bekommerd oor die opinies, ondervinding en gevoelens van individue en wil antwoorde verkry op vroe soos hoekom, hoe en in watter mate (Hancock, 2002:2). Die navorsing fokus op die aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed en dit word bevestig deur die menings, ervarings en belewenisse van respondente wat 'n onderwysbetrekking beklee en wat in die klaskamer besig is met die opvoeding van leerders. Deur vroe soos hoekom, hoe en in watter mate, kan antwoorde verkry word op die vraag oor watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed.

Hiermee is die veronderstelling dat die doel van kwalitatiewe navorsing is om op die verstaan en die beskrywing van menslike gedrag te fokus. Die wyse waarop opvoedermoreel as die fenomeen in die werklikheid manifesteer, word dus ondersoek. Kwalitatiewe navorsing gebruik navorsingsmetodes soos deelnemerwaarneming, bronontleding, onderhoude, proefgroepe en inhoudsontleding en is derhalwe ryker en meer betekenisvol van aard (Leedy & Ormrod, 2010:135). Die kwalitatiewe navorsingsbenadering is 'n aanduiding van die metode wat gevolg gaan word. Die uitkomste van die kwalitatiewe navorsing bied 'n beter begrip van die fenomeen of verskynsel wat oor opvoedermoreel ondersoek word.

In kwalitatiewe navorsing word verskeie kwalitatiewe metodes en tegnieke gebruik om data in te samel (Babbie & Mouton, 2010:270). Die navorsingsmetode dui aan watter benadering gevolg gaan word by die data-insameling, die ontleding en die verwerking van die inligting en die bevindings. In kwalitatiewe navorsing val die klem op die noukeurige beskrywings van ingesamelde data (Babbie & Mouton, 2010:288). Die betekenis wat aan data toegeken word, word verkry deur die interpretasie van die deelnemers se ervarings en belewenisse. Kwalitatiewe metodes "... are methods that include a quality" (Denzin & Lincoln, 2003:13). Kwalitatiewe data is "... non-quantifiable and therefore not processed or analysed as traditional quantitative data (Neuman, 2003:76). Kwalitatiewe navorsing is holisties en verduidelikend van aard en daar word gefokus op die deelnemer se totale leef- en betekeniswêreld by die interpretasie van data (Hancock, 2002:2).

Kwalitatiewe navorsers is van mening dat die navorser se vermoë "... to interpret and make sense of what he sees is critical for understanding any social phenomenon" (Leedy & Ormrod, 2010:135). In die lig van bogenoemde is die navorser dié instrument om die waarheid te ontbloot en dit te openbaar. Hy is die belangrikste meetinstrument en sy eie oortuigings, waardes en ingesteldheid kan 'n groot invloed hê op data wat ingesamel gaan word, asook die interpretasie daarvan. In dié navorsing oor opvoedermoreel is dit die doel van die navorser om die data te interpreteer en die ware aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed te ontbloot.

Hierdie studie fokus op die fenomeen van opvoedermoreel en daar word gepoog om antwoorde op vrae te verkry oor wat opvoedermoreel beïnvloed. Hierdie studie gaan probeer om die verskynsel in al sy dimensies te bestudeer, aangesien die opvoeder nie net in die klaskamer funksioneer nie. Die skool waaraan die opvoeder verbonde is, is "gewortel" in 'n bepaalde gemeenskap en die opvoeder is onderhewig aan reëls en regulasies van die onderskeie skoolbesture, provinsiale en nasionale onderwysdepartemente. Die navorser gaan ook poog om antwoorde te kry op die vrae oor watter aspekte opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing beïnvloed en hoe opvoedermoreel skole beïnvloed. Navorser gaan ook nie probeer om dit wat hy oor opvoedermoreel observeer te vereenvoudig nie. Daar is baie aspekte (sosio-ekonomies) wat opvoedermoreel in verskillende skole kan beïnvloed en derhalwe wil navorser probeer om die fenomeen in alle fasette of dimensies te bestudeer.

In kwalitatiewe navorsing word data ingesamel deur inligting te verkry van spesifieke groepe mense van die bevolking (Hancock, 2002:2). Die teikenpopulasie van 'n navorsingsprojek bestaan uit 'n groep mense wat oor dieselfde eienskappe beskik waaruit die steekproef

saamgestel word. Data wat op die wyse ingesamel word, word met behulp van inhoudsanalise ontleed. In die studie het die navorser alle skole in die Wellington-area genader om inligting oor opvoedermoreel te bekom.

Hierdie kwalitatiewe navorsing oor opvoedermoreel het ten doel om die beleweniswêreld van 'n spesifieke teikengroep, die opvoeder in die onderwys, te ontleed en aspekte wat hul moreel kan beïnvloed te interpreteer en te evalueer. Alhoewel daar baie aspekte is wat in die opvoeder se leef- en betekeniswêreld teenwoordig is en wat hul moreel kan beïnvloed, poog die navorser om dié aspekte wat die opvoeder se morele belewenis negatief kan beïnvloed, te openbaar.

3.3.3 Gemengde navorsingsbenadering

In die lig van die voorafgaande beskrywing van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsbenaderings berus hierdie studie primêr op 'n kwalitatiewe navorsingsparadigma, aangevul deur kwantitatiewe data. Die navorsing is meer omskrywend van aard, maar daar is ook 'n kwantitatiewe benadering gevolg, aangesien data uit die vraelysondersoek verkry kon word vir die fokusgroep-onderhoude. Hierdie kwantitatiewe data is geïnterpreteer en beskryf, terwyl die data uit die onderhoude met die fokusgroepe weer die kwalitatiewe benadering beklemtoon.

'n Gemengde navorsingsmetodologie is gebruik met verwysing na al die prosedures vir die insameling en analise van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data in die konteks van 'n enkele studie (Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib & Rupert, 2007:19). Die doel was om waarde toe te voeg tot die kwalitatiewe data deur die insluiting van kwantitatiewe data en ook om triangulasie te bewerkstellig deur gebruik te maak van meer as een metode van dataversameling (Mason, 2006:2-8).

Die voordeel wat gemengde navorsingsmetodes volgens Fraenkel en Wallen (2006:15) bied, is dat dit die navorser beter daartoe in staat stel "... to gather and analyze considerable more and different kinds of data than they would be able to using just one approach".

Hoewel daar dus van kwantitatiewe data gebruik gemaak word, is die kwalitatiewe paradigma die oorheersende navorsingsmetode. In hierdie studie het die navorser gepoog om in diepte (kwalitatief) na die fenomeen van opvoedermoreel te kyk en om betekenis daaruit te verkry.

Daar is ook gepoog om opvoedermoreel in sy breë konsep te ontleed (kwantitatief) en te evalueer. Die gemengde navorsingsbenadering, naamlik kwalitatief en kwantitatief, is dus pragmaties en by uitstek geskik vir die studie.

Vervolgens word die navorsingsontwerp van die studie bespreek.

3.4 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp vir die betrokke navorsingstudie oor opvoedermoreel berus op 'n empiriese studie. Die empiriese studie is gebaseer op die analise van data uit die vraelyste en die gestruktureerde opnames van onderhoude met fokusgroepe in die vorm van teksdata (vraelyste, onderhoude en inhoudsontleding). Die studie is kwalitatief en kwantitatief van aard en is daarop gemik om 'n indieptebeskrywing te verskaf van opnames wat by die skole in Wellington gemaak is oor die stand van opvoedermoreel.

3.5 Navorsingsmetodologie en -proses

Die gestelde navorsingsprobleem oor wat opvoedermoreel beïnvloed en hoe opvoedermoreel skole beïnvloed, is aanvanklik ondersoek deur gebruik te maak van 'n omvattende Suid-Afrikaanse en internasionale literatuurstudie waartydens ondersoek ingestel is na die bevindinge van ander navorsing en wat in die literatuur oor die onderwerp beskikbaar is.

Na afloop van die literatuurstudie is 'n vraelys as deel van die kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik om data te versamel. Die vraelys is as meetinstrument vir kwantitatiewe, sowel as kwalitatiewe doeleindes gebruik. Die doel van die vraelys was om antwoorde te verkry oor wat die moreel van opvoeders beïnvloed, asook om kwantitatiewe inligting (syfers, persentasies en grafieke) oor die stand van opvoedermoreel in skole te verkry.

'n Gestruktureerde vraelys oor die aspekte wat opvoedermoreel in skole beïnvloed, is aan al die 15 skole in die Wellington-omgewing geneem. Goedkeuring is ook vooraf van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry (sien Addendum A). Die skole (eks-Model C en voorheenbenadeeld) in die Wellington-omgewing is verteenwoordigend van die diversiteit en die breë multikulturaliteit van die Suid-Afrikaanse samelewing.

Vooraf is 'n epos aan skole gestuur waarin die navorser die omvang van die studie verduidelik het (Sien Addendum B). Verskeie skole het onmiddellik teruggeantwoord en die vraelyste, volgens die skool se getal opvoeders, is na die skole geneem. Die vraelyste is direk aan die prinsipaal oorhandig en die prosedure (sien Addendum C) is weer aan hom verduidelik. Die voltooiing van die vraelys was vrywillig en al die antwoorde en inligting verskaf in die vraelys, is met die grootste vertroulikheid hanteer. Daar is ook verduidelik dat, na voltooiing van die vraelyste, skole die navorser kon skakel of per epos in verbinding tree en die vraelyste sou persoonlik afgehaal word. Skole is ook persoonlik bedank vir die bereidheid om as respondente op te tree.

Verskeie skole het nie op die epos oor die voorgenome empiriese ondersoek gereageer nie. Die prinsipale is daarna per telefoon gekontak en die doel van die ondersoek is aan hulle verduidelik. Van die prinsipale wou eers die aansoek om vraelyste by skole te laat voltooi met hul skoolbestuurspanne bespreek. Almal was baie positief oor die navorsing en het toestemming gegee dat die navorser die vraelyste kon bring na die skole. Daar is elke keer persoonlik met die prinsipale in gesprek getree en by elke geleentheid is die reëlings (Addendum C) aan hulle verduidelik. Na voltooiing van die vraelyste het die sekretaresse die navorser per telefoon of per epos in kennis gestel en is die vraelyste afgehaal.

Twee skole ('n klein primêre laerskool en 'n groot sekondêre hoërskool) het nie reageer nie. Die prinsipale is gereeld gekontak, maar vanweë hul vol programme het hulle nooit die vraelyste aan die opvoeders oorhandig nie. By 'n klein primêre laerskool het die skoolhoof gedurende die Julie-vakansie die vraelyste "verlê" en is 'n tweede stel vraelyste na die skool geneem en aan die prinsipaal oorhandig. By 'n groot sekondêre hoërskool het die prinsipaal die vraelyste "verloor" en is 'n tweede stel vraelyste na die skool geneem. Na verskeie oproepe en eposse het die prinsipaal na 4 maande nog nie die vraelyste aan die opvoeders oorhandig nie. Die prinsipaal het ook nie op 'n SMS gereageer nie. Die prinsipaal is weer geskakel en 'n boodskap is by die sekretaresse gelaat. Beide het nooit weer op oproepe reageer nie en navorser het besluit om nie verder die skole te kontak nie.

Die vraelyste is aan die ander 13 skole (3 hoër- en 10 laerskole) in die Wellington-omgewing uitgegee om hul mening te toets. Die voltooiing van die vraelyste was vrywillig en die prinsipale sou die vraelyste net aan dié opvoeders oorhandig wat bereid was om dit in te vul. Die opvoeders het die vraelyste binne 5 dae voltooi en die voltooide vraelyste is aan navorser terugbesorg. Die voltooiing van die vraelyste was vrywillig en uit die moontlike 270

respondente is 137 vraelyste terug ontvang. Dit verteenwoordig 'n terugstuurtempo van 50.7% van die vraelyste wat aan skole uitgedeel is en meer as 50% word as aanvaarbaar beskou (Babbie, 2010:188; D'Cruz & Jones, 2013:250; Rubin & Babbie, 2010:388).

Nadat die vraelyste by skole afgehaal is, het 'n navorsingsassistent die data met behulp van die rekenaarprogram Excel op 'n sigblad ingevoer. Die data uit die vraelyste verkry, is by wyse van 'n inhoudsontleding geanaliseer, aangesien die navorsing gepoog het om die aspekte en omstandighede wat opvoedermoreel beïnvloed te identifiseer. Respondente se vraelyste is ontleed om bepaalde tendense te identifiseer en afleidings te maak, asook watter verband daar tussen skoolbestuur en opvoedermoreel bestaan. Daar is ook van 'n statistikus van die Sentrum vir Nagraadse Studies van Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie se dienste gebruik om die data te verwerk en statisties te ontleed.

Na afloop van die voltooiing van die vraelyste deur die respondente is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode verder gevolg en is onderhoude met drie fokusgroepe gehou. Van die 13 skole was net vier skole beskikbaar vir fokusgroep-onderhoude waarvan twee voorheenbenadeelde skole (Kwintiel 1) was wat in 'n laer sosio-ekonomiese woonbuurt geleë is. Vanuit die twee voorheenbenadeelde skole is die skool met die meeste opvoeders gekies aangesien die ander skool net 3 opvoeders gehad het.

Die fokusgroepe is saamgestel na gelang van en in verhouding met die grootte van die skool. Elke fokusgroep het bestaan uit tussen vyf tot agt lede en deelname het op vrywillige basis geskied. Daar is fokusgroep-onderhoude gehou met die personeel van twee voormalige eksmodel C-skole (n groot hoërskool met 33 opvoeders en 'n groot laerskool met 23 opvoeders), asook 'n voorheenbenadeelde medium groot laerskool (15 opvoeders). Die data verkry van die kwantitatiewe navorsing is eers ontleed voordat die fokusgroep-onderhoude gevoer is. Die onderhoude met die fokusgroepe het gehandel oor die inligting verkry van die literatuurstudie, die data van die ingesamelde data van die vraelyste, te wete die vrae oor wat opvoedermoreel beïnvloed.

Die data verkry uit die onderhoude met die verskillende fokusgroepe, is by wyse van die konstante vergelykende ontledingmetode (vergelyk par. 3.6.2) gedoen. Die data uit die vraelyste is vergelyk met die terugvoering van die onderhoude met die fokusgroepe.

Die kwalitatiewe data wat op dié wyse gekonstrueer word, is gesetel binne 'n interpretatiewe navorsingsparadigma. Op dié wyse is daar betekenis gegee aan die wyse waarop die deelnemers opvoedermoreel daaglik ervaar, hul werklikhede en hul daaglikse ervarings. Daar is gepoog om die situasie waarin die deelnemers hul daaglik in die onderwyssituasie bevind, te verstaan en die betekenis te ontleed en te vergelyk.

3.6 Instrumentasie

In hierdie navorsing het die navorser gebruik gemaak van twee verskillende wyses van data-generering, naamlik empiriese vraelyste en die onderhoude met fokusgroepe.

3.6.1 Vraelys

In die beoefening van sosiale wetenskaplike navorsing is die gebruik van 'n vraelys baie gepas om "selfgerapporteerde" data in te samel (Babbie & Mouton, 2010:233). In stede van onderhoude word vrae op papier aan respondente gegee om te beantwoord en te voltooi. 'n Vraelys is nie 'n soort amptelike vorm of 'n stel vrae wat terloops aangeteken is nie, maar dit is 'n belangrike instrument van navorsing en data-insameling. Die vraelys in dié navorsing oor aspekte wat opvoedermoreel affekteer, is self-geadministreerd en die respondente voltooi dit op hul eie tyd.

'n Vraelys, as deel van die kwantitatiewe navorsingsmetode, word ontwerp om data te versamel (Denscombe, 1998:208). Inligting in 'n vraelys is meestal vooraf geïnventariseer (Mouton & Marais, 1988:164). Volgens Babbie en Mouton (2010:233) is die navorser geïnteresseerd om vas te stel in watter mate respondente 'n spesifieke gesindheid openbaar of deur watter perspektief hulle na 'n fenomeen kyk.

Die gebruik van 'n vraelys gee aan die navorser 'n groter insig in die terrein wat onder observasie is (Bryman, 2001:48; Muijs, 2011:9). Inligting uit die vraelys verkry, is informatief en empiries-analities van aard. Die vraelys is saamgestel uit geslote ("close-ended") en oop vrae ("open-ended"). Die geslote-vrae-afdeling is gewoonlik populêr en verskaf 'n groter eenvormigheid van response en die data word makliker geprosesseer, terwyl die interpretasie van oop vrae die gevaar inhou van misverstand en kan lei tot bevooroordeeldheid deur die navorser (Burnett, 2009:121; Babbie & Mouton, 2010:233; Leedy & Ormrod, 2010:194; Muijs, 2011:9).

Die stellings in hierdie vraelys is bondig (Denscombe, 1998:95-96; Leedy & Ormrod, 2010:194; Babbie & Mouton, 2010:237) en die vrae is beperk tot die intrinsieke en ekstrinsieke aspekte (soos verkry uit die literatuurstudie) en wat van belang was in die vasstelling van aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Die inligting in die vraelys (Addendum C) vervat is saamgestel na voltooiing van die literatuurstudie. Die vraelys is gebruikersvriendelik ontwerp met die doel om die positiewe voltooiing daarvan aan te moedig. Die vraelys is deur die navorser ontwikkel en moes as 'n assesseringsinstrument dien om op die opvoeders se individuele ervaring van moreel te fokus en hoe hulle die belewenis daarvan in hul skole ervaar. Opvoeders moes in die vraelys aandui wat opvoedermoreel beïnvloed, asook watter verband daar tussen skoolbestuur, -leierskap en opvoedermoreel bestaan. Navorser het besluit om gebruik te maak van die Likert-skaal omdat dit die beste metingsinstrument is om response in vraelys te toets (Kothari, 2004:95; Dawes, 2008:63).

Die vraelys is saamgestel en op die tweede bladsy is voorskrifte uiteengesit oor hoe om die vraelys te voltooi, asook 'n kort uiteensetting gegee oor wat die woord *moreel* beteken. Die vraelys het uit drie afdelings bestaan. In Afdeling A is respondente se mening gevra oor wat opvoedermoreel beïnvloed. In die vraelys moes respondente op 32 stellings reageer deur gebruik te maak van die Likert-vyfpuntskaal waar hulle die keuse moes maak tussen uiters tevrede (5), tevrede (4), in 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie (3), ontevrede (2) en uiters ontevrede (1). Indien respondente met 'n aspek uiters ontevrede was en hulle het besluit om nommer 1 te omkring, beteken dit dat daardie aspek beslis nie bydra tot werktevredenheid nie en aanleiding gegee het tot lae opvoedermoreel.

In afdeling B is vier oop vrae gestel wat gehandel het oor die verband tussen opvoedermoreel en skoolbestuur en daar is 'n ruimte verskaf waarin respondente op die vrae kon reageer. Afdeling C het gehandel oor biografiese gegewens en respondente moes net 'n kruisie in die toepaslike blokkie trek. Die deelnemers is die versekering gegee dat alle inligting wat verskaf is, vertroulik hanteer sou word.

Insette is verkry van die KSUT se Sentrum vir Nagraadse Studies en die Sentrum van Navorsing in die ontwerp, samestelling en bewoording van die vraelys.

3.6.2 Onderhoude met fokusgroepe

Volgens navorsers (Babbie & Mouton, 2010:292; Leedy & Ormrod, 2010:145) maak sosiale wetenskaplikes en kwalitatiewe navorsers van verskeie vorme van data-insamelingsmetodes gebruik in hul navorsing. 'n Voorbeeld hiervan is onderhoude en vir die doel van hierdie studie gaan daar gebruik gemaak word van onderhoude met fokusgroepe as data-insamelingsmetode.

Fokusgroepe is in wese 'n kwalitatiewe data-insamelingsmetode wat gebruik word om deur middel van gestruktureerde, semi- en ongestruktureerde onderhoude die geleentheid aan die navorser te gee om sistematies en gemaklik op dieselfde tyd met meer as een individu 'n onderhoud te voer (Hancock, 2002:11; Silverman, 2004:177; Wilkinson, 2004:177; Onwuegbuzie *et al.*, 2009:2; Babbie & Mouton, 2010:292). Datagenerering by wyse van fokusgroepe help die navorser deurdat dit inskakel by die daaglikse interaksie van mense (Kritzing, 1995:299; Burnett, 2009:163).

In hierdie navorsing is fokusgroep-onderhoude as kwalitatiewe data-insamelingsmetode gebruik. Dit is 'n informele groepsessie wat op opvoedermoreel fokus en wat op 'n reeks vrae gebaseer is. Deelnemers kon ook kommentaar lewer oor die inligting soos verkry uit die vraelys wat by die skole in die Wellington-omgewing afgelewer is. Die fokusgroepe het verder ook die geleentheid gebied waar deelnemers die ingesamelde data van die vraelys kon bevestig en ook valideer (Botha, 2001:16).

Met die afhaal van die vraelys het navorser by die skole gehoor wie beskikbaar was vir fokusgroeponderhoude. Dit is duidelik gemaak dat die onderhoude op vrywillige basis sou geskied. Aangesien die onderhoude na skooltyd sou plaasvind, was net vier skole beskikbaar, naamlik 'n groot hoërskool (eks-Model C-skool; Kwintiel 5 met 33 opvoeders), 'n groot laerskool (eks-Model C-skool; Kwintiel 5 met 23 opvoeders), 'n voorheenbenadeelde skool (Kwintiel 1 met 16 opvoeders) en 'n voorheenbenadeelde skool (Kwintiel 1 met 3 opvoeders). Vanuit die twee voorheenbenadeelde skole is die skool met die meeste opvoeders gekies. Die skool sou ook net kon deelneem indien dit direk na skool om 14:00 sou kon plaasvind. Die kleiner skool (Kwintiel 1 met 3 opvoeders) sou graag wou deelneem, maar sou die onderhoude eers aan die begin van die volgende kwartaal kon inpas. Navorser kon dus 3 onderhoude voer met respondente wat beskikbaar was.

Die eerste stap van kontakmaking met potensiële deelnemers is baie belangrik, aangesien dit kan bydra tot groter deelname aan die beoogde fokusgroepe vir die navorsingstudie (Monette *et al.*, 2005:177). Die navorser het die prinsipale van die beoogde skole telefonies gekontak en verduidelik waarom die skool geïdentifiseer is. Die doel en die proses van die fokusgroep-onderhoude is aan hulle verduidelik. Die potensiële deelnemers is vooraf per brief versoek om aan die navorsingstudie deel te neem. In die skrywe is die doel en die hele proses van die fokusgroepe ook volledig verduidelik. Die briefies is persoonlik by die skole afgelewer en die deelnemers moes per epos aandui of hulle beskikbaar was. Daarna is 'n geskikte lokaal gevind, asook die datums wanneer die onderhoude sou plaasvind.

Die fokusgroepe se grootte het gewissel van vier tot agt deelnemers. Dit was vir die navorser 'n gemaklike en ideale getal groeplede om in die onderskeie fokusgroepe te fasiliteer. Tydens die fokusgroep-onderhoude kon die deelnemers op informele wyse met mekaar kommunikeer en inligting deel. Hulle was baie geïnteresseerd in die inligting verkry uit die literatuurstudie en in watter wyse dit met die data van die vraelys gekorreleer het. Hulle kon ervaar waarom sekere aspekte opvoedermoreel meer beïnvloed as ander en kon insette lewer waarom van die omstandighede in skole opvoedermoreel meer beïnvloed as in ander skole.

Met die onderhoude het die navorser die ingesamelde data van die literatuurstudie aan die deelnemers verduidelik, asook hul menings en kommentare daaroor ingewin. Die terugvoering is op objektiewe wyse aangebied om te voorkom dat die fasiliteerder die deelnemers subjektief beïnvloed. Die groepbyeenkomste het gemiddeld twee uur geduur en waardevolle insette is deur die deelnemers gelewer oor die navorsingstudie. Die volledige skedule van die onderhoudsvoering is ingesluit (Addendum D) aan die einde van die tesis,

Tydens die proses van data-analise van die fokusgroep-onderhoude in hierdie navorsingstudie het die navorser gebruik gemaak van Tesch (1990:192) se agt stappe in die analise van die data in kwalitatiewe navorsing. Hierdie stappe was 'n sistematiese en praktiese werksmetode. Die stappe is soos volg:

Stap 1:

Die navorser het die onderhoude van die video-opnames getranskribeer. Daarna is alle transkripsies sorgvuldig gelees en deeglik bestudeer. Deurgaans is kantaantekeninge gemaak. Die hoofidee was om 'n volle begrip van die geheel te verkry.

Stap 2:

Vervolgens is die eerste transkripsie noukeurig deurgelees en is daar probeer om vrae soos: “waaroor gaan dit hier?”, “wat lees ek hier?” en “wat verstaan ek terwyl ek lees?”, te beantwoord. Deurgaans is die hoofpunte en temas in die kantlyn van die transkripsie neergeskryf. Die navorser het probeer om nie op die inhoud te konsentreer nie, maar het eerder gefokus op die onderliggende betekenis.

Stap 3:

Hierdie stap behels die saamstel van 'n lys van temas. Die deelnemers het hul mening en kommentaar volgens die onderskeie vrae in Afdeling A van die vraelys gelewer. Ten opsigte van die oop-vrae in Afdeling B is 'n lys saamgestel van die temas wat geïdentifiseer is en alle verbandhoudende temas is saamgegroepeer en gerangskik in “hoof temas” en “sub temas”.

Stap 4:

Die navorser het vervolgens die lys van temas heroorweeg met die oorspronklike data en kodes is aangebring. Alle data wat byvoorbeeld verband hou met vrae 1 tot 31 in Afdeling A, is gemerk met die nommer waarmee dit met die inhoud op die vraelys korreleer. By Afdeling B is alle data wat ooreenstem met die vraag “Sou u sê dat daar 'n verband bestaan tussen opvoedermoreel en skoolbestuurspan?” met die afkorting van verband gemerk. Alle data wat ooreenstem met die volgende vraag: “Sou u sê dat hoë opvoedermoreel 'n positiewe impak kan hê op die effektiewe funksionering van skole?” is gemerk met die afkorting p/i, terwyl alle data wat verband hou met die laaste vraag: “Sou u sê dat lae opvoedermoreel 'n negatiewe impak kan hê op die effektiewe funksionering van skole?” met die afkorting n/i gemerk is. Die data en die kodes is daarna vergelyk en in die toepaslike plekke in die kantlyn teenoor die data op die transkripsies aangeteken.

Stap 5:

Die vrae en temas wat geïdentifiseer is, is beskryf en daarna saam gegroepeer.

Stap 6:

Die navorser het weer die temas gekontroleer en het daarna finaal besluit of die temas en groeperings korrek is.

Stap 7:

Daarna is alle data wat tot 'n spesifieke vraag en tema behoort, saam gegroepeer.

Stap 8:

Die navorser het laastens 'n verslag oor die bevindinge van die navorsing in die tesis geskryf.

Vervolgens word aandag gegee aan die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes.

3.7 Geldigheid en betroubaarheid

Tydens die uitvoering van hierdie studie oor opvoedermoreel, moet verslag gelewer word oor die mate van geldigheid en die betroubaarheid van die uitslae van die instrumente wat gebruik is, asook oor die geldigheid van die navorsingsontwerp. Lourens (2004:5) beklemtoon die feit dat, van die belangrikste eise waaraan wetenskaplike navorsing moet voldoen, dié van geldigheid en betroubaarheid is. Versuim om hieroor te besin kan tot gevolg hê dat die bevindinge van die navorsing as waardeloos beskou word

Verskeie bronne sien geldigheid as die mate waartoe die empiriese meting die werklikheid van die fenomeen wat dit aanvanklik veronderstel was om te meet, reflekteer (Greef in De Vos *et al.*, 2005:160-162; Fraenkel & Wallen, 2006:151; Burnett, 2009:114; Punch, 2009:246; Babbie & Mouton, 2010:122; Briggs *et al.*, 2012:81). Navorsing behoort altyd te streef na die "... beste skatting van die waarheid" (Lourens, 2004:5).

Navorsers (Lourens, 2004:4; Greef in De Vos *et al.*, 2005:162-163; Burnett, 2009:114; Punch, 2009:244; Babbie & Mouton, 2010:120-122) sien betroubaarheid as 'n maatstaf vir die stabiliteit of konsekwentheid van 'n meting. Die betroubaarheidswaarde dui op die vlak van vertroue wat die navorser het in die persone om in dieselfde spesifieke omstandighede waarin die navorsing gedoen is, dieselfde response as tydens normale omstandighede te lewer (Briggs *et al.*, 2012:76).

Faasen (1995:72) en Fraenkel en Wallen (2006:151) beklemtoon die strewe na geldigheid en betroubaarheid van bevindings en uitsprake. Verskeie maatreëls is getref om die interne geldigheid en betroubaarheid van hierdie navorsing te verseker.

Interne geldigheid word deur die volgende stappe bewerkstellig:

- Teoretiese geldigheid word verkry deur die raamwerk te verduidelik waarbinne die

studie plaasvind. Konsepte word gedefinieer en verduidelik soos wat opvoedermoreel in die praktyk voorkom. Teoretiese geldigheid word verder versterk deurdat die hipotese vanuit 'n reeds bestaande en gevestigde teoretiese raamwerk afgelei is van wat alreeds met sukses op ander verskynsels toegepas is.

- Konstruksiegeldigheid word verseker deurdat die natuurlike en subjektiewe aard van komponente soos dit in die praktyk voorkom, beklemtoon en gebruik sal word. Konstruksiegeldigheid word gebaseer op die logiese verhoudings tussen veranderlikes (Babbie & Mouton, 2010:123). Die bestaande konsepte en strukture in skole word eers geïdentifiseer voordat dit in 'n konseptuele model geïntegreer sal word.
- Die seleksie van skole (eksmodel C-skole en voorheenbenadeelde skole; kwintiele 1 en 5) aan wie vraelyste uitgedeel is, word as verteenwoordigend van die bevolking beskou in die Wellington-omgewing (Morgan, 1998:10; Greeff in De Vos *et al.*, 2005:304). Aangesien net respondente (19 opvoeders) van 3 skole beskikbaar was vir die fokusgroep-onderhoude, word dit gesien as 'n gemaklikheidsteekproef (Cohen, Manion & Morrison, 2005:102-103) en dit sou die gevaar kon inhou dat dit te klein is en nie as verteenwoordigend beskou kan word nie. Die beskikbare respondente vir die fokusgroep-onderhoude verteenwoordig 13.86% van die totale respondente. Die voordeel van 'n gemaklikheidsteekproef was dat 19 opvoeders dadelik gewillig en beskikbaar was vir die fokusgroep-onderhoude en het navorser die moeite gespaar om verder te soek na ander respondente (Cohen, *et al.*, 2005:144). Daar kon dus sonder verdere versuim met die onderhoude begin word.
- Inferensiële geldigheid sal bewerk word in die toepassing van sekere tegnieke in die analise van die data-inhoud (Faasen, 1995:72). Deur die uitslag van die data aan betrokke opvoeders by die fokusgroepe voor te lê, is validasie en lidvalidasie ("member-checking") verkry (Faasen, 1995:72; Briggs *et al.*, 2012:83).

Die betroubaarheid van hierdie navorsing sal bewerkstellig word deur die volgende:

- Meer as een metode van data-insameling is gebruik.
- Triangulasie is bewerkstellig deur analiserings-kruisvalidasie.
- Aanvullende data deur fokusgroepe is bekom wat as kontrole gebruik is.
- Die volledige optekening van die navorsingsgebeure wat gedoen is, is beskikbaar.
- Die anonimiteit van skole en deelnemers is gewaarborg.
- Die rol en posisie van die navorser tydens die navorsingsgebeure is duidelik

uiteengesit en verduidelik.

- Die proses en konteks vir die onderhoude met die fokusgroepe was vir almal dieselfde.
- Die onderhoude is verbatim vanaf die video-opnames getranskribeer.

Eksterne geldigheid verwys na die mate waartoe die bevindinge veralgemeen kan word na die res van die breë bevolking (Briggs *et al.*, 2012:83). Kwalitatiewe navorsingsmetodes en 'n interpretatiewe paradigma bied nie ruimte vir veralgemening van bevindinge nie.

Om die geldigheid en betroubaarheid van hierdie navorsing te bevorder moet die navorser gebruik maak van veelvoudige strategieë (Mertens, 1998:181; Babbie & Mouton, 2010:125). Die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe navorsingsmetode, te wete die data-insameling, die analisering en verslaglewering van die data van die vraelys, word op drie wyses bevorder. Eerstens voorsien die video-opname wat van die fokusgroep-onderhoude gemaak word, die navorser met 'n woordelikse omskrywing wat later teen eie tempo gekodeer kan word en waarna verwys kan word wanneer nodig. Tweedens bevorder die langdurige blootstelling aan die gegewens akkuraatheid aangesien dit die geleentheid bied tot kruiskontrolle sowel as die uitskakeling van teenstrydighede (Taft, 1988:61). Laastens bevorder triangulasie die geldigheid en betroubaarheid van die data in die sin dat die gebruikmaking van veelvuldige metodes om die akkuraatheid van fenomeen oor opvoedermoreel te bevestig. Die betroubaarheid en geldigheid van die ingesamelde data van die vraelyste (kwalitatiewe navorsingsmetode) oor opvoedermoreel sal getoets word deur dit te kontroleer met die opvoeders in die fokusgroepe en in watter mate die bevindinge van die literatuurstudie in pas is met die ervaringswêreld van die opvoeders in die fokusgroepe. Tydens die fokusgroep-onderhoude is slegs die data oor die analise van die vraelyste met die deelnemers gedeel en nie die statistiese analise van die data nie.

Die moontlike probleme wat in hierdie navorsing na vore gekom het, asook die strategieë wat aangewend is om dit aan te spreek, word vervolgens bespreek.

3.7.1 Triangulasie

Morse (1991:227) omskryf triangulasie as 'n tegniese term wat gebruik word tydens die navigasie van ondersoeke. Dit beskryf 'n tegniek waar twee bekende of sigbare punte gebruik word om die ligging van 'n derde punt te bepaal. Triangulasie help om vooroordele te

identifiseer en te korrigeer in gevalle waar die navorser die alleenobserveerder is van die fenomeen wat bestudeer word (Howe, 1988:312).

Volgens Briggs *et al.* (2012:84), Guion, Diehl en McDonald (2011:1), Henning *et al.* (2004:103) en Punch (2009:296) verwys triangulasie na die vergelyking van bronne van bewyse ten einde die akkuraatheid van inligting oor 'n fenomeen vas te stel. In essensie impliseer dit die kruiskontrolle van data om die validiteit daarvan te verseker. Henning *et al.* (2004:103) verduidelik triangulasie in kwalitatiewe navorsing wanneer die navorser vanaf verskillende perspektiewe of hoeke na 'n saak kyk ten einde die ware posisie te kan bepaal. Burnett (2009:115) stem met die siening saam as hy triangulasie beskryf as 'n strategie waartydens die navorser verskeie soorte data genereer en dit dan vergelyk. Op dié wyse skakel die navorser subjektiwiteit en vooroordeel uit. Triangulasie is dus die eerste basiese beginsel in data-insameling waar navorsers van verskillende bronne gebruik maak en om sodoende te verseker dat betroubaarheid in observasie nagestreef en gehandhaaf word (Mouton, 1996:156).

Volgens Punch (2009:296) het triangulasie ten doel om data, soos verkry uit kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing oor dieselfde onderwerp, in te samel. Die verskillende stelle data van die twee navorsingsmetodes wat gelyktydig ingesamel word, is gewoonlik aanvullend en ook komplementêrend en triangulasie "... bringing together the different strengths of the two methods".

Die voordeel wat triangulasie bied, is dat dit vertroue skep in nagevorste data (Guion *et al.*, 2011:2). Behalwe dat triangulasie innoverende maniere bied om 'n fenomeen te verstaan, ontbloom dit unieke bevindinge en daag dit bestaande teorieë uit. Triangulasie bied 'n helder siening en 'n begrip van die probleem of nagevorste fenomeen, hoofsaaklik vanweë die verskeidenheid en kwantiteit van beskikbare data wat gebruik is vir ontleding.

Guion *et al.* (2011:1) en Briggs *et al.* (2012:85) onderskei tussen verskeie soorte triangulasie waarmee 'n navorser sy eie posisie ten opsigte van 'n ondersoek kan kontroleer:

- Data-triangulasie: Waar 'n verskeidenheid data van informasie in 'n studie gebruik word om die geldigheid van 'n studie te verseker. Volgens Polinghorne (1994:51) maak kwalitatiewe navorsers baie dikwels gebruik van data-triangulasie in die bestudering van 'n verskeidenheid bronne of beskrywings oor dieselfde gebeurtenis, aangesien

onderwerpe nie altyd akkurate beskrywings van al die fasette kan gee nie.

- Ondersoeker-triangulasie: Waar van verskillende navorsers of evalueerders gebruik gemaak word in die analise-proses.
- Teorie-triangulasie: Waar van verskeie perspektiewe gebruik gemaak word om data te interpreteer.
- Metodologiese triangulasie: Waar 'n verskeidenheid metodes aangewend word om 'n probleem te bestudeer (kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings).

Metodologiese triangulasie in hierdie navorsing oor opvoedermoreel is bewerkstellig deur die vergelyking van drie stelle data: die ingesamelde data uit die literatuurstudie, die data verkry van die vraelyste vanaf respondente en die terugvoering van die fokusgroep-onderhoude ten einde die ondersoek so volledig moontlik toe te lig. Die data van die fokusgroep-onderhoude het die data, soos verkry van die respondente uit die vraelyste, bevestig en ook gekomplementeer. Die data het gelykwaardige gewig gedra en is tydens die proses van interpretasie van die uitslae byegevoeg.

Op grond van die bogenoemde blyk triangulasie een van die beste maniere te wees om die geldigheid, betroubaarheid en geloofwaardigheid in kwalitatiewe navorsing oor opvoedermoreel te verseker.

3.7.2 Veralgemening in kwalitatiewe navorsing

Veralgemening verwys na die mate waartoe die interpretatiewe beskrywing van 'n studie in ander kontekste toegepas kan word. Volgens Maxwell (1998:98) is die waarde van 'n kwalitatiewe studie daarin geleë dat dit nie net verteenwoordigend van 'n groter bevolking is nie, maar dat dit ook inligting bekend stel van 'n deel van die bevolking.

Krefting (1991:216) verwys na die mate waarin die navorsingsbevindinge met ander deelnemers vergelyk of in 'n ander konteks toegepas kan word. Hierdie navorsingstudie is binne die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenadering uitgevoer om 'n beskrywing te gee van die fenomeen van opvoedermoreel in die Wellington-area en dus kan veralgemening nie sonder meer plaasvind nie. Op dié wyse verleen hierdie navorsing geloofwaardigheid aan die bevindinge van die studie. Maxwell (1998:95) is ook van mening dat die ooreenkomste van die dinamika, die beperkinge van ander soortgelyke situasies en die voorgestelde

universaliteit van die bestudeerde fenomeen, die oordraagbaarheid (“transferability”) van die studie tog moontlik maak.

Die validering van response en die bevindinge van die vraelyste is getoets deur middel van terugvoering van die bevindinge aan die fokusgroepe om hul menings te kry oor die ingesamelde data en kommentaar wat op sekere vrae gelever is. So het die navorser verseker dat die respondente se antwoorde nie sonder meer as geldige feite aanvaar word nie. Aangesien die omvang van die navorsingstudie tot skole in Wellingtondistrik beperk is, kan die bevindinge van die vraelyste nie sonder meer veralgemeen word nie.

3.7.3 Vooroordeel

Vooroordeel verwys na wyses waarop die insameling van data verwring word deur die navorser se teorie, waardes of vooropgesette menings of vooroordeel (Maxwell, 1998:92). Volgens hom is dit belangrik vir navorsers om daarop te let dat hulle betrokkenheid by die vraelyste en die onderhoude die proses kan beïnvloed en dat dit gevolglik die geldigheid van die resultate kan beïnvloed.

Vooroordeel kan op verskeie maniere aangespreek en verminder word. Die volgende stappe is gedoen om die kwessie van vooroordeel te minimaliseer:

i. Die seleksie van deelnemers

Die deelnemers (mans en dames; eks-model C- en voorheenbenadeelde skole; Kwintiele 1 & 5) in die kwantitatiewe studie is geselekteer op grond van die feit dat hulle opvoeders in diens van die skole in Wellington is. Die voltooiing van die vraelyste was vrywillig en enige opvoeder kon deelneem. Hierdie opvoeders kan almal bydra en insette tot die studie oor opvoedermoreel lewer.

ii. Fokusgroeponderhoude en onderhoudvoerder-vooroordeel

Die navorser het van die fokusgroep-onderhoude gebruik gemaak om die deelnemers se ervaring en beleving van opvoedermoreel te evalueer. Deelnemers kon ook kommentaar lewer oor die data soos verkry uit die vraelys. Die fokusgroepe het die geleentheid gebied waar deelnemers die ingesamelde data, soos verkry vanuit die vraelyste, kon bevestig en ook

valideer. Die response van die deelnemers is aangeteken met die doel om vooroordeel te voorkom. Die onderhoudvoerder het gepoog om te alle tye neutraal te bly en om hom te weerhou van vooroordeel ten opsigte van kommentare deur deelnemers. Navorser was bedag daarop om nie die deelnemers van die fokusgroep-onderhoude deur middel van die bevindinge van die literatuurstudie en die vraelyste subjektief te beïnvloed nie, maar eerder hul objektiewe opinies te verkry. Daar is van video-opnames gebruik gemaak om alle fokusgroep-onderhoude op te neem sodat die korrekte insette van alle deelnemers verkry kon word. Dit het verseker dat die vooroordeel van die navorser voorkom is (Krefting, 1991:216).

iii Die vooroordeel van selfrapportering (“self-report bias”)

Maxwell (1998:93-94) is van mening dat vraelyste en onderhoude moontlik onderhewig kan wees aan vooroordeel van selfrapportering. In hierdie studie het die navorser van al twee metodes gebruik gemaak as data-generingsmetodes.

In die lig van bogenoemde kan die gebruikmaking van twee wyses van data-generering nie as 'n beperking van hierdie navorsing beskou word nie. Volgens Van der Westhuizen (2002:245) kan vooroordeel van selfrapportering beperk word deur gebruik te maak van triangulasie (verskeidenheid strategieë). Sodoende kan betroubaarheid in die generering van data verseker word en kan vooroordeel van selfrapportering beperk word. Deur die toepassing van triangulasie het die navorser voldoende insig, kennis en begrip verkry uit die vraelys oor die aspekte wat opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing beïnvloed.

'n Volgende belangrike aspek wat bespreking regverdig, is anonimiteit en vertroulikheid.

3.7.4 Anonimiteit en vertroulikheid

Deelnemers betrokke by navorsing het die reg tot anonimiteit en dit behoort gerespekteer te word. Volgens Mouton (2001:244) behoort vertroulike inligting wat deur navorsingsdeelnemers voorsien word, as vertroulik deur navorsers hanteer te word.

Ter wille van vertroulikheid is die dertien skole in Wellington betrokke by hierdie navorsing nie geïdentifiseer nie en is die resultate van die navorsing gekodeer. Beide die deelnemers aan die vraelys en die deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude van die betrokke skole is verseker van anonimiteit en vertroulikheid van die inligting wat hulle verskaf het.

'n Verdere aspek wat hiermee verband hou, is objektiwiteit en integriteit.

3.7.5 Objektiwiteit en integriteit

Ten opsigte van die handhawing van objektiwiteit, stel Babbie en Mouton (2010:12) hul standpunt onomwonde en baie duidelik: “The systematic and rigorous search for objective evidence – using objective methods and techniques – increases the likelihood of making rational judgments in the process of scientific inquiry”. In die lig van die uitspraak is die strewe na objektiewe wetenskaplike kennis dus gebaseer op bewyse wat verkry is in die navolging van noudesette metodes en tegnieke.

Mouton (2001:240) is van mening dat navorsers in hul navorsing daarna moet streef om te alle tye objektiwiteit en integriteit te handhaaf. In die proses is daar sekere rigtinggewende vereistes waaraan voldoen moet word:

- Die strewe van 'n navorser in die voltooiing van die hoogs moontlike tegniese standaarde in sy studie.
- Individuele navorsers verskil in hul navorsing ten opsigte van metodes, hul vaardighede en ervaring. Derhalwe moet hulle altyd die beperkinge van hul bevindinge aandui. Navorsers behoort ook die metodologiese beperkinge wat die geldigheid van hul bevindinge kan beïnvloed, by die voltooiing van hul studie aan te dui.
- Navorsers is verplig om te alle tye hul bevindinge volledig te rapporteer en te waak teen wanvoorstellings van bevindinge.

Daar bestaan dus verskeie maniere om die geldigheid, betroubaarheid en die geloofwaardigheid van hierdie navorsing te bevorder. Indien die navorser nie die riglyne getrou navolg nie, kan dit die geloofwaardigheid van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing ernstig ondermyn. Gesien in die lig van die voorafgaande, is dit duidelik dat triangulasie, vanweë die veelvoudige perspektiewe van kontrole en ondersoek waaroor dit beskik, die doeltreffendste manier is om die geldigheid, betroubaarheid en die geloofwaardigheid van hierdie navorsing oor opvoedermoreel te bevorder.

Ten einde objektiwiteit en integriteit in hierdie studie oor opvoedermoreel na te streef, het navorser te alle tye daarna gestreef om hoogs moontlike tegniese standaarde te handhaaf en

is aangedui hoe moontlike probleme en struikelblokke oorkom is. Navorser het ook sover moontlike gestreef daarna om die wanvoorstellings en subjektiwiteit te voorkom.

3.8 Etiese oorwegings

Voordat die opvoeders van geselekteerde skole enige vraelyste kon invul, het voorafgesprekke met prinsipale van skole plaasgevind en is skole ingelig oor die aard en omvang van die navorsing. Deelname was vrywillig en niemand was moreel verplig of onder dwang geplaas om die vraelyste te voltooi nie. Die doel van die navorsingsprojek was om objektivisme na te streef.

Terugvoering uit die vraelyste van opvoeders by skole oor die aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed, kon sensitiewe aspekte soos mosies van wantroue van opvoeder teenoor skoolbestuurspanne, prinsipale, beheerliggame in skole, asook die opvoeder van die WKOD, aanraak.

Vraelyste is anoniem voltooi en geen individue of skole is geïdentifiseer en geen name is bekend gemaak nie. Alle inligting is uiters vertroulik hanteer en is slegs gebruik om die beoogde navorsing te boekstaaf. Geen inligting oor skole sal in die tesis beskikbaar gestel word of in opvoedkundige publikasies gepubliseer word nie. Geen skool of individu sal op enige manier identifiseerbaar wees nie.

Deelname aan die fokusgroep het op vrywillige basis geskied en aan opvoeders is die keuse gestel dat hulle op enige stadium aan die proses kon onttrek sonder enige vorm van diskriminasie of bevooroordeeldheid teenoor hulle. Die navorsing is nie skadelik nie en sal nie persone in die onderwys benadeel nie. Die uitsluitlike doel van die fokusgroep-onderhoude was om die ingesamelde data van die vraelyste te staaf en nie om bestuurspanne en prinsipale van skole of die WKOD in 'n swak lig te stel nie. Daar is ook deurgaans gepoog om die nodige respek en menswaardigheid vir opvoeders se integriteit te betoon.

Die navorser het skriftelik by die WKOD aansoek gedoen en toestemming is verkry om die ondersoek by die skole in Wellington te doen (sien goedkeuring aangeheg). Tydens die afspraak met die prinsipale is die goedkeuringsbrief aan die prinsipale oorhandig en daar is toestemming verkry om die ondersoek in skole uit te voer. Daar is ook 'n skriftelike versoek aan die respondente gerig en deelname aan die fokusgroep-onderhoude was vrywillig.

Tydens die fokusgroep-onderhoude is die volgende etiese aspekte met die respondente beklemtoon:

- Alle inligting wat met respondente bespreek word, sal as vertroulik hanteer word en sal anoniem bly.
- Dat die respondente die reg het om te enige tyd van die onderhoude te onttrek.
- Die doel van die onderhoude was om die ingesamelde data van die vraelyste te staaf en dat geen bestuursinstansie en prinsipale van skole of die WKOD in 'n swak lig gestel sou word nie.

3.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om te motiveer waarom die navorsing wat onderneem is beskrywend en interpretatief van aard was. Daar is ook aandag gegee aan die navorsingsparadigma wat in die studie gebruik is om 'n beter begrip en duidelike beeld van die fenomeen van opvoedermoreel te verskaf.

Die navorsingsparadigma vir die studie oor opvoedermoreel, die teoretiese raamwerk, die navorsingsbenadering, navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie, die instrumentasie (wyses van data-generering), die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing, asook die etiese oorwegings, is volledig bespreek.

In die volgende hoofstuk, Hoofstuk 4, word die navorsingsresultate van die vraelyste en fokusgroep-onderhoude ontleed en bespreek. Hierdie resultate sal as basis dien in Hoofstuk 5 vir die riglyne en aanbevelings om opvoedermoreel te bestuur en ontwikkel.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE, VERSLAGLEWERING, ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA

4.1 Inleiding

Hoofstuk 4 bied 'n bespreking van kwalitatiewe en kwantitatiewe data wat deur middel van vraelyste, fokusgroep-onderhoude en inhoudsontleding gegenerer is. In hoofstuk 4 (vergelyk paragrawe 3.3.1 en 3.3.2) is die metodes van data-insamelings volledig bespreek.

In hoofstuk 1 is gemeld dat die doel van die studie is om 'n ondersoek te loods na aspekte in skole wat opvoedermoreel beïnvloed. Die verband tussen skoolbestuur en opvoedermoreel word ook ondersoek en die doel van hierdie studie is om 'n konseptuele model wat opvoedermoreel effektief kan ontwikkel te formuleer. Die volgende navorsingsvrae (paragraaf 1.3) wat in die studie na vore kom, hou nou verband met die vermelde doelstellings:

- Watter aspekte beïnvloed opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing?
- Hoe beïnvloed opvoedermoreel skole?
- Watter riglyne kan gevolg word en watter aanbevelings kan gemaak word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker?

Hierdie ondersoek het ook dan ten doel om bogenoemde navorsingsvrae te help beantwoord. Die data wat gegenerer is deur die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes, sal bydra tot die riglyne en aanbevelings om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

4.2 Analise van die response van die vraelys

Die doel van die gebruik van vraelyste in die studie was om vas te stel watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed. Die kwantitatiewe data wat op dié wyse gegenerer is, is met behulp van die SPSS gerekenariseerde program en met behulp van die statistikus aan die Sentrum van die Nagraadse Studies van die Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie (KSUT), geanaliseer. Aangesien daar nie 'n definitiewe "ja" of 'n "nee" in die afdeling A van vrae was nie, maar 'n Likert-vyfpuntskaal (1 = Uiters ontevrede; 2 = Ontevrede, 3 = In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie, 4 = Tevrede en 5 = Uiters tevrede) gebruik is, sal daar bloot na

die gemiddeldes van die aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed, verwys word. Alhoewel die vyfpuntskaal potensieel nie die beste skaal is nie (Cohen *et al.*, 2005:254), kan die 5- en 7-puntskaal maklik vergelykbaar gemaak word met 'n 10-puntskaal. Hoe kleiner die skaal, hoe minder die keuses. Die nadeel van 'n 5-puntskaal is geleë in die feit "... to invite a degree of detail and precision which might be inappropriate for the item in question ..." (Cohen *et al.*, 2005:254) terwyl die voordeel daarvan geleë is in die feit dat dit 'n hoër gemiddelde punt kan gee as wanneer die 10-puntskaal gebruik sou word (Dawes, 2008:1).

Wanneer die Likert-vyfpuntskaal in meting gebruik word, is dit imperatief dat Cronbach *alpha* gebruik word om betroubaarheid en konsekwentheid te meet (Gliem & Gliem, 2003:88). Die toets vir interne betroubaarheid word gedoen deur gebruik te maak van Cronbach se *alpha* (α) (Schmitt, 1996:350; Cramer, 1998:384; Fraenkel & Wallen, 2006:160; Wiersma & Jurs, 2009:355; Connelly, 2011:45). Interne betroubaarheid verwys na die verband of "... interrelatedness of a set of items" (Schmitt, 1996:350). Die statistiek wat in Cronbach *alpha* gebruik word, meet die korrelasies tussen items (Connelly, 2011:45). Die Cronbach-*alpha* is op inter-itemkorrelasies gebaseer en dien as 'n maatstaf vir interne betroubaarheid of konsekwentheid, en dui aan "... how closely related a set of items are as a group" (Cohen, Manion & Morrison, 2007:148).

Die numeriese data van die beskrywende statistiek is met behulp van die Excel-program bepaal nadat die data ingevoer is. Deur gebruik te maak van die SPSS-program, is 'n statistiese metode gebruik om die Cronbach-*alpha* koëffisiënt te bereken om die interne konsekwentheid of betroubaarheid van die verskillende toetse te bepaal of te assesseer. Indien die items baie sterk met mekaar korreleer en die interne betroubaarheid hoog is, sal die Cronbach-*alpha*-koëffisiënt naby aan 1 wees. As die items swak geformuleer is en nie sterk met mekaar korreleer nie, sal die *alpha*-koëffisiënt baie laag wees en naby aan nul toets. 'n Toetsing of 'n waarde van groter as 0.7 dui op 'n betroubare instrument, alhoewel kleiner waarders (0.5 en hoër) ook oorweeg kan word (Cohen *et al.*, 2007:506).

In Hoofstuk 3 is daar verwys na die nut van betroubaarheid en geldigheid van 'n meetinstrument in navorsing. Daar is gemeld dat navorsers (Lourens, 2004:4; Greef in De Vos *et al.*, 2005:162-163; Burnett, 2009:114; Punch, 2009:244; Babbie & Mouton, 2010:120-122) betroubaarheid sien as 'n maatstaf vir die stabiliteit of konsekwentheid van 'n meting. Die betroubaarheidswaarde dui op die vlak van vertroue wat die navorser het in die persone om

in dieselfde spesifieke omstandighede waarin die navorsing gedoen is, dieselfde response as tydens normale omstandighede te lewer (Briggs *et al.*, 2012:76).

Konstruksiegeldigheid is verseker deurdat die natuurlike en subjektiewe aard van aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed soos dit in die onderwyspraktyk voorkom, beklemtoon en gebruik is vir hierdie studie. Konstruksiegeldigheid word gebaseer op die logiese verhoudings tussen veranderlikes (Babbie & Mouton, 2010:123) en dui op die versameling van getuienis om aan te toon dat die meetinstrumente wel meet wat deur die konsep verteenwoordig word (Williams, 2003:198). In die geval van die studie word konstruksiegeldigheid verseker in terme van die aspekte wat gebruik is om opvoedermoreel te meet. Dit kan moontlik 'n beduidende invloed hê op die moreel van opvoeders in die onderwys. Ten opsigte van die faktor-analise is daar drie faktore geïdentifiseer wat al drie 'n hoë Cronbach-alpha-korrelasie opgelewer het en wat dui op 'n hoë betroubaarheid van die meetinstrumente. In die lig hiervan kan aanvaar word dat die instrument voldoen aan die toets vir geldigheid en betroubaarheid.

Teoretiese geldigheid is verkry deur die raamwerk te verduidelik waarbinne die studie plaasvind (Faasen, 1995:72; Fraenkel & Wallen, 2006:151). Onderwysverwante konsepte is gedefinieer en verduidelik soos wat dit opvoedermoreel in die praktyk kan affekteer. Teoretiese geldigheid word verder versterk deurdat bestaande aspekte wat opvoedermoreel in skole kan beïnvloed, deur middel van die literatuurstudie in hoofstuk 2 geïdentifiseer is. In die lig van die literatuurstudie is tot die gevolgtrekking gekom dat hoë en lae opvoedermoreel die effektiewe funksionering van opvoeders in skole kan benadeel.

Die aspekte 'Nasionale en Provinsiale Vlak' wat uit 9 items bestaan, het 'n Cronbach-alpha-waarde van 0.797. Die aspek 'Skoolverwante en Skoolgemeenskap' het uit 12 items bestaan met 'n Cronbach-alpha-waarde van 0.872, terwyl die 'Aspekte in die Klaskamer' wat uit 8 items bestaan het, 'n Cronbach-alpha-waarde van 0.812 aangedui het. Stahl, Grigsby en Gulati (1985:230) en Bartol en Martin (1987:5) het in hul studies betroubaarheidskoëffisiënte van tussen 0.67 en 0.66 in hul navorsing as aanvaarbaar gevind. Field (2005:667) is egter van mening dat bevredigende betroubaarheidskoëffisiënte vergestalt word in waardes wat die 0.70-kerf ewenaar of oorskry.

Die volgende tabel dui die aspekte, aantal items per aspek en die Cronbach-alpha-waardes van die onderskeie toetse aan:

Tabel 4.1: Die Aspekte, aantal items en die Cronbach-alpha-waardes

Meetinstrumente	Aantal items	Chronbach se α
Aspekte op Nasionale en Provinsiale Vlak	9	0.797
Skoolverwante en Skoolgemeenskaps aspekte	15	0.872
Aspekte in die Klaskamer	8	0.812

Die ontleding van die response op vrae van die vraelys word vervolgens aangebied. Die vraelyste (sien Addendum A) is voltooi nadat die doel, riglyne op die vraelys aan prinsipale verduidelik en aan deelnemers voorgehou is.

Die aantal respondente in die Wellington-distrik was soos volg: Totaal (n) = 137. Die responskoers van die vraelyste wat aan skole uitgedeel is, is 50.7%, terwyl verskeie navorsers (Babbie & Mouton, 2010:188; D’Cruz & Jones, 2013:250; Rubin & Babbie, 2010:388) ’n respons van meer as 50% as aanvaarbaar beskou.

4.3 Analise van die response op die vrae van die vraelys

Die interpretasie van die verskillende afdelings in die vraelys is soos volg:

4.3.1 Biografiese gegewens (Afdeling B)

Hierdie afdeling handel oor die diversiteit van die respondente ten opsigte van geslagsamestelling, tydperk in die onderwys, posvlakke tans bekleed en die kwalifikasies verwerf. Die gegewens dra by tot ’n volledige beeld van die respondente in die Wellington-omgewing wat aan die navorsing deelgeneem het.

Die biografiese gegewens van die respondente, soos verkry van die verskillende inrigtings, word vervolgens aangedui:

4.3.1.1 Geslag

Die geslagsamestelling van die respondente wat aan die navorsing deelgeneem het, is soos volg:

Tabel 4.2: Geslagsamestelling

(n = 137)

Manlike respondente	Vroulike respondente
44	93

Uit die 137 respondente in hierdie navorsing verteenwoordig die vroulike respondente die meerderheid met 68%, terwyl die manlike respondente 32% van die totaal verteenwoordig. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die vroulike opvoeders die meerderheid van die totale opvoeders in skole in Wellington uitmaak en heel moontlik ook 'n groot deel van hul onderwysberoep in die omgewing gaan deurbring. Die vroulike opvoeders is ook deel van die groep wat kwaliteit-opvoeding aan die leerders moet gee en verder as rolmodelle vir die leerders kan optree.

4.3.1.2 Tydperk in die onderwys

Die tydperk van die respondente in die onderwys wat aan die navorsing deelgeneem het, is soos volg:

Tabel 4.3: Tydperk in die onderwys

(n = 137)

0-5 jaar	6-10 jaar	11-15 jaar	16-20 jaar	21 en langer
11.7%	3.6%	7.3%	17.5%	59.9%

Die respondente wat meer as 21 jaar en langer diens in die onderwys het, was in die meerderheid met 59,9%. In die lig hiervan kan die afleiding gemaak word dat dié groep opvoeders 'n beduidende invloed gaan hê op die meting van aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed, asook die invloed van hoë en lae moreel op die effektiewe funksionering van skole. Dit kan ook wees dat dié groep wat al meer as 21 jaar in die onderwys is, moontlik lae moreel ervaar en gevolglik kan baat by die bestuur van opvoedermoreel.

4.3.1.3 Posvlak tans bekleë

Die posvlakke wat die respondente wat aan die navorsing deelgeneem het tans bekleë, is soos volg:

Tabel 4.4: Posvlakke tans beklee
(n = 137)

Posvlak 1	Posvlak 2	Posvlak 3	Posvlak 4
78.1%	14.6%	5.8%	1.5%

Die respondente wat 'n betrekking op posvlak 1 beklee, met ander woorde wat 'n gewone opvoeder is, was in die meerderheid met 78.1%. Departementshoofde of prinsipale van klein skole op posvlak 2 het 14.6% van die respondente uitgemaak. Adjunkprinsipale het 5.8% van die groep gevorm, terwyl prinsipale op posvlak 4 1.5% van die groep uitgemaak het. In die lig van die gegewens kan die afleiding gemaak word dat dit juis dié groep opvoeders op posvlak 1 gaan wees wat 'n beduidende invloed gaan hê op die meting van aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed, asook die invloed van hoë en lae moreel op die effektiewe funksionering van skole. Hierdie navorsing wil juis vasstel waar die gewone opvoeder in die klaskamer staan ten opsigte van opvoedermoreel, watter aspekte hulle beïnvloed, asook hoe hoë en lae moreel die effektiewe funksionering van skole beïnvloed.

Vanweë die feit dat 78.1% van die respondente op posvlak 1 is, verwoord die inhoud van die vraelyste en data die mening van die gewone opvoeder in die onderwys wat die meeste van hul tyd in die klaskamer spandeer.

4.3.1.4 Kwalifikasies verwerf

Die kwalifikasies waaroor die respondente wat aan die navorsing deelgeneem het tans beskik, is soos volg:

Tabel 4.5: Kwalifikasies verwerf
(n = 137)

Driejaar-diploma	Vierjaar-diploma	Vierjaar-graad	B-Graad en Eenjaar-diploma	Honneurs-graad	Meesters-graad	Doktors-grad
18.2%	29.9%	18.2%	13.1%	16.1%	3.6%	0.7%

Van al die respondente wat aan die navorsing deelgeneem het, beskik die meeste (29.9%) oor 'n vierjaardiploma. Op grond van die voorafgaande is dit duidelik dat die terugvoering wat

van respondente verkry is se verworwe kwalifikasies gestrek het van 'n driejaardiploma tot by 'n honneursgraad. Die respondente wat oor die naskoolse kwalifikasies van 'n vierjaargraad tot by 'n doktorsgraad beskik, het 51.9% van die totaal van die respondente uitgemaak.

Uit die bogenoemde word die diversiteit van kwalifikasie aangetoon soos deur die respondente verwerf. In die lig daarvan kan die afleiding gemaak word dat die respondente blootgestel was aan akademiese en professionele verdieping tydens hul opleiding en dat 20% van die respondente blootgestel was aan verdere nagraadse studie tydens hul honneurs-, magister- en doktorsale studies. Hierdie meningsopname oor aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed, verteenwoordig dus die mening van professionele respondente wat blootgestel was aan alle moontlike naskoolse opleiding in terme van diplomas en grade van opleiding wat opvoeders aan Suid-Afrikaanse universiteite kan volg.

4.3.2 Aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed (Afdeling A)

Vervolgens word die aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed, bespreek. Die uiteensetting wat in Hoofstuk 2 gegee is, gaan tydens die hoofstuk gevolg word. Eerstens gaan die verskillende aspekte wat op nasionale en provinsiale vlak opvoedermoreel kan beïnvloed, bespreek word. Die ontleding van elke aspek gaan in die volgende volgorde aangebied word, naamlik:

- Die gestelde vraag in die vraelys.
- 'n Tabel met die uitslag van keuses van die respondente volgens die skale 1 tot 5 wat gedien het as beoordeling van elke aspek. Die response word ook in persentasie aangedui.
- Analise / ontleding
- Terugvoering van fokusgroepe
- Verwysing na die literatuurstudie
- Navorsers se interpretasie en analise

4.3.2.1 Aspekte op nasionale en provinsiale vlak

Die aspekte wat opvoedermoreel op nasionale en provinsiale vlak kan beïnvloed, word vervolgens ontleed.

4.3.2.1.1 Kurrikulumwysiging

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Met die implementering van die nuwe kurrikulum is aan opvoeders voldoende geleentheid gebied om die vorige kurrikulum te evalueer, asook om insette tot verbetering van die nuwe kurrikulum te kon lewer (A.19)

Die reaksie van die respondente is soos volg:

Tabel 4.6: Kurrikulumwysiging
(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
16	45	50	22	4
11.7%	32.8%	36.6%	16.1%	2.9%

Op die vraag of daar met die implementering van die nuwe kurrikulum aan opvoeders voldoende geleentheid gebied is om die vorige kurrikulum te evalueer, asook om insette tot verbetering van die nuwe kurrikulum te kon lewer, het die respondente soos volg gereageer: 2.9% was uiters tevrede, 16.1% was tevrede, 36.6% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie (neutraal), 32.8% was ontevrede en 11.7% was uiters ontevrede. Die meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was ontevrede.

Tydens die fokusgroep-onderhoude het die respondente (al drie groepe) hul menings oor kurrikulumwysiging soos volg uitgespreek:

"Een van die grootste knelpunte is die eensydige besluitneming, dit kom net van bo af op ons af. Besluite word net bo gemaak en ons moet net daarby inval. Daar is nie eintlik insette van onder af nie. Deesdae het ons mos 'n "bottom up approach" en nie "a top down approach" nie maar in die WKOD gaan dit nog oor eensydige besluitnemingsprosesse. Dit maak mens nogal kwaad".

"Hulle het ons nie geken in die saak nie. Hulle het nou CAPS ingebring en daar word baie op assessering gefokus en nie op vaslegging nie. Van die assessering wat

voorsien is, is nie op almal se vlak nie, Van ons top leerders vind dit "boring" en dit is te maklik vir hulle. Daar is nie 'n afwisseling van vlakke nie en dit sou verander kon word as ons opvoeders geleentheid gehad het om insette te kon lewer".

"In die Grondslagfase ervaar ons probleme met die aanleer van klinkers in tale. Die probleme is nie aangespreek nie. Ons kinders is taalarm. Hier is soveel kundiges wat insette kon lewer en wat die probleme sou kon uitwys. Dit is nooit aangespreek nie".

"Basiese vaardighede in die Grondslagfase word afgerammel. Die tyd wat hulle vir jou gee is te min om basiese vaardighede aan te leer. Daar word te veel klem gelê op afrigting en aan die einde van die jaar kan die kinders nie lees of skryf nie. Die feit dat ons insette nie verlang word nie, is wat ons as opvoeders so morbied maak".

"Ons het die nuwe dokumente ontvang en daar is vir ons gevra om insette te lewer. Ons as taalopvoeders het gevoel ons merk ons dood. Ons het voorstelle gemaak en ons het gesê hoe ons daarvoor voel. Daar het niks daarvan gekom nie. Ons merk ons nog steeds dood en ons sal dit in die toekoms ook nog doen. Ons is gevra vir insette, en daar het niks van gekom nie".

Die deelnemers het die indruk wat die navorser uit die data (kwalitatief en kwantitatief) verkry het, bevestig. Hul kommentare stem ooreen met hul ontevredenheid dat met die implementering van die nuwe kurrikulum geen voldoende geleentheid aan opvoeders gebied is om die vorige kurrikulum te evalueer, asook om insette tot verbetering van die nuwe kurrikulum te kon lewer nie. Die algehele kommentaar van die respondente stem baie ooreen met internasionale en nasionale navorsers waar opvoeders 'n gevoel van magteloosheid ervaar omdat hul ervaring en insette geïgnoreer word tydens die implementering van 'n nuwe kurrikulum (Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1230). Opvoeders verloor 'n groot mate van outonomie met kurrikulumwysigings en die talryke kurrikulumwysigings werk negatief in op opvoedersmoreel (Carl, 2005:228; Dladla, 2005:43; Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Strauss, 2008:70; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1230).

In die lig van die voorafgaande is kurrikulumwysigings 'n aspek wat opvoedersmoreel in die Wellington-omgewing negatief kan beïnvloed. Opvoeders in Suid-Afrika het geen inspraak in die samestellings van nuwe kurrikulums nie en dit werk baie negatief op opvoedersmotivering in. Opvoeders het 'n groot mate van outonomie met kurrikulumwysigings verloor en ervaar derhalwe 'n gevoel van magteloosheid omdat hul ervaring en insette geïgnoreer word tydens die implementering van 'n nuwe kurrikulum.

4.3.2.1.2 Kompensasie

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Die kompensasie van opvoeders is toereikend vir die handhawing van 'n beskaafde lewenspeil (A.21).

Tabel 4.7: Kompensasie
(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
18	39	59	21	0
13.1%	28.5%	43.1%	15.3%	0%

Op die vraag of die kompensasie van opvoeders toereikend is vir die handhawing van 'n beskaafde lewenspeil, was die response soos volg: 0% was uiters tevrede, 15.3% was tevrede, 43.1% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie (neutraal), 28.5% was ontevrede en 13.1% was uiters ontevrede. Die meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie of het neutraal teenoor hier aspek gestaan. Die tweede grootste groep was ontevrede.

Met die terugvoering van fokusgroepe (al drie groepe) het die respondente hul menings soos volg oor kompensasie verwoord:

"n Dokter sou nooit 'n dokter gewees het as dit nie vir ons was nie. Die president sou nie die president gewees het nie as dit nie vir die skoolopvoeding was nie. Hoekom kry ons so min geld?"

"As 'n mens kyk na jou vriendinne in die formele sektor, dan kry hulle baie meer voordele en betaling as opvoeders".

"As jy kyk na die betaling van Suid-Afrikaanse opvoeders, dan kry ons baie minder as opvoeders in die buiteland".

"As 'n man wat 'n broodwinner is, kan jy nie regtig vir jou familie sorg nie. Ek het nou aansoek gedoen vir 'n huisverband en wil graag 'n huis koop, maar ek kwalifiseer nie daarvoor nie. Die onderwys verskaf R900 huistoelaag, wat moet ek daarmee koop? Ek kan nie behoorlik sorg vir my familie nie. Ek het gekyk na lande waar die opvoeders

baie beter salaris kry soos Finland en hul onderwysprestasies is nommer een in die wêreld. Die betaling van opvoeders het beslis 'n invloed op die moreel van opvoeders".

"Ek dink daar is baie onderwysers wat elke sent wat hulle verdien, kry. 'n Departementele onderwyssalaris is baie goed vir 'n vrou ... maar as ek my werksure meet teenoor die private sektor se werksure van nege tot vyf, dan is ek totaal onderbetaald".

"'n Onderwyser wat sy sout werd is en in belang van die skool optree, en jy vergelyk sy salaris met die private en openbare sektor, dan is sy salaris bietjie onder. Die toename in salaris is min en die lewenskostes raak baie hoog. Daar is 'n groot gaping vir die broodwinner om 'n huis te kan bekostig".

Bogenoemde kommentaar van opvoeders in die fokusgroepe korreleer met die bevindinge van navorsers se data-insameling (kwalitatief en kwantitatief). Ander navorsers het ook bevind dat onbevredigende salarisse van opvoeders aanleiding gee tot groot ontevredenheid (Wevers & Steyn, 2002:2010; Maforah, 2004:30). Die mening van opvoeders dat die salaris nie versoenbaar is met die hoeveelheid werk wat opvoeders verrig nie, stem ooreen met die bevindinge van verskeie navorsers (Rowley, 1996:14; Yong, 1999:8; Shachar, 1997:809; Wevers, 2000:132; Zembylas & Papanastasiou, 2006:237; Perrachione *et al.*, 2008:32; Van Tonder & Williams, 2009:213; Salley, 2010:9).

Gesien in die lig van die voorafgaande, is dit duidelik dat die kompensasie van opvoeders in Wellington-omgewing 'n aspek is wat hul moreel negatief kan beïnvloed. Onbevredigende salarisse kan dikwels ook aanleiding gee tot ontevredenheid by opvoeders, aangesien die salaris nie versoenbaar is met die hoeveelheid werk wat die toegewyde opvoeders moet verrig en die verantwoordelikheid wat hulle daagliks dra nie. Onbevredigende kompensasie kan aanleiding gee tot stres onder opvoeders en vergoed nie vir die spanning en stres waaraan hulle in die onderwys onderwerp word nie. Die lang ure van werk, wat toegewyde opvoeders tot voordeel van die skool en die kind in die klaskamer verrig, kan opvoedermoreel negatief beïnvloed indien hulle van mening is dat dit wat hulle in die klaskamer doen, nie gereflekteer word in die salaris wat hulle aan die einde van die maand ontvang nie. Die kompensasie wat opvoeders ontvang, word grootliks as ontoereikend gesien vir die handhawing van 'n beskaafde lewenspeil.

4.3.2.1.3 Mediaberiggewing

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

**Beriggewing in media oor die beeld van opvoeders is op 'n aanvaarbare vlak
(A.22)**

**Tabel 4.8: Mediaberiggewing
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
12	63	52	10	0
8.8%	46.0%	38.0%	7.3%	0%

Op die vraag of beriggewing in die media oor die beeld van opvoeders op 'n aanvaarbare vlak is, het die respondente soos volg gereageer: 0% was uiters tevrede, 7.3% was tevrede, 38.0% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 46.0% was ontevrede en 8.8% was uiters ontevrede. By hierdie aspek is daar 'n verandering van tendense en die grootste meerderheid is ontevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Oor die invloed van negatiewe beriggewing in die media het die respondente hul menings tydens die fokusgroep-onderhoude soos volg gelug:

"Jy lees so baie in die media dat die onderwysers nie wil werk nie, of dat ons lui is".

"Dit voel vir my die mense wat beriggewing doen in die media het nie 'n kat se idee van wat in die onderwys aangaan nie. Hulle het nie 'n idee wat in die praktyk aangaan nie en hulle maak wilde veralgemenings. Ons word 'n reuse onreg aangedoen en dit stel ons in 'n slegte lig".

Bogenoemde kommentare van opvoeders tydens die fokusgroep-onderhoude vind aansluiting by die bevindinge van hierdie navorsing (kwalitatief en kwantitatief), asook van verskeie navorsers (Dladla, 2005:48; Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Gardner, 2011:3) dat negatiewe publisiteit in die media die opvoeders nadelig beïnvloed. Die media konsentreer in hul beriggewing op die negatiewe in die onderwys en die konstante bombardering van die onderwyspersoneel in die vorm van briewe in die pers, eis op die ou end sy tol (Gardner, 2011:3).

In die lig van die bostaande kan daar tot die slotsom gekom word dat mediaberiggewing opvoedermoreel in Wellington nadelig kan beïnvloed. Die media fokus deurlopend op die negatiewe en sensasionele beriggewing, aangesien dit hul publikasiesyfers kan beïnvloed. Beriggewing oor die dispute oor die jaarlikse verhogings, pedofiele in skole, die disfunksionele skole, swak onderwys, onbevredigende werkomstandighede, gebrek aan dissipline in skole en die seksuele oortredings van opvoeders, verskyn gereeld in die media. Daar verskyn baie selde positiewe beriggewing oor die onderwys en die opvoeders kry die indruk dat hulle nie meer waardeur word deur 'n gemeenskap nie. Die konstante bombardering van die onderwys in die vorm van briewe in die pers, beïnvloed die opvoeders negatief en dra by tot negatiewe motivering, stres, frustrasie en gepaardgaande lae moreel.

4.3.2.1.4 Multikulturaliteit

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool is hanteerbaar (A.23)

**Tabel 4.9: Multikulturaliteit
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
3	9	63	57	5
2.2%	6.6%	46.0%	41.6%	3.6%

Op die vraag of multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool hanteerbaar is, het die respondente soos volg gereageer: 3.6% was uiters tevrede, 41.6% was tevrede, 46.0% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 6.6% was ontevrede en 2.2% was uiters ontevrede. Die meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Baie van die opvoeders in Kwintiel 1- en 5-skole was dit eens dat multikulturaliteit nie regtig so 'n groot probleem in Wellington is nie. Multikulturaliteit is hanteerbaar in skole in die Wellington-omgewing. Hulle het dit soos volg verwoord tydens die fokusgroep-onderhoude:

"Dis nie 'n groot probleem in ons skool nie".

"Ons skool bestaan uit 'n diverse groep leerders en ons personeel beweeg ook in daardie rigting. Dit is nie meer so 'n groot probleem in ons skool nie".

"Die WKOD behoort meer te doen om opvoeders bewus te maak om die hantering van multikulturaliteit in die klaskamer te kan hanteer".

"Indien die hantering van multikulturaliteit in die klaskamer nie aangespreek word nie, kan dit opvoedermoreel beïnvloed".

"n Mens kan op jou een hand se vingers gaan tel wat die WKOD al gedoen het om opvoeders paraat te maak vir multikulturaliteit in die klaskamer. Die ondersteuning is nie altyd daar nie".

Die kwalitatiewe navorsing het aangedui dat multikulturaliteit in die klaskamer en in die skool in die Wellington-omgewing hanteerbaar is. Ander navorsers is van mening dat die Suid-Afrikaanse opvoeders (van alle rasse) nie noodwendig opgelei is om multikulturele en meertalige groepe in hul klaskamer en skole te kan hanteer nie (Strauss, 2008:6; Van Tonder & Williams, 2009:213). Indien die hantering van multikulturaliteit by skole nie bevredigend bestuur word nie, kan dit bydra tot stres en werkkuitbranding by opvoeders (Van Tonder & Williams, 2009:213).

Uit die voorafgaande kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat multikulturaliteit in die klaskamer nie 'n aspek is wat die opvoeders in die Wellington-omgewing se moreel negatief beïnvloed nie. Indien dit nie reg in die skool en klaskamer bestuur word nie, kan dit opvoedermoreel nadelig beïnvloed.

4.3.2.1.5 Ondersteuningsdienste

Ten opsigte van hierdie aspek is respondente gevra om op die volgende twee stellings te reageer:

Met die implementering van die nuwe kurrikulum het opvoeders voldoende ondersteuning van departementele amptenare ontvang ten einde die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig (A.20)

Tabel 4.10: Ondersteuning van departementele amptenare aan opvoeders om die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig (n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
7	43	60	24	3
5.1%	31.4%	43.8%	17.5%	2.1%

Op die vraag of die opvoeders met die implementering van die nuwe kurrikulum voldoende ondersteuning van departementele amptenare ontvang ten einde die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig, het die respondente soos volg gereageer: 2.1% was uiters tevrede, 17.5% was tevrede, 43.8% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 31.4% was ontevrede en 5.1% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was ontevrede.

Die respondente van die Kwintiel 1-skool het oor die ondersteuning van departementele amptenare tydens die fokusgroep-onderhoude soos volg gereageer:

"Ons is tevrede met die ondersteuning van die departementele amptenare oor die nuwe kurrikulum".

"Ons skool kry heelwat ondersteuning van die departementele amptenare oor die nuwe kurrikulum".

Oor die ondersteuning van die departementele amptenare met die implementering van die nuwe kurrikulum, het die deelnemers van die Kwintiel 5-skole verskil in hul menings. Hulle het dit soos volg verwoord:

"Daar bestaan soms onsekerheid en verskillende opinies tussen departementele amptenare oor die implementering van die nuwe kurrikulum".

"Departementele amptenare het aan die begin van die jaar probeer om goeie kursusse aan te bied. Hulle het die dokumente net so afgelees en in 'n mate ons tyd gemors tydens die twee tot drie aanbiedingsessies".

"Die mense wat vir ons ondersteuning moet bied, was te lank laas in die klasse en weet nie regtig waaroor dit gaan nie".

"Ek onderrig Engels in die hoërskool. Ek kan nie kla nie. Ek kan enige tyd 'n epos stuur en sê ek kort inligting. In my vak word ons goed ondersteun en is goed toegerus".

Die kollegas in die Kwintiel 5-skole se menings oor die gebrek aan ondersteuning van departementele amptenare met die implementering van die nuwe kurrikulums, word bevestig deur die navorsing van Strauss (2008:71) waar opvoeder-respondente hul teleurstelling met die mate van ondersteuning wat hulle van die WKOD ontvang, uitspreek, veral met betrekking tot die implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulum. Departementele amptenare is soms onseker en verskil oor die implementering van nuwe kurrikulums (Van Tonder & Williams, 2009:211). Tog was meer as 63% van die respondente in 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie, tevrede en uiters tevrede met die ondersteuning van departementele amptenare met die implementering van die nuwe kurrikulums.

Ten opsigte van ondersteuningsdienste is respondente ook gevra om op die volgende stelling te reageer:

Die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste aan opvoeders bevorder werktevredenheid (A.24)

Tabel 4.11: Die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste aan opvoeders bevorder werktevredenheid

(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
9	30	74	21	3
6.6%	21.9%	54%	15.3%	2.2%

Op die vraag of die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteunings-dienste aan opvoeders, werktevredenheid bevorder, het die respondente soos volg gereageer: 2.2% was uiters tevrede, 15.3% was tevrede, 54% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 21.9% was ontevrede en 6.6% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was ontevrede.

Tydens die kwantitatiewe navorsing het die grootste aantal respondente in die Wellington-omgewing aangedui dat hulle in 'n mate tevrede en nie ongelukkig is nie wat ook as neutraal geïnterpreteer kan word. Die opvoeders van 'n Kwintiel 5-skool het gedurende die fokusgroep-onderhoude dit baie duidelik laat blyk dat die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste by hul skole 'n groot probleem is:

"Ek is glad nie gelukkig nie. Hulle is 'non-existing'. Hulle kry ons by mekaar om papierwerk te 'check'. Hulle fokus so op die swakke skole en ons meer funksionele skole kry geen ondersteuning nie. Dis net papierwerk en papierwerk".

"Jy kry nie altyd ondersteuning nie. Jy kan jou blou bel en daar is nie antwoord nie".

Die kommentare van die opvoeders strook met die bevindinge van navorsers (Kloep & Tarifa, 1994:163; Shachar, 1997:810; Wright & Custer, 1998:67; Wevers, 2000:159) dat die gebrek aan ondersteuningsdienste in die onderwys kan lei tot 'n gevoel van onsekerheid, magteloosheid en frustrasie by opvoeders.

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat die gebrek aan ondersteuningsdienste opvoedermoreel in die Wellington-omgewing nadelig kan beïnvloed. Opvoederkommentaar het gewissel van "tevrede" tot uiters ontevrede" met die gehalte van dienslewering. Die respondente het hul teleurstelling uitgespreek oor die mate van ondersteuning wat hulle van die WKOD ontvang, veral met betrekking tot die implementering van die nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulum. Van die kurrikulumadviseurs was lank laas in die klaskamer en is uit voeling met wat in die onderwys gebeur en nie geskik om aan hulle ondersteuning te bied nie. Die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste dra verder by tot 'n gevoel van onsekerheid, magteloosheid en frustrasie by opvoeders, aangesien daar by die meeste van die vergaderings met kurrikulumdienste, meestal op kontrole gefokus word in plaas daarvan om opvoeders by te staan met die implementering van die nuwe kurrikulum.

4.3.2.1.6 Ouderdom

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Daar is 'n realistiese ooreenkoms tussen my ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevreëdiging in my werkplek (A.26)

**Tabel 4.12: Ouderdom
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
5	7	63	55	7
3.6%	5.1%	46%	41.1%	5.1%

Op die vraag of daar 'n realistiese ooreenkoms tussen my ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevreëdiging in my werkplek is, het die respondente soos volg gereageer: 5.1% was uiters tevrede, 41.1% was tevrede, 46% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 5.1% was ontevrede en 3.6% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Oor die algemeen is daar is 'n realistiese ooreenkoms tussen die opvoeders se ouderdom, hul verwagtinge, aspirasies en werkbevreëdiging in hul werkplek in skole in die Wellington-omgewing. Tydens die fokusgroep-onderhoude was die respondente dit eens dat ouderdom 'n groot rol speel in die bepaling van opvoedermoreel en het die volgende sienswyses gedeel:

"Wanneer jou kinders groot is, kan jy fokus op jou onderwysstaak".

"Na vyf-en-twintig jaar sorg ek dat ek tevrede bly en dat ek nie stagneer nie. Ek is hier omdat ek 'n opvoeder wil wees".

"Wanneer jy jonger is en jy tree toe tot die onderwys, slaan die realiteit jou". "Daar is sekere realiteite in die onderwys by jonger mense wat nooit in die praktyk realiseer nie. Die ouer mense is 'gesettle' en hulle weet waaroor dit gaan. Hulle weet waarheen hulle op pad is".

Die menings van die respondente strook met die navorsing van Maforah (2004:68-69) en Griffin (2010:65) dat opvoeders met meer as 20 jaar onderwyservaring meer tevrede was met hul werk en werksomstandighede. Die siening van die respondente dat daar 'n verband bestaan tussen ouderdom, werkervaring, werktevreëdiging en opvoedermoreel strook met die bevindinge van verskeie navorsers (Scheepers, 1995:15; Maforah, 2004:68-69; Griffin, 2010:65). Hoe ouer die persoon en hoe meer werkervaring in die onderwys, hoe hoër die moreel.

Die ontleding van die response van die opvoeders oor die realistiese ooreenkoms tussen hul ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevredeging in hul werkplek, korreleer met die respondente se biografiese inligting in afdeling 5.3.1.2 oor die tydperk in die onderwys. Die meerderheid met 59,9% van die respondente, het aangedui dat hulle reeds langer as 21 jaar diens in die onderwys het. Die opvoeders van die 13 skole wat aan die navorsing deelgeneem het, het aangedui dat daar 'n realistiese ooreenkoms tussen hul ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevredeging in hul werkplek bestaan wat beteken dat die oorgrote meerderheid (alhoewel steeds op posvlak 1 is) 'n hoër morele belewenis ervaar. Dit is dus duidelik dat, hoe langer die opvoeders in die onderwys is, hoe meer tevrede is hulle met die omstandighede in die onderwys en hoe groter is die ervaring van werktevredeheid in die klaskamer. Hoe ouer die opvoeders word, hoe groter die ervaring van werkgenot gepaardgaande met die belewing van hoër opvoedermoreel.

4.3.2.1.7 Professionele respek en status

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Die onderwysberoep geniet die professionele respek, status, erkenning en waardering in Suid-Afrika (A.29).

**Tabel 4.13: Professionele respek en status
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
29	69	31	7	1
21.2%	50.4%	22.6%	5.1%	0.7%

Op die vraag of die onderwysberoep die professionele respek, status, erkenning en waardering in Suid-Afrika geniet, het die respondente soos volg gereageer: 0.7% was uiters tevrede, 5.1% was tevrede, 22.6% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 50.4% was ontevrede en 21.2% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was ontevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Met die terugvoering van die fokusgroep-onderhoude het die respondente (al drie groepe) hul standpunte oor die gebrek aan professionele respek en status eenparig soos volg verwoord:

"Hoe meer skoolfonds die ouers betaal, hoe meer dink hulle hulle besit jou en jou tyd".
"Daar is 'n sêding in die gemeenskap, as jy nie weet wat om te studeer nie, gaan studeer jy onderwys. Ek hou nie daarvan nie".

"Ons leef in 'n baie meer kritiese gemeenskap in sy totaliteit. Die onderwys is onder die vergrootglas. Omdat die ouers ook meer betaal vir die onderwys van hul kinders, verwag hulle meer en is die eise groter. Die onderwyser is 'n openbare figuur. Daar word nie altyd vanuit die huis die ondersteuning gegee nie en dit is maar tipies van die tyd waarin ons leef".

Die kommentare van die respondente vind aansluiting by die bevindinge van verskeie navorsers (Kelly, 1995:35; Wevers, 2000:137; Wevers & Steyn, 2002:210; Van Tonder en Williams, 2009:211) dat die onderwysberoep nie die nodige professionele respek en status kry wat dit behoort te verdien nie en die gebrek aan respek beïnvloed opvoeders se werktevredenheid en het 'n negatiewe impak op hul motivering (Wevers, 2000:137; Wevers & Steyn, 2002:210).

Op grond van die voorafgaande is dit baie duidelik dat die opvoeders hul omgewing ervaar asof hulle in die Wellington-omgewing nie die nodige professionele respek en status kry wat hulle behoort te verdien nie. Die status van die onderwysprofessie het die afgelope dekade gedaal en die breë gemeenskap betoon nie meer die nodige respek vir die onderwysberoep soos wat voorheen die geval was nie. Die wyse waarop ouers in die onderwys en in skole inmeng, asook die manier waarop onderwysers behandel word, is 'n aanduiding dat daar baie min respek en waardering teenoor opvoeders bestaan. Die gebrek aan respek beïnvloed opvoeders se werktevredenheid en het 'n negatiewe impak op hul moreel.

4.3.2.1.8 Werksekuriteit

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

My beroep as opvoeder bied aan my werksekuriteit (werksekerheid), 'n permanente pos, 'n vaste salaris en motiveer my in die skool en in die klaskamer.

**Tabel 4.14: Werksekuriteit
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
3	14	49	58	13
2.2%	10.2%	35.8%	42.3%	9.5%

Op die vraag of my beroep as opvoeder aan my werksekuriteit (werksekerheid), 'n permanente pos, 'n vaste salaris en motivering in die skool en in die klaskamer bied, het die respondente soos volg gereageer: 9.5% was uiters tevrede, 42.3% was tevrede, 35.8% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 10.2% was ontevrede en 2.2% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Gedurende die fokusgroep-onderhoude was die respondente van mening dat die onderwys werksekuriteit bied. Hulle menings was soos volg:

"Jy kry elke maand jou salaris en as jy getroud is met 'n man wat elke maand op nul begin, dan beseft jy dat jy werksekuriteit in die onderwys geniet".

"Daar was 'n tyd toe poste botallig was, wat die opvoeders baie onsekerheid beleef het. Dit sal maar altyd in jou agterkop bly, maar jy het 'n vaste pos en jy ontvang elke maand jou salaris wat die rekening betaal".

Die opvoeder van Kwintiel 5-skool was bekommerd oor die feit dat die opvoeders in beheerliggaamposte nie werksekuriteit ervaar nie. Haar mening was soos volg:

"Dit hang af van skool tot skool. By ons skool gee ons na 'n sekere aantal jare vir beheerliggaamposte 'n vaste aanstelling. By sekere skole moet jy elke jaar beding vir jou beheerliggaamaanstelling en dit skep geweldig spanning".

Hul menings stem ooreen met die bevindinge van verskeie navorsers dat werksekuriteit 'n baie belangrike rol speel in die motivering van opvoeders (Everard & Morris, 1996:217; Ruhland, 2001:6; Wevers & Steyn, 2002:210). Die herontplooiing van opvoeders in Suid-Afrika het negatiewe implikasies vir opvoeders ingehou en die onsekerheid was 'n bron van kommer by opvoeders (Wevers & Steyn, 2002:210).

Uit die voorafgaande kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die opvoeders in die Wellington-omgewing werksekuriteit geniet en dat dit nie 'n aspek is wat hul moreel benadeel nie. Daar is wel by opvoeders wat beheerliggaamposte in skole beklee 'n mate van onsekerheid. Die gebrek aan werksekuriteit gaan gepaard met onsekerheid en spanning en die feit dat hulle jaarliks moet aansoek doen om hul poste by die skole, kan hul moreel nadelig beïnvloed.

4.3.2.2 Skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte

Vervolgens gaan die skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed, ontleed word.

4.3.2.2.1 Balans tussen die werkplek en huis

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Daar is 'n balans tussen my verpligtinge by die skool en my persoonlike lewe by die huis (A.28).

**Tabel 4.15: Balans tussen die werkplek en huis
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie = 3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
10	32	45	40	10
7.3%	23.4%	32.8%	29.2%	7.3%

Op die vraag of daar 'n balans tussen my verpligtinge by die skool en my persoonlike lewe by die huis is, het die respondente soos volg gereageer: 7.3% was uiters tevrede, 29.2% was tevrede, 32.8% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 23.2% was ontevrede en 7.3% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Tydens die fokusgroep-onderhoude was daar duidelike onderskeid te tref tussen die respondente van verskillende skole. Opvoeders (Kwintiel 1-skool) het hul tevredenheid soos volg verwoord:

"Ons is tevrede met die balans tussen die skool en die huis".

Ek neem wel werk huis toe, maar dit is nie te erg nie".

Die ander groep respondente (Kwintiel 5-skole) het hul menings oor die balans tussen die werkplek en die huis soos volg uitgedruk:

"Dit hang af by watter skool jy is. As jy by 'n skool is wat met ander skole kompeteer, is die druk baie meer op die leerkragte. Dan is daar te min ure in die dag. Dan moet jy werk huis toe neem".

"Die admin raak onderwysers baie meer. Jy het baie meer papiertjies en goedjies om by die huis in te vul of om 'n skedule te voltooi. Dan het jy nog sport ook in die middag. Al die goed maak dat jy van jou werk huis toe moet neem".

"Ek neem pakke en pakke boeke naweke huis toe. My pa het altyd gedink die onderwys is 'n halfdag werk, maak nadat hy my beleef het, het sy opinie heeltemal verander".

"Ek dink dit is die tipe onderwyser, of die skool waarby jy is of die druk van die ouers. Jy kan jou werk laat oorstaan tot môre of jy wil jou werk op datum hou. Dan kan jy nie anders as om dit huis toe te neem nie".

"Vir 'n vrou wat skoolhou en 'n gesin by die huis het, is dit soms nogal uitdagend om tussen die vergaderings, sport en kinders jou lewe te reël. Vir mamas wat skoolhou en kinders het, kan dit 'n probleem wees. Ek maak net 'n punt daarvan ... so en so 'n tyd is gesinstyd. Dan kan iemand maar bel, my gesin het my nodig ... en ek sit die toetse eenkant en dit kan maar wag. Dit is soos dit is. As almal gaan slaap dan gaan ek maar weer voort met die skoolwerk".

"Dis baie moeilik om altyd die balans te hou".

Die kommentaar van die deelnemers van Kwintiel 5-skole stem baie ooreen met navorsers wat bevind het dat die gebrek aan balans tussen die skool en die huis opvoeders negatief kan motiveer (Ruhland, 2001:6; Rhodes *et al.*, 2004:77; Salley, 2010:30). Die baie voorbereiding en nasienwerk beïnvloed opvoeders se persoonlike lewe en lei tot die verlies van kwaliteit-familietyd by die huis (Salley, 2010:30).

Daar kan tot die slotsom gekom word dat die handhawing van 'n gesonde balans tussen die werkplek en die huis opvoedermoreel in die Wellington-omgewing kan beïnvloed. By twee van die fokusgroepe is dit herhaaldelik gesê dat, indien 'n opvoeder by 'n skool is waar baie druk op die opvoeders geplaas word vanweë 'n vol kurrikulêre- en buitemuurse program, die

skoolwerk huis toe geneem gaan word. In dié opsig gaan opvoeders baie moeilik 'n balans kan handhaaf tussen die werkplek en die skool. Vir die opvoeders wat sy/haar sout werd is, kan die implikasie van die skoolwerk wat as gevolg van die groot werklading huis toe geneem word, 'n negatiewe impak hê op die persoonlike lewe van opvoeders tuis. Die baie voorbereiding en nasienwerk kan die opvoeders se persoonlike lewe tuis beïnvloed en kan lei tot die verlies van kwaliteit-familietyd gepaardgaande met lae moreel.

4.3.2.2.2 Bestuur van die skool

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

**Die skoolbestuurspan bestuur hierdie skool op 'n sinvolle en bekwame wyse
(A.9)**

**Tabel 4.16: Bestuur van die skool
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
5	10	34	69	19
3.6%	7.3%	24.8%	50.4%	13.9%

Op die vraag of die skoolbestuurspan hierdie skool op 'n sinvolle en bekwame wyse bestuur, het die respondente soos volg gereageer: 13.9% was uiters tevrede, 50.4% was tevrede, 24.8% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 7.3% was ontevrede en 3.6% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Met die terugvoering van fokusgroepe het die respondente (al drie groepe) hul menings oor die bestuur van skole soos volg verwoord:

"Ek dink ons skool is baie gelukkig, ons skool het 'n sterk leierskorps wat dinge vasvat. Ons kan baie tevrede voel ... ons het ons pyne maar ons is baie gelukkig in die opsig".

"Baie van ons kollegas in ander skole kla verskriklik baie. Hulle moet vorms vier keer invul en kry geen ondersteuning van hul leierspanne nie".

Bogenoemde kommentaar van opvoeders in die fokusgroep korreleer baie met die bevindinge van navorsers dat die bestuur van skole 'n groot impak kan hê op opvoedermoreel (Hunter-Boykin & Evans, 1995:7; Meyer *et al.*, 2009:171).

Tydens die fokusgroep-onderhoud by 'n skool waar die opvoeders hul dank uitgespreek het teenoor die leierskorps van die skool, kon 'n positiewe gevoel van samehorigheid en kameraderie onder die opvoeders bespeur word. Dit bevestig die bevindinge van navorsers dat die effektiewe bestuur van 'n skool die moreel van onderwysers positief kan beïnvloed (Farber, 1984:329; Meyer *et al.*, 2009:184).

Dit is baie duidelik dat die oorgrote meerderheid opvoeders in skole in die Wellington-omgewing baie tevrede is met die bestuur van skole. By skole het die skoolbestuurspanne en prinsipale 'n groot bydrae gelewer deur hulpverlening in die daaglikse verantwoordelikhede van opvoeders ten opsigte van aspekte soos die handhawing van dissipline, die ontwikkeling van beleide en insette in die daaglikse bestuursprogram. Goeie kommunikasie en tweerigtingverkeer tussen personeel en skoolbestuur skep 'n gunstige werkatmosfeer wat 'n hoë opvoedermoreel bevorder. Skoolbestuurspanne behoort voortdurend daarop ingestel te wees om hul skole op sinvolle en bekwame wyse te bestuur aangesien die swak bestuur van skole opvoedermoreel nadelig kan beïnvloed.

4.3.2.2.3 Bevordering

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Daar bestaan voldoende bevorderingsgeleenthede in die onderwys vir die opvoeders wat daarvoor aspireer (A.10).

Tabel 4.17: Bevordering

(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
13	44	47	27	6
9.5%	32.1%	34.3%	19.7%	4.4%

Op die vraag of daar voldoende bevorderingsgeleenthede vir die opvoeders in die onderwys bestaan wat daarvoor aspireer, het die respondente soos volg gereageer: 4.4% was uiters tevrede, 19.7% was tevrede, 34.3% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 32.1% was ontevrede en 9.5% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was ontevrede.

Oor die gebrek aan bevorderingsposte en die wyse waarop dit die moreel van opvoeders in die Wellington-omgewing beïnvloed, het opvoeders van 'n skool (Kwintiel 5) die volgende opinies tydens die fokusgroep-onderhoude gehad:

"Toe ek dertig jaar gelede by hierdie skool gekom het, was daar baie bevorderingsgeleenthede. By die skool was daar 'n hoof, 'n senior-adjunkhoof, twee adjunkhoofde en veertien departementshoofde. Dit het verdwyn want daarvan is nou slegs vier bevorderingsposte oor. Daar is nou baie minder poste beskikbaar".

"Indien daar bevorderingsposte beskikbaar is, moet jy verhuis. Verhuising is nie goedkoop nie. Dis soms nie die moeite werd nie. As jy 'n man of 'n vrou het wat 'n werk het, moet jy mooi besin".

"In die ou dae moes jy hard werk vir 'n meriete ... jy moes baie hard werk. Nou kry mense bevordering wat dit nie verdien nie".

"Ja, dit maak opvoeders moedeloos".

Die terugvoering van die fokusgroepe hou dus verband met die bevindinge van navorsers (Milstein *et al.*, 1984:295; Hammond & Onikama, 1997:4) dat die gebrek aan bevorderingsgeleenthede bydra tot stres onder opvoeders. Die kommentaar van respondente oor die negatiewe van baie opvoeders staan teenoor bevordering vanweë die feit dat promosie gebaseer word op die aantal diensjare in die onderwys en nie op meriete nie, strook met die bevindinge van Zembylas en Papanastasiou (2006:242). Bogenoemde opinies van

die respondente tydens die fokusgroep-onderhoude illustreer juis die negatiewe gesindheid en die ontevredenheid onder opvoeders teenoor bevordering.

Daar is met die navorsing aangetoon dat die gebrek aan bevorderingsgeleenthede in die onderwys grootliks bydra tot ontevredenheid onder opvoeders in die Wellington-omgewing. Die hunkering na bevordering dien as motivering vir opvoeders, aangesien baie hul opvoedingstaak so verrig met die doel om in 'n bevorderingspos aangestel te word. Die afskaling van bevorderingsposte deur die Departement van Onderwys, die gebrek aan bevordering in die WKOD en die feit dat bevordering nie altyd volgens meriete plaasvind nie, illustreer die ontevredenheid en negatiewe van opvoeders teenoor bevordering. Dit is dus duidelik dat die gebrek aan bevordering opvoedermoreel nadelig kan beïnvloed.

4.3.2.2.4 Billike behandeling

Ten opsigte van hierdie aspek is die response op vier stellings verlang.

Respondente is gevra om om die eerste stelling te reageer:

Opvoeders ontvang billike behandeling van hul onmiddellike hoofde (A.11).

Tabel 4.18: Opvoeders ontvang billike behandeling van hul onmiddellike hoofde (n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
3	8	43	65	18
2.2%	5.8%	31.4%	47.4%	13.1%

Op die vraag of opvoeders billike behandeling van hul onmiddellike hoofde ontvang, het die respondente soos volg gereageer: 13.1% was uiters tevrede, 47.4% was tevrede, 31.4% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 5.8% was ontevrede en 2.2% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Die respondente (al drie groepe) was eenparig in hul mening tydens die fokusgroep-onderhoude oor die billike behandeling wat hulle van hul onmiddellike hoofde ontvang:

"Ons ontvang billike behandeling van ons onmiddellike hoofde".

Die mening van die opvoeders strook met die bevindinge van navorsers (Low & Marican, 1993:14; Lumsden, 1998:5; Campbell, 1999:27; Wevers, 2000:126) dat opvoeders billike behandeling van hul onmiddellike hoofde wil ontvang en dat dit bydra tot hoë opvoedermoreel en dat vorme van diskriminerende optredes deur prinsipale, skoolbesture of onderwysdepartemente teen opvoeders hul effektiwiteit en motivering in die klaskamer verminder (Wevers, 2000:126).

Respondente is gevra om op die tweede stelling te reageer:

Opvoeders ontvang billike behandeling van departementele amptenare (A.12).

Tabel 4.19: Opvoeders ontvang billike behandeling van departementele amptenare (n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
4	15	67	46	5
2.9%	10.9%	48.9%	33.6%	3.6%

Op die vraag of opvoeders billike behandeling van departementele amptenare ontvang, het die respondente soos volg gereageer: 3.6% was uiters tevrede, 33.6% was tevrede, 48.9% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 10.9% was ontevrede en 2.9% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Alhoewel die kwantitatiewe navorsing aangedui het dat opvoeders billike behandeling van departementele amptenare ontvang, was die opvoeders van die Kwintiel 5-skole dit eens dat die opvoeders van hul skole onbillike behandeling van die departementele amptenare ontvang. Hulle reaksie was as volg:

"Dis 'n moeilike vraag want ons sien nooit die mense nie".

"Ek het al die departementele amptenare probeer in die hande kry, maar ek kry hulle nooit in die hande nie. Hulle sit jou net deur na die volgende persoon toe ... die laaste ou sit net neer veral as dit op 'n Vrydag is".

"Hulle beplan nie, veral as hulle vir jou nuwe goed vandag stuur waarvan hulle al gister antwoorde wou gehad het. Soms word jy geroep en dan moet jy alles los en aandag aan die dringende sake waarvan meneer X nou die antwoorde en die statistiek wil hê. Dit ondervind ek as onbillike behandeling van departementele amptenare. Definitief ... dis kort-kort wat dit gebeur. Die beplanning van bo af kan beter wees. Dis duplisering van inligting, vandag dit en môre weer dit. Die beplanning kan baie beter wees".

Alhoewel die meeste repondente dit eens was dat opvoeders billike behandeling van departementele amptenare ontvang, was verskeie navorsers (Winter & Sweeney, 1994:66; Wevers & Steyn, 2002:210; Zembylas & Papanastasiou, 2006:242) van mening dat onbillike behandeling van opvoeders deur departementele amptenare kan lei tot 'n gevoel van ongelukkigheid en opvoedermotivering nadelig beïnvloed.

Respondente is gevra om op die derde stelling te reageer:

Opvoeders ontvang billike behandeling van leerders (A.13).

**Tabel 4.20: Opvoeders ontvang billike behandeling van leerders
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
5	32	58	37	5
3,6%	23.4%	42,3%	27.0%	3.6%

Op die vraag of opvoeders billike behandeling van leerders ontvang, het die respondente soos volg gereageer: 3.6% was uiters tevrede, 27.0% was tevrede, 42.3% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 23.4% was ontevrede en 3.6% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Tydens die fokusgroep-onderhoude het die respondente (al die groepe) hul menings soos volg oor die gebrek aan respek teenoor opvoeders uitgespreek:

"As jy luister na wat die opvoeders sê in die hoërskole, dan het die respek baie getaan teenoor opvoeders. As jy lees en hoor wat opvoeders oorkom by skole soos die juffrou wie se hare aan die brand gestee is. Ek dink die respek het baie getaan. As jy hoor in Grondslagfase hoe kinders teëpraat en onderwysers dinge toesnou, dan is die respek nie meer daar nie. Ek kan nie glo dat dit gebeur nie".

"Kinders sien by die huis dat pa nie meer respek het by die huis nie. Daarom het die kinders nie meer respek vir die juffrou by die skool nie".

"Ek dink, waardesgewys gaan dit oor respek. Die dae is verby dat die onderwyser met respek behandel word omdat hy 'n gesagsfiguur is. Dit hang van jouself af in watter mate jy voorbereid klas toe kom en in watter mate jy kinders hanteer. Ek weet daar is skole waar die grafiek totaal anders gaan lyk as in ons skool".

Die kommentare van die respondente vind aansluiting by die bevindinge van verskeie navorsers (Farber, 1984:325; Milstein *et al.*, 1984:295; Kyriacou, 2001:29; Postell, 2004:36; September, 2007:9; Strauss, 2008:68; Van Tonder & Williams, 2009:211; Muller, 2010:76) dat die gebrek aan respek by leerders teen opvoeders 'n groot bron van kommer is en dat dit bydra tot die verhoging van stresvlakke by die opvoeders.

Respondente is gevra om op die vierde stelling te reageer:

Opvoeders ontvang billike behandeling van ouers (A.14).

Tabel 4.21: Opvoeders ontvang billike behandeling van ouers
(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
10	33	54	38	2
7.3%	24.1%	39.4%	27.7%	1.5%

Op die vraag of opvoeders billike behandeling van ouers ontvang, het die respondente soos volg gereageer: 1.5% was uiters tevrede, 27.7% was tevrede, 39.4% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 24.1% was ontevrede en 7.3% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Met die terugvoering van die fokusgroep-onderhoude het die respondente (al drie groepe) hul standpunte oor die billike behandeling van opvoeders deur ouers soos volg verwoord:

"Ouers is onbeskof met opvoeders".

"Vroeër jare was daar drie of vier in die klas wat jou onbeskof behandel het. Nou het die klassamestelling baie verander en die groep het aansienlik uitgebrei. Faktore soos omgewingsfaktore, huislike omstandighede, enkelouers veroorsaak dat opvoeders deur meer leerders minder hoflik behandel word".

"Dis maar daardie handvol wat dink die stert moet die hond swaai".

"By ons skool heers daar nog dissipline en die aantal opvoeders wat onbillik behandel word, is nog in die minderheid. Maar dit kan 'n opvoeder gedaan maak".

Die kommentaar van die respondente korreleer met navorsers (Milstein *et al.*, 1984:295; Van Tonder & Williams, 2009:211) waar opvoeders gevind het dat die inmenging en kritiek van ouers van die faktore was wat bygedra het tot stres by opvoeders. Ouers wat inmeng in die onderwys en onbillike eise aan opvoeders stel, dui op 'n gebrek aan respek teenoor die opvoeders en dra by tot stres en die verhoging van die frustrasievlakke in die onderwys (Milstein *et al.*, 1984:295).

Op grond van die voorafgaande ontleding oor die behandeling van opvoeders kan die afleiding gemaak word dat opvoeders billike behandeling van hul onmiddellike hoofde en departementele amptenare ontvang, alhoewel daar in enkele gevalle ontevredenheid voorkom. Opvoeders kan enige vorm van diskriminerende aksies as baie negatief ervaar wat opvoedermoreel negatief kan beïnvloed. Voorafgaande ontleding het ook aangedui dat opvoeders nie altyd billike behandeling van leerders en ouers ontvang nie. Die gebrek aan respek by leerders en ouers kan 'n negatiewe invloed hê deurdat hoër stres, lae werktevredenheid en gevolglik lae opvoedermoreel aan die orde van die dag is.

4.3.2.2.5 Dissipline

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

**Ek is tevrede met die huidige stand van dissipline wat daar in die skool heers
(A.15).**

Tabel 4.22: Dissipline

(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
12	43	55	23	4
8.8%	31.4%	40.1%	16.8%	2.9%

Op die vraag of die personeel tevrede is met die huidige stand van dissipline wat daar in die skool heers, het die respondente soos volg gereageer: 2.9% was uiters tevrede, 16.8% was tevrede, 40.1% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 31.4% was ontevrede en 8.8% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Met die terugvoering van die fokusgroep-onderhoude het die respondente van 'n skool (Kwintiel 1) hul standpunte oor die gebrek aan dissipline eenparig soos volg verwoord:

"Dit het te veel papierwerk geraak om kinders te tug. Die meneer het nie lus om 20 papiere in te vul omdat die kind dagga gerook het op die skoolgrond nie, en hy laat dit maar begaan. Môre, sien Jannie dat Pietie weggekome het daarmee en hy doen dit ook maar. Dit gaan soos 'n veldbrand deur die skool en dit kring net uit".

Die opvoeders van die groter skole (Kwintiel 5) het op soortgelyke wyse hul menings oor die gebrek aan dissipline eenparig soos volg verwoord:

"Onderwysers is baie ongelukkig oor die aspek van dissipline. Ek voel dat 'n mens se hande afgekap is as 'n onderwyser. Praat jy te hard met die kind, is dit 'verbal abuse'. Jy mag glad nie aan hom raak nie. Tot jou detensiestelsel en alles wat die skool in plek het werk nie meer nie. Dis 'n grap om detensie te sit. Daar is self 'n kompetisie oor wie die meeste detensie sit. Dan kom die ouers ook terug na jou toe en baklei die ouers met jou oor waarom jy sy kind op detensie gesit het. Dan moet jy redes gee en goeters kom. Dissipline dra beslis by tot die lae moreel van opvoeders".

Die menings van die respondente strook met die bevindinge van baie navorsers (Bivona, 2002:17; September, 2007:7; Wilson *et al.*, 2008:12; Van Tonder & Williams, 2009:211; Muller, 2010:76) dat die dissiplinêre probleme en ontwrigtende leerdergedrag in die skole en klaskamer toegeskryf word aan die gebrek aan onvoldoende dissiplinêre maatreëls by skole. Die siening van die respondente vind aansluiting by die bevindinge van navorsing dat

dissiplinêre probleme in die klaskamer een van die grootste oorsake van ongemotiveerde opvoeders is en beslis bydra tot die onbevredigende werksomstandighede van opvoeders (Evans, 1992:29; Wevers, 2000:158; Zembylas & Papanastasiou, 2006:240). Die oordeel van die respondente, dat die negatiewe leerdergedrag en die gebrek aan selfdissipline 'n negatiewe impak op opvoeders het, hou verband met die bevindinge van Pisciotta (2001:2) en Mackenzie (2007:98) dat hoë stresvlakke en lae werktevredenheid gevolglik tot lae opvoedermoreel in skole lei.

Uit die voorafgaande kan daar dus tot die gevolgtrekking gekom word dat die huidige stand van dissipline in skole in die Wellington-omgewing, die oorsaak is van ontevredenheid by opvoeders. Die omslagtigheid waarmee die dissiplinêre prosedures in skole gepaard gaan en die onnodige oorbeklemtoning van leerderregte is een van die grootste oorsake van ongemotiveerde opvoeders. Opvoeders word soms onnodig blootgestel aan "oorbeskermende ouers" wat nie die blaam wil aanvaar vir die gebrek aan selfdissipline by hul kinders nie. Die gebrek aan leerderdissipline en dissiplinêre probleme in die klaskamer is dus primêr verantwoordelik vir die frustrasie, stres en gevolglike lae moreel van opvoeders in die onderwys.

4.3.2.2.6 Fisiese geriewe en fasiliteite

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Die fisiese geriewe en fasiliteite (besikbaarheid van handboeke, voorsiening van onderrigmateriaal, kopieermasjiene) by die skool bevorder opvoedende onderwys (A.16).

**Tabel 4.23: Fisiese geriewe en fasiliteite
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
4	17	35	56	25
2.9%	12.4%	25.5%	40.9%	18.2%

Op die vraag of die fisiese geriewe en fasiliteite (beskikbaarheid van handboeke, voorsiening van onderrigmateriaal, kopieermasjiene) by die skool opvoedende onderwys bevorder, het die respondente soos volg gereageer: 18.2% was uiters tevrede, 40.9% was tevrede, 25.5% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 12.4% was ontevrede en 2.9% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Tydens die fokusgroep-onderhoude het die respondente van 'n skool (Kwintiel 1) hul menings op die vraag of die fisiese geriewe en fasiliteite (beskikbaarheid van handboeke, voorsiening van onderrigmateriaal, kopieermasjiene) by die skool opvoedende onderwys bevorder, soos volg verwoord:

"Ons is in 'n mate tevrede. Daar is maar altyd tekortkominge alhoewel die WKOD dit nie wil erken nie. As daar aan die begin van die jaar boeke afgelewer word, is daar maar altyd tekorte en dan moet jy maar altyd bel en navrae doen".

Daarteenoor het die deelnemers van die Kwintiel 5-skole saamgestem dat hulle baie tevrede is met die fisiese geriewe en fasiliteite (beskikbaarheid van handboeke, voorsiening van onderrigmateriaal, kopieermasjiene) by die skool en hulle soos volg uitgedruk:

"Ons stem baie hiermee saam. Ons klasse is goed toegerus met rekenaars, internet en dataprojektors".

"Ons skool is baie goed toegerus en ons het baie om voor dankbaar te wees".

Die deelnemers van die fokusgroep-onderhoude is verbonde aan skole wat in Wellington geleë is en sou waarskynlik verskil het van opvoeders van skole op die platteland. Die menings van die respondente en die deelnemers van die fokusgroep-onderhoude was dit eens met die bevindinge van navorsers dat 'n swak fisiese omgewing en gebrekkige fasiliteite die opvoeders in skole nadelig kan beïnvloed (Stedt en Faser, 1984:70; Halloran, 1987:153; Ascher, 1991: 2). Behalwe dat handboeke in enkele gevalle by 'n kleiner laerskool (Kwintiel 5-skool) soms laat afgelewer word, was die ander respondente baie gelukkig met die stand van die fisiese geriewe en fasiliteite by hul skool en almal was dit eens dat swak fisiese geriewe en fasiliteite by skole opvoeders negatief kan beïnvloed en opvoedermoreel negatief affekteer. Hierdie menings stem ooreen met die bevindinge van navorsers (Du Toit, 1994:18-23; Kloep & Tarifa, 1994: 159) dat gebrekkige fisiese geriewe en fasiliteite nie die hoofsaake van

werksontevredenheid as sodanig is nie, maar daartoe aanleiding kan gee indien 'n opvoeder alreeds 'n negatiewe gesindheid ervaar. 'n Gebrek aan fisiese fasiliteite en geriewe kan beslis bydra tot die verhoging van die frustrasievlakke en stres by opvoeders. (Hammond & Onikama; 1997:3; Van Tonder & Williams, 2009:211).

Dit is baie duidelik uit die bostaande dat die opvoeders in die Wellington-omgewing baie tevrede is met die fisiese geriewe en fasiliteite by skole waarby hulle betrokke is. 'n Netjiese werkomgewing kan baie doen om hoër moreel by opvoeders te bevorder, terwyl die gebrek aan fasiliteite, foutiewe toerusting, onvoldoende geriewe vir sport en buitemuurse aktiwiteite, busvervoer na buitemuurse aktiwiteite, en leerders sonder handboeke beslis bydra tot die frustrasie, spanning, stres en lae moreel by opvoeders.

4.3.2.2.7 Gemeenskapsondersteuning

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

As opvoeder geniet ek die ondersteuning van die gemeenskap (A.32).

**Tabel 4.24: Gemeenskapsondersteuning
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
7	29	65	29	7
5.1%	21.2%	47.4%	21.2%	5.1%

Op die vraag of die opvoeder die ondersteuning van die gemeenskap geniet, het die respondente soos volg gereageer: 5.1% was uiters tevrede, 21.2% was tevrede, 47.4% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 21.2% was ontevrede en 5.1% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was verdeeld tussen tevrede en ontevrede.

Met die terugvoering van twee fokusgroepe (Kwintiel 1 & 5) was die menings van die respondente oor die gemeenskapsondersteuning soos volg:

"Die gemeenskap in Wellington ondersteun ons, hang af van die geleentheid. As dit kom by die akademie, is hulle nie altyd daar nie. As dit kom by die finansies, kry ons ondersteuning".

"Ons laerskool kry goeie ondersteuning".

Die kollegas van 'n hoërskool (Kwintiel 5) het 'n ander mening oor gemeenskapsondersteuning gehad:

"Ons skool is nie so positief hieroor nie. As jy van skool af jou beste gee en dit gaan goed met jou skool, is daar nog ongeregverdigde kritiek en emosies wat opgesweep word. Soms gaan dit oor goed wat nie eintlik van toepassing is nie".

"Soms gaan dit oor status. Ouers sit hul kinders in ander skole waar hulle meer aansien het".

"Ons dux-leerlinge kry ook neëntig persent plus, maar ouers in die gemeenskap sit hul kinders nog steeds in ander skole".

"Wat vir my as opvoeder demotiveer, is dat spelers kry Bolandtennis en Bolandnetbal in ons skool en nog steeds sit die ouers hulle kinders in ander skole. Nou wanneer is goed genoeg dan nou goed genoeg?".

Die kommentaar van die respondente stem baie ooreen met navorsers se bevindinge dat, wanneer die gemeenskap waardering het vir die werk wat die opvoeders doen en hulle ondersteun, dit kan meewerk tot groter werktevredenheid (Jones, 2001:281). Die sentimente van die hoërskool-fokusgroep word bevestig deur Pretorius (2002:1) en Jones (2001:284) wat aangetoon het dat opvoeders in Suid-Afrika nie in alle gemeenskappe gerespekteer en gewaardeer word nie en ook geen ondersteuning ontvang nie. Die respondente was ook van mening dat positiewe gemeenskapsondersteuning 'n groot invloed het op opvoederwerktevredenheid. Die mening word bevestig deur die bevindinge van Maforah (2004:65) dat daar 'n positiewe korrelasie bestaan tussen die status en ondersteuning van die onderwysprofessie in die gemeenskap en die mate van werktevredenheid wat opvoeders in hul daaglikse onderrigaktiwiteite ervaar.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die opvoeders in die Wellington omgewing in 'n mate tevrede en nie ongelukkig met die ondersteuning van die gemeenskap is nie alhoewel daar 'n sekere persentasie is wat wel ontevrede met die aspek is. Dit blyk verder ook dat ouers in die gemeenskap die skole van hul kinders ondersteun solank hul kinders nog in die laerskool is. Sodra hul kinders in die hoërskool is, taan die ondersteuning van die ouers en word baie kinders uit die gemeenskap gestuur na ander skole vir "beter" opvoeding. Die gebrek aan

gemeenskapsondersteuning kan die werktevredeheid van opvoeders nadelig beïnvloed en kan lei tot lae moreel.

4.3.2.2.8 Geslag en opvoedkundige kwalifikasies

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

My geslag en opvoedkundige kwalifikasies dra daartoe by dat ek werktevredeheid in die onderwys kan ervaar (A.18).

Tabel 4.25: Geslag en opvoedkundige kwalifikasies
(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
2	5	54	68	8
1.5%	3.6%	39.4%	49.6%	5.8%

Op die vraag of opvoeders se geslag en opvoedkundige kwalifikasies daartoe bydra dat hulle werktevredeheid in die onderwys kan ervaar, het die respondente soos volg gereageer: 5.8% was uiters tevrede, 49.6% was tevrede, 39.4% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 3.6% was ontevrede en 1.5% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Tydens die fokusgroep-onderhoude het die respondente (Kwintiel 1-skool) geen kommentaar gelewer oor opvoedkundige kwalifikasie nie. Oor die wyse waarop geslag die moreel van opvoeders in die Wellington-omgewing beïnvloed, het die respondente van twee skole (Kwintiel 5), hul opinies soos volg verwoord:

"In die onderwys word daar onderskeid getref tussen geslag en kleur en dit kan vir die jong onderwyser demoraliserend wees. Dit is jammer dat ons nog steeds in 'n fase is waar daar onderskeid getref word tussen geslag en kleur".

"Dis demoraliserend vir die blanke man of die bruin man wat in die stelsel inkom. Onmiddellik word die inisiatief gedemp as gevolg van 'n stelsel waar onderskeid tussen mense gemaak word in 'n stelsel waarbinne die opvoeders moet werk".

Die kommentaar van die respondente word bevestig deur die bevindinge van Lee (1987:28) en Scheepers (1995:17) dat geslag wel opvoedermoreel kan affekteer en dat vroulike opvoeders 'n groter mate van werktevredenheid in die onderwys ervaar as hulle manlike kollegas.

'n Ander aspek wat hierby gevoeg kan word en wat duidelik in die fokusgroep-onderhoude by twee skole na vore gekom het, is dat die huidige regeringsbeleid van regstellende aksie ervaar word as niks anders is nie as diskriminasie wat gebaseer is op velkleur. Die huidige beleid word ervaar as omgekeerde rassediskriminasie deurdat dit bloot op velkleur gebaseer is. Die uiteindelijke gevolge van regstellende aksie in die onderwys is dat 'n groot aantal opvoeders bitter min voordeel daaruit trek, terwyl die gehalte van dienslewering aan almal verlaag word weens 'n tekort aan vaardighede. Die opvoeders wat nie as deel van die aangewese groepe beskou word nie, word benadeel en dit dra by tot stres, frustrasie en gepaardgaande lae moreel.

4.3.2.2.9 Organisasieklimaat en -kultuur

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Die organisasieklimaat en -kultuur in die skool bevorder opvoeders se werktevredenheid (A.25).

Tabel 4.26: Organisasieklimaat en -kultuur

(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
5	12	66	46	8
3.6%	8.8%	48.2%	33.6%	5.8%

Op die vraag of die organisasieklimaat en -kultuur in die skool opvoeders se werktevredenheid bevorder, het die respondente soos volg gereageer: 5.8% was uiters tevrede, 33.6% was

tevrede, 48.2% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 8.8% was ontevrede en 3.6% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Oor die invloed van organisasieklimaat en -kultuur was die respondente (al drie groepe) eenparig in hul kommentaar:

"Ons skool is baie gelukkig, ons word goed bestuur".

"Die opvoeders in Wellington is gelukkig dat die skole goed bestuur word".

Ons is tevrede, ons skoolbestuur bestaan uit knap bestuurders".

"Swak organisasieklimaat kan bydra tot lae moreel".

Die respondente het saamgestem dat die skole in Wellington baie goed bestuur word. Hul kommentaar stem baie ooreen met die bevindinge van Cenkseven-Önder en Sari (2009:1231) dat daar 'n noue verband bestaan tussen 'n positiewe klimaat, kultuur en die werktevredenheid van opvoeders in 'n skool. Hul mening dat 'n swak organisasie-klimaat en -kultuur in die skoolomgewing die welsyn van die onderwyspersoneel beïnvloed en dat dit grootliks bydra tot opvoederstres, stem baie ooreen met die bevindinge van Milstein *et al.* (1984:295).

Uit die voorafgaande kan daar tot die slotsom gekom word dat die organisasie- klimaat en -kultuur in die skole in die Wellington-omgewing bydra tot werktevredenheid onder opvoeders. Daar bestaan 'n noue verband tussen 'n positiewe klimaat, kultuur en die werktevredenheid van opvoeders in 'n skool. Deur goeie organisasieklimaat en effektiewe bestuur kan die ideale omstandighede in enige skool geskep word wat kan meewerk tot hoë werkermoreel. Die teenpool van bogenoemde is dat die swak organisasieklimaat en -kultuur in die skool-omgewing beslis 'n demper kan plaas op opvoedermoreel.

4.3.2.2.10 Ouerbelangstelling en -betrokkenheid

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Ek ervaar die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite as bemoedigend (A.17).

**Tabel 4.27: Ouerbelangstelling en -betrokkenheid
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
13	44	54	23	3
9.5%	32.1%	39.4%	16.8%	2.2%

Op die vraag of die opvoeders die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite as bemoedigend ervaar, het die respondente soos volg gereageer: 2.2% was uiters tevrede, 16.8% was tevrede, 39.4% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 32.1% was ontevrede en 9.5% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was beduidend ontevrede.

Oor die wyse waarop ouerbelangstelling en -betrokkenheid die moreel van opvoeders in die Wellington-omgewing beïnvloed, het die respondente (al drie groepe) hul soos volg tydens die fokusgroep-onderhoude uitgespreek:

"Die ouers se betrokkenheid is glad nie na wense nie. Ons moet hul omstandighede in ag hou. Die ouers gaan soggens in die donkerte werk toe en kom donker huis toe. Dan het hulle glad nie lus vir die skool nie".

"Ons sukkel om ouers betrokke te kry".

"Ouers raak minder betrokke by die hoërskool. Laerskoolouers is nog baie meer betrokke, in die hoërskool is dit nie "cool" as jou ouers betrokke is in die skool nie. Baie keer voel hulle dat as hulle ekonomies bydra, wil hulle nie nog ook ander insette lewer nie."

Die redes vir die gebrek aan ouerbelangstelling en -betrokkendheid in skole in die Wellington-omgewing stem baie ooreen met die bevindinge van Dladla (2005:32) dat dit in die hedendaagse tyd baie moeiliker word om ouers betrokke te kry by die aktiwiteite van skole. Die gebrek aan ouerbetrokkenheid korreleer met die bevindinge van verskeie navorsers (Wevers, 2000:155; Bivonia, 2002:17; Wevers & Steyn, 2002:201; Van Tonder & Williams, 2009:211) dat daar baie meer druk op opvoeders geplaas word en dat dit grootliks bydra by tot stres, frustrasie en lae opvoedermoreel.

Op grond van die voorafgaande ontleding van die response, is dit baie duidelik dat opvoeders die gebrek aan belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite ontmoedigend vind. Dit blyk dat dit in die huidige tydsgewrig baie moeiliker word om ouers betrokke te kry by skoolaktiwiteite. Gevolglik word baie meer druk op die opvoeders geplaas deur die ouers wat hul opvoedingsplig versuim en van die opvoeders verwag om as plaasvervangende ouers in te staan. Hierdie gebrek aan ouerbelangstelling en -ondersteuning dra grootliks by tot stres, frustrasie en lae opvoedermoreel.

4.3.2.2.11 Personeelverhoudinge

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Die vlak van personeelverhoudings bevorder die interpersoonlike verhoudinge en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in die skool (A.27).

**Tabel 4.28: Personeelverhoudinge
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
5	9	49	59	15
3.6%	6.6%	35.8%	43.1%	10.9%

Op die vraag of die vlak van personeelverhoudinge die interpersoonlike verhoudings en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in die skool bevorder, het die respondente soos volg gereageer: 10.9% was uiters tevrede, 43.1% was tevrede, 35.8% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 6.6% was ontevrede en 3.6% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Met die terugvoering van die fokusgroep-onderhoude oor personeelverhoudinge het die respondente (al drie groepe) hul standpunte soos volg verwoord:

"Ons personeel kom goed oor die weg".

"Personeelverhouding is baie belangrik. Ons het 'n sessie gehad waar ons persoonlikhede ontleed is. Ons het 'n groepsessie gehad en gelet op personeelverhouding en waarom mense nie met mekaar oor die weg kom nie".

Die siening van die respondente, dat goeie en gesonde personeelverhouding aanleiding gee tot 'n positiewe atmosfeer, 'n positiewe gesindheid en werktevredenheid onder opvoeders, stem baie ooreen met die bevindinge van verskeie navorsers (Yong, 1999:5; Maforah, 2004:62; Rhodes *et al.*, 2004:71; Wevers & Steyn, 2002:2010; Wolfe *et al.*, 2004:855;).

Dit is dus duidelik dat die vlak van personeelverhoudings in die Wellington-omgewing die interpersoonlike verhouding en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in die skool bevorder. Die gesonde personeelverhouding gee aanleiding tot 'n positiewe atmosfeer by die skole en dra by tot die werktevredenheid en gevolglike hoë opvoedermoreel. Aan die ander kant kan gebrekkige en onvoldoende personeelverhouding aanleiding gee tot stres, hoë frustrasievlakke, potensiële werkuitbranding en lae moreel by opvoeders.

4.3.2.2.12 Werksure

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

My werklading in die onderwys vereis van my gunstige en realistiese werksure (A.31).

**Tabel 4.29: Werksure
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
13	35	55	29	5
9.5%	25.5%	40.1%	21.2%	3.6%

Op die vraag of opvoeders se werklading in die onderwys van my gunstige en realistiese werksure vereis, het die respondente soos volg gereageer: 3.6% was uiters tevrede, 21.2% was tevrede, 40.1% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 25.5% was ontevrede

en 9.5% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was ontevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Tydens die terugvoering van die respondente by 'n klein laerskool (Kwintiel 1) was die opvoeders dit eens dat hulle werksure nie te ongunstig is nie. Hul mening was:

"Partykeer werk ons langer, maar dis nie altyd nie".

Die opvoeders van 'n groot laerskool (Kwintiel 5) en 'n groot hoërskool (Kwintiel 5) het anders daarvoor gevoel en hul opinies soos volg verwoord:

"Ek stem glad nie saam dat my werksure gunstig en realisties is nie. "Ek weet hoekom die tabelle so lyk ... ongelukkig sit ons met 'n klein persentasie funksionele skole. My man plaas 'n foto van my teen die yskas sodat my kinders kan sien hoe hul ma lyk. Ek praat vanuit 'n funksionele skool. Dit hang af van in watter skool jy is, watter buitemuurse aktiwiteite jy betrokke is, hoeveel fondse die personeel moet insamel. Indien daar baie druk op personeel is, dra dit by tot baie ongunstige en lang werksure".

"Daar is sekere tye wanneer jy nie genoeg werksure in 'n dag het nie en wat dit rof gaan".

"Veral ons mense wat tale gee, moet beplan. Ek kan nie my opstelle los tot voor die eksamen nie. Ek moet maar naweke sit ... ek sou graag iets anders wou doen. Dit maak mens nogal negatief".

Die standpunte van die respondente, dat ongunstige en lang werksure negatief op opvoedermotivering inwerk, stem baie ooreen met die bevindinge van Scheepers (1995:14) en Steyn (2002:89). Lang werksure demotiveer opvoeders en werk negatief op opvoedermoreel in (Kloep & Tarifa 1994:163; Campbell 1999:24; Wevers, 2000:148).

In die lig van die voorafgaande blyk dit dat die werklading van opvoeders oor die algemeen gunstige en realistiese werksure van hulle vereis. Dit blyk ook dat veral die taalopvoeders van skole, vanweë hul nasienwerk, asook dié opvoeders van skole met 'n groot buitemuurse lading, baie meer ure na skool gebruik om hul voorbereiding en nasienwerk af te handel. Dit is dus duidelik dat onrealistiese werksure negatief op motivering inwerk en beslis nie opvoedermoreel bevorder nie.

4.3.2.3 Aspekte in die klaskamer

Die laaste deel van die vraelys wat ontleed gaan word, het betrekking op die opvoeding en

die aspekte in die klaskamer.

4.3.2.3.1 Erkenning vir taakuitvoering

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

**Ek ontvang erkenning vir die take en verpligtinge wat ek in die skool uitvoer
(A.1).**

**Tabel 4.30: Erkenning vir taakuitvoering
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
2	14	53	55	13
1.5%	10.2%	38.7%	40.1%	9.5%

Op die vraag of opvoeders erkenning ontvang vir die take en verpligtinge wat hulle in die skool uitvoer, het die respondente soos volg gereageer: 9.5% was uiters tevrede, 40.1% was tevrede, 38.7% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 10.2% was ontevrede en 1.5% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Ten opsigte van die erkenning wat opvoeders in die uitvoering van hul take kry, het die respondente tydens die fokusgroep-onderhoude soos volg gerapporteer:

"Ons kry baie erkenning en dank van die skoolbestuurspan en beheerliggaam vir die werk wat ons verrig".

"Ons kry gereeld 'n briefie van die prinsipaal waarin ons bedank word vir wat ons vir die skool en die kinders doen".

"Ons kry sulke mooi briefies van die ouers en kinders om dankie te sê".

"As die mense met wie ons elke dag werk, gereeld vir ons dankie se – dan motiveer dit ons elke dag".

Die mening van die respondente word bevestig deur die bevindinge van verskeie navorsers (Eimers, 1997:130; Evans 1992:29; Wevers 2000:103; Wevers & Steyn; 2002:207; Rhodes *et al.*, 2004:71) dat opvoeders graag erkenning wil ontvang vir die uitvoering van hul take. Erkenning vir taakuitvoering motiveer opvoeders en dra by tot die ervaring van werktevredenheid in die klaskamer asook hoë opvoedermoreel (Bivona, 2002:11; Postell, 2004:36).

Daar is bevind dat opvoeders in die Wellington-omgewing erkenning vir taakuitvoering ontvang. Erkenning vir 'n taakuitvoering dien as motivering en opvoeders wil graag een of ander vorm van erkenning ontvang vir die take en verpligtinge wat hulle uitvoer. Dit is ook so dat die gebrek aan erkenning vir taakuitvoering beslis kan bydrae tot negatiewe motivering en lae opvoedermoreel.

4.3.2.3.2 Interaksie met leerders en hul suksesse

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

My interaksie met my leerders en hul suksesse motiveer my elke dag (A.2).

**Tabel 4.31: Interaksie met leerders en hul suksesse
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
1	6	46	58	26
0.7%	4.4%	33.6%	42.3%	19.0%

Op die vraag of hul interaksie met hul leerders en hul suksesse opvoeders hul elke dag motiveer, het die respondente soos volg gereageer: 19.0% was uiters tevrede, 42.3% was tevrede, 33.6% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 4.4% was ontevrede en 0.7% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Tydens die fokusgroep-onderhoude het die respondente hul menings oor die interaksie met die leerders en suksesse soos volg verwoord:

"Die suksesse van ons leerders motiveer ons elke dag".

"Dit is lekker om hulle te kan help en as hulle sukses bereik".

"Dit motiveer ons as ons leerders suksesvol is in hul take".

"Die feit dat ons leerders na skool in die lewe iets bereik, motiveer ons".

Die kommentaar van die respondente stem ooreen met die menings van navorsers (Shachar, 1997:805; Wright & Custer, 1998:61; Campbell, 1999:24; Wevers, 2000:99; Wevers & Steyn, 2002:209) dat die interaksie wat opvoeders met leerders en hul suksesse het, 'n baie belangrike rol as motiveringsfaktor by opvoeders speel en gevolglik hul moreel kan beïnvloed.

Op grond van die voorafgaande is dit duidelik dat die interaksie met hul leerders en hul suksesse die opvoeders in die Wellington-omgewing hul elke dag motiveer. Dit is duidelik dat die opvoeders die meeste bevrediging en grootste motivering verkry uit hul daaglikse interaksie met leerders. Die suksesse van die leerders dra by tot ervaring van werktevredenheid van opvoeders in die skool.

4.3.2.3.3 Leerdergerigte faktore

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

**My liefde en pligsbesef teenoor die leerders in my klas motiveer my daaglik
(A.3).**

**Tabel 4.32: Leerdergerigte faktore
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
0	2	24	73	37
0.0%	1.5%	17.5%	53.3%	27.0%

Op die vraag of hul liefde en pligsbesef teenoor die leerders in hul klasse hulle daaglik motiveer, het die respondente soos volg gereageer: 27.0% was uiters tevrede, 53.3% was tevrede, 17.5% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 1.5% was ontevrede en 0.0% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was uiters tevrede.

Oor die wyse waarop leergerigte faktore opvoedmoreel daaglik beïnvloed, het die respondente tydens die fokusgroep-onderhoude hul menings soos volg gelug:

"My liefde vir die leerders en my pligsbesef motiveer my elke dag".

"Die kinders en my onderwystaak ... dis waarom ek die onderwys gekies het".

"As jy nie 'n passie vir die kinders het nie, is onderwys nie die moeite werd nie".

"Die humor met kinders en die passie vir hulle maak die onderwys die moeite werd".

"Die feit dat ek elke dag met kinders werk ... motiveer my elke dag".

"Ek het 'n roeping om uit te leef ... dit is om 'n bydrae te maak tot die opvoeding van ons kinders elke dag".

Bogenoemde kommentaar van opvoeders in die fokusgroep korreleer baie met die bevindinge van navorsers (Yong, 1999:3; Stenlund, 1995:152; Wevers & Steyn, 2002:207) dat die liefde en pligsbesef van opvoeders teenoor die leerders in 'n groot mate bydra tot opvoeders se werkmotivering en gepaardgaande hoë moreel.

In die lig van die voorafgaande is dit duidelik dat leerdergerigte faktore, naamlik die liefde en pligsbesef teenoor die leerders, die opvoeders in die Wellington-omgewing elke dag motiveer. Die liefde vir die kinders en die pligsbesef is vir die opvoeders van die uiterste belang en vir baie opvoeders was dit die grootste motivering vir die keuse van die onderwys as 'n beroep. Die gebrek aan leerdergerigte faktore sou beslis opvoeders demotiveer.

4.3.2.3.4 Outonomie in die uitvoering van pligte

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Ek geniet outonomie in die uitvoering my pligte as opvoeder (A.4).

**Tabel 4.33: Outonomie in die uitvoering van pligte
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
0	4	38	61	34
0.0%	2.9%	27.7%	44.5%	24.8%

Op die vraag of opvoeders outonomieit geniet in die uitvoering van hul pligte, het die respondente soos volg gereageer: 24.8% was uiters tevrede, 44.5% was tevrede, 27.7% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 2.9% was ontevrede en 0.02% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Tydens die terugvoering van die fokusgroep-onderhoude het die respondente hul standpunte oor die mate waarin opvoeders outonomie in die uitvoering van pligte ervaar, soos volg verwoord:

"Ons geniet outonomie in die uitvoering van ons pligte. Dit motiveer ons".

"Die feit dat ons in die klaskamer kan funksioneer en dat ons die outonome vryheid kan geniet, is vir ons 'n groot motivering om elke dag ons beste te lewer".

Bogenoemde standpunte vind aansluiting by die bevindinge van verskeie navorsers (Newstrom & Davis, 1993:352; Ingersol, 1997:42; Wevers & Steyn, 2002:208; Zembylas & Papanastasiou, 2006:241; Pearson & Moomaw, 2005:48; Salley, 2010:29) dat opvoederoutonomie 'n baie belangrike faset van die onderwys uitmaak. Die gebrek aan outonomie in die uitvoering van hul daaglikse onderwyspligte demotiveer opvoeders en dra by tot lae moreel.

Daar is gevind dat die opvoeders in die Wellington-omgewing outonomieit in die uitvoering hul pligte as opvoeders geniet. Outonomieit in die uitvoering van hul pligte verwys na die wyse waarop die opvoeders in staat is om vryheid, onafhanklikheid en hul oordeel toe te pas in aspekte soos die beplanning en werksprosedure in die uitvoering van hul werk. Die gebrek aan opvoederoutonomieit kan bydra tot negatiewe motivering en kan ernstige implikasies vir opvoedermoreel inhou.

4.3.2.3.5 Werktevredeheid

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Ek ervaar werktevredeheid in my taak as opvoeder (A.5).

**Tabel 5.34: Werktevredeheid
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
1	9	44	68	15
0.7%	6.6%	32.1%	49.6%	10.9%

Op die vraag of opvoeders werktevredeheid ervaar in hul taak, het die respondente soos volg gereageer: 10.9% was uiters tevrede, 49.6% was tevrede, 32.1% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 6.6% was ontevrede en 0.7% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Tydens die fokusgroep-onderhoude was die respondente dit eens dat die ervaring van werktevredeheid 'n groot rol speel in die bepaling van hoë moreel. Hul siening was soos volg:

"Ons ervaar werktevredeheid in ons onderwystaak. Dit motiveer ons en dra by tot hoë moreel".

"Ek gaan elke dag huis toe en dink by myself ... ek geniet my onderwystaak geweldig en ervaar tevredeheid".

Die terugvoering van die fokusgroepe hou dus verband met die bevindinge van navorsers (Herzberg, 1966:74-75; Herzberg & Grigaliuma, 1971:73-79; Matlawe, 1989:12-14; Abu Saad & Hendrix, 1995:141; Bivona, 2002:24; Maforah, 2004:36) dat werktevredeheid in die skool realiseer vanweë 'n kombinasie van werkverwante aangeleenthede (soos erkenning, verantwoordelikheid, bevordering, doelwitbereiking en professionele groei) en individuele aspekte (soos deelname in besluitneming, die gebruik van gewaardeerde vaardighede, vryheid en onafhanklikheid en uitdrukking van kreatiewe vaardighede). Opvoedermotivering

en hoë moreel is die resultaat van werktevredenheid in die onderwys (Davis & Wilson, 2000:352).

Die ondersoek onder die opvoeders in die Wellington-omgewing het bevind dat die opvoeders werktevredenheid in die onderwys ervaar, alhoewel daar 'n klein groepie (7.3%) was wat geen werktevredenheid ervaar het nie. Werktevredenheid speel 'n baie belangrike rol as motiveringsaspek by opvoeders en dit realiseer vanweë 'n kombinasie van werkverwante of individuele aspekte in die skool. Die gebrek aan werktevredenheid in die klaskamer en die skool kan bydra tot frustrasie, spanning en gepaardgaande lae opvoedermoreel.

4.3.2.3.6 Werklading

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

My daaglikse pligte, werkdruk en werklading is hanteerbaar (A.6).

**Tabel 4.35: Werklading
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
4	24	53	48	8
2.9%	17.5%	38.7%	35.0%	5.8%

Op die vraag of die daaglikse pligte, werkdruk en werklading van opvoeders hanteerbaar is, het die respondente soos volg gereageer: 5.8% was uiters tevrede, 35.0% was tevrede, 38.7% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 17.5% was ontevrede en 2.9% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Oor die wyse waarop hul werklading die moreel van opvoeders in die Wellington omgewing beïnvloed, het die volgende opinies tydens die fokusgroep-onderhoude na vore gekom:

"Ons werklading is hanteerbaar".

"Dit hang af van watter skool jy is. Die groot ding is ... dit is jou keuse .. party onderwysers hou skool vir 'n salaris. Ander werk vir hul skool. Dit hang af van hoe jy jou beskikbaar stel vir jou skool en of jy jou hand opsteek vir ekstra take. Dan beslis gaan jy 'n vol werklading hê".

"Ons werklading is hanteerbaar ... met goeie beplanning".

Die respondente se menings oor die werklading in die onderwys word bevestig deur die navorsing van Lumsden (1998:2) en Vandenberghen en Huberman (1999:60) dat die groot werklading in die onderwys opvoedermoreel kan beïnvloed. Navorsing het ook getoon dat 'n groot werklading van die vernaamste aspekte is wat bydra tot stres en gepaardgaande lae opvoedermoreel (Milstein *et al.*, 1984:295; Lumsden, 1998:2; Jones, 2001:280; Mackenzie, 2007:95).

Die ondersoek onder opvoeders in die Wellington-omgewing het bevestig dat die grootste groep opvoeders tevrede is met hul werklading. Daar was 'n klein groepie wat aangedui het dat hulle 'n vol werklading het wat deeglike beplanning vereis. 'n Groot en onhanteerbare werklading lei tot potensiële werkuitbranding, stres, frustrasie, spanning en gepaardgaande lae opvoedermoreel.

4.3.2.3.7 Stres

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Die vlak van stres wat ek as opvoeder ervaar, is hanteerbaar (A.7).

Tabel 4.36: Stres
(n = 137)

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
4	25	61	44	3
2.9%	18.2%	44.5%	32.1%	2.2%

Op die vraag of die vlak van stres wat opvoeder ervaar, hanteerbaar is, het die respondente soos volg gereageer: 2.2% was uiters tevrede, 32.1% was tevrede, 44.5% was in 'n mate

tevrede en ook nie ongelukkig nie, 18.2% was ontevrede en 2.9% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede en ook nie ongelukkig nie. Die tweede grootste groep was tevrede.

Die respondente het verskillende menings tydens die fokusgroep-onderhoude gehad oor die stres wat opvoeders in hul werk ervaar:

"Die stres in ons werk is hanteerbaar".

"Ons kan die stres hanteer".

"Dit hang af van die tipe skool waar jy baie werk het van hoe jou stresvlak is". "As jy 'n vol program het gaan jy baie stres hê".

"Dit hang van jouself af ... jy werk met ander ouers se kinders ... as jy jou beste wil gee kan dit stresvol wees".

"Jy moet 'n manier kry om van jou stres ontslae te raak. As jy nie kan nie, is jy in die moeilikheid".

Die kommentare van die opvoeders strook met die bevindinge van verskeie navorsers (Farber, 1984:325; Milstein *et al.*, 1984:295; Smith & Bourke, 1992:31; Kyriacou, 2001:29; Barkhuizen & Rothmann, 2008:322; Van Tonder & Williams, 2009:211) dat die oorsake van stres onder opvoeders voortspruit uit hul opvoedingstaak of werkverwante aangeleenthede. Die opmerkings deur die kollegas korreleer ook met die bevindinge deur verskeie navorsers (Wisniewski & Garguilo, 1997:329; Lumsden, 1998:3; Yong & Yue, 2007:79) dat daar 'n korrelasie tussen stres en lae moreel bestaan.

In die lig van die voorafgaande, bevestig die opvoeders in skole in Wellington dat die vlak van stres wat hulle as opvoeders ervaar, hanteerbaar is. In twee van die fokusgroep-onderhoude het van die respondente laat blyk dat, indien jy in 'n skool is waar die ouers en gemeenskap prestasie beklemtoon, daar baie meer druk op die opvoeders geplaas word. In dié mate sal die personeel 'n groter geneigdheid tot stres in die werkplek hê. In dié opsig kan die ervaring van stres as motiveringsaspek opvoedermoreel negatief beïnvloed. Stres en spanning is sinonieme en beide affekteer die opvoeder in die klaskamer. Die korrelasie tussen stres, spanning, werkkuitbranding en gevolglike lae moreel is dus voor die handliggend en onvoorkombaar indien nie betyds aangespreek word nie. Stres demp die gees en entoesiasme van opvoeders en indien stres in die onderwysberoep nie aangespreek en verwerk kan word nie, verlaat baie die onderwys.

4.3.2.3.8 Taaksinvolheid

Respondente is gevra om op die volgende stelling te reageer:

Ek ervaar my daaglikse opvoedingstaak as baie sinvol en vind dit emosioneel en intellektueel stimulerend (A.8).

**Tabel 4.37: Taaksinvolheid
(n = 137)**

Uiters ontevrede = 1	Ontevrede =2	In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie =3	Tevrede = 4	Uiters tevrede = 5
0	12	58	59	8
0.0%	8.8%	42.3%	43.1%	5.8%

Op die vraag of opvoeders hul daaglikse opvoedingstaak as baie sinvol ervaar en dit emosioneel en intellektueel stimulerend vind, het die respondente soos volg gereageer: 5.8% was uiters tevrede, 43.1% was tevrede, 42.3% was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie, 8.8% was ontevrede en 0.0% was uiters ontevrede. Die groot meerderheid was tevrede. Die tweede grootste groep was in 'n mate tevrede en ook nie ongelukkig nie.

Tydens die fokusgroep-onderhoude was die respondente dit eens dat taaksinvolheid 'n groot rol speel in die bepaling van opvoedermoreel en het die volgende sieninge gedeel:

"Ons ervaar ons taak as opvoeders baie sinvol en stimulerend".

"Dit stimuleer my elke dag".

"Dis hoekom ek nog in die onderwys is".

"Ja ... 'n mens het nie 'n klas nodig wat vir jou hande klap en applous gee nie. Een kind wat vir jou 'n kompliment gee ... maak jou werk die moeite werd, emosioneel en op baie vlakke maak dit jou werk die moeite werd".

Die kommentare van die respondente vind aansluiting by die bevindinge van verskeie navorsers (Newstrom & Davis, 1993:351; Barnabé & Burns 1994:172; Wevers 2000:112; Wevers & Steyn, 2002:207; Zembylas & Papanastasiou, 2006:238) dat die ervaring van

taaksinvolheid in die onderwys 'n positiewe invloed op die lewe van opvoeders kan uitoefen en gevolglik opvoedermoreel positief kan beïnvloed.

Daar kan uit die ondersoek in die Wellington-omgewing tot die slotsom gekom word dat opvoeders hul daaglikse opvoedingstaak as baie sinvol ervaar en dat hulle dit emosioneel en intellektueel stimulerend vind. Opvoeders kan 'n positiewe invloed op die lewe van die leerders en ander mense rondom hul uitoefen. Taaksinvolheid in die klaskamer en skool realiseer ook wanneer opvoeders hul opvoedingstaak as emosioneel en intellektueel stimulerend vind en waar hulle daaglik die geleentheid het om kreatief en sinvol met die leerders in hul klasse te kan omgaan. Taaksinvolheid in die klaskamer kan opvoedermoreel positief en negatief beïnvloed, maar 'n gebrek aan taaksinvolheid kan opvoedermoreel nadelig beïnvloed.

4.4 Vergelykende data-analise van skole

In die vorige afdeling, 4.3, is 'n analise van die response op die vrae van die vraelys gegee. Ten einde 'n volledige beeld van die mate waarin die drie verskillende aspekte opvoedermoreel beïnvloed te verkry, is 'n vergelykende data-analise van die vraelyste met behulp van die SPSS-statistiese program verwerk.

Analise van variansie (ANOVA) is 'n besondere vorm van statistiese hipotesetoetsing in die gebruik van die analise van eksperimentele data (Howel, 1995:285; Rasmussen, 1996:55; Cramer, 1998:93; Barrow, 2001:221). ANOVA is 'n versameling van statistiese modelle wat gebruik word om te bepaal of die verskille in die groep se gemiddeldes beduidend is of nie. ANOVA bied 'n statistiese toets op die vraag of die gemiddelde van 'n paar groepe gelyk is. Deur middel van die ANOVA-prosedure word die geobserveerde variasie in veranderlike komponente verdeel wat beskryf kan word as die redes vir die verskillende oorsake.

'n ANOVA is gedoen om die gemiddeldes van skole te vergelyk. Die *t*-toets word gebruik om die twee gemiddelde tellings van twee groepe te vergelyk met die oog daarop om te bepaal of die twee gemiddeldes betroubaar van mekaar verskil (De Wet, Monteith, Steyn, & Venter, 1981:240; Thomas & Nelson, 1985:132; Cramer, 1998:103; Barrow, 2001:221) en of "dié besondere verskil per toeval kan voorkom binne die grense van waarskynlikheid volgens die *t*-tabel" (Du Toit, 1985:116). Die *F*-toets is gebruik om te bepaal of daar enige statisties betekenisvolle verskille tussen die gemiddeldes van veranderlikes onder bespreking is wanneer meer as twee skole vergelyk word (Du Toit, 1985:274; Thomas & Nelson, 1985:132;

Cramer, 1998:101; Barrow, 2001:221). Beduidendheid word bepaal deurdat die p-waarde kleiner moet wees as 0.05 (De Wet *et al.*, 1981:240 Thomas & Nelson, 1985:132; Cramer, 1998:103; Barrow, 2001:221).

In die verskillende kolomme is die volgende waardes aangedui; n , \bar{x} , s , *minimum en maksimum*. Die totale aantal respondente per skool word deur middel van die letter n aangedui. Die gemiddelde waardes is 'n punt op 'n skaal waarbo en waaronder die helfte van die metings of waardes geleë is. Die gemiddelde is 'n meting van lokaliteit en word bereken deur al die waardes bymekaar te tel en te deel deur die aantal waardes. Gemiddeldes word beïnvloed deur baie hoë of baie lae waardes (uitskieters). Die gemiddelde word deur 'n \bar{x} (streep x) aangedui. Die mediaan, daarenteen, is die 50ste persentiel (Du Toit, 1985:34). Dus is 50% van die waardes gewoonlik kleiner as die mediaan en 50% van die waardes groter as die mediaan. Wanneer die gemiddelde en die mediaan gelyk is aan mekaar (op dieselfde waarde val), kan dit 'n aanduiding wees dat die verdeling van die waardes simmetries is.

Die standaardafwyking is die maatstaf van die verspreidingswydte wat die algemeenste gebruik word (Du Toit, 1985:47). Dit vorm ook die standaard-skaaleenheid waartoe alle ander skaalmetings gereduseer kan word, of in terme waarvan alle waardes of tellings uitgedruk kan word. Die standaardafwyking word deur die letter s aangedui.

Die kolom, minimum, dui op die minimum keuses in die vraelys soos deur die respondente gekies tydens die voltooiing van die vraelys waar daar van 'n Likert-vyfpuntskaal (1 = Uiteers ontevrede; 2 = Ontevrede, 3 = In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie), 4 = Tevrede en 5 = Uiteers tevrede) gebruik gemaak is om die gevoel van die respondente oor watter mate hierdie aspek opvoedermoreel kan beïnvloed. Die kolom, maksimum, dui weer die maksimum keuse van die respondente vir die betrokke aspek op die vraelys aan.

Vervolgens die data-analise van die aspekte op nasionale en provinsiale vlak.

4.4.1 Vergelykende data-analise van skole: nasionale en provinsiale aspekte

By elke aspek gaan daar 'n vergelykende data-analise aan die hand van die volgende gedoen word: die gemiddeldes per skool, die gemiddeldes per geslag, die gemiddeldes per posvlak, die gemiddeldes per kwalifikasie, die gemiddeldes per jare ondervinding en die gemiddeldes per demografie.

4.4.1.1 Die gemiddeldes per skool

Die gemiddeldes van die nasionale en provinsiale aspekte per skool is soos volg:

Tabel 4.41: Die gemiddeldes per skool: nasionale en provinsiale vlak aspek

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	Skool 1	21	2.69	.475	2	4
	Skool 2	11	2.82	.422	2	4
	Skool 3	26	3.11	.527	2	4
	Skool 4	20	2.63	.515	2	4
	Skool 5	8	2.94	.325	3	4
	Skool 6	10	2.76	.405	2	3
	Skool 7	5	2.56	.793	1	3
	Skool 8	8	3.21	.480	2	4
	Skool 9	11	2.96	.167	3	3
	Skool 10	3	2.70	.170	3	3
	Skool 11	5	2.96	.636	2	4
	Skool 12	3	3.22	.619	3	4
	Skool 13	6	2.65	.944	1	4
	Totaal	137	2.86	.525	1	4

'n Groot hoeveelheid van die skole het in hul response vanaf 2 tot 4 aangedui, met geen respondent wat 'n 5 aangedui het nie. Die grootste standaardafwyking (.944) kom by skool 13 voor. Die keuse van die respondente wissel van 1 (uiters ontevrede) tot 4 (tevrede). Die gemiddelde waarde (2.65) van die skool is onder die gemiddelde waarde (2.86) van al 13 skole. By skool 7 kom die laagste gemiddelde waarde (2.56) voor met die tweede grootste standaardafwyking (.793). By skool 9 kom die kleinste standaardafwyking (.167) voor, terwyl skool 8 die hoogste gemiddelde waarde vertoon. Skole 9 en 10 het 'n gemiddelde minimum en maksimum response van 3 aangeteken.

By hierdie aspek was daar beduidende verskille wat aantoon dat skole op verskillende wyses beïnvloed word deur aspekte op nasionale en provinsiale vlak en wat opvoedermoreel gevolglik nadelig kan affekteer. Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 13 skole is. Die F-waarde is

1.8666 (Vryheidsgrade = 12) en die p-waarde is .045. Skole 7, 11, 12 en 13 (almal Kwintiel 1-skole) is in die dorp geleë en toon die grootste standaardafwykings. Die verskille is dus beduidend.

Die gemiddelde waarde van die aspekte op nasionale en provinsiale vlak is 2.86 en is laer as die skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte (3.17) en die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer (3.58).

In die lig van bogenoemde kan daar tot die gevolgtrekking gekom word dat aspekte op nasionale en provinsiale vlak opvoedermoreel negatief kan beïnvloed. Van die Kwintiel 5-skole ervaar baie druk vanweë aspekte op nasionale en provinsiale vlak, terwyl ander Kwintiel 1-skole minder druk ervaar. Alhoewel die verskille beduidend is, kan geen voor die hand liggend verduidelikings hiervoor gevind word nie. Moontlike verklarings waarom die opvoeders in van die Kwintiel 1-skole so baie beïnvloed word deur aspekte op nasionale en provinsiale vlak, is vanweë die geografiese ligging van die skole in Wellington, die sosio-ekonomiese aard en omstandighede van die ouers en leerders verbonde aan die skool en die toepassing en handhawing van dissipline om maar enkele voorbeelde te noem. Soos reeds vroeër aangedui is aspekte op nasionale en provinsiale vlak dié aspekte wat die meeste bydra tot die ontevredenheid van opvoeders in die werkomgewing en wat gevolglik tot stres lei. Stres ontnem die opvoeder van positiewe werksmotivering, tevredenheid, geluk, entoesiasme en gee aanleiding tot lae opvoedermoreel.

4.4.1.2 Die gemiddeldes per geslag

Die gemiddeldes van die nasionale en provinsiale aspekte per geslag is soos volg:

Tabel 4.42: Die gemiddeldes per geslag: nasionale en provinsiale vlak aspek

Aspek	Geslagskode	n	\bar{x}	s
Nasionale en provinsiale vlak	V	93	2.84	.546
	M	44	2.90	.482

Die gemiddelde waardes (2.84) van die 93 vroulike respondente wat die vraelyste voltooi het, vertoon laer as die 44 manlike respondente wat aan die kwantitatiewe navorsing deelgeneem het. Alhoewel hier geen beduidende verskille is nie (p-waarde is >0.05), blyk dit dat die vroulike

respondente in 'n geringe mate meer ontevrede is as die manlike respondente met die wyse waarop die aspekte op nasionale en provinsiale vlak opvoedermoreel kan beïnvloed.

4.4.1.3 Die gemiddeldes per posvlak

Die gemiddeldes van die nasionale en provinsiale aspekte per posvlak, is soos volg:

Tabel 4.43: Die gemiddeldes per posvlak: nasionale en provinsiale vlak aspek

Aspek	Posvlak	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	1	107	2.90	.520	1	4
	2	20	2.58	.527	1	3
	3	8	3.03	.474	2	4
	4	2	2.72	.236	3	3
	Totaal	137	2.86	.525	1	4

Die gemiddelde waardes van die 107 respondente (2.90) op posvlak 1 vertoon hoër as die 20 respondente (2.58) op posvlak 2 wat die vraelyste voltooi het. Die keuse van die respondente op posvlak 1 volgens die vraelyste het gewissel van 1 (uiters ontevrede) tot 4 (tevrede). Alhoewel geen noemenswaardige verskille voorkom nie, kom die grootste standaardafwyking (.527) wel by posvlak 2 voor.

Deur die ANOVA F-toets is bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 4 posvlakke is. Die F-waarde is 2.427 (Vryheidsgrade = 3) en die p-waarde is .068. Die verskille is dus nie beduidend nie.

Uit die bostaande tabel, kan die afleiding gemaak word dat die aspekte op nasionale en provinsiale vlak die moreel van opvoeders op posvlakke 2 (departementshoofde) die meeste nadelig kan beïnvloed. 'n Moontlike verklaring hiervoor is dat die opvoeders op dié posvlak meer betrokke is by die implementering, toepassing en uitvoering van nasionale onderwyswetgewing en skooladministrasie. Aan die ander kant is dit duidelik dat die moreel van opvoeders op posvlak 4 (prinsipale van groot skole) minder beïnvloed word deur aspekte op nasionale en provinsiale vlak.

4.4.1.4 Die gemiddeldes per kwalifikasie

Die gemiddeldes van die nasionale en provinsiale aspekte per kwalifikasie, is soos volg:

Tabel 4.44: Die gemiddeldes per kwalifikasie: nasionale en provinsiale vlak aspek

Aspek	Kwalifikasie	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	Driejaardiploma	25	2.80	.528	1	4
	Vierjaardiploma	41	2.83	.529	2	4
	Vierjaargraad	25	2.91	.595	1	4
	B-Graad en Eenjaardiploma	18	2.78	.481	2	4
	Honneursgraad	22	2.98	.525	2	4
	Meestersgraad	5	2.78	.437	2	3
	Doktorsgraad	1	3.00	.000	3	3
	Totaal	137	2.86	.525	1	4

Die gemiddelde waardes van die respondente met 'n B-Graad en 1 Jaar Diploma en 'n Meestersgraad het die laagste (2.78) gemeet met die keuse van 2 (Ontevrede) tot 4 (Tevrede) en 2 (Ontevrede) tot 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tydens die voltooiing van die vraelyste onderskeidelik. Daarteenoor was die gemiddelde waarde van die respondente met 'n driejaardiploma (2.80) effens hoër terwyl die groep, in die uitoefening van keuses op die vraelys, van 1 (Uiters ontevrede) tot 4 (Tevrede) aangedui het. Alhoewel geen noemenswaardige verskille voorkom nie, was die standaardafwykings (.595) van die respondente met 'n vierjaardiploma- opleiding groter as die ander respondente met graadkwalifikasies.

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die verskillende vlakke van kwalifikasies skole is. Die F-waarde is .397 (Vryheidsgrade = 6) en die p-waarde is .880. Die verskille is nie dus beduidend nie.

Uit die voorafgaande tabel blyk dit dat die respondente met 'n drie- en vierjaardiploma die meeste ontevrede is met die aspekte op nasionale en provinsiale vlak soos blyk uit die keuses tydens die voltooiing van die vraelys. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat daar 'n groter verskeidenheid van keuses by die aspekte op nasionale en provinsiale vlak by opvoeders met die driejaardiploma en 'n vierjaargraad voorkom as al die ander groepe

opvoeders. Dit blyk dat hierdie aspek die moreel van die opvoeders met driejaardiopvoeders en 'n vierjaargraad nadeliger kan beïnvloed as die ander opvoeders.

4.4.1.5 Die gemiddeldes per jare ondervinding

Die gemiddeldes van die nasionale en provinsiale aspekte per jare ondervinding, is soos volg:

Tabel 4.45: Die gemiddeldes per jare ondervinding: nasionale en provinsiale vlak aspek

Aspek	Jare ondervinding	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	0-5 jaar	16	3.05	.559	2	4
	6-10 jaar	5	2.49	.735	1	3
	11-15 jaar	10	2.59	.529	2	4
	16-20 jaar	24	2.98	.501	2	4
	21 en langer	82	2.84	.498	1	4
	Totaal	137	2.86	.525	1	4

Die gemiddelde waardes van die respondente met 0 – 5 jaar ondervinding was hoër (3.05) as die ander groepe. Die respondente met tussen 6 – 10 jare ondervinding het die laagste gemiddelde waarde (2.49) gemeet. Hul keuse tydens die voltooiing van die vraelys het gewissel van 1 (Uiters ontevrede) tot 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie). Die groep met langer as 21 jare ondervinding het die grootste keuse op die vraelys uitgeoefen vanaf 1 (Uiters ontevrede) tot 4 (Tevrede). Die groep se gemiddelde waarde (2.84) is onder die totale waarde (2.86) van die hele groep. Alhoewel geen noemenswaardige verskille voorkom nie, het die grootste standaardafwyking (.735) by die respondente met tussen 6 – 10 jare ondervinding voorgekom (2.49).

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die jare ondervinding van die respondente is. Die F-waarde is 2.205 (Vryheidsgrade = 4) en die p-waarde is .072. Die verskille is dus nie beduidend nie.

Gesien in die lig van die voorafgaande tabel is dit duidelik dat die nuwe toetreders tot die onderwysberoep met 0 – 5 jare ondervinding aanvanklik minder beïnvloed word deur aspekte op nasionale en provinsiale vlak as die ander groepe. Die groep beoefen hul beroep met passie in die onderwys, maar tussen 6 – 10 jaar neem die werktevredenheid af. Hoe langer (11 jaar en meer) in die onderwys, hoe minder word respondente beïnvloed deur aspekte op

nasionale en provinsiale vlak. Die keuse- uitoefening van die respondente met langer as 21 jare ondervinding kan heel waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat, hoe langer die opvoeders in die onderwys is en hoe nader die groep opvoeders aan aftrede kom, hoe meer negatief beïnvloedbaar word die groep opvoeders deur nasionale en provinsiale aspekte.

Daar kan dus tot die slotsom gekom word dat nuwe toetreders aanvanklik tot die onderwys toetree met 'n groot passie, hoë werksywer en 'n hoë morele gevoel. Na 6 jaar in die onderwys neem die werktevredenheid, hoë ideale in die onderwys af, gepaardgaande met 'n laer moreel. Na 11 tot en met 20 jaar in die onderwys neem die werktevredenheid en moreel toe namate die opvoeders gevestig raak met die omstandighede en realiteite in die onderwys. Dit wil dus voorkom of die hoë morele gevoel na 21 jaar in die onderwys aan die afneem is.

4.4.1.6 Die gemiddeldes: Hoërskole versus Laerskole

Die gemiddeldes van die nasionale en provinsiale aspekte per hoërskool versus laerskole is soos volg:

Eerstens, 'n ontleding van die hoërskole.

Tabel 4.46: Die gemiddeldes: hoërskole: nasionale en provinsiale vlak aspek

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	Skool 1	21	2.69	.475	2	4
	Skool 3	26	3.11	.527	2	4
	Skool 13	6	2.65	.944	1	4
	Totaal	53	2.89	.594	1	4

Van die 3 hoërskole het skool 3 die hoogste gemiddelde waarde (3.11), daarna skool 1 (2.69) en laaste skool 13 (2.65). Die keuse tydens die voltooiing van die vraelys (soos aangedui in tabel 5.40) het gewissel van 2 (ontevrede) tot 4 (tevrede) met skool 13 wat gewissel het van 1 (Uiters ontevrede) tot 4 (Tevrede). Daar is 'n standaardafwyking tussen skool 1 (.475), skool 3 (.527) en skool 13 (.944).

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waardes van die 3 skole is. Die F-waarde is 3.820 (Vryheidsgrade = 2) en die p-waarde is .029. Die verskille is dus beduidend.

In die lig van die bostaande kan sekere afleidings gemaak word. Skool 3 (Kwintiel 5), vergelyk baie goed op akademiese, sport en kulturele terrein met die beste skole in Wellington, Paarl en Stellenbosch. Alhoewel die opvoeders blootgestel is aan die druk van aspekte op nasionale en provinsiale vlak, word die personeel voortdurend blootgestel aan personeelontwikkeling en word hulle uitstekend bestuur deur 'n knap skoolbestuurspan. Die effektiewe bestuur van die skool dra in 'n groot mate by tot 'n groter werktevredenheid en gepaardgaande hoë opvoedermoreel.

Vervolgens word die data van die laerskole ontleed.

Tabel 4.47: Die gemiddeldes: laerskole: nasionale en provinsiale vlak aspek

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	Skool 2	11	2.82	.422	2	4
	Skool 4	20	2.63	.515	2	4
	Skool 5	8	2.94	.325	3	4
	Skool 6	10	2.76	.405	2	3
	Skool 7	5	2.56	.793	1	3
	Skool 8	8	3.21	.480	2	4
	Skool 9	11	2.96	.167	3	3
	Skool 10	3	2.70	.170	3	3
	Skool 11	5	2.96	.636	2	4
	Skool 12	3	3.22	.619	3	4
	Totaal	84	2.84	.480	1	4

Van die 10 skole wat aan die kwantitatiewe ondersoek deelgeneem het, het skool 12 die hoogste gemiddelde waarde (3.22) gehad, gevolg deur skool 8 (3.21), skole 9 en 11 (2.96), skool 5 (2.94), skool 2 (2.82), skool 6 (2.76), skool 10 (2.70), skool 4 (2.63) en laastens skool 7 (2.56). Alhoewel skool 12 die hoogste gemiddelde waarde (3.22) gehad het, het slegs 3 opvoeders die vraelys voltooi wat op geen noemenswaardige betekenis dui nie. Skool 8 het die laagste standaardafwyking getoon, terwyl die grootste standaardafwyking by skool 7 (.793) voorgekom het. Skole 8, 9 en 11 is buite die dorparea van Wellington geleë. Die keuses van die skole se opvoeders het tydens die voltooiing van die vraelyste gewissel van 2 (ontevrede) tot 4 tevrede). Skool 7 het die laagste gemiddelde waarde (2.56) en die opvoeders het in hul keuses op die vraelyste vanaf 1 (Uiters ontevrede) tot 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig

nie) aangetoon. Dit blyk dat die skool se opvoeders redelik nadelig beïnvloed word deur aspekte op nasionale en provinsiale vlak.

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waardes van die 10 skole is. Die F-waarde is 1.668 (Vryheidsgrade = 9) en die p-waarde is .112. Die verskille is dus nie beduidend nie.

In die lig van die voorafgaande kan daar tot die slotsom gekom word dat die opvoeders van verskillende skole op verskillende wyses blootgestel word aan die druk van aspekte op nasionale en provinsiale vlak. Dit blyk ook dat die "landelike" skole nie die vinnige tempo van die skole in Wellington ervaar nie. Die "rustige" atmosfeer van die skole buite die dorp het beslis 'n uitwerking op die funksionering van die skole, asook op die morele beleving van die opvoeders.

4.4.2 Vergelykende data-analise van skole: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Vervolgens die data-analise van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte.

4.4.2.1 Die gemiddeldes per skool

Die gemiddeldes van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte per skool is soos volg:

Tabel 4.48: Die gemiddeldes per skool: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Aspek	Skool	n	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	Skool 1	21	2.87	.447	2	4
	Skool 2	11	2.84	.534	2	4
	Skool 3	26	3.35	.517	2	4
	Skool 4	20	3.27	.394	3	4
	Skool 5	8	3.61	.288	3	4
	Skool 6	10	3.09	.428	2	4
	Skool 7	5	2.72	.498	2	3
	Skool 8	8	3.60	.175	3	4
	Skool 9	11	3.16	.262	3	4
	Skool 10	3	3.51	.407	3	4
	Skool 11	5	3.40	.416	3	4
	Skool 12	3	4.02	.567	3	5
	Skool 13	6	2.22	.767	1	3
	Totaal	137	3.17	.553	1	5

'n Groot hoeveelheid van die skole het in hul response vanaf 2 (Ontevrede) tot 4 (Tevrede) aangedui, met Skool 12 wat 'n 5 (Uiters tevrede) aangedui het. Skool 13 het vanaf 'n 1 (Uiters ontevrede) tot 'n 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) aangedui. Die grootste standaardafwyking (.767) kom by skool 13 voor. Die gemiddelde waarde (2.22) van skool 13 is beduidend onder die gemiddelde waarde (3.17) van al die 13 skole in die Wellington-area. Skool 12 het die hoogste gemiddelde waarde (4.02) met skool 8 die kleinste standaardafwyking (.175). Die verskille tussen skole is beduidend, terwyl die gemiddelde waarde van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte (3.17) hoër is as die aspekte op nasionale en provinsiale vlak (2.86), maar laer as die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer (3.58). Van al 13 skole het een skool 'n minimum respons van 1 (Uiters ontevrede) aangedui, 5 skole 'n minimum respons van 2 (Ontevrede) terwyl 7 skole 'n minimum respons van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) aangedui. Die maksimum response was hoër as die aspekte op nasionale en provinsiale vlak en het gewissel van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 5 (Uiters tevrede).

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 13 skole is. Die F-waarde is 6.717 (Vryheidsgrade = 12) en die p-waarde is <.001. Die verskille is dus beduidend.

As gevolg van die gemiddelde waarde (3.17) van die aspekte kan die afleiding gemaak word dat die respondente in 'n mate tevrede en nie ongelukkig is met die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte nie. Indien die aspekte nie effektief in die skool bestuur word nie, kan dit die opvoeders ontnem van positiewe werksmotivering, werktevredeheid, geluk, entoesiasme en aanleiding gee tot lae opvoedermoreel.

4.4.2.1 Die gemiddeldes per geslag

Die gemiddeldes van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte per geslag is soos volg:

Tabel 4.49: Die gemiddeldes per geslag: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Aspek	Geslagskode	n	\bar{x}	s
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	F	93	3.11	.523
	M	44	3.29	.599

Die gemiddelde waardes (3.11) van die 93 vroulike respondente wat die vraelyste voltooi het, vertoon laer as die 44 manlike respondente (3.29) wat aan die navorsing deelgeneem het. Alhoewel 'n t-toets hier geen beduidendheid getoon het nie, blyk dit dat die vroulike respondente in 'n geringe mate meer ontevrede is as die manlike respondente met die wyse waarop die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte opvoedermoreel beïnvloed.

4.4.2.2 Die gemiddeldes per posvlak

Die gemiddeldes van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte, per posvlak is soos volg:

Tabel 4.50: Die gemiddeldes per posvlak: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Aspek	Posvlak	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte	1	107	3.21	.532	2	5
	2	20	2.84	.599	1	3
	3	8	3.48	.299	3	4
	4	2	3.07	1.037	2	4
	Totaal	137	3.17	.553	1	5

Die gemiddelde waardes van die 107 respondente (3.21) op posvlak 1 vertoon hoër as die 20 respondente op posvlak 2 (2.84) wat die vraelyste voltooi het. Die keuses van die respondente op posvlak 2 het gewissel van 1 (Uiters ontevrede) tot 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie), terwyl die response op posvlak 1 gewissel het van 2 (Ontevrede) tot 5 (Uiters tevrede). Die kleinste standaardafwyking is by posvlak 3 (.299) en die grootste standaardafwyking kom by posvlak 4 (1.037) voor.

Deur die ANOVA F-toets is bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 4 posvlakke is. Die F-waarde is 3.509 (Vryheidsgrade = 3) en die p-waarde is .017. Die verskille is dus beduidend.

Uit die bostaande tabel kan die afleiding gemaak word dat skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte die moreel van opvoeders op posvlakke 2 (departementshoofde) die meeste nadelig kan beïnvloed. Aan die ander kant is dit duidelik dat die moreel van opvoeders op posvlakke 4 (prinsipale van groot skole) meer beïnvloed word deur die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte as die opvoeders op posvlak 1.

4.4.2.3 Die gemiddeldes per kwalifikasie

Die gemiddeldes van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte per kwalifikasie is soos volg:

Tabel 4.51: Die gemiddeldes per kwalifikasie: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Aspek	Kwalifikasie	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspek	Driejaar-diploma	25	3.02	.587	1	4
	Vierjaar-diploma	41	3.12	.576	2	5
	Vierjaargraad	25	3.34	.490	2	4
	B-Graad en Eenjaar- diploma	18	3.11	.527	2	4
	Honneurs-graad	22	3.28	.527	2	4
	Meestersgraad	5	3.19	.657	2	4
	Doktorsgraad	1	2.73	.000	3	3
	Totaal	137	3.17	.553	1	5

Die gemiddelde waardes van die 1 respondent met 'n doktorsgraad het die laagste (2.73) gemeet met die keuse van minimum en maksimum keuse van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tydens die voltooiing van die vraelyste onderskeidelik. Die respondente met driejaardiploma-opleiding het 'n lae gemiddelde waarde (3.02) en keuse van minimum keuse van 1 (Uiters ontevrede) tot 'n maksimum keuse van 4 (Tevrede) tydens die voltooiing van die vraelyste aangetoon. Daarteenoor was die gemiddelde waarde van die respondente met 'n vierjaargraad die hoogste (3.34) terwyl die uitoefening van keuses op die vraelys van 2 (Ontevrede) tot 4 (Tevrede) aangedui het.

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die verskillende vlakke van kwalifikasies skole is. Die F-waarde is 1.068 (Vryheidsgrade = 6) en die p-waarde is .385. Die verskille is dus nie beduidend nie.

Alhoewel dit uit die bostaande tabel blyk dit dat die respondent met 'n doktorsgraad die meeste beïnvloed kan word deur die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte, kan daar nie veel daaruit afgelei word nie omdat dit slegs 1 respondent is. Die groep respondente met 'n driejaardiploma-opleiding word nadeliger geaffekteer deur aspekte in die skoolgemeenskap en in die skool. Die afleiding kan waarskynlik ook gemaak word dat die opleiding van die respondente met driejaardiploma-opleiding, onvoldoende is om aan die uitdagings van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte van die onderwys te voldoen.

4.4.2.4 Die gemiddeldes per jare ondervinding

Die gemiddeldes van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte per jare ondervinding is soos volg:

Tabel 4.52: Die gemiddeldes per jare ondervinding: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Aspek	Jare ondervinding	N	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspek	0-5 jaar	16	3.46	.390	3	4
	6-10 jaar	5	2.85	.624	2	4
	11-15 jaar	10	3.17	.515	2	4
	16-20 jaar	24	3.37	.485	3	5
	21 en langer	82	3.07	.570	1	4
	Totaal	137	3.17	.553	1	5

Die gemiddelde waardes van die respondente met 0 – 5 jaar ondervinding was die hoogste (3.46) van al die groepe. Die respondente met tussen 6 – 10 jare ondervinding het die laagste gemiddelde waarde (2.85) gemeet met die grootste standaardafwyking (.624). Die response van die keuse tydens die voltooiing van die vraelys het gewissel van 1 (Uiters ontevrede) tot 5 (Uiters tevrede). Die keuses van die groep 0 – 5 jaar ondervinding het gewissel van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 4 (Tevrede), terwyl die respondente met 16 – 20 jare ondervinding tussen 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) en 5 (Uiters tevrede) op die vraelys aangedui het. Die groep met langer as 21 jare ondervinding het die grootste verspreiding op die vraelyste aangedui wat gewissel het van 1 (Uiters ontevrede) tot by 4 (Tevrede). Daar kom noemenswaardige verskille tussen die gemiddeldes van die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte, soos per jare ondervinding, by die respondente voor.

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die jare ondervinding van die respondente is. Die F-waarde is 3.148 (Vryheidsgrade = 4) en die p-waarde is .017. Die verskille is dus beduidend.

Gesien in die lig van die voorafgaande tabel is dit duidelik dat die nuwe toetreders tot die onderwysberoep, met 0 – 5 jare ondervinding, aanvanklik minder beïnvloed word deur die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte as die ander groepe. Die groep beoefen hul beroep met passie in die onderwys, maar tussen die jare 6 – 10 kan die opvoeders negatief beïnvloed word deur die skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte. Dieselfde verskynsel soos by 5.1.4.5 gesien, kom ook by dié aspek voor. Hoe ouer die opvoeders word en hoe nader aan aftrede, hoe meer negatief beïnvloedbaar word die groep.

4.4.2.5 Die gemiddeldes: Hoërskole versus Laerskole

Die gemiddeldes van die Skoolgemeenskap- en Skoolverwante Aspekte: hoërskole versus laerskole, is soos volg:

Eerstens, 'n ontleding van die hoërskole.

Tabel 4.53: Die gemiddeldes: hoërskole: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspek	Skool 1	21	2.87	.447	2	4
	Skool 3	26	3.35	.517	2	4
	Skool 13	6	2.22	.767	1	3
	Totaal	53	3.04	.632	1	4

Van die 3 skole het skool 3 die hoogste gemiddelde waarde (3.35), daarna skool 1 (2.87) en laaste skool 13 (2.22). Skool 13 toon ook die grootste standaardafwyking (.767). Alhoewel geen beduidende geografiese afleidings gemaak kan word nie, vergelyk skool 3 (eks-Model C) baie goed op akademiese, sport- en kulturele terrein met die beste skole in Wellington, Paarl en Stellenbosch. Die keuse tydens die voltooiing van die vraelys het gewissel van 2 (ontevrede) tot 4 (tevrede). Die skool word uitstekend bestuur deur die skoolbestuurspan en in 'n groot mate dra dit by tot werktevredenheid en gepaardgaande hoë opvoedermoreel.

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 3 skole is. Die F-waarde is 13.155 (Vryheidsgrade = 12) en die p-waarde is <.001. Die verskille is dus beduidend.

In die lig van die bostaande tabel en soos blyk uit die fokusonderhoude, verlaat heelwat leerders in die voedingsgebied die skool om vanaf graad 8 skole in die Paarl en Stellenbosch by te woon. Die skool het gereelde oueraande en handhaaf goeie kommunikasie met ouers en die gemeenskap. Die opvoeders word beïnvloed deur aspekte in die skoolgemeenskap en skool, maar vanweë effektiewe bestuur en voortdurende personeelontwikkeling, veel minder as skole 1 en 13.

Vervolgens word die data van die laerskole ontleed.

Tabel 4.54: Die gemiddeldes: Laerskole: skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspek	Skool 2	11	2.84	.534	2	4
	Skool 4	20	3.27	.394	3	4
	Skool 5	8	3.61	.288	3	4
	Skool 6	10	3.09	.428	2	4
	Skool 7	5	2.72	.498	2	3
	Skool 8	8	3.60	.175	3	4
	Skool 9	11	3.16	.262	3	4
	Skool 10	3	3.51	.407	3	4
	Skool 11	5	3.40	.416	3	4
	Skool 12	3	4.02	.567	3	5
	Totaal	137	3.67	.532	2	5

Van die 10 laerskole, het skool 12 die hoogste gemiddelde waarde (4.02) gehad, gevolg deur skool 5 (3.61), skool 8 (3.60), skool 10 (3.51), skool 11 (3.40), skool 4 (3.27), skool 9 (3.16), skool 6 (3.09), skool 2 (2.84) en laastens skool 7 (2.72). Alhoewel skool 12 die hoogste gemiddelde waarde (3.22) gehad het, het slegs 3 opvoeders die vraelys voltooi wat op geen noemenswaardige betekenis dui nie. Skole 8, 9 en 11 is buite die dorparea van Wellington geleë. Die keuses van die skole se opvoeders het tydens die voltooiing van die vraelyste gewissel van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 4 (Tevrede). Skool 7 het die laagste gemiddelde waarde (2.72) en die opvoeders het in hul keuses op die vraelyste vanaf 2 (Ontevrede) tot 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) aangetoon. Daar kan tot die slotsom gekom word dat die skool se opvoeders redelik nadelig beïnvloed word deur skoolgemeenskap- en skoolverwante aspekte, gepaardgaande met 'n laer morele gevoel.

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 10 skole is. Die F-waarde is 5.461 (Vryheidsgrade = 9) en die p-waarde is <.001. Die verskille is dus beduidend.

In die lig van die bostaande kan daar tog tot die slotsom gekom word dat die opvoeders nie blootgestel is aan die druk van die skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte, die druk van ouers, kompetisie en vinnige tempo van die skole in Wellington nie. Die "landelike" atmosfeer het 'n beduidende uitwerking op die funksionering van die skole, asook op die morele beleving van die opvoeders.

Vervolgens die data-analise van die aspek, opvoeding in die klaskamer.

4.4.2.6 Die gemiddeldes per skool

Die gemiddeldes per skool van die aspek opvoeding in die klaskamer is soos volg:

Tabel 4.55: Die gemiddeldes per skool: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Opvoeding in die klaskamer	Skool 1	21	3.29	.440	3	4
	Skool 2	11	3.42	.645	3	5
	Skool 3	26	3.67	.443	3	5
	Skool 4	20	3.54	.480	3	4
	Skool 5	8	3.93	.437	4	5
	Skool 6	10	3.61	.379	3	4
	Skool 7	5	3.70	.942	2	5
	Skool 8	8	3.81	.366	4	4
	Skool 9	11	3.64	.401	3	4
	Skool 10	3	3.38	.451	3	4
	Skool 11	5	4.10	.681	3	5
	Skool 12	3	4.17	.382	4	5
	Skool 13	6	2.98	.594	2	4
	Totaal	137	3.58	.535	2	5

’n Groter hoeveelheid van die 13 skole het tydens hul response in die vraelyste vanaf 3 (In ’n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 5 (Uiters tevrede) aangedui, met 3 skole wat ’n 4 (Tevrede) tot 5 (Uiters tevrede) aangedui het. 2 Skole het hul minimum response as 2 (Ontevrede) aangedui. Die grootste standaardafwyking (.942) kom by skool 7 voor. Die gemiddelde waarde (2.98) van skool 13 is onder die gemiddelde waarde (3.58) van al die 13 skole in die Wellington-area. Skool 12 het die hoogste gemiddelde waarde (4.17) met skool 8 die kleinste standaardafwyking (.366).

By hierdie aspek was daar beduidende verskille wat aantoon dat opvoeders in skole op verskillende wyses beïnvloed word deur aspekte in die klaskamer. Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 13 skole is. Die F-waarde is 2.896 (Vryheidsgrade = 12) en die p-waarde is .001. Die verskille is dus beduidend.

Die gemiddelde waarde van die aspekte oor die opvoeding (3.58) is hoër as die skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte (3.17), asook die aspekte op nasionale en provinsiale vlak (2.86). In die lig van bostaande kan die afleiding gemaak word dat die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer die meeste bydra tot positiewe werksmotivering, werktevredenheid, en gevolglike hoë opvoedermoreel. Dit is juis dié aspek waaroor opvoeders die beroep gekies het en waar hulle hul passie om met kinders te kan werk kan uitleef

4.4.2.7 Die gemiddeldes per geslag

Die gemiddeldes van die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer per geslag is soos volg:

Tabel 4.56: Die gemiddeldes per geslag: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Geslagskode	n	\bar{x}	s
Opvoeding in die klaskamer	F	93	3.48	.507
	M	44	3.78	.541

Die gemiddelde waardes (3.48) van die 93 vroulike respondente wat die vraelyste voltooi het, vertoon gering laer as die 44 manlike respondente (3.78) wat aan die navorsing deelgeneem het. Alhoewel 'n t-toets hier geen beduidendheid getoon het nie, blyk dit dat die manlike respondente in 'n geringe mate meer tevrede is as die vroulike respondente met die wyse waarop die opvoeding in die klaskamer hul werktevredenheid en moreel kan beïnvloed.

4.4.2.8 Die gemiddeldes per posvlak

Die gemiddeldes van die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer per geslag, is soos volg:

Tabel 4.57: Die gemiddeldes per posvlak: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Posvlak	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Opvoeding in die klaskamer	1	107	3.58	.531	2	5
	2	20	3.43	.504	2	4
	3	8	3.94	.594	3	5
	4	2	3.75	.354	4	4
	Totaal	137	3.58	.535	2	5

Die gemiddelde waardes van die 107 respondente (3.58) op posvlak 1 vertoon hoër as die 20 respondente op posvlak 2 (3.43), maar wel laer as die respondente op posvlak 3 (3.94) en posvlak 4 (3.75) wat die vraelyste voltooi het. Die keuses van die respondente op posvlak 2 het gewissel van 2 (Ontevrede) tot 4 (Tevrede), terwyl die response op posvlak 1 gewissel het van 2 (Ontevrede) tot 5 (Uiters tevrede). Die kleinste standaardafwyking kom by posvlak 4 (.354) en die grootste standaardafwyking by posvlak 1 (.531) voor.

Deur die ANOVA F-toets is bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 4 posvlakke is. Die F-waarde is 1.854 (Vryheidsgrade = 3) en die p-waarde is .141 Die verskille is dus nie beduidend nie.

Uit die bostaande tabel, kan die afleiding gemaak word dat aspekte oor die opvoeding in die klaskamer, die moreel van opvoeders op posvlakke 2 (departementshoofde) die meeste nadelig kan beïnvloed. 'n Interessante verskynsel is die feit dat opvoeders op posvlak 4 (Skoolhoofde van groter skole) 'n minimum sowel as 'n maksimum van 4 op die vraelys aangedui het alhoewel hulle self baie min tyd in die klaskamer spandeer. Hiervolgens blyk dit, dat alhoewel prinsipale baie tyd per dag aan bestuur en administrasie bestee, hulle die kort tydjie wat hulle onderrig gee, beslis bydra tot werktevredenheid en gevolglike hoër moreel.

4.4.2.9 Die gemiddeldes per kwalifikasie

Die gemiddeldes van die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer per kwalifikasie is soos volg:

Tabel 4.58: Die gemiddeldes per kwalifikasie: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Kwalifikasie	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Opvoeding in die klaskamer	Driejaardiploma	25	3.37	.575	2	5
	Vierjaardiploma	41	3.59	.521	3	5
	Vierjaargraad	25	3.63	.500	2	5
	B-Graad en Eenjaardiploma	18	3.64	.431	3	5
	Honneursgraad	22	3.67	.584	3	5
	Meestersgraad	5	3.75	.702	3	5
	Doktorsgraad	1	3.13	.000	3	3
	Totaal	137	3.58	.535	2	5

Die gemiddelde waardes van die respondent met 'n doktorsgraad het die laagste (3.13) gemeet met die keuse van minimum en maksimum keuse van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tydens die voltooiing van die vraelyste. Daarteenoor het die respondente met 'n driejaardiploma-opleiding 'n lae gemiddelde waarde (3.37) en keuse van minimum keuse van 2 (Ontevrede) tot 'n maksimum keuse van 5 (Uiters tevrede) op die vraelyste aangetoon. Die gemiddelde waarde van die respondente met 'n meestersgraad was die hoogste (3.75), terwyl die uitoefening van keuses op die vraelys van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 5 (Uiters tevrede) was. Alhoewel die standaardafwykings van die respondente met 'n meestersgraad (.702) die grootste was, is die verskille nie noemenswaardig groot nie.

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die verskillende vlakke van kwalifikasies skole is. Die F-waarde is 1.066 (Vryheidsgrade = 6) en die p-waarde is .386. Die verskille is dus nie beduidend nie.

Uit die bostaande tabel blyk dit dat al die respondente, behalwe die respondent met 'n doktorsgraad, 'n maksimum van 5 (Uiters Tevrede) op hul vraelyste aangetoon het. Daar kan ook tot die slotsom gekom word dat die aspek oor die opvoeding in die klaskamer dié aspek is wat die meeste bydra tot werksvervulling en -tevredeheid, gepaardgaande met hoë opvoedermoreel.

4.4.2.10 Die gemiddeldes per jare ondervinding

Die gemiddeldes van die aspek opvoeding in die klaskamer, per jare ondervinding, is soos volg:

Tabel 4.59: Die gemiddeldes per jare ondervinding: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Jare ondervinding	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Opvoeding in die klaskamer	0-5 jaar	16	3.73	.330	3	4
	6-10 jaar	5	3.10	.541	2	4
	11-15 jaar	10	3.78	.609	3	5
	16-20 jaar	24	3.68	.550	3	5
	21 en langer	82	3.53	.538	2	5
	Totaal	137	3.58	.535	2	5

Die gemiddelde waardes van die respondente met 11 – 15 jare ondervinding was die hoogste (3.78) van al die groepe. Daarteenoor het die respondente met tussen 6 – 10 jare ondervinding

die laagste gemiddelde waarde (3.10) gemeet. Die response van die keuse tydens die voltooiing van die vraelys het gewissel van 2 (Ontevrede) tot 5 (Uiters tevrede). Die keuses van die respondente het gewissel van 2 (Ontevrede) tot 5 (Uiters tevrede), terwyl die respondente met langer as 21 jare ondervinding die grootste verspreiding op die vraelyste aangedui het en wat gewissel het van 2 (Ontevrede) tot by 5 (Uiters tevrede).

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die jare ondervinding van die respondente is. Die F-waarde is 2.135 (Vryheidsgrade = 4) en die p-waarde is .080. Die verskille is dus nie beduidend nie.

Op grond van die voorafgaande tabel is dit duidelik dat die nuwe toetreders tot die onderwysberoep met 0 – 5 jare ondervinding hulle aanvanklik ten volle kan uitleef in die klaskamer. Na 6 jare ondervinding neem die verwagtinge en aspirasies af. Namate hulle ingeburger en gevestig raak in die onderwys, kan hulle hul met passie uitleef in die opvoeding van die kinders in die klaskamer. Dieselfde verskynsel soos by 5.4.1.5 en 5.4.2.5 gesien, kom ook by dié aspek voor. Hoe ouer die opvoeders word en hoe nader aan aftrede, hoe meer negatief beïnvloedbaar word die groep en hoe minder leef hulle hul passie uit in die opvoeding van kinders in die klaskamer.

4.4.2.11 Die gemiddeldes: Hoërskole versus Laerskole

Die gemiddeldes van die Aspek Opvoeding in die klaskamer: hoërskole versus laerskole, is soos volg:

Eerstens, 'n ontleding van die hoërskole.

Tabel 4.60: Die gemiddeldes: hoërskole: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Opvoeding in die klaskamer	Skool 1	21	3.29	.440	3	4
	Skool 3	26	3.67	.443	3	5
	Skool 13	6	2.98	.594	2	4
	Totaal	53	3.44	.513	2	5

Van die 3 skole het skool 3 die hoogste gemiddelde waarde (3.67), daarna skool 1 (3.29) en laaste skool 13 (2.98). Skool 13 toon ook die grootste standaardafwyking (.594). Die response

van die keuse van die hoërskool-respondente tydens die voltooiing van die vraelys het gewissel van 2 (Ontevrede) tot 5 (Uiters tevrede). Skool 3 se keuses op die vraelys het gewissel van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 5 (Uiters tevrede).

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waarde van die 3 skole is. Die F-waarde is 7.416 (Vryheidsgrade = 2) en diep-waarde is .002. Die verskille is dus beduidend.

Alhoewel geen beduidende afleidings gemaak kan word nie, blyk dit dat die opvoeders van skool 3 groter werktevredenheid in hierdie aspek ervaar, gepaardgaande met 'n hoër morele belewenis.

Vervolgens word die data van die laerskole ontleed.

Tabel 4.61: Die gemiddeldes: laerskole: opvoeding in die klaskamer

Aspek	Skool	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Opvoeding in die klaskamer	Skool 2	11	3.42	.645	3	5
	Skool 4	20	3.54	.480	3	4
	Skool 5	8	3.93	.437	4	5
	Skool 6	10	3.61	.379	3	4
	Skool 7	5	3.70	.942	2	5
	Skool 8	8	3.81	.366	4	4
	Skool 9	11	3.64	.401	3	4
	Skool 10	3	3.38	.451	3	4
	Skool 11	5	4.10	.681	3	5
	Skool 12	3	4.17	.382	4	5
	Totaal	84	3.67	.532	2	5

Van die 10 laerskole het skool 12 die hoogste gemiddelde waarde (4.17) gehad, gevolg deur skool 11 (4.10), skool 4 (3.93), skool 8 (3.81), skool 7 (3.70), skool 9 (3.64), skool 7 (3.61), skool 4 (3.54), skool 2 (3.42) en laastens skool 10 (3.38). Alhoewel skool 12 die hoogste gemiddelde waarde (4.17) gehad het, het slegs 3 opvoeders die vraelys voltooi, wat op geen noemenswaardige betekenis dui nie. Skool 7 het die grootste standaardafwyking (.942) getoon met die grootste keuse tydens die voltooiing van die vraelys van 2 (Ontevrede) tot 5 (Uiters tevrede). Skole 8, 9 en 11 is buite die dorpparea van Wellington geleë. Die keuses van

die skole se opvoeders het tydens die voltooiing van die vraelyste gewissel van 3 (In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie) tot 5 (Uiters tevrede).

Die ANOVA F-toets is gedoen om te bepaal of daar beduidende verskille tussen die gemiddelde waardes van die 10 skole is. Die F-waarde is 1.521 (Vryheidsgrade = 9) en die p-waarde is .157. Die verskille is dus nie beduidend nie.

In die lig van die bostaande kan daar tog tot die slotsom gekom word dat die opvoeders in landelike skole nie blootgestel is aan die druk van die skole in Wellington-omgewing nie. Die "landelike" atmosfeer het 'n beduidende uitwerking op die mate waarin die opvoeders hul passie uitleef in die opvoeding van die kinders in die klaskamer.

4.4.2.12 Slotsom: Vergelykende data-analise van skole

Op grond van die voorafgaande vergelykende data-analise van die verskillende aspekte, dié op nasionale en provinsiale vlak, dié in die skoolgemeenskap en skoolverwant en dié oor die opvoeding in die klaskamer, kan op grond van die gemiddelde waardes die volgende gevolgtrekking gemaak word:

Tabel 4.62: Die gemiddeldes van alle aspekte

Aspek	n	\bar{x}	s	Minimum	Maksimum
Nasionale en provinsiale vlak	137	2.86	.525	1	4
Skoolgemeenskap- en skoolverwante aspek	137	3.17	.553	1	5
Opvoeding in die klaskamer	137	3.58	.535	2	5

Met die uitslag van die tabel kan daar tot die slotsom gekom word dat die aspekte op nasionale en provinsiale vlak opvoedermoreel (gemiddelde waarde = 2.86) die meeste negatief kan beïnvloed, gevolg deur die skoolgemeenskap en skoolverwante (gemiddelde waarde = 3.17) aspekte. Die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer (gemiddelde waarde = 3.58) het die hoogste meting getoon.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die aspek, opvoeding in die klaskamer, die sterkste invloed het op opvoedermoreel en gevolglik kan bydra tot positiewe werksmotivering en werktevredenheid. Dit is juis dié aspek waarvoor opvoeders die beroep gekies het en waar hulle hul passie, om met kinders te kan werk, kan uitleef.

4.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om antwoorde te verskaf op die navorsingsvrae oor wat opvoedermoreel beïnvloed, asook watter verband daar tussen skoolbestuur en opvoedermoreel bestaan.

Deur die ontleding van die response in die vraelyste, asook die analise van die data van die vraelyste, is daar tot die slotsom gekom dat verskeie aspekte opvoedermoreel kan beïnvloed. Die ondersoek het ook aangedui dat daar 'n besliste verband tussen skoolbestuur en opvoedermoreel bestaan. 'n Sterk ondersteunende prinsipaal en skoolbestuursplan kan deur positiewe skoolbestuur baie vermag om hoër moreel, groter verantwoordelikeheidsin en onderrig-effektiwiteit by opvoeders teweeg te bring. Effektiewe en demokratiese bestuursbeginsels in 'n skool, dra by tot die skep van 'n gelukkige werkatmosfeer en 'n gesonde skoolomgewing waar hoë opvoedermoreel aan die orde van die dag is.

Daar is ook aan die een kant tot die slotsom gekom dat hoë opvoedermoreel 'n positiewe impak kan hê op die effektiewe funksionering van skole, terwyl lae opvoedermoreel, aan die anderkant, 'n negatiewe impak kan hê op die effektiewe funksionering van skole.

Die bevindinge van die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsondersoeke en die kommentare van die fokusgroep-onderhoude gaan vervolgens in hoofstuk 5 aangewend word as aanbevelings om opvoedermoreel in skole in Wellington-omgewing te verbeter.

HOOFSTUK 5: BEVINDINGE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Die oorhoofse doel van die studie was om eerstens 'n ondersoek te loods oor watter aspekte opvoedermoreel in skole in Wellington-omgewing beïnvloed en ook vas te stel hoe opvoedermoreel die funksionering van skole beïnvloed. Die uiteindelijke doel van die navorsing was om te fokus op riglyne / aanbeveling om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

Om dié doelwitte te bereik, is soos volg te werk gegaan:

- 'n Literatuurstudie is gedoen om die aard van opvoedermoreel, watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed, asook hoe opvoedermoreel skole beïnvloed, te ondersoek (hoofstuk 2);
- Die navorsingsontwerp en metodologie van die studie is uiteengesit (hoofstuk 3);
- Die navorsingsresultate, te wete die response van die vraelyste en die data van die fokusgroeponderhoude, is ontleed, geïnterpreteer en bespreek (hoofstuk 4).

Die literatuuroorsig het in hoofstuk 2 aangedui dat daar verskeie aspekte op nasionale en provinsiale vlak, in die gemeenskap, in die skool en in die klaskamer bestaan wat opvoedermoreel kan affekteer. Daar is 'n oorsig en 'n ontleding van die aard van opvoedermoreel gebied en antwoorde is verskaf oor wat opvoedermoreel beïnvloed. Daar is ook aangetoon hoe opvoedermoreel skole beïnvloed. Hoë opvoedermoreel is sinoniem met esprit de corps, gemotiveerdheid en positiwiteit, 'n positiewe skoolklimaat, samewerking en kohesie en werktevredenheid. Lae opvoedermoreel word geassosieer met hoë werkafwesigheid, gedurige verwisseling van personeel, negatiewe ingesteldheid, ongemotiveerdheid, stres, swak fisiese gesondheid en werkuitbranding. Daar is ook tot die slotsom gekom dat hoë opvoedermoreel 'n positiewe impak kan hê op die effektiewe funksionering van skole. Aan die ander kant kan lae opvoedermoreel 'n negatiewe impak hê op skoolfunksionering.

Deur die ontleding van die response in die vraelyste in hoofstuk 4, asook die analise van die data van die vraelyste, is daar tot die slotsom gekom dat daar in die skool as werkplek verskeie aspekte is wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Die bevindinge van die literatuurstudie is opgevolg met kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsondersoeke. Relevante data is tydens die ondersoek by die verskillende skole deur middel van vraelyste en fokusgroep-onderhoude met respondente ingesamel.

Die response het van een skool tot 'n ander verskil, maar tog bepaalde tendense uitgelig. Die belangrikste van die bevindinge is dat daar vele aspekte op verskillende vlakke in die onderwys in Suid-Afrika bestaan wat opvoedermoreel nadelig beïnvloed en die effektiewe funksionering van skole kan affekteer.

Die literatuurstudie, tesame met empiriese data (vraelys en fokusgroep-onderhoude), is getrianguleer en het die navorser in staat gestel om die bevindinge te bevestig, te verwerk en aanbevelings te maak om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

5.2 Die navorsingsprobleem

Die volgende navorsingsvrae is as navorsingsprobleem geformuleer en die doel van die studie het daarop gefokus:

- Watter aspekte beïnvloed opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing?
- Hoe beïnvloed opvoedermoreel skole?
- Watter riglyne kan gevolg word en watter aanbevelings kan gemaak word om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker?

5.3 Die doel van die studie

Die eerste doelwit van hierdie studie was om 'n ondersoek te loods oor watter aspekte opvoedermoreel in skole in die Wellington-omgewing beïnvloed. Verder wou die studie ook aandui hoe opvoedermoreel skole beïnvloed.

Die uiteindelige doel van die navorsing was om te fokus op riglyne / aanbevelings om volgehoue hoë opvoedermoreel te verseker.

Na aanleiding van die genoemde navorsingsprobleem en die doel van die studie gaan daar vervolgens gefokus word op gevolgtrekkings ten opsigte van die aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed.

5.4 Gevolgtrekkings ten opsigte van die aspekte wat opvoedermoreel beïnvloed

Die bevindinge aangaande die aspekte soos in Hoofstuk 2 (Figuur 2.1) aangedui, word vervolgens bespreek. Tydens die ontleding van die data in hoofstuk 4 is daar tot die slotsom gekom dat die aspekte op nasionale en provinsiale vlak opvoedermoreel (gemiddelde waarde = 2.86) in skole in die Wellington-omgewing die meeste negatief beïnvloed, gevolg deur die skoolgemeenskap en skoolverwante (gemiddelde waarde = 3.17) aspekte. Die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer (gemiddelde waarde = 3.58) het die hoogste meting getoon. Dit illustreer die feit dat die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer (selfaktualisering- of intrinsieke aspekte) as die grootste motivering dien om opvoeders te motiveer en gevolglik kan aanleiding gee tot hoër opvoedermoreel.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die aspek, opvoeding in die klaskamer, opvoedermoreel die sterkste beïnvloed en dat dit gevolglik kan bydra tot positiewe werksmotivering en werktevredenheid. Dit is juis dié aspek waarvoor opvoeders die beroep gekies het en waar hulle hul passie om met kinders te kan werk kan uitleef.

Eerstens word aandag gegee aan die gevolgtrekking oor die aspekte op nasionale en provinsiale vlak, gevolg deur die aspekte in die skool en gemeenskap en die aspekte in die klaskamer.

5.4.1 Aspekte op nasionale en provinsiale vlak

Daar moet in gedagte gehou word dat dié aspekte geleë is buite die onmiddellike milieu waarin die opvoeder hom of haar daagliks bevind. Die aspekte het hul oorsprong in die wetgewing en besluite wat op nasionale en provinsiale vlakke deur die verskillende onderwysdepartemente geneem word en wat deur parlementêre wetgewing onderskryf word.

Die volgende gevolgtrekkings word gemaak:

- Met die implementering van die nuwe kurrikulum is geen geleentheid aan opvoeders

gebied om die vorige kurrikulum te evalueer nie. Opvoeders kon geen insette lewer tot verbetering van die nuwe kurrikulum nie.

- Met die implementering van die nuwe kurrikulum het opvoeders nie voldoende ondersteuning van departementele amptenare ontvang ten einde die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig nie.
- Die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste aan opvoeders kan verbeter ten einde werktevredenheid te bevorder.
- Die kompensasie van opvoeders is ontoereikend vir die handhawing van 'n kommerlose lewenspeil.
- Beriggewing in die media oor die beeld van opvoeders is op 'n onaanvaarbare negatiewe en beïnvloed opvoedermoreel.
- Multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool is hanteerbaar.
- Die onderwysberoep geniet nie die professionele respek, status, erkenning en waardering in Suid-Afrika nie.
- Opvoeders se beroep bied aan hulle werksekuriteit (werksekerheid), 'n permanente pos, 'n vaste salaris en motiveer hulle in die skool en in die klaskamer.
- Die feit dat baie opvoeders in beheerliggaamsposte jaarliks moet heraansoek doen vir hul poste, skep 'n groot mate van onsekerheid en spanning.

5.4.2 Aspekte in die skool en in die skoolgemeenskap

Opvoeders word in 'n mindere mate geaffekteer deur aspekte in die skool en die skoolgemeenskap as dié op nasionale en provinsiale vlak. Die aspekte wat hier ter sprake is, kan beïnvloed word deur die wyse waarop die skool en die vakgroepe bestuur word, asook die wyse waarop die opvoeder in die gemeenskap funksioneer. Indien die aspekte nie effektief in die skool bestuur word nie, kan dit aanleiding gee tot lae opvoedermoreel.

Die volgende gevolgtrekkings word gemaak:

- Daar bestaan in sommige skole 'n groter mate van ongesonde balans tussen die werkplek en die huis. Opvoeders neem in sekere vakke 'n groot hoeveelheid skoolwerk huis toe om tuis af te handel.
- Skoolbestuurspanne bestuur skole op 'n sinvolle en bekwame wyse.

HOOFSTUK 5:
BEVINDINGE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

- Die organisasieklimaat en -kultuur van skole bevorder opvoeders se werktevredenheid.
- Daar bestaan nie voldoende bevorderingsgeleenthede in die onderwys vir die opvoeders wat daarvoor aspireer nie.
- Opvoeders ontvang billike behandeling van hul onmiddellike hoofde (prinsipale en skoolbesture) en departementele amptenare.
- Die grootste persentasie opvoeders is in 'n mate tevrede met die behandeling wat hulle van leerders en ouers ontvang. Ongeveer 'n derde van die respondent het aangedui dat die behandeling kan verbeter.
- Opvoeders is nie tevrede met die huidige stand van dissipline wat daar in skole heers nie.
- Die fisiese geriewe en fasiliteite (besikbaarheid van handboeke, voorsiening van onderrigmateriaal, kopieermasjiene) by die skool bevorder opvoedende onderwys.
- Opvoeders in laerskole geniet die ondersteuning van die gemeenskap terwyl gemeenskapsondersteuning van opvoeders in hoërskole kan verbeter.
- Daar is 'n realistiese ooreenkoms tussen opvoeders se ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevrediging in die werkplek. Die grootste afname in opvoedermoreel word ervaar by opvoeders met tussen 6 tot 10 jaar ervaring en dié met meer as 21 jaar ervaring (nader aan aftrede) in die onderwys.
- Die geslag van opvoeders dra daartoe by dat hulle werktevredenheid in die onderwys kan ervaar. Vroulike opvoeders ervaar 'n groter mate van werktevredenheid in die onderwys as hulle manlike kollegas.
- Die kwalifikasies van opvoeders dra daartoe by dat hulle werktevredenheid in die onderwys kan ervaar. Dit blyk dat die driejaardiploma-opleiding van sommige respondente onvoldoende is om aan die uitdagings van die skoolgemeenskap en skoolverwante aspekte in die onderwys te voldoen.
- Opvoeders ervaar die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite as ontmoedigend.
- Die vlak van personeelverhoudings bevorder die interpersoonlike verhoudinge en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in die skole.
- Opvoeders se daaglikse pligte, werkdruk en werkklading is hanteerbaar. Hul (kurrikulêre en ko-kurrikulêre) pligte is oor die algemeen van so 'n aard dat dit langer werksure buite die normale werksure van hulle verwag.

5.4.3 Aspekte in die klaskamer

Die aspekte in die klaskamer hou verband met die daaglikse onderrigtaak van die opvoeder. Die volgende gevolgtrekkings word gemaak:

- Opvoeders ontvang erkenning vir die take en verpligtinge wat hulle in die skool uitvoer.
- Opvoeders se daaglikse interaksie met hul leerders en suksesse motiveer hulle elke dag.
- Die liefde en pligsbesef van opvoeders teenoor hul leerders motiveer opvoeders daaglik.
- Opvoeders geniet 'n mate van outonomie in die uitvoering van hul pligte.
- Opvoeders ervaar werktevredenheid in hul taak as opvoeders.
- Opvoeders ervaar hul daaglikse opvoedingstaak as baie sinvol en vind dit emosioneel en intellektueel stimulerend.

Vervolgens gaan daar aandag gegee word aan aanbevelings om hoë opvoedermoreel te verseker.

5.5 Aanbeveling om hoë opvoedermoreel te verseker

Eerstens gaan aandag gegee word aan die aanbevelings oor aspekte op nasionale en provinsiale vlak, gevolg deur die aspekte in die skool en gemeenskap en dié in die klaskamer.

5.5.1 Aspekte op nasionale en provinsiale vlak

5.5.1.1 Kurrikulumwysiging en -ondersteuning

Opvoeders behoort insette te lewer in die evaluering en samestellings van nuwe kurrikulums. Deur die instelling en uitbreiding van kurrikulumkomitees in skole, klusters en distrikte in die Weskaap, kan die WKOD opvoeders in verskillende distrikte betrek by die verskillende fases van kurrikulumontwikkeling. Deur kundige opvoeders te betrek by die evaluering- en disseminasiefase, kan dit dien as motivering vir opvoeders as vennote in kurrikulumontwikkeling. Op die wyse word onduidelikhede uit die weg geruim, voldoende

HOOFSTUK 5:
BEVINDINGE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

ondersteuning en opleiding word verskaf en enige mate van skeptisisme of negatiwiteit, soos wat opvoeders tydens een van fokusgroep-onderhoude dit gestel het, uit die weg geruim:

"Een van die grootste knelpunte is die eensydige besluitneming, dit kom net van bo af op ons af. Besluite word net bo gemaak en ons moet net daarby inval. Daar is nie eintlik insette van onder af nie. Deesdae het ons mos 'n "bottom up approach" en nie "a top down approach" nie maar in die WKOD gaan dit nog oor eensydige besluitnemingsprosesse. Dit maak mens nogal kwaad".

"Ons het die nuwe dokumente ontvang en daar is vir ons gevra om insette te lewer. Ons het voorstelle gemaak en ons het gesê hoe ons daarvoor voel. Ons is gevra vir insette, en daar het niks van gekom nie".

Die stigting van kurrikulumkomitees in 'n skool en die ontwikkeling van kurrikulumontwikkeling in die klaskamer behoort aangemoedig te word. Opvoeders moet aangemoedig word om, waar moontlik, betrokke te raak by kurrikulumkomitees en -ontwikkeling by die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente. Nouer skakeling met distrikskantore en departementele amptenare, veral ten tye van die implementering van nuwe kurrikulums, is nodig. Kurrikulumadviseurs behoort die skole in hul distrikte op gereelde basis te besoek en ondersteuning te bied aan skole en hul opvoeders met eiesoortige behoeftes.

Navorsers ondersteun onomwonde die mening van Carl (2004:228) as hy sê: "Quality teacher involvement is essential, not only for the sake of institutional and curriculum development in schools and the country's curriculum, but also for nurturing the personal and professional growth of the teacher. Teacher participation can therefore bring positive results". Betrokkenheid impliseer bemagtiging waar opvoeders met vertroue insette op nasionale en provinsiale vlakke kan lewer. Op die wyse kan opvoeders voel dat hulle geken word as vennote in kurrikulumontwikkeling en kan dit 'n bydrae lewer tot hoër opvoedermoreel.

Ten opsigte van die mate waartoe opvoeders nie voldoende ondersteuning van departementele amptenare ontvang om die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig nie, behoort skole met distrikskantore te skakel en hulp te vra. Kurrikulumadviseurs is beskikbaar om skole te ondersteun, te besoek en gereelde ondersteuning aan individuele opvoeders te bied. Spesiale aandag behoort tydens vergaderings met kurrikulumdienste gegee te word aan die implementering van die nuwe kurrikulums en kurrikulumverwante knelpunte.

5.5.1.2 Kompensasie

Die kompensasie van opvoeders behoort toereikend te wees vir die handhawing van 'n beskaafde lewenspeil. Indien die Departement van Onderwys kwaliteit opvoeders wil lok, behoort die kompensasie kompetender te wees met opvoeders in privaatskole en dié in die privaatsektor. Die mening van 'n opvoeder, soos verwoord tydens 'n fokusgroep-onderhoud, reflekteer die sienings van baie hardwerkende opvoeders oor hul onbevredigende kompensasie:

"As 'n man wat 'n broodwinner is, kan jy nie regtig vir jou familie sorg nie. Ek het nou aansoek gedoen vir 'n huisverband en wil graag 'n huis koop, maar ek kwalifiseer nie daarvoor nie. Die onderwys verskaf R900 huistoelaag, wat moet ek daarmee koop? Ek kan nie behoorlik sorg vir my familie nie. Ek het gekyk na lande waar die opvoeders baie beter salaris kry soos Finland en hul onderwysprestasies is nommer een in die wêreld. Die betaling van opvoeders het beslis 'n invloed op die moreel van opvoeders".

Met bostaande aanhaling ondersteun navorser die mening dat daar baie opvoeders is wat nie hul kant bring en hul salaris verdien nie. Salarisse van opvoeders behoort markverwant te wees en die Onderwysdepartement behoort 'n beter salarispakket aan opvoeders te bied. Daar is opvoeders wat baie meer doen as wat van hulle verwag word tot voordeel van hul skole en die leerders in hul klasse en wat wel onderbetaal word. Waar moontlik behoort opvoeders deur skole se beheerliggame addisioneel vergoed te word vir die lang ure op die sportveld en waar hulle sportspanne oor naweke en tydens toere vergesel.

Skole en beheerliggame kan nooit kompenseer vir die onbevredigende salaris wat opvoeders ontvang nie. Indien enigsins moontlik binne die raamwerk van provinsiale wetgewing, behoort skole toegewings te kan maak ten opsigte van insentiewe soos vermindering van boekgeld en skoolgeld vir personeel met skoolgaande leerders. Onderwysunies behoort beter byvoordele te beding soos huissubsidie, medies en pensioen. Ten opsigte van die aspek stem navorser saam met Frase en Coumont (1995:10) as hulle sê: "We can't buy satisfaction and motivation, but we can build a work environment where teachers will have a better chance of finding it". Bevredigende kompensasie sal nie noodwendig aanleiding gee tot hoë opvoedermoreel nie, maar kan meewerk tot werkbevrediging waar 'n opvoeder kwaliteitwerk kan lewer tot voordeel van die skool en die leerders in sy klasse.

5.5.1.3 Mediaberiggewing

Skole, distrikskantore en die WKOD behoort meer aandag te gee aan positiewe beriggewing in die media om die beeld van opvoeders op te hef. Die volgende kommentaar van 'n opvoeder verwoord die negatiewe beriggewing en die impak daarvan op die opvoeders:

"Dit voel vir my die mense wat beriggewing doen in die media het nie 'n kat se idee van wat in die onderwys aangaan nie. Hulle het nie 'n idee wat in die praktyk aangaan nie en hulle maak wilde veralgemenings. Ons word 'n reuse onreg aangedoen en dit stel ons in 'n slegte lig".

Die weerbaarmaking van opvoeders teenoor die negatiewe en sensasionele beriggewing in media verg aandag. Opvoeders behoort daarvan kennis te neem en hulself daarvan te distansieer. Gelukkig is die negatiewe beriggewing in die media dikwels nie die volle waarheid nie, want daar is ook talle uitstekende, hardwerkende, bekwame en etiese opvoeders in Suid-Afrika wat elke dag hul taak met passie uitleef. Hulle haal nooit die koerante nie en kry dikwels ook nie die nodige erkenning en waardering vir hul buitengewone bydraes in die lewens van kinders en jongmense nie. Positiewe beriggewing oor suksesverhale behoort meer mediadekking in die skole se omsendbriewe, skoolkoerante en plaaslike media te geniet en kan sodoende negatiewe beriggewing oorskadu. Op die wyse kan positiewe inligting in die media werkermoreel positief beïnvloed (Dalal *et al.*, 2015:224)

5.4.1.4 Multikulturaliteit

Alhoewel multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool in Wellington nie so 'n groot probleem is, behoort opvoeders gereeld daarop attent gemaak word, soos verwoord tydens die fokusgroep-onderhoude:

"Die WKOD behoort meer te doen om opvoeders bewus te maak om die hantering van multikulturaliteit in die klaskamer te kan hanteer".

Navorsers ondersteun die mening van Zembylas en Papanastasiou (2006:239) dat multikulturele skole die gevaar inhou dat die verskillende sosiale probleme van verskillende kulture in die klaskamer geakkommodeer word. Opvoeders behoort beter opgelei te word in die hantering van etniese en diverse kultuurverskille soos wat in skole in Australië en België plaasvind. In skole in Australië word deur middel van die "Discovering Diversity programs" respek vir alle kulture aangeleer en alle leerders word die vaardighede aangeleer om

harmonieus in 'n insluitende gemeenskap te leef. In Kent in België hanteer opvoeders in die Tierlantuin Pre-primêre Skool programme ter voorkoming van multikulturele konflik. As gevolg van die positiewe gesindheid teenoor diversiteit is die program in die gemeenskap baie gewild. Nie net word die ouers daarby betrek nie, maar is die gemeenskap ook baie betrokke by die program (Peace-ed-campaign.org. 2015).

Deur soortgelyke programme kan opvoeders voldoende opgelei en betrek word in die hantering van multikulturaliteit in skole en klaskamers en kan dit opvoedermoreel positief beïnvloed. Multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool moet so hanteer word dat alle vennote in die skool sal besef dat multikulturaliteit 'n besondere kenmerk en uniekheid van Suid-Afrika is en dat nasiebou 'n verantwoordelikheid van alle burgers is.

5.5.1.5 Professionele respek en status

'n Opvoeder in een van die fokusgroep-onderhoude som die gebrek aan professionele status en respek baie gepas op as hy dit soos volg stel:

"Ons leef in 'n baie meer kritiese gemeenskap in sy totaliteit. Die onderwys is onder die vergrootglas. Omdat die ouers ook meer betaal vir die onderwys van hul kinders, verag hulle meer en is die eise groter. Die onderwyser is 'n openbare figuur. Daar word nie altyd vanuit die huis die ondersteuning gegee nie en dit is maar tipies van die tyd waarin ons leef".

Hierdie aspek behoort gesien te word in die lig van die oneerbiedigheid en die onverskilligheid teenoor gesagsfigure in Suid-Afrika. Die Westerse kultuur is stadig besig om mense te beïnvloed deur die gees van opstandigheid, weerspanning en ongehoorsaamheid wat baie samelewings oorheers. Die gemeenskap, die ouers en die leerders behoort opgevoed te word hoe om opvoeders te respekteer en met waardigheid te behandel. Programme behoort deur die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente en onderwysdistrikte in samewerking met skole aangebied te word wat daarop gemik is om eerbied en respek teenoor gesagsfigure in die onderwys te herstel.

Gereelde byeenkomste met leerders, personeel en ouers, ter bevordering van die wedersydse respek tussen alle vennote in die skool, moet baie meer gereël word. Alle opvoeders behoort daarop ingestel te wees om te alle tye as 'n rolmodel op te tree en morele waardes in hul samelewing uit te leef. Opvoeders kan nie leerders en ouers tot 'n hoër vlak van moraliteit

begelei indien hulle dit self nie uitleef nie. Indien leerders se selfrespek in die klaskamer en op die sportveld afgebreek en nie opgebou word nie, kan hulle moeilik gesagsfigure en ander mense met respek behandel. Op dié wyse kan die status en erkenning in die gemeenskap vir die onderwysberoep weer sy regmatige plek verdien.

5.5.1.6 Werksekuriteit

Werksekuriteit aan opvoeders in die skole behoort een van die belangrikste prioriteite van die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente te wees. Ongelukkig veroorsaak die jaarlikse voorsiening van onderwysdiensstate aan gewone openbare skole 'n groot mate van kommer, soos wat 'n opvoeder gedurende een fokusgroep-onderhoud sy kommer soos volg verwoord het:

"Daar was 'n tyd toe poste botallig was, wat die opvoeders baie onsekerheid beleef het. Dit sal maar altyd in jou agterkop bly, maar jy het 'n vaste pos en jy ontvang elke maand jou salaris wat die rekeninge betaal".

Ingevolge die maatreëls van die Hersiene Posverspreidingsmodel verval die diensstate van vorige jare by skole (WKOD: 2016). In gevalle waar 'n verandering in leerderinskrywings plaasvind, word die onderwysdiensstaat van 'n skool herbereken. Die identifisering en hantering van opvoeders in botallige poste skep 'n groot mate van onsekerheid en agterdog by opvoeders in skole. Die proses behoort met groter omsigtigheid hanteer te word en opvoeders behoort van berading voorsien te word. Botallige opvoeders behoort die versekering gegee te word dat hulle verplasing na ander skole met groot omsigtigheid hanteer sal word.

Die opvoeder van Kwintiel 5-skool was bekommerd oor die feit dat beheerliggaamposte nie werksekuriteit ervaar nie. Haar mening was soos volg:

"Dit hang af van skool tot skool. By ons skool gee ons na 'n sekere aantal jare vir beheerliggaamposte 'n vaste aanstelling. By sekere skole moet jy elke jaar beding vir jou beheerliggaamaanstelling en dit skep geweldig spanning".

In die lig van die bostaande kommer behoort prinsipale, skoolbestuurspanne en beheerliggame meer werksekerheid en permanensie aan opvoeders in beheerliggaamposte te bied. So kan die onsekerheid en spanning by dié opvoeders voorkom word en kan hulle deur hul bydrae waarde toevoeg tot die onderrig in die klaskamer.

5.5.2 Aspekte in die skool en gemeenskap

Eerstens die aanbevelings ten opsigte van die balans tussen die werkplek en die huis.

5.5.2.1 Balans tussen die werkplek en die huis

Opvoeders in (Kwintiel 1-skool) is tevrede met die balans tussen hul werkplek en die huis. Hulle neem wel werk huis toe, maar nie in so 'n mate dat dit lei tot 'n wanbalans in hul persoonlike lewe by die huis nie. Die opvoeder van 'n (Kwintiel 5-skole) het sy mening oor die aspek soos volg uitgedruk:

"Die admin raak onderwysers baie meer. Jy het baie meer papiertjies en goedjies om by die huis in te vul of om 'n skedule te voltooi. Dan het jy nog sport ook in die middag. Al die goed maak dat jy van jou werk huis toe moet neem".

Skoolbestuurspanne behoort toe te sien dat opvoeders 'n gesonde balans handhaaf tussen die werkplek en die huis. Die kurrikulêre en buite-kurrikulêre werklading van alle personeel behoort eweredig versprei te word om te voorkom dat sommige van die opvoeders by 'n skool 'n swaarder werklading dra as die ander kollegas en minder tyd by die huis saam met families deurbring. Die werklading van taalopvoeders en dié opvoeders met 'n groot buitemuurse lading behoort versprei te word na ander kollegas. Dit sal voorkom dat opvoeders met 'n baie groot werklading baie van hul skoolwerk huis toe neem en sodoende kan hulle genoegsame tyd met gesinslede en familie deurbring. Opvoeders behoort ook die take en eise van hul beroep en persoonlike lewe te prioritiseer ten einde 'n "werk-lewe"-balans te vind en genoeg tyd maak vir hul eie leefstyl, gesondheid, vrye tyd en gesin.

5.5.2.2 Skoolbestuur, organisasieklimaat en -kultuur

Opvoeders was baie tevrede met die mate waartoe skole in die Wellington-omgewing bestuur word:

"Ek dink ons skool is baie gelukkig, ons skool het 'n sterk leierskorps wat dinge vasvat. Ons kan baie tevrede voel ... ons het ons pyne maar ons is baie gelukkig in die opsig".

Gesien in die lig van die groot getal nie-funksionele skole in Suid-Afrika, behoort die provinsiale onderwysdepartemente, onderwysdistrikte, skoolbestuurspanne en beheerliggame deurgaans toe te sien dat skole effektiewe bestuur word en dat doeltreffende

leierskap aan die orde van die dag is. Gereelde professionele bestuursessies behoort op kwartaalbasis aan skoolhoofde gebied te word ten einde hul skole professioneel te kan bestuur. Opvoederbetrokkenheid in skoolbestuur en deelname aan bestuurkomitees kan meewerk tot 'n groter verantwoordelikhedsin, meer effektiewe onderrig en gevolglik hoër opvoedermoreel (Ascher, 1991:2; Scheepers, 1995:18).

Prinsipale en skoolbestuurspanne behoort baie gereelde programme te loods wat daarop ingestel is om 'n positiewe skoolklimaat en hoë opvoedermoreel te verseker. Die volgende is voorbeelde van aksies wat kan help met die verbetering van die organisasieklimaat en -kultuur: verkondig gesonde oortuigings oor onderrig; formuleer 'n rigtinggewende missie; moduleer aanvaarbare norme en waardes; implementeer effektiewe skoolbeleid; beoefen spesiale rituele en seremonies; versterk 'n ware filosofie van onderrig en leer; versorging van skoolgeboue, gronde, fasiliteite en toerusting; die uitnodigende aard van skole; handhawing van gesonde praktyke van onderrig- en leermetodes; doeltreffende ouerbetrokkenheid in skoolbeheerliggame, afrigting van skoolsport, fondsinsamelings; kwaliteitonderrig; vermindering van leerdergedragsprobleme; daarstelling van 'n positiewe gees tussen opvoeders en ouers en die doeltreffende bestuur van fisiese bronne, finansies, voorraad en toerusting.

5.5.2.3 Bevordering

Oor die gebrek aan voldoende bevorderingsgeleenthede in die onderwys vir die opvoeders wat daarvoor aspireer, was die opinie van 'n opvoeder tydens die fokusgroep-onderhoude soos volg:

"Toe ek dertig jaar gelede by hierdie skool gekom het, was daar baie bevorderingsgeleenthede. By die skool was daar 'n hoof, 'n senior-adjunkhoof, twee adjunkhoofde en veertien departementshoofde. Dit het verdwyn want daarvan is nou slegs vier bevorderingsposte oor. Daar is nou baie minder poste beskikbaar".

Om te vergoed vir die gebrek aan bevorderingsgeleenthede in die onderwys, kan skole meer tydelike interne bevorderingsposte skep waar opvoeders op rotasiebasis die geleentheid kry om in die poste waar te neem. Deur geleenthede vir opvoeders te gee om hulself te bewys en erkenning te gee vir goeie dienste gelewer, kan opvoeders voorberei word vir wanneer hulle aansoek doen om bevordering.

5.5.2.4 Billike behandeling

Alhoewel opvoeders tevrede is met die behandeling wat hulle van hul onmiddellike hoofde (prinsipale en skoolbesture) en departementele amptenare ontvang, behoort daar kennis geneem te word van navorsing deur Gardner (2011:3). Hy is van mening dat die standaard van onderwys in lande waar opvoeders nie billike behandeling ontvang nie, aan die afneem is terwyl in lande soos Finland, Singapoer en Suid-Korea, waar opvoeders billik behandel word, die onderwys as van die beste ter wêreld beskou.

Oor die behandeling van ouers en leerders het 'n opvoeders sy mening soos volg uitgespreek:

“Ek dink die respek het baie getaan. As jy hoor in Grondslagfase hoe kinders teëpraat en onderwysers dinge toesnou, dan is die respek nie meer daar nie”.

Die aanbevelings behoort saam met paragraaf 5.5.1.5 gelees te word oor die aanbevelings oor die instel van programme hoe om opvoeders met waardigheid en respek te behandel. Provinsiale onderwysdepartemente, skooldistrikte, prinsipale en skoolbestuurspanne behoort toe te sien dat opvoeders billike behandeling van hul onmiddellike toesighouers, departementele amptenare, leerders en ouers ontvang ten einde hoë moreel te verseker. Daar behoort 'n terugvoeringskanaal te wees indien opvoeders nie billike behandeling ontvang nie. Op die wyse kan opvoederontevredenheid dadelik aangespreek word.

5.5.2.5 Dissipline

Ontevrede opvoeders het hul menings oor die stand van dissipline in skole soos volg verwoord:

"Dit het te veel papierwerk geraak om kinders te tug”.

“Praat jy te hard met die kind, is dit 'verbal abuse'. Tot jou detensiestelsel en alles wat die skool in plek het werk nie meer nie. Dis 'n grap om detensie te sit.. Dan kom die ouers ook terug na jou toe en baklei die ouers met jou oor waarom jy sy kind op detensie gesit het. Dan moet jy redes gee en goeters kom”.

Die nasionale onderwysdepartement, provinsiale onderwysdepartemente, skooldistrikte, skoolbestuurspanne en beheerliggame behoort saam te werk ten einde 'n verbetering in die huidige stand van dissipline in skole te bewerkstellig. Die omslagtigheid van die huidige dissiplinêre prosedures in skole, die gebrek aan leerderselfdissipline en die onnodige

oorbeklemtoning van leerderregte behoort verander te word deur 'n vereenvoudigde stelsel waar ouers baie meer betrokke is by die opvoeding van hul kinders ten einde hoë opvoedermoreel te kan bewerkstellig.

In die lig van die bevindinge van navorsing (Evans, 1992:29; Wevers, 2000:158; Zembylas & Papanastasiou, 2006:240) dat dissiplinêre probleme in die klaskamer een van die grootste oorsake van ongemotiveerde opvoeders is, ondersteun navorsers die implementering en bestuur van 'n positiewe gedragkultuur in skole (WKOD, 2007:9). Daarvolgens word 'n belangrike fokusverskuiwing in die effektiewe hantering van leerdergedrag aanbeveel in terme van die ontwikkeling en bestuur van positiewe verhoudings tussen kinders onderling, asook tussen kinders en volwassenes.

As basis vir die bou van verhoudings behoort 'n klimaat van vertroue en begrip vir mekaar deur skole en klasse ontwikkel en geïmplementeer te word. In so 'n klimaat sal wedersydse respek, omgee, kennis van mekaar se gevoelens, 'n "ek behoort aan"-gevoel en die gereedheid om verantwoordelikheid vir eie besluite en dade te neem, makliker kan realiseer. Aansluitend daarby behoort heelskoolontwikkeling van skole te fokus op 'n positiewe gedragkultuur wat baie goed bestuur moet word. Die bestuur van 'n positiewe gedragkultuur is 'n gekoördineerde en 'n geïntegreerde benadering met 'n duidelike taak vir elke rolspeler om positiewe gedrag te laat slaag. Alle belangrike rolspelers, soos die prinsipaal, skoolbestuurspan, opvoeders, leerders, verteenwoordigende raad van leerders, klasmonitors of rade, die skoolbeheerliggaam en die ouers behoort betrokke te wees indien skole so 'n program suksesvol wil implementeer.

5.5.2.6 Fisiese geriewe, fasiliteite en gemeenskapsondersteuning

Alhoewel opvoeders oor die algemeen tevrede was met die fisiese geriewe en fasiliteite by skole in Wellington, het kommentaar soos " Ons is in 'n mate tevrede. Daar is maar altyd tekortkominge" voorgekom.

Om te vergoed vir die gebrek aan fasiliteite, foutiewe toerusting, onvoldoende geriewe vir sport en buitemuurse aktiwiteite, tekorte aan onderrigmateriaal (handboeke) en hulpbronne in skole, behoort die onderwysdepartemente (nasionale en provinsiaal) en skooldistrikte 'n groter ondersteunende rol te vervul. Groter befondsing vanaf nasionale en provinsiale vlak is nodig om die voorsiening en instandhouding van fisiese geriewe en fasiliteite op 'n aanvaarbare vlak

te hou. Die korrelasie tussen die positiewe omstandighede in die werkplek, werktevredenheid en opvoederlojaliteit word beklemtoon (Maforah, 2004:61; Cenkseven-Önder & Sari, 2009:1231) in terme van die WKOD se ondersteuningsrol. Skole (veral Kwintiele 1 & 2) behoort groter sorg aan die dag te lê om hul geriewe in stand te hou.

Opvoeders, verbonde aan laerskole was tevrede met die ondersteuning wat hulle van gemeenskappe ontvang. Daarteenoor was die opvoeders van 'n hoërskool nie tevrede met die ondersteuning vanuit die gemeenskap nie. Die kommentaar "Ons skool is nie so positief hieroor nie" verwoord hul kommer oor die gebrek aan ondersteuning vanuit die gemeenskap.

Die korrelasie tussen die ondersteuning vanuit die gemeenskap en die mate van werktevredenheid wat opvoeders in hul daaglikse onderrigaktiwiteite ervaar (Maforah, 2004:65), word benadruk. Beheerliggame kan in dié verband 'n groter rol speel deur op 'n gereelde en deurlopende grondslag met die gemeenskap kontak te hê of te vergader. Skole behoort die nodige strukture in plek te hê om uitvoering te gee aan groter gemeenskapsbetrokkenheid in terme van skool-ouer- en skool-gemeenskapsforums (Olivier, Venter, & Briesies, 2001: 285). Skole behoort ook die gebrek aan gemeenskapsondersteuning deur positiewe uitreikingsaksies aan te spreek en om op hierdie wyse te verseker dat skole op die ondersteuning van die gemeenskap kan staatmaak. Die gemeenskap behoort in voeling te bly met die probleme wat die onderwysers die hoof moet bied. Gemeenskappe behoort nie slegs net finansiële steun te bied nie, maar ook die probleme van skool effektief aan te spreek.

Daadwerklike pogings behoort aangewend te word om die gemeenskap op 'n persoonlike vlak te ontmoet sodat wedersyde vertroue en 'n goeie verstandhouding tussen die twee partye geskep kan word. Gekoördineerde aksies deur al die rolspelers is uiters noodsaaklik om ouers, prinsipale, opvoeders en die gemeenskap tot die besef te bring van hul verantwoordelikhede.

5.5.2.7 Ouderdom, geslag en opvoedkundige kwalifikasies

Opvoeders se sieninge dat daar 'n realistiese ooreenkoms tussen hul ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevrediging in hul werkplek is, word gereflekteer deur die volgende kommentaar:

Die ouer mense is 'gesettle' en hulle weet waaroor dit gaan. Hulle weet waarheen hulle op pad is".

Die bevindinge van Scheepers (1995:15) dat die moreel van opvoeders baie wissel en dat opvoeders van jonger as 40 jaar oor die algemeen 'n laer moreel ervaar as opvoeders ouer as 40 jaar, moet deurgaans in gedagte gehou word. Prinsipale en skoolbesture behoort spesiale aandag te gee aan die tydperke (tussen 6 tot 10 jaar en na 21 jaar in die onderwys, nader aan aftrede) wanneer opvoedermoreel laagtepunte bereik. Gedurende dié tye behoort die opvoeders doelgerig bestuur te word ten einde die passie, werkgenot en werktevredenheid te behou.

Ten opsigte van opvoedkundige kwalifikasies behoort kennis geneem te word van die navorsing dat opvoeders met hoër opvoedkundige kwalifikasies 'n groter mate van werktevredenheid ervaar (Abu Saad & Isralowitz, 1991:771; Maforah, 2004:70). Provinsiale onderwysdepartemente behoort opvoeders aan te moedig om verder te studeer deur middel van die toekenning van studiebeurse. Gereelde indiensopleidingsessies behoort aan opvoeders met 'n driejaardiploma en 'n vierjaargraad aangebied te word ten einde hulle met vaardighede toe te rus om suksesvol in die klaskamer te kan funksioneer. Prinsipale en skoolbesture behoort hul opvoeders aan te moedig om verder te studeer en waar moontlik, finansiële ondersteuning en selfs verligting in terme van opvoeders se buitemuurse verpligtinge aanbied.

5.5.2.8 Ouerbelangstelling en -betrokkenheid

Opvoeders ervaar die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite as ontmoedigend soos een van die opvoeders dit uitgedruk het: "Ons sukkel om ouers betrokke te kry".

In die lig van dat groter ouerbelangstelling, -betrokkenheid en -ondersteuning in skoolaangeleenthede kan bydra tot hoër opvoedermoreel (Postel, 2004:82; Kwong *et al.*, 2010:126), behoort prinsipale, skoolbestuurspanne, opvoeders en beheerliggame deurlopend daarop ingestel te wees om die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite te evalueer. Indien daar 'n afname in die ouerbelangstelling, -betrokkenheid en -ondersteuning te bespeur is, behoort dit onmiddellik deur spesiale aksies aangespreek te

word. Gereelde oueraande, uitreikaksies en kommunikasie met ouers is enkele voorbeelde om groter ouerbetrokkenheid te bewerkstellig.

Ouers behoort te besef dat groter belangstelling, ondersteuning en betrokkenheid nodig is as Suid-Afrika die onderwyskrisis suksesvol wil aanpak. Skole behoort aksies te loods waar ouers moet onderneem om 'n prominente rol te speel as deel van die opvoedingspan van die skool. Ouers moet besef hulle het 'n groot rol om te vervul wanneer hul kinders se skolastiese opvoeding ter sprake is. Hulle daaglikse opvoedingstaak is nie afgehandel wanneer hulle hul kinders skool toe gestuur het nie. Ouers behoort bereidwillig te wees om op beheerliggame, ondersteuningsgroepe en komitees te dien wat diens lewer aan die skool. Hulle behoort die openbare beeld van die skool te bevorder en 'n positiewe boodskap uit te dra na potensiële kliente en voornemende ouers van die skool. Ouers behoort hartlik saam te werk met opvoeders tot voordeel van die leerders. Hulle behoort die opvoeders te erken as plaasvervangende ouers of voogde en alles in hulle vermoë doen om die opvoeder se gesag te ondersteun, om die kind se vertroue in die opvoeder te verstewig en die verhouding tussen die skool en die ouerhuis te versterk. Verder behoort die ouers en die opvoeders in 'n vennootskap op te tree en te onderneem om die visie, missie, etos en waardes van die skool te bevestig. Hulle behoort die skool te ondersteun in die skool se poging om opvoedingsgeleenthede vir die leerders te skep. Ouers behoort die skool so te konsidereer in hulle besluite en beplanning dat daar nie by die kind die persepsie ontstaan dat die skool maar 'n baie lae aansien by die ouerhuis geniet nie

5.5.2.9 Personeelverhoudinge

Die personeel van skole was oor die algemeen tevrede dat die personeelverhoudings die interpersoonlike verhoudinge en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in skole bevorder.

In die lig van Wevers en Steyn (2002:210) se siening dat goeie personeelverhoudinge onontbeerlik is vir die effektiewe funksionering van 'n skool en dat dit ook opvoeders se werksmotivering en werktevredenheid positief kan beïnvloed, behoort skoolbestuurspanne en beheerliggame kwartaallikse aksies te loods om die gevoel van kollegialiteit en gesonde verhoudinge tussen die opvoeders in 'n skool te bevorder. Gereelde professionele ontwikkeling, personeelbyeenkomste en -uitstappies behoort plaas te vind om kollegialiteit onder opvoeders te bevorder.

5.5.2.10 Werksure en werklading

Prinsipale, skoolbestuurspanne en beheerliggame behoort kennis te neem van die kommentaar deur opvoeders tydens die fokusgroep-onderhoude:

“Daar is sekere tye wanneer jy nie genoeg werksure in ’n dag het nie en wat dit rof gaan ...”.

“Ek moet maar naweke sit ... ek sou graag iets anders wou doen. Dit maak mens nogal negatief”.

In die lig van verskeie bevindinge van navorsers (Kloep & Tarifa 1994:163; Campbell 1999:24; Wevers, 2000:148) dat die lang werksure en ’n groot werklading hardwerkende opvoeders demotiveer en negatief op hul moreel inwerk, behoort die WKOD en distrikskantore kennis hiervan te neem. Dit is onaanvaarbaar dat opvoeders van nie-funksionerende skole slegs 7 ure per dag by hul skole deurbring terwyl ander lang ure moet werk in hul voorbereiding en die assessering van leerders se werk. Prinsipale, skoolbestuurspanne en beheerliggame behoort in hul jaarlikse werkverdeling toe te sien dat die groot en onhanteerbare werklading van opvoeders voorkom word. Skoolprogramme behoort gereeld aangepas en gewysig te word ten einde opeenhoping van skoolaktiwiteite te voorkom. Provinsiale onderwysdepartemente en distrikskantore behoort hul programme lank voor die tyd aan skole beskikbaar te stel en ontydige en sinnelose vergaderings wat inbreuk maak op skoolprogramme, moet voorkom word. Deur ’n regverdigte verdeling van hul werklading (kurrikulêre en buite-kurrikulêre pligte) kan potensiële werkuitbranding, stres, frustrasie, spanning en gepaardgaande lae opvoedermoreel, voorkom word.

5.5.3 Aspekte in die klaskamer

Soos aangetoon in Tabel 4.62, dra die aspekte oor die opvoeding in die klaskamer die meeste by tot intrinsieke motivering, positiewe werksmotivering, werktevredenheid en hoë opvoedermoreel. In ’n groot mate stem dit ooreen met die behoefte-hiërargie van Maslow waar die behoefte van selfaktualisering dui op die volle verwerkliking van ’n opvoeder se ideaal. Maslow verwys so treffend na die selfaktualiseringsbehoefte as hy sê: “A musician must produce music, an artist must paint, a poet must write, if he is to be ultimately happy. What a man can be, he must be” (Maslow, 1943:383). Die behoeftes aan selfaktualisering staan dus sentraal en dit is in wese waaroor die onderwys gaan en waarom opvoeders die beroep gekies

het.

5.5.3.1 Erkenning vir taakuitvoering

Navorsers (Newstrom & Davis, 1993:351; Barnabé & Burns 1994:172; Wevers 2000:112; Wevers & Steyn, 2002:207) is van mening dat opvoeders taaksinvolheid ervaar indien hulle 'n positiewe invloed op die werk en lewe van ander mense rondom hul uitoefen.

Die kommentaar van 'n opvoeder "As die mense met wie ons elke dag werk, gereeld vir ons dankie sê – dan motiveer dit ons elke dag" vat die intrinsieke waarde van die aspek baie gepas saam. Winter en Sweeney (1994:66) som dit gepas op as hulle sê: "Teachers said they simply want to be noticed for their achievements". Erkenning vir taakuitvoering motiveer opvoeders en dra by tot hoë moreel (Bivona, 2002:11; Postell, 2004:36).

Prinsipale, skoolbestuurspanne, departements- en leerareahoofde behoort op daaglikse basis erkenning te gee aan opvoeders wat hul taak met groot onderskeiding uitvoer. Uitsonderlike en getroue diens van opvoeders behoort meer gereelde nuusdekking in skoolnuusbriewe, gemeenskapskoerante, dagblaaië en in die media te geniet. In dié opsig kan beheerliggame en die personeel van skooldistrikte en -kringe 'n groter rol vervul.

5.5.3.2 Interaksie met leerders en hul suksesse

Die gepaste woorde van 'n opvoeder "Die suksesse van ons leerders motiveer ons elke dag" vind aansluiting by die bevindinge van verskeie navorsers (Shachar, 1997:805; Wright & Custer, 1998:61; Campbell, 1999:24; Wevers, 2000:99; Wevers & Steyn, 2002:209) dat die interaksie wat opvoeders met leerders en hul suksesse het, opvoeders positief kan beïnvloed.

In gevalle waar opvoeders by skole daaglikse positiewe interaksie met leerders en hul suksesse ervaar, behoort hulle die ervarings tydens personeelvergaderings met ander kollegas te kan deel. Prinsipale, beheerliggame en skoolbestuurspanne behoort die positiewe interaksie wat opvoeders met hul leerders en hul suksesse ervaar, in skoolnuusbriewe en gemeenskapskoerante, op gemeenskapsforums met ouers te kan deel. Op hierdie wyse kan dit ander opvoeders se moreel positief beïnvloed en positiewe gemeenskapsbetrokkenheid verseker.

5.5.3.3 Leegerigte faktore

Die bydrae van leegerigte faktore tot hoër opvoedermoreel is soos volg verwoord tydens fokusgroep-onderhoude: "My liefde vir die leerders en my pligsbesef motiveer my elke dag". Die passie van opvoeders vir hul keuse van die onderwysberoep vind aansluiting by die kommentaar van Yong (1999:3): "The desire 'to help students in their learning' was another important reason that prompted some to take up teaching". Die liefde en die pligsbesef teenoor hul leerders is die rede waarom opvoeders bereid is om die belange van die leerders voor hul eie belange te stel en daarna streef om elke leerder met liefde, geduld en begrip te lei en te ondersteun.

Prinsipale, beheerliggame en skoolbesture behoort tydens personeelontwikkelingsessies baie meer klem te lê op die promovering van die opvoeders se liefde en pligsbesef teenoor die leerders. Opvoeders kan ook hul ervarings met ander kollegas deel en op dié wyse kan hul ander opvoeders se werkmotivering en moreel positief beïnvloed.

5.5.3.4 Outonomie in die uitvoering van pligte

Die kommentaar van 'n opvoeder verwoord die siening oor die mate van outonomie wat hulle in die uitvoering van hul pligte wil ervaar: "Die feit dat ons in die klaskamer kan funksioneer en dat ons die outonome vryheid kan geniet, is vir ons 'n groot motivering om elke dag ons beste te lewer". Opvoederoutonomie in die uitvoering van pligte in die klaskamer is sinoniem met taaktoewyding en professionalisme (Ingersol, 1997:42).

Opvoeders behoort outonomie in die uitvoering van hul pligte te kan hê, ondergeskik aan die skoolbeleid en provinsiale en nasionale wetgewing. Opvoeders behoort groter outonomie in die uitvoering van hul pligte te hê in terme van die wyse waarop hulle in staat is om vryheid, en hul professionele oordeel toe te pas in die uitvoering van aspekte soos kurrikulumaangeleenthede, die bestuur, beplanning in die uitvoering van hul onderrigtaak. Prinsipale, beheerliggame en skoolbesture behoort toe te sien dat opvoeders ongesteurd en sonder enige inmenging van die kurrikulumadviseurs, ouers, hul onderrig in die klaskamer kan uitvoer.

5.5.3.5 Werkbevrediging

Die respondente was dit eens dat die ervaring van werktevredenheid 'n groot rol speel in die bepaling van hoë moreel:

"Ons ervaar werktevredenheid in ons onderwysstaak. Dit motiveer ons en dra by tot hoë moreel".

Een van die grootste maniere waarop die selfaktualiseringsbehoefte in die onderwys realiseer, is die ervaring van innerlike werkbevrediging. Onderwysdepartemente, prinsipale en beheerliggame behoort baie meer daarop ingestel te wees om kennis te neem van faktore (soos in Hoofstuk 2 uiteengesit) wat opvoederwerktevredenheid belemmer. Die WKOD behoort meer ingestel te wees op die bevordering van werktevredenheid onder opvoeders. Deur gereelde terugvoering van distriks- en kringkantore, kan baie meer gedoen word om hindernisse, steurnisse, ongelukkighede of insidente wat opvoeders daarvan weerhou om werktevredenheid in die onderwys te kan ervaar, onmiddellik op skoolvlak aan te spreek. Prinsipale en beheerliggame kan deur gereelde personeelontwikkelingsessies, ongelukkighede aanspreek ten einde werktevredenheid in skole te bevorder en hoë opvoedermoreel te verseker.

5.5.3.6 Stres

Tydens die fokusgroep-onderhoude het die respondente verskillende menings gehad oor die stres wat opvoeders in hul werk ervaar. Kommentare het gewissel van "Ons kan die stres hanteer" en "Dit hang af van die tipe skool waar jy baie werk het van hoe jou stresvlak is, as jy 'n vol program het gaan jy baie stres hê".

In die lig van die uitsprake deur verskeie navorsers (Farber, 1984:325; Milstein *et al.*, 1984:295; Smith & Bourke, 1992:31; Kyriacou, 2001:29; Barkhuizen & Rothmann, 2008:322; Van Tonder & Williams, 2009:211) dat die oorsake van stres onder opvoeders voortspruit uit hul opvoedingstaak of werkverwante aangeleenthede, behoort onderwysdepartemente, distriks- en kringkantore, prinsipale, beheerliggame en skoolbestuurspanne toe te sien dat oormatige stres by opvoeders, voortspruitend uit werkverwante aangeleenthede, aangespreek word. Aangesien die hoë stresvlakke van opvoeders baie bydra tot werkkuitbranding (Farber, 1984:325), affekteer dit opvoeders in die klaskamer en behoort hulle

baie meer ondersteun te word. Daar behoort teruggekeer te word na die stelsel waar opvoeders wat onder geweldige druk verkeer, geregtig is op 'n kwartaalike verlof en nie nodig het om self sy plaasvervanger te moet vergoed nie. Op hul beurt het prinsipale en skoolbestuurspanne 'n verantwoordelikheid om faktore wat oormatige stres en spanning by opvoeders veroorsaak aan te spreek en meer ondersteunend op te tree.

5.5.3.7 Taaksinvolheid

Opvoeders se reaksie tydens die fokusgroep-onderhoude, illustreer die wyse waarop hulle hul taak as opvoeders sinvol vind:

"Ons ervaar ons taak as opvoeders baie sinvol en stimulerend".

"Dis hoekom ek nog in die onderwys is".

Die behoefte aan selfaktualisering realiseer wanneer 'n opvoeder sy/haar taak as sinvol ervaar en indien hulle 'n positiewe invloed op die werk en lewe van ander mense rondom hul uitoefen (Newstrom & Davis, 1993:351; Barnabé & Burns 1994:172; Wevers 2000:112; Wevers & Steyn, 2002:207). Prinsipale, beheerliggame en skoolbesture behoort ook daaglik toe te sien dat opvoeders op alle posvlakke in skole hul opvoedingstaak as sinvol ervaar. Negatiewiteit kan bydra tot die teenoorgestelde en derhalwe is dit belangrik om die sinvolheid van onderwys op daaglikse basis te beleef en ervaar. Deur mekaar op kontinue basis daaraan te herinner dat die taak van 'n opvoeder eintlik meer as net 'n werk, maar eintlik 'n roeping is, maak die onderwys sinvol. Dit kan 'n positiewe invloed in die lewe van opvoeders uitoefen en kan opvoedermoreel positief beïnvloed word.

5.6 Tekortkominge en beperkinge van die studie

Aangesien daar slegs van die skole in Wellington-omgewing gebruik gemaak is, is die aanbevelings konteksgebonde tot die skole in die Wellington-omgewing. Die ondersoek maak egter 'n waardevolle bydrae tot verdere uitbreiding van die studieveld. Opvoedermoreel in die onderwys is wêreldwyd 'n sensitiewe onderwerp en het nie slegs betrekking tot skole in Wellington nie. Die aanbevelings kan aangewend word tot enige staatsondersteunde skool in Suid-Afrika.

5.7 Aanbevelings vir verdere studie

Daar word in die lig van hierdie studie, aanbeveel dat:

- Daar verder gekyk word na alternatiewe om volgehoue hoë opvoedermoreel in skole te verseker en deurlopend te bestuur.
- Die voorgestelde aanbevelings, met die nodige aanpassings, moet as 'n loodsprojek deur die onderwysdepartement by nie-funksionele skole geïmplementeer word as strategie om lae opvoedermoreel aan te spreek.
- Die impak van lae en hoë opvoedermoreel op die funksionering van skole moet ondersoek word ten einde die effektiwiteit van onderwys te verseker.
- Daar navorsing gedoen word oor die moontlikheid van 'n praktiese model om volgehoue hoë opvoedermoreel in skole te verseker en deurlopend te bestuur.

5.8 Samevattende opmerkings

Hierdie hoofstuk is 'n samevatting van die bevindinge wat verkry is uit die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsondersoeke oor watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed asook hoe opvoedermoreel skole beïnvloed.

Na aanleiding van die inligting wat verkry is uit die literatuurstudie, die fokusgroep-onderhoude, die vraelysontledings en -analises, is die gevolgtrekking en aanbevelings gemaak. Laastens is daar aandag gegee aan die tekortkominge en beperkinge, asook enkele aanbevelings vir verdere studie.

In die lig van die voorafgaande, is dit duidelik dat opvoedermoreel nie verder op lukrake wyse in skole aangespreek kan word nie. Die WKOD, onderwysdistrikte, prinsipale en leierspanne behoort opvoedermoreel deur middel van personeelontwikkelingsessies op kwartaallikse basis te bestuur ten einde te verseker dat hoë moreel onder opvoeders aan die orde van die dag is.

Graag wil die navorser hierdie studie afsluit met die woorde van Yong (1999:8). Hy som die effektiewe bestuur van opvoedermoreel deur doeltreffende skoolbestuur baie gepas op as hy sê:

HOOFSTUK 5:
BEVINDINGE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

“Teachers are the ‘vehicle’ that determines the success of an educational system. A teacher is like a car, which needs regular maintenance and service for it to perform at maximum capacity”.

BRONNELYS

Abu Saad, I. & Hendrix, V.L. 1995. Organisational climate and teacher's job satisfaction in a multicultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel. *Educational Development*, 15(2):141-153.

Abu Saad, I. & Isralowitz, R.E. 1991. Teachers' job satisfaction in transitional society within the Bedouin Arab schools of the Negev. *The Journal of Social Psychology*, 132(6):771-781.

Adams, C.F. 1992. Finding psychic rewards in today's schools: A rebuttal. *Clearing House*, 65(6):343.

Anderson, A.H. & Kyprianou, A. 1994. *Effective organizational behaviour: A skills and activity-based approach*. Cambridge: Massachusetts Blackwell Publishers.

Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.N. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7):682-690.

Ascher, C. 1991. Retaining Good Teachers in Urban Schools. *ERIC Clearinghouse on Urban Education*. New York. ERIC/CUE Digest: 77, 1992. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED341762&site=ehost-live> [Access gained on 10 April 2010].

Atkinson, E.S. 2000. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation, *Educational Psychology*, 20(1):45-57.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Babbie, E. & Mouton, J. 2010. *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press.

Balfour, R. 2014. *Onderwys het 'n nuwe baadjie nodig*. Nuuskamer: NWU Potchefstroomkampus. Aanlyn beskikbaar by <http://news.nwu.ac.za/af/onderwys-het-n-nuwe-baadjie-nodig> [Toegang verkry op 16 Oktober 2014].

Barkhuizen, N. & Rothmann, S. 2008. Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Psychology*, 38(2):321-326.

Barmby, P. 2006. Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(2):247-265.

Barnabé, C. & Burns, M. 1994. Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2):171-185.

Barrow, M. 2001. *Statistics for economics, Accounting and Business Studies*. Essex: Pearson Education Limited.

Bartol, K.M. & Martin, D.C. 1987. Managarial motivation among MBA students: A longitudinal assessment. *Journal of Occupational Psychology*, 60:1-12.

- Beckman, J. 2011. Onderwys in Suid-Afrika van 1961 tot 2011: Tussen twee paradigmas en ontwykende ideale. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51 (4): 507-532.
- Bilge, F. 2006. Examining the burnout of academics in relation to job satisfaction and other factors. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 34(9):1151-1160.
- Bivona, K.N. 2002. Teacher Morale: Teacher morale: the impact of teaching experience, workplace conditions, and workload. New York. NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED467760).
- Black, S. 2009. The absentee teacher. *American School Board Journal*, 196(9):48-49.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix - What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Borg, M.G. & Riding, R.J. 1991. Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3):263.
- Bosch, M. 2015. *Investigating the experiences of women principals in high schools in the Western Cape*. Unpublished thesis for Degree of Masters of Education, The University of Stellenbosch. Stellenbosch.
- Botha, P. 2001 Kwalitatiewe onderhoud as insamelingstegniek - sterk en swakpunte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29:13-19.
- Botha, W. (red). 2009. *Elektroniese Woordeboek van die Afrikaanse Taal*. Stellenbosch
- Bowles, D. & Cooper, C. 2009. *Employee Morale*. New York: Palgrave MacMillian.
- Brink, E. 2013. *Goeie toekoms in SA deur swak onderwys gekelder*. Solidariteit. <https://blog.solidariteit.co.za/goeie-toekoms-deur-swak-onderwys-bederf/> [Toegang verkry op 30 Oktober 2014].
- Briggs, A.R.J., Coleman, M. & Morrison, M. 2012. *Research Methods in Educational leadership & Management*. London: Sage Publications Ltd.
- Bryman, A. 2001. *Quantity and Quality in Social research*. London and New York: Routledge.
- Burnett, J.J. 2009. *Doing your Social Science Dissertation*. London: Sage Publications Ltd.
- Campbell, J. 1999. Recruitment, retention and reward: issues in the modernisation of primary teaching. *Education* 27(3):3-13.
- Carl, A.E. 2005. The "voice of the teacher" in curriculum development: A voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education*, 24(4):223-238.
- Carter, S. 1994. *Prevention. Organizing systems to support competent social behavior in children and youth*. 1995. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED380969&site=ehost-live> [Access gained on 20 April 2012].

- Castillo, J.X., Conklin, E.A. & Cano, J. 1999. "Job satisfaction of Ohio Agricultural education teachers." *Journal of Agricultural Education*, 40 (2):19-27.
- Cenkseven-Önder, F. & Sari, M.. 2009. The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Öğretmenlerde Öznel İyi Olmanın Yordayıcıları Olarak Okul Yaşam Kalitesi ve Tükenmişlik*, 9(3):1223-1235.
- Citizen. 1999. Most SA teachers ready to quit. April: 19.
- Citizen. 2002. Profoundly sad so many teachers are quitting. Julie: 25.
- Clarkson, G.P. & Hodgkinson, G.P. 2007. What can occupational stress diaries achieve that questionnaires can't? *Personnel Review*, 36(5):684-700.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2005. *Research methods in Education*. London: Routledge-Falmer.
- Connelly, L.M. 2011. Research Roundtable. Cronbach's Alpha. *MEDSURG Nursing*, 20(1):45-54.
- Cooper, C.L. & Cartwright, S. 1994. Healthy mind, healthy organisation: a proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 4:455-471.
- Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. 1993. A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4):621-656.
- Cramer, D. 1998. *Fundamental Statistics for Sosial Research*. London: Routledge.
- Crotty, M. 1998. *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage Publications Ltd.
- Czubaj, C.A. 1996. Maintaining Teacher Motivation. *Education*, 110:372-380.
- Dalal, K., Diab, D.L. & Tindale, R.S. 2015. I heard that: Do rumors affect hiring decisions? *International Journal of Selection and Assessment*, 23(3):224-236.
- Davis, J. & Wilson, S.M. 2000. Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction. *Clearing House*, July-August, 73(6):349-353.
- Dawes, J. 2008. "Do Data Characteristics Change According to the number of scale points used? An experiment using 5-point, 7-point and 10-point scales". *International Journal of Market Research* 50 (1): 61–77.
- D'Cruz, H., Jones, M. 2013. *Social Work Research in Practice*. 2nd Edition. London: Sage Publications Ltd.
- De Vos, A.S.; Strydom, H.; Fouché, C.B.; Delport, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots. For the social sciences and human service professions*. 3de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- De Wet, J.J., Monteith, J. L. D. E. K., Steyn, H. S., & Venter, P. A. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n Inleiding tot empiriese navorsing*. Pretoria: Butterworth.
- Denscombe, M. 1998. *The good research guide for smallscale social research profects*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. 2003. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. London: Sage Publications Ltd.

Department of Education. 1999. *Address to the Cape Town Press Club by professor Kadar Asmal Minister of Education*. Online available at <http://www.polity.org.za/polity/govdocs/speeches/1999/sp0907.html> [Access gained on 9 September 2010].

Departement van Onderwys, Wes-Kaap. 2003. *Beleid vir die bestuur van die werkyd van inrigtinggebonde opvoeders by skole*. Omsendbrief 0212. Aanlyn beskikbaar by http://wced.pgwc.gov.za/circulars/2003/a212_03.html [Toegang erkry op 12 Junie 2012].

De Stadler, L.G. 1994. *Groot Tesourus van Afrikaans*. Kaapstad: Southern Boek-uitgewers.

DeRobbio, R. A. & Iwanicki, E. 1996. Factors accounting for burnout among secondary school teachers. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. 8-12 April 1996*. New York.

Die Burger, 2016. 500 onnies bedank uitonderwys. Maart: 3.

Dinham, S. & Scott, C. 2000 Moving into third: Outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4):379-396.

Dladla, K.M. 2005. *Educator morale in Gauteng public schools: an education management perspective*. Unpublished thesis for Degree of Doctor of Education, The University of Johannesburg, Johannesburg.

Drafke, M.W. & Kossen, S. 1998. *The human side of organizations*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Driscoll, D.L., Appiah-Yeboah, A., Salib, P. & Rupert, D.J.. 2007. Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research. *Ecological and Environmental Anthropology*, 3(1):18-28.

Du Plooy, M. 1985. *Decision-making and participation in deliberation by teachers regarding curriculum renewal*. Unpublished thesis for Degree of Masters of Education, Johannesburg, Rand Afrikaans University.

Du Toit, J.M. 1985. *Statistiese Metodes*. Landsown, Kaap: Kosmo Uitgewers Edms Bpk.

Du Toit, S.C. 1994. *Management factors which affect the job satisfaction of black female teachers*. Unpublished MEd dissertation, Potchefstroom University for Christian Higher Education, Potchefstroom,

Eimers, M.T. 1997. The role of intrinsic enjoyment in motivating faculty. *Thought and Action*, Fall, 13(2):125-142.

- Ellis, T. I. 1984. Motivating Teachers for Excellence. *Eric Clearinghouse on Educational Management, ERIC Digest*, [Online], Number Six. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED259449&site=ehost-live> [Access gained on 25 Oktober 2010].
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenoghe, D. & Aelterman, A. 2008. Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies (03055698)*, 34(3):159-174.
- Esquith, R. 2014. Can't wait for Monday. *Educational Leadership*. February. Pages 20-22.
- Evans, L. 1992. Teacher morale: An individual perspective. *Educational Studies (03055698)*, 18(2):161.
- Evans, L. 1997. Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8):831-845.
- Everard, K.B. & Morris, G. 1996. *Effective school management*, London: Paul Chapman.
- Faasen, N. 1995. Die beleving van vernuwing op skoolvlak: 'n Onderwysbestuurs-perspektief. *Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif*, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Farber, B. A. 1984. Stress and Burnout in Suburban Teachers. *Journal of Educational Research*, 77:325-331.
- Farber, B. & Ascher, C. 1991. Urban School Restructuring and Teacher Burnout. *ERIC/CUE Digest*, 75:1-5. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED340812&site=ehost-live> [Access gained on 10 September 2011].
- Field, A. 2005. *Discovering statistics using SPSS*. 2nd Edition. London: Sage Publications Ltd.
- Flores, M. A. 2004. The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4):297-318.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. 2006. *How to design and evaluate research in Education, Sixth Edition*. New York: McGraw Hill Company Inc.
- Frase, R.W. & Coumont, R.W. 1995 Teacher motivation: What is it? Where is it found? *Canadian School Executive*, 15:6-10.
- Freiberg, H.J. (ed). 1999. *School climate*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H.J. & Stein, T.A. 1999. *Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Fresco, B., Kfir, D. & Nasser, F. 1997. Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13, 429-438.
- Galloway, G.M.M.. 2004. *A visionary analysis of visionary leadership and its implications for educational transformation in schools*. Unpublished thesis for Degree of Masters of Education, Stellenbosch University, Stellenbosch.

Gardner, W. 2011. The beatings will continue until teacher morale improves. *Christian Science Monitor*. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=59809061&site=ehost-live> [Access gained on 4 July 2011].

Gliem, J.A & Gliem, R.R. 2003. Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, 8 – 10 October*. The Ohio State University: Columbus.

Govindarajan, K. 2012. Teachers Morale. *International Journal of Behavior Social and Movement Sciences*, 1(2):57-61.

Gouws, R.H. & Odendal, F.F. 2000. *Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 4de weergawe*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Greef, M. 2005. Information collection: interviewing. In De Vos, A.S, Strydom, H., Fouche, C.B. Delpont, C.S.L. (eds). *Research at grass roots: for the social sciences and human services professions. 3rd Edition*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Griffin, D.K. 2010. A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational Theory & Practice*, 16:56-76.

Griva, K. & Joekes, K. 2003. "UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?". *Psychology and Health*, 18(4):457-471.

Guion, L.A., Diehl, D.C. & McDonald, D. 2011. *Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies 1*. Online available at <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/files/FY/FY39400.pdf> [Access gained on 18 November, 2012].

Halloran, J. 1987. *Aplied Human Relations: An Organizational Approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Hammond, O.W. & Onikama, D.L. 1997. At Risk Teachers. *Pacific Resources for, Education Learning*. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED442796&site=ehost-live> [Access gained on 20 September 2012].

Hancock, B. 2002. Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research. *Trent Focus*, 27:1-31.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Herzberg, F. 1966. *Work and the nature of man*. Cleveland, World Publishing.

Herzberg, F. & Grigaliuma, B.J. 1971. Relevancy in the test of motivator-hygiene theory. *Journal of Applied Psychology*, 55(1):73-79.

Holliday, A. 2001. *Doing and Writing up qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.

Holloway, I. & Wheeler, S. 2002. *Qualitative Research in Nursing and Healthcare. 2nd Edition*. Oxford, Wiley-Blackwell.

House of Commons: Westminster Hall debat on 17 October 2016. Education in Meyerside. Education Parliamentary Monitor, 758:4-5. Online available at <http://web.a.ebscohost.com.libproxy.cput.ac.za/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6bc0ee2a-48cb-4d03-bc3b-f5f3f3a921af%40sessionmgr4010&vid=29&hid=4109> [Access gained on 23 January 2017].

Howe, C.Z. 1988. Using qualitative structured interviews in leisure research: illustrations from one case study. *Journal of Leisure Research*, 20(4):305-324.

Howel, D.C. 1995. *Fundamental statistics for behavioural sciences*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Hunter-Boykin, H.S. & Evans, V. 1995. The relationship between high school principals' leadership and teachers' morale. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2):152.

Ingersoll, R.M. 1997. The Status of Teaching as a Profession: 1990-91. Statistical Analysis Report. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED407381&site=ehost-live> [Access gained on 8 September 2012].

Jackson, L.T.B. & Rothmann, S. 2005. An adapted model of burnout for educators in South Africa. *South African Journal of Education*, 25:100-108.

Jones, T. 2001. An Initial Exploration into a Time of Change: Teacher Perceptions of Their Profession in the New Millennium. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED470626&site=ehost-live> [Access gained on 20 September 2012].

Kelly, M. 1995. What do teachers want? Report of an Australian Teachers Council Survey *Curriculum Perspective*, 15:36.

Kloep, M. & Tarifa, F. 1994. Working Conditions, Work Style, and Job Satisfaction among Albanian Teachers. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de Pedagogie*, 40(2):159-72.

Kothari, C.R. 2004. *Research Methodology: Methods & Techniques*. Second Edition. Delhi, New Age International Ltd. Publishers.

Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 15(3):214-222.

Kritzinger, J., 1995. Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7):299-302.

Kwong, J., Wang, H. & Clifton, R.A. 2010. Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education*, 54(2):115-132.

Kyriacou, C. 1989. *The nature and prevalence of teacher stress*, Philadelphia: Open University Press.

Kyriacou, C. 2001. Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1): 27-35.

Le Cordier, M. 2010. 'n Voorlopige ondersoek na die stand van onderwys in geselekteerde skole in die Wes-Kaap na 1994. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 50(4):520-540.

- Lee, C.G. 1987. Factors influencing the job satisfaction of English speaking secondary school teachers in the Transvaal Education Department. Unpublished thesis for Degree of Masters of Education, University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2010. *Practical research – Planning and Design*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Lourens, A. 2004. *Wetenskaplike Skryfvaardighede. Riglyne vir die skryf van tsesisse en proefskrifte*. Stellenbosch, Sunn Press.
- Low, G.T. & Marican, M. 1993. Selected Factors and Characteristics of Staff Motivation in Singapore Primary School. *Educational Research Quarterly*, 16(2):11-17.
- Lumsden, L. 1998. Teacher Morale. *ERIC Digest*, 120:1-7. [Abstract in Educational Database, ref. number 422601]. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED422601&site=ehost-live> [Access gained on 5 October 2011].
- Ma, X. & Macmillan, R.B. 1999. "Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction." *Journal of Educational Research*, 93(1):39-47.
- Mackenzie, N. 2007. Teacher morale: More complex than we think? *Australian Educational Researcher*, 34(1):89-104
- Maforah, T. S. 2004. *Factors that promote the level of job satisfaction among school educators: an education management perspective*. Unpublished thesis for Degree of Masters of Education, University of South Africa, Pretoria.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. 1981. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2:88-113.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. 1997 *The truth about burnout*, San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397-422.
- Maslow, A.H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mason, J. 2006. *Six strategies for mixing methods and linking data in social science research*. University of Manchester: ESRC National Centre for Research Methods.
- Matlawe, K. 1989. No, no, no don't give them stanazolol, motivate them, Mr Principal. *Popagano*, 10(1):12-14.
- Maxwell, J.C. 1998. *Developing the leader within you*. Nashville Inc.
- Mertens, D.M. 1998. *Research Methods in Education and Psychology; integrating diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, Sage Publications Ltd.
- Meyer, M.J., Macmillan, R.B. & Northfield, S. 2009. Principal succession and its impact on teacher morale. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2):171-185.

- Miller, W.C. 1981. Staff morale, school climate, and educational productivity. *Educational Leadership*, 38(6):483.
- Milstein, M.M., Golaszewski, T.J. & Duquette, R.D. 1984. Organizationally Based Stress: What Bothers Teachers. *Journal of Educational Research*, 77(5):293-97.
- Moate, R.M., Gnilka, P.B., West, E.M. & Bruns, K.L. 2016. Stress and burnout among counselor educators: differences between adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Journal of Counseling & Development*, 94:161-171.
- Monette, D.R., Sullivan, T.J. & Dejong, C.R. 2005. *Applied Social Research: A tool for the human services*. Belmont: Thomson Brooks.
- Morgan, D.L. 1998. The focus group kit. Thousand Oakes: Sage Publications Ltd.
- Morgan, G. 1980. Paradigms, Metaphors and Puzzles Solving in Organization Theory. In Cooper, C.L.(ed.) *Classics in the Management Thought*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K. O'Leary, M. & Clarke, A. 2010. What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36(2):191-208.
- Morse, J.D. 1991. *Qualitative Nursing Research*. Newbury Park: Sage Publications Ltd.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. & Marais, HC. 1988. *Metodologie van die Geesteswetenskappe: Basiese begrippe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Muijs, D. 2011. *Doing Quantitative Research in Education with SPSS. 2nd Edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Muller, C.J.P. 2010. *Regmatige dissiplinêre maatreëls in die klaskamer - 'n Gevallestudie*. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Mykletun, R.J. & Mykletun, A. 1999. Comprehensive schoolteachers at risk of early exit from work. *Experimental Aging Research*, 25(4):359-365.
- National Council of Provinces, 2010. *Internal Question Paper*. Online available at http://www.parliament.gov.za/live/commonrepository/Processed/20100528/233767_1.pdf. [Access gained on 16 May 2011].
- Neuman, W.L. 2003. *Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- News 24. 2013. SA teachers set absentee record. February: 26. Online available at <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/SA-teachers-set-absentee-record-20130226> [Access gained on 7 June 2016].
- Newstrom, J.W. & Davis, K.1993. *Organizational behavior: human behavior at work*. New York McGraw Hill.

- Nowack, K.M. 1986. Who Are the Hardy? *Training & Development Journal*, 40(5):116.
- Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2010. Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal 5de uitgawe. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Olivier, M.A.J, Venter, D.J.L & Briesies, C. 2001. Gemeenskapsbetrokkenheid ter bevordering van onderwys in skole. *South African Journal of Education*, 21(4). Online available at www.ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/24916/20528 [Toegang verkry op 19 Augustus 2016].
- Omondi, I.S. & Kariuki, M.W. 2016. Levels of stress among the public primary school teachers: a case of public primary schools in Naivasha district. *American Journal of Education and Practice*, 1(1):59–76.
- Onwuegbuzie, A.J., Dickinson, W.B., Leech, N.L. & Zoran, A.G., 2009. A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3):1-21.
- Owen, R.G. 2004. *Organizational behaviour in education: adaptive leadership and school reform*. 8th edition. Boston: Allan & Bacon.
- Pacific Resources for Education and Learning, Honolulu H. I. 1998. Retention and Attrition of Pacific School Teachers and Administrators (RAPSTA) Study: Pohnpei State, Federated States of Micronesia. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED442185&site=ehost-live> [Access gained on 20 July 2012].
- Palmer, A., Collins, R. 2006. "Perceptions of Rewarding Excellence in Teaching: Motivation and the Scholarship of Teaching." *Journal of Further and Higher Education*, 30(2):193-205.
- Parker, S. 1995. Performance Indicators: Sickness and Absence Rates as Indicators of Staff Morale. *Northumbria International Conference on Performance Measurement in Libraries and Information Services, August 30 to September 4, 1995*: Northumberland, England.
- Peace-ed-campaign.org. 2015. Online available at <http://www.peace-ed-campaign.org/dealing-with-diversity-in-the-classroom/> [Access gained on 22 Augustus 2016].
- Pearson, L.C. & Moomaw, W. 2005. The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1):37-53.
- Peltzer, K., Shisana, O., Zuma, K. Van Wyk, B. & Zungu-Dirwayi, N. 2009. Job stress, job satisfaction and stress-related illnesses among South African educators. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(3): 247-257.
- Perrachione, B.A., Petersen, G.J. & Rosser, V.J. 2008. Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *Professional Educator*, 32(2): 25-41.
- Perry, A. 1908. *The management of a city school*, New York: Macmillan.

Pisciotta, J. 2001. *Deteriorating Teacher Morale in Texas Public Schools*. Online available at http://www.texaspolicy.com/press_releases_single.php?report_id=83 [Access gained on 13 June 2011].

Platsidou, M. & Agaliotis, I. 2008. Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development & Education*, 55(1):61-76.

Polinghorne, D.E. 1994. Research to special section on qualitative research in counselling process and outcome. *Journal of Counselling Psychology*, 41(4):510-512.

Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. 2003. A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18(4): 537.

Postell, W. 2004. A Model for Enhancing Morale among Middle School Teachers. Unpublished thesis for Degree of Doctor of Education. Nova South Eastern University, Lauderdale, Florida.

Pretoria News. 2002. Stress takes big toll on teachers. Julie: 25.

Pretorius, C. 2002. *Business Times*. September: 29.

Punch, KF. 2009. *Introduction to research methods in Education*. London: Sage Publication Ltd.

Ramrathan, L. 2010. *From response to theorising: curriculum genesis in South Africa*. New York Macmillan.

Rasmussen, J. L. 1996. ANOVA multimedia: A program for teaching ANOVA designs. *Teaching of Psychology*, 23(1):55.

Ratliff, N. 1988 Stress and burnout in the helping professions. *Social Casework*, 69(1):147-154.

Rhodes, C., Nelvill, A. & Allen, J. 2004. Valuing and Supporting Teachers: A Survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention in an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71:67-80.

Rowley, J. 1996. Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3):11-16.

Rubin, A. & Babbie, E. 2010. *Research Methods for Social Work*. 7th Edition. Belmont: Brooks/Cole.

Ruhland, S. 2001. *Factors Influencing the Turnover and Retention of Minnesota's Secondary Career and Technical Education Teachers*. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED463414&site=ehost-live> [Access gained on 15 July 2012].

- Salley, C. M. 2010. *Leave the light on when you go out. An Inquiry into the Factors that Contribute to Persistent Teacher Attrition*. Online available at <http://www.An Inquiry into the Factors that Contribute to Persistent Teacher Attrition-1616996097\An Inquiry into the Factors that Contribute to Persistent Teacher Attrition> [Access gained on 30 July 2011].
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. 2007. The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1): 213-228.
- Sari, H. 2004. An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3): 291-306.
- Scheepers, D. 1995. Faktore wat werkstevredenheid en moreel in sekondêre skole in Bloemfontein distrik beïnvloed. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Oranje Vrystaat: Bloemfontein.
- Schmitt, N. 1996. Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8(4):350-353.
- Schreuder, J.H., Du Toit, P.J., Roesch, N.C. & Shah, C.G. 1993 *Professionele ontwikkeling. Praktiese aktiwiteite vir die skoolhoof en onderwyser*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Schultz, D.P. 1982. *Psychology and industry today*. New York: Macmillan.
- Schumann, T. 2016. Persoonlike onderhoud. 14 Junie.
- September, W. J. 2007. *Die verbetering van dissipline as 'n sleutelbestuurstaak in 'n skool*. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit, Port-Elizabeth.
- Shachar, H. 1997. Effects of a school change project on teachers' satisfaction with their work and their perceptions of teaching difficulties. *Teacher and Teacher Education*, 10(8):799-813.
- Sibande, A.J. 2000. Collegiality as an aspect of school climate: implications for school effectiveness. Unpublished thesis for Degree of Masters of Education, Rand Afrikaans University, Johannesburg.
- Silverman, D. 2004. *Interpreting Qualitative data. Second Edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Smith, J.M. 2011. Aspirations to and perceptions of secondary headship: Contrasting female teachers' and headteachers' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 516-535.
- Smit, P.J., Cronje, G.J., Brevis, T. & Vrba, M.J. 2013. *Management Principles*. Cape Town: Juta & Kie.
- Smit, W., Hennessy, K. 2007. *Taking South African education out of the ghetto. An urban planning perspective*, Kaapstad, UCT Press.

Stahl, M.J., Grigsby, D.W. & Gulati, A. 1985. Comparing the Job Choice Exercise and the Multiple Choice Version of the Miner Sentence Completion Scale. *Journal of Applied Psychology*, 70(1):228-232.

Star. 2001. Many good teachers have quit in despair because of the OBE system. Online available at www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25057/20728 [Access gained on 30 May 2011].

Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 1998. Wet op indiensneming van opvoeders. *Staatskoerant*, 431(22138). Pretoria: Staatsdrukker. Aanlyn beskikbaar by <https://www.westerncape.gov.za/files/documents/2004/10/a76-98.pdf>. [Toegang verkry op 23 Julie 2016].

Stedt, J.D. & Fraser, H. W. 1984. A Checklist for Improving Teacher Morale. *NASSP Bulletin*, 68(470):70-81.

Stenlund, K. V. 1995. Teacher perceptions of across cultures: The impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41:145 -161.

Steyn, G.M. 2002. *A theoretical analysis of educator motivation and morale*. Online available at <http://hdl.handle.net/10500/237> [Access gained on 17 January 2011].

Steyn, G.M. & Van Wyk, J.N. 1999. Job satisfaction: Perceptions of the principals and teachers in urban black schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 19(1): 37-43.

Strasser, D. 2014. An open letter on Teacher Morale. *Educational Leadership*, 71(4): 10-13.

Strauss, E. 2008. *Die emosionele welsyn van die hoërskoolopvoeders in die Helderberg-area*. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Strydom, S. & Meyer, J. 2002. 'n Ondersoek na die bronne van werkstevredenheid en werkstres onder middelvlakbestuurders in die Wes-Kaap. Aanlyn beskikbaar by <http://www.nlsa.ac.za/NLSA/index.html> [Toegang verkry op 26 April 2012].

Taft, R. 1988. Ethnographic research methods. In Keeves, J.P. (Ed). *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.

Terblanche, D. 1995. "Bevordering: Trapklip of grafklip?" *Die Unie* 2: 67-69.

Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (eds.). 1999. *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press

Tesch, R. 1990. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.

The American Heritage Dictionary of the English Language, 2011. Online available at <http://www.answers.com/library/Dictionary-cid-53095>. [Access gained on 16 Junie 2011].

Theorell, T. 1999. How to deal with stress in organizations? A health perspective on theory and practice. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 25(6):616-624.

- Thomas, J.R. & Nelson, J.K. 1985. *Introduction to research in health, physical education, recreation and dance*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Van der Vyver, C. 1998. *Levels of job satisfaction among teachers on the Free State Goldfields*. MEd dissertation. University of the Orange Free State, Bloemfontein.
- Van Der Westhuizen, A. J. 2002. *South African higher education institutions: a leadership process model*. Unpublished thesis for Degree of Doctor of Education, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Van Der Westhuizen, P.C. 2002. *Schools as organisations*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Van der Westhuizen, P. & du Toit, S.C. 1994. Werksbevreëdiging by die swart onderwyseres. *South African Journal of Education*, 14(3):145-149.
- Van Tonder, C.L. & Williams. C. 2009. Exploring the origins of burnout among secondary educators. *South African Journal of Industrial Psychology*, 35(1):1-15.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. 1999. *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Wyk, D. 2012. *Suid-Afrikaanse onderwys in crises*. Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch. Aanlyn beskikbaar by <http://www.litnet.co.za/Article/suid-afrikaanse-onderwys-in-krisis> [Toegang verkry op 16 Oktober 2014].
- Weber, M.R. 2008. Fighting the Consequences of Negativity. *Education Digest*, 74(4):23-25.
- Webster's New World College Dictionary. 2010. <http://www.yourdictionary.com/morale>. [16 Junie 2011].
- Weskaap Onderwysdepartement. 2007. *Leerder dissipline en skoolbestuur: 'n praktiese handleiding om leerdergedrag te verstaan en te bestuur binne die skoolkonteks*. Kaapstad. Aanlyn beskikbaar by http://wced.school.za/documents/LearnerDiscipline/Leerder_Dissipline_en_Skoolbestuur.pdf [Toegang verkry op 24 Augustus 2016].
- Weskaap Onderwysdepartement. 2016. Suid-Afrika. *Voorsiening van 2017 onderwysdiensstate aan gewone openbare skole*. Omsendbrief 30/2016. Kaapstad. Aanlyn beskikbaar by http://wced.school.za/circulars/circulars16/a30_16.html [Toegang verkry op 23 Augustus 2016].
- Wevers, N.E.J. 2000. Opvoedermotivering in die Oos-Kaap. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Wevers, N.E.J. & Steyn, G.M. 2002. Opvoeders se persepsies van hulle werkmotivering – 'n kwalitatiewe studie. *South African Journal of Education*, 22(3):205-212.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. 2009. *Research methods in education: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Wilkinson, S. 2004. *Focus group research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Williams, M. 2003. *Making sense of social research*. London: Sage Publications Ltd.

Wilson, V. 2002. *Feeling the Strain: An Overview of the Literature on Teachers' Stress*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. Online available at <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED469429&site=ehost-live> [Access gained on 25 October 2011].

Wilson, V., Malcolm, H., Edward, S. & Davidson, J. 2008. "Bunking Off": The Impact of Truancy on Pupils and Teachers. *British Educational Research Journal*, 34(1):1-17.

Winter, J.S. & Sweeney, J. 1994. Improving school climate: Administrators are key. *NASSP Bulletin*, 78:65-69.

Wisniewski, L. & Gargiulo, R.M. 1997. Occupational Stress and Burnout among Special Educators: A Review of the Literature. *Journal of Special Education*, 31(3):325-346.

Wolfe, E.W., Ray, L.M. & Harris, D.C. 2004. A Rasch analysis of three measures of teacher perception generated from the school and staffing survey. *Educational and Psychological Measurement*, 64: 842-860.

Wright, M. & Custer, W. 1998. Why they enjoy teaching: The motivation of outstanding technology teachers. *Journal of Technology Education*, 9(1):60-77.

Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Dollard, M.F., Demerouti, E., Schaufeli, W.B., Taris, T.W. & Scheurs, P.J.G. 2007. When do job demands particularly predict burnout? *Journal of Managerial Psychology*, 22(8):766-786.

Yong, B.C. 1999. The career commitment of primary teachers in Brunei Darussalam *Research in Education*, 62:1-9.

Yong, Z. & Yue, Y. 2007. Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5):78-85.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. 2006. Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative Education*. 36(2): 229-247.

Zinn, S. 2000. *Information literacy in South Africa: Making strides with information and communication technology*. Online available at <http://www.iaslslo.org/zin2000.html>. [Access gained on 14 September 2011].



ADDENDUM A

DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard2@pawc.gov.za

tel.: +27 21 467 9272 faks 0865902282

Privaatsak x9114, Kaapstad 8000

wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20110208-0088

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mnr Jurgens Jacobus Liebenberg
Spruitrivier Landgoed 19
Generaal Hertzog Rylaan
Wellington
7655

Beste Mnr Jurgens Liebenberg

NAVORSINGSVOORSTEL: 'N ONTLEDING EN EVALUERING VAN OPVOEDERMOREEL IN SKOLE.

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **04 Junie 2012 tot 28 September 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard

vir: **HOOF: ONDERWYS**

DATUM: 11 April 2012

ADDENDUM B

26 Mei 2012

Geagte skoolhoof

NAVORSING: VRAELYSONDERSOEK OOR OPVOEDERMOREEL

Ek is tans besig met 'n navorsingsprojek oor opvoedermoreel by skole in Wellington ter voltooiing van my D.Ed. – graad by die Kaapse Universiteit van Tegnologie op Wellington. My studieleiers is dr. Chris Hattingh van CPUT op Wellington en dr. Michelle van der Merwe van die Universiteit van Stellenbosch.

As deel van die ondersoek word vraelyste na skole gestuur met die doel dat opvoeders op alle posvlakke dit sal voltooi. Ek is oortuig dat die data wat gegenereer word ongetwyfeld sal kan bydra tot 'n volledige begrip van die aspekte in die onderwys wat opvoedermoreel kan beïnvloed.

Aangeheg by hierdie skrywe is die nodige toestemming verleen deur die Direkoraat : Navorsing van WKOD om vanaf 4 Junie tot 28 September, vraelyste na skole in Wellington uit te stuur. Die vraelys bestaan uit 31 vrae oor aspekte wat opvoedermoreel kan beïnvloed. Respondente word gevra om op elke aspek te reageer deur die gepaste nommer, volgens elkeen se individuele mening, te omkring. Die volgende 3 vrae handel oor die implikasies van hoë en lae opvoedermoreel op die effektiewe funksionering van skole. Dit sal ongeveer 15 minute neem om 'n vraelys te voltooi.

Indien u en die opvoeders by u skool bereid is om as respondente op te tree, sal ek so spoedig moontlik die vraelyste by u skool besorg. Na die voltooiing daarvan sal ek dit weer kom afhaal. Die antwoorde en die inligting in die vraelyste verskaf, is vertroulik en die inhoud sal anoniem hanteer word.

Ontvang dus hiermee my versoek of u en u personeel bereid sal wees om as respondente op te tree en die vraelys te voltooi. Ek wil so spoedig as moontlik persoonlik kom kennis maak en die vraelyste kom aflewer.

Ek verneem graag van u.

Vriendelike groete

Kobus Liebenberg

Dosent Departement Sosiale Wetenskappe
Kaapse Skiereiland Universiteit vir Tegnologie (KSUT)
Wellington-kampus



Cape Peninsula
University of Technology
WELLINGTON KAMPUS

ADDENDUM C

VRAELYS OOR OPVOEDERMOREEL

NAVORSER: JJ LIEBENBERG

VERTROULIK

**Al die antwoorde en inligting verskaf in die vraelys,
sal met die grootste vertroulikheid hanteer word.**

AFDELING A

Wat beïnvloed opvoedermoreel?

Algemene inligting

Die doel van hierdie vraelys is om aan opvoeders die geleentheid te gee om aan te dui watter aspekte opvoedermoreel beïnvloed.

Die woord *moreel* kan gesien word as 'n gees van 'n groep mense wat as dryfveer tot sukses dien, asook die bereidheid om toegekende take uit te voer. Die woord kan ook beskryf word as 'n psigologiese toestand waarin 'n individu of 'n groep mense verkeer en waarin mense gemotiveerd en bereid is om hulle toegekende take as deel van 'n groep te verrig.

U word gevra om op elke aspek te reageer deur die gepaste nommer, volgens u mening en soos u dit in die onderwys ervaar, te omkring. As u met 'n aspek uiters tevrede is en u besluit om die nommer 5 te omkring, impliseer dit dat daardie aspek bydra tot werktevredenheid en hoë opvoedermoreel. Indien u met 'n aspek uiters ontevrede is en u besluit om nommer 1 te omkring, beteken dit dat daardie aspek beslis nie bydra tot werktevredenheid nie en aanleiding gee tot lae opvoedermoreel.

Let asseblief op die volgende:

- Lees elke stelling aandagtig deur dat u verstaan waaroor dit gaan.
- Neem die stelling in ag wanneer u besluit hoe tevrede u is met daardie aspek in u werksituasie.
- Beantwoord asseblief alle vrae.
- Wees asseblief eerlik.
- Alle inligting is vertroulik en anoniem.

Die volgende skaal dien as beoordeling van elke aspek by elke stelling.		
Uiters tevrede	(5)	Beteken u is uiters tevrede met daardie aspek
Tevrede	(4)	Beteken u is tevrede met daardie aspek
In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie	(3)	Beteken u is in 'n mate tevrede met daardie aspek en het geen rede om ongelukkig te wees nie
Ontevrede	(2)	Beteken u is ontevrede / ongelukkig met daardie aspek van u werk
Uiters ontevrede	(1)	Beteken u is uiters ontevrede / ongelukkig met daardie aspek van u werk

Vrae		5	4	3	2	1
1	Ek ontvang erkenning vir die take en verpligtinge wat ek in die skool uitvoer.	5	4	3	2	1
2	My interaksie met my leerders en hul suksesse motiveer my elke dag.	5	4	3	2	1
3	My liefde en pligsbesef teenoor die leerders in my klas motiveer my daaglik.	5	4	3	2	1
4	Ek geniet outonomie in die uitvoering my pligte as opvoeder. (Ek is in staat om onafhanklik my oordeel toe te pas in aspekte soos die beplanning van my kurrikulum, in my werkprosedure en in die uitvoering van my werk. Ek kan self besluite neem en op die wyse uitvoering gee aan my kreatiwiteit en om self oplossings vir probleme te soek)	5	4	3	2	1
5	Ek ervaar werktevredenheid in my taak as opvoeder.	5	4	3	2	1
6	My daaglikse pligte, werkdruk en werkklading is hanteerbaar.	5	4	3	2	1
7	Die vlak van stres wat ek as opvoeder ervaar is hanteerbaar.	5	4	3	2	1
8	Ek ervaar my daaglikse opvoedingstaak as baie sinvol en vind dit emosioneel en intellektueel stimulerend.	5	4	3	2	1
9	Die skoolbestuurspan bestuur hierdie skool op 'n sinvolle en bekwame wyse.	5	4	3	2	1
10	Daar bestaan voldoende bevorderingsgeleenthede in die onderwys vir die opvoeders wat daarvoor aspireer.	5	4	3	2	1
11	Opvoeders ontvang billike behandeling van hul onmiddellike hoofde.	5	4	3	2	1
12	Opvoeders ontvang billike behandeling van departementele amptenare.	5	4	3	2	1
13	Opvoeders ontvang billike behandeling van leerders.	5	4	3	2	1
14	Opvoeders ontvang billike behandeling van ouers.	5	4	3	2	1
15	Ek is tevrede met die huidige stand van dissipline wat daar in die skool heers.	5	4	3	2	1
16	Die fisiese geriewe en fasiliteite (besikbaarheid van handboeke, voorsiening van onderrigmateriaal, kopieermasjiene) by die skool bevorder opvoedende onderwys.	5	4	3	2	1
17	Ek ervaar die belangstelling, betrokkenheid en ondersteuning van die ouers by skoolaktiwiteite as bemoedigend.	5	4	3	2	1
18	My geslag en opvoedkundige kwalifikasies dra daartoe by dat ek werktevredenheid in die onderwys kan ervaar.	5	4	3	2	1
19	Met die implementering van die nuwe kurrikulum, is aan opvoeders voldoende geleentheid gebied om die vorige kurrikulum te evalueer asook om insette tot verbetering van die nuwe kurrikulum te kon lewer.	5	4	3	2	1
20	Met die implementering van die nuwe kurrikulum het opvoeders voldoende ondersteuning van departementele amptenare ontvang ten einde die nuwe kurrikulum met vertroue in die klaskamer te kan onderrig.	5	4	3	2	1
21	Die kompensasie van opvoeders is toereikend vir die handhawing van 'n beskaafde lewenspeil.	5	4	3	2	1

Die volgende skaal dien as beoordeling van elke aspek by elke stelling.		
Uiters tevrede	(5)	Beteken u is uiters tevrede met daardie aspek
Tevrede	(4)	Beteken u is tevrede met daardie aspek
In 'n mate tevrede en nie ongelukkig nie	(3)	Beteken u is in 'n mate tevrede met daardie aspek en het geen rede om ongelukkig te wees nie
Ontevrede	(2)	Beteken u is ontevrede / ongelukkig met daardie aspek van u werk
Uiters ontevrede	(1)	Beteken u is uiters ontevrede / ongelukkig met daardie aspek van u werk

22	Beriggewing in media oor die beeld van opvoeders is op 'n aanvaarbare vlak.	5	4	3	2	1
23	Multikulturaliteit (taal- en kultuurverskille) in die klaskamer en in die skool is hanteerbaar.	5	4	3	2	1
24	Die aard en beskikbaarheid van departementele ondersteuningsdienste aan opvoeders bevorder werktevredenheid.	5	4	3	2	1
25	Die organisatoriese klimaat en -kultuur in die skool bevorder opvoeders se werktevredenheid.	5	4	3	2	1
26	Daar is 'n realistiese ooreenkoms tussen my ouderdom, verwagtinge, aspirasies en werkbevrediging in my werkplek	5	4	3	2	1
27	Die vlak van personeelverhoudings bevorder die interpersoonlike verhoudings en die gevoel van kollegialiteit tussen die opvoeders in die skool.	5	4	3	2	1
28	Daar is 'n balans tussen my verpligtinge by die skool en my persoonlike lewe by die huis.	5	4	3	2	1
29	Die onderwysberoep geniet die professionele respek, status, erkenning en waardering in Suid-Afrika.	5	4	3	2	1
30	My beroep as opvoeder bied aan my werksekuriteit (werksekerheid), 'n permanente pos, 'n vaste salaris en motiveer my in die skool en in die klaskamer.	5	4	3	2	1
31	My werklading in die onderwys vereis van my gunstige en realistiese werksure.	5	4	3	2	1
32	As opvoeder geniet ek die ondersteuning van die gemeenskap.	5	4	3	2	1

AFDELING B

Biografiese gegewens

Vul asseblief die onderstaande gegewens in deur 'n kruisie in die toepaslike blokkie te trek:

1. Geslag:

Manlik	Vroulik
--------	---------

2. Tydperk in die onderwys:

0 -5 jaar	6 -10 jaar	11 -15 jaar	16 -20 jaar	21 en langer
-----------	------------	-------------	-------------	--------------

3. Posvlak tans:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Kwalifikasies verwerf:

3 Jaar Diploma	4 Jaar Diploma	B Graad en 1 Jaar Diploma	4 Jaar Graad	Honneur s- Graad	Meesters Graad	Doktors -graad
----------------	----------------	---------------------------	--------------	------------------	----------------	----------------

Baie dankie vir die u ondersteuning en u tyd om hierdie vraelys in te vul.
Dit word opreg waardeer.

Sterkte met u onderwystaak.

Kobus Liebenberg

ADDENDUM D

ONDERHOUDSKEDULE VIR DIE FOKUSGROEP-ONDERHOUDE

Die fokusgroeponderhoude is in die personeelkamers van die betrokke skole gehou. Die lokale by die skole was toeganklik vir al die deelnemers en al die onderhoude is daar gevoer. Die lokale was goed toegerus vir die aanbieding van elke fokusgroep en die navorsers het 'n dataprojektor en 'n groot skerm saamgeneem waarop al die data vertoon is.

Die navorsers het self as die fasiliteerder van die fokusgroepe opgetree. Ter aanvang is almal by die fokusgroep-onderhoude verwelkom en is die doel van die van die navorsing en die fokusgroepe verduidelik. Die navorsers het vooraf die vertroulikheid van die groepsbesprekings beklemtoon. Elke fokusgroep-onderhoud is op video opgeneem. Die doel daarvan is aan elke deelnemer verduidelik en die versekering is gegee dat die vertroulike hantering van die data gewaarborg is. Geen van die deelnemers het beswaar gehad teen die gebruik van die video-opnames nie.

Geensins sou enige inligting aan skole beskikbaar gestel word wat nie in die tesis of in opvoedkundige publikasies gepubliseer sou word nie. Geen skool of individu sou op enige manier identifiseerbaar wees nie. Die navorsers het die feit beklemtoon dat slegs een deelnemer op 'n keer kon praat ten einde te verseker dat duidelike opnames gemaak kon word. Indien lede gelyktydig kommentaar lewer, sou dit die transkribering van die onderhoude kon bemoeilik.

Die onderhoude was nie net 'n ope gesprek nie en dit het gestruktureerd plaasgevind:

- Navorsers het die bevinding van die literatuurstudie visueel vertoon.
- Daarna is die data van die vraelyste aangetoon.
- Respondente van die onderskeie fokusgroep-onderhoude kon kommentaar lewer.

Die verskillende groepe, die getal deelnemers teenwoordig, asook die datum van die onderhoude is soos volg:

Groep 1: Die onderhoude met die voorheen benadeelde skool (Kwintiel 1) was geskeduleer vir 16 April 2013 om 14:00.

Agt opvoeders (7 dames en 1 man) van die skool (Kwintiel 1) was beskikbaar en is uitgenooi na die fokusgroep-onderhoud. Die skool sou ook net kon deelneem indien dit direk na skool

om 14:00 sou kon plaasvind. Aanvanklik sou net die hoof en 7 ander personeellede teenwoordig wees. Voor die aanvang van die onderhoude is navorsers meegedeel dat die vergadering van die 8 ander kollegas afgestel is. Die hoof het gevra of die ander 8 opvoeders teenwoordig kan wees aangesien die onderwerp baie aktueel is. Toestemming is gegee. Al die opvoeders van die voorheen benadeelde skool was dus teenwoordig, insluitend die hoof (posvlak 3) en die departementshoof (posvlak 2). Die teenwoordigheid van die hoof en departementshoof het beslis 'n demper geplaas op die onderhoud.

Groep 2: Die onderhoude met die eks-Model C-skool (Kwintiel 5) was geskeduleer vir 17 April 2013 om 18:00 – 20:00.

Ses opvoeders (drie mans en drie dames) was beskikbaar en is uitgenooi na die fokusgroep-onderhoud. Al die opvoeders (1 adjunkhoof en 5 posvlak 1 opvoeders) van die voormalige eks-Model C-skool (Kwintiel 5) was teenwoordig. Die teenwoordigheid van die adjunkhoof het geen indruk gemaak op die spontane wyse waarop opvoeders deelgeneem het aan die fokusgroep-onderhoud nie.

Groep 3: Die onderhoude met die eks-Model C-skool (Kwintiel 5) was geskeduleer vir 22 April 2013 om 18:00 – 20:00.

Vyf opvoeders (twee mans en drie dames) was beskikbaar en is uitgenooi na die fokusgroep-onderhoud. Al die opvoeders (posvlak 1 en 1 beheerliggaam) van die voormalige eks-Model C-skool (Kwintiel 4) was teenwoordig.

Elke fokusgroep-onderhoud is afgesluit met 'n kort en bondige opsomming. Aan die einde is daar erkenning gegee aan groeplede vir hul deelname. Na die afhandeling van die onderhoude, is die deelnemers bedank vir hul tyd en samewerking.
