

Opvoeders se persepsies van hulle werkmotivering: 'n kwalitatiewe studie

N.E.J. Wevers en G.M. Steyn

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Suid-Afrika, Posbus 392, Unisa, 0003 Suid-Afrika
newevers@webonline.co.za; steyngm1@unisa.ac.za

Teachers' perception of their work motivation: a qualitative study. During the past few years the changes in the South African education system have come under the spotlight. These changes may have an impact on the working conditions of educators and subsequently influence their motivation. If school managers can identify the factors that influence the motivation of educators in time, they can implement and execute effective motivation strategies to ensure that educators, in the midst of the changes, can still perform their duties in an effective, enthusiastic and motivated manner. Educator motivation is influenced by two sets of factors, namely intrinsic factors that is a direct result of the work itself, and extrinsic factors that are found in the working environment. This article reports on a qualitative study to determine the intrinsic and extrinsic factors that influence educator motivation in the Eastern Cape.

Inleiding

Opvoeders in Suid-Afrika word sedert die demokratisering van Suid-Afrika in 1994 deur verskeie veranderinge aan die onderwysfront gekonfronteer. Voor 1994 is skole in Suid-Afrika op grond van rasseklassifikasie deur "eie-sake" onderwysdepartemente bedryf. Die totstandkoming van een nasionale onderwysdepartement het noodwendig beteken dat daar aanpassings gemaak moes word sodat alle skole in Suid-Afrika volgens een nasionale riglyn bedryfkon word (Govender, 1997:112). Tirisano (Working together), en Skoolevaluering in Geheel (Whole School Evaluation) is voorbeelde van inisiatiewe om onderwysverandering teweeg te bring (Department of Education, 2000a.; Department of Education, 2000b). Onderwysveranderinge wat 'n direkte invloed op opvoeders gehad het, is onder andere die implementering van Kurrikulum 2005 en ontwikkelende taksering vir opvoeders (developmental appraisal) (Department of Education(c), 1997; Developmental Appraisal for Educators). Rasionalisering en herontplooiing van opvoeders het ook 'n negatiewe effek op hulle motivering gehad (Department of Education, 1999:1).

Omdat verandering groot aanpassings van opvoeders verg, kan dit lei tot spanning en onsekerheid en dit kan weer 'n negatiewe uitwerking op die motivering van opvoeders hê. Die Minister van Onderwys som die invloed van onderwysveranderinge op opvoeders soos volg op: 'Many educators at all levels may suffer a more subtle and insidious form of demoralisation if they are not professionally equipped or resourced to cope with the new demands that are being made of them, whether from racial integration, or new curricula and pedagogy' (Department of Education, 1999:1). Volgens Pretorius (1994:79) kan die veranderinge waarmee opvoeders moet tred hou en wat hulle moet implementeer, tot weerstand lei wat veroorsaak kan word wanneer die veranderinge nie as sinvol beleef word nie. Individue voel dat hulle self geen beheer oor die proses het nie en dat die verandering van buite en/of van "bo" op hulle afgedwing word daar 'n gebrek aan inligting oor die hoe, waarom en wanneer van die verandering bestaan, individue se veiligheid, pensioene of salarisse bedreig word en die moontlikheid van afdanking en/of weinig tot geen geleentheid tot bevordering toeneem.

Opvoeders staan midde in onderwysveranderinge en hulle is juis die persone wat die meeste daardeur geraak word omdat dit hulle werkomstandighede beïnvloed en ook omdat hulle die veranderinge in skole moet implementeer. Die sukses waarmee veranderinge geïmplementeer sal word, hang grootliks af van opvoeders se ingesteldheid teenoor hierdie veranderinge.

Verder is gemotiveerde opvoeders 'n voorvereiste vir die suksesvolle funksionering van skole omdat gemotiveerde personeel noodwendig beter onderrig sal lewer, beter in staat is tot prestasie, meer sal kan bydra tot die motivering van leerders en die uitbouing van die leerders se opvoeding, en terselfdertyd ook bydra tot die verhoging van die skool se effektiwiteit (Czubaj, 1996:378).

In die lig van die bogenoemde is dit belangrik dat daar gefokus

word op die faktore wat 'n rol speel in opvoeders se motivering teen die agtergrond van die veranderende omstandighede.

Wat is motivering?

Die meeste definisies van motivering sluit drie komponente in: (1) die energisering van menslike gedrag; (2) die kanalisering of bestuur van gedrag deur 'n doelgerigtheid by die werker te skep; en (3) die handhawing en ondersteuning van gedrag (Reeve, 1996:2; Gómez-Mejía, Balkin, & Cardy, 1998:57; Schermerhorn, Hunt & Osborn, 1997:87). In 'n nie-tegniese sin, beklemtoon hierdie definisies van motivering die harde werk wat mense doen om 'n spesifieke taak te verrig. Vir die doel van hierdie artikel word motivering soos volg gedefinieer: Motivering is 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 (Wevers, 2000:11).

Twee soorte motivering word onderskei, naamlik ekstrinsieke motivering en intrinsieke motivering. Ekstrinsieke motivering vind plaas wanneer die dryfkrag vir 'n persoon se optrede in faktore buite die werk self geleë is (Wevers, 2001:11). Hiervolgens word 'n persoon nie gemotiveer deur die uitvoering van die werk self nie, maar deur eksteme faktore soos salaris, bevordering en diensvoorwaardes. Intrinsieke motivering manifesteer wanneer die dryfkrag agter 'n persoon se optrede in die uitvoering van 'n bepaalde taak self geleë is (Wevers, 2001:11).

Om 'n duideliker begrip van opvoedermotivering te hê, is dit nodig om motiveringsteorieë kursories te beskou.

Motiveringsteorieë

Die verskynsel van motivering het verskeie navorsers se belangstelling geprikkel wat gelei het tot die ontwikkeling van verskillende motiveringsteorieë. In die literatuur word daar onderskei tussen twee kategorieë motiveringsteorieë, naamlik inhoudsteorieë en prosesteorieë.

Inhoudsteorieë

Die inhoudsteorieë soos die behoeftehiërargieteorie van Maslow, die tweefaktor teorie van Herzberg en Teorie X en Teorie Y van McGregor fokus hoofsaaklik op faktore waardeur werknemers gemotiveer word (Bennett, 1994:97; Burns & Barnabé, 1994:171).

Maslow se behoeftehiërargieteorie veronderstel dat mense gemotiveer word deur die vervulling van hul behoeftes wat in vyf vaste kategorieë gerangskik word en wat strek vanaf laerorde behoeftes tot hoërorde behoeftes. Hierdie behoeftes sluit fisiologiese behoeftes, veiligheidsbehoefte, sosiale behoeftes, behoefte aan agting en waardering en selfverwesenlikingsbehoefte in. Volgens Maslow seteorie sal mense deur die bevrediging van een kategorie behoeftes gemotiveer word om 'n behoefte op die volgende vlak te bevredig (Maslow, 1987:7). By implikasie beteken dit dat opvoeders verskillende vlakke van behoeftes het, dat sekere behoeftes by sommige opvoeders afwesig kan wees, en dat nie alle opvoeders op dieselfde stadium deur

dieselfde behoeftes gemotiveer sal word nie.

Herzberg, Mausner en Snyderman (1959:33) se tweefaktorteorie het gespruit uit 'n ondersoek onder 200 ingenieurs waardeur hulle spesifiek wou bepaal watter faktore bydra tot werknemers se werktevredenheid en werkontevredenheid. Herzberg *et al.* het in daardie studie bevind dat werknemers se werktevredenheid en werkmotivering deur twee afsonderlike stelle faktore beïnvloed word. Die een stel faktore hou verband met die uitvoering van 'n bepaalde taak en word motiveerders genoem. Die ander stel faktore het te doen met die eksterne werkomgewing en word die higiënefaktore genoem. Dit blyk uit Herzberg *et al.* se tweefaktorteorie dat motiveerders groot motiveringswaarde het, terwyl higiënefaktore weinig motiveringspotensiaal het. Die belangrikheid van higiënefaktore vir motivering moet egter nie onderskat word nie, aangesien individue van mekaar kan verskil. By implikasie beteken die tweefaktorteorie dat daardie faktore in motiveerders wat tot 'n positiewe vlak van motivering aanleiding gee, bevorder moet word, terwyl die faktore wat tot 'n negatiewe vlak van motivering aanleiding gee, verminder of verkieslik uitgeskakel moet word.

McGregor (1985:33-53) se Teorie X en Teorie Y fokus weer op die invloed wat bestuurders se bestuursaanname op die motivering van werknemers kan hê. Volgens McGregor se Teorie X kom dit daarop neer dat 'n outoritêre leierskapstyl 'n negatiewe invloed op die kreatiwiteit en motivering van opvoeders het. Volgens Teorie Y huldig leiers 'n meer positiewe aanname wat kreatiwiteit en verantwoordelikeheidsin van werknemers kan bevorder. 'n Bestuursaanname volgens Teorie Y kan dus 'n positiewe invloed op die motivering van opvoeders hê. Werknemers verskil egter van mekaar wat by implikasie beteken dat verskillende bestuursbenaderings werknemers op verskillende maniere sal beïnvloed. Om slegs een benadering te gebruik, is oneffektief en 'n balans moet eerder tussen die bestuursaanname van Teorie X en Teorie Y gehandhaaf word.

Prosesteorieë

Prosesteorieë is meer analities en fokus hoofsaaklik op die interaktiewe omgang van mense met hul werk en hul werkomgewing (Burns & Barnabé, 1994:171). Dit sluit die verwagtingsteorie van Vroom (1964:14,15) in waarvolgens mense gemotiveer word deur hul verwagting dat sekere gedrag of optredes sal lei tot bepaalde, begeerde uitkomst. Hoe groter die verwagting dat 'n bepaalde begeerte deur 'n bepaalde handeling bekom word, hoe sterker sal 'n persoon gemotiveer wees om daardie handeling uit te voer. Hoe kleiner die verwagting dat 'n bepaalde handeling nie tot 'n begeerde uitkomst sal lei nie, hoe swakker sal die motiveringskrag wees om die bepaalde handeling uit te voer (Bess, 1997:10). Alhoewel die verwagtingsteorie meer kompleks is as ander teorieë, het dit tog implikasies vir die soort belonings wat opvoeders verwag asook die aard van taaktoedeling van opvoeders (Wevers, 2001:58).

Volgens die gelykheidsteorie van Adams (1967:422) word individue se motivering ook beïnvloed deur hul behoefte om billike of gelyke behandeling te ontvang. Werknemers vergelyk voortdurend hul werkinsette en werkuitslag met dié van kollegas. Indien hulle nie billik behandel word nie, sal dit 'n negatiewe invloed op hul werkmotivering hê. Daar moet egter in gedagte gehou word dat werkverwante insette en uitkomst nie akkuraat deur opvoeders bepaal kan word nie en dat wat een persoon as 'n inset beskou, 'n ander moontlik as 'n uitkomst beskou (Bennett, 1994:62).

Probleemformulering

In die lig van die voorafgaande blyk die volgende twee aspekte duidelik:

- Gemotiveerde opvoeders is 'n voorvereiste vir gehalte onderwys.
- Veranderinge in die onderwysstelsel kan 'n invloed hê op die motivering van opvoeders.
- Daar is spesifieke faktore wat 'n rol speel in die motivering van opvoeders.

Die hoofnavorsingsprobleem wat in hierdie artikel aangespreek word,

is: "Watter faktore beïnvloed die motivering van opvoeders?" Die doel van die studie is om die spesifieke faktore te identifiseer wat 'n rol speel in die motivering van opvoeders.

Navorsingsmetode

Omdat motivering in hoofsaak op gesindhede dui wat opvoeders teenoor hul werk openbaar, is 'n kwalitatiewe ondersoek as die geskikste navorsingsmetode vir hierdie studie bevind. Gesindhede en gevoelens kan moeilik deur 'n kwantitatiewe ondersoek bepaal word nie (Walkers & Evers, 1999:43). Kwalitatiewe navorsing het die begrip van die leefwêreld van die individue ten doel en daarom word die bevindinge daarvan in 'natuurlike taal' aangebied (Gall, Gall & Walter, 1999:13).

Steekproefneming

Daar is in die studie gebruik gemaak van doelgerigte, selektiewe steekproefneming wat die volgende respondente ingesluit het: Agt primêre-skool opvoeders met 'n minimum van vyf jaar onderwyservaring van twee verskillende skole (Skool A en Skool B) in verskillende plattelandse dorpe in die Oos-Kaap, en vier skoolhoofde (met 'n minimum bestuurservaring van drie jaar aan dieselfde skool) van primêre skole (Skool A, Skool B, Skool C en Skool D) in verskillende plattelandse dorpe in die Oos-Kaap.

Die skole waar onderhoude gevoer is, is op grond van die volgende kriteria geselekteer:

Leerfasies vanaf Graad een tot Graad sewe, 'n leerdertal van tussen vyfhonderd en nege-honderd leerders, 'n personeeltal van minstens twintig opvoeders, opvoeders wat direk deur rasionalisering en herontplooiing geraak is en skole wat reeds begin het met die implementering van Kurrikulum 2005.

Geldigheid en betroubaarheid

Om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verseker, is Guba se model vir geloofwaardigheid gebruik (Poggenpoel, 1998:348). Die vier strategieë wat gebruik is om die betroubaarheid van die navorsing te verseker, is geloofwaardigheid, toepasbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid wat in Tabel 1 opgesom word.

Data-insameling

Data is ingesamel deur semi-gestruktureerde onderhoudvoering met opvoeders en skoolhoofde. Die onderhoud is met die toestemming van die respondente op 'n kassetband opgeneem. Die onderhoudskedule vir opvoeders het die volgende onderwerpe ingesluit: redes vir die keuse van die onderwys as beroep; meriete van oorspronklike beroepskeuse; aanvanklike verwagtinge wat gekoester is van die onderwysberoep; tot watter mate aan daardie verwagtinge voldoen is; aspekte van die werk wat die meeste genot verskaf; hoogtepunte in onderwysloopbaan; aspekte van die werk wat die minste genot verskaf; laagtepunte in onderwysloopbaan; en aanbevelings vir beter opvoedermotivering. Die onderhoudskedule vir skoolhoofde het die volgende aspekte ingesluit: beskouing van 'n gemotiveerde opvoeder; faktore wat opvoedermotivering beïnvloed; en aanbevelings vir beter opvoedermotivering.

Alle onderhouds is na skoolure gevoer. Die onderhouds met vyf van die opvoeders is by hul woonhuise gevoer, terwyl onderhouds met drie opvoeders direk na skool by die skool gevoer is. Onderhouds met drie skoolhoofde is direk na skool in hul kantore gevoer, terwyl die onderhouds met die vierde skoolhoofde by sy woning plaasgevind het. Onderhouds met respondente het elk ongeveer een uur geduur.

Data-analise

Data-analise het tydens die onderhoud begin en is voortgesit tydens elke daaropvolgende onderhoud. Die konstante vergelykende metode van data-analise (Maykut & Morehouse, 1994:135; Bogdan & Biklen, 1998:66; Scribner, 1998:245) is in hierdie studie gevolg en het die volgende stappe ingesluit: Insameling van verbale en nie-verbale data; transkribering en kodering van data; verifiëring van data deur respondente; kategorisering van data; subkategorisering van data soos onder-

liggende temas na vore tree, vergelyking tussen ooreenstemmende kategorieë van die verskillende onderhoude, verkenning van verwantskappe en patrone spruitende uit die verskillende onderhoude en die ontleding, interpretasie en aanbieding van data. Data wat uit die onderhoude gespruit het, is ook aan die hand van relevante literatuur gekontroleer.

Tabel 1 Strategieë om geloofwaardigheid te verseker

Strategie	Kriteria	Toepassing
<i>Geloofwaardigheid</i>	Refleksiwiteit	Veldnotas is gemaak
	Triangulasie	Onderhoude is gevoer met opvoeders van twee primêre skole, vier skoolbestuurders van primêre skole, veldnotas is geneem, 'n literatuurkontrole is gedoen
	Kontrole	Literatuurkontrole ten opsigte van opvoedermotivering en verifiëring van getranskribeerde bandopnames deur respondente is gedoen
<i>Toepasbaarheid</i>	Genomineerde steekproef	Doelgerigte, nie-selektiewe steekproefneming met behulp van skoolbestuurders is gedoen
	Vergelyking van steekproef	Steekproef was verteenwoordigend van opvoeders
	Ryke beskrywing	Volledige beskrywing van navorsingsmetodologie, is gegee — insluitend literatuurkontrole en verbatim aanhalings uit onderhoude
<i>Betroubaarheid</i>	Betroubare oudit	Toetsing van onderhoudvrae en kategorie en subkategorie identifisering is in samewerking met studieleier gedoen
	Ryk beskrywing	Volledige beskrywing van navorsingsmetodologie is gegee
	Triangulasie	Soos beskryf
<i>Bevestigbaarheid</i>	Triangulasie	Soos beskryf
	Refleksiwiteit	Soos beskryf

(Aangepas uit Poggenpoel, Nolte, Dörfling, Greeff, Gross, Muller, Nel & Roos, 1994:132)

Bevindinge en bespreking

Die bevindinge wat uit die kwalitatiewe empiriese ondersoek gespruit het, dui daarop dat die faktore wat opvoeders se motivering beïnvloed, in twee hoofkategorieë verdeel kan word, naamlik intrinsieke faktore en ekstrinsieke faktore, elk met verskeie subkategorieë.

Intrinsieke faktore

Volgens die literatuur spruit hierdie faktore uit die werk self en is dit nie afhanklik van eksterne faktore nie (Fraser & Coumont, 1995:7). Die volgende kategorieë het as intrinsieke faktore uit die navorsing gespruit:

Leerdergerigte faktore

Dit het uit die navorsing aan die lig gekom dat leerderfaktore 'n groot rol speel in die motivering van opvoeders. Die volgende aspekte is as motiverende faktore deur opvoeders aangetoon:

- Liefde en pligsbesef teenoor kinders
Die meeste opvoederrespondente in hierdie studie het hul liefde vir en pligsbesef teenoor kinders as die grootste motivering vir

hul beroepskeuse aangedui. Dit dui daarop dat die respondente onderwys as 'n roeping eerder as 'n beroep beskou het. Die volgende uitspraak van respondente is verteenwoordigend van die meeste opvoederrespondente in hierdie studie: "... dit is my liefde vir kinders. Dit is lekker om met kinders te werk, ek geniet dit ..." (Opvoeder by Skool A).

Die skoolhoofde in hierdie studie is ook van mening dat goed gemotiveerde opvoeders die onderwys as 'n roeping eerder as 'n beroep beskou en dat leerders se welstand vir opvoeders die grootste motivering is. Die uitspraak van die skoolhoof van Skool B weerspieël ook die gevoelens van die ander skoolhoofrespondente: " 'n Gemotiveerde opvoeder is in die eerste plek iemand wat sy [of haar] rede vir die onderwys sien as 'n roeping en nie 'n beroep nie, iemand wat die belange van die kind op die hart dra ... "

• Prestasie

Dit blyk uit die studie asof opvoeders se grootste motivering gesetel is in hul interaksie met leerders en in die suksesse wat hulle met leerders behaal. Hierdie sukses wat opvoeders met leerders behaal, lewer 'n positiewe bydrae tot opvoeders se werkmotivering. Die volgende uitspraak van 'n opvoederrespondent gee 'n aanduiding van die motivering wat uit leerders se sukses geput word: "As ek sien daar is vordering by die leerders, leerders wat goeie resultate lewer, laat dit my goed voel, nie soseer oor myself nie, maar dat ek vorder met die leerders, dat ek besig is om my doelwitte te bereik ... " (Opvoeder by Skool B).

Die skoolhoof van Skool D se beskouing ten opsigte van die invloed van sukses op die motivering van opvoeders, is in ooreenstemming met dié van opvoederrespondente: "Wanneer opvoeders resultate met leerders behaal, is dit vir hulle ook 'n aansporing, 'n motivering om voort te gaan. Die eer gaan miskien aan die leerders, maar die opvoeders voel dat hulle sentraal staan in die sukses wat leerders behaal."

Erkenning

Hierdie faktor verwys na die erkenning van opvoeders se werk en prestasie. Die meeste opvoederrespondente in hierdie studie het aangedui dat hulle graag een of ander vorm van erkenning wil hê. Verskillende vorme van erkenning is deur die opvoederrespondente geïdentifiseer as motiverende faktore, naamlik: die lewering van persoonlike insette, waardering vir suksesvolle taakvoltooiing, prestasie-erkenning, geleentheid om inisiatief te neem en belangstelling deur skoolhoof. Oor erkenning as motiveringsfaktor het een opvoederrespondent haar soos volg uitgelaat: "Ek het darem 'n meriete toekenning ontvang ... dit het my lekker laat voel ... ek beteken darem iets ..." (Opvoeder by Skool B).

Die skoolhoofrespondente in die studie is ook ten volle bewus van die motiveringskrag van erkenning vir opvoeders. Die skoolhoof van Skool B som die gevoelens van die ander skoolhoofde soos volg op: "... beloning op die regte tyd vir 'n opvoeder verrig wondere, dit gee daardie ekstra woema, want dit laat hulle ook voel hulle kan nog verbeter ..."

Taaksinvolheid

Volgens Newstrom en Davis (1993:351) verwys taaksinvolheid na die mate waarin persone deur hulle werk 'n beduidende impak op die lewens van ander mense in die organisasie of in die eksterne werkomgewing het. Indien opvoeders voel dat hul werk 'n beduidende invloed op die lewens van ander mense het, sal hulle hul werk as sinvol ervaar en sal hulle motivering daardeur verhoog word. Die volgende uitspraak van 'n respondent dui aan watter genot dit verskaf as opvoeders 'n positiewe impak op leerders se lewens maak: "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 ..." (Opvoeder by Skool A).

Outonomiteit

Outonomiteit verwys volgens Frase en Sorenson (1992:40) en Newstrom en Davis (1993:352) na die mate waarin werknemers in staat is om 'n redelike mate van vryheid, onafhanklikheid en diskresie in hul werk toe te pas ten opsigte van beplanning en die bepaling van procedure om die werk effektief uit te voer. In hierdie navorsing is bevind dat dit vir opvoeders belangrik is om self besluite te neem rakende hul werk. Indien dit nie gebeur nie, sal opvoeders se kreatiwiteit en bereidwilligheid om op 'n gemotiveerde wyse oplossings vir probleme te vind, onderdruk word. Die gevolge hiervan is 'n negatiewe uitwerking op hul motivering. Die volgende uitspraak is weerspieëlsend van opvoederrespondente se behoefte om 'n redelike mate van outonomiteit te verkry: "Ek sou sê opvoeders moet meer vryheid hê. Dit lyk so asof die opvoeders in die klaskamers net moet reageer op opdragte en moet maar net maak soos dit van "bo" afkom. Ek sou opvoeders meer insae wou gee in dinge ..." (Opvoeder by Skool A).

Skoolhoofde het ook begrip daarvoor dat opvoeders meer outonomie en inspraak in werkverwante sake wil hê. Die skoolhoof van Skool D het gewys op die negatiewe uitwerking wat die onderdrukking van outonomie kan hê: "Ek dink die dae van "top down" besluitneming by skole is iets van die verlede Opvoeders wil inspraak hê in besluite wat geneem word Indien 'n persoon nie die kans gegun word om sy of haar mening oor 'n saak te lig nie, gaan daardie persone hulle definitief nie vereenselwig met die besluit wat geneem is nie"

Ekstrinsieke faktore

In die literatuur word ekstrinsieke faktore beskou as dié faktore wat nie direk verband hou met die uitvoering van 'n bepaalde taak nie, maar wat in die werkomgewing aangetref word (Latham, 1998:82; Everard & Morris, 1996:24,25). Die volgende ekstrinsieke motiveringsfaktore is deur respondente in hierdie navorsing geïdentifiseer:

- **Salarisse**
Dit het geblyk dat opvoeders nie tevrede is met die salarisse wat hulle verdien nie. Volgens een opvoeder is opvoeders se salarisse minderwaardig in vergelyking met die salarisse van werknemers in ander sektore: "Daar is nie voldoen aan my verwagtinge nie, want die salaris is nie wat ek gedink het dit sou wees nie. Mense in die privaatsektor verdien baie meer as ons, terwyl ons 'n werk doen wat meer toewyding van jou verg ..." (Opvoeder by Skool A). Selfs skoolhoofde wat op 'n hoër salarisskaal as posvlak een opvoeders is, is nie tevrede met hul salarisse nie. Die skoolhoof van Skool B (posvlak 3) het aangedui dat die salaris wat hy ontvang, nie meehelp om sy motivering te verhoog nie. Hy het dit soos volg gestel: "Dit [salarisse] het 'n invloed op my ook. Baie kere dink ek dit is nie nodig dat ek so hard moet werk nie, want ek kry nie regtig die betaling daarvoor nie ... opvoeders in die klaskamer sit met dieselfde probleem ..."
- **Bevordering**
Uit die onderhoude met respondente het dit aan die lig gekom dat bevordering deel vorm van hul oorspronklike ideale en verwagtinge in die onderwys. Dit sluit aan by uitsprake in die literatuur dat bevordering ook 'n invloed op opvoeders se motivering kan hê. Noe, Hollenbeck, Gerhart en Wright (1994:81) verklaar onder andere dat, as gevolg van die psigologiese en tasbare belonings soos 'n verhoogde gevoel van eiewaarde, hoër salaris en status wat die bevordering meebring, kan dit as goeie motiveringsmiddel dien. Volgens Steyn (1988:57) lê die begeerte na bevordering gesetel in 'n begeerte na psigologiese groei, die begeerte na regverdigheid en die begeerte na 'n hoër inkomste en status.
Die volgende uitsprake van 'n opvoederrespondent studie toon aan dat die strewe na bevordering 'n positiewe invloed het op die motivering van opvoeders, maar dat die nie-verkryging van bevordering ook 'n negatiewe invloed op opvoeders se motivering kan hê: "Ek het vir myself fases daargestel wat ek wou bereik. Ek het vir myself gesê na vyf, ses of sewe jaar wil ek byvoorbeeld 'n departementshoof wees. Na tien jaar wou ek ten

minste 'n adjunkhoof wees ... Ek het my gewig ingegooi op enige gebied ... na 'n ruk het alles begin verander en toe is daar nie meer kans vir jou om bevorder te word nie ... dit was nogal vir my, ek sal nie sê teleurstellend nie, maar dit het my motivering nogal beïnvloed" (Opvoeder by Skool B). Noodwendig is moontlikhede van bevordering afhanklik van beskikbare poste. Personeelverhoudinge

- **Respondente het aangedui dat personeelverhoudinge 'n belangrike invloed op hul motivering het.** Een respondent het die belangrikheid van goeie personeelverhoudinge soos volg opgesom: "Daar moet 'n goeie verstandhouding wees tussen jou en jou kollegas, dit is 'n prioriteit..." (Opvoeder by Skool B). Die skoolhoof van Skool A het verder gewys op die belangrike rol wat goeie spangees onder personelede op opvoeders se motivering het: "Dit is belangrik dat as iemand 'n probleem het, dat daar altyd iemand is op wie hy of sy kan staatmaak ..."
- **Werksekuriteit**
Dit het uit die navorsing aan die lig gekom dat die werksekuriteit van opvoeders 'n groot invloed op hulle motivering het. Die faktore wat die meeste bydra tot opvoeders se gebrekkige gevoel aan werksekuriteit, is die herontplooiing van opvoeders, die instelling van 'n uitkomstgebaseerde onderwys sonder deeglike opleiding vir opvoeders en die vergoedingspakket van opvoeders.
Een opvoederrespondent by Skool A het die uitwerking van die herontplooiingsproses op opvoeders soos volg verwoord: "Jy kan dit sien ook in die mense wat herontplooi is, hulle het nie lus om 'n ding te doen nie, hulle is geneig om rond te loop [tydens onderrigtyd] ..." Die skoolhoof van Skool A het dieselfde siening as bogenoemde opvoederrespondent gehuldig toe sy aangevoer het dat: "Die herontplooiingsproses het 'n geweldige negatiewe invloed gehad op opvoeders, veral die opvoeders wat botallig verklaar is Daar is die onsekerheid op die toekoms, waar jy sal gaan en wat van jou gaan word ..."
- **Opvoeders het ook aangedui dat die kurrikulumveranderings hulle ook in 'n groot mate tot onsekerheid stem.** Gebrek aan voldoende opleiding ten opsigte van die uitkomstgebaseerde onder-rigbenadering (Kurrikulum 2005) veroorsaak veral groot verwarring. 'n Opvoeder by Skool B weerspieël die gevoel van die ander opvoederrespondente wanneer hy hom soos volg uitlaat: "Ek dink dit [Kurrikulum 2005] is net 'n klomp terminologie wat oorgedra is en wat probeer indring is by opvoeders binne 'n week of twee weke ... ek weet nie, ek ploeter maar voort ..."
- **Billike behandeling**
Dit het uit die studie aan die lig gekom dat opvoeders enige vorm van onbillike of onregverdige behandeling negatief ervaar. Alhoewel van die opvoeders aangedui het dat onbillike behandeling nie werklik 'n invloed op hul werklewing het nie, ervaar hulle sodanige onbillikheid of onregverdigheid as "krapperig". Die skoolhoof van Skool D is ook van mening dat onbillike behandeling 'n negatiewe uitwerking het op opvoeders se motivering kan hê. Hy het dit soos volg gestel: "As een opvoeder sien 'n ander kom niks oor wanneer hy of sy plig versuim nie, sal so 'n persoon ook sy of haar werkverrigting inkort ... Die prinsipaal moet die skoolbeleid konsekwent toepas — wat vir een geld, moet vir almal geld ..."
- **Professionele respek en professionele status**
Opvoeders glo dat hulle werknemers met 'n professionele status is. Om hierdie rede het hulle ook 'n behoefte om met die nodige professionele respek behandel te word. 'n Opvoeder by Skool A het aangedui dat die Onderwysdepartement nie die nodige respek aan opvoeders betoon nie omdat beleid net op opvoeders afgedwing word. Dit word negatief deur opvoeders ervaar: "Die [onderwys] departement het net 'n manier, hulle sê dit en jy moet dit doen ... en ek voel 'n mens moet darem wedersydse respek hê. Hulle moet vir ons ook in ag neem..." (Opvoeder by Skool A).
Opvoeders verwag ook dat die ouergemeenskappe hulle met die nodige professionele respek moet behandel. Indien dit nie die geval is nie, kan dit hulle motivering, veral om leerders tereg te

wys, negatief beïnvloed. 'n Opvoeder by Skool A het haar soos volg uitgelaat oor die invloed wat gebrekkige professionele respek van ouers op haar het: "Baie keer kom hulle [ouers] sommer skel-skel na die onderwyser toe ... sulke gebeurtenisse laat jou voel jy wil nie meer nie die kinders aanspreek nie, want jy is te bang wat die ouers gaan sê ..." (Opvoeder by Skool A).

'n Opvoeder by Skool B het aangedui dat die leerders ook nie meer die nodige respek teenoor opvoeders openbaar nie. Dit het 'n negatiewe uitwerking op sy ingesteldheid teenoor die onderwyser: "In die laaste vyf jaar, sê maar tien jaar, kan jy sien dat die tendens is dat die jonger geslag nie meer opsien na onderwysers nie ... Dit frustreer my. Toe ek op skool was, was opvoeders my rolmodelle ..."

Opvoeders verwag ook dat hulle die nodige professionele respek van hul kollegas moet kry. Een opvoeder by Skool A het aangedui dat sy baie ongelukkig was toe van haar kollegas haar in vergaderings nie met die nodige respek behandel het wanneer sy voorstelle gemaak het nie.

Opvoeders en skoolhoofde in hierdie studie was ook bekommerd dat die professionele status van die onderwyser beroep verlore gegaan het. Hulle is van mening dat onderwys 'n eiensortige beroep is en dat opvoeders dienoreenkomstig behandel moet word. Hierdie gevoel van opvoeders word ondersteun deur die skoolhoof van Skool B: "Ons [opvoeders] is professionele mense, maar as gevolg van die Wet op Arbeidsverhoudinge word ons nou gelykgestel met 'n arbeider. Ons het nou maar net 'n werker geword. Baie ander werkers [in ander sektore] het meer voordele en aansien as ons ..."

- **Ondersteuningsdienste**

Dit het uit die onderhoude geblyk dat opvoeders nie tevrede is met die ondersteuningsdienste wat tans vir opvoeders beskikbaar is nie. Verskillende aspekte van ondersteuningsdienste is deur verskeie opvoeders aangeraak. Volgens 'n opvoeder by Skool A word daar nie genoeg geleentheid geskep vir kontak tussen opvoeders by skole waar hulle saam oor probleme kan beraadslaag en gesamentlike pogings aanwend op oplossings vir probleme te vind nie. Dit veroorsaak dat opvoeders afgesonderd voel en maar op hul eie aangaan. Volgens verskeie respondente het dit ook 'n negatiewe invloed op die motivering en effektiwiteit van opvoeders.

'n Ander opvoeder by Skool A was bekommerd oor die gebrek aan vakadviesdienste vir opvoeders. Sy is nie tevrede daarmee dat opvoeders na kursusse genooi word, opgelei word en geen opvolgwerk word daarna gedoen om te bepaal of opvoeders die voorgestelde wyses korrek en doeltreffend implementeer nie.

- **Gebrekkige fasiliteite**

In die studie het opvoeders sowel as skoolhoofde aangedui dat 'n gebrek aan die nodige fasiliteite onderrig kortwiek. Dit bemoeilik die werk van die opvoeders en bring ook negatiewe werkgesindhede by opvoeders mee. Oor die invloed wat gebrekkige fasiliteite en hulpmiddels op hulle het, het 'n opvoeder hom soos volg uitgelaat: "... en dan die fasiliteite, veral hier by ons op die platteland, ons het dit nie. Ons het byvoorbeeld nie eers 'n kopieermasjien hier nie en die nuwe stelsel verg dat leerders baie leermateriaal beskikbaar moet hê ..." (Opvoeder by Skool B). Volgens die skoolhoof van Skool D veroorsaak die gebrekkige middels en fasiliteite waaroor skole beskik groot frustrasie omdat opvoeders 'n groot deel van hul vrye tyd moet opoffer vir geldinsamelingspogings om die nodige middele vir die skool aan te koop of om belangrike toerusting te laat herstel.

- **Werkure**

Sedert die begin van die jaar 2000 word van opvoeders verwag om vir sewe ure amptelik aan diens te wees. Uit die navorsing het dit geblyk dat opvoeders hierdie ekstra werkuur negatief ervaar omdat dit volgens hulle geen doel dien nie en dat dit geestelike en fisiese uitputting veroorsaak. 'n Respondent het hom soos volg

daaroor uitgelaat: "Die langer werkdag het eintlik vir my geen nut nie, want ons kan maar ure daar volsit by die skool en absoluut niks doen nie" (Opvoeder by Skool A). Die meeste opvoeders was van mening dat hulle in elk geval nie al hul voorbereidende aktiwiteite in die ekstra werkuur kan inpas nie en dat hulle nog steeds werk moet huis toe neem. Dit maak die ekstra werkuur vir hulle onaanvaarbaar.

- **Dissiplinêre probleme**

Opvoeders in hierdie studie het aangedui dat dissiplinêre probleme van leerders hul taak bemoelijk en dat dit 'n frustrerende uitwerking op hulle het. Die skoolhoof van Skool A het haar soos volg uitgelaat oor die invloed wat swak leerderdissipline op opvoeders het: "Op die oomblik is dissiplinêre probleme iets wat baie negatief op die onderwys inwerk."

Sommige opvoeders is van mening dat dissiplinêre probleme ontstaan het nadat lyfstraf in skole afgeskaf is. Die lyfstraf was volgens hulle 'n soort afskrikmiddel vir leerders en dit het meer gunstige leeromstandighede in die klaskamers geskep. Dit blyk dat opvoeders op hierdie stadium nie werklik weet hoe om dissiplinêre probleme aan te spreek nie. Een opvoeder het die volgende uitspraak gemaak: "Die opheffing van lyfstraf het veroorsaak dat 'n soort wapen weggeem is ... jy sit met jou hande afgekap ..." (Opvoeder by Skool B).

- **Gebrekkige belangstelling van ouergemeenskap**

Opvoeders heg ook groot waarde aan die ondersteuning wat hulle van die ouergemeenskap ontvang. Die opvoeders in hierdie navorsing het egter aangedui dat hulle weinig of geen ondersteuning van die ouers kry nie en dat die ouers in die meeste gevalle apaties staan teenoor hul kinders se opvoeding. Dit het 'n negatiewe uitwerking op opvoeders as gevolg van die groot druk wat hulle ervaar: "... ons [ouer] gemeenskap verwag dat opvoeders alleen verantwoordelik moet wees vir die opleiding van hul kinders en daardeur ontduik hulle hul eie verantwoordelikheid ... ouers sien dit as 'n verligting as hulle kinders by die skool is. Dit is ook een van die aspekte wat 'n negatiewe uitwerking het op opvoeders ..." (Opvoeder by Skool B).

Die skoolhoof van Skool B voel dat beter ondersteuning, meer belangstelling en groter betrokkenheid van ouers by skole baie kan doen om opvoeders te motiveer: "... die betrokkenheid van die gemeenskap by die skool kan definitief help om die moraal van opvoeders te verbeter, ... as die ouergemeenskap net hulp verleen en die druk waaronder opvoeders verkeer verstaan, dan kan dit ook meer van 'n dryfveer vir opvoeders wees ..."

Slotsom

Dit blyk duidelik uit hierdie studie dat opvoeders se motivering deur verskeie faktore beïnvloed word. Twee hoofkategorieë is geïdentifiseer: intrinsieke en ekstrinsieke faktore. Onder die intrinsieke faktore is 'n aantal faktore gevind wat ook deur ander studies ondersteun word:

- **Leerdergerigte faktore** en in besonder die liefde en pligsbesef teenoor leerders blyk die grootste motiveringsfaktore by opvoeders te wees. Hierdie bevindinge sluit aan by die uitspraak van Stenlund (1995:152) waarin hy stateer dat: "Teachers appear to identify students as the vital element that serves to enhance one's enthusiasm for the profession."
- **Die interaksie met leerders** en die suksesse wat leerders behaal, speel 'n belangrike rol wanneer opvoeders se motivering ter sprake kom. Kok en Myburgh (1992:148) is ook van mening dat ervaring van sukses 'n onmiskenbare fase van werktevredenheid en as sodanig werkmotivering is. Hierdie standpunt word verder ondersteun deur Mol (1993:90) wat stipuleer dat: "For any task to have an motivating effect, the job incumbent must feel that he is accomplishing something, that is, experiencing success. Something to be proud of."
- **Erkenning vir taakuitvoering** is ook deur die meeste opvoeders

onderskryf. Die volgende bevinding van Winter en Sweeney (1994:66) sluit aan by die bevinding wat in hierdie studie gemaak is ten opsigte van die invloed van erkenning op die motivering van opvoeders: "Teachers said they simply want to be noticed for their achievements."

- Taaksinvolheid het 'n beduidende invloed op die motivering van opvoeders. Burns en Barnabé (1994:173) ondersteun die standpunt dat taaksinvolheid van opvoeders se werk 'n positiewe invloed op hul motivering het: "... a person must experience the work as meaningful, as something generally valuable and worthwhile."
- Die studie toon aan dat sommige opvoeders outonomie in die uitvoering van hulle werk verlang. Kelly (1995:36) het in haar navorsing ook bevind dat opvoeders meer outonomie deur groter inspraak wil hê in aspekte wat hul werkomstandighede op een of ander wyse beïnvloed: "They [teachers] want some control over their destiny and they are certainly attracted by the notion of a powerful, national professional "voice" to influence debates and get change."

In die kategorie ekstrasieke faktore is die volgende gevind:

- Daar bestaan ontevredenheid oor salarisse by opvoeders. In die literatuur word salarisse van werknemers nie beskou as 'n motiveringsfaktor nie, maar die invloed daarvan op die werktevredenheid van opvoeders kan nie ontken word nie, soos Frase en Coumont (1995:10) aanvoer: "Effective teachers deserve a good salary, but they can't be bought ... We can't buy satisfaction and motivation, but we can build a work environment where teachers will have a better chance of finding it."
- Bevordering speel 'n belangrike rol in die motivering van opvoeders en hou verband met hulle verwagtinge in die onderwys. Volgens Terblanche (1995:67) bestaan daar groot emosionaliteit rondom bevordering en behoort die bevordering van opvoeders en die verwagting wat geskep word ten opsigte van bevordering met die grootste omsigtigheid benader te word.
- Personeelverhoudinge word beskou as 'n belangrike faktor in die motivering van hierdie opvoeders. Alhoewel opvoeders grootliks geïsoleerd in hul klaskamers werk, vorm hulle almal deel van die formele en informele organisasie van die skool. Dit is dus noodsaaklik dat opvoeders goeie interpersoonlike verhoudinge met mekaar moet handhaaf omdat dit ook 'n invloed op hul werkmotivering en werktevredenheid kan hê (Steyn, 1996:41).
- Die rol wat werksekuriteit op opvoedermotivering speel, het duidelik in die studie aan die lig gekom. Veral herontplooiing van opvoeders het 'n besondere negatiewe invloed op opvoeders. Die bekommernisse van opvoeders ten opsigte van veranderinge en die onsekerheid wat dit meebring, sluit aan by die volgende uitspraak van Everard en Morris (1996:217) wat stateer dat: "... the individuals involved will start with different feelings about the desirability of change, some seeing it as a threat or a source of insecurity and of concern about personal exposure and possible weakness."
- Onbillike behandeling van opvoeders kan lei dit tog tot 'n gevoel van 'krapperigheid.' Die bevinding dat opvoeders se motivering beïnvloed word deur onbillike behandeling, word bevestig deur die bevinding van Winter en Sweeney (1994:66) dat: "Rules should be followed by everyone, regardless of status. Inconsistent enforcement tests the patience of teachers and may damage climate."
- Die gebrek aan professionele respek en professionele status word negatief deur opvoeders ervaar en dit het ook 'n invloed op hul werkgesindheid. Die gevoelens van opvoeders word mooi opgesom deur die volgende uitspraak van Kelly (1995:35): "Another almost universal concern of teachers was their status and image Teachers' profound desire for respect is not a wish for unquestioning reverence, but for a community understanding their work which go beyond the usual simplistic images of teachers ... to make the work of teaching explicit in order to gain

community respect ..."

- Die ontevredenheid oor beskikbaarheid van ondersteuningsdienste, gebrekkige fasiliteite en werkure blyk duidelik uit die studie.
- Dissiplinêre probleme met leerders is deur baie opvoeders as demotiverend beskou. Die bevinding dat leerderdisipline 'n negatiewe uitwerking het op opvoeders se motivering en werkgesindheid, word ook deur Stenlund (1995:156) in sy navorsing gemaak: "In general, the teachers agree that students who show low motivation are high on the list of elements that serve to discourage teachers in their teaching ... closely followed by the second rated category, negative attitudes and behaviour." Dit is veral die opheffing van lyfstraf wat vir opvoeders 'n groot probleem is aangesien hulle nie toegeger is om ander vorme van straf te gebruik nie.
- Opvoeders ervaar 'n gebrek aan ondersteuning van die ouergemeenskap wat te dikwels die opvoeding van leerders aan opvoeders oorlaat.

As gevolg van die belangrikheid van gemotiveerde personeel vir die effektiewe voltrekking van die onderrigproses, kan die faktore wat motivering negatief beïnvloed, nie gering geskat word nie. Skoolhoofde en onderwysbestuurders op alle vlakke behoort dus sensitief te wees vir die probleme waarmee opvoeders te kampe het en behoort te alle tye werkomstandighede te verseker wat bevorderlik is vir opvoeders om hul werk op 'n gemotiveerde wyse aan te pak. Opvoeders behoort dus in ag geneem te word wanneer daar oor enige veranderinge in die onderwys besin word, soos Ota (1997:14) tereg sê: "The teacher is one of the critical agents of change and any strategy for transformation must take this into account ... the focus of transformation should be at classroom level — the point of delivery of the education service ..."

Summary

Motivated educators are a crucial component of effective schools. The degree of satisfaction that educators derive from their work, will determine the effectiveness with which they fulfill their duties. The study was guided by the following key research question: "Which factors influence the motivation of educators?" The aim of the study was to identify those factors that play a role in the motivation of educators. Since the study focused on the attitudes of educators towards their work, a qualitative investigation was undertaken.

Purposeful sampling was used to select the following respondents: Eight primary school educators with a minimum of five years of experience at two schools (School A and School B) in different rural towns in the Eastern Cape, and four principals with a minimum of three years of management experience at four primary schools (School A, School B, School C and School D) in different rural towns in the Eastern Cape.

The findings showed that educators are motivated by both intrinsic and extrinsic factors. They indicated that the intrinsic factors have a more substantial influence on educator motivation because it arises from the job itself. Intrinsic factors identified in the study were the following::

- Learner oriented factors. The greatest satisfaction and motivation are derived from educators' daily interaction with learners. This factor can also be a source of great dissatisfaction, due to disciplinary problems that educators have to cope with.
- Achievement. Educators experience great satisfaction when they are able to help learners to achieve positive results. They perceive learners' achievement as a personal achievement and it has a positive influence on their motivation.
- Acknowledgment and praise. Educators long for acknowledgment and praise for their achievements which serve as a positive reinforcement for effectiveness. If educators receive acknowledgement for work well done, they will feel positive about themselves and will strive to maintain and even improve. Educators identified the following ways of acknowledgment that

they wish to receive: Merit awards; invitation to make meaningful educational inputs; appreciation for good work; opportunities to take initiative; and sincere interest in their work shown by school managers.

- Positive work impact. Educators experience great satisfaction when they have a positive impact on the work and lives of others.
- Autonomy. The degree of autonomy allowed to educators has an impact on their motivation. Educators want to have a say in their work situation. They want the freedom to develop and implement their own methods in the classroom without fearing school authorities. Educators experience a lack of autonomy as a lack of confidence in their abilities which has a negative influence on their motivation.

Although intrinsic factors have a more powerful direct impact on the motivation of teachers, the influence of extrinsic factors on educator motivation should not be underestimated. The study highlights the following extrinsic factors:

- Salaries. Most educators feel that their salaries are inferior to the amount of work they do. Educators constantly compare their salaries and other benefits with employees in other sectors and they are not satisfied with the outcomes of the comparisons. However, they do not demand salaries which compete with the highest paid employees, but only the salaries they deserve.
- Promotion. When educators enter the teaching profession, they strive for certain goals. Most educators in this study indicate that promotion to a higher post level was one of their goals. The possibility of promotion serves as a positive motivator. When educators strive for promotion and it is not realised, it has a negative impact on their effectiveness and motivation. Educators put a high premium on positive staff relations. They work in an environment that requires team work and good relations. If relations among educators are not good, it will have a negative influence on the individual teacher's effectiveness and motivation.
- Job security. It is important that educators experience job security. Educators who are facing the possibility of retrenchment or unwanted redeployment, or educators who are confronted with major changes in the curriculum, experience a feeling of insecurity and are not as effective and motivated as educators in a secure working environment.
- Fair treatment. Educators want to be treated fairly. Any discriminatory actions against them are perceived negatively, reducing their effectiveness and motivation. Educators also constantly compare the treatment they receive with the treatment their peers receive. If treated unfairly, educators adjust their work efforts accordingly.
- Professional respect. Many educators hold the view that they do not get the professional respect they deserve. Many mentioned that they are not consulted when changes in education are discussed. Educators perceived this as disrespectful since it reduces them to mere marionettes of the educational authorities. This treatment has a negative influence on their self-esteem and motivation.
- Lack of support services. Educators also feel that the support services available are insufficient. The lack of support services makes educators feel unsure, vulnerable and frustrated. They want more opportunities to discuss and find solutions for common problems collectively. They also want more support regarding the curriculum changes.
- Working hours. Due to the extra working hour added to their working day, educators feel that their hours are unrealistic and unpractical. Educators feel that they still take home considerable work which they cannot complete at school. They also complain about overtime without extra compensation or even appreciation for their efforts.
- Disciplinary problems. Educators feel that disciplinary problems are one of the most demotivating factors at classroom level. They

are frustrated because they lack the tools to cope with the situation, especially since the abolishment of corporal punishment.

- Lack of community commitment. The lack of commitment from the school community is a great concern to educators. It puts more pressure on already overloaded educators who have to do their job and in many cases assume the responsibilities of parents.

Verwysings

- Adams JS 1967. Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 67:422-436.
- Bennett J 1994. *Organisational Behaviour*, 2nd edn. London: Longman.
- Bess JL 1997. *Teaching well and liking it*. London: Johns Hopkins University Press.
- Bogdan RC & Biklen SK 1998. *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*, 3rd edn. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Burns M & Barnabé C 1994. Teachers' job satisfaction and motivation. *Educational Research*, 16:171-184.
- CzubaJ AA 1996. Maintaining teacher motivation. *Education (Chula-Vista)*, 110:372-370.
- Department of Education 1999. Call to action: Mobilizing citizens to build a South African Education and Training system for the 21st century. <http://education.pwv.gov.za/Media/Speeches1999/July/call-to-action.htm>. Accessed 2002-03-20.
- Department of Education 2000a. *Whole school evaluation. Evaluation guidelines and criteria*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education 2000b. *Implementation plan for Tirisano 2001-2002*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education(c) 1997. *Curriculum 2005. Life long learning for the 21st century*. Pretoria: Department of Education.
- Developmental Appraisal for Educators*. Printing funded by Education Labour Relations Council (Employer Fund), Private Bag X895, Pretoria.
- Everard KB & Morris G 1996. *Effective school management*. London: Paul Chapman.
- Frase LE & Coumont RW 1995. Teacher motivation: What is it? Where is it found? *Canadian School Executive*, 15:6-10.
- Frase L & Sorenson L 1992. Teacher motivation and satisfaction: The impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 76:37-43.
- Gall JP, Gall MD & Walter RB 1999. *Applying educational research: A practical guide*, 4th edn. New York, New York: Longman.
- Gómez-Mejía, LR, Balkin, DB & Cardy, RL 1998. *Managing human resources*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Govender KP 1997. The influence of a changing school environment on school management. DEd thesis. Pretoria: University of South Africa.
- Herzberg F, Mausner B & Snyderman BB 1959. *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Kelly M 1995. What do teachers want? Report of an Australian Teachers Council Survey. *Curriculum Perspective*, 15:36-36.
- Kok JC & Myburgh CPH 1992. Fatore wat verband hou met onderwysers se sukseservaring. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 12:148-151.
- Latham AS 1998. Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55:82-83.
- Maslow AH 1987. *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maykut P & Morehouse R 1994. *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Mcgregor D 1985. *The human side of enterprise*. New York: McGraw Hill.
- Mol A J 1993. The motivation theory jungle. *Management Dynamics*, 2:83-100.
- Noe RA, Hollenbeck JR, Gerhart B & Wright PM 1994. *Human resource management: Gaining a competitive advantage*. Humewood, Illinois: Irwin.
- Newstrom JW & Davis K 1993. *Organizational Behaviour: Human behaviour at work*. New York: McGraw Hill.
- Ota C 1997. Transforming the Eastern Cape's education. *The Teacher*, 2:14.
- Poggenpoel M, Nolte A, Dörfling C, Greeff M, Gross E, Muller M, Nel E & Roos S 1994. Community views on informal housing environment: implications for health promotion. *South African Journal of Sociology*, 25:131-136.
- Poggenpoel M 1998. Data analysis in qualitative research. In: De Vos AS. *Research at grass roots. A primer for the caring professions*. Pretoria: J.L. van Schaik, Academic.
- Pretorius FJ 1994. Kultuurverandering: Die rol en taak van die onderwysleier. *Educare*, 23:75-84.
- Reeve J 1996. *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn Bacon.
- Schermerhorn JR, Hunt JG & Osborn RN. 1997. *Organizational behaviour*. 6th edn. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Scribner JP 1998. Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35:238-266.
- Stenlund KV 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 GM 1988. Onderwyserberoepsbevrediging in onderwysstelselverband. DEd-tesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Steyn GM 1996. *Personnel Management: Study Manual 2*. Pretoria: University of South Africa.
- Terblanche D 1995. Bevordering: Trapklip of grafklip? *Die Unie*, 2:67-69.
- Vroom V 1964. *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Walker JC & Evers CW 1999. Research in education: Epistemological Issues. In:

Keeves JP & Lakomski G. *Issues in Educational Research*. New York: Elsevier Science.
Wevers NEJ 2000. Opvoedermotivering in die Oos-Kaap. MEd-verhandeling. Pretoria:

Universiteit van Suid-Afrika.
Winter JS & Sweeney J 1994. Improving school climate: Administrators are key. *NASSP Bulletin*, 78:65-69.