

‘N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS

Esther Lodewyckx

B.Comm (Honneurs); M. Comm.; H.O.D.(N).

**Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor
in Opvoedkunde aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys**

Promotor: Dr. E. Strydom

Medepromotor: Prof. P. Lucouw

Hulppromotor: Dr. L. Theron

Vanderbijlpark

2003

DANKBETUIGING

Aan God al die eer.

Ek betuig graag my dank aan die volgende ~~sonder~~ wie se hulp en ondersteuning hierdie studie nie moontlik sou ~~gewees~~ het nie:

- ♦ Dr. Esmarie Strydom en Prof. Pierre Lucouw vir hulle deskundige hulp, insiggewende raad, bekwame studieleiding, geduld en vertroue. Dit was 'n voorreg om hul student te kon wees vanaf meestersgraadvlak.
- ♦ Dr. Linda Theron vir haar bydrae tot die studie.
- ♦ Die personeel Vaaldriehoekampusbiblioteek vir uitmuntende diens. Baie dankie, Me. Martie Esterhuizen!
- ♦ Me. Aldine Oosthuyzen van ITB, Vaaldriehoekampus vir uitstekende diens.
- ♦ Dr. Marietjie Nelson vir die noukeurige taalversorging.
- ♦ My man, Danie Lodewyckx vir sy oneindige geloof, liefde en begrip.
- ♦ My vriende en kollegas by die Fakulteit Bestuurswetenskappe, Vaaldriehoekse Technikon en ander hoër onderwysinstellings vir die belangstelling, motivering en ondersteuning.
- ♦ 'n Besondere woord van dank aan my ouers Kobus en Dawn Pretorius vir hul volgehoue gebede.
- ♦ My seuns, Stiaan en Jarius, dankie vir die liefde, vertroue en geduld.

INHOUDELIJKE INLEIDING

DANKBETUIGING	
BYLAES	
LYS VAN FIGURE	
LYS VAN TABELLE	
SUMMARY AND CONCEPT MAP	
OPSOMMING	
AKRONIEME EN AFKORTING	

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ORIËTERING

1.1	INLEIDING	
1.2	BEGRIPSVERHELDERING ..	
1.2.1	Uitnodigend	
1.2.2	Onderrig en strategie	
1.2.3	Hoër onderwys	
1.2.4	Rekeningkunde	
1.3	PROBLEEMSTELLING	
1.4	PROBLEEMVRAE	
1.5	DOELSTELLINGS VAN DIE	
1.6	NAVORSINGSMETODE	

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGING	i
BYLAES	xvi
LYS VAN FIGURE	xvii
LYS VAN TABELLE	xix
SUMMARY AND CONCEPT MAPS.....	xxx
OPSOMMING.....	xxxi
AKRONIEME EN AFKORTINGS	xxxiv

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ORIËTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	BEGRIPSVERHELDERING	5
1.2.1	Uitnodigend.....	5
1.2.2	Onderrig en strategie	6
1.2.3	Hoër onderwys.....	8
1.2.4	Rekeningkunde.....	8
1.3	PROBLEEMSTELLING	9
1.4	PROBLEEMVRAE	11
1.5	DOELSTELLINGS VAN DIE NAVORSING	12
1.6	NAVORSINGSMETODE.....	12

1.6.1	Literatuurstudie	12
1.6.2	Empiriese ondersoek	13
1.6.2.1	Die vraelyste	14
1.6.2.2	Die onderhoud	14
1.6.2.3	Populasie en steekproefneming	14
1.7	TERREIN VAN ONDERSOEK	15
1.8	WERKSWYSE EN –PROGRAM	15
1.9	VOORUITSKOUING	15

HOOFSTUK 2

DIE GESTALT VAN UITNODIGENDE ONDERRIG

2.1	INLEIDING	18
2.2	UITNODIGENDE ONDERRIG	21
2.2.1	Inleidend: Uitnodigende onderwys en onderrig	21
2.2.2	Die proses van uitnodigende teorie	24
2.2.3	Uitnodigende onderrigekosisteem	25
2.2.3.1	Lokale, kantore en ander fasiliteite (plekke, 'places')	26
2.2.3.2	Onderriggewer (mense, 'people')	26
2.2.3.3	Beleid ('policy')	26
2.2.3.4	Programme ('programs')	27
2.2.3.5	Prosesse ('processes')	27
2.2.4	Die vier basiese elemente van uitnodigende onderrig	28
2.2.4.1	Optimisme	29

2.2.4.2	Respek.....	29
2.2.4.3	Vertroue	30
2.2.4.4	Intensionaliteit	31
2.2.5	Funsioneringsvlakke van uitnodigende onderrig.....	31
2.2.5.1	Intensioneel nie-uitnodigend	32
2.2.5.2	Onintensioneel nie-uitnodigend	32
2.2.5.3	Onintensioneel uitnodigend.....	33
2.2.5.4	Intensioneel uitnodigend	34
2.2.5.5	Die plusfaktor	35
2.2.6	Die vier hoekstene (dimensies) in die uitnodigende didaktiese situasie	36
2.2.6.1	Persoonlik uitnodigend met jouself.....	36
2.2.6.2	Persoonlik uitnodigend met ander	37
2.2.6.3	Professioneel uitnodigend met jouself.....	37
2.2.6.4	Professioneel uitnodigend met ander	38
2.2.7	Funderingsbeginsels van uitnodigende onderrig	40
2.2.7.1	Die perseptuele tradisie.....	40
2.2.7.2	Die selfkonseptorie.....	46
2.2.7.2.1	Eienskappe van die selfkonsep.....	46
2.2.7.2.2	Aspekte van selfkonsep in direkte verband tot uitnodigende onderrig	48
2.2.7.2.2.1	Selfkonsepontwikkeling	48
2.2.7.2.2.2	Selfkonsep as gidsstelsel.....	48
2.2.7.2.2.3	Betekenis van positiewe selfagting	49
2.2.7.2.2.4	Moontlikhede om selfagting te bevorder	49
2.3	SAMEVATTING	51

HOOFSTUK 3

ONDERSOEK NA ONDERRIGDOELSTELLINGS VIR REKENINGKUNDE

3.1	INLEIDING	53
3.2	DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK (NKR) EN DIE SUID-AFRIKAANSE KWALIFIKASIEOWERHEID (SAKO) AS BRON VIR DIE ONTSTAAN VAN 'FINANCIAL AND ACCOUNTING SERVICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY' (FASSET).....	55
3.2.1	Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO)	57
3.2.2	Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)	59
3.2.3	Departement van Arbeid: Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie	65
3.2.4	'Sector Education and Training Authority' (SETA)	66
3.3	ONDERRIGDOELSTELLINGS VAN 'FINANCIAL AND ACCOUNTING SERVICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY' (FASSET).....	67
3.3.1	Die visie van FASSET	68
3.3.2	Die missie van FASSET.....	68
3.3.3	Die FASSET "Sector Skills Plan"	69
3.3.3.1	Doelstellings van FASSET	70
3.3.3.2	Faktore wat die verandering van die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding in die toekoms met FASSET as owerheid kan beïnvloed/	71
3.3.3.2.1	Beleidsaangeleenthede.....	72
3.3.3.2.2	Onderwys.....	72
3.3.3.2.3	Ekonomiese aangeleenthede.....	72
3.3.3.2.4	Tegnologiese aangeleenthede.....	73
3.3.3.2.5	Wetgewende aangeleenthede.....	73

3.3.3.3	Onderwys- en opleidingsaanbod in die finansiële en rekeningkundesektor	74
3.3.3.3.3	Publieke voorsieners	74
3.3.3.3.4	Private voorsieners	75
3.3.3.3.5	Inhuis-opleiding	76
3.3.3.3.6	Geassosieerde professionele liggame	77
3.4	GEASSOSIEERDE PROFESSIONELE LIGGAME	78
3.4.1	Die Assosiasie van Geoktrooieerde Gesertifiseerde Rekenmeesters (ACCA)	79
3.4.2	Instituut van Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters (CFA)	79
3.4.3	Die Geoktrooieerde Instituut van Bestuursrekenmeesters (CIMA)	81
3.4.4	Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad	82
3.4.4.1	Die erkenningsmodel	84
3.4.4.1.1	Die akademiese program	85
3.4.4.1.2	Erkenningstandaarde	87
3.4.5	Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR)	90
3.4.5.1	Opleidingsriglyne vir voornemende geoktrooieerde rekenmeesters	92
3.4.5.1.1	Intellektuele vaardighede	92
3.4.5.1.2	Interpersoonlike vaardighede	93
3.4.5.1.3	Kommunikasievaardighede	93
3.4.5.1.4	Verantwoordelikheid as vaardigheid	93
3.4.5.1.5	Bestuursvaardighede	93
3.4.5.2	Opleidingsriglyne vir voornemende assosiaat algemene rekenmeesters	94
3.4.5.3	Opleidingsriglyne vir voornemende assosiaat rekeningkundige tegnisi	95
3.5	PRIVATE VOORSIENERS	96
3.5.1	Die Association for the Education and Training of Accountants' (AETA)	96

3.6	SAMEVATTING	98
------------	--------------------------	-----------

HOOFSTUK 4

'N UITNODIGENDE DIDAKTIESE SITUASIE IN DIE ONDERRIG VAN REKENINGKUNDE

4.1	INLEIDING	100
4.2	HOËR ONDERWYS	103
4.3	UITNODIGENDE ONDERRIG EN DIE KURRIKULUM.....	107
4.3.1	Verantwoordelikheid van die kurrikulum	107
4.3.2	Begripsverheldering: kurrikulum	108
4.3.3	Verwagtinge van die kurrikulum ten opsigte van die kwaliteit van die Rekeningkunde-onderriggewer	109
4.3.4	Verwagtinge van die kurrikulum ten opsigte van welwillendheid.....	111
4.3.5	Kurrikulering.....	112
4.4	VLAKKE IN DIE PROSES VAN UITNODIGENDE ONDERRIGKURRIKULERING	114
4.4.1	Uitnodigende onderrigkurrikulering op makrovlak.....	116
4.4.2	Uitnodigende onderrigkurrikulering op mesovlak	116
4.4.3	Uitnodigende onderrigkurrikulering op mikrovlak.....	118
4.5	IMPLEMENTERING VAN DIE KURRIKULUM BINNE 'N BEPAALDE LEERTEORIE	119
4.5.1	'n Uitnodigende onderrigstrategie ondersteunend tot 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering.....	120
4.5.2	Begripsverklaring: Uitkomsgebaseerde Onderwys	121

4.5.3	Beginnels van Uitkomsgebaseerde Onderwys.....	122
4.6	ENKELE DIDAKTIESE BEGINSELS AS MOONTLIKE DETERMINANTE VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE.....	124
4.6.1	Belangstelling en motivering as basiese didaktiese beginsel	125
4.6.1.1	Intrinsieke motivering	128
4.6.1.2	Ekstrinsieke motivering	128
4.6.2	Individualisering en differensiëring as basiese didaktiese beginsel	129
4.6.3	Persepsie as basiese didaktiese beginsel	132
4.6.4	Sosialisering as basiese didaktiese beginsel.....	136
4.6.5	Holistiese (totaliteit of geheelsiening) beginsel	139
4.7	DIE TWEE STROME VAN ONDERRIGMODELLE BINNE DIE UGO- BENADERING	144
4.7.1	Koöperatiewe leer as onderrigmodel binne die UGO-benadering.....	147
4.7.2	Koöperatiewe leer as onderrigmodel in 'n uitnodigende onderrigstrategie ..	149
4.7.3	Fundamentele uitkomst van uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer .	151
4.8	SAMEVATTING	152

HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1	INLEIDING	154
5.2	NAVORSINGSPARADIGMAS.....	154
5.2.1	Kwantitatiewe of positivistiese paradigma.....	156
5.2.2	Kwalitatiewe of postpositivistiese paradigma	156
5.2.3	Gekombineerde kwantitatiewe en kwalitatiewe benadering.....	157

5.3	REKONSILIASIE: DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK EN DIE KEUSE VAN 'N GEKOMBINEERDE NAVORSINGSPARADIGMA (BENADERING).....	158
5.4	DELPHI TEGNIEK BINNE DIE RAAMWERK VAN KWALITATIEWE NAVORSINGSBENADERING	160
5.4.1	Agtergrond	160
5.4.2	Begripsverheldering.....	160
5.4.3	Werkwyse van die Delphi Tegn timer by wyse van nie- gesinkroniseerde interaksie.....	161
5.5	VRAELYS TE AS METODE VAN DATAVERSAMELING	167
5.5.1	Omskrywing van die begrip vraelys	167
5.5.2	Vraelysgroepering.....	167
5.5.3	Responssisteme in dataversameling	168
5.6	ONTWERP EN KONSTRUKSIE VAN VRAELYS 1.....	169
5.6.1	Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling A.....	170
5.6.2	Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling B.....	171
5.6.3	Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling C	172
5.6.4	Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling D	172
5.7	ONTWERP EN KONSTRUKSIE VAN VRAELYS 2.....	173
5.7.1	Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling A.....	174
5.7.2	Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling B.....	174
5.7.3	Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling C	175
5.7.4	Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling D	175
5.8	ONDERHOUD AS DATAVERSAMELING SINSTRUMENT IN DIE STUDIE .	176
5.9	ONTWERP EN KONSTRUKSIE VAN DIE ONDERHOUD	178

5.9.1	Die konstruksie van die onderhoud afdeling A.....	178
5.9.2	Die konstruksie van onderhoud afdeling B.....	178
5.9.3	Die konstruksie van onderhoud afdeling C	179
5.9.4	Die konstruksie van onderhoud afdeling D	179
5.10	DIE LOODSONDERSOEK.....	179
5.11	POPULASIE EN VERTEENWOORDIGENDE SELEKSIE VAN DIE NAVORSING.....	180
5.12	TERUGVOER.....	181
5.12.1	Terugvoer Vraelys 1	181
5.12.2	Terugvoer Vraelys 2	182
5.12.3	Terugvoer onderhoud	182
5.12.4	Betroubaarheid en geldigheid	183
5.12.5	Statistiese verwerking van e-posvraelyste	184
5.13	SAMEVATTING	184

HOOFSTUK 6

NAVORSINGSRESULTATE

6.1	INLEIDING	186
6.2	VRAELYS 1	186
6.2.1	Persoonlike gegewens van steekproefonderrigters	186
6.2.2	Inligting oor die vak Rekeningkunde: die ekosisteem binne 'n uitnodigende onderrigstrategie.....	189
6.2.2.1	Beleid in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie.....	190

6.2.2.2	Programme in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie	192
6.2.2.3	Plekke in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie	194
6.2.2.4	Persone in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie	196
6.2.2.5	Prosesse in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie	198
6.2.2.6	Bewustheid van uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde	201
6.2.3	Inligting aangaande die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde	202
6.2.3.1	Onderrigdoelstelling ten opsigte van NKR-bevoegdheid	203
6.2.3.2	Onderrigdoelstelling ten opsigte van Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie	204
6.2.3.3	Onderrigdoelstelling ten opsigte van FASSET	204
6.2.3.4	Onderrigdoelstelling ten opsigte van professionele liggame	204
6.2.3.5	Onderrigdoelstelling ten opsigte van CFA	205
6.2.3.6	Onderrigdoelstelling ten opsigte van OROR se erkenningstandaarde	205
6.2.3.7	Onderrigdoelstelling van OROR ten opsigte van hoër onderwys	206
6.2.3.8	Onderrigdoelstelling ten opsigte van versoening van leerderbevoegdheid met die Rekeningkunde-onderriggewer	206
6.2.3.9	Onderrigdoelstelling as rekonsiliasie tussen Rekeningkundeleerders- afhanklikheid en Rekeningkunde-onderriggewerkwalifikasies en deskundigheid	207
6.2.3.10	Onderrigdoelstelling ten opsigte van die realisasie van OROR- standaarde in hoër onderwys	207
6.2.3.11	Onderrigdoelstelling wat die opleidingsverantwoordelikheid van GOO's/GOK's omskryf	208
6.2.3.12	Onderrigdoelstelling ten opsigte van waarde van 'n Rekeningkunde- leerder	209
6.2.3.13	Onderrigdoelstelling ten opsigte van AETA se CBET-program	209
6.2.3.14	Onderrigdoelstellings met deurlopende nie-korrelerende tendens	210

6.2.4	Kommentaar en opmerkings.....	211
6.2.4.1	Uitnodigende onderrigstrategie	211
6.2.4.2	Rekeningkunde-onderrigdoelstellings in hoër onderwys	213
6.2.4.3	Generiese kommentaar en opmerkings	214
6.3	VRAELYS 2	214
6.3.1	Persoonlike gegewens van steekproefonderriggewers.....	215
6.3.2	Inligting aangaande die vier basiese elemente van 'n uitnodigende onderrigstrategie in die didaktiese situasie van Rekeningkunde.....	216
6.3.2.1	Optimisme as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde.....	217
6.3.2.2	Respek as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde.....	218
6.3.2.3	Vertroue as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde.....	219
6.3.2.4	Intensionaliteit as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde.....	220
6.3.2.5	Samevattende versoening van die Rekeningkunde-onderriggewer met die elemente van 'n uitnodigende onderrigstrategie.....	222
6.3.3	Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se funksioneringsvlakke.....	223
6.3.3.1	Persepsies van responderende Rekeningkunde-onderriggewers ten opsigte van hul kollegas se funksioneringsvlakke	223
6.3.3.2	Die responderende Rekeningkunde-onderriggewer se persepsie van sy eie funksioneringsvlak.....	226
6.3.4	Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se persepsie van die hoekstene in 'n uitnodigende onderrigstrategie	228
6.4	ONDERHOUE	231

6.4.1	Inligting aangaande die vier basiese elemente van 'n uitnodigende strategie in die onderrigleersituasie van Rekeningkunde	232
6.4.2	Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se funksioneringsvlakke.....	234
6.4.3	Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se gebruik van die vier hoekstene.....	235
6.4.4	'n Uitnodigende didaktiese situasie in die onderrig van Rekeningkunde	236
6.5	SAMEVATTING	238

HOOFSTUK 7

BEVINDINGS

VOORGESTELDE MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIG STRATEGIE IN REKENINGKUNDE

AANBEVELINGS

7.1	INLEIDING	240
7.2	SAMEVATTING VAN VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE.....	240
7.2.1	Hoofstuk 1.....	241
7.2.2	Hoofstuk 2.....	241
7.2.3	Hoofstuk 3.....	242
7.2.4	Hoofstuk 4.....	243
7.2.5	Hoofstuk 5.....	243
7.2.6	Hoofstuk 6.....	243
7.3	BEVINDING	244
7.3.1	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit een	244

7.3.2	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit twee	247
7.3.3	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit drie	249
7.3.4	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit vier	251
7.4	'N MODEL VIR DIE TOEPASSING VAN 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS ..	252
7.4.1	Inleiding	252
7.4.2	Omskrywing van die begrip model	253
7.4.3	Kenmerke van 'n model	254
7.4.4	Kwaliteite van 'n model	254
7.4.5	Ontwikkeling van 'n model	255
7.4.5.1	Probleemidentifisering	256
7.4.5.2	Verifikasie van aannames en die visualisering van die model	256
7.4.5.3	Die modelontwerp	256
7.5	BEGRONDING VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS	256
7.6	'N MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS	257
7.6.1	MAKROVLAK	259
7.6.1.1	Die NKR as determinant vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde	259
7.6.1.2	Die FASSET as determinant vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde	260
7.6.1.3	Die professionele figgame as determinant vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde	260
7.6.2	MESOVLAK	260
7.6.2.1	Uitnodigende bestuur en teierskap	262

7.6.2.2	Uitnodigende waardes, norme en vaardighede.....	263
7.6.2.3	Uitnodigende infrastruktuur	265
7.6.2.4	Uitnodigende kurrikulumontwikkeling	266
7.6.2.5	Uitnodigende rol van die multi dimensionele Rekeningkunde- onderriggewer	267
7.6.3	MIKROVLAK.....	268
7.6.3.1	Uitnodigende beplanning as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde.....	271
7.6.3.2	Uitnodigende leerinhoudaanbieding as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde.....	272
7.6.3.3	Uitnodigende leerderdeelname as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde.....	274
7.6.3.4	Uitnodigende terugvoer of assessering as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde.....	274
7.6.3.5	Uitnodigende konstante waarneming of monitering as mikrovlak- determinant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde.....	275
7.7	DIE UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIEMODEL VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS.....	276
7.8	AANBEVELINGS.....	278
7.9	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	282
7.10	SAMEVATTING	282
	BIBLIOGRAFIE.....	284

BYLAES

BYLAE A: VRAELYS 1.....	304
BYLAE B: VRAELYS 2.....	305
BYLAE C: ONDERHOUDE.....	306
BYLAE D: VRAELYS 1 FREKWENSIE TABEL.....	307
BYLAE E: ONDERRIGDOELSTELLINGS IN REKENINGKUNDE.....	308

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1:	Proses van uitnodigende onderrig	25
Figuur 2.2:	Die stervis-analogie	28
Figuur 2.3:	Basis van uitnodigende onderrig en leer	40
Figuur 3.1:	Ontstaan van FASSET as SETA	56
Figuur 3.2:	Rekeningkunde in hoër onderwys binne die struktuur van die NKR	60
Figuur 3.3:	Die erkenningsmodel: akademiese program	85
Figuur 4.1:	Die andragogiese didaktiese situasie vir Rekeningkunde.....	101
Figuur 4.2:	Ontwikkelingsmodel van hoër onderwys	104
Figuur 4.3:	Subkurrikuleringsvlakke van Rekeningkunde in hoër onderwys	115
Figuur 4.5:	Belangstelling en motivering as didaktiese beginsel.....	127
Figuur 4.6:	Individualisering en differensiëring as didaktiese beginsel	130
Figuur 4.7:	Perseptuele speelveld van die onderriggewer	135
Figuur 4.8:	Totale breinmodel.....	140
Figuur 4.9:	Integrering as didaktiese beginsel	142
Figuur 4.10a:	Trefwydte van interaksie: uitnodigende onderrig.....	149
Figuur 4.10b:	Trefwydte van interaksie: koöperatiewe leer	150
Figuur 5.1:	Kwalitatiewe benadering deur voorspellingsmetodes	157
Figuur 5.2:	Delphi Tegniek-proses	163
Figuur 5.3:	Gebeurlikheidsorde van die Delphi Tegniek in terme van die studie.....	166
Figuur 6.1:	Samevattende element versoening (Tabel 6.15)	222
Figuur 6.2:	Respondente se persepsie van eie funksioneringsvlak	227
Figuur 6.3:	Uitnodigend persoonlik en professioneel	229
Figuur 6.4:	Nie-uitnodigend persoonlik en professioneel	229
Figuur 7.1:	Korrelasies tussen elemente, funksioneringsvlakke en dimensies.....	246

Figuur 7.2: Visualisering van die voorgestelde model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys	258
Figuur 7.3: Makrovlak van die model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys.....	259
Figuur 7.4: Mesovlak van die model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys.....	261
Figuur 7.5: Mesovlakdeterminante in 'n uitnodigende onderrigstrategie	262
Figuur 7.6 Mikrovlak van die model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys.....	269
Figuur 7.7: Rekeningkunde: Mikrovlakdeterminante vir 'n uitnodigende onderrigproses en professionele praktyke	270
Figuur 7.8: Uitnodigende onderrigstrategiemodel	277

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1: Bevoegdhede van vlak vyf in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband	62
Tabel 3.2: Bevoegdhede van vlak ses in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband	63
Tabel 3.3: Bevoegdhede van vlak sewe in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband ...	64
Tabel 3.4: Standaarde vir die realisering van akademiese verwagtinge	87
Tabel 6.1: Persoonlike gegewens van steekproefonderrigowers	187
Tabel 6.2: Korrelasie tussen beleid en ander faktore van die ekosisteem	191
Tabel 6.3: Korrelasie tussen programme en ander faktore van die ekosisteem	193
Tabel 6.4: Korrelasie tussen plekke en ander faktore van die ekosisteem	195
Tabel 6.5: Korrelasie tussen persone en ander faktore van die ekosisteem	198
Tabel 6.6: Korrelasie tussen proses en ander faktore van die ekosisteem	200
Tabel 6.7: Bewustheid van uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde	201
Tabel 6.8: Korrelasie van onderrigdoelstellings onderling	202
Tabel 6.8: Korrelasie van onderrigdoelstellings onderling (vervolg)	203
Tabel 6.9: Uitnodigende onderrigstrategie tans in Departement Rekeningkunde van respondente praktyk	211
Tabel 6.10: Vraelysrespons van uitnodigende Rekeningkunde-departemente	215
Tabel 6.11: Optimisme as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie	217
Tabel 6.12: Respek as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie	218
Tabel 6.13: Vertroue as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie	219
Tabel 6.13: Vertroue as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie (vervolg)	220
Tabel 6.14: Intensionaliteit as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie	221
Tabel 6.15: Samevattende element versoening	222
Tabel 6.16: Funkzioneringsvlakke van Rekeningkunde kollegas	224
Tabel 6.17: Respondente se persepsie van eie funksioneringsvlak	227
Tabel 6.18: Wysies van professioneel uitnodigend teenoor uself	235

Tabel 6.19a: Toepassing van die onderriggewergesentreerde onderrigmodel	237
Tabel 6.19b: Toepassing van die leerdergesentreerde onderrigmodel.....	238

SUMMARY

Catchwords: Accounting, invitational teaching, teaching, teaching aims, teaching strategy, teacher, learner, higher education.

In this study an investigation was done into an invitational teaching strategy for Accounting in higher education with an outcomes-based approach. It was done by means of a literature study and an empirical study, with the aim of creating a teaching model within which Accounting can be taught.

The South African higher education system should accommodate key challenges of human resource development, development and training in high level skills and of gathering, acquiring and applying new knowledge. These key challenges are worked out in teaching aims within the study area of Accounting. The realisation of these key challenges and educational aims in higher education make stiff demands on the realisation of the Accounting teacher. The Accounting teacher must meet the challenge with a definite strategy which will facilitate his task..

Invitational teaching was researched as a possible strategy for responding to the key challenges and educational aims of Accounting in higher education. With reference to this, the basic assumptions of invitational teaching were delineated. Backed by the basic assumptions of invitational teaching, the process of the invitational theory was analysed. To put the process or invitational theory into perspective, the environment can be placed in the framework of the five P's. The process takes place in the environment in interaction with the omnipresent elements of each process: optimism, respect, trust and intentionality. The actualisation of the 5 P's and elements are realised by the interaction of the Accounting teacher's functioning levels and his usage of the backup afforded by the corner stones on a personal and professional level. The process of an invitational teaching strategy rest on two fundamental principles, namely perceptual tradition and self-concept.

The teaching aims for Accounting must be realised by the teaching outcomes. The creation of the National Qualification Framework (NQF) has led to a teaching and training initiative based on transparent national standards and clear descriptions of

teaching outcomes illustrating basic, practical and reflecting competencies. The expectations of the NQF must be realised by the Department of Education and the Department of Labour. Both departments rely on the Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority (FASSET), professional bodies, private suppliers and higher education to realise the teaching outcomes of Accounting teaching and training.

The liability and responsibility of higher education is realised by the realisation of teaching aims. Teaching aims are accommodated within the curriculum on macro meso and micro level. Curriculum on these levels is done by the various parties involved. The curriculum on micro level is realised in the teachinglearning situation of Accounting. How this teachinglearning situation can take place within the framework of a learning theory or approach by the application of one or more teaching models as well as didactic principles, was discussed in the study.

In pursuance of the literature study and results obtained by the empirical research a teaching model is proposed. This teaching model rests in general on an invitational strategy which houses an outcomes-based approach. The model is worked out further in three dimensional levels which consist of the following components.

- Macro level determinants influencing the teaching and training. These determinants refer to the NQF, SAQA, FASSET and professional bodies. Higher education and the Accounting teacher are represented within these structures.
- Meso level determinants refining the broader aims of the macro level. This working out of invitation bear witness of and make use of the macro and micro levels.
- Micro level determinants. The didactic situation can be influenced by several factors. These factors must be refined in the teaching of Accounting so that it displays and invitational approach..

The proposed invitational teaching strategy model for Accounting in higher education promotes a learner-centred teaching approach and focuses on teaching outcomes rather than learning contents. This model leaves much room for the Accounting teacher to realise learning outcomes within the OB approach, housed within an invitational teaching strategy. Critical interdisciplinary reconciliation of the Accounting teacher as a

professional educator and personal competencies are made possible by the invitational teaching strategy.

Every chapter is preceded by a concept map to place the chapter in perspective within the study. The concept map is also available in English but in this study is bound directly after the English summary. [Cf. page xxix - xxx]

1

INTRODUCTION AND ORIENTATION OF THE RESEARCH PROJECT

RESEARCH PROJECT TITLE

AN INVITATIONAL TEACHING STRATEGY FOR ACCOUNTING IN HIGHER EDUCATION

Concept clarification

Invitational

Teaching strategy

Accounting

Higher education

Problem statement

Problem questions

Determinants for invitational teaching strategy
Teaching objectives
Invitational didactic situation

Research motivation by means of objectives

Determinants for invitational teaching strategy
Teaching objectives
Invitational didactic situation

RESEARCH PROCEDURE

Literature study

Empirical survey

Chapter 1: Introduction and orientation of the research project

Chapter 2: Invitational teaching strategy

Chapter 3: Investigation on teaching objectives in Accounting

Chapter 4: An invitational didactic situation in Accounting

Chapter 5: Empirical survey

Chapter 6: Research results

Chapter 7: Findings, a model for an invitational teaching strategy in Accounting and recommendations

2

THE GESTALT OF INVITATIONAL TEACHING

Fundamental principles

● Perceptual tradition

● Self-concept theory

Characteristics
Aspects in direct relation

● Five functioning levels

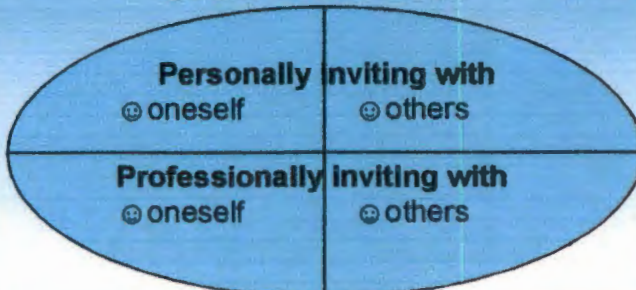
- ☺ Intentionally disinverting
- ☺ Unintentionally disinverting
- ☺ Unintentionally inviting
- ☺ Intentionally inviting
- ☺ Plus factor

● Invitational ecosystem (5 p's)

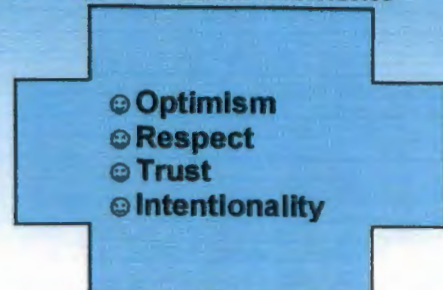


Invitational process

● Four corner stones



● Four basic elements



Teaching objectives of Accounting to be fulfilled by means of an invitational teaching strategy in higher education

3

INVESTIGATION ON THE TEACHING OBJECTIVES OF ACCOUNTING

Fulfilment of teaching objectives by means of an invitational teaching strategy within the framework of

SAQA and NQF

Department of
Education

Department of
Labour

FASSET

- Vision
- Mission
- Sector Skills Plan
 - ⊗ Factors that can influence education and training
 - ⊗ Education and training supply

Education and training supply

Professional
bodies

Public
providers

In-house
training

Private
providers

ACCA
CFA
CIMA
PAAB
SAICA et cetera

HIGHER EDUCATION:
AN INVITATIONAL DIDACTIC SITUATION IN THE
TEACHING OF ACCOUNTING

4

AN INVITATIONAL DIDACTIC SITUATION IN ACCOUNTING

Higher education

Curriculum in an invitational teaching strategy for Accounting

- Responsibilities of the curriculum
- Curriculum
- Curriculum development

Levels in the process of the invitational curriculum



Didactic principles as determinants for an Invitational teaching strategy

Motivation Individualisation Perception Socialisation Totality

The curriculum within a specific learning theory

- Invitational teaching strategy supportive to OBE

→ OBE
⊕ Concept
⊕ Principles

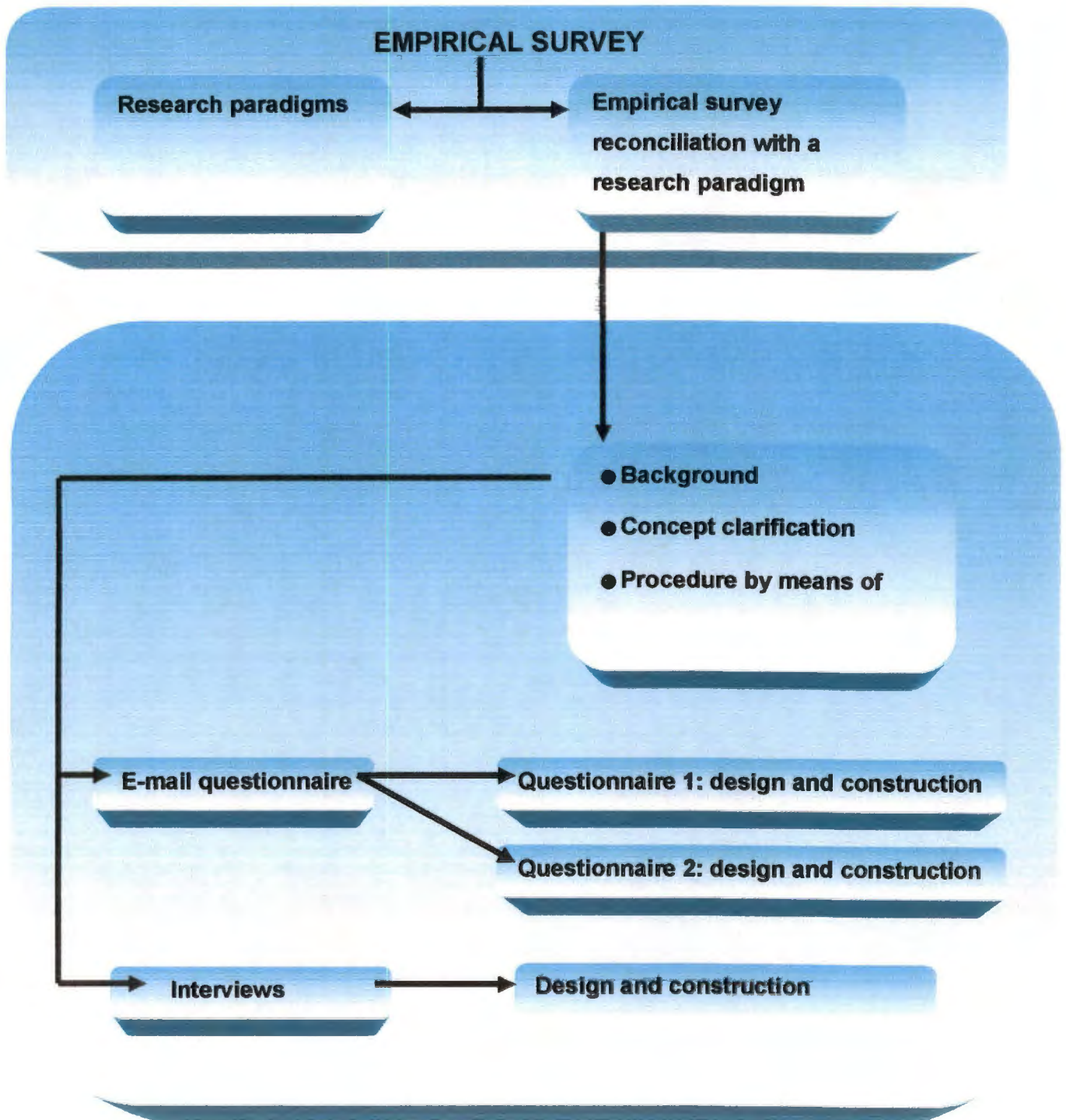
- Teaching model

Co-operative learning

- Within OBE
- An invitational teaching strategy

5

EMPIRICAL SURVEY



6

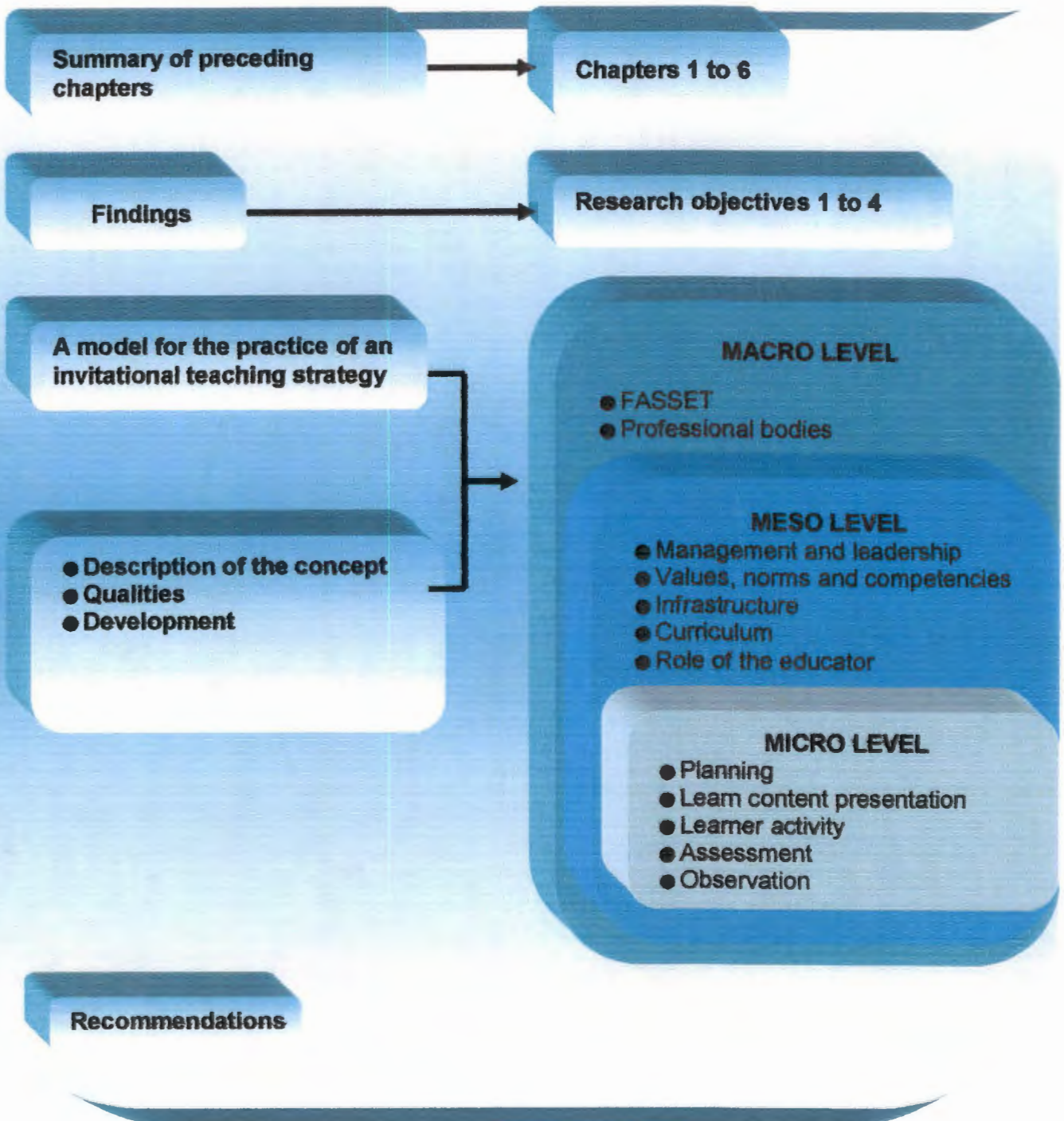
RESEARCH RESULTS

Research results: analysis, interpretation and conclusions



FINDINGS

7 PROPOSED MODEL FOR AN INVITATIONAL TEACHING STRATEGY IN ACCOUNTING RECOMMENDATIONS



OPSOMMING

Trefwoorde: Rekeningkunde, uitnodigende onderrig, onderrig, onderrigdoelstellings, onderrigstrategie, onderriggewer, leerder, hoër onderwys.

In hierdie studie is 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys wat 'n uitkomsgebaseerde benadering huisves, deur middel van 'n literatuurstudie en empiriese studie ondersoek, ten einde 'n onderrigmodel daar te stel waarbinne Rekeningkunde onderrig kan word.

Die Suid Afrikaanse hoër onderwysstelsel moet sleuteluitdagings akkommodeer van menslike hulpbronontwikkeling, ontwikkeling en opleiding in hoëvlakvaardighede en inwinning, verwerwing en aanwending van nuwe kennis. Hierdie sleuteluitdagings word verfynd tot onderrigdoelstellings binne die studieterrein van Rekeningkunde. Die verwerkliking van die sleuteluitdagings en onderrigdoelstellings in hoër onderwys stel hoë eise aan die verwesenliking van die Rekeningkunde onderriggewer. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet toetree tot die uitdaging met 'n bepaalde strategie wat sy taak sal vergemaklik.

Uitnodigende onderrig is as moontlike strategie ondersoek om die sleuteluitdagings en onderrigdoelstellings van Rekeningkunde hoër onderwys te verantwoord. Na aanleiding hiervan is die basiese aannames van uitnodigende onderrig, omskryf. Gerugsteun deur die basiese aannames van uitnodigende onderrig is die proses van die uitnodigende teorie ontleed. Om die proses van die uitnodigende teorie in perspektief te plaas, is die omgewing waarbinne die teorie tot praktyk aktualiseer omskryf. Die omgewing kan binne die raamwerk van die vyf P's geplaas word. Die proses vind plaas in die omgewing in wisselwerking met die alomteenwoordige elemente van elke proses: optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Die aktualisering van die vyf P's en elemente word verwesenlik deur die interaksie van die Rekeningkunde-onderriggewer se funksioneringsvlakke en sy benutting van die rugsteun wat die hoekstene op persoonlike en professionele vlak bied. Die proses van 'n uitnodigende

onderrigstrategie berus op twee funderingsbeginsels, naamlik perseptuele tradisie en selfkonsep.

Die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde moet verwesenlik word deur leeruitkomste. Die totstandkoming van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) het gelei tot 'n onderrig- en opleidingsinisiatief wat gegrond is op deursigtige nasionale standaarde en duidelike beskrywings van leeruitkomste wat basiese, praktiese, en reflekerende bevoegdhede illustreer. Die verwagtinge van die NKR moet realiseer deur die Departement van Onderwys en die Departement van Arbeid. Beide die departemente steun op die 'Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET), professionele liggame, private voorsieners en hoër onderwys om die leeruitkomste van Rekeningkunde-onderrig en -opleiding te verwesenlik.

Die aanspreeklikheid en verantwoordelikheid van hoër onderwys realiseer deur die verwesenliking van onderrigdoelstellings. Onderrigdoelstellings word binne die kurrikulum geakkommodeer op makro-, meso- en mikrovlak. Kurrikulering op dié vlakke word deur die verskeie betrokke partye uitgevoer. Die kurrikulum op mikrovlak realiseer in die onderrigleersituasie van Rekeningkunde. Hoe hierdie onderrigleer-situasie binne die raamwerk van 'n leerteorie of benadering deur die toepassing van een of meer onderrigmodelle asook didaktiese beginsels kan plaasvind is in die studie bespreek.

Na aanleiding van die literatuurstudie en resultate verkry uit die empiriese navorsing word 'n onderrigmodel voorgestel. Die onderrigmodel rus in die breë op 'n uitnodigende strategie wat 'n uitkomsgebaseerde benadering huisves. Die model word verder uitgebou in drie dimensionele vlakke wat uit die volgende komponente bestaan:

- ♦ Makrovlakdeterminante wat die onderrig en opleiding beïnvloed. Hierdie determinante verwys na die NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame. Hoër onderwys, en die Rekeningkunde-onderriggewer word binne die strukture verteenwoordig.

- ♦ Mesovlakdeterminante wat die makrovlak se breë doelstellings verfyn. Hierdie verfyning van uitnodiging getuig en geniet van die makrovlak en mikrovlak.
- ♦ Mikrovlakdeterminante. Die didaktiese situasie kan deur verskeie faktore beïnvloed word. Die faktore moet in die Rekeningkunde-onderwys verfyn word sodat dit 'n uitnodigende aanslag openbaar.

Die voorgestelde Uitnodigende Onderrigstrategiemodel vir Rekeningkunde in Hoër Onderwys bevorder 'n leerdergesentreerde onderrigbenadering en fokus op leeruitkomste eerder as leerinhoud. Dié model voorsien ruim vir die Rekeningkunde-onderriggewer om leeruitkomste binne die UGO-benadering, gehuisves deur 'n uitnodigende onderrigstrategie, te verwesenlik. Kritiese interdisiplinêre versoening van die Rekeningkunde-onderriggewer as professionele opvoeder en persoonlike bevoegdhede word deur die uitnodigende onderrigstrategie moontlik gemaak.

Elke hoofstuk word voorafgegaan deur 'n konsepkaart om die hoofstuk in perspektief te plaas binne die studie. Die konsepkaarte is ook in Engels beskikbaar maar, ingebind in die studie net na die Engelse opsomming. [Vergelyk bladsye xxix - xxx].

AKRONIEME EN AFKORTINGS

AAR	Assosiaat Rekenmeester
ACCA	The Association of Chartered Certified Accountants Die Assosiasie van Geoktrooieerde Gesertifiseerde Rekenmeesters
AETA	Association for the Education and Training of Accountants
ANON	Annoniem(e)
ART	Assosiaat Rekeningkundige Tegnikus
BCEA	Basic Conditions of Employment Act
CBET	Competency Based Accounting Technician Programme
CFA	Institute of Commercial and Financial Accountants
CIMA	Chartered Institute of Management Accountants Geoktrooieerde Instituut van Bestuurs Rekenmeesters
COTEP	Committee of Teacher Education Policy
EE	Employment Equity Act
ETQA	Education and Training Quality Assurers
FASSET	Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority
GEAR	Growth, Employment and Redistribution
GOK	Geregistreerde Opleidingskantoor
GOO	Goedgekeurde Opleidingsorganisasie
GR	Geoktrooieerde Rekenmeester
HAT	Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal
ISCA	Institute of Chartered Secretaries and Administrators
KPMG	Kleinweld, Peat, Marwick en Goerderler
LRA	Labour Relations Act

LTP	Learning through partnership
NEPI	National Education Policy Investigation
NKR	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
NQF	National Qualifications Framework
NSA	National Skills Authority
NSB	National Standard Setting Bodies
NSDS	National Skills Development Strategy
OBOP	Opleiding Buite Openbare Praktyk
OIOP	Opleiding in Openbare Praktyk
OROR	Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad
OVKOM	Komitee vir Onderrigvereistes
PAAB	Public Accountants and Auditors Board
PESTEL	Policy, Economic, Social, Technological, Environmental and Legislative Issues
PPE	Public Practice Examination
RAA	Registered Accountant and Auditor
SA	Suid-Afrika
SAIGR	Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters
SAICA	South African Institute of Chartered Accountants
SAID	Suid-Afrikaanse Inkomstediense
SAKO	Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid
SAQA	South African Qualifications Authority
SDA	Skills Development Act
SETA	Sector Education and Training Authority

SGB	Standard Generating Bodies
SLA	Skills Development Levies Act
SSP	Sector Skills Plan

1

INLEIDING EN ORIËNTERING VAN DIE NAVORSINGSPROJEK

NAVORSINGSPROJEKTITEL

'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS

Begripsverheldering

Uitnodigend

Onderrigstrategie

Rekeningkunde

Hoër onderwys

Probleemstelling

Probleemvrae

Determinante vir uitnodigende
onderrigstrategie
Onderrigdoelstellings
Uitnodigende didaktiese situasie

Navorsingsmotivering by wyse van doelstellings

Determinante vir uitnodigende
onderrigstrategie
Onderrigdoelstellings
Uitnodigende didaktiese situasie

NAVORSINGSWERKWYSE

Literatuurstudie

Empiriese ondersoek

Hoofstuk 1: Inleiding en oriëntering van die navorsingsprojek
Hoofstuk 2: Uitnodigende onderrigstrategie
Hoofstuk 3: Ondersoek na onderrigdoelstellings van Rekeningkunde
Hoofstuk 4: 'n Uitnodigende didaktiese situasie in Rekeningkunde
Hoofstuk 5: Empiriese ondersoek
Hoofstuk 6: Navorsingsresultate
Hoofstuk 7: Bevindings, 'n model vir 'n uitnodigende
onderrigstrategie in Rekeningkunde en aanbevelings

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ORIËTERING VAN DIE NAVORSINGSPROJEK

1.1 INLEIDING

In hierdie studie word 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys ondersoek.

Die uitdagings wat aan onderriggewers gestel word in 'n demokratiese gemeenskap vereis meer as toewyding en harde werk van Rekeningkunde-onderriggewers. Onderrig is fundamenteel 'n vindingryke aksie van hoop (Purkey en Novak, 1996:1). Volgens Purkey en Novak (1996:1) genereer hierdie hoop 'n onderrigvisie en suggereer kreatiewe wyses van bereiking. Die begrip onderrig is nie 'n enkelvoudige begrip nie.

Dit dui op 'n samehang van menslike en intermenslike handeling wat integrerend deel van die komplekse onderrigleergebeure is (Nieuwoudt, 1998:3). Gouws (1995:8) skryf dat die doel van hoër onderwys is: *..... om te verseker dat studente aan konstruktiewe eerder as reproduktiewe onderrig blootgestel word, sodat hulle as produktiewe en kritiese denkers kan ontwikkel.* Hierdie produktiewe denkers dui op 'n bepaalde visie wat kreatiewe wyses van bereiking insluit vir die Rekeningkunde-onderriggewer en -leerder. Gevolglik bestaan daar 'n wye spektrum van beskouings oor wat onderrig en uitnodigende onderrig is. Daar is byvoorbeeld verskillende beskouings oor die doel van onderrig, die onderrigstrategieë, onderrigmodelle en die aard van die deelname van die onderriggewer aan die onderrigsituasie.

Akademici verbonde aan hoër onderwysinstellings poog om uitmuntende onderrig aan leerders te verskaf. Hierdie uitmuntende onderrig word verskaf ten einde 'n eindproduk van leerders daar te stel wat goed toegerus is om die praktyk met selfvertroue te betree. Dit beteken dat bepaalde uitkomst in Rekeningkunde nagestreef moet word om sodoende die leerders in staat te stel om oor 'n bepaalde vlak van kennis, houdings, vaardigheid en bevoegdhe te beskik om sukses in dié vak te behaal (Bosua, 1997:1).

Die onderrig van Rekeningkunde moet die leerder dus toerus met megalewensvaardighede. Volgens Covey (1992:5) verwys megalewensvaardighede na bevoegdheid. Die megalewensvaardighede of bevoegdheid konstitueer die karakter van 'n individu deur hoogs effektiewe lewenservaring wat 'n onafskeidbare deel vorm van die mens, naamlik die etiese karakter (Covey, 1992:11). Hierdie megalewensvaardighede kan insluit selfvertroue, motivering, inisiatief, probeer deur inspanning, deursettingsvermoë, die gebruik van gesonde verstand, verantwoordelikheid, onafhanklikheid, vreedsaamheid, blydskap en liefdevolheid (Stabbert, 1997:x). Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk verfyn bevoegdhede in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband tot praktiese, reflekerende en funderingsbevoegdhede (SA, 2000a:16).

Om leerders toe te rus met kennis, houdings en bevoegdhede, sal leerders opvoedkundig en sielkundig beter versorging moet ontvang (Van der Merwe, 2001:1). Om by te dra tot die beter versorging van leerders word die konsep "uitnodigende onderwys" as 'n baie toepaslike model beskou. Uitnodigende onderrig word op die demokraties georiënteerde selfkonseptorie en perseptuele tradisie gegrond (Purkey en Novak, 1996:3). Vyf basiese beginsels realiseer in uitnodigende onderrig:

- Elke leerder is waardevol, bekwaam en verantwoordelik en moet dienooreenkomstig behandel word.
- Onderrig behoort 'n samewerkende, koöperatiewe aksie te wees.
- Die proses is net so belangrik as die eindproduk.
- Elke leerder het onontginde, sluimerende potensiaal in alle lewensfasette.
- Die potensiaal van leerders kan ten beste gerealiseer word deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om die ontwikkeling uit te nooi en deur mense wat intensioneel en professioneel teenoor mekaar optree.

(Ferreira, 1994a:301; Purkey en Novak, 1996:3; Van der Merwe, 2001:1).

Net soos onderrig word leer deur 'n wye spektrum van beskouings gedefinieer. Leer word ingestuit by onderrig- en leerteorieë, -benaderings en -strategieë. Onderrig vind plaas sodat leerders bepaalde uitkomst kan verwesenlik. Vir die Nasionale Departement van Onderwys (SA, 1997a:10-12) verwys die begrip 'uitkoms' na 'n

spesifikasie van wat 'n leerder moet kan doen aan die einde van 'n leerervaring. 'n Leerervaring behels die nodige vaardighede, kennis en waardes wat benodig word om die bemeestering van 'n uitkoms of lys uitkomste te demonstreer (Van der Walt, 1999:9). Vaardighede behoort waarde toe te voeg tot die leerder wat kan lei tot bevoegdheid.

Reeds in Januarie 1994 het die ANC in 'n publikasie "A Policy Framework for Education and Training" (ANC, 1994:3) onder meer die volgende vooruitsigte geformuleer:

All individuals should have access to lifelong education and training irrespective of race, class, gender, creed or age. The pursuit of national reconstruction and development, transforming the institutions of society in the interest of all, and enabling the social, cultural, economic and political empowerment of all citizens.

Na die verkiesing op 27 April 1994 het Suid-Afrika vele veranderinge op sosiale, politieke en ekonomiese gebiede ondergaan, wat die hele openbare sektor deur die transformasieproses beïnvloed het en nog steeds beïnvloed. Hierdie veranderinge in die strukture van die gemeenskap het nie net 'n invloed gehad op die afgelope sewe jaar en die toekoms nie, maar het inderdaad ook 'n invloed op arbeidsmarkte wat deur leerders betree word (Bosua, 1997:1).

Die onderrig- en leerdoelwitte van Rekeningkunde het al vele veranderings ondergaan. Hierdie veranderings word onder andere geakkommodeer deur FASSET. FASSET is 'n SETA, wat gestig is in ooreenstemming met Artikels 9 en 13 van die Wet op die Ontwikkeling van Vaardighede (No 97 van 1998) as owerheid van die finansiële en rekeningkundige dienstesektor van onderwys en opleiding. FASSET het operasioneel begin optree op 2 April 2000. Die visie van FASSET is: *To influence the effective operation of the labour market, through effective skills development, so as to ensure the appropriate supply of competent labour necessary to compete in the global economy* (SA, 2000b:4).

Die kernfunksies van FASSET word weerspieël in die volgende kerngedagtes:

- *Skills planning.*
- *Learnership.*

- *ETQA (Education and training quality assurers).*
- *Marketing.*
- *Governance reporting. (SA, 2001a:4).*

FASSET verteenwoordig professionele liggame, ouditeursfirmas, belastingpraktyke, bestuurskonsultante en aandelemakelaars (Bothma, 2001:26). Professionele liggame vorm 'n kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir finansies en rekeningkunde. Negentien professionele liggame in die sektor het hulle versoen met en hul werksaamhede in tyn gebring met FASSET as owerheid (SA, 2000c:13). Die omvang van die professionele liggame in die sektor versterk die werksaamhede van FASSET (SA, 2000c:13). Kwaliteitversekering van onderwys en opleiding in Rekeningkunde deur professionele liggame vergemaklik die taak van FASSET. Die professionele liggame vorm 'n soliede platform vir vaardigheidsontwikkelsinisiatiewe in die sektor om kwaliteitopleiding te verseker (SA, 2000c:13). Volgens FASSET (SA, 2000c:21) maak professionele liggame voorsiening vir onderwys en opleiding op direkte wyse sowel as deur eksaminering, assessering en akkreditering. Om Rekeningkundeleerders toe te rus met kennis, houdings en bevoegdhede sal onderrig en opleiding dus tweërlei van aard wees, die teoretiese komponent en die praktiese komponent. Die teoretiese komponent sal hoofsaaklik deur hoër onderrig en opleiding realiseer en die praktiese komponent deur professionele liggame binne die grense van FASSET en beheerliggame.

Volgens die basiese onderrig- en leerdoelwitte van enige hoër onderwysinstansies moet 'n leerder oor bepaalde kennis, houdings en bevoegdhede beskik. Onderrig aan hoër onderwysinstansies moet van so 'n aard wees dat effektief toegeruste werknemers, wat daartoe in staat is om kwaliteitwerk te doen, aan die arbeidsmark gelewêr word (Bosua, 1997:3). Rekeningkundeleerders kan nie net met bepaalde kennis, houdings en bevoegdhede toegerus word nie, maar moet ook hierdie kennis, houdings en bevoegdhede kan toepas in die werksituasie. Hulle moet ook in staat wees om by verandering aan te pas en verandering te bestuur.

Hierdie veranderings geskied gereeld deur Rekeningkundige standpunte wat verander om by sosiale, politieke en ekonomiese gebeure in Suid-Afrika aan te pas, en ook om

op internasionale terrein akkreditasie te verkry. Die Rekeningkundige standarde word deur die Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters bepaal en vorm die basis van algemeen aanvaarde rekeningkundige praktyk binne die Suid-Afrikaanse konteks (SA, 1999a:3-130; Oppermann, Booysen, Koen, Binnekade & Oberholster, 1997:vii). Die onderrig van Rekeningkunde moet dinamies wees om veranderinge in die vakdissipline te akkommodeer.

Hierdie studie sal gevolglik ten doel hê om aan die hand van geïdentifiseerde wesenstrekke 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde daar te stel. Alvorens die sentrale probleemstelling waarop hierdie ondersoek gerig is geïdentifiseer word, word die titel van die navorsingsprojek by wyse van begripsverheldering omskryf.

1.2 BEGRIPSVERHELDERING

Ter aanvulling van die inleiding in paragraaf 1.1 is die begrippe *uitnodigend*, *onderrig* en *strategie*; en *hoër onderwys*, sowel as die vak Rekeningkunde se konseptualisering betekenisvol.

1.2.1 Uitnodigend

Volgens Purkey en Stanley (1994:xiv) is die Engelse woord *invite* afgelei van die Latynse woord *invitare* wat impliseer dat iets voordelig aangebied word vir oorweging. Die letterlike vertaling van *invitare* beteken *to summon cordially, not to shun*. In die Afrikaanse taal word die woord uitnodigend afgelei van uitnoodi en invitasie (HAT, 1994:1126 en 454). Utnoodi word in die HAT (1994:1126) onder andere verklaar as *om aan iets deel te neem*. Hierdie uitnoodi moet getuig van hartlikheid en gulhartigheid. Hartlikheid en gulhartigheid moet nie vermy of ontwyk word nie. *Uitnodigend* word vir die doel van die studie binne die raamwerk van onderwys geplaas. Vir Purkey en Novak (1998:38) is uitnodigende onderwys 'n teorie wat ontplooi in 'n mededeelsame praktyk. Dit beteken dat uitnodigend onvoorwaardelik in die konteks deel vorm van 'n proses van onderrig en leer. Die proses akkommodeer 'n etiese deurlopende demokratiese interaksie tussen mense. Die begrip uitnodigend berus op twee funderingsbeginsels naamlik die perseptuele tradisie en die self-konsepteorie. Hierdie funderingsbeginsels word deurlopend in die uitnodigende proses geaktualiseer. Die

uitnodigende proses realiseer in vier fasette van etiese onafgebroke demokratiese interaktiewe boodskappe naamlik ekosisteem, elemente, funksioneringsvlakke en dimensies. Die proses van uitnodiging moet so intensioneel van aard wees dat elke individu intellektueel, sosiaal, fisies, psigies en geestelik ontwikkel.

1.2.2 Onderrig en strategie

In die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) (1994:725) word onderrig onder meer omskryf as *onderwys, les, opleiding: Onderrig kry, gee in die konteks van selfstandige naamwoord en by die uitvoer van die handeling, die fisiese aktiwiteit, die werkwoord as leer, onderwys, voorlig, op hoogte bring: Ek sal jou oor die saak onderrig.*

Volgens Gunter (soos aangehaal deur Fraser *et al.*, 1990:31) word die begrip onderrig in verband gebring met die oordra van kennis, vaardighede, norme en waardes. In sy eenvoudigste vorm is die doel van onderrig die oordra van inhoud waarby twee partye naamlik die onderriggewer en die leerder betrokke is. Dit blyk dat Gunter se omskrywing van die begrip meer fokus op die vak en die vakinhoud wat onderrig word, as die leerder wat die onderrig ontvang.

Volgens Vermeulen (1998a:8) kan die term onderrig geassosieer word met die oordrag van kennis, vaardighede, tegnieke en bekwaamhede. Hy onderskei die fundamentele doel van opvoedende onderrig as die oordra van inligting in die vorm van kennis en vaardighede om daardeur ook by te dra tot die positiewe ontwikkeling van die leerder se persoonlikheid. Blote instruksie lê meer klem op die leerinhoud en minder klem word gelê op die persoonlikheidsontwikkeling (Vermeulen, 1998a:8).

Niewoudt (1998:57) brei verder uit op die omskrywings van Gunter en Vermeulen. Onderrig is 'n doelgerigte komplekse opvoedkundige menslike optrede van een persoon wat doelbewus en binne 'n spesifieke konteks betrokke raak in 'n lewendige, geleide interaksie met 'n ander persoon, ten einde laasgenoemde in staat te stel om 'n voorgestelde doel, naamlik die bemeestering van bepaalde kennis, vaardighede, houdinge en waardes, te bereik.

Volgens Donald *et al.* (2002:90) vind onderrig nie in isolasie plaas nie. Onderrig is 'n dinamiese interaktiewe ontmoetingspunt tussen ontwikkeling en die ekosisteem. Wat die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys betref, val die klem op die oordra van kennis, vaardighede, norme, waardes en bevoegdhede.

Die onderrig by wyse van uitnodiging verg 'n strategie van die onderriggewer. Donald *et al.* (2002:103) omskryf 'n strategie as 'n beleid, plan, metode of benadering wat so ontwerp is om spesifieke doelstellings en doelwitte op die mees effektiëste wyse te verwesenlik. Volgende Cooke en Dinkelman (2001) is 'n onderrigstrategie die algemene komponente van 'n versameling onderrigmateriaal en die prosedures wat gebruik word om die materiaal aan te wend om spesifieke leeruitkomst van leerders te bereik. Die samevoeging van onderrig en strategie tot onderrigstrategie binne die konteks van hoër onderwys impliseer dus die mesovlak- en mikrovlakplan vir onderrig- en leeraktiwiteite wat dit ten doel stel om een of meer uitkomst te bereik. Soulier (1988:38) beskou hierdie onderrigstrategie as 'n onderrigbenadering wat die struktuur, basis of raamwerk bied waarop die onderriggewer se program ontwikkel. Die onderrigbenadering of -strategie kan verdeel word in twee hoofkomponente van organisatoriese en kurrikulumontwikkeling (Donald *et al.*, 2002:147). Die twee komponente van kurrikulumontwikkeling binne die raamwerk van 'n onderrigstrategie in hoër onderwys moet ruimte laat vir gebeurtenisse soos verkry aandag, stel leerder in kennis van die doel, stimuleer die weerspieëling van vooraf leer, maak gebruik van stimulerende onderrigleermateriaal, verskaf leiding tydens die leerproses, verwag en stimuleer leerderinsette en -uitsette, verskaf terugvoer, evalueer leerderuitsette by wyse van vooropgestelde uitkomst en verbeter retensie en oordrag (Eggen & Kauchak, 1998:9-12). Vir Eggen en Kauchak (1998:9) is dit 'n vereenvoudige voorstelling van die gebeurte-orde in 'n generiese onderrigstrategie.

Mahaye (2001:210) onderskei tussen 'n induktiewe en deduktiewe strategie. 'n Induktiewe strategie impliseer dat 'n spesifieke voorbeeld gebruik word om algemene wetgewing of 'n beginsel te verduidelik. 'n Deduktiewe strategie word aangewend as 'n generiese reël of beginsel gegee word en ondersteun word deur supplementêre en komplementêre voorbeelde.

Die Rekeningkunde leerder moet uitkomst bemeester wat weerspieël word deur leerinhoud, norme, standaarde en bevoegdhede om toe te tree tot die beroepswêreld. Kritiese denke, probleemoplossing, analisering, interpretasie en kommunikasie van finansiële verwante inligting is deel van die Rekeningkundeberoepswêreld. Hieruit blyk dit dat die deduktiewe strategie meer deur die Rekeningkunde-onderriggewer benut sal word.

1.2.3 Hoër onderwys

Kennis en die verwerking van inligting is die dryfveer tot die skep van rykdom en sosiale en ekonomiese ontwikkeling (SA, 2001b:5). Dit is binne hierdie verband dat die begrip hoër onderwys omskryf kan word. Die begrip neem 'n drieledige aard aan as instansies wat kennis, studie en navorsingskennis versamel en uitbrei deur middel van die onderrigleersituasie waarby die gemeenskap kan baat (SA, 1997b:3).

Hoër onderwys vertolk dus 'n kritieke en sentrale rol in die bydrae tot die ontwikkeling van 'n inligtingsgemeenskap in Suid-Afrika in terme van vaardighede ontwikkeling en navorsing (SA, 2001b:6). In die studie word Rekeningkunde binne die konteks van hoër onderwys geplaas.

1.2.4 Rekeningkunde

Die doel van Rekeningkunde kan essensieel gesien word as kommunikasie-instrument. Dit is die verskaffing van finansiële inligting aan belanghebbende gebruikers (Vorster *et al.*, 2002:13). Geneties is Rekeningkunde gemoeid met die voorbereiding en aanbieding van finansiële inligting wat nodig is ekonomiese besluitneming te regverdig (Kolitz & Quinn, 1997:3). Rekeningkunde word in hoër onderwys verder verdeel in komponente. Die studie fokus op die finansiële komponent van Rekeningkunde.

Finansiële Rekeningkunde sluit in die boekstawing, analisering, kommunikasie en interpretasie van finansiële verwante inligting wat vir die doel van verskeie besluite deur belangstellende gebruikers aangewend kan word (Roode, 2001:1). Die inligting benodig (uitset) deur die besluitnemers kan slegs realiseer indien die finansiële data en inligting (inset) versamel, gemeet, geanaliseer en geprosesseer is in die boeke van die

entiteit. Om die rede bestaan die rekeningkundige stelsel uit drie basiese komponente van:

- ♦ Insette – inligting en data ten opsigte van verskeie transaksies versamel.
- ♦ Die proses – boekstawing en manipulasie van insette om uitsette te lewer.
- ♦ Uitsette – geprosesseerde inligting word gebruik om finansiële state soos die inkomtestaat, balansstaat en kontantvloeistaat voor te berei (Roode, 2001:1).

Die Rekeningkunde-onderrygger in die hoër onderwysstelsel moet 'n onderrygstategie vind wat die kontemporêre uitkomsgebaseerde onderrygbenadering kan huisves waarbinne die insette, proses en uitsette van Rekeningkunde verwesenlik kan word. Die insette, proses en uitsette word geakkommodeer deur onderrygoelstellings binne die kurrikulum van Rekeningkunde. Die Rekeningkunde-onderrygoelstellings sluit in die kennis, bevoegdheid, norme en waardes.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Die onderryg van Rekeningkunde vereis die fasilitering van bepaalde kennis, bevoegdheid, norme en waardes vanaf die onderrygger na die leerder. Die kennis, bevoegdheid, norme en waardes wat aan elke leerder toegevoeg word, moet voldoen aan die vereistes van die een-en-twintigste eeu. Onderryggers behoort nie te onderryg soos hulle onderryg is nie. Dit is die verantwoordelikheid van die onderrygger om sy onderryg in totaliteit aan te pas sodat die leerder voorberei word vir eise aan hom gestel. Aan die hand van die voorafgaande inleiding en begripsverheldering kan oorkoepelende probleme vir die onderryg van Rekeningkunde geïdentifiseer word.

Rekeningkundeleerders het leemtes soos nie-ideale rolmodel, onvoldoende respek, onsensitiwiteit teenoor probleme en gevoelens van leerders, gebrekkige belangstelling in leerders as individue, onvriendelikheid teenoor kollegas en leerders, nie-professionele optrede in die mondering van die Rekeningkunde-onderryggers geïdentifiseer (Lodewyckx, 2001:171).

Die Rekeningkunde-onderryggers plaas 'n hoë premie op hul rolmodel funksie (Lodewyckx, 2001:140). Hierdie rolmodel funksie sou deur onderryggers geleef kon

word sodat dit deur kollegas en leerders beleef kan word. Die benutting van die Rekeningkunde-onderriggewer se affektiewe bevoegdhede, die gevoelswaarde vir kollegas en leerders, sou in 'n groter mate deur Rekeningkunde-onderriggewers beklemtoon kon word. Die Rekeningkunde-onderriggewer sou kon streef na die implementering van 'n praktiese strategie wat ontwerp is om die grenslose potensiaal van homself, sy kollegas en sy leerders te ontgin. Die Rekeningkunde-onderriggewer se probleem kan wees dat beleid, programme, prosesse en prosedures wat op makrovlak spesifiek so ontwerp is om uitkomst te verwesenlik nie op mesovlak en mikrovlak kan realiseer sonder 'n strategie met 'n bepaalde bedoeling nie. Op makrovlak word elke leerder as waardevol, bekwaam en verantwoordelik beskou. Die Rekeningkunde-onderriggewer sou homself en sy kollegas ook as waardevol, bekwaam en verantwoordelik kon beskou. Die Rekeningkunde-onderriggewer sal moet besin in watter mate hy tans hieraan voldoen, watter korrigerende stappe hy vir die toekoms moet neem en watter proses gevolg kan word om hierdie uitgangspunt te huldig. Die behoefte bestaan om die Rekeningkundeleerder toe te rus met kennis en bevoegdhede en 'n begeerte vir lewenslange leer deur 'n gestruktureerde onderrigstrategie wat getuig van 'n samewerkende, koöperatiewe aksie. Die moontlikheid van 'n uitnodigende onderrigstrategie moet ondersoek word.

Die NKR, FASSET en professionele liggame se onderrigdoelstellings is 'n gegewe en figureer in die makrovlakkurrikulum as leeruitkomst wat bemeester moet word. Dié onderrigdoelstellings dien as raamwerk waarbinne mesovlak- en mikrovlakkurrikulering moet plaasvind. Die vraag ontstaan op welke wyse sou die makrovlakonderrigdoelstellings tot die mikrovlakonderrigdoelstellings verfyn kom word om van Rekeningkunde-onderrig 'n samewerkende, koöperatiewe aksie te maak waar leerderpotensiaal ten volle kan ontgin.

Die verwesenliking van mikrovlakonderrigdoelstellings by wyse van samewerkende, koöperatiewe aksie laat die vraag ontstaan by die Rekeningkunde-onderriggewer van watter determinante bepalend is vir so 'n didaktiese situasie. Die Rekeningkunde-onderriggewer behoort te besin en 'n sou strategies moet voorsien vir die akkommodering en die versoening van die kurrikulum op mikrovlak binne die UGO-benadering. Om die mikrovlakonderrigdoelstellings te verwesenlik kom die

Rekeningkunde-onderriggewer te staan voor die vraag van watter didaktiese beginsels kan bydra tot sy onderrigsukses. Die determinante vir Rekeningkunde-onderrig op mikrovlak sou 'n keuse tussen of kombinasie van onderrigmetodes wat die Rekeningkundeleerder se basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede by wyse van probleemoplossing, kritiese denke, vraagformulering, die soek na relevante inligting, die neem van ingeligte besluite, die ontwerp, skep, analisering en bewaring van inligting insluit.

Dié vraag is hoe behoort 'n uitnodigende onderrigstrategie waarbinne die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in die onderrigleersituasie moet realiseer, gestruktureer te word.

1.4 PROBLEEMVRAE

Op grond van die voorafgaande beredenering, is die volgende probleemvrae geïdentifiseer:

- ♦ Hoe word uitnodigende onderwys as onderrigstrategie begrond?
- ♦ Watter onderrigdoelstellings moet verweselik word soos voorgehou deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO), 'Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) en professionele liggame in die hoër onderwysbestel ten opsigte van Rekeningkunde?
- ♦ Watter determinante is moontlik bepalend in die didaktiese situasie van Rekeningkunde in hoër onderwys om die onderrigdoelstellings soos voorgehou deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO), 'Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) en professionele liggame binne 'n uitnodigende onderrigstrategie te verweselik?
- ♦ Watter raamwerk kan vir 'n uitnodigende onderrigstrategie waarbinne die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in die onderrigleersituasie moet realiseer, gestruktureer word?

1.5 DOELSTELLINGS VAN DIE NAVORSING

Ten einde antwoorde op bogenoemde probleemvrae te vind, word die volgende navorsingsdoelwitte vir hierdie studie gestel:

Doelwit 1

Om uitnodigende onderwys as onderrigstrategie te begrond.

Doelwit 2

Om die aard en die omvang van die onderrigdoelstellings soos voorgehou deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO), 'Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) en professionele liggame vir Rekeningkunde in die hoër onderwysbestel te bepaal.

Doelwit 3

Om ondersoek in te stel na moontlike determinante in die didaktiese situasie van Rekeningkunde in hoër onderwys om die onderrigdoelstellings soos voorgehou deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO), 'Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) en professionele liggame binne 'n uitnodigende onderrigstrategie te verwesenlik.

Doelwit 4

Om 'n model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie waarbinne die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in die onderrigleersituasie kan realiseer, daar te stel.

1.6 NAVORSINGSMETODE

Die navorsingsmetode wat in die studie gebruik sal word, bestaan uit 'n literatuurstudie en die gekombineerde navorsingsbenadering met die toepassing van die Delphi Tegniek wat gereflekteer word in die empiriese ondersoek.

1.6.1 Literatuurstudie

Volgens McMillan en Schumacher (1997:141) moet die literatuurstudie die begrip van die onderwerp en kennis van die resente ontwikkelinge in die veld weerspieël. 'n

Intensiewe en omvattende literatuurstudie sal onderneem word om inligting te versamel aangaande:

- ♦ Die aard en omvang van uitnodigende onderwys met die fokus op onderrig.
- ♦ Onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in hoër onderwys.
- ♦ Die determinante vir die didaktiese situasie van Rekeningkunde wat onder andere verwys na die kurrikulum, leerbenaderings, onderrigmodelle en didaktiese beginsels.

Die literatuurstudie moet in drie kategorieë georganiseer word: inleiding, beoordelende oorsig en opsomming (McMillan & Schumacher, 1997:141). Vir die literatuurstudie is relevante primêre en sekondêre bronne geïdentifiseer wat die onderwerp akkommodeer. Die literatuurstudie bestaan uit persoonlike onderhoude; gepubliseerde boek, tydskrifartikels en joernaalartikels; amptelike publikasies van die Suid-Afrikaanse regering en departemente in die regering; publikasies van professionele liggame asook internetverwysings.

Rekenaarsoektogte met NEXUS, ERIC en EBSCOHOST is geloods wat die verkryging van relevante inligting vergemaklik het.

Die volgende trefwoorde is vir hierdie doel gebruik: ***Rekeningkunde, onderrig, uitnodigende onderwys, uitnodigende onderrig, onderriggewer, onderrigdoelstellings, onderrigstrategie en onderrigmodelle.***

1.6.2 Empiriese ondersoek

Die empiriese ondersoek vind plaas om doelwitte een tot vier soos in paragraaf 1.5 beskryf in totaliteit te verwesenlik. Die gekombineerde navorsingsbenadering met die toepassing van die Delphi Tegniek bied geleentheid aan die navorser om na die loodsing en verwerking van een navorsingsinstrument terugvoer te gee aan die populasie. Die terugvoer vind by wyse van 'n volgende navorsingsinstrument plaas. Vraelyste en gestruktureerde onderhoude word in die empiriese ondersoek as navorsingsinstrumente gebruik.

1.6.2.1 Die vraelyste

Die empiriese ondersoek is aan die hand van twee gestruktureerde e-posvraelyste en gestruktureerde onderhoude geloods.

Hierdie vraelyste is versprei aan al die hoër onderwysinstellings in Suid-Afrika soos aangedui deur 'Purchasing Consortium of Southern Africa'.

Vraelys een het ten doel om die persepsies van die Rekeningkunde-onderriggewer ten opsigte van die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde te bepaal. Die ekosisteem vorm deel van uitnodigende proses in die onderrigstrategie. Hierdie ekosisteem sluit aan by die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde en is ook in dié vraelys geakkommodeer. Voorts bied die vraelys ook die geleentheid aan Rekeningkunde-onderriggewers om hul visie vir die toepassing van 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde te reflekteer.

Die tweede vraelys bou voort op terugvoer van die eerste vraelys. Die Rekeningkunde-onderriggewer se persepsies aangaande ander fasette in die uitnodigende onderrigstrategieproses word aangevra. Hierdie fasette is binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie: elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene.

1.6.2.2 Die onderhoud

Vir die onderhoude word ses Rekeningkunde-onderriggewers uitgesonder. Die uitsondering vind plaas aan die hand van die terugvoer uit vraelys een en twee. 'n Kwantitatiewe navorsingbenadering aan die hand van vraelyste sal in hierdie studie gevolg word.

Daar is hoofsaaklik van beskrywende statistiek vir die ontleding van data in die studie gebruik gemaak. Inligting wat met hierdie navorsing ingewin is, word gebruik om 'n raamwerk vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde daar te stel.

1.6.2.3 Populasie en steekproefneming

Die populasie bestaan uit akademiese personeel wat tans in diens staan van 'n hoër onderwysinstelling hetsy 'n universiteit of technikon. Hierdie akademiese personeel is betrokke by die vak Rekeningkunde in bestuurs- en of onderrighoedanigheid. Volgens

die 'Purchasing Consortium of Southern Africa' is daar tans 31 hoër onderwysinstellings. Met die e-posvraelyste is 30 van die instansies genader. Een is geëlimineer wat 'n mediese instelling is en nie Rekeningkunde aanbied nie. Die betroubaarheid van die studie is versterk deur e-posvraelyste aan al 30 instansies te stuur. E-posadresse is twee keer by wyse van telefoniese navrae verkry en gekontroleer.

1.7 TERREIN VAN ONDERSOEK

In die uitvoering van die navorsing sal daar veral op die terrein van Didaktiese Opvoedkunde en Rekeningkunde beweeg word. In besonder sal klem gelê word op 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys.

1.8 WERKSWYSE EN –PROGRAM

Die navorsing en bevindinge van hierdie studie word in die volgende hoofstukke weergegee en saamgevat:

Hoofstuk 1: Inleiding en oriëntering van die navorsingsprojek.

Hoofstuk 2: Uitnodigende onderrigstrategie.

Hoofstuk 3: Ondersoek na die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde.

Hoofstuk 4: 'n Uitnodigende didaktiese situasie in Rekeningkunde.

Hoofstuk 5: Empiriese ondersoek.

Hoofstuk 6: Navorsingsresultate.

Hoofstuk 7: Bevindings, 'n model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde en aanbevelings.

1.9 VOORUITSKOUING

In Hoofstuk 1 is daar as inleidende oriëntering kortliks aandag gegee aan die uitnodigende onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys. Daar is ook verwys na bepaalde onderrigdoelstellings wat nagestreef moet word binne die Rekeningkunde-onderrigleersituasie. Vervolgens is die navorsingsprobleem in die vorm van probleemvrae gestel en aan die hand daarvan vier spesifieke navorsingsdoelwitte vir

Hoofstuk 1 Inleiding en oriëntering van die navorsingsprojek

hierdie studie geformuleer. Die hoofstuk is afgesluit met 'n kort bespreking van die gekombineerde navorsingsmetode wat in hierdie studie gebruik sal word.

In Hoofstuk 2 sal uitnodigende onderrig as moontlike hedendaagse onderrigstrategie vir Rekeningkunde ondersoek en bespreek word. Die funderingsbeginsels, perseptuele tradisie en selfkonsep as basis vir 'n uitnodigende strategie sal eerstens bespreek word. Hieruit voortspruitend sal die proses vir 'n uitnodigende onderrigstrategie omskryf word.

In Hoofstuk 3 sal aandag gegee word aan die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde. Daar sal spesifiek ondersoek ingestel word na onderrigdoelstellings soos voorgehou deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), 'Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority (FASSET), professionele liggame soos die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad (OROR) en Suid-Afrikaanse Instituut vir Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR). Vervolgens sal die kurrikulum van Rekeningkunde bespreek word.

In Hoofstuk 4 sal die uitkomsgebaseerde onderrigbenadering (UGO) binne 'n raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde ondersoek en bespreek word. Enkele didaktiese beginsels en onderrigmetodes sal in besonder bespreek word.

In Hoofstuk 5 sal die gekombineerde navorsingsmodel, wat in die studie gebruik word, bespreek word. Ten einde die gekombineerde navorsingsmodel van hierdie studie in konteks te plaas, sal die gekose werkswyse of tegniek, Delphi Tegniek, gebruik word om data in te samel en te omskryf. Die konstruksie en ontwerp van die onderhoud en vraelys as data-insamelinginstrumente se weergegee word.

In Hoofstuk 6 sal verslag gelewer word oor die respons van die onderriggewers verkry uit die vraelyste en tydens onderhoude. Die doel met die empiriese ondersoek is om te bepaal in watter mate Rekeningkunde-onderriggewers tans uitnodigend onderrig. Die respondente sal ook blootgestel word aan tipiese uitnodigende terminologie in vraelyste en die onderhoude. Respondente se insette ten opsigte van onderrigdoelstellings op makrovlak sowel as die uitnodigende didaktiese onderrigleersituasie sal ook weerspieël word.

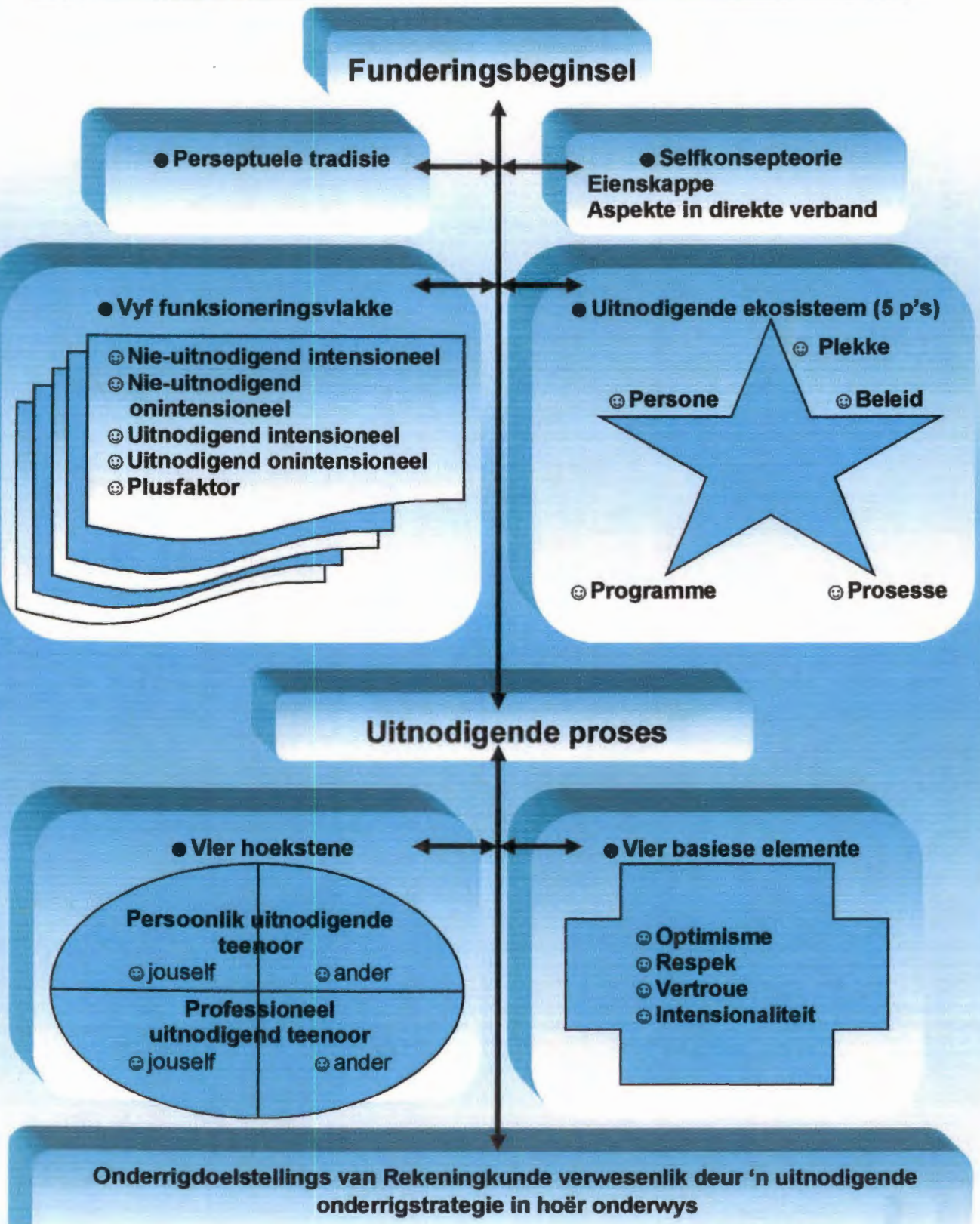
In Hoofstuk 7 sal die studie afgesluit word met 'n kort samevatting van die vernaamste bevindings van die studie in terme van die navorsingsdoelwitte wat aanvanklik gestel is.

Hoofstuk 1 Inleiding en oriëntering van die navorsingsprojek

Die vierde doelwit se bevinding sal by wyse van model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys realiseer. Ter afsluiting sal enkele aanbevelings en aanbevelings vir verdere navorsing gemaak word.

2

DIE GESTALT VAN UITNODIGENDE ONDERRIG



HOOFSTUK 2

DIE GESTALT VAN UITNODIGENDE ONDERRIG

2.1 INLEIDING

Uitnodigende onderwys fokus doelbewus nie net op leerders en die uitkomste wat hulle moet bemeester nie. Uitnodigende onderwys fokus op totale ontwikkeling van almal wat met die onderwys in interaksie is (Purkey & Stanley, 1991:16). Vir Purkey en Stanley (1991:16) is uitnodigende onderrig die deel van uitnodigende onderwys wat spesifiek oor die kragtige en besielende rol van die onderriggewer in die onderrigleerproses handel. Die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys bied verskeie uitdagings aan die Rekeningkunde-onderriggewer. Uitnodigende onderrig kan moontlik as medium dien om die uitdagings die hoof te bied.

Die sleuteluitdagings wat die Suid Afrikaanse hoër onderwysstelsel in die gesig staar word uitgespel in die Onderwys Witskrif 3, *A Programme for the Transformation of Higher Education*. Paragraaf 1.1 van die Witskrif skets die sleuteluitdagings as *to redress past inequalities and to transform the higher education system to serve a new social order, to meet pressing national needs, and to respond to new realities and opportunities* (SA, 1997b:7). Meer uitdruklik soos die Witskrif aandui, is die rol van hoër onderwys in 'n kennisgedrewe wêreld drieledig:

- ♦ Menslike hulpbronontwikkeling: die mobilisering van menslike talent en potensiaal deur lewenslange leer om sodoende 'n bydrae te maak tot die sosiale, kulturele en intellektuele lewe van elke individu in 'n vinnig veranderende gemeenskap. 'n Eisstellende, maar belonende omgewing waarbinne 'n individu die waarde van sy kreatiewe en intellektuele potensiaal kan besef en benut, moet geskep word.
- ♦ Ontwikkeling en opleiding in hoë vlak vaardighede: om die menslike intellektuele vermoë te benut om as versterking te dien vir die land se ondernemings, dienste en infrastruktuur. Dit vereis die ontwikkeling van professionele en nie-professionele werkers met ekwivalente vaardighede gemeet aan internasionale standaarde. Die individu word toegerus met 'n hoë vlak van opleiding in verskeie dissiplines met die

nodige kennis, vaardighede en waardes om 'n wye reeks maatskaplike rolle te vertolk en 'n effektiewe landsburger te word.

- ♦ Inwinning, verwerwing en aanwending van nuwe kennis: nasionale groei en mededinging is afhanklik van deurlopende tegnologiese verbetering en innovering. Die dryfkrag hiervan lê in 'n goed georganiseerde, dinamiese navorsing en 'n ontwikkelingsstelsel wat die navorsing en ontwikkelingskapasiteit van hoër onderwys integreer met die behoeftes van industrie en sosiale rekonstruksie. Die terrein van navorsing en die kennisproduksie moet 'n gemeenskap skool met die kapasiteit om te innoveer, aan te pas en vooruit te gaan (SA, 2001:5; SA, 1997b:4).

Binne die raamwerk van die hoër onderwys en opleidingstelsel moet aan leerders se leerbehoefte, ontwikkeling en begeleiding van vaardighede en skepping van relevante en bruikbare kennis voldoen word (SA, 1996a:3). Dit is die sleutel tot 'n samelewing se kultuur, sosiale en ekonomiese vitaliteit en gesondheid (SA, 1996a:3). Daar is 'n hoë korrelasie wêreldwyd tussen uitmuntende hoër onderwys en opleiding en nasionale prestasie in ontwikkeling, groei, mededinging en welvaart. In Suid-Afrika is die beslissende uitdaging om te verseker dat hoër onderwys en opleiding hierdie rol kan verwesenlik: stimulering, bestuur en benutting van die kreatiwiteit en intellektuele energie van die hele bevolking (SA, 1996a:3). Hierdie verwagtinge beïnvloed die onderrig van Rekeningkunde.

In Februarie 1997 word die implementering van die Kurrikulum 2005-projek aangekondig. Die nuwe kurrikulum se grondbeginsels vorm die ideaal van lewenslange leer, wat 'n verskuiwing vanaf 'n inhoudsgebaseerde benadering tot 'n uitkomsgebaseerde benadering behels (SA, 1997c:1). Uitkomsgebaseerde leer fokus onder andere op die bemeestering van duidelik gedefinieerde uitkomste as leerresultate. Die doel is om met die nuwe kurrikulum alle leerders na onderwys en opleiding die geleentheid te bied om die kennis, bevoegdhede (megalewensvaardighede), houdings en waardes te bemeester. Die bemeestering van bepaalde bevoegdhede kan bydra tot sukses van die leerder as lands- en wêreldburger. In die staatskoerant van Oktober 1997 word die konsep van uitnodigende onderrig ook deur die regering aangeraak. Hoër onderwys word beskou as 'n verdere proses van

aktiwiteite, wat verwesenlik kan word na duidelik gedefinieerde uitkomste as leerresultate behaal is.

Om hierdie geleentheid aan elke hoër onderwysleerder in Rekeningkunde te bied sal onderrig uitnodigend holisties weerspieël moet word. Met onderrig uitnodigend holisties word kurrikulering op makro-, meso- en mikrovlak ingesluit.

Die leerinhoud moet oorgedra word van onderriggewer na leerder. In die onderrigleersituasie behoort die leerder blootgestel te word aan sekere kennis, standarde, norme en waardes. Hierdie blootstelling verwys nie na onderrig by wyse van instruksie deur die onderriggewer nie, maar na die generering van leergeleenthede vir elke leerder op welke wyse ookal (Barr en Tagg, 1995:13). Barr en Tagg (1995:16) beskryf hierdie generering van leergeleenthede as die leerparadigma. Hierdie leerparadigma val binne die konteks van SAKO se sewe kritiese en vyf ontwikkelingsuitkomste. Binne die leerparadigma moet die onderrigleergeleenthede ruimte skep vir die onderriggewer en die leerder om die uitkomste van SAKO, FASSET en professionele liggame te verwesenlik. [Verwys hoofstuk 3].

Die taak van die onderriggewer in onderrigleergeleenthede kan realiseer deur op die leerder te fokus en basiese didaktiese beginsels toe te pas. [Verwys hoofstuk 4]. Die leerder word op die leerweg vergesel en deur leerondersteunend op te tree word 'n konteks wat bevorderlik is vir leer deur die onderriggewer geskep (Gravett, 1993:65). Volgens Gravett (1993:64) is leer gemoeid met konseptuele verandering. Dit is 'n kwalitatiewe verandering waarop die leerder 'n aspek van die werklikheid ervaar, verstaan en konseptualiseer. Uit 'n gesprek met prof DG Gouws (2000) blyk dit dat hierdie verandering in konsepsie tydens die eerste ontmoeting tussen 'n Rekeningkunde-onderriggewer en -leerder 'n aanvang behoort te neem. Prof DG Gouws (2000) sien hierdie leerderingesteldheid en persepsie-verandering as die primêre taak van die Rekeningkunde-onderriggewer. Vir Purkey en Stanley (soos aangehaal deur Ferreira, 1994a:307) verwys persepsie:

..... not only to the senses, but also to meanings – the personal significance of events for the experiencing person. This perceptual process transcends sensations to include feelings, desires, purposes, explanation, and aspirations.

Persepsieverandering sal 'n invloed uitoefen op die leerder se ingesteldheid. Effektiewe onderrig en leer kan nie voor die veranderinge plaasvind nie. Na prof DG Gouws se mening maak persepsie 85% uit van die effektiewe onderrig en leer van Rekeningkunde.

Volgens prof DG Gouws (2000) kan die Rekeningkunde-onderriggewer binne drie ontmoetings die leerder se denkhouding en ingesteldheid vestig sodat die leerder intensioneel kan leer. Persepsies word aangeleer, kan verander en die leerder ontwikkel sekere fundamentele persepsies wat as filters dien om betekenis te verleen aan sy eie wêreld (Kok & Swart, 1988:262). Uitnodigende onderrig is gebaseer op 'n begrip en respek vir die leerder se perseptuele wêreld. Persepsies; selfkonsep; elemente van optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit; gedrag; en persoonlike en professionele harmonie binne die onderrigleergeleenthede moedig 'n ondersoek aan na uitnodigende onderrig as strategiese benadering in die onderrig van Rekeningkunde.

In hierdie hoofstuk sal ondersoek ingestel word na uitnodigende onderrig as strategiese benadering vir die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys deur aan die volgende aspekte aandag te gee:

- ♦ Die proses van uitnodigende onderrig.
- ♦ Funderingsbeginsels van uitnodigende onderrig.

Ten slotte word 'n samevatting van 'n uitnodigende onderrigstrategie gegee.

2.2 UITNODIGENDE ONDERRIG

2.2.1 Inleidend: Uitnodigende onderwys en onderrig

“Invitational education is a theory of practice designed to create a total school environment that intentionally summons people to realise their relatively boundless potential in all areas of worthwhile human activity.” (Purkey & Stanley, 1994:xiii.) Die definisie sluit in die onvoorwaardelike aanvaarding van uitnodigende onderwys as 'n etiese proses wat die deurlopende demokratiese interaksie tussen die betrokke partye meebring (Purkey & Stanley, 1994:xiv). Uitnodigende onderwys spreek die onderwys in totaliteit aan. Hierdie holistiese strategie het ten doel om vir alle betrokke partye te

verseker van onderrig, leer, leiding en lewenswyse wat 'n bevredigende en verrykende ervaring bied.

Met dié definisie as motivering het die formele ontstaan van uitnodigende onderwys gerealiseer. Die 'International Alliance for Invitational Education' se begronding het plaasgevind in 1982 deur 'n groep onderriggewers en verwante ondersteuners van die onderwysprofessie (IAIE, 2002:1). Die missie van die alliansie is die uitbreiding van lewenslange leer, die bevordering van positiewe veranderinge in organisasies, die beoefening van persoonlike en professionele groei vir die bevrediging van onderriggewers en geassosieerde professionele lui, en die verryking van menslike lewens persoonlik en professioneel (IAIE, 2002:1). Uitnodigende onderwys is die toepassing van 'n praktiese of toepassingsteorie (Kok & Swart, 1988:262). Volgens Kok (1993:152) is uitnodigende onderwys ook 'n teorie van en vir praktyk en roem daarop om geestelik, psigologies en fisies voordelig te wees vir enige iemand, maar spesifiek vir diegene in onderwyssituasies. Die benadering berus op fundamentele opvoedkundige beginsels en het as doelwit om die onderwys en opleiding uitnodigend in die samelewing te maak. Die teorie, benadering of strategie vanaf makro- en mesovlak wat afwentel tot op mikrovlak moet vir die Rekeningkunde leerder 'n uitnodigende ervaring impliseer. Die perseptuele tradisie dien as basis vir uitnodigende onderwys en tegelykertyd ook die demokraties georiënteerde selfkonsepbenadering (Purkey en Novak, 1996:3; Steyn, 1994:54; Steyn, 1993:121; Kok & Swart, 1988:260). Uitnodigende onderwys is gebaseer op vyf basiese aannames:

- ♦ Die potensiaal van leerders kan ten beste gerealiseer word deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om die ontwikkeling uit te nooi deur mense wat intensioneel en professioneel teenoor mekaar optree.
- ♦ Elke leerder is waardevol, bekwaam en verantwoordelik en moet dienooreenkomstig behandel word.
- ♦ Onderrig behoort 'n samewerkende, koöperatiewe aksie te wees.
- ♦ Die proses is net so belangrik as die eindproduk, met ander woorde die proses is die produk in wording.

- ♦ Elke leerder het onontginde, sluimerende potensiaal in alle lewensfasette (Ferreira, 1994a:301; Purkey en Novak, 1996:3; Van der Merwe, 2001:1).

Uitnodigende onderwys voorsien 'n teoretiese raamwerk en praktiese strategie vir die onderriggewer om onderwys- en opleidingsfasiliteite te skep waar leerders graag wil wees en waar leerders graag wil leer (Brinson, 1996:82). In die studie word daar gefokus op die rol van die Rekeningkunde-onderriggewer binne die teoretiese raamwerk en praktiese strategie van uitnodigende onderwys. Die brandpunt is die onderrig van Rekeningkunde binne 'n uitnodigende strategie.

Uitnodigende onderrig is die deel van uitnodigende onderwys wat spesifiek die kragtige rol van die onderriggewer in die onderrigleergeleentheid aanspreek (Purkey & Stanley, 1991:16). Volgens Purkey en Stanley (1991:16) skep uitnodigende onderrig verdere beweegruimte vir verskeie onderrigleerprogramme en -modelle wat slegs van 'n beperkte tonnelvisie of werkswyse voorsien is. Die riglyne van uitnodigende onderrig is glashelder en openhartig: die primêre doel van onderrig is 'n bewusmakende of versterkte oproep aan elke leerder dat hy bevoeg, waardevol en verantwoordelik is en sodanig moet optree (Purkey & Stanley, 1991:16). Om uitnodiging te optimaliseer ten opsigte van die self en ander moet die onderriggewer die perseptuele tradisie en die selfkonseptorie begryp en kan aktualiseer in die onderrigleersituasie. Om dit te kan verwesenlik, beveel Purkey & Stanley (1991:39) aan dat die goed deurdagte vermenging van die onderriggewer se persepsies, houding en gedrag, van 'n werkende teoretiese raamwerk na praktyk moet lei. [Verwys paragraaf 3.2, 3.3 en 3.4]. Uitnodigende onderrig voorsien 'n begeleidende raamwerk vir 'n verskeidenheid van onderrigprosesse, programme, beleide, plekke en die betrokkenes se aktiwiteite.

In die toepassing van uitnodigende onderrigstrategie werk en leef die onderriggewer en leerder saam binne die didaktiese situasie tot voordeel van albei. Die onderriggewer leef en werk dus saam met die leerder, met ander woorde dit is simbiose. Die teenoorgestelde is dus ook geldig.

Die funderingsbeginsels en die proses van uitnodigende onderrig is omvattend van aard. Vir die doel van die studie word die volgende paragrawe gewy aan die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys. Die

funderingsbeginsels naamlik die perseptuele tradisie en selfkonsep as basis van die uitnodigende onderrigstrategie word daaropvolgend weergegee.

2.2.2 Die proses van uitnodigende teorie

Die proses van uitnodigende onderrigteorie kan samevattend soos in figuur 2.1 voorgestel word.

Die vyf Ps wat die ekosisteem vorm tesame met die funderingsbeginsels bied sekuriteit aan die proses van uitnodigende onderrig. [Vergelyk paragraaf 2.2.7]. Die balans in die uitnodigende onderrigomgewing vergemaklik die proses.

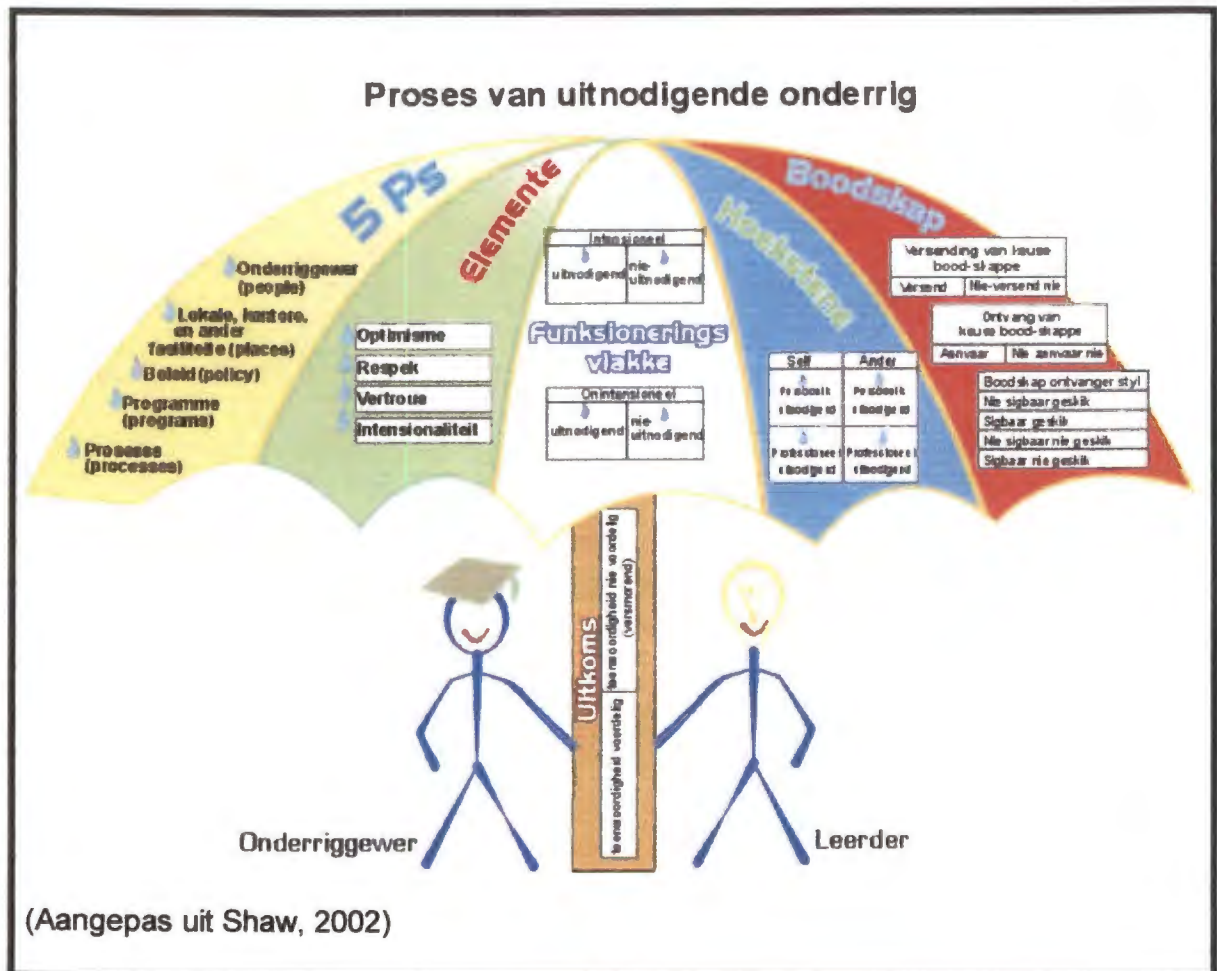
Soos in figuur 2.1 is die ekosisteem deel van die sambreel vir die proses van uitnodigende elemente, funksioneringsvlakke en dimensies. Die proses vind plaas deur wisselwerking.

Wisselwerking figureer in die proses van uitnodigende onderrig deur boodskappe. Boodskappe word tydens die proses versend of teruggehou op 'n verbale of nie-verbale wyse. Die ontvanger oefen die keuse uit van aanvaar of verwerp.

Die geslaagdheid van die proses word weerspieël in die uitkoms, hetsy met of sonder voordele.

Die figuur fokus vanuit die vertrekpunt van die onderriggewer, vir die doel van die studie spesifiek die Rekeningkunde-onderriggewer.

Figuur 2.1: Proseses van uitnodigende onderrig



In die volgende paragrafe sal die prosesse van uitnodigende onderrig toegelig word.

2.2.3 Uitnodigende onderrigekosisteem

Die uitnodigende onderrigomgewing bestaan uit 'n ekosisteem van die vyf 'Ps'; 'people, places, policies, programs, processes'. Binne die vyf areas verkeer die onderriggewer en ander deelnemende partye voortdurend in interaksie (Purkey, 2002a:3-4). Die voortdurende interaksie is intensioneel. Die onderriggewer betree dus die ekosisteem met bepaalde bedoelings wat deur volgehoue wisselwerking verwesenlik kan word. Om uitnodigende onderrig te laat realiseer is dit noodsaaklik om te besef dat alle faktore 'n bydrae tot die ontginning van die volle potensiaal van 'n individu verseker.

Hoofstuk 2: Die gestalt van uitnodigende onderrig

2.2.3.1 Lokale, kantore en ander fasiliteite (plekke, 'places')

'Everything we do in life is influenced by the physical setting' (Purkey & Schmidt, 1990:32).

Hierdie is die vertrekpunt vanuit die uitnodigende teorie na die uitnodigende onderrig in praktyk. Alle fasiliteite is sigbaar en bykans enige een kan tekortkominge hier waarneem. Eiendom, aanleg en toerusting leen hul daartoe om op die korttermyn aangepas te word vir uitnodigende onderrig. Lokale, kantore en fasiliteite behoort te getuig van funksionaliteit, bekoorlikheid, skoonheid, doeltreffendheid, estetiese, persoonlike en 'n uitnodigende ruimte. Die fisiese omgewing moet 'n boodskap kommunikeer van vertroue, respek, optimisme en intensionaliteit, die vier elemente van uitnodigende onderrig.

2.2.3.2 Onderriggewer (mense, 'people')

'..... it is the people that create and maintain Invitational Learning' (Purkey & Schmidt, 1990:37). Niks is so belangrik in die lewe as mense nie. Die onderriggewer skep 'n uitnodigende onderrigomgewing met respek, optimisme, vertroue en intensionaliteit. Tipiese eienskappe waaroor die onderriggewer moet beskik en wat hy moet uitleef in uitnodigende onderrig is: vertroue, inklusiwiteit, respek, optimisme, toeganklikheid, hoflikheid, intensionaliteit en besorgdheid.

2.2.3.3 Beleid ('policy')

'Unfortunately, some policies are created that reflect a lack of trust, respect, and optimism. Policies that are insensitive, uncaring, disrespectful, racist, sexist or inappropriate have no connection with Invitational Learning' (Purkey & Schmidt, 1990:34).

Beleid verwys hier in uitnodigende onderrig na bepaalde prosedures, reëls, geskrewe en ongeskrewe algemeen aanvaarde praktyk wat toegepas word om funksies van die onderriggewer en ander partye betrokke binne hoër onderwys en spesifieke instellings te koördineer. Die beleid wat geïmplementeer en uitgeoefen word, moet onder andere die volgende insluit: bywoning, toelating, her-toelating, promosie, gradering en

dissipline. Die skepping en toepassing van 'n beleid kommunikeer 'n boodskap van waarde, vermoë en verantwoordelikheid van partye.

2.2.3.4 Programme ('programs')

'The programme that has a successful treatment rate but is based on coercion, fear, and lack of collaborative effort between provider and recipient has failed its responsibility' (Purkey & Schmidt, 1990:35).

Programme speel 'n belangrike rol by die implementering van die uitnodigende teorie in die onderrigpraktyk. Programme moet fokus op die breër behoeftes van makro- tot mikrovlak sodat 'n land en individue daarby kan baat. Om aan die vereistes van die uitnodigende teorie te voldoen moet programme gereeld gemonitor word. Gereelde gestruktureerde monitering behoort daartoe by te dra dat programme fokus op dit waarvoor dit ontwerp is. Programme kan die volgende insluit: gemeenskapuitreiking, onderrig om leerders te laat slaag, welmenende fokus en verrykingsgeleenthede.

2.2.3.5 Prosesse ('processes')

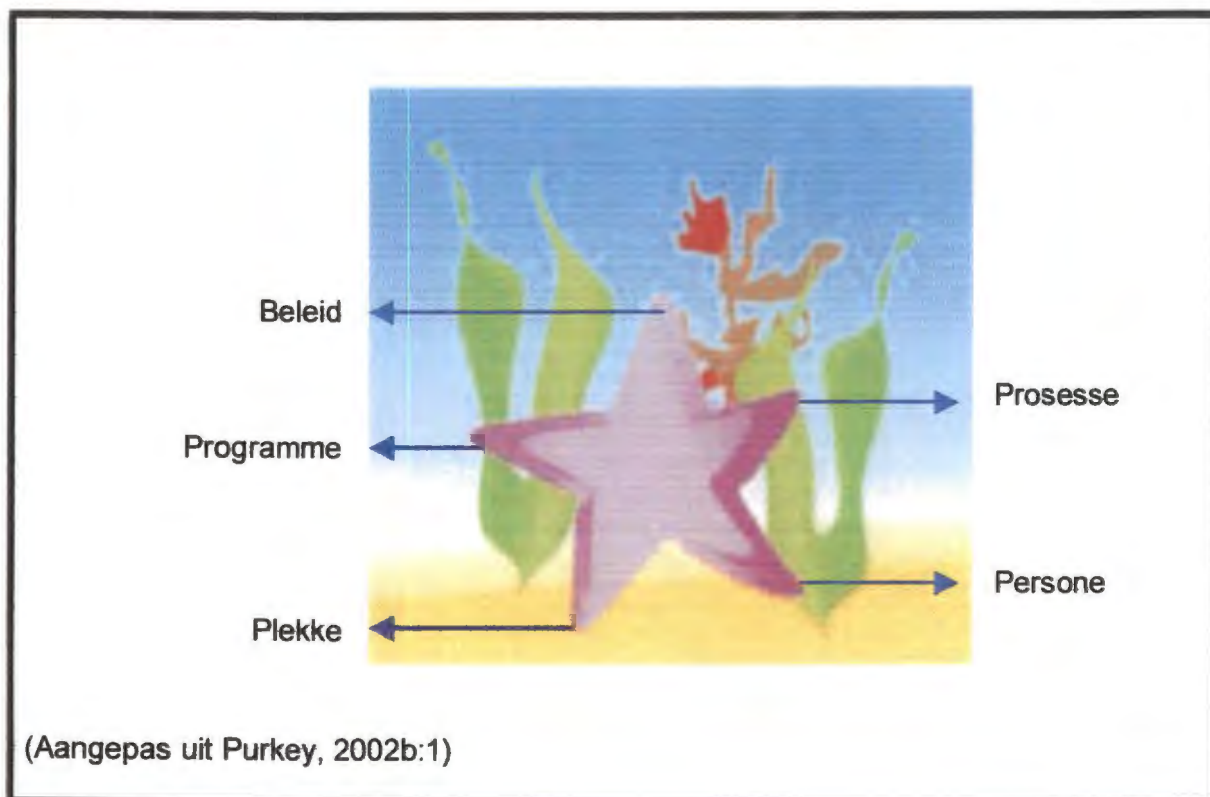
'Process represents not only the content of what is offered, but also the context. It represents not simply the lyrics, but the melody' (Purkey & Schmidt, 1990:36).

Prosesse behandel die funksionering van die onderriggewer, eiendom, aanleg en toerusting, beleid en programme. Die proses fokus op die aanvoer van die vier ander areas om uitnodigende teorie in onderrig toe te pas. Prosesse kan insluit koöperatiewe gees, demokratiese aktiwiteite, saamwerkingspogings en etiese riglyne. Prosesse kan slegs geslaagd wees as die koördinasie deur die betrokke party reg verloop. Prosesse as een van die vyf areas van uitnodigende onderrig kan wees akademiese oriëntasie, groepering, netwerk, vaardighede, demokratiese karakter, koöperatief, prosedures, samewerking, interaksie, beoordeling en geleenthede.

Purkey (2002b:1) gebruik die stervis-analogie om die vyf areas se effektiwiteit te omskryf. Figuur 2.2 gee 'n visuele voorstelling van 'n stervis. Die stervis leef van mossels. Om die mossel uit die digte toemaakskulp te verkry, gebruik die stervis al vyf punte om die beurt. Elke punt kry 'n beurt om druk op die mossel uit te oefen. Terwyl een punt van die stervis werk rus die ander vier, maar die mossel kry nie rus nie. Die

voortdurende druk waaronder die mossel verkeer, laat hom uiteindelik swig. Deur konstante geleidelike druk van verskeie 'punte' kan die grootste uitdaging oorkom word.

Figuur 2.2: Die stervis-analogie



Konstante uitnodigende boodskappe wat getrou en blywend voortvloei word versend vanaf die onderriggewer na die leerder. Die boodskappe wat vashou aan die funderings-beginsels word gestuur vanuit die ekosisteem in wisselwerking met die vier basiese elemente van uitnodigende onderrig.

2.2.4 Die vier basiese elemente van uitnodigende onderrig

Die uitnodigende onderrigteorie bied 'n logiese uitbreiding van die perseptuele tradisie en selfkonsep wat dan ook dien as begronding waarop verdere bou kan plaasvind. Met hierdie basis skep uitnodigende onderrig 'n oorkoepelende raamwerk vir 'n verskeidenheid van onderrig- en leermodelle en -benaderings. Die raamwerk word gevorm deur vier basiese elemente wat aan uitnodigende onderrig mening en

(gebruiksaanwysings) diensaanwysings bied (Purkey, 2002a:2). Purkey (2002a:2) verwys na die elemente van die uitnodigende teorie as vier essensiële proposisies: optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Hierdie vier proposisies bied aan die onderriggewer die geleentheid om 'n optimale uitnodigende onderrig- en leeromgewing te skep en te behou. Vir Purkey (2002a:2) is die vier elemente sleutelbestanddele in die proses van die toepassing van 'n uitnodigende onderrigstrategie. [Verwys na figuur 2.1].

2.2.4.1 Optimisme

Net soos alle ander mense beskik die onderriggewer oor onbenutte potensiaal in alle fasette van sy menswees. Volgens Purkey & Stanley (1991:22) kan uitnodigende onderrig ernstig oorweeg word as strategie indien optimisme deel daarvan is. Om uitnodigend te wees is nie voldoende nie, dit is van uiterste belang om ook optimisties te wees aangaande die onderrigleersituasie (Purkey, 2002a:2-3). Optimisme skep hoop en verwagtinge vir die toekoms. Hoop en verwagtinge word deur die onderriggewer gekoester vir beter geleenthede en suksesvolle leerders. Dit maak dit moontlik om kennis, vaardighede, norme en standaarde nog beter te vestig. Die onderriggewer skep waarhede wat sy hipotese verwerklik (Purkey & Novak, 1996:53). Volgens Yero (2002:199) en Brophy (1987:45) moedig die positiewe terugvoer en optimisme van die onderriggewer 'n leerder aan om weer te probeer. Die optimisme van die onderriggewer word beïnvloed deur sy persepsie aangaande die leerder se kans tot sukses. Volgens die navorsers Good & Brophy (1994:94-97) hanteer onderriggewers ook die leerders met beter prestasies anders as die moontlike swak presteerders. Meer verbale en nie-verbale kontak word met die beter presteerders gemaak byvoorbeeld, glimlag, oogkontak, ooglopend meer vriendelik ensovoorts. Hierdie gedrag van die onderriggewer weerspieël optimisme of pessimisme.

2.2.4.2 Respek

Volgens Lickona (1992:67) is respek en verantwoordelikheid die twee onderrigbare universele morele waardes wat deel uitmaak van die kern van 'n samelewing. Geen ander element in die uitnodigende teorie is belangriker as respek nie (Purkey & Novak, 1996:50). Die respekelement figureer in die basiese aannames van uitnodigende

onderrig: elke leerder is waardevol, bekwaam en verantwoordelik en moet dienoooreenkomstig behandel word. Mense en ook die onderriggewers wat intensioneel en professioneel teenoor mekaar optree openbaar respek deur hulle aanvaarbare gedrag. Die potensiaal van leerders kan ten beste gerealiseer word deur onderriggewers, plekke, beleid, prosedures en programme wat respek wek en behou (Purkey, 2002a:2). Die onderriggewer kan 'n stewige grondslag vir respek en vertroue bewerkstellig tussen die betrokke partye. Vakkundigheid, kennis aangaande leerders, norme en waardes, integriteit, prestasie-erkenning en menswaardige behandeling kan respek en vertroue skep en laat toeneem (Ferreira, 1994a:305).

2.2.4.3 Vertroue

Vir enige uitnodigende proses is vertroue net soos respek onontbeerlik. Die uitnodigende onderrigproses floreer in 'n atmosfeer van vertroue (Purkey & Novak, 1996:50). Vertroue in die uitnodigende onderrigleersituasie begin by die onderriggewer se fundering in persepsies en selfkonsep. Die onderriggewer moet bereid wees om persepsie-aanpassings te maak en homself te vertrou en ook in homself te glo. Die onderriggewer se optrede moet voortdurende positiwiteit en betroubaarheid reflekteer. Daar is twee basiese aannames van uitnodigende onderrig wat vertroue benadruk:

- ◆ Onderrig behoort 'n samewerkende, koöperatiewe aksie te wees.
- ◆ Die proses is net so belangrik soos die eindproduk (Mann & Riner, 2002).

Purkey (2002a:2) pas die aannames toe op vertroue deur te benadruk 'n basiese komponent van die uitnodigende teorie is die erkenning van menslike afhanklikheid. Om seker te maak die eindproduk word verwesenlik, moet die proses samewerkend, koöperatief van aard verloop. Die mens se hoogste gesag lê in sy bestaan. Binne die raamwerk van 'n uitnodigende omgewing kan die bestaansreg optimaal benut word en realiseer. Arceneaux (1994:37) het bronne geïdentifiseer wat die vertroue-element van die onderriggewer kan versterk in uitnodigende onderrig: betroubaar, opreg, eerlik, bevoeg en boesem vertroue in by leerders en ander betrokke partye. Indien vertroue ontbreek in die onderrigleersituasie is dit onwaarskynlik dat die eindproduk na wense sal wees.

2.2.4.4 Intensionaliteit

In die HAT (1994:44) word intensioneel onder meer in die byvoeglike naamwoordkonteks omskryf as *met intensie, 'n bepaalde bedoeling; opsetlik*. Vir Purkey (2002a:3) kan 'n uitnodiging omskryf word as 'n optrede met intensie waar iets voordelig of heilsaam aangebied word aan die ontvanger vir oorweging. Die onderriggewer moet met intensie of bepaalde bedoeling so uitnodigend optree dat die potensiaal van leerders ten beste realiseer deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om die ontwikkeling uit te nooi (Ferreira, 1994a:301; Purkey en Novak, 1996:3; Van der Merwe, 2001:1). Die optrede moet dus intensioneel en professioneel wees. Intensionaliteit bied aan die onderriggewer die geleentheid om 'n uitnodigende omgewing te skep en te behou met geborgenheid en vertroue.

Ter aanvulling van die vier elemente van optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit wat se basis lê in die perseptuele tradisie en selfkonsep teorie, identifiseer ons uitnodigende onderrigvlakke van funksionering.

2.2.5 Funksioneringsvlakke van uitnodigende onderrig

Die funksioneringsvlakke verwys hier na die gedrag van die onderriggewer. Die funksioneringsvlakke bied 'n informele kontrolestelsel vir persoonlike en professionele onderrig, leer en leef (Purkey & Stanley, 1991:41). [Verwys na figuur 2.1]. Die onderriggewer het die vermoë en die verantwoordelikheid om professioneel uitnodigend op te tree. Hoe opreg en professioneel sommige boodskappe se bedoelings ook al is, word die ontvangs beïnvloed deur die persepsie van die ontvanger (Purkey & Novak, 1996:55). Die beste bedoelde positiewe boodskappe van die onderriggewer word soms negatief deur die leerder ervaar. Volgens Purkey (2002a:4) is geen menslike wese perfek nie, elke persoon se funksioneringsvlakke wissel van tyd tot tyd. Die tipiese funksioneringsvlak waarop die onderriggewer homself meestal bevind, bepaal egter sy benadering tot die leerders en sy professionele optrede. Die volgende vier funksioneringsvlakke: intensioneel nie-uitnodigend, onintensioneel nie-uitnodigend, onintensioneel uitnodigend en intensioneel uitnodigend monitor elk van die vyf P's (vyf areas) (onderriggewer, beleid, programme, prosesse en eiendom, aanleg en toerusting)

wat deel vorm van die onderriggewer se poging om uitnodigende teorie te aktualiseer (Purkey, 2002a:4).

2.2.5.1 Intensioneel nie-uitnodigend

Volgens Purkey (2002a:4) is die negatiefste en mees toksiese funksioneringsvlak van die onderriggewer dié wat willens en wetens daarop gemik is om standaard te verlaag en leerders af te raai, ontmoedig, verwerp en vernietig. Dit behels onder andere:

- ♦ Onderriggewer wat doelbewus aanstoot gee.
- ♦ Beleid wat intensioneel diskriminerend is.
- ♦ Program wat leerders doelbewus in status verlaag.
- ♦ Omgewing wat intensioneel onaangenaam en onversorg is (Purkey & Stanley, 1991:42; Purkey, 2002a:5).

Purkey & Stanley (1991:42) wys daarop dat die onderriggewer wat op die vlak van intensioneel nie-uitnodigend funksioneer boodskappe van hul eie onvermoë, onwaardigheid en onverantwoordelikheid uitstuur. Volgens Purkey & Novak (1996:56) funksioneer 'n klein groep onderriggewers op die vlak. Die optrede van onderriggewers op die vlak is egter onverklaarbaar. In die onderrigleersituasie kom die vlak meestal in tye van frustrasie en onvergenoegdheid na vore (Purkey & Novak, 1996:56). Purkey & Stanley (1991:42) stel dit omonwonde dat geen situasie die intensioneel nie-uitnodigende gedrag van die onderriggewer regverdig nie.

2.2.5.2 Onintensioneel nie-uitnodigend

Volgens Purkey (2002a:4) is die grootste gros van nie-uitnodigende kragte wat bestaan gewoonlik die resultaat van 'n gebrek aan 'n uitnodigende houding. Purkey (2002a:5) skryf die gebrek aan 'n uitnodigende houding toe aan die leemte van 'n filosofie ten opsigte van vertroue, respek, optimisme en intensionaliteit. Dit gee aanleiding daartoe dat beleide ingestel, programme ontwerp, eiendom, aanleg en toerusting ingerig, prosesse ontwikkel word en onderriggewers optree op so 'n duidelike nie-uitnodigende wyse wat nie die plan was nie. Die onderriggewer wat op vlak twee funksioneer, bedoel meestal goed, maar sy gedrag word deur die ander betrokkenes beleef as

chauvinisties, rassisties, seksisties, neerbuigend en/of onnadenkend (Purkey & Novak, 1996:57). Die twee skrywers (1996:57) wys daarop dat onintensionele nie-uitnodigende onderrig gewoonlik gekenmerk word deur verveeldheid, harde werk en onsensitiwiteit vir gevoelens. Die onderriggewer wat binne die kategorie val, verwyf baie tyd deur vrae te vra soos:

- ◆ Hoekom woon so min leerders getrou sy klasse by?
- ◆ Hoekom is leerders ongelukkig in sy klasse?
- ◆ Hoekom is sy slaagsyfer so laag?
- ◆ Hoekom geniet hy nie meer onderrig nie?
- ◆ Wat doen hy verkeerd?
- ◆ Hoekom leer die leerders nie meer nie? (Purkey & Novak, 1996:57).

Die antwoorde van sommige van die vrae lê moontlik in die onderriggewer se onintensioneel nie-uitnodigende onderriggedrag (Purkey & Stanley, 1991:43). Purkey & Stanley (1991:43) wys egter daarop dat die gedrag ook die resultaat kan wees van sommige van die vyf areas wat nie in plek is nie. Hieroor het die onderriggewer min of geen beheer. Die onderriggewer bly menslik en kan moontlik van tyd tot tyd baie na aan die intensioneel nie-uitnodigende gedrag beweeg (Purkey & Schimdt, 1990:23). Hierdie gedrag van die onderriggewer kan nooit geregverdig word nie. Die onderriggewer moet ten alle tye professioneel in beheer bly van sy houding.

2.2.5.3 Onintensioneel uitnodigend

Die onintensionele uitnodigende funksioneringsvlak huisves gewoonlik effektiewe onderriggewers. Die tipe onderriggewer kan gewoonlik nie sy sukses omskryf nie. Die suksesverklaring fokus eerder op wat gedoen word as hoekom dit gedoen word (Purkey & Novak, 1996:57; Purkey & Stanley, 1991:45). Hierdie word beskou as die swak plek in die funksioneringsvlak. Hierdie natuurlike onderriggewer vertoon gewoonlik 'n meerderheid van die eienskappe van vertroue, respek en optimisme wat geassosieer kan word met die uitnodigende teorie (Purkey, 2002a:5). Vir Purkey (2002a:5) ontbreek die vierde kritieke element naamlik, intensionaliteit. Die gebrek in intensionaliteit

figureer in gebrek aan volharding en betroubaarheid van ondernemings en opdragte, beleid en programme wat hy vestig, en die prosesse en eiendom, aanleg en toerusting wat hy skep en in stand moet hou. Purkey (2002a:5) verklaar dat 'n onderriggewer op die onintensioneel uitnodigende funksioneringsvlak in moeilike en uitdagende situasies 'n gebrek aan betroubare gedrag en volharding in die korrekte leiding openbaar. Uitnodigende onderrig verg die skep en instandhou van 'n uitnodigende houding in aangename en minder aangename situasies (Purkey & Stanley, 1991:45).

2.2.5.4 Intensioneel uitnodigend

Die vierde funksioneringsvlak van die onderriggewer kan geakkommodeer word deur die begrip intensioneel uitnodigend. Die onderriggewer wat op dié bepaalde vlak funksioneer, stel die beginselvastheid van uitnodigende onderrig ten toon (Purkey, 2002a:5). Volgens Purkey (2002a:6) kan intensioneel uitnodigend 'n bate wees vir die onderrigprofessie, dit is 'n konstante herinneringwekkende aksie van wat werklik belangrik is in die onderrig as diensprofessie. Vir Ferreira (1994a:312) is dit die ideale gedrag waarna enige onderriggewer behoort te streef. Volgens Ferreira (1994a:312-313) is die onderriggewer wat intensioneel uitnodigend as persoon nie net eg in sy optrede nie maar doelbewus:

- ♦ vriendelik en bedagsaam;
- ♦ sensitief vir die behoeftes van sy leerders;
- ♦ oop en toeganklik vir gesprekvoering.

So 'n onderriggewer is ook daarop ingestel om:

- ♦ erkenning aan leerders te kommunikeer;
- ♦ leerders as medemens te ag en leerders se menswaardigheid te respekteer;
- ♦ leerders se potensiaal te ontdek en te ontgin;
- ♦ leerders se selfvertroue te versterk en selfkonsepte te verstewig;
- ♦ positiewe verwagtings aan leerders te kommunikeer en haalbare uitdagings te stel;

- ♦ sensitiviteit te openbaar vir leerders se probleme op persoonlike sowel as op akademiese gebied.

Volgens Purkey & Novak (1996:59) kan die onderriggewer op 'n kunstige wyse intensionele uitnodigende gedrag beoefen. Om kunstige intensioneel te wees vereis beginselvaste en sensitiewe optrede. Die kunstige intensionele onderriggewer se denke fokus eerder op 'doen saam met' as 'doen aan'. Die onderriggewer op die vierde vlak kan enige uitdagende of delikate situasie op 'n professionele uitnodigende wyse hanteer deur te vertrou op sy kennis en insig van uitnodigende onderrig (Purkey & Novak, 1996:59). Die ideaal gestel deur Purkey (2002a:6) is dat die vyf areas van mense (in die studie die onderriggewer), beleid, programme, prosesse en eiendom, aanleg en toerusting so intensioneel uitnodigend van aard moet wees dat 'n onderrigleeromgewing geskep kan word waar die leerder opgeroep word tot fisiese, intellektuele en emosionele ontwikkeling. Die boodskappe wat die leerder ontvang, word sigbaar aanvaar wat voordelige uitkomst verseker. Die onderriggewer wat die aannames van uitnodigende onderrig aanvaar, streef nie net na intensionele uitnodigende onderrig nie. As die vlak van intensionele onderrig bereik is, groei en ontwikkel die onderriggewer verder om die plusfaktor te bereik (Purkey, 2002a:6; Purkey & Stanley, 1991:48).

2.2.5.5 Die plusfaktor

Uitnodigende onderrig word die beste toegepas sodra dit onsigbaar is (Purkey, 2002a:6; Purkey & Stanley, 1991:48). Die onderriggewer bereik die spesiale plato of vlak sodra uitnodigende onderrig sonder inspanning plaasvind. Dit vorm dus deel van die natuurlike gedrag van die onderriggewer. Purkey (2002a:6) gebruik die woorde van 'n Chinese filosoof: *it flows like water, reflects like a mirror, and responds like an echo*'. Uitnodigende onderrig vind vanselfsprekend onvoorwaardelik plaas by wyse van implisiete begrip eerder as eksplisiete uitdrukkings (Purkey, 2002a:6). Die onderriggewer wat funksioneer op die hoogste vlak van uitnodigende onderrig tree so vloeiend op dat die geslypte vaardighede en tegnieke so geïmplementeer word dat dit onsigbaar is en spontaan blyk te wees (Purkey, 2002a:6; Purkey & Stanley, 1991:48).

Hierdie vlak van inset is die uiterste vlak van intensioneel uitnodigend, die betowerende vlak, die plusfaktor.

2.2.6 Die vier hoekstene (dimensies) in die uitnodigende didaktiese situasie

Om die betowerende krag van uitnodigende onderrig te verwesenlik, maak die onderriggewer gebruik van vier hoekstene of vier dimensies. Volgens Purkey (2002a:6) is die doel van die uitnodigende teorie van so 'n aard dat dit die onderriggewer aanmoedig om sy lewe te verryk in die vier basiese dimensies. Die vier hoekstene kan voorgestel word soos in figuur 2.2. Uitnodigende onderrig vereis die harmonisering en balansering van die vier dimensies in die persoonlike en professionele lewe van die onderriggewer (Purkey & Stanley, 1991:52). Dit is algemeen dat onderriggewers, en in die studie Rekeningkunde-onderriggewers, dikwels afgemat, uitgeput, vermoeid, kragteloos en uitgebrand voel. Die praktiese aard van Rekeningkunde vereis deeglike beplanning en voorbereiding van die onderriggewer om praktyk en teorie en persoonlike en professionele funksionering in die didaktiese situasie te versoen. Die taak van onderrig kan sonder doel wees as die vereistes nie nagekom word nie. Hierdie probleme kan oorwin word. Die onderriggewer wat uitnodigende onderrig toepas, vind gewoonlik 'n strategie om die balans en harmonie te herstel tussen sy persoonlike en professionele funksionering (Purkey, 2002a:6). Die vier dimensies beklemtoon die belangrikheid van die onderriggewer in die proses van onderrig.

2.2.6.1 Persoonlik uitnodigend met jouself

Om tot seën te wees vir die leerder moet die onderriggewer ook uitnodigend met homself wees. Volgens Purkey (2002a:7) moet die onderriggewer homself as waardevol, bekwaam, verantwoordelik en ontvanklik vir ervaring sien. Professionele groei word voorafgegaan deur persoonlik uitnodigend met jouself te wees (Purkey & Stanley, 1991:52). Om uitnodigend met jouself te wees beteken om om te sien na jou geestesgesondheid en om die regte toepaslike keuses te maak (Purkey, 2002a:7). Die geestelike verjonging van jouself kan op verskeie wyses realiseer. Purkey (2002a:7) en Purkey & Stanley (1991:53) verwys na moontlikhede soos nuwe stokperdjies, gereelde oefening, meer lag, voldoende slaap, ensovoorts.

2.2.6.2 Persoonlik uitnodigend met ander

Om persoonlik uitnodigend met ander te wees vra van die onderriggewer om onder andere die gevoelens, wense en aspirasies van leerders en ander betrokkenes in ag te neem (Purkey, 2002a:7). Hieronder kan uitnodigende onderrig nie bestaan nie. Vir Purkey & Stanley (1991:57) is die praktiese implikasie hiervan dat die welstand van die onderriggewer afhanklik is van die welstand van die leerder en deelhebbers in die onderrigleersituasie. Wedersydse voordeel tussen onderriggewer en leerder word nagestreef. Die onderriggewer leef met die 'n leerder in simbiose. Die uitnodigende teorie kan hier realiseer deur bedagsaamheid, sukseserkenning, verjaarsdagherdenkings en ander (Purkey, 2002a:7).

2.2.6.3 Professioneel uitnodigend met jouself

Om professioneel met jou self te wees kan 'n variasie aanneem van nuwe onderrigmetodes, kwalifikasieverbetering, bywoning van werksinkels en konferensies, lees van joernale, skryf van publiseerbare artikels (Purkey & Stanley, 1991:60). Uitnodigende onderrig behels professionele oplewing en opheffing vir die onderriggewer van homself om in pas te bly met snelle groei van die kennisbasis ten opsigte van onderrig en leer (Purkey, 2002a:7). Purkey & Stanley (1991:60) beveel die volgende wyses aan vir die onderriggewer om uitnodigend met homself te wees:

- ◆ Wees betyds. Punktualiteit is 'n teken van intensionaliteit.
- ◆ Besoek 'n ander hoër onderwys instelling. Nuwe idees kan verrykend wees.
- ◆ Koel af. Reaksie of opmerkings in die hitte van die stryd is moeilik te verskoon.
- ◆ Bestuur tyd, versprei energie gelykmatig.
- ◆ Besoek 'n navolgenswaardige onderriggewer se klas.
- ◆ Publiseer werks wyses van onderrig sodat ander onderriggewers ook daarby kan baat.

Novak (Purkey & Stanley, 1991:57) beskou nie net uitnodigend as die verhouding wat bestaan tussen die onderriggewer en die leerder nie. Professioneel uitnodigend met jouself behels ook die onderriggewer se verhouding met sy vakinhoud en die essensie

van dit wat onderrig word. 'n Onderriggewer wat insig het in die doel en besonderheid van sy vak is by verre in 'n beter posisie om ook sy leerders uit te nooi om daarin te deel (Purkey & Stanley, 1991:62). Professioneel uitnodigend met jouself vereis liefde van die onderriggewer vir sy vak sodat uitnodigende onderrig kan plaasvind.

2.2.6.4 Professioneel uitnodigend met ander

Die laaste hoeksteen of dimensie van uitnodigende teorie is dié van professioneel uitnodigend met ander. In daaglikse onderrig- en leerpraktyk behels die hoeksteen die uiterste vorm van beleefdheid van gedrag geopenbaar teenoor implementering van beleide, vestiging van programme, uitvoer van prosesse en gebruik van eiendom, aanleg en toerusting (Purkey, 2002a:7). Die selfkonsep dien as vertrekpunt vir hierdie vierde dimensie. Professionele begrip van die selfkonsepteorie in kombinasie met interpretasievaardighede aangaande leerders se selfbeeld is belangrike onderriginstrumente (Purkey & Novak, 1996:110). Voorstelle hoe om professioneel uitnodigend met ander te wees is verkry deur die navorsingsgroep *Florida Key*. Die *Florida Key* het vier faktore geïdentifiseer deur faktoranalise naamlik, verband (behoort tot), handhaaf, belê en hanteer (Purkey & Novak, 1996:111). Die vier faktore kan toegepas word deur gebruik te maak van praktiese strategieë om leerders se selfkonsep positief te ontwikkel en beter akademiese prestasie aan te moedig (Purkey & Novak, 1996:118). Die faktore kan omskryf word as:

- ♦ Verband (behoort tot): hierdie faktor dui die leerder se vlak van vertroue en waardering teenoor ander aan. Spesifieke onderriggewergedrag kan die leerder se vertroue wen en grense afbreek. Die onderriggewer kan die woord *my* eerder vervang met die woord *ons*: ons vak, ons leerdergids, ons oplossings en andere.
- ♦ Handhaaf: Purkey & Novak (1996:118) onderskryf die konsep handhaaf soos verklaar deur Alberti en Emmons in 1990. Vir die leerder om homself te kan handhaaf beteken om op te tree in sy eie belang sonder enige teken van angstigtheid, om sy werklike gevoelens te kan verwoord en om op sy regte aan te dring sonder om ander daardeur te benadeel. Leerders wat deur die onderriggewer aangemoedig word om hulself te handhaaf in 'n sosiaal aanvaarbare wyse se selfbeeld verbeter en daarmee saam ook akademiese prestasie.

- ♦ Belê: die faktor is die kreatiewe gedeelte aan die leerder se selfkonsep. Hierdie kreatiwiteit sluit in die leerder se bereidwilligheid om te spekuleer, te raai en nuwe benaderings te toets. 'n Leerder wat bereid is om die beleggingsfaktor te implementeer, se motivering neem 'n intrinsieke vorm aan. Die leerder maak nie meer staat op ekstrasieke motiveringsinstrumente nie. Die onderriggewer kan die beleggingsfaktor aanmoedig deur die oopvraagmetode te gebruik. Die oopvraagmetode skep geleentheid vir afwisseling en is interessant. Hierdie kommunikasiewyse van die onderriggewer gee 'n leerder die geleentheid om te interpreteer, te vergelyk, menings te vorm, teenstellende idees te opper en om feite te kombineer om algemeen geldende beginsels te vorm.
- ♦ Hanteer: die vierde faktor in die Florida Key-navorsing identifiseer hoe goed 'n leerder die vereistes aan hom gestel nakom. Hanteer in hierdie konteks verwys na akademiese sukses. Hoe klein ook al die akademiese prestasie kan erkenning deur die onderriggewer die leerder aanmoedig tot beter. Uitmuntende akademiese prestasie kom na gemiddelde akademiese prestasie. Sodra 'n leerder begryp dat foute normaal, verstaanbaar en te wagte kan wees, ontwikkel hy 'n positiewe realistiese selfkonsep wat akademiese prestasie bevorder (Purkey & Novak, 1996:111-118).

In dié paragraaf (2.2.6) is die basiese vier dimensies persoonlik uitnodigend met jouself, persoonlik uitnodigend met ander, professioneel uitnodigend met jouself en professioneel uitnodigend met ander omskryf. Die suksesvolle onderriggewer is die een wat kunstig die vier dimensies vermeng en sinkroniseer. Die gesinkroniseerde vier dimensies behou energie en entoesiasme vir die uitnodigende onderriggewer op die langtermyn (Purkey, 2002a:8).

Om die teoretiese raamwerk en praktiese strategie van uitnodigende onderrig, die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie, te versoen is dit wenslik om die funderingsbeginsels wat die basis vorm van uitnodigende onderrig te omskryf. Die funderingsbeginsels word binne die konteks van die studie wat fokus op die Rekeningkunde-onderriggewer omskryf.

2.2.7 Funderingsbeginsels van uitnodigende onderrig

Enige benadering tot onderrig is gebaseer op sekere aannames en beginsels. Daar is sekere aannames oor die rolspelers in die didaktiese situasie: die vertrekpunt en waarheen die betrokkenes op pad is (Purkey & Novak, 1996:19). In uitnodigende onderrig is die aannames, of vertrekpunt, wat die hoekstene vorm van die strategiese benadering die perseptuele tradisie en die self-konsepteorie. Volgens Purkey en Stanley (1991:30) kan uitnodigende onderwys en leer, en die basis wat daarmee saamhang, grafies soos volg voorgestel word:

Figuur 2.3: Basis van uitnodigende onderrig en leer



Uit hierdie voorstelling in figuur 2.3 is dit duidelik dat die teorieë van selfkonsep en persepsie innig met uitnodigende onderrig geïntegreer is. Hierdie twee beginsels, versterk deur dekades se navorsing en publikasies gee substansie en ondersteuning aan uitnodigende onderrig (Purkey, 1992:15). Sonder die funderingsbeginsel van perseptuele tradisie en selfkonsep verloor uitnodigende onderrig stabiliteit en kredietwaardigheid. In die volgende paragraawe sal die fokus val op die boustene van uitnodigende onderrig.

2.2.7.1 Die perseptuele tradisie

Uitnodigende onderrig se begronding is gevestig in die **perseptuele tradisie** (Purkey & Stanley, 1991:30). Die **perseptuele tradisie** se benadering is daarin gesetel om menslike gedrag te verstaan (Purkey & Novak, 1996:19). Hierdie tradisie voer aan dat

menslike gedrag die produk is van die unieke wyse waarop elke individu die wêreld sien (Purkey, 2002a:1). Volgens Purkey (2002a:1) is die uitgangspunt van die **perseptuele tradisie** dat bewustheid as die kern van 'n persoonlikheid beskou word. Dit impliseer dat die individu se persepsie aangaande bepaalde gebeure 'n groter invloed uitoefen op die individu as die gebeure self. Aangesien die **perseptuele tradisie** onderskryf dat elke individu optree op grond van sy waarneming, word gesonde ontwikkeling van elke individu hierdeur bevorder (Purkey & Schmidt, 1990:12). Die bevordering realiseer deurdat elke individu die aard van sy persepsies begryp. Volgens Purkey & Schmidt, (1990:11) verwys die term persepsie nie net na gewaarwording of gevoel nie maar ook na betekenis en sin. Die **perseptuele tradisie** steun op drie aannames:

- ♦ Gedrag is gebaseer op persepsie: Die **perseptuele tradisie** poog om die fenomenale veld van die onderriggewer wat die bepaalde gebeurtenis beleef op die gegewe moment te verklaar. Vanuit die gunstige posisie is daar geen onlogiese gedrag op die bepaalde tydstip nie. Elke onderriggewer se optrede kan geregverdig word. Die onderriggewer tree op volgens die persoonlike beleving en betekenis van die bepaalde moment. Wat onlogies blyk te wees vanaf 'n eksterne of interne gesigspunt dui op ontoereikende begrip vir hoe die wêreld deur onderriggewer op die moment van aksie beleef word. Die **perseptuele tradisie** impliseer dat daar meer is as die wêreld wat tans waargeneem kan word. Elke onderriggewer se perseptuele veld kan voortdurend verryk, uitgebrei en gewysig word. Hierdie moontlikheid tot verryking, onbeperkte uitbreiding en wysiging dien as primêre rede vir uitnodigende onderrig.
- ♦ Persepsies kan aangeleer word: Persepsie kan ook met tydsverloop verander. Deur ontelbare ervarings met die wêreld ontwikkel die onderriggewer sekere fundamentele persepsies wat as organiserende suiweraars (filters) dien om aan die wêreld sin te gee. Sonder die suiweringsstelsel sal elke onderriggewer meedoënloos blootgestel word aan nie-verwante stimuli. Dit gee geleentheid tot die skep van eindelose chaotiese didaktiese situasies. Persepsies dien as verwysings-raamwerk vir gedrag. Deur persepsies word die geheue gebruik om die huidige te begryp en vir die toekoms te voorsien. 'n Aanvullende moontlikheid is dat persepsies ook geleentheid skep dat die onderriggewer kan vindingryk wees oor die

toekoms en doelwitte kan formuleer wat verwesenlik kan word. Verandering in persepsie verander dus die sienswyse van die onderriggewer ten opsigte van die verlede, hede, toekoms en die denkbare. Uitnodigende onderrig is gefundeer op begrip en respek vir die leerder se perseptuele wêreld. Die perseptuele wêreld van die onderriggewer moet ook nie onderskat word nie, want dit dien as basis vir sin en betekenis sowel as vir gedrag. Die sensitiwiteit van die onderriggewer aangaande homself, die leerder en die res van die wêreld beïnvloed die boodskap wat deur die onderriggewer aanvaar en uitgedra word. Soos wat hy persepsies verander of nuwes aanleer, word sy sensitiwiteit vir die perseptuele wêreld vergroot deur besinning en refleksie.

- ♦ Persepsies verg besinning en refleksie: Die vermoë om persoonlike persepsies te reflekteer en daaroor te besin, is noodsaaklik vir uitnodigende onderrig. Deur bedag te wees aangaande persepsies uit die verlede en persepsies van die hede asook die vermoë en bereidwilligheid om bo dit uit te styg, skep die geleentheid vir 'n verdieping in die begrip van die eie ek, die leerder en die res van die wêreld. Besinning en refleksie dien as basis vir hoop. Indien die onderriggewer bereid is om oor persepsies van die verlede te besin en te reflekteer is daar 'n toekoms. Die onderriggewer kan nie die verlede nie maar wel persepsie van gebeurtenisse of didaktiese situasies uit die verlede verander. Meer en nuwe geleenthede vir die toekoms kan hierdeur geskep word. Die vermoë om eie persepsies te ondersoek, is 'n essensiële faset van uitnodigende onderrig (Purkey & Novak, 1996:19; Kok & Swart, 1988:262).

Volgens Gunter (soos aangehaal deur Fraser *et al.*, 1990:31) word die begrip onderrig in verband gebring met die oordra van kennis, vaardighede, norme en waardes. In sy eenvoudigste vorm is die doel van onderrig die oordra van inhoud waarby twee partye, naamlik die onderriggewer en die leerder betrokke is. Dit blyk dat Gunter se omskrywing van die begrip meer fokus op die vak en die vakinhoud wat onderrig word, as die leerder wat die onderrig ontvang. Vermeulen (1998a:8) assosieer die term onderrig met die oordrag van kennis, vaardighede, tegnieke en bekwaamhede. Hy onderskei die fundamentele doel van opvoedende onderrig as die oordra van inligting in die vorm van kennis en vaardighede om daardeur ook by te dra tot die positiewe

ontwikkeling van die leerder se persoonlikheid. Blote instruksie lê meer klem op die leerinhoud en minder klem word gelê op die persoonlikheidsontwikkeling (Vermeulen, 1998a:8). Purkey & Novak (1996:40) voer aan dat geen enkelvoudige omskrywing die kompleksiteit van die onderrigproses kan saamvat nie. Hoe ook al die begrip onderrig verklaar word, dui dit op 'n delikate proses. Purkey & Novak (1996: 39) verbreed die omskrywing van onderrig deur daarna te verwys as 'n breekbare, somtyds 'n raaiselagtige proses. Die onderriggewer se persepsies van leerders word weerspieël in die gedrag van die onderriggewer tydens die onderrigproses (Purkey & Novak, 1996:40). Eccles & Midgley en Matthews (aangehaal deur Purkey & Novak, 1996:36) ondersteun twee belangrike aannames in uitnodigende onderrig:

- ♦ Uitnodigende en nie-uitnodigende boodskappe se oorsprong is primêr die resultaat van persepsies.
- ♦ Die weerspieëlende optrede van die onderriggewer het die mag om 'n leerder se selfbeeld, verhoudings en prestasies te beïnvloed.

Die effektiewe onderriggewer kan onderskei word van die minder effektiewe onderriggewer bloot op grond van die onderriggewer se basiese persepsies van 'n leerder: bevoeg eerder as onbevoeg, vriendelik eerder as onvriendelik, waardevol eerder as waardeloos, staatmaker eerder as onbetroubaar, hulpvaardig eerder as nie-hulpvaardig en eerder intrinsiek gemotiveerd as ekstrasiek (Purkey & Novak, 1996:40). Die aanvaarding van die uitnodigende onderrigaanname naamlik, onontginde, sluimerende potensiaal in alle lewensfasette van leerders word hier deur die onderriggewer geopenbaar. Die Rekeningkunde-onderriggewer behoort daaraan te werk om sy positiewe persepsie ten opsigte van homself, ander en onderrig deurlopend te ontwikkel. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet die onontginde sluimerende potensiaal van die leerder benut, omskep en vorm. Die eindresultaat moet getuig van 'n waardevolle, bekwame en verantwoordelike leerder. Volgens Purkey & Novak (1996:41) kan so 'n volgehoue ontwikkeling en groei die bemoeienis van die onderriggewer met die leerder tot voordeel strek. Positiewe persepsies beteken dat die onderriggewer homself, die leerder en hoër onderwys in verskeie gunstige wyses

visualiseer. Positiewe persepsies van die onderriggewer behels ook dat elke leerder beskou moet word en dienoreenkomstig behandel moet word as:

- ♦ bekwaam – elke leerder beskik oor onderontginde potensiaal ten opsigte van denke, keuses en leer. Om die potensiaal te ontgin is 'n onderriggewer nodig wat in die leerder se onbeperkte vermoë glo. Hierdie ontginningsproses kan optimaal realiseer in 'n uitnodigende onderrig didaktiese situasie wat deur die onderriggewer geskep word.
- ♦ waardevol – indien die onderriggewer die leerder as waardevol beleef, sal dit weerspieël word in die ongesproke taal, die taal van gedrag. Die onderriggewer se geloofwaardigheid ten opsigte van waardevol word getoets deur wat hy doen en op watter wyse hy dit doen.
- ♦ verantwoordelik – die onderriggewer se persepsie is dat alle leerders verantwoordelik is. Dit impliseer dat die onderriggewer erkenning gee aan die leerder se vermoë om die bepaalde uitdaging te aanvaar en te wen. Die onderriggewer kan die verantwoordelikheid van 'n leerder beter fasiliteer indien hy sekere persepsies aangaande homself het. Selfvertroue, selfwerkzaamheid en positiewe selfagting word geassosieer met die suksesvolle onderriggewer (Purkey & Novak, 1996:41-47).

Die Rekeningkundeleerder se sukses kan beïnvloed word deur persepsies van die onderriggewer in terme van bekwaam, waardevol en verantwoordelikheid. Positiewe persepsies van die onderriggewer ten opsigte van homself en sy Rekeningkundeleerders kan bydra tot die suksesvolle onderrig en leer in die dissipline.

Leerders se persepsie aangaande Rekeningkunde as hoofvak word, buiten ekonomiese en sosiale aangeleenthede deur verskeie faktore aangehits. Faktore soos beroepsgeleenthede, persepsies aangaande toetrede tot die rekeningkunde-professie as assosiaat algemene rekenmeesters (AAR), assosiaat rekeningkundige tegnisi (ART) of geoktrooieerde rekenmeester (GR), onderrig en opleiding alternatiewe, voorkeure in onderrigleerbenaderings en strategieë, toelating tot hoër onderwysinstellings, slyp die persepsies van huidige en potensiële Rekeningkundeleerders (Barsky & Catanach, 2001:7). Mladenovic onthef leerders van alle blaam ten opsigte van negatiewe

persepsies aangaande Rekeningkunde, sy lê die probleem voor die deur van die gemeenskap en internasionale media (2000:135). Die probleem is egter nie net te wyte aan die reaksie van die gemeenskap en internasionale media nie. In Lodewyckx (2001:171) word die volgende bevindings aangaande Rekeningkunde-onderriggewers weergegee. Die drie persoonskwaliteite en onderrigleemtes van onderriggewers, wat leerders se gesindheid die meeste in Rekeningkunde beïnvloed, is:

Die ongelyke behandeling van alle Rekeningkundeleerders.

Die negatiewe gesindheid aangaande leerders se insette in die klas.

♦ 'n Onderrigstyl wat nie geleentheid vir verskillende opinies in die klas skep nie.

Leerders identifiseer ook die leemtes soos nie-ideale rolmodel, onvoldoende respek, onsensitieweiteit teenoor probleme en gevoelens van leerders, gebrekkige belangstelling in leerders as individue, onvriendelikheid teenoor kollegas en leerders, nie-professionele optrede in die mondering van die Rekeningkunde-onderriggewers.

Hierdie persoonskwaliteite en onderrigleemtes reflekteer nie uitnodigende onderrig nie. 'n Omvattende opvoedkundige program vir beide leerders en ouers is nodig om die negatiewe persepsies wat Rekeningkunde as vak omring die hoof te bied. Volgens Barsky & Catanach (2001:7) behoort die benadering tot samestelling van so 'n program op vier sleutelfaktore te fokus naamlik: die veranderende rol van die professie; die impak van sodanige veranderinge op Rekeningkunde-onderrig; die bestuur van leerders se leerervarings; en realistiese evaluering van beroepsgeleenthede. Hierdie vier sleutelfaktore kan die aanleer van nuwe persepsies en besinning rondom Rekeningkunde-onderrig en leer aanmoedig.

Die voorafgaande paragraaf (2.2.7.1) se fokus het geval op onderriggewer- en leerdergedrag wat voortspruit uit hoe die onderriggewer homself, die leerder, ander en die res van die wêreld ervaar met die aannames van perseptuele aanleer en refleksie. Die perseptuele tradisie gee dus primêr weer wat die Rekeningkunde-onderriggewer oor homself en die leerder glo. Die Rekeningkunde-onderriggewer se geloof, mening en oortuigingstelsel aangaande homself, die leerder en ander betrokke partye beïnvloed dus sy persepsies. Die perseptuele tradisie as funderingsbeginsels van uitnodigende

onderwys vergestalt (gee vorm aan) die Rekeningkunde-onderriggewer wat kies om die strategie van uitnodiging in die onderrigleersituasie te volg.

Die tweede funderingsbeginsel in uitnodigende onderrig is die essensiële persepsie vir elke leerder, maar is ook geldend vir die onderriggewer: persepsie van sigself.

2.2.7.2 Die selfkonseptorie

Die **selfkonseptorie** is onder andere ontwikkel deur Jourard (1968), Rogers (1969) en Purkey (1970) (Purkey, 2002a:2). Die **selfkonseptorie** is 'n komplekse en dinamiese stelsel van aangeleerde oortuigings wat 'n persoon koester aangaande sy persoonlike bestaan (Purkey, 2002a:2; Steyn, 1994:54; Stanley, 1991:11). Hierdie aangeleerde oortuigings voorsien bestendigheid in persoonlikheid en voorspelbaarheid in gedrag (Purkey & Stanley, 1991:35). Generies kan die selfkonsep omskryf word as die beeld wat die onderriggewer van homself het (Hoge & Renzulli, 1993:449). Volgens Hamachek (1990:307) is dit die kognitiewe gedeelte van selfpersepsie en dui die suiwer beskrywende aspek van selfpersepsie aan. Van al die persepsies wat die onderriggewer aanleer of oor besin blyk dit dat geen van die persepsies die onderriggewer se soeke na persoonlike betekenis en identiteit so aanraak soos die selfpersepsie nie (Purkey & Novak, 1996:25). Volgens die twee skrywers, Purkey & Novak, (1996:25) is die selfpersepsie die onderriggewer se persoonlike sienswyse van wie hy is en waar hy in die wêreld inpas. Hamachek (1990:29) beskou die selfpersepsie as die sambreelterm vir 'n persoon se beskouing van die self en sluit sowel selfkonsep as selfagting in. Die selfkonsep het ten minste vyf eienskappe.

2.2.7.2.1 Eienskappe van die selfkonsep

Die onderriggewer is 'n integrale deel van die didaktiese situasie en sy selfkonsep gaan daarop impakteer. Die aktualisering van die onderriggewer se selfkonsep is die gekombineerde proses van kennis, vaardighede en begrip vir sy unieke wyse van funksionering. Waar die onderriggewer homself kreatief aanwend, word 'n uitnodigende onderrigleersituasie verseker. Die eienskappe van die selfkonsep dra daartoe by om die selfkonsep beter te begryp. Die dinamiese geleentheid wat onderrig bied maak die

eienskappe van georganiseerd, dinamies, bestendig, aanpasbaar en gewaardeer van toepassing op die onderriggewer.

- ♦ **Georganiseerd:** die self is tiperend van interne harmonie en ordelikheid, elke persoon streef na georganiseerde interne oortuigings en eksterne gedrag wat dien as padkaart vir die lewe.
- ♦ **Dinamies:** die onderhou, beskerming en vergroting deur die skerp waarneembare eie ek is die basiese dryfveer van alle menslike gedrag. Die dinamiese aard van die eie ek verseker dat die onderriggewer sy persepsies verwerklik. Dinamies beteken dan ook by implikasie dat die selfkonsep voortdurend kan verander. Die selfkonsep is dus nie staties nie. Die onderriggewer moet voortdurend bewus wees van die dinamika van die selfkonsep. Die kragtigheid van die selfkonsep word gereflekteer in die boodskappe wat die onderriggewer versend of nie versend nie, op watter wyse die leerder die boodskappe interpreteer vir aanvaarding al dan nie en die uitkoms wat hiermee gepaard gaan (verwys paragraaf 2.2.1, figuur 2.1). Die onderriggewer sal hierop bedag moet wees watter onderrigbenadering of -strategie ook al gevolg word.
- ♦ **Bestendig (Konsekwent):** die leerder benodig 'n sekere hoeveelheid interne bestendigheid. Onbestendigheid skep 'n staat van onvergenoegdheid. Hierdie onvergenoegdheid realiseer wanneer die onderriggewer nie in voeling bly met die eie selfpersepsie nie. Om die gevoel van onvergenoegdheid te elimineer hou die onderriggewer aan sy persepsies vas, ongeag hoe vergesog die persepsies blyk te wees.
- ♦ **Wysigbaar (Veranderbaar):** die selfpersepsie is nie 'n somtotaal van persepsies nie, maar eerder 'n aktiewe en voortdurende vloei van gedagtes, menings en gevoelens. Binne elke redelike gesonde onderriggewer behoort nuwe idees na die selfpersepsie te filtreer gedurende die leeftyd terwyl ou idees wegkwyn. Hierdie konstante vloei van idees skep ruimte vir eindelose verandering van die waarneembare onderriggewer en relatief grenslose potensiaal vir die realisering van alle partye se potensiaal. [Verwys paragraaf 4.6.1].

- ♦ **Gewaardeer:** die onderriggewer ontwikkel selfvertroue van wat hy waarneem of verneem van kollegas, leerders en ander deelnemers wat hom as suksesvol beskou. Hierdie eienskap van die selfkonsep kan onder andere figureer in vraagstukhantering, begrip vir alternatiewe konsepte en idees, produktiewe en koöperatiewe werkswyse, ensovoorts (Purkey & Stanley, 1991:36-38).

Om selfkonsep en ook die verband met uitnodigende onderrig te begryp, is tot voordeel van die onderriggewer wat professioneel uitnodigend wil funksioneer (Purkey & Novak, 1996:25). Hierdie twee skrywers bevestig selfkonsep se ventrale rol in verskeie persoonlikheidsteorieë en die basis wat dit bied vir talryke programme in onderrig en leer. Volgens Purkey & Novak (1996:26) kan vier aspekte van selfkonsep wat die mees direk in verband met uitnodigende onderrig staan, geïdentifiseer word.

2.2.7.2.2 Aspekte van selfkonsep in direkte verband tot uitnodigende onderrig

2.2.7.2.2.1 Selfkonsepontwikkeling

Geen onderriggewer word met 'n selfkonsep gebore nie, die ontwikkeling en struktuur van die selfkonsep is 'n lewenslange navorsingsprojek (Purkey & Novak, 1996:26). Die verdere ontwikkeling en groei van die selfkonsep van die onderriggewer word beïnvloed deur die didaktiese situasie en onderrig- en opleidingstrukture. Positiewe of negatiewe ervarings tydens onderrig en opleiding versterk of verander die selfkonsep (Steyn, 1994:54). Uitnodigende onderrig is afhanklik van die persoonlike en professionele kwaliteite van die onderriggewer (Purkey & Novak, 1996:26). Alhoewel Steyn en Purkey & Novak hier verwys na die leerder, bepaal die selfkonsep van die onderriggewer sy persoonlike en professionele optrede. Volgens Purkey & Novak (1996:28) moet die optrede van die onderriggewer so wees dat dit positiewe persepsies van leerders aangaande hulself en hul vermoëns aanmoedig.

2.2.7.2.2.2 Selfkonsep as gidsstelsel

Die selfkonsep dien as perseptuele filter en dien as rigsgaander vir gedrag (Purkey & Novak, 1996:31). Stanley omskryf die gidsstelselfunksie van selfkonsep as: dit dien as filter waardeur gebeurtenisse geïnterpreteer word (Stanley, 1991:11). Die selfkonsep is dus die prosessering van opgenome indrukke in die bewussyn deur 'n suiweringsstoestel

om aan insidente betekenis te gee en dien as rigtinggewing vir gedrag. Regverdiging vir die onderriggewer en leerder se optrede kan gevind word in die selfkonsep. Die selfkonsep is beskrywend van 'n persoon se interne balans en stabiliteit. Hierdie kenmerk verleen aan die selfkonsep ook 'n konserwatiewe sy (Steyn, 1994:55). Steyn (1994:55) beskou hierdie kenmerk as een van die voor die hand liggende redes vir die mislukking van nuwe programme wat dit ten doel het om die verbetering, uitbouing en modifisering van leerders se selfkonsep te bevorder. Die selfkonsep kan verander word op die medium en lang termyn deur volgehoue handeling wat binne die wil of bewussyn geskied. Die selfkonsepverandering vind nie terstond of op die ingewing van die oomblik plaas nie. Om die selfkonsep te verander, verg 'n doelbewuste besluit wat uitgevoer moet word oor 'n tyd. Hierdie tyd wissel van persoon tot persoon. Hierdie kenmerk verleen aan die selfkonsep sy ingrypende hervormingsfaset. Die selfkonsep is dus oortuigings wat kan verander.

2.2.7.2.2.3 Betekenis van positiewe selfagting

Gedrag word gereguleer deur die selfkonsep: hetsy realisties of in verbeelding, die onderriggewer se uitnodigende boodskap het die potensiaal om die leerder vir altyd by te bly. 'n Leerder wat onseker is van sy eie waarde en vermoëns gaan veral gebuk onder of floreer op die herinneringe van die uitnodigende onderriggewer (Purkey & Novak, 1996:36). Die onderriggewer se selfagting beïnvloed sy beskouing van die leerder. Wanneer 'n onderriggewer homself as positief, realisties, kosbaar en bekwaam beskou, pas hy ook die positiewe selfagting op leerders toe deur hulle so te beskou en daarvolgens te behandel (Kok & Swart, 1988: 264). Die onderriggewer behoort onderrig positief te visualiseer. Die onderriggewer behoort bewus te wees van sy kennis, vaardighede en standaarde. Volgens Kok & Swart (1988:265) lei hierdie bewuswording ook tot die begeerte om hierdie kennis met ander te deel.

2.2.7.2.2.4 Moontlikhede om selfagting te bevorder

Uitnodigende onderrig bied 'n strategie waarvolgens die selfkonsep van die leerder verbeter kan word (Steyn, 1994: 53). Die didaktiese situasie sluit nie net die leerder in nie, maar ook die onderriggewer, net soos ander individue, mense sonder grense met potensiaal. Die positiewe selfagting van die onderriggewer moet behoue bly en

ontwikkel word. Die pogings om selfagting te kultiveer, behoort op die lang termyn aandag te gee aan sosiale aangeleenthede van rassisme, seksisme, armoede en gebrek aan huisvesting (Purkey & Novak, 1996:36). Steyn (1994:53) onderskei drie komponente van 'n persoon, of dan die onderriggewer, se selfkonsep:

- ♦ 'n Algemene selfkonsep: totale integrasie van die onderskeie fasette van die self wat dit vergemaklik om alledaagse gedrag te bepaal.
- ♦ 'n Akademiese selfkonsep: prestasie op akademiese gebied.
- ♦ 'n Nie-akademiese selfkonsep: gebaseer op interpersoonlike verhoudings, emosionele gesteldheid en verskeie fisiese eienskappe.

Volgens Beane (aangehaal deur Purkey & Novak, 1996:36) is daar drie algemene benaderings wat die selfagting kan bevorder naamlik, sensitwiteitsopleiding, selfkonsepkursusse en -programme en die onderrigomgewing as 'n ekologiese sisteem wat ruimte bied om positiewe en realistiese selfkonsep te koester. In hoër onderwys kan die laaste twee benaderings van Beane bydra tot die uitbouing van Rekeningkundeleerders se selfkonsep.

'n Groot aantal selfkonsepkursusse en -programme is in omloop op internasionale vlak. Hierdie kursusse en programme behoort binne die Rekeningkunde-onderriggewer en leerder se akademiese program ingeskakel te word. In die kursusse en programme word die onderriggewer begelei deur 'n opleidingsproses om sy norme, waardes en vooroordele te begryp (Yero, 2002:14). Die uitkomst van die opleidingsproses is nie reg of verkeerd nie. Dit dien as rugsteun vir die onderriggewer se optrede van meer of minder effektief, doeltreffend of elegante wyses van optrede.

Die benadering van Beane aangaande die belangrikheid van die onderrigomgewing akkommodeer die strategie van uitnodigende onderrig (Purkey & Novak, 1996:37). Persepsies en selfkonsep ontwikkel nie in isolasie nie. Volgens Purkey en Novak (1996:37) is persepsies en selfkonsep die produk van sosiale aanvaarding. Die sosiale aanvaarding van die Rekeningkunde-onderriggewer en -leerder word beïnvloed deur hul sosiale interaksie. Die sosiale interaksie realiseer binne die teenwoordigheid van verskeie elemente, funksioneringsvlakke, hoekstene en boodskappe. [Verwys paragraaf 2.2.2]. Die optrede van die Rekeningkunde-onderriggewer en -leerder word begelei

deur persepsies en selfkonsep. Die optrede van die partye kan dus positief of negatief van aard wees. Die positiewe en realistiese selfkonsep van die Rekeningkunde-onderrygger kan realiseer indien die volgende aspekte as waarhede erkenning kry:

- ♦ Rekeningkunde-onderryg is net so 'n komplekse en eisstellende professie as ander beroepsgeleenthede binne die Rekeningkundeveld, byvoorbeeld GR.
- ♦ Die Rekeningkunde-onderrygger is bewus van en stel ondersoek in na sy persepsies en selfkonsep en hoe dit sy gedrag beïnvloed.
- ♦ Die Rekeningkunde-onderrygger besef sy belangrikheid in die proses en nie net in die eindproduk nie.

Die gebruik van 'n uitnodigende strategie vir Rekeningkunde-onderryg in hoër onderwys kan deur Beane se twee laaste benaderings aangemoedig word.

Die onderrygger het die dringende begeerte om sy selfkonsep teen konflik te beskerm, waardigheid en selfrespek te behou sover die omstandighede dit toelaat en positief beleef te word deur ander in die didaktiese situasie (Purkey & Novak, 1996:38). Die selfkonsepteorie dui dus op hoe die gewaarwording van die onderrygger ontwikkel deur uitnodigende en nie-uitnodigende boodskappe te stuur, te ontvang, te interpreteer en daarop te reageer.

2.3 SAMEVATTING

Vir die doel van die studie is dit belangrik om ondersoek in te stel na uitnodigende onderryg. Uitnodigende onderryg kan moontlik realiseer as strategie vir die onderryg van Rekeningkunde in hoër onderwys.

Hierdie hoofstuk is begin met die sleuteluitdagings wat die Suid Afrikaanse hoër onderwysstelsel moet akkommodeer. Die rol van hoër onderwys wat drieledig van aard is, is omskryf. Die verwerkliking van menslike ontwikkeling en opleiding in hoër onderwys stel hoë eise aan die verwesenliking van die onderrygger. Die onderrygger moet toetree tot die uitdaging met persepsies wat sy taak sal vergemaklik.

Na aanleiding hiervan is die basiese aannames van uitnodigende onderrig omskryf. Gerugsteun deur die basiese aannames van uitnodigende onderrig is die proses van die uitnodigende teorie ontleed.

Om die proses van die uitnodigende teorie in perspektief te plaas, is noodsaaklik om die omgewing waarbinne die teorie tot praktyk geaktualiseer moet word te omskryf. Die omgewing kan binne die raamwerk van die vyf P's geplaas word. Die proses vind plaas in die omgewing in wisselwerking met die alomteenwoordige elemente van elke proses: optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit.

Vervolgens is die verskeie funksioneringsvlakke van die onderriggewer in uitnodigende onderrig bespreek. Die intensies van die onderriggewer kan uitnodigend of nie-uitnodigend van aard wees. Die onderriggewer wat uitnodigend funksioneer sonder inspanning het die plato bereik, die plusfaktorvlak.

Die elemente en funksioneringsvlakke word in die uitnodigende proses gerugsteun deur vier hoekstene. Hierdie hoekstene op persoonlike en professionele vlak hetsy teenoor jouself of teenoor ander is die aktiveerder van die onderriggewer se motivering tot werkklus en geesdrif.

Vervolgens is die funderingsbeginsels van uitnodigende onderrig, naamlik perseptuele tradisie en selfkonsep verklaar. Die uitnodigende onderrigproses kan slegs verwesenlik word met die basiese beginsels van uitnodigende onderrig as uitgangspunt.

In die volgende hoofstuk sal die onderrigdoelstellings van professionele liggame aangetoon word na aanleiding van 'n bespreking van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se bevoegdhede wat 'n leerder moet verwerf. Die bevoegdhede en die onderrigdoelstellings moet verwesenlik word in hoër onderwys vir die vak Rekeningkunde. Hierdie verwesenliking vind plaas binne 'n omgewing wat liefste uitnodigend van aard moet wees.

3

ONDERSOEK NA ONDERRIGDOELSTELLINGS VIR REKENINGKUNDE

Verwesenliking van onderrigdoelstellings deur 'n
uitnodigende onderrigstrategie binne die raamwerk van

SAKO en NKR

Departement
van Onderwys

Departement
van Arbeid

FASSET

- Visie
- Missie
- Sektorvaardigheidplan
 - ☹ Faktore wat onderwys en opleiding kan beïnvloed
 - ☹ Onderwys- en Opleidingsaanbod

Onderwys- en opleidingsaanbod

Professionele
liggame

Publieke
voorsieners

Inhuis-
opleiding

Private
voorsieners

ACCA
CFA
CIMA
OROR
SAIGR ens.

HOËR ONDERWYS:

'N UITNODIGENDE DIDAKTIESE SITUASIE IN DIE
ONDERRIG VAN REKENINGKUNDE

HOOFSTUK 3

ONDERSOEK NA DIE

ONDERRIGDOELSTELLINGS VAN

REKENINGKUNDE

3.1 INLEIDING

Die vrystelling van die Witskrif oor Onderwys en Opleiding 3, 'A Programme for Higher Education Transformation', is die hoogtepunt van 'n wye reeks sowel as uitgebreide prosesse van ondersoek en konsultasie wat geïnisieer is met die vestiging van die Nasionale Kommissie van Hoër Onderwys (NCHE) (SA, 2001b:1). Om die rol van hoër onderwys te verwesenlik is die stelsel in 'n proses van transformasie. [Vergelyk paragraaf 2.1]. Die proses van transformasie vind plaas ten einde ongelykhede uit die verlede te verhaal, die nuwe sosiale orde te dien, om dringende nasionale behoeftes te bevredig en gehoor te gee aan nuwe realiteite en geleenthede (SA, 2001b:3; SA, 1997b:3).

Om die proses van transformasie te vergemaklik, is nuwe strukture deur die huidige regering ingestel of word bestaande strukture onderwerp daaraan om opnuut weer saamgestel te word. Hierdie verwagte transformasie beïnvloed ook die onderrig van Rekeningkunde aan hoër onderwysinstellings. Die departemente onderwys en arbeid word ondergeskik gestel aan die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO), twee nuwe strukture. Ondergeskik aan SAKO, die NKR en die Departement van Arbeid funksioneer die 'National Skills Authority' (NSA). Die kernstrategie hier is die skep van 'n toereikende omgewing vir die uitbrei van die ontwikkeling van strategiese beleggings en vaardighede. (SA, 1997d:15).

Die Wet op die Ontwikkeling van Vaardighede No 97 van 1998 vereis dat die Minister van Arbeid vir elke nasionale sektor in die ekonomie 'n sektor van onderwys- en opleidingowerheid vestig (SA, 1998:1). Na elk van die sektore word verwys as 'n 'Sector Education and Training Authority' (SETA). Die SETA's is gestig om die

vaardigheidsontwikkelingsheffing wat van maatskappye verhaal word, te gebruik om werkers se vaardigheidsvlakke te verhoog (Duvenhage, 2003:1).

'Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) is die sektorale onderwys- en opleidingsowerheid wat gestig is in ooreenstemming met Artikel 9 en 13 van die Wet op die Ontwikkeling van Vaardighede (No 97 van 1998) as owerheid vir die finansiële en rekeningkundige dienstesektor van onderwys en opleiding. Die infasering van 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering as deel van die transformasieproses en FASSET as owerheid vir rekeningkunde dienstesektor van onderwys en opleiding beïnvloed die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in hoër onderwys.

Uitkomsgebaseerde onderrigbenadering het ten doel om alle leerders die geleentheid te bied om die kennis, megalewensvaardighede, houdings en waardes te bemeester wat sukses na onderwys en opleiding moet verseker. Volgens Doost (1999:98) is die doel van onderrig nie die ken van feite nie, maar die vestiging van waardes. Hierdie waardes kan met meer sukses gevestig word indien aktiewe leer aangemoedig word deur goeie praktykbeginsels toe te pas. Verder behoort verwagtinge van onderriggewers en leerders gekommunikeer te word. Indien die diversiteit van talente en leermetodes gerespekteer word, kan permanensie aan 'n positiewe waardestelsel verleen word (Doost, 1999:94).

Hierdie waardes sluit ook aan by die benadering van uitnodigende onderrig. Die leerder betree die didaktiese situasie met 'n ryke ervaringsbesit in terme van vaardighede en kennis (Ferreira, 1994a:300). Die uitnodigende onderrigstyl van die onderriggewer sal bepaal in watter mate die leerder hierdie kennis en voordele tot sy eie voordeel in die lessituasie gaan benut. 'n Oorwegend positiewe uitnodiging behoort kennis, norme, vaardighede en waardes te vestig. In die staatskoerant van Oktober 1997 word die konsep van uitnodigende onderrig ook deur die regering aangeraak. Hoër onderwys word beskou as 'n verdere proses van aktiwiteite, wat verwesenlik kan word na duidelik gedefinieerde uitkomste as leerresultate behaal is.

Met al die verandering in beheerowerhede en aangepaste magte van professionele liggame van die professie is dit noodsaaklik om in die studie aandag te skenk aan die

onderrigdoelstellings van Rekeningkunde. Die regering, FASSET, die professionele liggame en hoër onderwys koester bepaalde praktyk- en teorieverwagtinge ten opsigte van Rekeningkunde.

Deur gedefinieerde uitkomst- en leerresultate te bepaal deur uitnodigend te onderrig, sal daar in hierdie hoofstuk ondersoek ingestel word na die doelstellings van Rekeningkunde-onderrig en -opleiding asook die rol en funksies van:

- ♦ Die 'Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET), wat voortgespruit het uit die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO).
- ♦ Die 'Association for the Education and Training of Accountants' (AETA).
- ♦ Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad (OROR) en sommige geassosieerde professionele liggame: Die Assosiasie van Geoktrooieerde Gesertifiseerde Rekenmeesters (ACCA), Geoktrooieerde Instituut van Bestuurs Rekenmeesters (CIMA), Instituut van Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters (CFA) en Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR) soos deur FASSET erken.
- ♦ Hoër onderwys.

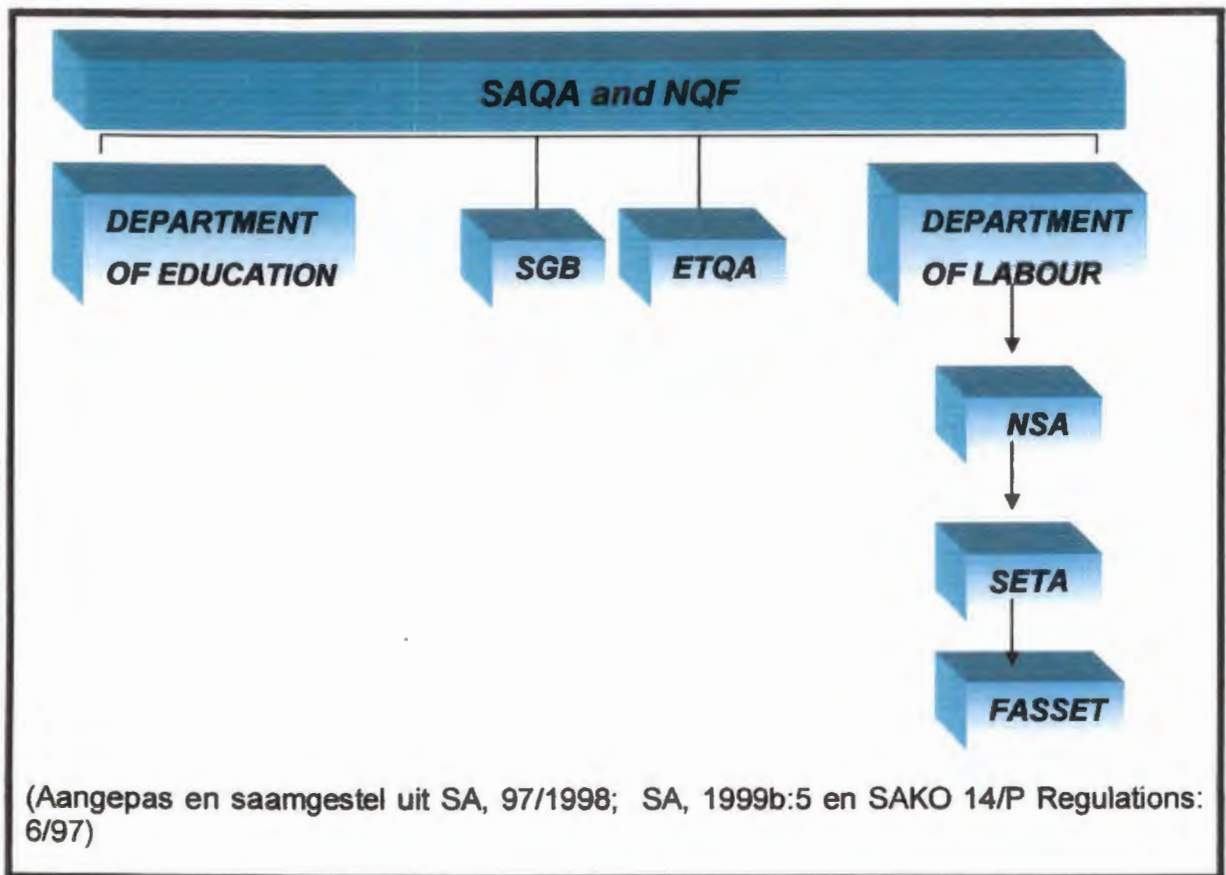
'n Samevatting van die belangrikste bevindings uit die literatuurstudie waarop die hoofstuk berus, sal ten slotte gegee word.

3.2 DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK (NKR) EN DIE SUID-AFRIKAANSE KWALIFIKASIEOWERHEID (SAKO) AS BRON VIR DIE ONTSTAAN VAN 'FINANCIAL AND ACCOUNTING SERVICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY' (FASSET)

'Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) is 'n SETA (Sector Education and Training Authority), wat voortgespruit het uit die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO).

In figuur 3.1 word die ontstaan van FASSET skematies voorgestel. Figuur 3.1 illustreer FASSET as 'n SETA wat voortgespruit het uit die NKR en SAKO. Daar moet duidelik onderskei word tussen die beheer en ontstaan van SETA's. SETA's is outonome instellings.

Figuur 3.1: Ontstaan van FASSET as SETA



Die akronieme in figuur 3.1 gebruik kan soos volg verklaar word (SA, 1997d:87):

- ◆ SAQA: South African Qualifications Authority.
- ◆ NQF: National Qualifications Framework.
- ◆ SGB: Standard Generating Bodies.
- ◆ ETQA: Education and Training Quality Assurance Bodies.
- ◆ NSA: National Skills Authority.

- ♦ *SETA: Sector Education and Training Authority.*
- ♦ *FASSET: Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority.*

In die volgende paragrafe word, soos in figuur 3.1 geïllustreer, die rolspelers wat die ontstaan van FASSET geïnisieer het omskryf. Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO), Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), die Departement van Arbeid se Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie en die konsep SETA beskryf.

3.2.1 Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO)

Die Wet op die **Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid** (no. 58 van 1995) Wet skep 'n nuwe raamwerk vir onderwys en opleiding in Suid-Afrika deur:

- ♦ Die skep van 'n enkele verenigde stelsel van onderwys en opleidingskwalifikasies in die land; en
- ♦ Die skep van instellings om te verseker dat die kwalifikasies van 'n hoë standaard is (SA, 2001c:17).

Die **Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO)** het in Oktober 1995 tot stand gekom (SA, 58/1995) en die eerste raad is in Augustus 1996 ingehuldig. Die **SAKO**-raad is uit verteenwoordigers van nasionale onderwys- en opleidingdeelhebbende liggame saamgestel. **SAKO** is die gesamentlike verantwoordelikheid van die Ministers van Onderwys en Arbeid, waarvan die Minister van Onderwys die wetgewende verantwoordelikheid het.

Die missie van **SAKO** is: *To ensure the development and implementation of a National Qualifications Framework which contributes to the full development of each learner and to the social and economic development of the nation at large* (SAKO, 2000).

Die funksies van **SAKO** kan kortliks soos volg opgesom word:

- ♦ Die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR).
- ♦ Die akkreditering van kwalifikasies en die registrering van nasionaal aanvaarde eenheidstandaarde, wat gepubliseer en beskikbaar gestel sal word aan enige een

wat geïnteresseerd is in verdere onderwys. **SAKO** sal nie onderwysvoorsieners akkrediteer nie.

- ♦ Die registrasie van “National Standard Setting Bodies” (NSB), wat verantwoordelik sal wees vir die ontwikkeling en hersiening van standarde en kwalifikasies in elke leerveld.
- ♦ Die registrasie van “Education and Training Quality Assurers” (ETQA) wat verantwoordelik is vir die versekering van kwaliteitlewering van eenheidstandaarde (SAKO, 2000).
- ♦ **SAKO** het twaalf studie- of kennisvelde binne die **NKR**, wat gebaseer is op die integrasie van fundamentele dissiplines, studieareas en sleutel-beroepsvelde, aanvaar (Vermeulen, 2000:15).

Rekeningkunde val binne Veld 03: Sake-, Handel- en Bestuurstudies. Die **SAKO** Wet poog om 'n einde te maak aan die kloof tussen onderwys en opleiding. Leerders het vaardighede sowel as kennis nodig om veranderinge van die een-en-twintigste eeu te verwerk. Kennis is nie net akademiese teorie nie en opleiding is nie net vaardighede nie (SA, 2001c:17).

Die **SAKO**-Wet maak voorsiening dat leerders vrylik tussen die onderwys- en opleidingsisteme kan beweeg. Die vooropstelling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (**NKR**) is 'n wyse waardeur die **SAKO**-Wet voorsiening maak vir kwaliteitsonderwys en opleiding met verskeie toetree-, uittree- en hertoetreegeleenthede (SA, 2001c:18).

Hierdie ruimte van beweging binne die onderwys- en opleidingstrukture wat aan leerders gebied word, getuig van die vyf basiese aannames waarop uitnodigende onderrig berus. Erkenning word aan elke leerder se waarde en sluimerende potensiaal gegee. Die nuwe strukture as deel van die transformasieproses van hoër onderwys skep geleentheid vir die toepassing van die proses van uitnodigende onderrig. [Vergelyk paragraaf 2.2.2].

3.2.2 Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)

Die **Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)** is 'n raamwerk waarbinne standarde en kwalifikasies soos ooreengekom deur onderwys- en opleidingsinstansies landwyd geregistreer word. Volgens die Departement van Arbeid (SA, 2001c:19) kan die vergelyk word met 'n enkele, wye leer wat alle moontlike leer- en beroepsgeleenthede insluit.

Leerders kan horisontaal sowel as vertikaal op die leer tussen leer- en beroepsgeleenthede beweeg (SA, 2001c:19). Soos enige leer het die **NKR** verskillende vlakke wat aandui hoe ver die leerder van die begin, eindpunt of volgende vlak is.

Die **NKR** het tot stand gekom deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid Wet No 58 van 1995, wat voorsiening maak vir die ontwikkeling en implementering van 'n **Nasionale Kwalifikasieraamwerk** (SAKO, 2000).

Die doel van die **NKR** is om 'n raamwerk te bied waarbinne transformasie in onderwys en opleiding in Suid-Afrika kan funksioneer. Een toeganklike nasionale stelsel wat kwaliteit onderwys en opleiding onderskryf sodat werksgeleenthede geskep kan word om sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die land as geheel te ondersteun, word as die ideaal gekoester (SAKO, 2000).

Die transformasie in onderwys en opleiding kan vergemaklik word indien 'n uitnodigende onderrigstrategie deel vorm van die **NKR**. Om die ideaal te verwesenlik neem die **NKR** 'n bepaalde struktuur aan.

Die struktuur van die **NKR** word in drie bande verdeel. Elke band bestaan uit een of meer vlakke (SAKO, 2000).

Die eerste **NKR**-band staan bekend as die Algemene Onderwys- en Opleidingsband. Hierdie band huisves **NKR** vlak 1 wat bestaan uit tien grade.

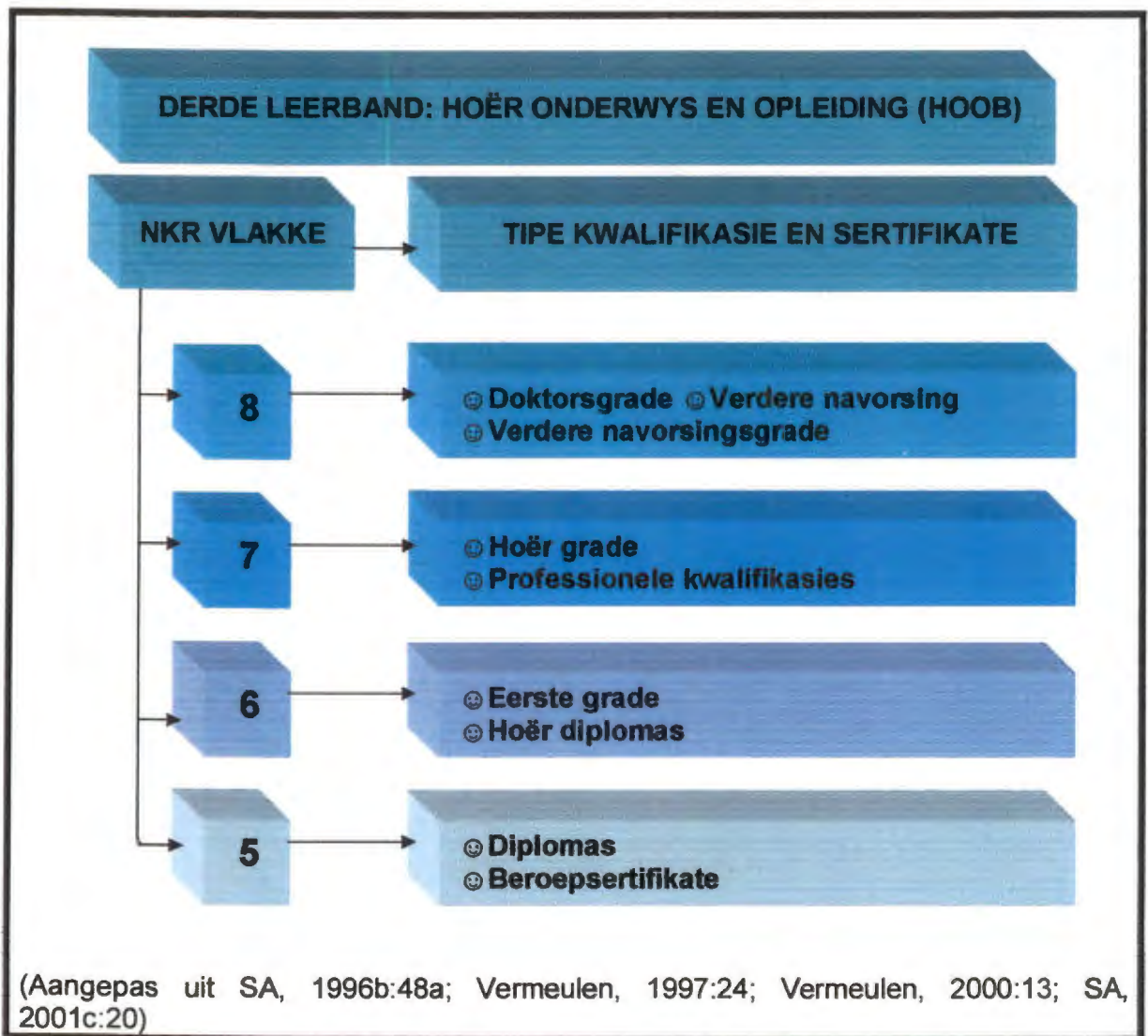
NKR-band 2, Verdere Onderwys- en Opleidingsband bestaan uit die drie vlakke, twee, drie en vier, wat drie grade van onderwys en opleiding verteenwoordig.

Die onderrig en leer van Rekeningkunde in hoër onderwys figureer binne die struktuur van die **NKR**-band 3. Die derde **NKR**-band, die Hoër Onderwys- en Opleidingsband, bestaan uit vier vlakke.

Die akkommodasie van Rekeningkunde binne die NKR-struktuur word deur figuur 3.2 voorgestel. Die vlakke is 'n meetinstrument vir die moeilikheidsgraad van die verskillende kwalifikasies (SA, 2001c:19). [Vergelyk figuur 3.2].

Die vlakke, soos in figuur 3.2, is nie 'n meetinstrument vir die studietydperk van die leerder nie.

Figuur 3.2: Rekeningkunde in hoër onderwys binne die struktuur van die NKR



Rekeningkunde op hoër onderwysvlak wat in dié studie ondersoek word, val binne die Hoër Onderwys- en Opleidingsband soos voorgestel in figuur 3.2 op vlak vyf, ses en

sewe. 'n Uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde kan huisvesting bied aan die kruisvelduitkomste soos voorgehou deur die **NKR**.

Die **NKR** verwys na sewe kritiese kruisvelduitkomste vir onderwys en opleiding. Hierdie is vaardighede wat moet deel uitmaak van alle kwalifikasies. Die kritiese kruisvelduitkomste is:

- ◆ Identifisering en oplossing van probleme.
- ◆ Saamwerk met ander persone.
- ◆ Organisering en bestuur van die eie ek.
- ◆ Versameling en analisering van inligting.
- ◆ Goeie kommunikasievaardighede.
- ◆ Gebruik van wetenskap en tegnologie en die bewus wees van die invloed hiervan op die mens en sy omgewing.
- ◆ Die besef dat alle probleme aangedurf in leer- en opleidingsgeleenthede deel vorm van die groter gemeenskap en wêreld (SA, 2001c:21).

Die kritiese kruisvelduitkomste is noodsaaklik vir alle beroepe. Die Rekeningkunde-onderriggewer sal eers die kritiese kruisvelduitkomste self moet bemeester alvorens die leerder deur 'n uitnodigende onderrigstrategie tot hierdie vaardighede gelei kan word. [Vergelyk Hoofstuk 2].

Die **NKR**-vlakke vyf tot agt sluit kwalifikasies en sertifikate ten opsigte van doktorsgrade, verdere navorsing en verdere navorsingsgrade; hoër grade en professionele kwalifikasies; eerste grade en hoër diplomas, asook diplomas en beroepsertifikate in.

Die Hoër Onderwys- en Opleidingsband stel basiese (fundering), praktiese en reflekterende bevoegdhede voor vir elk van die voorgestelde vlakke binne die band. Hierdie studie fokus op die onderrig van Rekeningkunde binne die raamwerk van 'n uitnodigende strategie vir vlakke vyf, ses en sewe in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband.

Die vereiste bevoegdhede van die vlakke word omskryf in Tabel 3.1, 3.2 en 3.3.

Vlak vyf van die Hoër Onderwys- en Opleidingsband soos in Tabel 3.1 geïllustreer is die eerste vlak van opleiding in die band. Die vlak bied aan die leerder 'n beroepsertifikaat of diploma indien aan die vereiste bevoegdhede voldoen word. Die bevoegdhede is breë kennis wat binne normale werkprosedures en -standaarde uitgeoefen moet word.

Tabel 3.1: Bevoegdhede van vlak vyf in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband

VLAK EN TIPE: VLAK 5		
KWALIFIKASIES EN SERTIFIKATE: BEROEPSERTIFIKATE EN DIPLOMAS		
BEVOEGDHEDE		
BASIESE (FUNDERING)	PRAKTIESE	REFLEKTERENDE
● Besit omvangryke gespesialiseerde skolasiese en tegniese vaardighede. ● Besit 'n breë kennisbasis met substansiële diepte in ander terreine.	● Voer 'n verskeidenheid van roetine- en nie-roetinetake uit onder algemene toesig. ● Verskeie prosedures van standaard tot nie-standaard. ● Beplan, selekteer of aanbied van inligting, metodes of hulpbronne.	● Aard, hoeveelheid en kwaliteit van uitsette: volle verantwoordelikheid. ● Groepuitsette: moontlike verantwoordelikheid.

(SA, 2000a:16)

Vlak ses van die Hoër Onderwys- en Opleidingsband soos in Tabel 3.2 geïllustreer is die tweede vlak van opleiding in die band. Hierdie vlak stel aan die Rekeningkunde-onderryggewer bepaalde eise. Nie net moet die onderrig en opleiding versoen word met die verwagtinge van die **NKR**, **FASSET** en professionele liggame nie. Die Rekeningkunde-onderryggewer wat uitnodigend onderrig, het ook bepaalde verwagtinge. Die vlak bied aan die leerder 'n eerste graad en 'n hoër diploma indien aan die vereiste bevoegdhede voldoen word. Die bevoegdhede is gespesialiseerd van aard wat binne professionele beroepsbeoefening toerekenbaarheid vereis.

Die basiese bevoegdhede van vlak 5 (Vergelyk Tabel 3.1) en vlak 6 (Vergelyk Tabel 3.2) verskil deurdat die leerder op laasgenoemde vlak data moet kan reformateer of transformeer in 'n bruikbare formaat. Vlak 6 (Vergelyk Tabel 3.2) word gekenmerk deur die inleidende toetrede tot hoërordeprobleemoplossing en psigomotoriese vaardighede.

Praktiese bevoegdheids van vlak 6 (Vergelyk Tabel 3.2) reflekteer progressie in die gebruik van kreatiewe vaardighede.

Reflekerende bevoegdheids op die vlak is inleidend tot die vermoë om ten opsigte van uitkomst, onder toesig, te onderhandel. Hierdie bevoegdheid behels ook persoonlike verantwoordelikheid vir beplanning en uitsette.

Tabel 3.2: Bevoegdheids van vlak ses in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband

VLAK EN TIPE: VLAK 6		
KWALIFIKASIES EN SERTIFIKATE: EERSTE GRADE EN HOËR DIPLOMAS		
BEVOEGDHEDE		
BASIESE (FUNDERING)	PRAKTIESE	REFLEKTERENDE
● Besit omvangryke gespesialiseerde skolas-tiese, professionele of tegniese vaardighede asook basiese (toegepas of teoretiese) navorsing ten opsigte van 'n groter dissipline. ● Analisering, evaluering en reformatering van 'n groot hoeveelheid inligting. ● Formulering van toepaslike respons om konkrete sowel as abstrakte probleme op te los. ● Generering van idees deur geanaliseerde inligting en konsepte op enige abstrakte vlak.	● Funksioneer in hoogs veranderlike skolas-tiese, tegniese en professionele konteks vir duidelik gedefinieerde aktiwiteite. ● Verskeie prosedures van standaard tot nie-standaard. Dikwels nie-standaard van aard binne 'n groter dissipline. ● Diagnoseer probleme en skep geskikte respons om konkrete sowel as abstrakte probleme binne die veld van tegniese, professionele en bestuurs-funksies op te los.	● Openbaar toerekenbaarheid deur die vasstelling en bereiking van persoonlike en/of groepuitsette.

(SA, 2000a:16-17)

Op vlak ses funksioneer leerders in 'n grootheid van veranderlike konteks en prosedures wat gekenmerk word deur 'n wye reeks, maar beperkte, keuses.

In die volgende vlak beweeg die konteks na kompleks met prosedures wat geselekteer kan word uit alle moontlikhede binne die bepaalde scenario.

Vlak sewe soos in Tabel 3.3 geïllustreer, is die derde vlak van opleiding in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband.

Vlak sewe van die Hoër Onderwys- en Opleidingsband word in Tabel 3.3 voorgestel.

Tabel 3.3: Bevoegdhede van vlak sewe in die Hoër Onderwys- en Opleidingsband

VLAK EN TIPE: VLAK 7 KWALIFIKASIES EN SERTIFIKATE: HOËR GRADE EN PROFESSIONELE KWALIFIKASIES		
BEVOEGDHEDE		
BASIESE (FUNDERING)	PRAKTIESE	REFLEKTERENDE
● Besit omvangryke gespesialiseerde skolasiese, professionele of tegniese vaardighede asook basiese (toegepas of teoretiese) navorsing ten opsigte van 'n groter dissipline. ● Demonstreer die vermoë om krities te hersien, te konsolideer en 'n kennis-basis sistematies en samehangend uit te brei. ● Demonstreer die vermoë tot analisering, transformering en kritiese evaluering van nuwe inligting, abstrakte data en konsepte wat bewese resultate insluit van verskeie hulpbronne. ● Die vermoë om toepaslike respons te skep om abstrakte en kontekstuele probleme op te los.	● Funksioneer in komplekse, hoogs gespesialiseerde en onvoorspelbare konteks binne breë parameters en funksies. ● Selekteer van 'n volledige reeks van gevorderde prosedures binne 'n groter dissipline. ● Diagnoseer probleme en skep geskikte respons om kontekstuele sowel as abstrakte probleme op te los. ● Die vermoë om diagnostiese vaardighede oor te dra en toe te pas in verskeie kontekste.	● Volledige toerekenbaarheid deur die vasstelling en bereiking en evaluering van persoonlike en/of groep-uitsette.
(SA, 2000a:17-18)		

Die vlak sewe soos in Tabel 3.3, akkommodeer leerders wat kwalifikasie verbetering ten doel het deur die verwerwing van 'n honneursgraad, B Tech graad, professionele, nagraadse en werkgebaseerde onderrig en opleiding (SA, 2000a:12).

Die basiese bevoegdhede van vlakke vyf, ses en sewe fokus op kennis en vaardighede. Die basiese bevoegdhede van vlak sewe word verbreed deurdat die leerder kreatiewe

idees en oplossings moet kan skep deur analise en transformasie wat 'n hoë vlak van abstraksie vereis.

Bevoegdhede van praktiese aard word gekenmerk deur progressie in die toetrede tot kompleksiteit en die uitoefening van betekenisvolle oordeel binne holistiese konteks. Reflekerende bevoegdhede op vlak sewe verskil slegs van vlak ses deur 'n nuanse van progressie. Die progressie weerspieël die elementêre evaluasie van eie en ander se uitsette.

Na die leerder se verwesenliking van vlak sewe vind verdere progressie plaas deur die leerder se toetrede tot vlak agt. In wese dui vlak agt se basiese bevoegdhede op dié van ekspert en in diepte kennis. Praktiese bevoegdhede op die vlak weerspieël 'n hoë vlak van navorsing en reflekerende bevoegdhede deur die toepassing van die leerder se uitsette.

Vir die doel van hierdie studie sal gefokus word op die moontlike toepassing van 'n uitnodigende strategie binne vlakke vyf, ses en sewe in die onderrig van Rekeningkunde. Sekere kennis, norme, standarde en vaardighede word van die Rekeningkunde-leerder verwag met die uittrede tot 'n bepaalde vlak en die toetrede tot die volgende vlak. Om ondersteuning te bied tot realisering van die bepaalde vaardighede loods die Departement van Arbeid die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie.

3.2.3 Departement van Arbeid: Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie

Volgens die minister van arbeid, mnr. M.M.S. Mdladlana, stem alle Suid-Afrikaners saam dat Suid-Afrika 'n tekort aan vaardighede het: *werkgewers vind dit moeilik om die vaardighede wat hulle nodig het te vind en werksoekers is gefrustreerd wanneer hulle nie kwalifiseer vir werk wat beskikbaar is nie* (SA, 2002a:13). In die HAT (1994:1142) word **vaardighede** omskryf as *bekwaamheid, handigheid, bedrewenheid*. In Suid-Afrika is 'n nuwe vaardigheidsontwikkelingstrategie nodig. Die Departement van Arbeid verwys na die nuwe vaardigheidsontwikkelingstrategie as 'n vaardigheids-revolusie (SA, 2001c:9). Hierdie vaardigheids-revolusie het momentum gekry met die faktore soos probleme in die arbeidsmark, diskriminasie, arbeidsmarksegmentering, skeiding van onderwys, die praktiese fasel van die onderrig en opleiding, werkonsekerheid, informele

sektor, arbeid- en opleidingswetgewing, werkloosheidsyfer, tariewe en subsidies en globalisering as basis.

Die ontwikkeling van die sluimerende potensiaal van 'n leerder kan bydra tot die vestiging van een of meer vaardighede by die betrokke leerder deur die toepassing van die proses van uitnodigende onderrig deur die onderriggewer. [Vergelyk paragraaf 2.2].

Daar is vyf doelwitte gestel vir die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie:

- ♦ Ontwikkel 'n kultuur van hoë kwaliteit lewenslange leerder.
- ♦ Bevorder vaardigheidsontwikkeling in die formele ekonomie vir produktiwiteit en werkskepping.
- ♦ Spoor vaardigheidsontwikkeling in die kleinsakesektor aan en ondersteun dit.
- ♦ Bevorder vaardigheidsontwikkeling via werksgeskiktheid en volgehoue lewensonderhoud deur sosiale ontwikkelingsinisiatiewe.
- ♦ Wees nuweling in ondernemings behulpzaam (SA, 2002b:22; SA, 2001c:41).

Onder die sambreel van uitnodigende onderrig is die doelwitte van die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie haalbaar. [Vergelyk Figuur 2.1]. Hierdie doelwitte moet realiseer deur die 25 SETA's wat in Maart 2000 gestig is en wat 'n diens moet lewer aan elke sektor van die ekonomie binne die "Skills Development Act" (SDA) (Wet 97 van 1998) en "Skills Development Levies Act" (SLA) (Wet 9 van 1999).

3.2.4 'Sector Education and Training Authority' (SETA)

'n SETA sal verantwoordelik wees vir die ontwikkeling en bevordering van vaardighede in die bepaalde sektor, met besondere aandag gefokus op die behoeftes van die arbeidsmark en die skep van geleenthede vir diegene wat voorheen benadeel is (SA, 1999b:14).

Volgens die departement van Arbeid is die rol van 'n SETA om die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie te help implementeer en om vaardighede van werkers in hul sektor te verbeter (SA, 2002b:22). SETA's moet verseker dat mense vaardighede aanleer wat werkgewers en gemeenskappe nodig het en dat die opleiding gedoen word ingevolge ooreengekome en geregistreerde standaarde (SA, 2002a:22).

FASSET as ondersteunende meganisme van die finansiële en rekeningkundediens-sektor moet onder andere by dra tot die Nasionale Vaardighedsontwikkelingstrategie en onderrig en opleiding in Rekeningkunde bevorder. 'n Uitnodigende onderrigstrategie kan **FASSET** as ondersteunende meganisme komplementeer.

3.3 ONDERRIGDOELSTELLINGS VAN 'FINANCIAL AND ACCOUNTING SERVICES SECTOR EDUCATION AND TRAINING AUTHORITY' (FASSET)

Volgens die konstitusie van **FASSET** is die sektor van die onderwys- en opleidingowerheid gestig in ooreenstemming met Artikel 9 en 13 van die "Skills Development Act" No 97 van 1998 (SA, 1999b:5). In "Section Two: Seta Constitution" (SA, 1999b:4) beskou **FASSET** die doel van die konstitusie om te voorsien in 'n institusionele raamwerk van sektorale en werkplekstrategieë wat nasionaal bedink en geïmplementeer kan word. Hierdie strategieë moet strook met die mikpunte van die nasionale ekonomie en sosiale ontwikkeling (SA, 1999b:4). Die strategieë moet ontwikkeling bevorder in die konteks van:

- ♦ die ondersteuning en verbetering van bemiddeling van vaardighede-ontwikkeling;
- ♦ die voorsiening van gewaarborgde kwaliteitsonderrig en -opleiding;
- ♦ die verbetering van toeganklikheid tot leergeleenthede;
- ♦ aanmoediging van aktiewe werkgewersdeelname;
- ♦ ondersteuning van die doelwitte van die Wet op Indiensnemingsgelykheid; en
- ♦ die behoeftes van die Suid-Afrikaanse arbeidsmark wat werkgewers, huidige werknemers, werkloses, nuwe en potensiële toetrede tot die arbeidsmark en ondernemings insluit (SA, 1999b:5).

Die sektorale en werkplekstrategieë van **FASSET** kan binne die raamwerk van uitnodigende onderrig bereik word. Uitnodigende onderrig kan met gemak toegepas word in hoër onderwysinstansies maar ook binne die arbeidsmark wat vaardighede, ontwikkeling en lewenslange leer aanhang.

3.3.1 Die visie van FASSET

FASSET identifiseer sy rol in die sektor van finansies en rekeningkunde as: *To influence the effective operation of the labour market, through effective skills development, so as to ensure the appropriate supply of competent labour necessary to compete in the global economy* (SA, 2002a:1; SA, 2002b:1; SA, 2000b:4). Volgens FASSET (2003:10) word beoog om die produktiwiteit van die sektor te verhoog om te verseker dat die sektor die loopbaankeuse van voornemende vakleerlinge en nuwe toetreders tot die arbeidsmag sal wees.

Om bevoegde arbeid met vaardighede wat effektief ontwikkel is, uit die sektor te lewer, sal die doelstellings vir die onderrig van Rekeningkunde aan die hand van geassosieerde professionele liggame en geakkrediteerde organisasies ondersoek moet word. [Vergelyk paragraaf 3.3 en 3.4].

3.3.2 Die missie van FASSET

FASSET het 'n belangrike opdrag om te vervul in die onderwys en opleiding van finansies en rekeningkunde. As verteenwoordiger van verskeie owerhede, waaraan verslag gelewer moet word, is die doelstellings van **FASSET**:

- ♦ Die verbetering van die bevoegdhede van werknemers en potensiële werknemers; asook verhoogde produktiwiteit in die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding.
- ♦ Die verhoging van belegging in onderwys en opleiding in dié sektor en optimalisering van die beleggingsopbrengs.
- ♦ Die aansporing van werkgewers en werknemers tot die aanvaarding van die beginsel van lewenslange leer.
- ♦ Die kwaliteitversekering van opleiding en onderwys in die sektor, die ondersteuning van die ontwikkeling van standaarde in lyn met die NKR en die aktiewe bemaking van die standaarde.

- ♦ Die uitbreiding van voorsiening van onderwys en opleiding in die sektor deur 'n gesonde vennootskap met die publieke en private voorsieners van onderwys en opleiding na te streef.
- ♦ Die bevordering van samewerking tussen die openbare en die private sektor.
- ♦ Die ondersteuning van die doelstellings van die "Employment Equity Act" van 1998.
- ♦ Die bevordering van toeganklikheid van leergeleenthede in die sektor.
- ♦ Om die sektor se posisie te vestig as die 'sektor van loopbaankeuse' vir moontlike toekomstige leerders en nuwe deelnemers in die arbeidsmark (SA, 2001d:3; SA, 2000b:4).

Om bogenoemde visie en missie se onderliggende beginsels te verwesenlik het FASSET verskeie doelstellings en prioriteite in die "Sector Skills Plan" (SSP) gedurende September 2001 te tafel gelê. Hierdie doelstellings en prioriteite beïnvloed ook die onderrig en leer van Rekeningkunde, wat ingesluit word by die werksaamhede van FASSET.

3.3.3 Die FASSET "Sector Skills Plan"

Die Wet op Ontwikkeling van Vaardighede No 97 van 1998, seksie 10(1) vereis dat elke SETA 'n "**Sector Skills Plan**" (SSP) moet ontwikkel binne die raamwerk van die nasionale vaardigheidsontwikkelingstrategie (SA, 2002b:1; SA, 2001d:1). Die SSP is 'n roete- aanwyser vir FASSET en organisasies in die FASSET-sektor in terme van vaardighede- ontwikkeling (SA, 2002b:1). Die wetgewing vereis verder dat die **SSP** geïmplementeer moet word deur:

- ♦ vestiging van leerlingskap;
- ♦ goedkeuring van vaardighedsplanne in die werkplek;
- ♦ allokering van fondse op die voorgeskrewe wyse aan werkgewers, onderwys en opleidingvoorsieners en werkers; en
- ♦ die monitering van onderwys en opleiding in die sektor (SA, 2002b:1-3; SA, 2001d:1).

Die inhoud van die **SSP** bestaan uit agt kategorieë. Hierdie kategorieë sluit in 'n sektor-profiel, faktore wat die veranderinge in die toekoms van die sektor kan beïnvloed, huidige onderwys- en opleidingvoorsiening in die sektor, sektorontwikkelingstrategie, indiensneming- en vaardigheidsbehoefte, implikasies vir die vaardighedebeleid en voorsiening, visie, missie, doelstellings, prioriteite, uitkomst en sleutelprestasie-aanwysers asook monitering, verslagdoening en evaluering (SA, 2001d:4). Slegs enkele van die kategorieë in die **SSP** wat die uitnodigende onderrig van Rekeningkunde moontlik kan beïnvloed, sal vir die doel van die studie ondersoek word.

3.3.3.1 Doelstellings van FASSET

Die doelstellings en prioriteite van FASSET is gerig op die onderliggende beginsels soos uiteengesit in die visie- en missie-opgaaf asook die doelstellings van die "National Skills Development Strategy" (NSDS) (SA, 2001d:50). Die doelstellings van FASSET is:

- ◆ Om die bevoegdheide van werknemers en potensiële werknemers te verbeter ten opsigte van: lewenskwaliteit, produktiwiteit en eie-werkskepping.
- ◆ Om die beleggingsvlak in onderwys en opleiding in dié sektor te verhoog en die beleggingsopbrengs te optimaliseer.
- ◆ Om die sektor se posisie te vestig as die 'sektor van loopbaankeuse' vir moontlike toekomstige leerders en nuwe deelnemers in die arbeidsmark.
- ◆ Om werkgewers en werknemers tot die aanvaarding van die kultuur van lewenslange leer aan te spoor deur: die werkplek as aktiewe leerarea te benut, nuwe vaardighede aan te leer en te bemeester en toetreegeleenthede tot die sektor se arbeidsmark te skep.
- ◆ Om die doelstellings van die "Employment Equity Act" van 1998 te ondersteun.
- ◆ Om die toeganklikheid van leergeleenthede in die sektor te bevorder en om die erkenning van voorafgaande leer te fasiliteer.
- ◆ Om die kwaliteit van opleiding en onderwys in die sektor te verseker.

- ♦ Om die voorsiening van onderwys en opleiding in die sektor deur 'n gesonde vennootskap met die publieke en private voorsieners van onderwys en opleiding na te streef en uit te brei.
- ♦ Om die samewerking tussen die openbare en die private sektore te bevorder.
- ♦ Om met SAKO en ander SETA's saam te werk sodat die doelstelling van die wet ("The South African Qualifications Authority Act", Act 58 of 1995) verwesenlik kan word (SA, 2002c:1-2).

Die doelstellings van FASSET is deurvleg met elemente van uitnodigende onderrig: vertroue, intensionaliteit, respek en optimisme. Toekomstige leerders en die huidige arbeidsmark word as waardevol, bekwaam en verantwoordelik beskou. Die potensiaal van toekomstige en huidige leerders kan die beste ontgin word deur 'n samewerkende, koöperatiewe aksie van onderrig en opleiding deur mense wat professioneel teenoor mekaar optree.

3.3.3.2 Faktore wat die verandering van die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding in die toekoms met FASSET as owerheid kan beïnvloed/

Die faktore, wat die verandering in die finansiële en rekeningkundige dienstesektor van onderwys en opleiding bemoeilik, is deur FASSET geïdentifiseer deur die toepassing van die PESTEL-model. Die PESTEL-model akkommodeer die impak van beleid (groei, indiensneming, herverdeling, vigs en onderwys), ekonomiese, sosiale, tegnologiese, omgewings- en wetgewende aangeleenthede op die vaardighede-ontwikkelingsproses (SA, 2000c:15). Die SSP van FASSET gedateer 28 September 2001 hanteer onderwys as 'n verdere faktor en sluit dit nie in by beleidsaangeleenthede nie (SA, 2001d:17). Met die analisering van die komponente van PESTEL kan verskeie aangeleenthede wat verandering in die sektor pertinent beïnvloed, uitgewys word. In hierdie studie word slegs gefokus op die aangeleenthede wat hoër onderwys en opleiding raak.

3.3.3.2.1 Beleidsaangeleenthere

Ten spyte van groei, indiensneming en herverdeling (GEAR) bly ekonomiese groei en die groei in werksgeleenthere misleidend (SA, 2000c:15). Volgens die SSP suggereer die gevorderdheid in tegnologie en die verandering in vaardighedemateriaal dat werksgeleenthere skepping ook relatief laag in die sektor sal wees ondanks voorspelde groei in werksgeleenthere groei (SA, 2001d:17).

3.3.3.2.2 Onderwys

Alhoewel die transformasie van die onderwys aan die gang is, het die impak van ongelykheid op alle vlakke 'n invloed gehad en het steeds 'n invloed op die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding. Die sektor is ernstig beïnvloed deur die ongelykheid in onderwys in veral die kritieke dissiplines van wiskunde, wetenskap en tale in alle leerbande. Volgens die SSP is daar 'n jaarlikse uitval van 25% van leerders op vlak 5 en 6. Hierdie uitval beklemtoon die belangrikheid van beroepsoriëntering tydens die Verdere Onderwys- en Opleidingsband (SA, 2001d:18). Die kriterium vir toetreding tot die sektor is graad 12 en dit beklemtoon dat die genoemde probleem aandag moet verkry. FASSET sluit die oplossing as deel van sy strategiese beplanning in, naamlik onderriggewerwerrykings-programme, oorbruggings-programme en die akkreditering van onderrigprogramme van Rekeningkunde deur professionele liggame (SA, 2001d:18; SA, 2000c:16). Die strategiese beplanning van FASSET is gegrond op die SETA se duidelik geformuleerde visie en missie. Alhoewel die konsep uitnodigende onderrig nie direk gebruik word nie, is die strategie van 'n uitnodigende strategie onmiskenbaar.

3.3.3.2.3 Ekonomiese aangeleenthere

Die verdere onderrig en leer van Rekeningkundeleerders aan hoër onderwysinrigtings word gestrem deur finansiële hulpbronne. FASSET het ten doel om strategieë te identifiseer wat sal verseker dat voldoende arbeid in die veld in die toekoms voorsien sal kan word (SA, 2000c:17). Volgens FASSET is die ekonomiese faktore wat die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding beïnvloed die volgende:

- ♦ Buitelandse beleggers se toetrede tot Suid-Afrikaanse markte realiseer nie soos ver wag is nie.
- ♦ Min werksgeleenthede is geskep in die formele sektor, byvoorbeeld rekenmeesters in opleiding. Die geoktrooieerde rekenmeesters wat Suid-Afrika verlaat, elimineer hierdie groei in die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding.
- ♦ Vir die meerderheid skoolverlaters is hoër onderwys ontoeganklik vanweë beperkte finansiële bronne.
- ♦ Rasse-ongelykheid in die geoktrooieerde rekenmeesters-beroep vanweë die diskriminerende politieke beleid in die verlede. Om die regstelling in die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding deur te voer, vereis groot finansiële insette.
- ♦ Die privaat sektor sowel as die openbare sektor se herstrukturering realiseer in ontoereikende vaardighede om dienste aan die publiek te lewer (SA, 2001d:19, SA, 2000c:17).

3.3.3.2.4 Tegnologiese aangeleenthede

Toegang tot tegnologie is noodsaaklik in die ontwikkelende wêreld. Programme om toeganklikheid en vaardighede in 'n tegnologie se komplekse omgewing te bevorder, is van kritieke belang (SA, 2000c:18). Die kapasiteit van hoër onderwysinrigtings se fasiliteite om aan die leerders dié geleentheid te bied, sal deur sosiale beleggingsprogramme van werkgewers ondersteun moet word. Werkgewers kan hierdeur verseker dat toetreders tot die arbeidsmark praktykgerigte tegnologiese onderrig en opleiding in Rekeningkunde ontvang het (SA, 2001d:21; SA, 2000c:18).

3.3.3.2.5 Wetgewende aangeleenthede

SAKO bied aan alle sektore die uitdaging om onderwysprosesse in lyn te bring met die vereistes deur hulle gestel. Die SSP van FASSET sluit onder andere die volgende wetgewing in:

- ♦ SAKO (Wet 58 van 1995) en die NKR. Dit het 'n positiewe impak op die sektor deurdat die kwaliteitsversekerde meganismes, wat kwalifikasies in Finansiële

Rekeningkunde in die toekoms sal bestuur, gestandaardiseer sal word. [Vergelyk paragraaf 3.3, 3.4 en 3.5].

- ♦ “Skills Development Act” (SDA) (Wet 97 van 1998) en “Skills Development Levies Act” (geen Afrikaanse benaming is gepubliseer nie) (SLA) (Wet 9 van 1999). [Vergelyk paragraaf 3.2.3].
- ♦ “Employment Equity Act” (EE). Hierdie wetgewing is daarop gemik om die wanbalans in die rekeningkundeprofessie op grond van ras, kleur en geslag reg te stel.
- ♦ Ander arbeidswetgewing soos die Wet op Arbeidsverhoudinge (LRA), Wet op Basiese Diensvoorwaardes (BCEA) (Wet 75 van 1997) en die werkloosheidsversekerings (UIF) wetgewing.
- ♦ Die “Draft Accountancy Profession Bill”. Hierdie konsepwetgewing sal 'n impak hê op die doeltreffendheid en die doelmatigheid van die professie deur verbeterde kwaliteitsversekerde metodes. Die verskillende toetreevlakke tot die professie sal hierdeur vermeerder word (SA, 2001d:21; SA, 2000c:19).

Die onderwys- en opleidingsaanbod in dié sektor speel 'n rol om sommige van die aangeleenthede, soos gerealiseer deur die toepassing van die PESTEL-model, op die kort- en langtermyn op te los. 'n Uitnodigende onderrigstrategie kan bydra tot die suksesvolle onderwys- en opleidingsaanbod in dié sektor. Die onderwys- en opleidingsaanbod in dié sektor sal in die volgende paragraaf bespreek word.

3.3.3.3 Onderwys- en opleidingsaanbod in die finansiële en rekeningkundesektor

Volgens FASSET kan die vernaamste onderwys- en opleidingsvoorsieners in finansies en rekeningkunde gekategoriseer word in vier groepe, naamlik publieke voorsieners, inhuis-opleiding, private voorsieners en professionele liggame (SA, 2001d:22; SA, 2000c:20).

3.3.3.3.3 Publieke voorsieners

Publieke voorsieners verskaf onderwysgeleenthede aan leerders in al drie bande van die NKR-struktuur, naamlik die Algemene, Verdere en Hoër Onderwys- en

Opleidingsband. Die inisiële program fokus as gevolg van tyds- en bronbeperkings slegs op die voorsiening in die hoër onderwysband. In die Hoër Onderwys- en Opleidingband is verskeie universiteite en teknikons wat onderwysprogramme in die Sake-, Kommersiële en Bestuurswetenskappe aanbied wat vlakke 5 tot 8 van die NKR-struktuur akkommodeer. [Vergelyk Figure 3.3, 3.4 en 3.5]. Hierdie onderwys verleen aan leerders toegang tot die finansiële en rekeningkundige sektor (SA, 2001d:22; SA, 2000c:29). Verskeie ontwikkelings- en nuwe tendense in die **publieke voorsieners**-groep sluit in:

- ♦ Die voorstelling en ingebruikneming van veelvoudige uittreevlakke van sertifikaat na diploma na graad na nagraadse graad.
- ♦ Die voorstelling en ingebruikneming van sommige komponente van praktyk-gebaseerde leer en assessering van kwalifikasies, spesifiek in technikon-kursusse.
- ♦ Die registrasie van kursusse by SAKO met die daaropvolgende beweging in die rigting van uitkomsgebaseerde assessering (SA, 2001d:22; SA, 2000c:21).

Die nuwe ontwikkelingsgeleenthede en nuwe tendense wat die **publieke voorsieners**-groep bied, kan geassosieer word met die basiese aannames van uitnodigende onderrig. [Vergelyk paragraaf 2.2.1].

3.3.3.3.4 Private voorsieners

Onderwys en opleiding deur **private voorsieners** realiseer in die vorm van kortkursusse en korttermynprogramme. Nie alle onderwys en opleiding deur **private voorsieners** lei tot formele erkenning of akkreditering van leerders nie. Sommige kortkursusse word internasionaal erken en geakkrediteerde kwalifikasies kan verwerf word (SA, 2001d:24; SA, 2000c:22). Ingesluit in die voorbeeldlys van spesialis **private voorsieners** in onderwys en opleiding is onder andere "Association for the Education and Training of Accountants" (AETA), Damelin, die Johannesburgse Sekuriteitebeurs, Kelly, Atcor, en so meer (SA, 2000c:22). Daar is egter 'n toename in erkenning en akkreditasie van kortkursusse en korttermynprogramme deur professionele liggame en publieke voorsieners (SA, 2001d:24). Nuwe tendense en ontwikkeling van private voorsieners sluit onder andere registrasie van kortkursusse en

korttermynprogramme in by die Private Hoër Onderwys- en Opleidingvoorsiener binne die Departement van Onderwys (SA, 2001d:24; SA, 2000c:22). **Private voorsieners** neem ook deel aan die standaardontwikkeling deur “Standard Generating Bodies” (SGB) (SA, 2001d:24; SA, 2000c:22). Die sukses van kortkursusse en korttermynprogramme deur professionele liggame en publieke voorsieners kan verseker word deur toepassing van ‘n uitnodigende strategie. Met ‘n positiewe persepsie en selfkonsep as basis, die basiese aannames as vertrekpunt kan die proses van uitnodigende onderrig met welslae deur private voorsieners en professionele liggame in kortkursusse en korttermynprogramme toegepas word. [Vergelyk paragraaf 2.2.2, 2.2.7 en 3.3.3.3.4].

3.3.3.3.5 Inhuis-opleiding

As gevolg van die gespesialiseerde aard, wese en mededingende omgewing waarbinne ‘n groot groep van die groter werkgewers in die sektor funksioneer, is die behoefte aan **inhuis-opleiding** en –onderwys as kritiek bestempel. Wetgewende vereistes binne die publieke en private sektor beklemtoon die behoefte aan **inhuis**-programme. Hierby kan die Suid-Afrikaanse Inkomstediens (SAID), die Ouditeur-Generaal en auditvereistes ingesluit word (SA, 2000c:22). **FASSET** (SA, 2000c:21) se voorbeelde van **inhuis**-onderwys en –opleiding soos geïdentifiseer deur die “Workplace Skills Plans” sluit onder andere in:

- ♦ Groot korporatiewe onderwys- en opleidingsorganisasies, byvoorbeeld Macaulei (Anglo American) en die Nasionale Skool van Rekeningkunde (KPMG).
- ♦ Korporatiewe **inhuis-opleidingsafdelings**, byvoorbeeld Arthur Andersen, Deloitte en andere.
- ♦ Publieke sektor **inhuis**-onderwys- en opleidingsvoorsiening, byvoorbeeld SAID en die Ouditeur-Generaal.

Nuwe tendense en ontwikkeling van **inhuis-opleiding** sluit onder andere registrasie van **inhuis-opleidingskursusse** by SAKO in asook die **inhuis-opleiding** se deelname aan die standaardontwikkeling deur “Standard Generating Bodies” (SGB) (SA, 2001d:25; SA, 2000c:23).

3.3.3.3.6 Geassosieerde professionele liggame

Professionele liggame vorm 'n kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir finansies en rekeningkunde. Die voorsiening varieer van direkte voorsiening van onderwys en opleiding tot eksaminering, assessering en akkreditering (SA, 2001d:23; SA, 2000c:21). Die sfeer van NKR-vlak 4 tot 8 maak voorsiening vir die vryheid van beweging. **Professionele liggame** in die sektor, soos Die Assosiasie van Geoktrooieerde Gesertifiseerde Rekenmeesters (ACCA), Geoktrooieerde Instituut van Bestuursrekenmeesters (CIMA), Instituut van Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters (CFA), die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad (OROR) en Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR) het hulle versoen met en hulle werksaamhede in lyn gebring met FASSET as owerheid (SA, 2001dc:15; SA 2000c:13). Die omvang van die **professionele liggame** in die sektor versterk die werksaamhede van FASSET (SA, 2000c:13). Kwaliteitversekering van onderwys en opleiding in Rekeningkunde deur **professionele liggame** vergemaklik die taak van FASSET. Die onderwys en opleiding in Rekeningkunde deur **professionele liggame** en die taak van FASSET is versoenbaar binne 'n uitnodigende strategie. Die professionele liggame vorm 'n soliede platform vir vaardigheids-ontwikkelingsinisiatiewe in die sektor om kwaliteit opleiding te verseker (SA, 2000c:13). Nuwe ontwikkelinge in die voorsienergroep van **professionele liggame** sluit in:

- ♦ Volgehoue kontak met internasionale akkrediteringsliggame.
- ♦ Groei in die erkenning en die akkreditering van Suid-Afrikaanse professionele kwalifikasies.
- ♦ Veelvoudige bestaande uitreevlakke en die bekendstelling van nuwe veelvoudige uitreevlakke binne die struktuur van die professionele liggame.
- ♦ Die beweging na lewenslange leer vir lede van die professionele liggame.
- ♦ Die registrasie van kwalifikasies van professionele liggame by die NKR en die beweging na uitkomsgebaseerde assessering wat op registrasie volg.
- ♦ Deelneming aan die standaardontwikkelingsproses (SA, 2001d:23; SA, 2000c:21).

Om bogenoemde doelstellings te verwesenlik, is FASSET afhanklik van die samewerking van **professionele liggame**. Vir die uitnodigende onderrig van Rekeningkunde-leerders aan hoër onderwysinrigtings, is skakeling met die **professionele liggame** en FASSET vir universiteite en teknikons die ondersteuningsbasis om leerders praktykgerig op te lei. Die impak van FASSET se doelstellings op die Rekeningkunde-onderrig en opleiding moet nie onderskat word nie. FASSET fokus onder andere op die onderrig en opleiding van finansiële bestuur, batebestuur, ouditering, belastingdienste en nog meer, wat Rekeningkunde as komponent insluit. Na raming sal FASSET die onderrig en opleiding van sewentig duisend huidige werkers, sowel as die huidige en toekomstige Rekeningkunde-leerders in die sektor, akkommodeer. Uit die groep van agtien FASSET-geassosieerde **professionele liggame** sal vyf se werksaamhede ten opsigte van die onderrig van Rekeningkunde bespreek word. [Vergelyk paragraaf 3.3].

Die vier vernaamste onderwys- en opleidingsvoorsienergroepeerings naamlik, publieke voorsieners, private voorsieners, inhuis-opleiding en geassosieerde professionele liggame, blyk die omvang van die sektor te akkommodeer vir hoogs gespesialiseerde onderwys en opleiding. Volgens FASSET se SSP is dit moeilik om die onderriggewers en opleiers te evalueer. Daar is 'n behoefte aan formele strukture vir akkreditasie wat voorsien moet word deur "Education and training quality assurer" (ETQA) (SA, 2001d:27).

Die vernaamste onderwys- en opleidingsvoorsiener vir die doel van die studie waarbinne die uitnodigende onderrigstrategie kan figureer, is geassosieerde professionele liggame wat 'n direkte skakeling met hoër onderwys onderskryf.

3.4 GEASSOSIEERDE PROFESSIONELE LIGGAME

Die omvang van professionele liggame in die sektor van FASSET is een van sy sterk punte. Professionele liggame speel veral 'n waardevolle rol in die versekering van kwaliteitsonderwys en -opleiding. Die professionele liggame bied 'n soliede basis vir vaardigheidsontwikkelingsinisiatiewe asook die identifisering van beste praktyke in die sektor wat as maatstaf kan dien. (SA, 2000c:13).

3.4.1 Die Assosiasie van Geoktrooieerde Gesertifiseerde Rekenmeesters (ACCA)

ACCA hervestig in Suid-Afrika in 1993 en het sedertdien die reputasie verwerf as die veteraanvegter vir die transformasie van die rekenmeestersprofessie in die land (ACCA, 1999:10). **ACCA** is in 1904 in Londen gestig en is die grootste geglobaliseerde professionele rekeningkundige liggaam (ACCA, 2000). Die missie van **ACCA** is: *To provide quality professional opportunities to people of ability and application, to be a leader in the development of the global accountancy profession, to promote the highest ethical and governance standards and to work in the public interest.*

Die missie van **ACCA** identifiseer ook met die basiese aannames van uitnodigende onderrig. 'n Sleutelkomponent van die **ACCA**-kwalifikasie is praktiese ondervinding (ACCA, 2000:10). 'n Hoë mate van buigsaamheid is in die komponent ingebou, omdat professionele kwalifikasie deur die praktiese opleidingskomponent van **ACCA** kan plaasvind voor, gedurende of na die kwalifiserende eksamens (ACCA, 2000:10). Hoewel die **ACCA**-kwalifikasie populêr is by leerders en verwelkom word by werkgewers en onderriggewers, beskou OROR of SAIGR nie die kwalifiserende vereistes van **ACCA** geskik vir die beëdigende funksie van die professionele beroep nie (ACCA, 1999:10).

3.4.2 Instituut van Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters (CFA)

Die **CFA** se stigting in 1982 het voortgespruit uit die groeiende behoefte van die kleiner tot medium sakesektor en om in te pas by die internasionale rekeningkundige tendense (CFA, 2002a:1). Die **CFA** staan in diens van die rekeningkundige professie deur die skep van 'n professionele tuiste vir Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters (CFA, 2002c:1). Volgens die **CFA** stel hulle professionele norme wat lede bind aan 'n standaard van uitnemendheid. Dit impliseer 'n verbintenis tot en verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap wat hy dien (CFA, 2002c:1). In die amptelike joernaal van die **CFA** (CFA, 2000b:1) gee die professionele liggaam hul missie soos volg weer: *We are committed to providing professionally qualified accountants who serve the needs of the business community.* In die uitoefening van die missie onderneem **CFA** om:

- ♦ Hoë etiese standaarde te stel en te handhaaf.

- ◆ Effektiewe diens te lewer aan lede en toekomstige lede.
- ◆ Saam te werk met adviserende onderwysliggame en met die sakesektor te konsulteer aangaande die opleiding van toekomstige lede.
- ◆ Openbare kennis en positiewe menings te koester.
- ◆ Relevant te bly in 'n veranderende omgewing (CFA, 2000b:1).

Lidmaatskap van die **CFA** berus daarop dat 'n persoon aan twee duidelike vereistes voldoen, naamlik akademies en prakties (CFA, 2002c:1). Gevolglik is **CFA** lidmaatskap beperk tot die praktiserende lidmaatskap en nie-praktiserende lidmaatskap. Hier word praktiserende lidmaatskap as die leerder beskou wat reeds sy akademiese of onderrigkomponent suksesvol afgehandel het, hetsy deur 'n toepaslike graad of diploma wat kernvakke soos Rekeningkunde III, Belasting, 'n regsverwante vak (SA wetgewing) en 'n auditverwante vak insluit (CFA, 2002a:1; CFA, 2002c:1; CFA, 2000a:1). Die leerder moet dus sy praktiese vereistes nakom, alvorens hy toegelaat kan word as praktiserende kommersiële en of finansiële rekenmeester (CFA, 2002c:1; CFA, 2000a:1). In die praktyk moet die opleidingsperiode onder toesig van 'n professionele rekeningkundige plaasvind. In hierdie konteks verwys professionele rekeningkundige na 'n lid van CFA, SAIGR, ACCA, ISCA en CIMA (CFA, 2002b:1; CFA, 2000b:1). 'n Opleidingskontroleboek verfyn die opleidingsperiode wat opleidingsvereistes spesifiseer, en maak die funksionering van die opleidingsprogram meer vaartbelyn (CFA, 2000b:2). Volgens CFA (CFA, 2002b:3; CFA, 2000b:4) word die blootstelling van die leerder tydens die praktiese opleiding op drie vlakke van bevoegdheid geëvalueer, naamlik:

- ◆ Hulp – die leerder sal by werksopdragte wat aanvangsinstruksies en konstante toesig sal verg, betrokke wees.
- ◆ Uitvoerend – die leerder sal in werksopdragte met 'n sekere graad van onafhanklikheid betrokke wees, maar sal na aanvangsinstruksies in 'n mate nog steeds onderhewig aan toesig wees.
- ◆ Toesighoudend – die geleentheid om oor personeel toesig te hou, mag moontlik nie in die werkplek realiseer nie as gevolg van die strukturele samestelling of

operasionele omstandighede. 'n Leerder word dus geag om dié vlak te bereik indien hy geëvalueer is as bevoeg en indien die geleentheid daartoe verleen word (CFA, 2002b:3; CFA, 2000b:4).

Die unieke eienskap van die **CFA**-opleidingsprogram is dat 'n **CFA**-opleidingsbeampte en die leerder se toesighouer aan die hand van die inligting in die opleidingskontroleboek die leerder persoonlik evalueer by die werksplek van die leerder (CFA, 2002a:2; CFA, 2000b:4). 'n Toelatingseksamen vir toetrede tot die professie van kommersiële en finansiële rekenmeesters word aan die einde van die praktiese opleidingsperiode afgelê. Die **CFA** ondersteun die beginsel van lewenslange leer soos deur die sektor se owerhede voorgestel. Dié beginsel word aktief bedryf deur gereelde nuusjoernale en 'n professionele ondersteuningsprogram aan praktiserende lede en nie-praktiserende lede te bied (CFA, 2002a:4; CFA, 2002c:2). Die **CFA** voortgesette professionele ontwikkelingsprogram word deur akademiese en praktykleiers uit die vakdissiplines behartig. Die beleid, programme en prosedures van die **CFA** vertoon 'n uitnodigende onderrig- en opleidingstrategie.

3.4.3 Die Geoktrooieerde Instituut van Bestuursrekenmeesters (CIMA)

Sedert die stigting in 1919 bied Die Geoktrooieerde Instituut van Bestuursrekenmeesters (**CIMA**) 'n kwalifikasie aan wat in totaliteit relevant is om in die behoeftes van die korporatiewe wêreld te voorsien (CIMA, 2002a:1; CIMA, 1999:1). **CIMA** is nie 'n onderrigvoorsiener nie (CIMA, 2001:1). Alhoewel **CIMA** geen vereistes van formele onderrig aan leerders stel om toelating te verkry tot **CIMA**-eksaminering nie, kan dit vir die leerder wel voordelig wees om deelname aan 'n gestruktureerde program te oorweeg (CIMA, 2001:1). Hierdie voordele kan insluit:

- ♦ Terugvoering vanaf onderriggewers binne 'n gestruktureerde program.
- ♦ Die ervaring van onderriggewers met kennis van **CIMA**.
- ♦ Die geleentheid om ervaring met ander **CIMA**-leerders te deel.

CIMA het 'n inligtingsbrosjyre saamgestel om dit vir leerders te vergemaklik om 'n geskikte onderrigverskaffer te vind. **CIMA** verwys na die onderrigverskaffers as "Learning through partnership" (LTP) (CIMA, 2001:1). Die LTP onderrig 'n

kwaliteitsversekeringskema vir onderrigverskaffers wat **CIMA**-leerders onderrig. Hierdie skema bied 'n raamwerk vir standarde vir **CIMA**-kursusverskaffers asook leiding en ondersteuning aan onderrigverskaffers. Onderrigverskaffers word op twee vlakke geassesseer, naamlik kwaliteitstandaarde en drumpel of aanvang. Op die kwaliteitstandaardevlak moet onderrigvoorsiens aan verskeie kriteria voldoen om geakkrediteerde status te verdien (CIMA, 2001:1). Die drumpel- of aanvangsvlak akkommodeer onderrigverskaffers wat nie op die kwaliteitstandaardevlak inpas nie. Die terme akkreditasie en kwaliteitsvennoot is dus nie van toepassing op onderrigverskaffers op die vlak nie. Om wel die status van die drumpel- of aanvangsvlak te verdien, moet die onderrigverskaffer aan sekere minimum vereistes voldoen (CIMA, 2001:1). Die **CIMA**-kwalifikasie is ontwerp om:

- ♦ te harmoniseer en relevant te bly met vandag se korporatiewe wêreld, en die werklike begrip te gee aan finansiële en bestuurskontrole;
- ♦ ingeligte en fyn afgeronde siening van 'n organisasie in totaliteit te lewer;
- ♦ veranderbaar en aanpasbaar te wees, wat dit moontlik maak om te beweeg van een departement na 'n ander; en
- ♦ 'n internasionale paspoort te voorsien na die mees belowende en belonende besigheidsbestuurloopte wêreldwyd (CIMA, 2002b:1; CIMA, 1999:2).

Volgens die Harrison Willis Navorsing in 1999 verkies werkgewers die **CIMA**-kwalifikasie weens die praktiese ervaring van die werknemers in handel en industrie (CIMA, 1999:1). **CIMA** is afhanklik van die verskeie onderrigverskaffers om 'n uitnodigende onderrigstrategie toe te pas.

3.4.4 Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad

Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad (OROR) het tot stand gekom ingevolge die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeurswet, Wet 51 van 1951, wat later vervang is deur Wet 80 van 1991. Die korporatiewe missie van die **OROR** is om die finansiële belange van die mense van Suid-Afrika en ander belanghebbendes te beskerm deur middel van dienste wat deur geregistreerde rekenmeesters en ouditeure gelewer word (OROR, 1991:2-2). Die onderrigdoelstellings van **OROR** is om:

- ♦ die middele en die regulering daar te stel vir die onderrig en opleiding van 'n toereikende aantal bevoegde en gedissiplineerde rekenmeesters en ouditeure wat in die behoeftes van Suid-Afrika sal voorsien;
- ♦ voortdurend te streef na die behoud van en verbetering in die standaarde van geregistreerde rekenmeesters en ouditeure; en
- ♦ geregistreerde rekenmeesters en ouditeure wat hulle pligte met omsigtigheid, te goeder trou en sonder vrees uitvoer, te beskerm en te ondersteun (OROR, 1991:2).

Die **OROR** het 'n Opvoedkundige Komitee wat beheer uitoefen oor die onderrig en opleiding van voornemende rekenmeesters. Hierdie Opvoedkundige Komitee funksioneer ook deur middel van 'n subkomitee, naamlik die Komitee vir Onderrigvereistes (OVKOM), wat deur die Opvoedkundige Komitee gestig is (OROR, 1993:1). In die opvoedkundige vereistes van **OROR** word OVKOM se onderrig en opleiding oor kwalifikasies soos volg beskryf:

- ♦ Voornemende geoktrooieerde rekenmeesters sal onderrig en opgelei word sodat hulle oor die noodsaaklike professionele bevoegdheid vir die toelating tot die professie beskik.
- ♦ Die **OROR** sal die standaard van alle goedgekeurde hoër onderwyskursusse op deurlopende basis evalueer en daadwerklik kontroleer en sal homself oortuig dat kandidate voldoende praktiese opleiding en ondervinding ontvang (OROR, 1993:5).

Die opvoedkundige vereistes van die **OROR** (1993:11-71) gee 'n uiteensetting van die gedetailleerde uitkomst vir die vyf professionele vakke wat in die onderrig van voornemende rekenmeesters gedek moet word. Die vyf professionele vakke sluit in: Rekeningkunde; Bestuursrekeningkunde en Finansiële Bestuur; Ouditkunde; Besigheidsinligtingstelsels en Belasting. Hierdie studie fokus op Rekeningkunde, maar moet nog steeds in geheel gesien word saam met die ander professionele vakke wat deel van die opleiding van voornemende rekenmeesters vorm.

Die **OROR** is nie verantwoordelik vir die onderrig en opleiding van voornemende rekenmeesters nie. Hierdie taak word gedelegeer na geakkrediteerde hoër onderwysinstellings vir die onderrig van die teoretiese aspekte en praktisyns wat die

praktiese ervaring en opleidingsaspekte hanteer. Hoër onderwysinstellings en praktisyns kan die onderrig en opleiding met 'n uitnodigende strategie uitvoer.

Die onderrig en opleiding van voornemende rekenmeesters berus op twee komponente, wat suksesvol afgehandel moet wees alvorens voornemende rekenmeesters die voorgeskrewe eksamen van die **OROR** tot toetrede van die professie kan aflê (OROR, 1993:8). [Vergelyk paragraaf 3.4.4.1]. Rekenmeesters wat praktiseer, het nie altyd toegetree tot die professie via die **OROR** se voorwaardes nie. Praktiserende rekenmeesters tree ook toe tot die praktyk deur ander professionele liggame, wat nie by **OROR** geakkrediteer is nie.

Die Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR) is deur **OROR** geakkrediteer as 'n professionele liggaam en daar sal kortliks in die studie na die professionele liggaam verwys word. [Vergelyk paragraaf 3.4.5]. Ander geleenthede, wat tot toetrede tot die professie lei, kan plaasvind via professionele liggame. Die Assosiasie van Geoktrooieerde Gesertifiseerde Rekenmeesters (ACCA), die Instituut van Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters (CFA) en die Geoktrooieerde Instituut van Bestuursrekenmeesters (CIMA) skep alternatiewe roetes vir die toetredes tot die professie. [Vergelyk paragraaf 3.4.1, 3.4.2 en 3.4.3].

Die **OROR** het "The recognition model incorporating the curriculum framework" ontwikkel om die weg tot registrasie as Geregistreerde Rekenmeester en Ouditeur (Registered Accountant and Auditor) (RAA) te vergemaklik.

3.4.4.1 Die erkenningsmodel

In terme van seksie 15(2)(b) van die Openbare Rekenmeester en Ouditeur Wet, 1991 (Wet 80 van 1991), is dit 'n vereiste vir registrasie as 'n RAA dat die applikant:

- ♦ die voorgeskrewe eksamen geslaag het, die "Public Practice Examination" (PPE); en
- ♦ binne die raamwerk van 'n opleidingskontrak diens gelewer het vir die voorgeskrewe periode (PAAB, 2001:0-1).

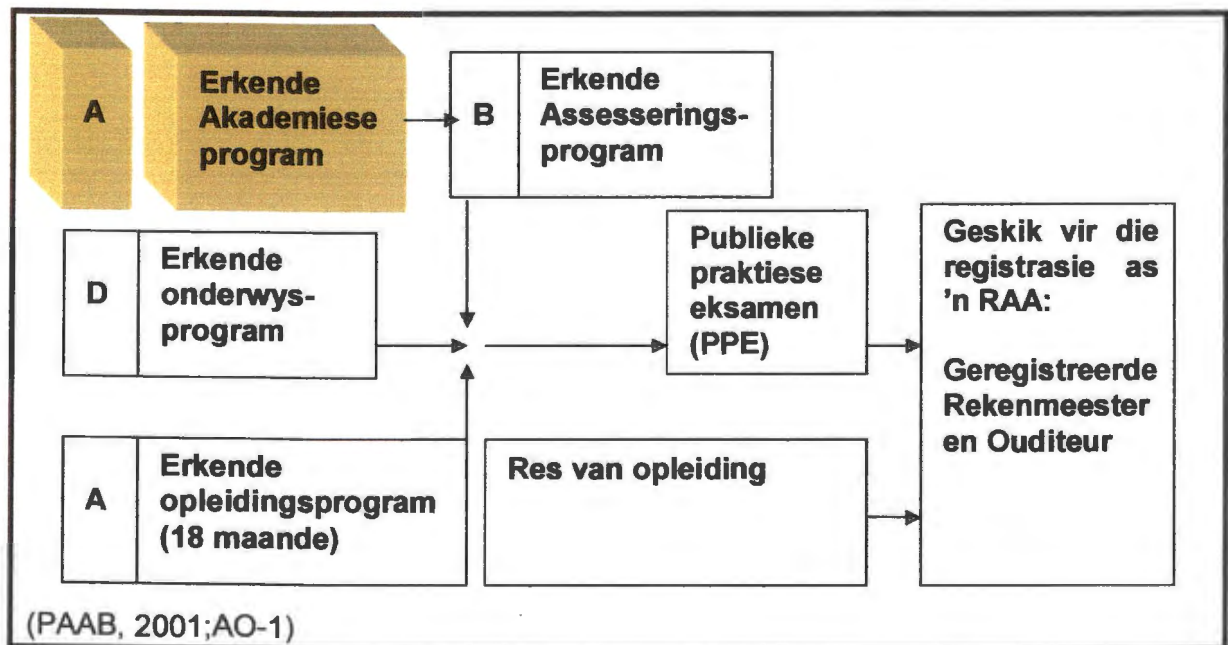
In die voorwoord van die erkenningsmodel van **OROR** word die erkenningsproses beskryf as verdraagsaam en aanmoedigend om 'n diversiteit van geleenthede te skep vir die bereiking van 'n hoë kwaliteit rekeningkunde-onderwys (PAAB: 2001). Hierdie

erkeningsproses huisves 'n uitnodigende onderrig- en opleiding strategie. Die OROR stel sekere toelatingsvereistes tot die PPE in terme van seksie 19(1) van die wet waar die applikant 'n erkende akademiese program met sukses voltooi het na 1 Januarie 1998. Die toelatingsvereistes sluit in 'n erkende akademiese program, 'n erkende kern-assesseringsprogram, 'n erkende opleidingsprogram wat geregistreer is by die OROR met 'n minimum tyd van 18 maande en 'n erkende onderwysprogram (PAAB, 2001:0-1).

3.4.4.1.1 Die akademiese program

Die erkende akademiese program figureer binne die erkenningsmodel en word voorgestel in figuur 3.3. Elkeen van die komponente in die erkenningsmodel A, B, C en D, soos in figuur 3.3 geïllustreer, word omskryf in bepaalde dokumentasie. Die dokumentasie vir elke komponent sluit in 'n bepaalde beleid, erkenningstandaarde en moniteringsprosedures.

Figuur 3.3: Die erkenningsmodel: akademiese program



Die akademiese program soos voorgestel in figuur 3.3 sluit 'n akademiese beleid in. Die akademiese beleid identifiseer sekere verwagtinge van die akademiese program. Volgens die akademiese beleid is die doel van 'n akademiese program om 'n kern-bevoegdheid van die leerder te ontwikkel (PAAB, 2001:A1-3). In hierdie ontwikkeling

moet die konsepte, beginsels, kennis, vaardighede en professionele waardes op 'n geïntegreerde analitiese wyse gevestig word sodat 'n gevestigde basis voorsien word vir verdere professionele ontwikkeling (PAAB, 2001:A1-3).

Vir die bepaling van die wenslikheidsgraad van kernbevoegdheid, het die **OROR** sewe eienskappe geïdentifiseer wat hulle verwagtinge insluit van suksesvolle leerders van die akademiese program:

- ◆ Die vermoë om komplekse situasies te analiseer en probleme voortspruitend hieruit te identifiseer en te omskryf.
- ◆ Die vermoë om kennis te integreer uit verskeie dissiplines wat dit moontlik maak om 'n veelvoud van probleme op te los.
- ◆ Die vermoë om te onderskei tussen relevante en nie tersaaklike inligting uit gegewe data en die tersaaklike inligting toe te pas op 'n bepaalde probleem.
- ◆ Die vermoë om te prioritiseer wanneer veelvoudige probleemssituasies hanteer word deur die probleme wat terstond aandag vereis te identifiseer.
- ◆ Die vermoë om alternatiewe oplossings te evalueer en objektief te onderhandel wanneer sodanige alternatiewe hanteer word.
- ◆ Die vermoë om effektief te kommunikeer met relevante deelhebbers deur die formulering van geskikte en lewensvatbare aanbevelings op 'n bondige en logiese wyse.
- ◆ Die vermoë om lewenslank te leer en aan te pas by verandering (PAAB, 2001:A1-3).

Die eienskappe wat 'n leerder behoort te besit soos deur OROR voorgestel, kan deur uitnodigende onderrig by leerders ontwikkel word om elke leerder se volle potensiaal te benut. Hierdie vooropgestelde eienskappe korreleer ook met die NKR se basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede. [Vergelyk paragraaf 3.2.2]. Volgens die **OROR** moet die ontwikkeling van die bevoegdheidsgraad 'n geskikte basis bied vir opleiding- en onderwysprogramme sodat die graad van professionele bevoegdheid vereis vir die PPE bereik kan word (PAAB, 2001:A1-3).

Verskeie standarde word deur OROR voorgehou wat die haalbaarheid van die akademiese program kwalifiseer.

3.4.4.1.2 Erkenningstandaarde

Die **OROR** stel verskeie standarde wat as essensieel beskou moet word vir die realisering van die verwagtinge in die akademiese program. Die gestelde standarde word in Tabel 3.4 weergegee.

Tabel 3.4: Standaarde vir die realisering van akademiese verwagtinge

Standaard 1	: Formele akademiese omgewing
Standaard 2	: Voldoende onderwysbreedte
Standaard 3	: Verteenwoordigende inhoud van die kurrikulumraamwerk
Standaard 4	: Effektiewe onderrigbenadering
Standaard 5	: Geskikte standaard, trefwydte en vorm van assessering
Standaard 6	: Voorsiening vir toegang en mobiliteit
Standaard 7	: Aantrekkingskrag en retensie/behou van onderriggewers
Standaard 8	: Geskikte infrastruktuur
Standaard 9	: Duidelik geformuleerde missie
Standaard 10	: Duidelik geformuleerde en gepubliseerde uitsetkriteria
Standaard 11	: Formele en effektiewe kommunikasiekanale vir voorsieners
Standaard 12	: Formele en effektiewe moniteringsprosedure

(PAAB, 2001:A1-4)

Slegs sekere van die erkenningstandaarde sal opsommenderwys weergegee word.

Standaard 2: Voldoende onderwysbreedte

Die multi-dissiplinêre publieke praktykomgewing vereis professionele bevoegde praktisyns met 'n breë basis en globale perspektief wat bevorderlik is om die ekonomiese, politieke, sosiale en tegnologiese konteks waarbinne besighede en ander organisasies funksioneer, te begryp. Geregistreerde RAA's moet in sleutel-

besluitnemingskapasiteit effektief kan optree (PAAB, 2001:A1-4). Dit vereis begrip van aangeleenthede wat nie direk verband hou met Rekeningkunde nie. Daarom sal hoër onderwysinstellings wat die professionele onderrig verskaf, voldoende onderwysbreedte in die akademiese program moet akkommodeer. Volgens die **OROR** verwys hierdie onderwysbreedte na:

- ♦ 'n Globale perspektief van historiese gebeure en huidige aangeleenthede wat die moderne samelewing slyp.
- ♦ Basiese insig en begrip vir menslike gedrag en optrede.
- ♦ Waardering vir die breedte van kontrasterende ekonomiese, politieke en sosiale aangeleenthede, nasionaal en internasionaal.
- ♦ Waardering vir kuns, literatuur en wetenskap.
- ♦ Bewustheid van verskillende persoonlike en sosiale waardes (PAAB, 2001:A1-5).

Standaard 4: Effektiewe onderrigbenadering

Volgens **OROR** (PAAB, 2001:A1-5) is die verwagting nie dat voor kwalifikasieprogramme die totale omvang van tegniese kennis, vaardighede en professionele waardes vir volgehoue professionele bevoegdheid moet ontwikkel nie. Die instandhouding van professionele bevoegdheid in 'n voortdurend veranderende omgewing maak dit noodsaaklik dat RAA's ontwikkel en 'n verbintenis tot lewenslange leer behou (PAAB, 2001:A1-5). Die effektiewe onderrigbenadering in die akademiese program moet die volgende aspekte van leer aanspreek:

♦ **Leerinhoud**

Die leerinhoud behoort verby die punt te beweeg van oordrag of die staatmaak op voorkennis. Leerinhoud moet vaardighede en waardes ontwikkel geskik vir selfaangewese ondersoek en navorsing.

♦ **Die leerproses**

Die onderrigproses behoort 'n wye verskeidenheid van leerdergesentreerde onderrigmetodes in te sluit. Leerdergesentreerde onderrigmetodes kan onder andere wees:

- Die gebruik van gevallestudies wat werklike situasies naboots.
- Die kreatiewe en diverse gebruike van tegnologie.
- Groepsamewerking.
- Die aanmoediging van leerders om aktief deel te neem aan die onderrigproses.
- Die aanmoediging van leerders om te bevraagteken, probleme self op te los en op hul eie te leer.

Die OROR laat ruimte om hierdie leerdergesentreerde onderrigmetodes aan te vul met ander onderrigmetodes.

♦ Houding van leerders ten opsigte van leer

Leerders moet aangemoedig word om 'n persoonlike verbintenis tot lewenslange leer te maak. Hoër onderwysinstellings behoort 'n effektiewe onderrigbenadering te bevorder wat 'n basis sal voorsien vir lewenslange leer (PAAB, 2001:A1-6).

Standaard 5: Geskikte standaard, trefwydte en vorming van assessering

Volgens die OROR (PAAB, 2001:A1-6) is deurlopende assessering nodig om die effektiwiteit van onderrig te evalueer en terugvoering aan leerders te verseker. Die finale assessering behoort aan te dui of die kernbevoegdheidsgraad bereik is. Hoër onderwysinstellings behoort te verseker dat standaard, omvang en die vorm van assessering in die akademiese program 'n geldige en betroubare evaluasie van die leerder se kernbevoegdheidsgraad sal weergee (PAAB, 2001:a1-6).

Standaard 6: Voorsiening vir toegang en mobiliteit

Die voorsiening vir 'n geskikte standaard van publieke praktiese dienste in die Suid-Afrikaanse ekonomie is afhanklik van die genoegsame hoeveelheid bevoegde RAA's (PAAB, 2001:A1-6). Hoër onderwysinstellings moet die voorsiening vir toegang en mobiliteit in die geregistreerde rekeningkunde-professie bevorder. Hierdie bevordering kan plaasvind deur 'n geskikte toelating, retensie en ondersteuningbeleid te formuleer binne die akademiese program (PAAB, 2001:A1-6). Hierdeur behoort leerders wat potensiaal en aanleg toon vir Rekeningkunde aangetrek en behou te word.

Standaard 7: Aantrekkingskrag en retensie/behou van onderriggewers

Die mate van ontwikkeling van die kernbevoegdheidsgraad van leerders is afhanklik van die akademiese personeel. Die afhanklikheid figureer in die aantal, kwalifikasies en deskundigheid van die onderriggewers (PAAB, 2001:A1-6). Hoër onderwysinstellings behoort sekere praktyke te implementeer wat ontwerp is om akademiese personeel of onderriggewers aan te trek en te behou (PAAB, 2001:A1-6).

Die standaard wat **OROR** stel, moet realiseer in die akademiese program wat die hoër onderwysinstelling aanbied. Hierdie verwagtinge is haalbaar indien die akademiese program beskutting kan vind onder die sambreel van uitnodigende onderrig wat die onderriggewer en die leerder akkommodeer.

Die verwagtinge van **OROR** vind ook neerslag in die Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters.

3.4.5 Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR)

In 'n profiel oor die status van **SAIGR** word die professionele liggaam beskou as die eminente rekenmeestersliggaam in Suid-Afrika, wat gevestig is as een van die toonaangewende institute in die wêreld binne 'n uiters dinamiese besigheidsektor (SAIGR, 2000a). Die oorkoepelende doelstelling van **SAIGR** is die versekering van opleiding, wat voldoen aan die vereistes van diepte, breedte, kwaliteit en volharding (SAIGR, 2000b). Sekere openbare praktyke en ander nie-openbare praktyke is deur **SAIGR** geïdentifiseer en geakkrediteer as geskik vir die praktiese opleiding soos vereis deur die **OROR**. **SAIGR** is geakkrediteer deur **SAKO** as 'n "Education and Training Quality Assurer". Die **SAIGR** word deur die **OROR** en **SAKO** gemonitor aangaande die kwaliteit van openbare praktyke en ander nie-openbare praktyke, wat geakkrediteer is as opleidingsfasiliteite (SAIGR, 2000b).

Verskeie kwalifikasievlakke word binne die **SAIGR** erken. Dit is nou moontlik om onder die beskerming van **SAIGR** op enige van drie vlakke, naamlik die van Geoktrooieerde Rekenmeester (GR), Assosiaat Rekenmeester (AAR) en Assosiaat Rekeningkundige Tegnikus (ART) te kwalifiseer (SAIGR, 2001:1-1). Daarbenewens kan die leerder of persoon wat op enige van die drie vlakke wil kwalifiseer, dit by wyse van twee roetes

doen. Die eerste roete is die Opleiding in Openbare Praktyk (OIOP)- program. Hier vind opleiding by Geregistreerde Opleidingskantoor (GOK) van firmas van goedgekeurde rekenmeesters en ouditeure plaas. Die tweede roete is die Opleiding Buite Openbare Praktyk (OBOP) program. Hier vind opleiding by 'n Goedgekeurde Opleidingsorganisasie (GOO) plaas. Sodanige instansies staan in die handel en nywerheid of die openbare sektor en sluit die Kantoor van die Ouditeur-generaal en die Suid-Afrikaanse Inkomstedienste in (SAIGR, 2001:1-1).

Die rede waarom GOOs by die praktiese ondervindingselemente betrek word, is om alle sektore (handel en nywerheid, openbare sektor en openbare praktyk) in staat te stel om deel te vorm van die verskaffing van opleiding van voornemende lede van die verskillende Kolleges van **SAIGR** op 'n formeel gestruktureerde en gemoniteerde wyse (SAIGR, 2001:1-2). Volgens **SAIGR** (SAIGR, 2001:1-2) kan hoë kwaliteit en konsekwente opleiding verseker word. Die verwagte resultaat van hierdie benadering is:

- ♦ Dat dit firmas/organisasies van 'n verskeidenheid soorte en groottes in staat stel om vir GOO-status aansoek te doen.
- ♦ Koöperatiewe reëlins, sodat groepe werkgewers wat op hul eie nie aan die vereistes vir goedkeuring van GOOs voldoen nie, dit wel op 'n gesamentlike basis sal kan doen.
- ♦ Dat leerders onder toesig 'n gestruktureerde tydperk van beplande, relevante ondervinding sal ondergaan in 'n kwaliteitomgewing wat gekenmerk word deur die hoogste etiese en professionele standaarde.
- ♦ Dat dit vorm gee aan die vereistes en standaarde van wat as die beste praktyk beskou word.
- ♦ Dat dit die GOO/GOK se ingesteldheid teenoor en verbintenis tot voortgesette professionele onderrig sal bevorder (SAIGR, 2001:1-2).

Die verskeie kwalifikasievlakke wat behaal kan word deur die geleentheid van twee moontlike roetes skep ruimte vir leerders. Die geleenthede bevestig 'n uitnodigende strategie. Hierdie uitnodigende strategie vind verder neerslag in die **SAIGR** se

opleidingsriglyne vir voornemende geoktrooieerde rekenmeesters, voornemende assosiaat algemene rekenmeesters en voornemende assosiaat rekeningkundige tegnici.

3.4.5.1 Opleidingsriglyne vir voornemende geoktrooieerde rekenmeesters

Die opleidingsomgewing vir die opleiding as 'n GR kan by 'n GOO of 'n GOK wees. Die doel van die rekeningkunde-onderrig en -opleiding moet wees om bevoegde professionele rekenmeesters te lewer wat in hul loopbaan 'n positiewe bydrae sal maak tot die professie en die samelewing waarbinne hulle werksaam is. Die handhawing van professionele bevoegdheid ten spyte van toenemende veranderings waarmee hulle sal moet tred hou, noodsaak dat rekenmeesters 'n ingesteldheid van leer om te leer sal ontwikkel en handhaaf (SAIGR, 2001:1-9). Die onderrig en opleiding van professionele rekenmeesters moet onderliggende kennis, vaardighede en professionele waardes inboesem wat hulle in staat sal stel om in hul professionele loopbane deurgaans te leer en aan te pas by verandering. Volgens SAIGR moet bepaalde vaardighede ontwikkel word. Die opleiding, soos deur SAIGR (SAIGR, 2001:1-10) bepaal, wat deur GOO's/GOK's aangebied word, moet van sodanige omvang wees dat dit die volgende vaardighede by GR-leerders sal vaslê:

3.4.5.1.1 Intellektuele vaardighede

- ♦ Die vermoë tot ondersoek en navorsing, abstrakte en logiese denke, induktiewe en deduktiewe beredenering en kritiese ontleding.
- ♦ Die vermoë om ongestruktureerde probleemstelling in 'n onbekende omgewing te identifiseer en op te los en om probleemoplossingsvaardighede in 'n proses van oorlegpleging toe te pas.
- ♦ Die vermoë om, met beperkte bronne, prioriteite te kies en toe te wys en werk so te organiseer dat by moeilike sperdatums gehou word.
- ♦ Die vermoë om by verandering aan te pas.
- ♦ Die vermoë om rekeningkundige kennis in die oplossing van probleme in die sakewêreld toe te pas.

3.4.5.1.2 Interpersoonlike vaardighede

- ♦ Die vermoë om saam te werk, veral in groepe, om ander te beïnvloed, te lei en om konflik te weerstaan en op te los.
- ♦ Die vermoë om interaktief te verkeer met kultureel en intellektueel diverse persone.
- ♦ Die vermoë om aanvaarbare oplossings deur onderhandeling te beding.

3.4.5.1.3 Kommunikasievaardighede

- ♦ Die vermoë om doeltreffend op te tree in die voorlegging, bespreking en verdediging van standpunte by wyse van formele en informele, geskrewe en gesproke taal.
- ♦ Die vermoë om met insig te luister.
- ♦ Die vermoë om inligting uit menslike, gedrukte en elektroniese bronne op te spoor, te bekom, te orden, aan te wend en verslag daaroor te doen.

3.4.5.1.4 Verantwoordelikheid as vaardigheid

Volgens SAIGR (SAIGR, 2001:1-11) moet 'n toename in verantwoordelikheid veral aandag geniet. Verantwoordelikheid behoort selfvertroue en inisiatief by die rekenmeester-leerder aan te moedig en hom te help om die vermoë te ontwikkel om teoretiese kennis met praktiese opleiding te integreer in die hantering van sakeprobleme.

3.4.5.1.5 Bestuursvaardighede

Afgesien van die verskaffing van tegniese kennis en vaardighede aan leerders behoort die opleidingsprogram leerders te help om bestuursvaardighede te ontwikkel. Dit sal bereik word deur leerders bloot te stel aan 'n verskeidenheid kliënte (in die geval van 'n GOK) of aan 'n verskeidenheid van funksies (in die geval van 'n GOO) (SAIGR, 2001:1-11).

Die opleidingsprogram moet ook verder voorsiening maak om voornemende GR's toe te rus met 'n raamwerk van professionele waardes om hulle in staat te stel om goeie oordeel aan die dag te lê en op 'n etiese wyse te handel, sodat hulle optrede in die beste belang van die gemeenskap en professie sal wees (SAIGR, 2001:1-2). Volgens

SAIGR (SAIGR, 2001:1-12) is professionele waardes die onderbou van die werksaamhede van tegniese bevoegdheid, maar etiese gedrag is ewe belangrik. Professionele waardes het die volgende komponente:

- ♦ 'n Verbintenis om met integriteit en objektiwiteit op te tree en onafhanklik in die toepassing van professionele standaarde te wees.
- ♦ 'n Kennis van die standaarde van professionele etiek.
- ♦ Betrokkenheid by die openbare belang en sensitiwiteit vir sosiale verantwoordelikheid.
- ♦ 'n Verbintenis tot 'n lewenslange leerproses (SAIGR, 2001:1-12).

3.4.5.2 Opleidingsriglyne vir voornemende assosiaat algemene rekenmeesters

Opleiding vir kwalifisering as 'n AAR kan by 'n GOO of 'n GOK onderneem word (SAIGR, 2001:1-24). Die opleidingsdoelstellings van SAIGR ten opsigte van 'n AAR blyk dieselfde te wees as die van 'n GR (SAIGR, 2001:1-24). Volgens SAIGR moet bepaalde vaardighede ook in die opleiding van 'n AAR ontwikkel word. Die opleiding, soos deur SAIGR (SAIGR, 2001:1-25) bepaal, wat deur GOOs/GOKs aangebied word, moet van sodanige omvang wees dat dit intellektuele vaardighede, interpersoonlike vaardighede, kommunikasievaardighede, verantwoordelikheid as vaardigheid en bestuursvaardighede by AAR-leerder sal vaslê. Die inhoudelike van die vaardighede is dieselfde as in die geval van GR-leerders.

Net soos in die geval van GR-leerders moet die opleidingsprogram van AAR's ook verder voorsiening maak om voornemende assosiaat algemene rekenmeesters toe te rus met 'n raamwerk van professionele waardes (SAIGR, 2001:1-27). Volgens SAIGR (SAIGR, 2001:1-12) is professionele waardes die onderbou van die werksaamhede van tegniese bevoegdheid, en etiese gedrag is ewe belangrik. Professionele waardes van toepassing op die AAR-leerder is ook van toepassing op die GR-leerder (SAIGR, 2001:1-27).

3.4.5.3 Opleidingsriglyne vir voornemende assosiaat rekeningkundige tegnisi

Opleiding om as 'n ART te kwalifiseer kan by 'n GOO of 'n GOK ondergaan word (SAIGR, 2001:1-34). Die opleidingsdoelstellings van SAIGR ten opsigte van 'n AAR blyk dieselfde te wees as die van 'n GR en 'n AAR (SAIGR, 2001:1-34). Net soos in die geval van GR- en AAR-leerders moet die opleidingsprogram van ART's voorsiening maak om voornemende assosiaat rekeningkundige tegnisi toe te rus met 'n raamwerk van professionele waardes (SAIGR, 2001:1-35). Volgens SAIGR (SAIGR, 2001:1-12) is professionele waardes die onderbou van die werksaamhede van tegniese bevoegdheid, maar etiese gedrag is ewe belangrik. Professionele waardes van toepassing op die ART leerder het dieselfde komponente as die van die GR leerder en die AAR leerder (SAIGR, 2001:1-35).

Die opleidingsprogram van 'n GR, AAR en ART vind plaas binne 'n bepaalde strategie wat die bevoegdheidvlakke van die NKR akkommodeer. Die huidige opleidingsriglyne bevat reeds faktore wat eie is aan die basiese aannames van uitnodigende onderrig. Die potensiaal van leerders kan ten beste gerealiseer word deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om die ontwikkeling uit te nooi en deur mense wat intensioneel en professioneel teenoor mekaar optree. Hierdie basiese aanname van uitnodigende onderrig realiseer in die ontwikkelingsvlakke van die **SAIGR**. Verder kan die ander vier basiese aannames van uitnodigende onderrig ook direk verbind word met fasette van die opleidingsriglyne van die **SAIGR**. Elke leerder wat hom verbind tot die onderrig en opleiding van hetsy 'n GR, AAR of ART is waardevol, bekwaam en verantwoordelik en moet dienooreenkomstig behandel word. Die onderrig en opleiding van die **SAIGR** weerspieël 'n beeld van 'n samewerkende, koöperatiewe aksie, wat die proses as net so belangrik as die eindproduk beskou. Elke leerder het onontginde, sluimerende potensiaal in alle lewensfasette. Die uitnodigende onderrigstrategie wat voorsiening maak vir 'n bepaalde ekosisteem, sekere elemente, funksioneringsvlakke, hoekstene en boodskappe kan bydra by tot die huidige en toekomstige opleiding van 'n GR, AAR en ART.

In Bylae E van die studie word die kurrikulumverantwoordelikheid soos op mesovlak omskryf deur OROR en SAIGR as professionele liggame saamgevat. [Vergelyk

paragraaf 4.4]. Die kurrikulumverantwoordelikheid van Rekeningkunde word beïnvloed deur die owerheid van die sektor vir finansiële en rekeningkundige onderwys en opleiding. Die owerheid wat hier figureer, is die 'Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET). [Vergelyk paragraaf 3.2].

3.5 PRIVATE VOORSIENERS

Volgens FASSET, die SETA van finansiële en rekeningkundige dienstesektor van onderwys en opleiding in Suid-Afrika, kan die onderwys- en opleidingsaanbod in die finansiële en rekeningkundesektor ook realiseer deur private voorsieners (SA, 2001d:22; SA, 2000c:20). So word die "Association for the Education and Training of Accountants" (AETA) as 'n private voorsiener geklassifiseer (SA, 2000c:22).

3.5.1 Die Association for the Education and Training of Accountants' (AETA)

AETA (AETA, 2001a:1) is die assosiasie wat vir die "Competency Based Accounting Technician Programme" (CBET) in Suid-Afrika beskerming bied. CBET kan omskryf word as 'n program om klerklike arbeidspotensiaal te ontwikkel (AETA, 2001b:1). Die **AETA-raad** bestaan uit drie korporatiewe lede, drie toonaangewende rekeningkunde institute en drie private diensverskaffers (AETA, 2001a:1). Verskeie professionele liggame ondersteun die **AETA**-program waaronder ACCA, CFA, CIMA en SAICA (AETA, 2001b:2). Diensverskaffers wat die opleiding in die CBET program verskaf sluit onder andere in "Competency Based Education", Millenia, Riana E. de Bruyn & Assosiate en andere (SA, 2000c:2). Korporatiewe instellings maak ook gebruik van die CBET-program vir rekeningkunde ondersteunende personeel. Sodanige instellings sluit in mynhuise, motorvervaardigers, kommunikasienetwerkverskaffers, petroleum-vervaardigers en andere (AETA, 2001b:2).

Die program is in Suid-Afrika bekend gestel onder die lisensiaat van "Association of Accounting Technicians" van die Verenigde Koninkryk (AETA, 2001a:1). Volgens **AETA** (AETA, 2001a:1) is die program gedurende 1996 tot 1999 in Suid-Afrika geloods. Die jaar 2000 en 2001 het bygedra tot verdere verrykende ervaring wat dit moontlik gemaak het om hoër onderwysinstellings te betrek by sodanige CBET-program (AETA, 2001a:1). Die CBET-program van **AETA** val binne vlak 5 van die NKR (AETA,

2001a:2). [Vergelyk Figuur 2.3]. Afgesien van 'n redelike vlak van rekenvaardighede en lees- en skryfvaardighede in Engels vereis toetrede tot die program geen minimum opvoedkundige kwalifikasies nie (AETA, 2001b:1). Volgens AETA is die CBET-program die eerste Rekeningkunde opleidingsgeleentheid wat uitkomsgebaseerd is (AETA, 2001a:2).

AETA (AETA, 2001b:1) omskryf die doelstellings van die CBET-program as:

- ♦ om die gaping van rekeningkundige vaardighede wat bestaan tussen professioneel gekwalifiseerde rekenmeesters en ondersteunende rekeningkundige personeel te oorbrug;
- ♦ om ondersteunende rekeningkundige personeel 'n formele erkende kwalifikasie te laat verwerf;
- ♦ om gemotiveerde, produktiewe en ondersteunende rekeningkundige personeel te lewer; en
- ♦ om 'n alternatiewe toegangsroete tot lidmaatskap van professionele liggame te skep (AETA, 2001b:1).

Die doelstellings fokus dus op die verwesenliking van basiese rekeningkundige vaardighede, vaslegging van onderliggende kennis en begrip wat ontwikkel en geassesseer word deur die Standaard van Bevoegdheid via die CBET-program. Verskeie metodes van assessering word in die CBET-program gebruik.

- ♦ Oordra van assessering. Die leerder se vermoë om effektief te funksioneer en praktiese aktiwiteite in die werksituasie baas te raak, word hierdeur getoets. Bewys van bevoegdheid word deurlopend by die leerder se werkplek versamel.
- ♦ Sentrale assessering. Die assessering fokus op die leerder se kennis en begrip wat onderliggend is aan bevoegdheid. Resultate word verkry deur geskrewe assessering twee keer per jaar onder gekontroleerde omstandighede (AETA, 2001b:1).

AETA omskryf bevoegdheid as die vermoë om in bepaalde aktiwiteite op 'n bepaalde standaard binne 'n beroep te presteer (AETA, 2001b:1). Hierdie aktiwiteite sluit in:

- ♦ Die vermoë om kennis en vaardighede oor te dra na nuwe situasies in die korporatiewe omgewing.
- ♦ Die vermoë om eie werkprogram en aktiwiteite te beplan en te organiseer.
- ♦ Die vermoë om innoverend te wees en nie-roetine aktiwiteite te hanteer.
- ♦ Die besit van persoonlike vaardighede wat nodig is om met kollegas, bestuur en kliënte te deal (AETA, 2001b:1).

Die CBET-program blyk leerders te lewer wat voldoen aan die behoeftes van bevoegdheid volgens die terugvoering van die korporatiewe omgewing, diensverskaffers en professionele liggame. Die 'Association for the Education and Training of Accountants' (AETA) is in die proses van 'n naamsverandering. In Maart 2003 kon die nuwe naam nog nie bevestig word nie.

AETA kan ook onderrig en opleiding binne die strategie van uitnodigende onderrig laat realiseer. AETA-programme word soms by hoër onderwysinstellings van stapel gestuur. Die Rekeningkunde-onderriggewer kan die onderrig en opleiding verskaf onder die sambreel van uitnodigend. Geen aanpassings word vir die doel van AETA vereis nie. Die uitnodigende onderrigstrategie bied 'n raamwerk wat ook private voorsieners se onderrig en opleiding kan huisves.

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk word die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde beklemtoon. Die onderrigdoelstellings sluit in kennis, norme, standarde en vaardighede. Die verwagtinge van SAKO, NKR, FASSET, die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie en professionele liggame huisves ook al die elemente om leerders kwalitatief voor te berei vir korporatiewe toetrede.

Die funksie van SAKO en die struktuur van die NKR is ontleed om die plek van Rekeningkunde binne die werksaamhede van die kwalifikasieraamwerk en kwalifikasieowerheid te bepaal. Die hoër onderwys- en opleiding (HOOB) se verskillende vereistes in terme van basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede is omskryf.

FASSET, wat as SETA voortgespruit het uit die werksaamhede van SAKO, is ontleed ten opsigte van sy ontstaan, visie, missie en doelstellings. Verskeie faktore wat deur FASSET geïdentifiseer is, wat die verandering van die finansiële en rekeningkundige dienstesektor van onderwys en opleiding beïnvloed, is bespreek. Die onderwys- en opleidingsaanbod in die finansies- en rekeningkundesektor word deur FASSET in vier kategorieë onderskei en is as sodanig omskryf.

Vervolgens is sommige van die professionele liggame wat deur FASSET geakkrediteer is in oënskou geneem naamlik ACCA, CFA, CIMA, OROR en SAIGR. Groter klem is gelê op OROR wat dienste gelewer deur geregistreerde rekenmeesters en ouditeure monitor en ook 'n Opvoedkundige Komitee huisves wat beheer uitoefen oor die onderrig en opleiding van voornemende rekenmeesters. SAIGR is ook beklemtoon as die belangrikste rekenmeestersliggaam in Suid-Afrika.

Die onderrig en opleiding kan in Suid-Afrika ook realiseer deur private voorsieners. Derhalwe is AETA as private voorsiener omskryf wat daarop fokus om die gaping van rekeningkundige vaardighede wat bestaan tussen professioneel gekwalifiseerde rekenmeesters en ondersteunende rekeningkundige personeel te oorbrug.

Die onderrig en opleiding van Rekeningkunde vind plaas deur instansies in die hoër onderwysstelsel. Die visie van en sistematiese probleme in die huidige hoër onderwysstelsel soos uiteengesit in die 'National Plan For Higher Education' word in Hoofstuk 4 gedefinieer.

In Hoofstuk 4 word ook verder die kurrikulum, enkele didaktiese beginsels as moontlike determinante vir kontemporêre onderrigstrategieë en -benaderings en leerder-gesentreerde onderrigleermetodes bespreek. Al die elemente sowel as die onderrigdoelstellings, soos bespreek in hierdie hoofstuk, vorm deel van die didaktiese situasie in Rekeningkunde. Dit kan verwesenlik word onder die sambreel van uitnodigende onderrig.

4

'N UITNODIGENDE DIDAKTIESE SITUASIE IN REKENINGKUNDE

Hoër onderwys

Kurrikulum in 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde

- Verantwoordelikheid van die kurrikulum
- Kurrikulum
- Kurrikulering

Vlakke in die proses van die uitnodigende kurrikulum



Didaktiese beginsels as determinante vir 'n uitnodigende onderrigstrategie



Die kurrikulum binne 'n bepaalde leerteorie

- Uitnodigende onderrigstrategie ondersteunend tot UGO

→ UGO
☺ Begrip
☺ Beginsels

- Onderrigmodel

→ Koöperatiewe leer

- Binne UGO
- 'n Uitnodigende onderrigstrategie

HOOFSTUK 4

‘N UITNODIGENDE DIDAKTIESE SITUASIE IN DIE ONDERRIG VAN REKENINGKUNDE

4.1 INLEIDING

Onderwys is die oorkoepelende begrip vir die twee hoofaktiwiteite in die didaktiese situasie. Die generiese didaktiese situasie kan omskryf word waar die onderriggewer doelbewus op sistematiese wyse leerinhoud aan die leerder onderrig sodat die leerder kan leer (Fraser *et al.*, 1993:10). Vir Yero (2002:50) is die twee hoofaktiwiteite in die didaktiese situasie, naamlik onderrig en leer, so nou verwant dat daar dikwels nie tussen hulle onderskei word nie. Onderrig en leer is didaktiese handeling wat altyd binne 'n bepaalde didaktiese situasie plaasvind. Onderrig en leer smelt vanself saam in die didaktiese situasie (Yero, 2002:50). In die HAT (1994:146) word didakties onder meer in die byvoeglike naamwoordkonteks omskryf as *lerend* en *onderrigtend*. Situasie word in die HAT (1994:923) omskryf as *'n geheel van omstandighede waarin 'n mens verkeer*. Volgens Fraser *et al.* (1990:10) is die situasie van opvoedende onderrig en leer die handeling, wat plaasvind as die leerder se behoeftes en ingesteldheid om onderrig te word en die onderriggewer se bereidwilligheid om opvoedende onderrig te verskaf, realiseer. Hierdie situasie kan ook herken word in die uitnodigende onderrigstrategie. Die onderriggewer skep onderrig- en opleidingsfasiliteite wat verseker dat die leerder nie hiervan wil uitgesluit word nie. Die leerder wil deel wees van die situasie om te leer.

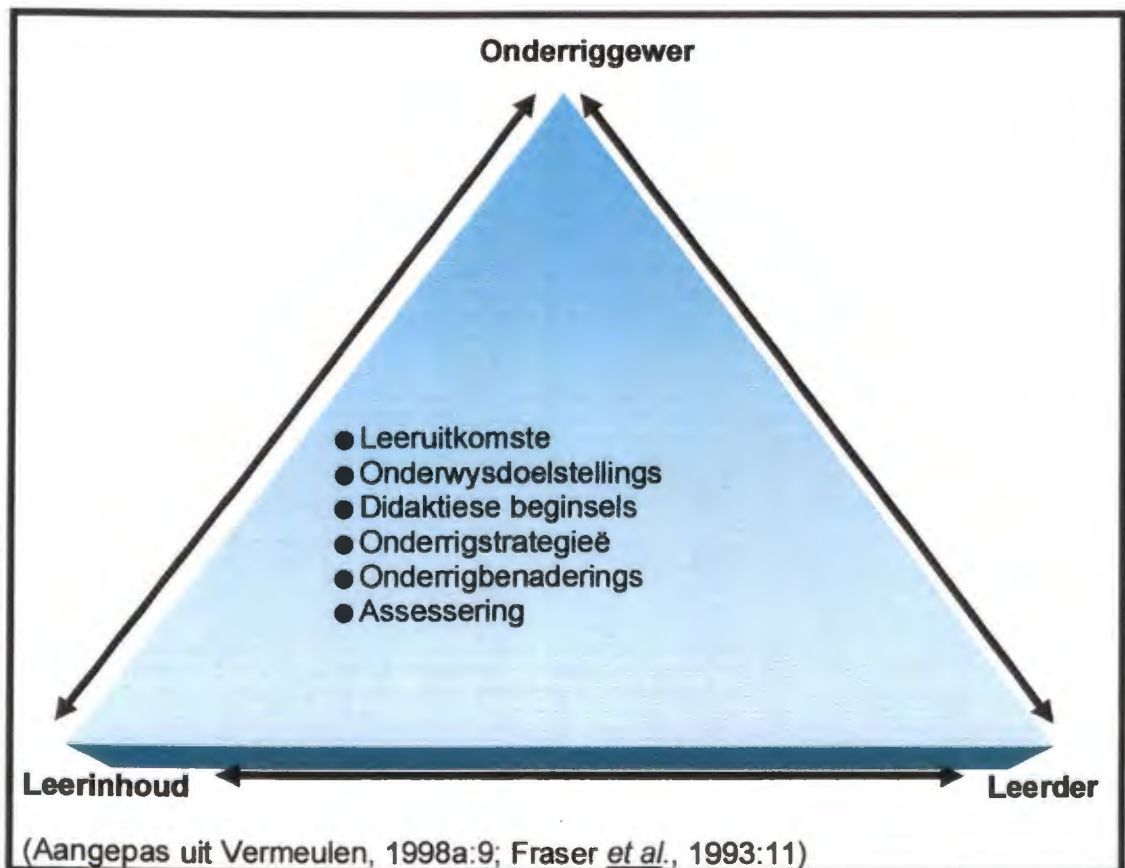
Die uitnodigende didaktiese situasies vir Rekeningkunde kan, vir die doel van die studie, binne die raamwerk van die andragogiese didaktiese situasies inpas. Andragogiese didaktiese situasies kan omskryf word as waar die dosent as 'n volwasse onderriggewer die volwasse leerder deur gespesialiseerde leerinhoud tot verdere insig en volwassenheid onderrig en lei (Fraser *et al.*, 1993:10). Onderriggewers en leerders tree in didaktiese situasies op, wat didaktiese beginsels, metodes van onderrig, evaluering en assessering binne die didaktiese situasies op verskeie wyses sal laat

realiseer. Die komponente van die uitnodigende didaktiese situasie in die onderrig en leer van Rekeningkunde is die onderriggewer, die leerder en die leerinhoud.

In figuur 4.1 verteenwoordig die drie sye van die driehoek die interaktiewe verband en die unieke verhouding wat daar in die didaktiese situasie tussen die komponente van onderriggewer, leerinhoud en leerder bestaan. Die onderriggewer, die leerder en die leerinhoud verteenwoordig die driehoek se hoekpunte as die drie samestellende komponente van die didaktiese situasie (Vermeulen, 1998a:9; Fraser *et al.*, 1993:9).

Die andragogiese uitnodigende didaktiese situasie vir die onderrig en leer van Rekeningkunde kan soos volg voorgestel word:

Figuur 4.1: Die andragogiese didaktiese situasie vir Rekeningkunde



In hoofstuk 2 is uitnodigende onderrig beskryf terwyl in Hoofstuk 3 die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde ondersoek is. Die onderrigdoelstellings se

vereistes is neergelê soos voorgeskryf en aanbeveel deur FASSET en sommige geassosieerde liggame wat direkte verband hou met die onderrig en leer van Rekeningkunde. Die onderwys- en opleidingsdoelstellings van al dié beheerowerhede kan deur hoër onderwys verwesenlik word. Hoër onderwys moet dus die uitdaging van die instellings aanvaar om leerders te onderrig en te fasiliteer sodat kennis, norme, standarde en vaardighede van Rekeningkunde gevestig word. Hierdie onderrigdoelstellings is vergestalt in die kurrikulum wat die leerinhoud in die didaktiese situasie vorm. Die leerinhoud word georganiseer aan die hand van die verwagte leerresultate of uitkomste. In die onderrigleersituasie behoort die leerder blootgestel te word aan sekere kennis, standarde, norme, en waardes. Hierdie blootstelling verwys nie na instruksie-onderrig deur die onderriggewer nie, maar na die generering van leergeleenthede vir elke leerder op welke wyse ook al (Barr en Tagg, 1995:13). Barr en Tagg beskryf hierdie generering van leergeleenthede as die leerparadigma (1995:16). Hierdie leerparadigma val binne die konteks van SAKO se sewe kritiese en vyf ontwikkelingsuitkomste. Binne die leerparadigma moet die onderrigleergeleenthede ruimte skep vir die onderriggewer en die leerder om die uitkomste van SAKO, FASSET en professionele liggame te verwesenlik. [Vergelyk paragraaf 3.2, 3.3 en 3.4].

Die taak van die onderriggewer in onderrigleergeleenthede kan realiseer deur op die leerder te fokus en om basiese didaktiese beginsels toe te pas. Die leerder word op die leerweg vergesel en deur leerondersteunend op te tree word 'n konteks wat bevorderlik is vir leer deur die onderriggewer geskep (Gravett, 1993:65). Volgens Gravett (1993:64) is leer gemoeid met konseptuele verandering. Dit is 'n kwalitatiewe verandering waarop die leerder 'n aspek van die werklikheid ervaar, verstaan en konseptualiseer. Volgens prof DG Gouws in 'n gesprek (2000) behoort hierdie verandering in konsepsie tydens die eerste ontmoeting tussen 'n Rekeningkunde-onderriggewer en -leerder 'n aanvang te neem. Prof DG Gouws (2000) sien hierdie leerderingesteldheid en persepsie-verandering as die primêre taak van die Rekeningkunde-onderriggewer. Vir Purkey en Stanley (soos aangehaal deur Ferreira, 1994a:307) verwys persepsie:

..... not only to the senses, but also to meanings – the personal significance of events for the experiencing person. This perceptual process transcends sensations to include feelings, desires, purposes, explanation, and aspirations.

Persepsieverandering sal 'n invloed uitoefen op die leerder se ingesteldheid. Effektiewe onderrig en leer kan nie voor die veranderinge plaasvind nie. Na sy mening maak persepsie 85% uit van die effektiewe onderrig en leer van Rekeningkunde. [Vergelyk paragraaf 2.2.7].

Volgens prof DG Gouws (2000) kan die Rekeningkunde-onderriggewer binne drie ontmoetings die leerder se denkhouding en ingesteldheid vestig sodat die leerder intensioneel kan leer. Persepsies word aangeleer, kan verander en die leerder ontwikkel sekere fundamentele persepsies wat as filters dien om betekenis te verleen aan sy eie wêreld (Kok & Swart, 1988:262). Uitnodigende onderrig is gebaseer op 'n begrip en respek vir die leerder se perseptuele wêreld. Persepsies binne die onderrigleergeleentheid moedig 'n ondersoek aan na:

- ♦ 'n Begripsverheldering en die visie van hoër onderwys.
- ♦ Die kurrikulum.
- ♦ Die posisie van uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer binne 'n uitkoms-gebaseerde onderrigbenadering.
- ♦ Enkele didaktiese beginsels as moontlike determinante vir uitnodigende onderrig as strategiese benadering.

Ten slotte word 'n samevatting van die belangrikste bevindings uit die literatuur in die hoofstuk gegee.

4.2 HOËR ONDERWYS

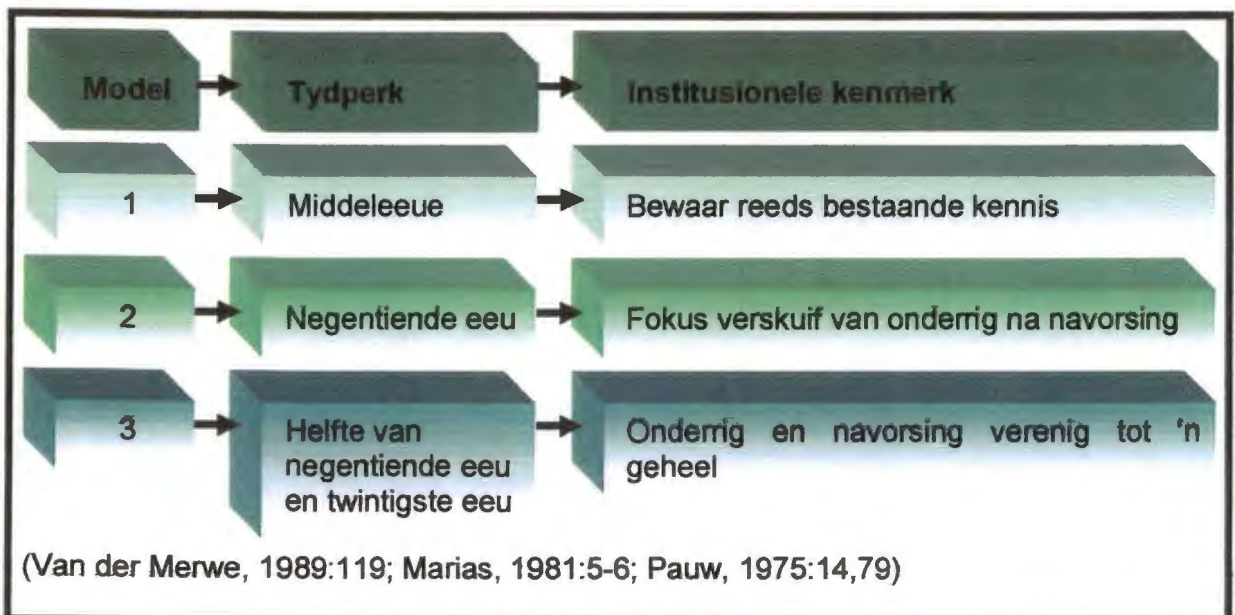
Die geassosieerde professionele liggame stel duidelike doelstellings ten opsigte van onderrig, bevoegdhede, standarde en houdings wat as sodanig omskryf is. [Vergelyk paragraaf 3.3]. Die onderwys- en opleidingsdoelstellings van al die instellings kan verweselik word deur hoër onderwys. Hoër onderwys moet dus die uitdaging van die regeringstrukture tesame met geassosieerde professionele liggame aanvaar om

leerders te onderrig en te fasiliteer sodat kennis, norme, standaard en vaardighede van Rekeningkunde gevestig word.

As daar uit 'n Suid-Afrikaanse perspektief na hoër onderwys verwys word, word universiteite en teknikons gevisualiseer. Universiteit word (HAT, 1994:1138) omskryf as *inrigting vir gevorderde (naskoolse, tersiêre) studie en navorsing in die kunste en wetenskappe, wat gemagtig is om akademiese grade re verleen, universitas die geheel*. Teknikon ook tegnicon word in die HAT (1994:1072) omskryf as 'n *tersiêre inrigting wat die klem op verwerwing van praktiese en tegniëse kennis laat val, egter sonder die verwaarlosing van die teoretiese*.

Hoër onderwys se begronding lê egter in verskeie modelle waaruit universiteite ontwikkel het. Alhoewel die uitnodigende onderwysteorie se grondslag in die tagtiger-jare lê; reflekteer die progressiewe groeifases in hoër onderwys 'n meer uitnodigende aard. Die drie modelle soos voorgestel in figuur 4.2 bestaan uit progressiewe fases waaruit universiteite voortspruit.

Figuur 4.2: Ontwikkelingsmodel van hoër onderwys



Die institusionele kenmerke in Figuur 4.2 toon die eise wat aan die onderriggewer en die leerder gestel is binne 'n bepaalde tydperk en model.

Aan die universiteit in die middeleeuse tydperk is van die leermeester (onderriggewer) verwag om kennis oor te dra deur diktering en verduideliking. Van die student (leerder) is verwag om inligting te memoriseer en weer te gee waarop die leermeester sou kon kommentaar lewer (Van der Merwe, 1989:119; Marias, 1981:5; Pauw, 1975:14).

Die ontwikkeling van 'n nuwe model in die negentiende eeu is teweeg gebring deur die toenemende belangstelling in natuurwetenskappe. Die eskalering van die belangstelling het navorsing op dié gebied aangemoedig. Die onderriggewer het beweeg van kennisonderrig aan leerders na navorsing vir persoonlike kennisverryking. Die diensgeoriënteerde onderrigtaak het vervaag (Van Zyl, 1969:8).

In die derde fase van ontwikkeling, die laaste gedeelte van die negentiende en die twintigste eeu, word ewewig tussen onderrig en navorsing nagestrew. Hierdie nuwe fase as deel van die ontwikkeling van hoër onderwysinstellings is teweeg gebring deur die 'land-grant' universiteit in Amerika (Marais, 1981:6; Pauw, 1975:79). Die rasionaal vir die beweegrede is geregverdig deurdat die nuutverworwe kennis tot voordeel van die gemeenskap en staat geaktualiseer kan word.

Omdat hoër onderwysinstellings nie staties van aard nie is, is hoër onderwys in Suid-Afrika tans in 'n verdere fase van ontwikkeling. Met die aanvang van 'n demokratiese bestel moet hoër onderwys ook by veranderde omstandighede en behoeftes aanpas. Hierdie veranderinge wat groot uitdagings bied moet in die konteks begryp word met die geassosieerde fenomeen van globalisering (SA, 2001b:5). Die begin van die een-en-twintigste eeu het opnuut die veranderinge in sosiale, kulturele en ekonomiese verhoudinge bevestig deur die revolusie in inligting- en kommunikasie-tegnologie. Kennis en die verwerking van inligting is dus die dryfveer tot die skep van rykdom en dus sosiale en ekonomiese ontwikkeling (SA, 2001b:5). Dit is binne hierdie verband dat die hoofsaak van hoër onderwysinstellings in 'n driedelige aard aanvaar word:

- ♦ Deur studie en navorsing kennis te versamel en uit te brei.
- ♦ Die kennis verwerf te deel deur middel van die onderrigleersituasie.
- ♦ Die gemeenskap te laat baat by die verworwe kennis en insig (SA, 1997b:3).

Hoër onderwys vertolk dus 'n kritieke en sentrale rol in die bydrae tot die ontwikkeling van 'n inligtings gemeenskap in Suid-Afrika in terme van vaardigheidsontwikkeling en navorsing (SA, 2001b:6).

Die vraag wat na vore kom in die 'National Plan For Higher Education' is of die Suid-Afrikaanse hoër onderwyssisteem gereed is om dié uitdagings te aanvaar. Daar is duidelike sterk punte in die huidige stelsel ten opsigte van die kwaliteit van onderrig en navorsing wat in sommige dissiplines goed met internasionale praktyk en standarde vergelyk (SA, 2001b:6). Nieteenstaande hiervan is die algemene effektiwiteit en doeltreffendheid van die huidige Suid-Afrikaanse hoër onderwyssisteem onder verdenking. Sekere sistematiese probleme is deur die 'National Plan For Higher Education' uitgewys:

- ♦ Oorhoofse kwantiteit en kwaliteit van gegradueerde en navorsingsuitsette.
- ♦ Bestuur, leierskap, mislukking van kontrole en beheer.
- ♦ Gebrek aan verteenwoordigende personeelprofiel.
- ♦ Institusionele kulture wat nie die rassesseiding van die verlede te bowe kom nie.
- ♦ Toename in mededinging tussen instansies wat 'n bedreiging inhou vir die verdere fragmentasie van die hoër onderwyssisteem (SA, 2001b:6).

Die eerste sistematiese probleem hierbo uitgewys raak ook die uitsette van hoër onderwys Rekeningkunde-onderriggewers. Die groeiproses van hoër onderwys reflekteer egter die beweeg na 'n meer uitnodigende sisteem waarbinne leerders se kennis kan toeneem maar ook bepaalde houdings, vaardighede, standarde en norme gevestig kan word. Die Rekeningkunde-onderriggewer in die sisteem moet 'n onderrigstrategie vind wat die kontemporêre uitkomsgebaseerde onderrigbenadering kan huisves waarbinne die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde verwesenlik kan word. Die onderrigdoelstellings kan realiseer binne die ideale didaktiese situasie onder die beskerming van 'n uitnodigende strategie. Die verwesenliking van die onderrigdoelstellings begin by die kurrikulering wat op verskeie vlakke plaasvind (Malan & Du Toit, 1991:5).

4.3 UITNODIGENDE ONDERRIG EN DIE KURRIKULUM

Die onderrigdoelstellings, soos voorgehou deur die SAKO, NKR, FASSET en professionele liggame, wat bepaalde kennis, vaardighede, houdings, norme en standaarde moet verwesenlik moet realiseer in die kurrikulum binne die hoër onderwysstruktuur. [Vergelyk paragraaf 3.3]. Die onderrigleerplan of kurrikulum (werkprogram) se ontwikkeling word omskryf as kurrikulering en vind op verskeie vlakke plaas. Die kurrikulum vorm deel van die ekosisteem in uitnodigende onderrig. Die ekosisteem van uitnodigende onderrig bestaan uit die vyf 'p' komponente waarvan programme een is. [Vergelyk paragraaf 2.2.3.4]. Sonder die program of kurrikulum van Rekeningkunde kan onderrig nie plaasvind nie. Die kurrikulum vorm die ruggraat van die onderrig wat binne 'n uitnodigende strategie kan plaasvind deur die prosesse soos voorgestel in Figuur 2.1 (Reed, 1992:53). Die begrip kurrikulum en die ontwikkeling word in die volgende paragrawe beskryf.

4.3.1 Verantwoordelikheid van die kurrikulum

Die vraag oor waarom bepaalde leerinhoud geselekteer word, verwys na die algemene doelstellings en spesifieke doelwitte wat met die kurrikulum nagestreef word (Vermeulen, 1998a:62). [Vergelyk hoofstuk 3]. Die **verantwoordelikheid** van die kurrikulum is dis om bepaalde kennis, vaardighede en houdinge by die leerders te vestig. Volgens Jacobs en Chalufu (2001:96) moet die onderriggewer duidelike doelwitte en doelstellings stel om die **verantwoordelikheid** deur die kurrikulum gestel te verwesenlik. Hierdie doelstellings en doelwitte is ook bepalend vir die seleksie van leerinhoud, die beplanning van onderrig- en leeraktiwiteite, die keuse van onderrigmetodes en die vorm wat die evaluering sal aanneem (Vermeulen, 1998a:62). Onderrig en leer is intensionele aktiwiteite wat nie lukraak en onbepland geskied nie, maar steeds bepaalde doelwitte en uitkomste in gedagte het. Indien hierdie intensionele aktiwiteite uitnodigend van aard kan figureer, skep dit geleentheid tot begrip, volharding, doelgerigtheid en evaluering (Purkey en Schmidt, 1990:29). Die erkenning en aanvaarding van die belangrikheid van 'n intensioneel uitnodigende beleid kan 'n bate wees vir die onderriggewer. Hierdie bate kan die nakoming van die **verantwoordelikheid** van die kurrikulum vergemaklik. Die koestering van die bate

behoort die terugvloei van onderrigsukses te verseker in Rekeningkunde. Die **verantwoordelikheid** van die kurrikulum realiseer op drie vlakke. Alvorens die **verantwoordelikheid** van die kurrikulum op makro-, meso- en mikrovlak binne die raamwerk van die studie geplaas kan word, is dit wenslik om die begrip kurrikulum en kurrikulering te omskryf.

4.3.2 Begripsverheldering: kurrikulum

Kurrikulum is 'n breë term wat oorkoepelend van aard is. Dit sluit beide die inhoud sowel as proses wat in onderwys plaasvind in (Donald *et al.*, 2002:4). Eisner (1979:39) definieer **kurrikulum** as 'n reeks beplande gebeure met die doel om opvoedkundige implikasies te verseker vir een of meer leerders. Die **kurrikulum** kan ook dien as die verenigingspunt in die onderrig- en opleidingsproses. In die breë verwys die **kurrikulum** na die onderrig en leeraktiwiteite en ervaring wat deur onderrig en opleidingsinrigtings beskikbaar gestel word aan die leerder (SA, 1992:1).

Die begrip **kurrikulum** kan op 'n praktiese en plooibare wyse gedefinieer word. Die omskrywing van kurrikulum het van die tagtigerjare tot 2002 nie verander nie. Calitz, Du Plessis en Steyn (1982:7) definieer die kurrikulum soos volg: *Die kurrikulum is die beplande onderrig-leergebeure wat die volgende samehangende elemente bevat: situasie-analise, doelstellings en doelwitte, leerinhoudkeuse en –ordening, leergeleenthede, -aktiwiteite en leerervarings, en evaluering.* Hierdie omskrywing word deur Yero (2002:212) onderskryf. Sy brei uit op die definisie deur die doel van die kurrikulum te omskryf as: *the goals of the curriculum are stated in broad terms, but the actual content tends to be “small chunk” – specific bits of information and skills to be learned* (Yero, 2002:212). Wat **kurrikulum** dus prakties beteken, is die afbreek van die werklikheid in kunsmatige fragmente, wat wêreldbeskouing dus in gekompartementeerde realiteit omskep (Slabbert, 1997:3). Volgens Jacobs en Chalufu (2001:92) word die **kurrikulum** beplan om gewenste resultate te behaal en om leerders te help om te leer. Die **kurrikulum** word hier gesien in terme van uitkomst of die bereiking van 'n bepaalde doel. Dit bring die volgende belange byeen:

- ♦ Die leer en ontwikkeling van individuele leerders.
- ♦ Die wese van kennis en die ontwikkeling van kennis.

- ♦ Die onderrigproses van onderriggewers, hul waardes en belange.
- ♦ Die waardes en belange van die gemeenskap.
- ♦ Die veranderde behoeftes en belange van die breër gemeenskap.
- ♦ Die waardes, regte en behoeftes van persone in 'n bepaalde gemeenskap.
- ♦ Die menslike hulpbronne benodig in die ekonomie (SA, 1992:2).

Vanaf hierdie uitgangspunte sluit die **kurrikulum** beplande leerervarings in sowel as ervarings wat nie doelbewus beplan of intensioneel onderrig word nie. Die onderriggewer poog egter op 'n intensionele, doelbewuste volgehoue wyse om 'n klimaat daar te stel om sy eie potensiaal tot 'n maksimum te verwesenlik (Ferreira, 1994a:303).

Enige aktiwiteit se sukses word weerspieël in die insette van kwaliteitbeplanning wat die aktiwiteit vooraf gaan. Voorafbeplanning vereis dus 'n werkswyse van doelgerigtheid, logika, gestruktureerdheid en voortdurende evaluering om die vereistes van SAKO, NKR en FASSET in die onderrig van Rekeningkunde na te kom. Kurrikulering is die werkwoord wat gebruik word om 'n onderrigleerplan of –program in Rekeningkunde of enige vak in hoër onderwys saam te stel. [Vergelyk figuur 4.3].

4.3.3 Verwagtinge van die kurrikulum ten opsigte van die kwaliteit van die Rekeningkunde-onderriggewer

Volgens Slabbert (1997:11) is die kurrikulum wat onderrig word en die onderriggewer onafskeidbaar saamgesnoer. Beide die Implementeringsplan vir Onderwys en Opleiding (ANC, 1994:94) en Witskrif oor Onderwys en Opleiding (SA, 1995:29) beklemtoon die belangrikheid van onderriggeweropleiding: *... the ministry regards teacher education (including the professional education of trainers and educators) as one of the central pillars of national human resource development strategy, and the growth of professional expertise and self-confidence is the key to teacher development.* Onderrig as 'n professie en die vraag na onderrigprofessionaliteit vorm die basis vir kwaliteitsonderrig. Die onderriggewer tans in diens moet voortdurend onderrig en opleiding ontvang. Die onderriggewer is verbind tot lewenslange leer.

In die 'National Education Policy Investigation'-verslag (1992:40) word die kwaliteit van onderriggewers as die belangrikste faktor wat 'n invloed het op onderrigkwaliteit uitgewys. Die 'Committee on Teacher Education Policy' (COTEP, 1996:6) omskryf die regeringstrukture aan die hand van sekere norme, standaarde en meganismes vir die opleiding van onderriggewers in Suid-Afrika om kwaliteitsonderrig en opleiding te verseker. Hierdie strukture veroorsaak 'n radikale verandering in onderrig in Suid-Afrika en word deur COTEP (1996:6) as 'n paradigmaskuif onderskryf.

Alhoewel al die dokumentasie ten opsigte van onderrigbehoefte vir die nuwe radikale benadering voorspraak maak, realiseer dit nie altyd na wense in die praktyk nie. Volgens Slabbert (1997:21) is dit die onvermoë om erkenning te verleen aan dit wat radikale verandering bring, wat die proses belemmer. Nuwe probleme wat verandering bring kan nie opgelos word met ou paradigmas nie. Die nuwe benadering moet ruimte aan die Rekeningkunde-onderriggewer laat om konstant kreatief te wees deur uitnodigende aksies. Hierdie uitnodigende aksies kan realiseer deur onderrig, programme, beleid, prosesse en onderrigplekke. Volgens Purkey en Stanley (1991:16) gee hierdie vryheid van kreatiwiteit 'n interne kompas aan die onderriggewer: 'n terapeutiese verband met jouself sowel as ander, persoonlik en professioneel. Vier basiese elemente kan hierdeur gevestig word naamlik, vertroue, respek, optimisme en intensionaliteit. Hierdie elemente kan moontlik as probleemoplossing dien in die vestiging van uitkomsgebaseerde onderrig in hoër onderwys in Rekeningkunde.

Die kurrikulum dien as waardetoevoegings-instrument sodat die leerder kan inskakel by beroepswerksaamhede. Suksesvolle onderrig en opleiding binne die kurrikulum realiseer deur die leerder se toetreding tot die korporatiewe aktiwiteite binne sy beroepswerksaamhede. Die korporatiewe werksaamhede verwag dat onderriggewers intensioneel leerders sal toerus met kennis, bevoegdhede, norme en waardes. [Vergelyk hoofstuk 3]. Hierdie verwagtinge van korporatiewe werksaamhede moet versoen word met die didaktiese komponent van leerinhoud, onderriggewer en leerder.

Welwillendheid kan deur die Rekeningkunde-onderriggewer as ondersteunings-instrument in die kurrikulum gebruik word om suksesvolle onderrig en opleiding binne 'n uitnodigende onderrigstrategie te verwesenlik.

4.3.4 Verwagtinge van die kurrikulum ten opsigte van welwillendheid

Welwillendheid in die kurrikulum kan dien as ondersteuninginstrument om demokrasie, waardigheid en diversiteit in perspektief te plaas (Beane, 1990:179). Welwillendheid getuig daarvan om goedgesind, vriendelik en tegemoetkomend te wees (HAT, 1994:1086). Vir Beane (1990:14) is welwillendheid 'n dimensie van menslike denke en gedrag wat gebaseer is op voorkeure en keuses verbind tot geloof, aspirasies, houdings en waardes gevind in beide persoonlike en sosiale aktiwiteit. Elkeen van die sluit 'n doelbewuste aksie van denke in ten opsigte van wat aanvaarbaar is en wat nie, dus vind 'n gelyktydige en integrerende funksie van welwillendheid en kognisie plaas (Beane, 1990:14).

Hierdie welwillendheid sluit nie net self-persepsie in nie, maar ook waardes, moraal en etiek wat figureer in persoonlike ontwikkeling en sosiale interaksie. Welwillendheid in die kurrikulum word ook onderskryf deur uitnodigende onderrig en uitkomsgebaseerde onderrig. [Vergelyk paragraaf 2.2.2, 2.2.7 en 4.5.3]. Die proses van uitnodigende onderrig met 'n ekosisteem, elemente, funksioneringsvlakke en dimensies in wisselwerking reflekteer die uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer se welwillendheid.

Lindeque (2001:70) bevestig dat die onderriggewer reeds by situasie-analise (lesingvoorbereiding) op mikrovlak, binne die uitkomsgebaseerde onderrigbenadering, moet fokus op affektiewe ontwikkeling as deel van kognitiewe ontwikkeling. Inligting aangaande leerders se belangstellings, aspirasies, houdings, leergewilligheid en selfkonsep is belangrik (Lindeque, 2001:70). Volgens Purkey en Stanley (1991:30) kan uitnodigende onderwys en leer en die basis wat daarmee saamhang, grafies voorgestel word soos in figuur 2.1. Hierdie voorstelling bevestig dat die teorieë van selfkonsep en persepsie nou met uitnodigende onderrig geïntegreer is. [Vergelyk paragraaf 2.2.7].

Die kurrikulum kan nie net op kognitiewe of intellektuele groei fokus nie. Intellektuele groei moet omvou word deur die ontwikkeling van welwillendheid as deel van die kurrikulum op makro-, meso- en mikrovlak. Die welwillendheidsdimensie van die kurrikulum word gesien as 'n sentrale wesenstrek vir die vorming van menslike ontwikkeling (Kelly, 1989:96). Onderrig behoort die holistiese ontwikkeling van elke

leerder te bevorder. Beane (1990:180) stel 'n raamwerk voor vir die konstruksie om welwillendheid in die kurrikulum te vestig:

- ◆ Definieer welwillendheid en skep relasie met ander dimensies van humaniteit.
- ◆ Welwillendheid van die kurrikulum moet aan 'n spesifieke kultuur of gemeenskap toegedig word.
- ◆ Welwillendheid in die kurrikulum moet verbind kan word met 'n bepaalde filosofiese basis wat glashelder is aangaande goedgesindheid en die kurrikulum.
- ◆ Welwillendheid in die kurrikulum moet verbind kan word met 'n bepaalde psigologiese teorie wat die konsep en sy invloed omskryf.
- ◆ Persoonlike en sosiale ontwikkeling asook die verband tussen die twee moet binne die raamwerk van welwillendheid in die kurrikulum omskryf word.
- ◆ Toegeneentheid in die kurrikulum moet die siening weergee van gemeenskap en persoonlike waardes.
- ◆ Historisiteit van welwillendheid in enige vorm moet in die kurrikulum hersien word.
- ◆ Die intensies van welwillendheid in die kurrikulum moet duidelik gedefinieer word.
- ◆ Die verband tussen welwillendheid en huidige programme en beleid moet omskryf word.
- ◆ Akkommodering van welwillendheid in die kurrikulum moet deur 'n proses omskryf word.

Die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde weerspieël persoonlike en sosiale ontwikkeling van leerders binne 'n demokratiese bestel waar die uitnodigende onderriggewer die waardigheid en diversiteit van elke leerder sal respekteer en met goeie gesindheid sal akkommodeer.

4.3.5 Kurrikulering

Volgens Malan en Du Toit (1991:22) kan **kurrikulering** ook omskryf word as: *'n Sikliese proses wat sonder ophou voortgaan en waardeur voortdurend gemonitor word*

of die opleidingsoogmerke in 'n kursus bereik word en bydra tot die verbetering van die onderrig-leersituasie.

Dié begrip dui op kurrikulumontwerp [in Engels na verwys as *curriculum design*], dus die arbeid verrig of handeling uitgevoer om 'n kurrikulum tot stand te bring.

Die positiewe erkenning op kurrikulumverwante vrae beïnvloed onderrig van Rekeningkunde. Die volgende vrae verseker dat leerders resente onderrig en opleiding in Rekeningkunde ontvang wat voldoen aan die onderrigdoelstellings. [Vergelyk hoofstuk 3].

- ♦ Wat is die doel met die onderrig en opleiding?
- ♦ Watter leerinhoud moet vir die onderrig en opleiding geselekteer word?
- ♦ Hoe lank moet die onderrig en opleiding duur?
- ♦ Watter leeruitkomste moet die leerder behaal?
- ♦ Hoe moet leerprestasie geassesseer en geëvalueer word?

Die kurrikulum moet dus voortdurend ontwikkel. Die begrip kurrikulumontwikkeling dui op die doelgerigte en sistematiese opbou van 'n vak of breë kurrikulum en die voortdurende evaluering, hersiening en vernuwing daarvan (Kachelhoffer, 1993:26). Calitz *et al.* (1982:3) beskou kurrikulumontwikkeling as die beplande verbetering van onderrigleerplanne.

Dit is belangrik om daarop te let dat kurrikulumontwikkeling doelgerig moet plaasvind. Daar word vanaf 'n bepaalde punt vertrek en in 'n definitiewe rigting beweeg:

- ♦ kurrikulumontwikkeling moet sistematies onderneem word – 'n definitiewe werkwyse, plan of model word gevolg;
- ♦ kurrikulumontwikkeling moet 'n voortdurende proses word – in 'n veranderende wêreld met verbetering en kennisvermeerdering van tegnologie, sal die proses van kurrikulumontwikkeling altyd voortduur (Kachelhoffer, 1993:26).

Volgens Kok, Smith en Swart (1992:3) moet die kurrikulum spesifiek ontwerp word om ontwikkeling uit te nooi sodat onderriggewers intensioneel, persoonlik en professioneel teenoor ander kan optree.

Vrae, soos in **kurrikulering** en kurrikulumontwikkeling genoem, behoort in Rekeningkunde per semester in moduleverband en/of per tema soos in die onderrigplan gevra te word om te verseker dat leerders resente onderrig en opleiding ontvang binne die raamwerk van FASSET, die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie, professionele liggame en ander.

4.4 VLAKKE IN DIE PROSES VAN UITNODIGENDE ONDERRIGKURRIKULERING

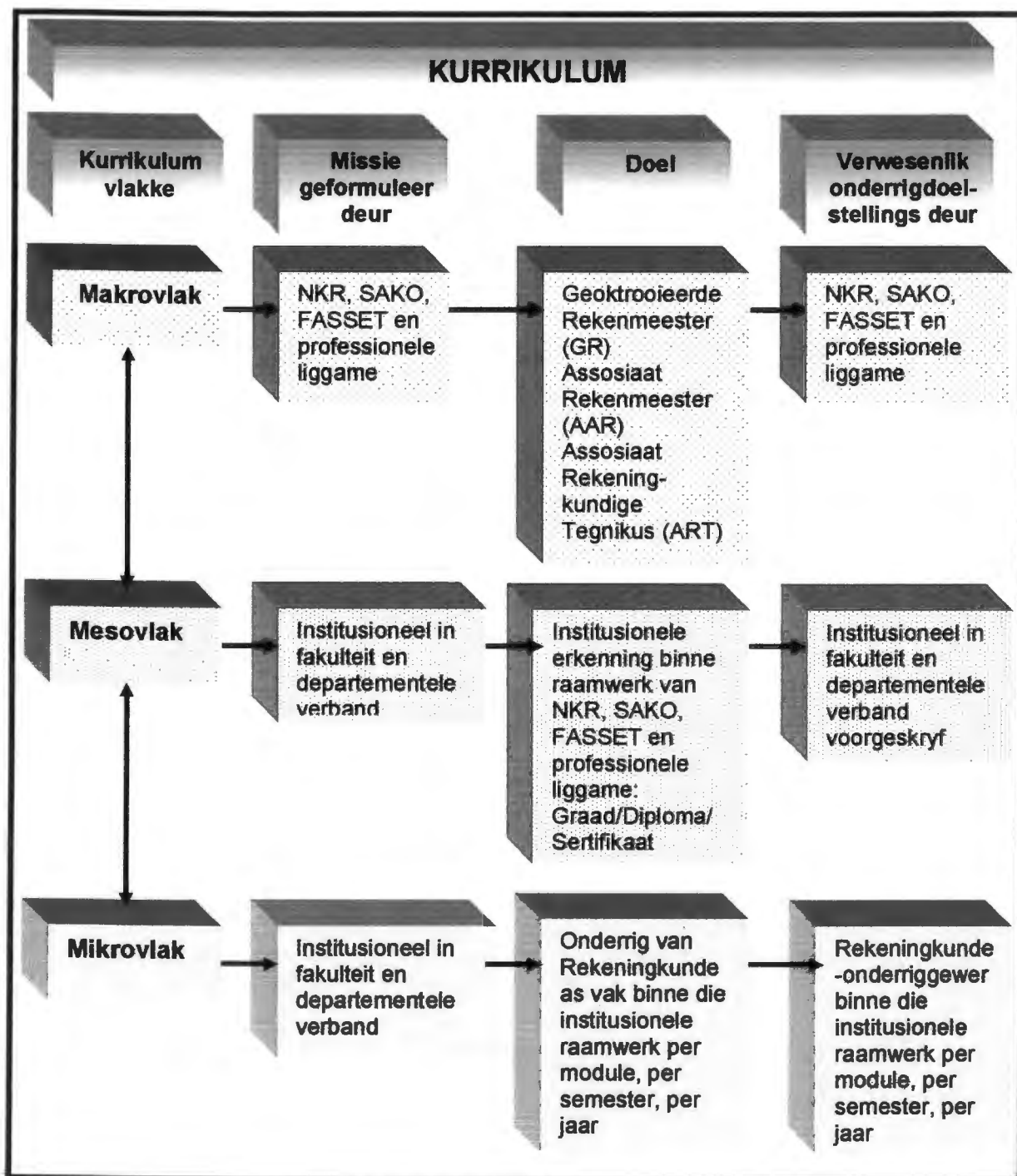
In die proses van kurrikulering kan drie onderskeibare, maar interafhanklike subkurrikuleringsvlakke geïdentifiseer word, naamlik kurrikulering op 'n makro-, meso- en mikrovlak (Malan en Du Toit 1991:5). Daar kan tussen 'n horisontale en vertikale komponent van die kurrikulum onderskei word (Calitz *et al.*, 1982:7).

Op die horisontale vlak moet besluit word wat gelyktydig aangebied moet word, dus die makrogebied. Op die mesogebied kom veral die vertikale komponent, naamlik die kumulatiewe leer oor die verskillende studiejare na vore. Die verskeie drie vlakke van subkurrikuleringsvlakke verwys nie net na die sillabus/program wat onderrig moet word nie. Dit verwys na die holistiese program en hoe dit moet realiseer om die bepaalde voorgenome oogmerke te verwesenlik binne die onderrigleersituasie van Rekeningkunde. Bo- en behalwe inhoud is elke subkurrikuleringsvlak ook beskrywend ten opsigte van programstrukturering, prosesse en onderrigleermodelle, assessering- en evaluasiemetodes en 'n reeks ander faktore wat die holistiese program vorm en karakteriseer (Donald *et al.*, 2002:21).

Elk van die vlakke kan omskryf word deur die betrokke rolspelers te identifiseer, die doel van kurrikulering op die spesifieke vlak te omskryf, watter aktiwiteite van die rolspelers op 'n bepaalde vlak vereis sal word en watter eindproduk rolspelers beskikbaar moet stel na die verloop van die kurrikuleringsaktiwiteit.

Die begronding van Rekeningkunde-onderrigdoelstellings binne die raamwerk van die subkurrikulerings-vlakke in hoër onderwys word in Figuur 4.3 voorgestel.

Figuur 4.3: Subkurrikuleringsvlakke van Rekeningkunde in hoër onderwys



Figuur 4.3 word omskryf in paragrawe 4.4.1, 4.4.2 en 4.4.3. Elke paragraaf verwys telkens na figuur 4.3 en die toepaslike literatuur in die studie. Kurrikulering op die

subvlakke is omvattend van aard en moet met onderrigdoelstellings van die voorafgaande vlak gerekonsilieer word binne die raamwerk van 'n uitnodigende strategie.

4.4.1 Uitnodigende onderrigkurrikulering op makrovlak

Fraser *et al.* (1990:96) beskryf **kurrikulering op makrovlak** as synde wanneer daar op nasionale vlak, provinsiale vlak en 'n bepaalde didaktiese omgewing op oorkoepelende wyse oor die onderwysbeleid, onderwysdoelstellings, onderwysvoorsiening en onderrigbedrywighede in al sy fasette besin word. Die rolspelers op nasionale vlak by die kurrikulering van Rekeningkunde sluit onder andere SAKO, NKR, FASSET, professionele liggame en ander rolspelers in. [Vergelyk hoofstuk 3]. Kurrikulering op makrovlak akkommodeer die kritiese kruisvelduitkomste en spesifieke uitkomste soos gestruktureer deur die NKR en professionele liggame. [Vergelyk paragraaf 3.2.2]. Die bepaalde didaktiese omgewing verwys dus na hoër onderwysinstellings soos universiteite en teknikons en ander onderrig- en opleidingsfasiliteite soos deur SAKO, NKR, FASSET en professionele liggame geakkrediteer.

Uitnodigende onderrigkurrikulering op makrovlak se doel is die uitspel van 'n bepaalde missie, kritiese kruisveld en spesifieke uitkomste. **Kurrikulering op makrovlak** is ook die samestelling van 'n kursuskurrikulum met die oog op die bereiking van 'n bepaalde kursusdoel waardeur spesifieke opleidingsbehoefte verwesenlik kan word (Calitz *et al.*, 1982:7). In hoofstuk 3 word die onderrigdoelstellings van onderrig en opleiding van hetsy 'n GR, AAR of ART in makrovlakverband omskryf om aan die vereistes van SAKO, NKR, FASSET en professionele liggame te voldoen. Die onderrigdoelstellings op makrovlak kan binne die raamwerk van 'n uitnodigende strategie verwesenlik word. [Vergelyk hoofstuk 2]. Die eindproduk van **uitnodigende onderrigkurrikulering op makrovlak** behoort te realiseer in die kurrikulum vir die bepaalde kursus. [Vergelyk figuur 4.3].

4.4.2 Uitnodigende onderrigkurrikulering op mesovlak

Kurrikulering op mesovlak is, na kurrikulering op makrovlak, die volgende stap in die proses van kurrikulumontwikkeling. Volgens Fraser *et al.* (1990:97) vind **kurrikulering**

op mesovlak plaas indien die kurrikulumontwikkeling binne 'n kurrikulum-ontwikkelingskomitee op fakulteitsvlak, 'n enkele departement of afdeling van 'n bepaalde didaktiese omgewing plaasvind. **Kurrikulering op mesovlak** vind dus binne hierdie strukture ten opsigte van 'n bepaalde vak, kursuspakket of studiejaar binne so 'n fakulteit, departement of afdeling plaas (Fraser *et al.*, 1990:97). Die rolspelers hier kan dus geïdentifiseer word as subkomitees op departementele vlak wat voortbou op die eindproduk van makrovlak. **Uitnodigende kurrikulering op mesovlak** kan bestuur word deur 'n programleier wat as koördineerder en fasiliteerder op tree. Die fokus hier is om die missie, kritiese kruisvelduitkomst en spesifieke uitkomst soos omskryf deur die makrovlak saam met die betrokke Rekeningkunde-onderriggewers in die mikrovlak te verfyn.

Die doel van **kurrikulering op mesovlak** is die verfyning van kritiese kruisveld- en spesifieke uitkomst uit die kursuskurrikulum met die oog op die bereiking van 'n bepaalde kursusdoel waardeur spesifieke opleidingsbehoefte verwesenlik kan word (Fraser *et al.*, 1990:97). **Uitnodigende onderrikkurrikulering op mesovlak** sluit die volgende aktiwiteite in:

- ◆ Kennisname van die kursuskurrikulum.
- ◆ Formulering van 'n vakkursusdoel met inagneming van die kursusdoel.
- ◆ Formulering van kritiese kruisveld- en spesifieke uitkomst.
- ◆ Ordening van kritiese kruisveld- en spesifieke uitkomst.
- ◆ Seleksie van kritiese kruisveld- en spesifieke uitkomst.
- ◆ Ordening van kritiese kruisveld- en spesifieke uitkomst.
- ◆ Evaluering van die kritiese kruisveld- en spesifieke uitkomst se toepaslikheid (Aangepas uit Bosua, 1997:30; Gouws & Bosua, 1997:87-88).

Die eindproduk van **kurrikulering op mesovlak** is hoofsaaklik die kritiese kruisveld- en spesifieke uitkomst vir 'n bepaalde vak (Fraser *et al.*, 1990:97). Calitz *et al.* (1982:8) beklemtoon dat spesifieke uitkomst leerdergesentreerd moet wees met duidelik omskrywings van doelstellings, leerervarings en leerderaktiwiteite. Hierdie spesifieke

uitkomstevereistes van Calitz *et al.* pas in by die verwagtinge van SAKO, NKR, FASSET, professionele liggame en uitkomsgebaseerde leer. Die **uitnodigende onderrigkurrikulum** van Rekeningkunde op mesovlak vind binne strukture ten opsigte van 'n bepaalde vak, kursuspakket of studiejaar plaas. Subkomitees binne 'n fakulteit, departement of afdeling vorm die strukture en tree op as rolspelers om gestalte te gee aan **uitnodigende onderrigkurrikulering op mesovlak**. [Vergelyk figuur 4.3]. [Vergelyk hoofstuk 2 en 3].

4.4.3 Uitnodigende onderrigkurrikulering op mikrovlak

Die **mikrovlak van kurrikulumkonstruksie** is die individue, die onderriggewers aan wie die taak opgedra is om die beplande kurrikulum in werking te stel (Calitz *et al.*, 1982:8). Die rolspeler is die individuele onderriggewer wat voortbou op die eindproduk van makrovlak- en mesovlakkurrikulering. Makrovlakkurrikulering is verteenwoordigend van die kritiese kruisvelduitkomste en mesovlakkurrikulering van spesifieke uitkomste. Volgens Jacobs (2001:51) word na die uitkomste op mikrovlak verwys as onderriguitkomste. Die doel van **kurrikulering op mikrovlak** is die samestelling van 'n leerdergids uit die spesifieke uitkomste en kursuskurrikulum met die oog op die bereiking van 'n bepaalde kursusdoel waardeur spesifieke opleidingsbehoefte verwesenlik kan word (Fraser *et al.*, 1990:97). Spesifieke opleidingsbehoefte vir Rekeningkunde moet omskryf word deur die SETA, wat die sektor organiseer en beheer, naamlik FASSET. Die Rekeningkunde-onderriggewer sal die volgende aktiwiteite as deel van **uitnodigende onderrigkurrikulering op mikrovlak** beoefen.

- ♦ Maak die inhoud van die spesifieke uitkomste sy eie raamwerk van onderriguitkomste waarbinne onderrig en leer moet plaasvind.
- ♦ Selekteer en orden leerinhoud.
- ♦ Formuleer doelwitte en stel onderriguitkomste. Fokus op moeilikheidsgraad en kennis, norme, standaarde en bevoegdhede wat gevestig moet word.
- ♦ Beplan onderrigleergeleenthede. Skenk aandag aan onderrigtyd en geskikte onderrigmetodes.

- ♦ Assesseer onderrigleerbeplanning ten einde die mate van verwesenliking van die spesifieke onderriguitkomste te beoordeel (Aangepas uit Marneweck, 2001:133-138; Bosua, 1997:30).

Die leerdergids as 'n produk van die **uitnodigende onderrigkurrikulering op mikrovlak** wat leerdergesentreerd moet wees om uitnodigende onderrig en leer in Rekeningkunde te laat plaasvind, dien as skakel tussen die Rekeningkunde-onderriggewer, -leerder en -leerinhoud. In die leerdersgids word leerinhoud by wyse van leeruitkomste aan die leerder voorgehou. [Vergelyk figuur 4.3]. [Verwys hoofstuk 2 en paragraaf 4.5 en 4.6].

Voorafgaande dui op die belangrike rol van duidelike doelwitformulering van kurrikulering op al drie kurrikuleringsvlakke. As die kurrikulum op die mikrovlak nie tot sy reg kom nie, is alle aksies en eindprodukte gelewer op die meso- en makrovlak tevergeefs. Die kurrikulum dra ook 'n bepaalde verantwoordelikheid om aan ekonomiese, sosiale en politieke verwagtinge te voldoen. Hoofstuk 3 omvat die verwagtinge van FASSET, SAKO, NKR, die Departement van Arbeid: Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie en toonaangewende professionele liggame wat in die kurrikulum van hoër onderwysinstellings verantwoord moet word.

Die onderriggewer word met die Rekeningkunde-onderrigdoelstellings van makro- tot mikrovlak in die kurrikulum binne Suid-Afrikaanse hoër onderwysstrukture gekonfronteer. Die verantwoordelikheid van die kurrikulum realiseer nie altyd na wense nie. In die volgende paragraaf word moontlike probleme in die Suid-Afrikaanse kurrikulum uitgewys wat fokus op die onderriggewer wat wil beweeg na die toepassing van 'n uitnodigende strategie.

4.5 IMPLEMENTERING VAN DIE KURRIKULUM BINNE 'N BEPAALDE LEERTEORIE

Die verwesenliking van die onderrigdoelstellings soos uiteengesit in die voorgestelde kurrikulum vir Rekeningkunde moet ook binne die raamwerk van 'n bepaalde leerteorie of leerbenadering plaasvind.

Verskeie opvoedkundiges en sielkundiges het teorieë omskryf en geformuleer oor hoe leer by die mens plaasvind. Volgens Curson (soos aangehaal deur Freysen en Briel (1989:42) dui 'n teorie op 'n sisteem van idees wat poog om 'n bepaalde groep verskynsels, soos byvoorbeeld die leerproses, te verklaar. Hierdie teorieë het ontwikkel van die leerder as passiewe ontvanger van kennis, vaardighede en waardes aan die een punt van die kontinuum tot die leerder as aktiewe deelnemer om die kennis, vaardighede en waardes sy eie te maak, wat deel vorm van sy lewenslange leerervaring aan die ander punt van die kontinuum.

Die wyse waarop onderrig plaasvind, word bepaal deur **wat** die onderriggewer weet van **hoe** die leerder leer. Daarom word leer ook op uiteenlopende wyses verklaar, wat verskillende leerteorieë tot gevolg het.

Leer is 'n verskynsel wat oor honderde jare bestudeer is en baie teorieë is geformuleer om die leerproses te verduidelik (Newby, Stepich, Lehman & Russel, 1996:28). Sonder om die kompleksiteit van leerteorieë te vereenvoudig, sal uitkomsgebaseerde onderwys binne 'n strategie vir uitnodigende onderrig bespreek word. Die strategie van uitnodigende onderrig kan akkommoderend wees teenoor enige leerteorie of benadering.

4.5.1 'n Uitnodigende onderrigstrategie ondersteunend tot 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering

Die UGO-leerteoriebenadering identifiseer effektiewe onderrig en leer as dit waarvoor die leerder voorberei moet word, en aan die hand daarvan word bepaalde leeruitkomste geïdentifiseer. Die huidige belangstelling in verskeie lande in UGO is volgens Killen (1997:26) die resultaat van die druk van die gemeenskap se eise om rekenskap te verkry van onderwys. Killen (1997:26) kom tot die gevolgtrekking dat implementeerders van UGO die eenvoudige veronderstelling gebruik dat as vooropgestelde uitkomste bereik word, alles wel is met die onderwys en selfs die ekonomie.

Na die 1994-algemene verkiesing en bewindsoorname het die ANC-regering in konsultasie met onderwyskundiges van veral Nederland, Australië en Kanada, besluit om 'n stelsel van uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika te implementeer. Die hoofdoel met hierdie keuse is om 'n kultuur van lewenslange leer vir alle Suid-Afrikaners

daar te stel. Hierdie benadering impliseer 'n totale omwenteling in die onderwysstelsel, 'n verskuiwing van doelstellings, wat inhoudsgebaseer was, na uitkomst. Dit word verder in amptelike dokumente van die Nasionale Departement van Onderwys (SA,1997c:1) beskryf as 'n nuwe paradigma, wat daarop gemik is om die onderwyspraktyk te transformeer en meer effektief te maak.

'n Literatuurstudie (Jacobs & Chalufu, 2001:103; Vermeulen, 1998a:72; Bertrams *et al.*, 1997:1) vergemaklik die taak om die bekendstellingsproses te beskryf. In Augustus 1995 het die Departement van Onderwys die Consultative Forum on the Curriculum (CFC) bestaande uit verteenwoordigers van die nasionale provinsiale onderwysdepartemente en van ander nasionale belanghebbendes in onderwys en opleiding tot stand gebring. Om die kurrikulum te herstruktureer het die CFC 'n ondersoek geloods wat saamgevat is in 'n verslag getiteld A Curriculum Framework for General and Further Education and Training. Hierdie dokument het die breë riglyne van die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk (NKR) gestel en het aanbeveel dat 'n uitkomsgebaseerde benadering in die verskillende bande van die Algemene, Verdere en Hoër Onderwys- en Opleidingsbande geïmplementeer word. Alle belanghebbende partye, individueel en kollektief, is versoek om teen Maart 1996 op die voorstelle kommentaar te lewer. Hierdie reaksie is deur die Curriculum Development Working Groups van die National Curriculum Development Committee (NCDC) oorweeg en konsensus is bereik oor die implementering van 'n uitkomsgebaseerde lewenslange leer-ontwikkelingsraamwerk vir Suid-Afrika.

4.5.2 Begripsverklaring: Uitkomsgebaseerde Onderwys

Vir die Departement van Onderwys (SA, 1997a:5) is uitkomsgebaseerde onderwys 'n leerdergesentreerde, resultaat-georiënteerde benadering, wat gebaseer is op die aanname dat alle individue kan leer.

Die leerteorie word omskryf as 'n paradigmaskuif:

... 'n Uitkomsgebaseerde kurrikulum impliseer 'n nuwe houding teenoor onderwys waar die klem geplaas word op leer en nie op onderrig nie, waar die demonstrasie van vaardighede belangriker as leer vir 'n eksamen is, waar vermoëns eerder as eensydige kennis geëvalueer word en waarin die klem val op wat die leerder kan doen eerder as

op wat hy nie kan doen nie. Die stelsel is uitkomsgebaseerd of resultaatgeoriënteerd eerder as insetgedrewe (North West Province, 1997:6).

Vir Killen (1997:26) is UGO 'n benadering wat van die onderriggewer en die leerder ver wag om hulle aandag en pogings te fokus op die verlangde eindresultate van onderrig. 'n Uitkomsgebaseerde onderwysbenadering (UGO) kan omskryf word as 'n benadering waarin alle onderrig- en leeraktiwiteite georganiseer en gerig word op grond van die leerresultaat wat aan die einde verlang word (Strydom, 2000:109). Söhnge & Moletsane (1997:263) onderskryf die uitkomsgebaseerde onderwys as:

OBE is a transformational perspective on the curriculum. A dialogue between the learner and the curriculum exists: The pupil interacts with the sources of knowledge by way of problem solving and the discovery of skills and thus reconstructs knowledge for him-/herself. The learner becomes a student, accepting responsibility for his/her own beliefs, actions and thoughts. Instead of being a transmitter of knowledge, the teacher becomes a facilitator, a so-called 'catalytic guide'. Education becomes a lifelong process, rather than a product. Knowledge is negotiable and changeable.

Volgens die UGO word onderrig en leer 'n lewenslange proses. Kennis is onderhandelbaar en veranderbaar (Claassen, 1998:35). Die fokus is dus op die uitkomst wat die leerder moet bereik, eerder as onderriggewerinsette gebaseer op die kurrikulum. Die onderriggewer en die leerder streef deurgaans na die gewenste eindresultaat van die onderrig, naamlik die bereiking van bepaalde leernutskomste.

4.5.3 Beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys

Beginsels is essensiële eienskappe of vaste strukture wat ingewortel is in die leerprogramme van UGO (Jacobs & Chalufu, 2000:104). Volgens Spady (1988:5-7; 1993:15) plaas die beginsels van UGO klem op die aktiewe voorbeeld, verwagte sukses, intensiewe betrokkenheid, diagnostiese assessering en die gereelde terugvoer aan die leerder aangaande die leerder se vordering. Om uitvoering te gee aan die beginsels hierbo impliseer die UGO-benadering dat wat leerders moet leer, duidelik geïdentifiseer word, elke leerder se vordering gebaseer is op vaardighede wat gedemonstreer word, elke leerder se besondere behoeftes deur 'n verskeidenheid onderrig- en leerstrategieë geakkommodeer word en aan elke leerder die tyd en

ondersteuning gebied word om sy/haar potensiaal te verwerklik. Die UGO-benadering word verder veral beskryf deur die oorfloedige aansprake op groter leerdergesentreerdheid, konstruktivistiese leer, aktiewe leerderbetrokkenheid en 'n beklemtoning van koöperatiewe onderrig- en leermetodes.

Binne die raamwerk van hierdie beginsels en strategie is UGO rondom agt beginsels ontwikkel wat riglyne kan verskaf vir ontwerp, dokumentasie, besluitneming en finale produklewering (Killen, 1997:27):

- ♦ Die UGO-program moet duidelik gefokus wees op betekenisvolle leeruitkomste.
- ♦ Die leeruitkomste moet prakties, bruikbaar, moreel en eties verantwoordbaar wees.

Kurrikulum- en onderrigontwerp spruit voort uit die betekenisvolle leeruitkomste.

- ♦ Betekenisvolle leeruitkomste moet 'n uitdaging bied aan die leerder en moet binne die bereik wees van die leerder.
- ♦ Tyd moet 'n veranderlike hulpbron wees wat die onderriggewer in staat stel om differensiasie in leerdertempo en benadering te akkommodeer.
- ♦ Die leerder moet meer as een geleentheid gegun word om onderrig te word en leeruitkomste te demonstreer.
- ♦ Assessering moet 'n integrale komponent van onderrig wees.
- ♦ Van 'n leerder moet verwag word om verantwoordelikheid te aanvaar vir sy/haar leer.

Die toepassing van die beginsels van UGO vereis aanpassing van die onderriggewer. Volgens Alessi (1991:14) sal die onderriggewer die beginsels van UGO verwesenlik indien die onderriggewer aanvaar dat daar geen ruimte vir mislukking is nie, slegs terugvoering en prestasie. Die sukses van die onderriggewer word bepaal deur hoe die onderriggewer terugvoering aangaande onderrigpogings verwerk (Killen, 1997:32).

Candy (soos aangehaal deur Adler & Milne, 1997:193,194) beskou die gewenste betekenisvolle leeruitkomste vir die Rekeningkundeleerder as die ontwikkeling van bepaalde vaardighede en houdings om kennis te verstaan en toe te pas ter voorbereiding van lewenslange leer. Betekenisvolle leeruitkomste in Rekeningkunde

kan ook, bo en behalwe die beskouing van Candy, die vestiging van norme en waardes om 'n bydrae te lewer, ook ten opsigte van probleme op sosiaal-maatskaplike, politieke en omgewingsterrein, insluit.

Die UGO-benadering se praktiese toepassing in Rekeningkunde moet plaasvind binne die raamwerk van bepaalde leeruitkomste wat op makro-, meso- en mikrovlak geïdentifiseer is. Hierdie bepaalde leeruitkomste word vervleg in die basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede van die NKR en die onderrigdoelstellings van die professionele liggame soos geakkrediteer deur FASSET. [Vergelyk hoofstuk 3]. Dié leeruitkomste se realisering kan vergemaklik word deur die basiese beginsels van 'n uitnodigende onderrigstrategie in te vleg. Die basiese beginsels van 'n uitnodigende onderrigstrategie gee ruimte aan die UGO-benadering. In beide dié strategie en benadering word gefokus op leerders se potensiaal; waarde; dat hulle bekwaam en verantwoordelik; en die samewerkende koöperatiewe aksie om onderrig te verwesenlik.

Om onderrig en leer in Rekeningkunde te verwesenlik, moet onderrig en leer aan bepaalde basiese didaktiese beginsels voldoen, ongeag watter leerteorie toegepas word in die praktyk van onderrig en leer. Verskeie didaktiese beginsels kan moontlike determinante wees in die UGO-benadering en die uitnodigende onderrigstrategie van Rekeningkunde.

4.6 ENKELE DIDAKTIESE BEGINSELS AS MOONTLIKE DETERMINANTE VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE

Vir die skep van onderrigleergeleenthede in Rekeningkunde kan verskeie didaktiese beginsels as moontlike determinante toegepas word binne die didaktiese situasie. Daar moet egter aan bepaalde vereistes of voorwaardes voldoen word (Fraser *et al.*, 1993:59). Hierdie vereistes of voorwaardes vorm die beginsels in die onderrigleersituasie, wat nagekom moet word om aan suksesvolle onderrig en leer te voldoen. Alhoewel verskeie onderrigstrategieë, -metodes en -benaderings toegepas kan word om leerinhoud meer toeganklik vir die leerder te maak, bly die voorwaardes wat vir suksesvolle onderrigleer gestel word universeel dieselfde.

Woolfolk (1995:16) definieer 'n didaktiese beginsel as 'n gevestigde verhouding tussen bepaalde faktore. Volgens Curzon (1985:6) en Fraser *et al.* (1993:27) moet onderrig tot

leer aanleiding gee. Onderrig moet daarom beskou word as 'n sisteem van aktiwiteite wat daarop gerig is om leer te bewerkstellig deur doelgerig en sistematies die toestande waaronder leer kan plaasvind, te skep en te kontroleer. Ten einde effektiewe leer moontlik te maak, is dit noodsaaklik dat die onderrigsituasie aan die hand van didaktiese beginsels gestruktureer moet word (Vermeulen, 1998a:23). Die literatuur gee uiteenlopende opvattinge aangaande die aantal grondbeginsels en die aard daarvan in die didaktiek.

Vermeulen (1998a:23) gee 'n opsomming van beginsels deur verskeie onderwyskundiges geïdentifiseer, so het Duminy ses beginsels, Pitout sewe beginsels en Fraser sewe beginsels, wat as begroning dien vir effektiewe onderrig en leer. Fraser *et al.* (1993) omskryf nege didaktiese beginsels en Avenant (1988:57) illustreer tien basiese didaktiese beginsels.

Hierdie elemente is onder andere beplanning, fokus op die doelwit, metakognitiewe bewustheid van voorneme oor wat en hoe geleer gaan word, die aktiewe soektog na nuwe inligting, duidelike persepsies van terugvoering, trots en genoegdoening in doelwitbereiking, en 'n afwesigheid van angstigheid of vrees vir mislukking. Hierdie elemente word ook weerspieël in metaleer as aktiwiteit (Slabbert, 1997:99; Biggs en Telfer, 1987:161).

Vir die doel van hierdie studie sal enkele van die didaktiese beginsels wat as moontlike determinante vir die UGO-benadering en uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys kan dien, bespreek word. Die enkele didaktiese beginsels, wat in die breë geïllustreer word, sluit belangstelling en motivering, individualisering, persepsie, sosialisering en totaliteit in.

4.6.1 Belangstelling en motivering as basiese didaktiese beginsel

Volgens die uitnodigende teorie vorm **motivering** 'n inherente komponent van die individu se funksionering (Purkey & Stanley, 1994:121). **Motivering** word in die HAT (1994:679) onder meer omskryf as *aanvuur, aanmoediging tot, aktiveer, jou studente motiveer om harder te studeer*. **Motivering** is meer as die begeerte of voorneme om te leer, dit sluit ook die kwaliteit van die leerder se breinkraginsette in (Woolfolk, 1995:336). Duminy (1994:334) beskryf **motivering** as 'n beweegrede wat ontstaan en

volgehoue aksie om 'n bepaalde doel te bereik. **Belangstelling** en **motivering** is komplimentêr van aard, die twee konsepte is dus aanvullend tot mekaar. In die HAT (1994:71) word die begrip **belangstelling** verklaar as *aandag skenk aan, meeleeft met*. **Belangstelling** impliseer 'n doelgerigte rig van aandag en is daarom 'n vrywillige en individuele houding (Vermeulen, 1998a:24). Leergeleenthede kan dus deur die leerder benut word indien die onderriggewer die leerder se **belangstelling** aktiveer en die begeerte skep om te leer. Volgens Fraser *et al.* (1993:60) word aanvaar dat die effektiewe onderrig in 'n groot mate van die **motivering** van beide onderriggewer en leerder afhanklik is.

Die onderriggewer, wat die leerinhoud van Rekeningkunde moet ontsluit, het die besondere taak om die leerder te **motiveer** om nuwe inhoude te leer en te bemeester sodat lewenslange leer en metaleer kan realiseer. 'n Leerder se **motivering** om te leer word deur Woolfolk (1995:336) omskryf as die neiging om hard te werk aan akademiese aktiwiteite omdat die leerder glo dit is van waarde. Brophy (soos aangehaal deur Woolfolk, 1995:336) beskryf die **motivering** van 'n leerder om te leer as *a student tendency to find academic activities meaningful and worthwhile and to try to derive the intended academic benefits from them. Motivation to learn can be constructed as both a general trait and a situation-specific state.*

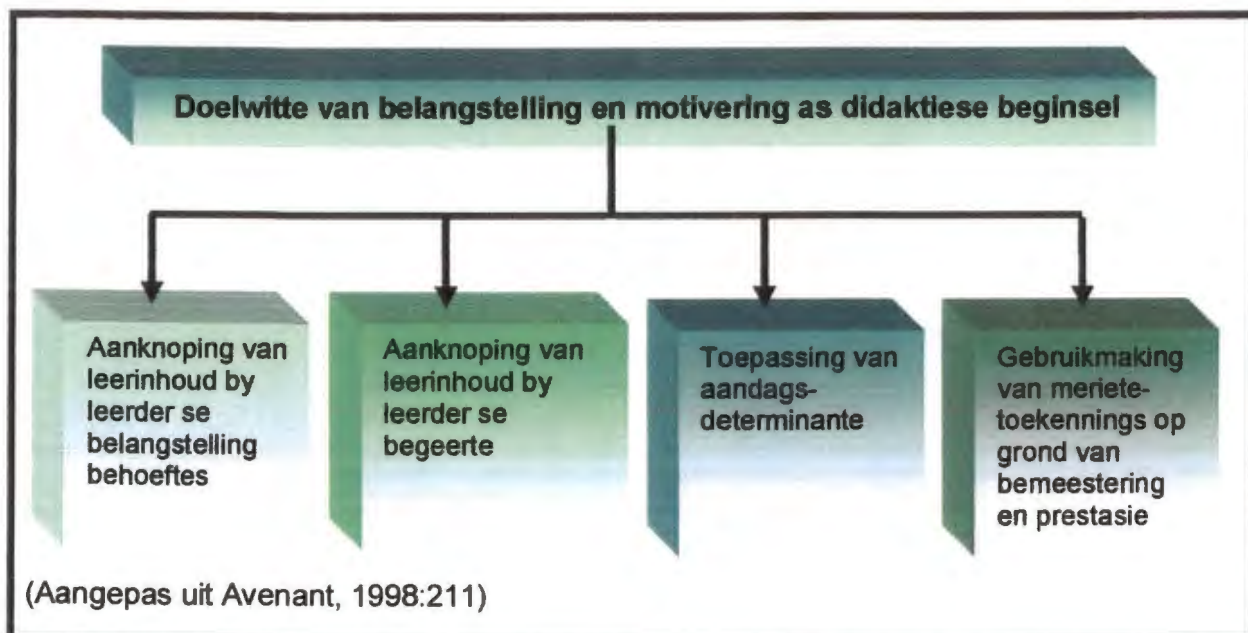
Volgens Fraser *et al.* (1993:60) beskou verskeie skrywers **motivering** nie as 'n onontbeerlike voorwaarde vir leer nie, aangesien ongemotiveerde leerders ook kan leer, maar beklemtoon dat effektiewe bemeestering van leerinhoud persoonlike toewyding verg om leer betekenisvol te laat plaasvind.

Volgens Johnson en Johnson (soos aangehaal deur Woolfolk, 1995:336) is daar 'n groot verskeidenheid elemente wat lei tot **motivering** vir leer. In die meeste situasies is 'n leerder nie ten volle **gemotiveerd** as die ontmoeting met die onderriggewer plaasvind nie. Dit is die taak van die onderriggewer om **motivering** in 'n leerder te laat ontluik en te voed, spesifiek deur inhoud so boeiend en onderhoudend te maak dat intrinsieke motivering bewerkstellig word (Duminy, 1994:334).

Avenant (1988:211) gebruik die volgende skematiese voorstelling om **belangstelling** en **motivering** as didaktiese beginsel te verduidelik:

In figuur 4.5 word vier doelwitte, wat Avenant (1988:211-225) as deurslaggewend vir **motivering** beskou, geïdentifiseer.

Figuur 4.5: Belangstelling en motivering as didaktiese beginsel



Die vier doelwitte soos voorgestel in figuur 4.5 kan soos volg omskryf word:

- ♦ Aanknoping van leerstof by leerders se behoeftes soos die behoefte aan sukses, liefde, sekuriteit, aanvaarding en simpatie.
- ♦ Aanknoping van leerstof by leerlinge se begeerte en drif soos nuuskierigheid, spel, avontuur, konstruksie en versameling.
- ♦ Toepassing van aandagsdeterminante deur basiese onderrigbeginsels.

Gebruikmaking van aanspoormiddels soos die toekenning van pryse. Vir die onderriggewer is daar drie belangrike doelwitte aangaande **motivering** wat bereik behoort te word (Woolfolk, 1995:336). Eerstens wil die onderriggewer die leerder produktief betrokke by die werk in die klas kry, derhalwe word 'n staat van **motivering** om te leer geskep. Tweedens is die strewe om 'n leerder sò te **motiveer** dat leer ervaar sal word as 'n lewenslange proses, en derdens word gepoog om 'n leerder kognitief betrokke te maak sodat denke meer intensief kan plaasvind.

Vir Fraser *et al.* (1993:62) bestaan daar vir die onderriggewer verskillende moontlikhede om leerders deur onderrig tot effektiewe leer te **motiveer**. Bo en behalwe die eerste twee **motiveringsdoelwitte** soos omskryf deur Woolfolk voeg Fraser ook die volgende by: realistiese en haalbare take; gebruik van treffende onderrigmedia; duidelike doelwitformulering; variasie; didaktiese duidelikheid; relasiestigting met praktykgerigte voorbeelde, asook beloning en straf.

Vir Purkey en Stanley (1994:121) word die leerder nie **gemotiveer** van buite nie maar eerder op 'n deurlopende en konstante vloei van binne. Vanuit die oogpunt van uitnodigende onderrig is daar slegs hierdie enkele vorm van motivering (Purkey & Stanley, 1991:37). Alle individue beskik oor die **motivering** te alle tye, op alle plekke en gedurende enige aktiwiteit. Hierdie **motivering** is 'n gegewe (Purkey & Stanley, 1991:37).

Vermeulen (1998a:24), Woolfolk (1995:337) en Fraser *et al.* (1993:61) onderskei egter tussen intrinsieke en ekstrinsieke **motivering**.

4.6.1.1 Intrinsieke motivering

Volgens Vermeulen (1998a:24) is **intrinsieke motivering** inherent aan die leersituasie. Woolfolk (1995:337) verwys na **intrinsieke motivering** as die optimum karaktereienskappe vir die motivering om te leer. **Intrinsieke motivering** sluit persoonlike faktore soos behoeftes, belangstelling, weetgierigheid en genot in.

4.6.1.2 Ekstrinsieke motivering

Ekstrinsieke motivering word deur Woolfolk (1995:337) omskryf as eksterne omgewingsfaktore. Hierdie eksterne omgewingsfaktore kan in twee kategorieë verdeel word (Vermeulen, 1998a:24). Positiewe **ekstrinsieke motivering** figureer buite die leerder en leersituasie in die vorm van bevordering, salarisaanpassings en verhoogde sosiale status terwyl negatiewe **ekstrinsieke motivering** realiseer op hoër onderwysvlak in sarkasme, spot en verlies aan voordele (Vermeulen, 1998a:24).

Aktiewe deelname van die leerder in die didaktiese situasie motiveer die leerder tot verdere deelname (Fraser *et al.*, 1993:61). Aktiewe leerderdeelname in Rekeningkunde kan gestimuleer word deur die toepassing van leerdergesentreerde onderrigmetodes of

'n kombinasie van dié metodes by wyse van selfkiewiteit, probleemoplossing, portuurgroepoederrig en koöperatiewe leer. [Vergelyk paragraaf 4.7].

Die uitnodigende Rekeningkunde-oederriggewer behoort nie te fokus op welke wyse om leerders te motiveer nie. Die uitnodigende oederriggewer fokus eerder op wyses hoe om leerders uit te nooi om waardevol, bekwaam en verantwoordelik te wees (Purkey & Stanley, 1991:37). **Motivering** beteken vir die twee skrywers doen aan, uitnoot beteken doen saam. Hierdie verskil vorm die hart van uitnodigende oederrig. Die doen saam in die uitnodigende oederrig van Rekeningkunde impliseer ook individualisering en differensiering as 'n basiese didaktiese beginsel in die leergeleentheid.

4.6.2 Individualisering en differensiering as basiese didaktiese beginsel

Die beginsel van **individualisering** is 'n erkenning van die feit dat leerders se bestaande kennis, vaardighede, norme en waardes verskil. Die Rekeningkunde-oederriggewer wat hierdie erkenning aan elke leerder verleen, vorder reeds in die proses van uitnodigend wees. **Individualisering** behels die toon van respek, 'n element van uitnodigende oederrig. Hierdie erkenning van die oederriggewer bevestig dat elke leerder as 'n individu benader moet word. Dit bied die geleentheid tot **differensiasie**.

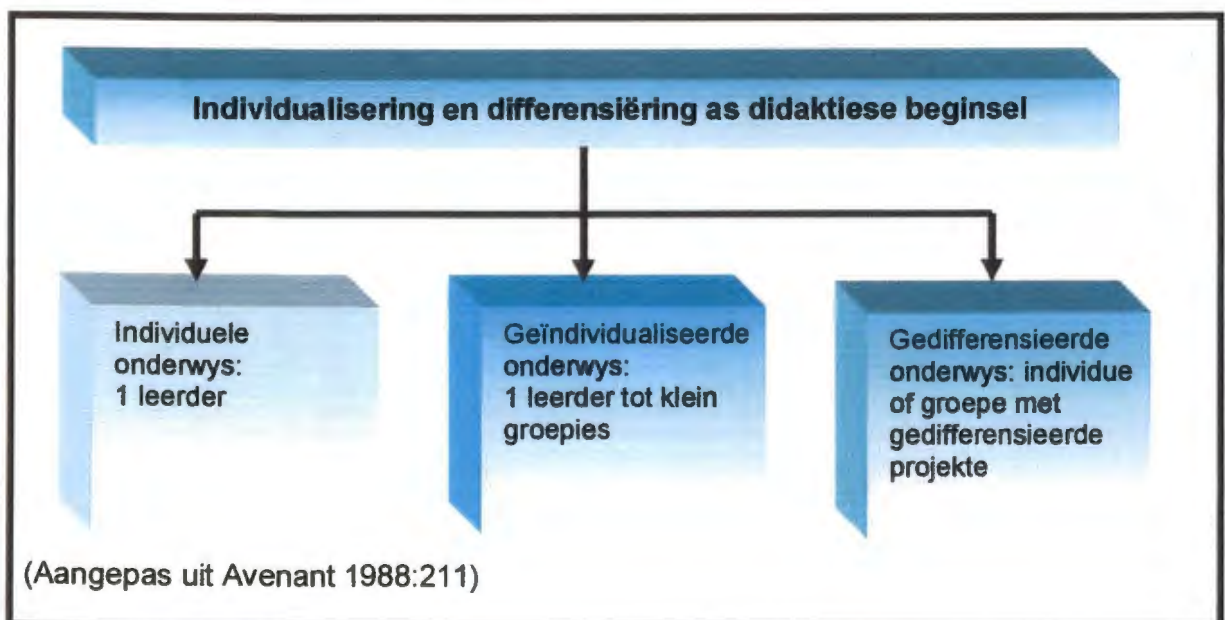
Duminy (1994:331) omskryf **individualisering** in terme van een van die basiese didaktiese beginsels as die belangstelling in die persoon as unieke individu in die oederrigleersituasie en waar elke individu bygestaan word volgens sy/haar vermoë. Fraser *et al.* (1993:64) en Vermeulen (1998a:25) brei verder uit op die beginsel deur te beklemtoon dat individue verskil, dus dat elke leerder uniek is. Die uniekheid van leerders kan weerspieël word in intelligensie, belangstelling, agtergrond en behoeftes (Vermeulen, 1998a:25).

Die oederriggewer moet hierdie verskille in ag neem wanneer hy sy **geïndividualiseerde** oederrigstrategieë of –benadering beplan en uitvoer. Die Rekeningkunde-oederriggewer sal moet agslaan op die keuse van 'n oederrigmetode, hetsy oederriggewer- of leerdergesentreerd of in kombinasie. Oederrigmetodes wat vir individualisering die beste voorsiening maak, is dié wat die leerder geleentheid bied om onafhanklik deel te neem aan die oederrigleersituasie. Volgens Duminy (1972:59) is die

onderriggewer en die leerder aktiewe vennote in die onderrigleersituasie wanneer die vraag-en-antwoordmetode, as onderriggewer-gesentreerde onderrigmetode, in die onderrigsituasie toegepas word. Die leerder bepaal die effektiwiteit van die metode deur gewillig en onafhanklik te antwoord op die vrae deur die onderriggewer (Fraser *et al.*, 1990:146). Verskeie leerdergesentreerde onderrigmetodes maak voorsiening vir individualisering naamlik selfaktiwiteit, probleemoplossing, portuurgroeponderrig en koöperatiewe leer. [Vergelyk paragraaf 4.7].

Avenant (1988:162) stel die beginsel van **individualisering** skematies soos in Figuur 4.6.

Figuur 4.6: Individualisering en differensiëring as didaktiese beginsel



Figuur 4.6 soos geïllustreer kan verklaar word, as:

- ♦ **Individuele** onderwys bestaan daaruit dat elke leerder afsonderlik deur 'n onderriggewer onderrig word en dat die betrokke onderriggewer se volle aandag gedurende 'n besondere periode op die besondere leerder toegespits is (Avenant, 1988:162).

- ♦ **Geïndividualiseerde** onderwys word deur Avenant (1988:163; Ntombizolile, 2001:10) omskryf as die proses waarin die onderriggewer sodanig georganiseer behoort te wees dat leer sal plaasvind in terme van die leerder se eie besondere doelstellings, moontlikhede, werkwyses, belangstelling en vermoëns.

Volgens Vermeulen (1998a:25) vind **differensiasie** plaas ten opsigte van bepaalde opdragte, take en projekte wat aan 'n leerder opgedra word. **Differensiasie** word ook weerspieël in die onderrigmetode, kwaliteit en kwantiteit van die van die werksopdragte wat van leerders verwag word (Vermeulen, 1998a:25). Avenant (1988:164) onderskei in die begrip **gedifferensieerde** onderwys tussen **differensiasie** na buite en **differensiasie** na binne. **Differensiasie** na buite maak voorsiening vir verskillende onderwys- en opleidingstipes, kursusse en vakke, asook standarde (Avenant, 1988:164). **Differensiasie** na binne (Avenant, 1988:165) maak voorsiening vir die verskille in leerstofaanpassing, metode-aanpassing en groepering. Die eienskappe van **individualisering** as didaktiese beginsel van Woolfolk (1995:487) definieer dat elke leerder met 'n leerplan werk, wat pas by hul eie behoeftes, belangstelling en vermoëns. Om hierdie doel te verwesenlik kan individuele onderrig verskeie vorme aanneem. Onderrig hoef nie noodwendig in afsondering of isolasie plaas te vind nie. Leerders kan ook in klein of groot groepe onderrig word, solank as die onderrig gestruktureer word om die behoeftes van die individuele leerders betrokke te bevredig (Woolfolk, 1995:487). Die keuse van individuele onderrig, groeponderrig of kombinasie van individuele- en groeponderrig sal in Rekeningkunde beïnvloed word deur die leerinhoud en die kwaliteite van die onderriggewer.

Individualisering en **differensiëring** as didaktiese beginsel in Rekeningkunde kan moontlik realiseer deur konsultasiefasiliteite maar ook deur die toepassing van die nuwe onderrigbenaderings in Suid-Afrikaanse Uitkomsgebaseerde onderrig (UGO), mits die leeraktiwiteit hom daartoe leen (Marneweck, 2000:138). **Individualisering** toon waardering vir die Rekeningkundeleerder se uniekheid en kompleksiteit. **Individualisering** en **differensiëring** benadruk die basiese beginsels van uitnodigende onderrig. Elke Rekeningkundeleerder is waardevol, bekwaam en verantwoordelik en moet dienoreenkomstig behandel word. Niks is belangriker as die individu of die leerder in die proses van onderrig en leer nie. **Individualisering** in uitnodigende

onderrig openbaar gedeelde verantwoordelikheid tussen die Rekeningkunde-onderriggewer en leerder. Die didaktiese beginsel van **individualisering** is gebaseer op oop strukturele besprekings, koöperatiewe aksie en wedersydse respek tussen die Rekeningkunde-onderriggewer en leerder. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet die leerder se onontginde en sluimerende potensiaal erken. Die Rekeningkundeleerder moet uitgenooi word tot toepaslike en sorgvuldige besluitneming in sy leerproses van Rekeningkunde. Hierdeur kan die Rekeningkunde-onderriggewer bydra tot die vestiging van kennis, houdings, norme, waardes, standaarde en lewensvaardighede by die individuele leerder.

Individualisering en **differensiëring** as didaktiese beginsel, vereis die sintuiglike waarneming van die leerder. Die fasilitering van leerinhoud deur die onderriggewer aan die leerder noodsaak die ondersoek na persepsie (sintuiglike waarneming) as didaktiese beginsel in Rekeningkunde.

4.6.3 Persepsie as basiese didaktiese beginsel

Vir Van Rooyen & Van der Merwe (2001:242) is **persepsie** een van die belangrikste elemente in die begronding van effektiewe onderrig en betekenisvolle leer. **Persepsie** is nie net die opneem van indrukke in die bewussyn nie, maar ook die resultaat daarvan. Die leeraktiwiteit kan verbeter word indien die leerder onderrig kan word deur perseptuele ervarings (Van Rooyen & Van der Merwe, 2001:244). Die onderriggewer behoort abstrakte begrippe wat nie in konteks geplaas kan word met die sigbare werklikheid nie, te fasiliteer deur gebruik te maak van konkrete en waarneembare voorbeelde. Persepsie verwys na die proses waar betekenis gegee word aan bepaalde stimuli: die bewuste besef, en gelyktydig die interpretasie van die voorgehoue leerinhoud (Van Rooyen & Van der Merwe, 2001:243).

Volgens Fraser *et al.* (1993:68) impliseer **persepsie** as 'n didaktiese beginsel dat onderrig alleenlik effektief kan wees indien verteenwoordigende werklike fasette binne die bereik van die leerder geplaas word. Die leerinhoud wat bemeester moet word, behoort geperseptualiseer te word op so 'n wyse dat waarneembare detail deur die leerder omgeskakel kan word na konkrete fasette van die werklikheid (Fraser *et al.*, 1993:68).

Van alle moontlike sintuie om mee waar te neem gebruik leerders gehoor en sig die meeste by die versameling van inligting (Van Rooyen & Van der Merwe, 2001:242). Volgens Vermeulen (1998a:26) moet die blote sintuiglike en eksterne gewaarwording van detail met innerlike beleving en assimilasië gepaard gaan voordat daar van **persepsie** sprake kan wees. **Persepsie** is dus nie net sintuiglike waarneming nie maar moet realiseer deur struktuur en betekenis te verkry in die bewussyn. **Persepsie** is dan die resultaat van veralgemening (gemeenskaplike eienskappe) waardeur betekenis gekonstrueer kan word (Slabbert, 1997:49).

Sodra die **persepsie** gevorm is behoort die leerder reeds sy waarneming te kan weergee. Hierdie proses word deur Slabbert (1997:49) beskryf as perseptuele leer. Perseptuele leer is ondergeskik aan reprodutiewe leer. Reprodutiewe leer vind plaas sodra die leerder betekenis aan die **persepsie** kan heg (Vermeulen, 1998a:26; Slabbert, 1997:49). Reprodutiewe leer is dus moontlik indien die **persepsie** wat dit voorafgaan vergesel word van sintuiglike ervaring sowel as denkhandelinge (Van Rooyen & Van der Merwe, 2001:242).

Uit die literatuurstudie word **persepsie** as didaktiese beginsel onderskryf as 'n belangrike voorvereiste vir die suksesvolle verloop van die onderrigproses. Hierdie voorvereiste behels onder andere dat leerinhoud meer waarneembaar aan die leerder gefasiliteer behoort te word sodat die geleentheid tot **persepsie** gebied word. Fraser *et al.*, (1993:72) bied die volgende wyses as riglyne om **persepsie** te aktiveer in die didaktiese situasie:

- ♦ Die inleiding van elke onderrigleersituasie moet die aandag van elke leerder vestig op die doelwitte en doelstellings.
- ♦ Die bepaalde onderrigstrategie wat gevolg word moet aanklank vind by die leerder se huidige verwysingsraamwerk.
- ♦ Soveel as moontlike perseptuele ervarings moet aan die leerder gebied word.
- ♦ Effektiewe diskriminasie tussen verskeie komponente, fasette en strukture moet in die leerinhoud weerspieël word. Die gebruik van kleure, kontras, verandering en bewegings kan gebruik word.

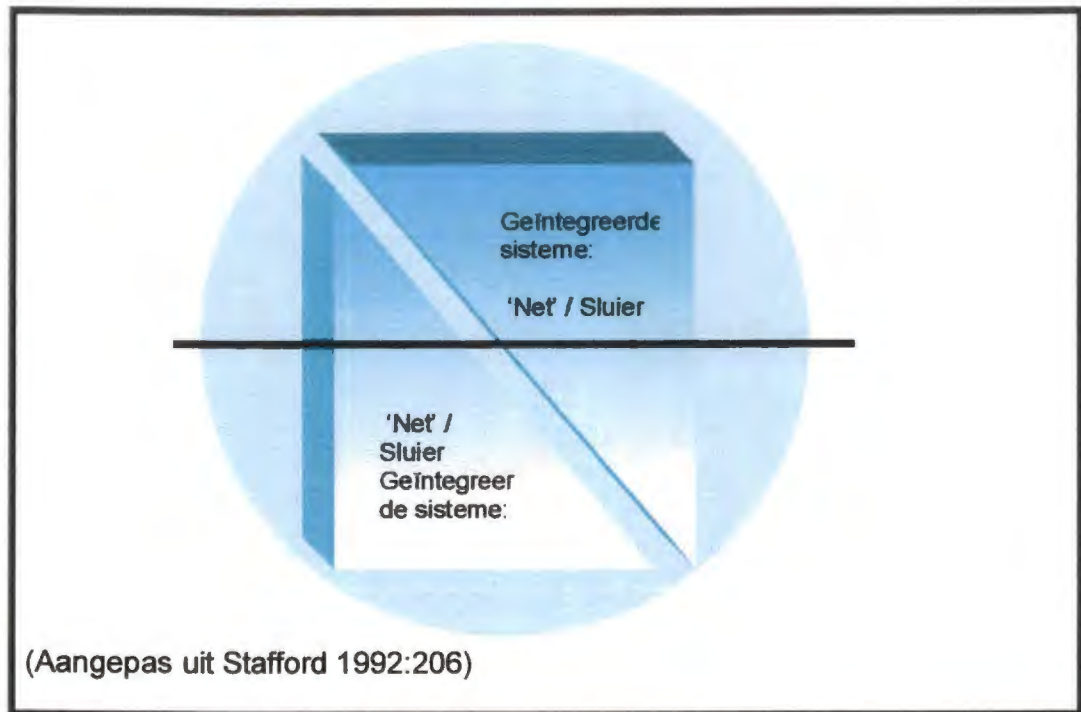
- ♦ Leerders moet aktief betrokke raak by die onderrigleerproses.
- ♦ Korrekte inisiële persepsievorming deur middel van die gesproke woord binne die leerder se taalvermoë moet benut word, dus die dekodeer en interpreteer van stimuli.
- ♦ Verhoog die intensionaliteit in die leeraktiwiteit deur leerder se betrokkenheid te aktiveer en volgehoue deelname te motiveer.

Uitnodigende onderrig is gegrond op twee teoretiese perspektiewe waarvan perseptuele tradisie een uitmaak (Purkey & Smith, 1990:10). Die perseptuele tradisie hou spesiale waarde in vir die onderriggewer wat uitnodigende onderrig ontplooi en toepas. Die spesiale waarde is gevestig in die primêre konsiderasie van die onderriggewer se oortuigingsisteme en perseptuele speelveld (Purkey & Smith, 1990:12).

Die onderriggewer se perseptuele speelveld is die sensitiwiteit tot die stimuli (Stafford, 1992:206). Volgens Stafford kan die perseptuele speelveld visueel voorgestel word soos in figuur 4.7. In figuur 4.7 word 'Net' gebruik as 'metafoor' (ooreenkoms tussen twee vergeleke voorwerpe gesuggereer). Dit suggereer dat die net 'n dun sluier/dekmantel/masker voorstel wat die integriteit van die onderriggewer en leerder beskerm. Die dekmantel kan deur die leerder verskuif word indien hy wil vasstel watter implikasies die onderriggewer se uitnodiging tot die perseptuele speelveld impliseer (Stafford, 1992:212). Volgens Stafford (1992:206) stel die geïntegreerde vorm van figuur 4.7 die rol van die onderriggewer voor met die elemente van intensie om uit te nooi, verbintenis tot uitnodiging, op die regte tyd en die risiko wat met uitnodiging gepaard gaan. Hierdie elemente in die perseptuele tradisie kan verder omskryf word.

Die onderriggewer betree die uitnodigende didaktiese situasie met:

- ♦ Oortuigingsisteme aangaande homself soos doeltreffendheid en waarde as onderriggewer, verhouding tot kollegas en waarde as persoon.
- ♦ Oortuigingsisteme aangaande kollegas en leerders soos die gewaarwording van hul waardigheid, waarde, vermoëns en behoeftebevestiging.
- ♦ Oortuigingsisteme aangaande die wêreld soos basiese stabiliteit, voorspelbaarheid, betroubaarheid en ondersteuning (Stafford, 1992:206).

Figuur 4.7: Perseptuele speelveld van die onderriggewer

Die funksionering van die onderriggewer word bepaal deur sy oortuigingsisteme binne sy perseptuele speelveld (Purkey & Smith, 1990:13). Net soos by die onderriggewer is daar 'n perseptuele speelveld van die leerder (Stafford, 1992:207). Hierdie speelveld kan benut word deur sensitiewe stimulasie deur die onderriggewer om die leerder aktief betrokke te kry. Die onderriggewer wat daarna streef om die leerder aktief te laat deelneem aan die onderrigleersituasie moet die leerder die geleentheid daartoe bied. Dit kan bewerkstellig word deur die leerder te stimuleer tot 'n perseptuele ervaring ter voorbereiding van die leerproses. **Persepsie** in die didaktiese beginsel syfer ook deur na sosialisering in die onderrigleersituasie. **Persepsies** van die leerder word onder andere beïnvloed deur dit wat gehoor en gesien word. Die onderrigmetode deur die Rekeningkunde-onderriggewer toegepas moet met groot omsigtigheid gekies word. Indien die leerder nie aktief betrokke raak in die onderrigleersituasie nie kan die visuele en gehoorwaarneming en -ervaring tot passiewe leerders lei. Verskeie onderriggewer- en leerdergesentreerde onderrigmetodes nooi die Rekeningkundeleerder uit tot aktiewe deelname, naamlik vraag-en-antwoordmetode, selfaktiwiteit, probleemoplossing,

portuurgroeponderrig en koöperatiewe leer. [Vergelyk paragraaf 4.7]. Die boodskappe deur die onderriggewer versend of nie versend nie, met die ekosisteem, elemente en funksioneringsvlakke en hoekstene van uitnodigende onderrigstrategie as rugsteun gaan die sosialisering van die leerder bepaal.

4.6.4 Sosialisering as basiese didaktiese beginsel

Uitnodigende onderrig vereis dat die gevoelens, wense en aspirasies van alle betrokke partye in die onderrigleersituasie gekonsidereer moet word (Purkey & Schmidt, 1990:45). **Sosialisering** as didaktiese beginsel kan verbind word met die funksioneringsvlakke en die hoekstene van uitnodigende onderrig. Onderriggewers tree selde persoonlik intensioneel uitnodigend op (Purkey & Stanley, 1994:101). 'n Onderriggewer is eerder geneig om leerders se suksesse te bevestig as hul eie, dus intensioneel professioneel uitnodigend met ander. Volgens Purkey & Stanley (1994:100) behoort die onderriggewer intensioneel uitnodigend met ander te beplan maar dit intensioneel uitnodigend aan homself te rig. Sonder die affektiwiteit kan uitnodigende onderrig nie bestaan nie. Hierdie affektiwiteit is ook tiperend van UGO en koöperatiewe leer. Volgens Fraser *et al.* (1993:84) kan 'n situasie as didakties beskryf word indien die elemente van **sosialisering** teenwoordig is. Hierdie elemente is die leerder se aanpasbaarheid tot sy fisiese, psigologiese en sosiale omgewing deur interaksie met ander, soos die onderriggewer en portuurgroep. Vir Duminy (1994:340) is **sosialisering** ... *the influencing which occurs with regard to social behavior and in relationships with the intention of assimilating the individual into society.*

Die **sosialiserings**beginsel impliseer dat die onderriggewer sy daaglikse onderrig so sal inrig dat gunstige sosiale verhoudinge in die onderriglokaal heers en dat leerders ook vir en van mekaar sal leer (Avenant, 1988:181). Die sosiale stimulerings wat hieruit voortspruit, lei tot 'n meer kritiese ingesteldheid en 'n meer nugter instelling teenoor die leerstof, ontwikkeling van beter kognitiewe ingesteldheid, ruimer insig en groter objektiwiteit (Avenant, 1988:181). Hierdie fasette van sosiale stimulerings moet ook gevestig word by die leerder in Rekeningkunde. In Fraser *et al.* (1990:76) word selfgerigte interaksie en interaksie met die portuurgroep, medestudente en onderriggewers as bydraende funksies van effektiewe onderrig en leer by die leerder

beskou. Sosialisering vorm dus deel van die onderrigleersituasie, dit gee betekenis aan onderrig en leer en word derhalwe beskou as 'n fundamentele didaktiese beginsel (Fraser *et al.*, 1993:84).

Onderrig in Rekeningkunde moet so deur die onderriggewer beplan word dat die leerder geleenthede gebied word om deel te neem aan **sosialiserende** onderrigaktiwiteite. **Sosialiserende** onderrigaktiwiteite kan volgens Gawe (2001:193), Fraser *et al.* (1993:84) en Avenant (1988:181-205) portuurgroeponderrig, koöperatiewe leer, groepwerk soos besprekings en projekte, dinkskrumme en dramatisering insluit. [Vergelyk paragraaf 4.7]. **Sosialiserende** onderrigaktiwiteite kan dus deur leerdergesentreerde onderrigmetodes verwesenlik word. Volgens Gawe (2001:193) word die effektiewe bydrae van 'n leerder in 'n groep- onderrigleersituasie bepaal deur die leerder se aangeleerde spesiale sosiale vaardighede.

'n Sosiale vaardigheid word in hierdie konteks omskryf op drie verskeie vlakke as wyses van kommunikasie: intrapersoonlik, interpersoonlik en intragroep (Gawe, 2001:193). Hierdie vlakke van kommunikasie is van fundamentele belang en interaksie is noodsaaklik sodat die onderriggewers en leerders en leerders en mede leerders mekaar kan leer ken. Slabbert (1997: 192) verbreed hierdie vlakke van kommunikasiewyses tot vier. Daar word na die vierde vlak verwys as dié van gevoelsdeling. Die vier vlakke van kommunikasiewyses in die illustrering van **sosialiseringsvaardighede** kan beskryf word as:

- ♦ Intrapersoonlike kommunikasie as wyse van **sosialisering**: 'n leerder word op hierdie vlak van kommunikasie bewus gemaak van intrapersoonlike data as kragbron. Hierdie kragbron sluit in gedagtes, gevoel, standaarde, waardes en ervaring.
- ♦ Interpersoonlike kommunikasie as wyse van **sosialisering**: op hierdie vlak van kommunikasie gebruik die leerder sosiale vaardighede, denkvaardighede en onderhandelingsvaardighede om met die onderriggewer en mede-leerders te kommunikeer. Hierdie is 'n veilige vlak van kommunikasie, die leerder gebruik die interaksie hier tot sy persoonlike voordeel en behou vir homself die reg om te onttrek sonder enige persoonlike risiko's.

- ♦ Intragroep kommunikasie as wyse van **sosialisering**: hierdie vlak van kommunikasie is die beginpunt van moontlike groei en die maksimalisering van potensiaal. Die leerder neem waar hoe mede-leerders sosiale vaardighede prakties toepas wat lei tot positiewe **sosialiserings**ontwikkeling. Hierdie **sosialiserings**-ontwikkelingsgeleentheid is waar 'n leerder werklik belangstelling begin toon in 'n mede-leerder as persoon. Die vlak van kommunikasie vereis eerlikheid en pretensieloosheid wat 'n hoë risiko van kwesbaarheid insluit.
- ♦ Gevoelsdeling as wyse van **sosialisering**: hierdie is die hoogste vlak van kommunikasie en is die enigste wyse om deur te dring tot die werklike begrip van interaktiewe gedrag. Begrip van 'n leerder vir sy eie gevoelens lei daartoe dat hy ook begrip kan toon vir mede-leerders se gevoelens. Indien hierdie vlak van sosialisering nie realiseer by 'n leerder nie word groei en die maksimalisering van potensiaal nie verwesenlik nie (Gawe, 2001:193; Slabbert, 1997:194).

Alhoewel Slabbert 'gevoelsdeling' as vierde vlak van wyse van kommunikasie in **sosialisering** onderskei is dit 'n integrerende deel van alle vlakke van die didaktiese beginsel.

Sosialisering as didaktiese beginsel dien deurlopend as begroning vir die uitnodigende onderrigproses. **Sosialisering** is deel van die basis van die elemente, beginsels, funksionering, hoekstene, kragtige "p's" en konflikoplossing van uitnodigende onderrig. Volgens (Purkey & Stanley, 1994:101) word intensioneel uitnodigende boodskappe aan leerders soms oor die hoof gesien. Alle uitnodigende boodskappe wat vermyding of ontduiking word is nog steeds van waarde. Selfs die kleinste intensionele of nie-intensionele boodskap het onbeperkte potensiaal (Purkey & Stanley, 1994:101). UGO beklemtoon die leerder se deelname as die spil waarom alle onderrigleeraktiwiteite draai. Leerderdeelname in die didaktiese situasie vereis **sosialiserings**vaardighede van die onderriggewer sowel as die leerder.

Die toepassing van **sosialisering** as didaktiese beginsel stel hoë eise aan die onderriggewer wat die groei en potensiaal by elke leerder moet maksimaliseer. **Sosialisering** dra by tot die totale ontwikkeling van elke leerder. Hieruit vloei die holisme as basiese didaktiese beginsel in Rekeningkunde.

4.6.5 Holistiese (totaliteit of geheelsiening) beginsel

Holisties word as byvoeglike naamwoord (HAT, 1994:384) omskryf as *behorende tot, ooreenkomstig die leer van die holisme*. Vir Bender (1994:209) berus die holistiese benadering ten opsigte van leer op die beginsel dat die leerder as totale wese (in totaliteit) by die leerhandeling betrokke is. Die holistiese beginsel berus op die uitgangspunte dat: 'n aangename en ontspanne leeromgewing vir die leerder geskep word; die potensiaal van die leerder feitlik onbeperk is; beide linker- en regterbreinhelftes tydens die leerhandeling gestimuleer word en die besondere denkpatroon en persoonlikheid van die leerder in aanmerking geneem word tydens die onderrigleersituasie (Bender, 1994:209).

Van die uitgangspunte van Bender stem ooreen met sommige van die basiese aannames van uitnodigende onderrig. Ferreira (1994a:301); Purkey & Novak (1996:3) en Van der Merwe (2001:1) omskryf in die basiese aannames die leerder se potensiaal as onontginde, sluimerende potensiaal. Indien die denkpatroon en persoonlikheid van elke leerder in ag geneem word sal die onderriggewer die leerder dienooreenkomstig behandel. Elke leerder sal dan as waardevol, bekwaam en verantwoordelik gerespekteer word. Die onderriggewer se optrede sal verder getuig van vertroue, optimisme en professionele intensionaliteit.

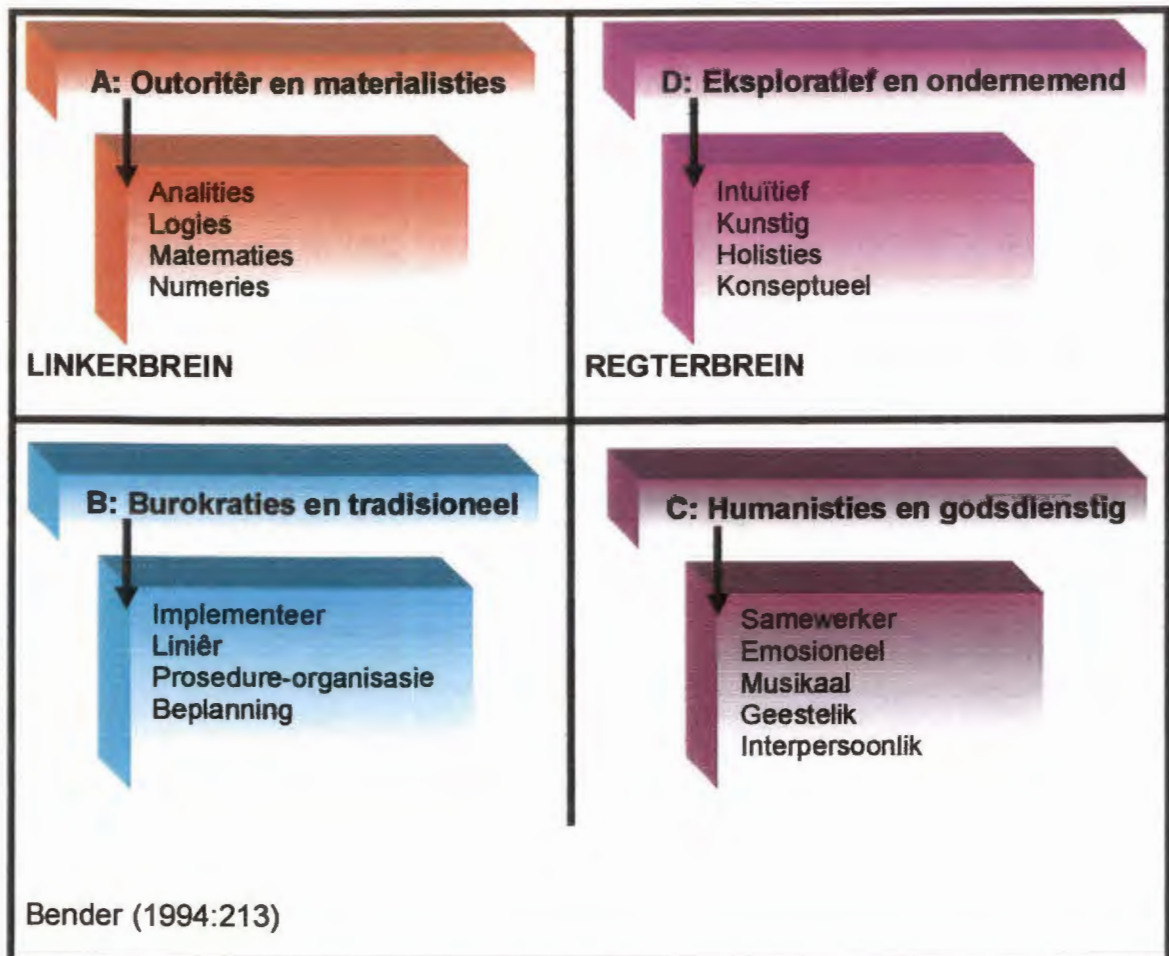
Herrmann soos aangehaal deur Bender (1994:209-213) se hoofuitgangspunt is dat elke leerder van nature 'n voorkeur vir of die linker- of die regterbrein se denkstyl het en die neiging sal toon om leersituasies met daardie denkvoorkeur te benader. Die denkvoorkeure moet in die proses van uitnodigende onderrig deur die onderriggewer geakkommodeer kan word. Die proses is net so belangrik as die eindproduk, met ander woorde die proses is die produk in wording en bevestig die benadering in totaliteit. Uitnodigende onderrig fokus op die leerder in totaal.

Die totale breinmodel van Herrmann word in figuur 4.8 voorgestel.

Volgens figuur 4.8 kan die voorkeure van die leerder na aanleiding van die linker- en/of regterbreinhemisfeer in vier kwadrante georden word, naamlik:

- ◆ 'n A-kwadrantpersoon, wat die analitiese, logiese, matematiese en numeriese leerder insluit.

Figuur 4.8: Totale breinmodel



- ♦ 'n B-kwadrantpersoon, wat die leerder insluit wat roetinegerig en heersagtig is en derhalwe as die implementerende, organiserende en beplannende leerder beskryf kan word.
- ♦ 'n C-kwadrantpersoon, wat as humoristies, godsdienstig, emosioneel en sosiaal beleef word.
- ♦ 'n D-kwadrantpersoon, wat die holistiese, toekomsgerigte, eksploratiewe en ondernemende leerder is.

Volgens Bender (1994:213) het die samelewing tradisioneel voorkeur aan linkerebreindenke gegee, maar vandag is dit algemeen bekend dat die regterbrein ook

deel vorm van die mens of leerder se denkvermoë. In die onderrig en leer van Rekeningkunde word gepoog om kennis, vaardighede, houdings, norme en waardes wat die gebruik van die totale breinmodel insluit, by die leerders te vestig. Hierdie poging se rugsteun lê in die bevoegdhede soos gedefinieer deur die NKR en onderrigdoelstellings van die professionele liggame. [Verwys hoofstuk 3]. Volgens Purkey & Stanley (1994:173) is *human potential, though not always apparent, is always there – waiting to be discovered and invited forth.*

Die beginsel van totaliteit is volgens Fraser *et al.* (1990:67) tweërlei van aard:

- ♦ Eerstens moet die onderrig- en leerinhoud so ontsluit word dat dit die leerder in staat stel om die onderlinge verbande tussen die onderskeie komponente duidelik raak te sien, die ontwikkeling van 'n geheelsiening wat alleenlik moontlik is wanneer die leerinhoud met die onderskeie fasette van die leefwêreld en leerwerklikheid vervleg word.
- ♦ Tweedens moet die bepaalde behoeftes, vermoëns en vaardighede van die leerder in ag geneem word (Fraser *et al.*, 1990:67).
- ♦ In aansluiting by Fraser *et al.* (1990:67) se eerste stelling ten opsigte van die aard van die beginsel van totalisering, bevestig Avenant (1988:107) dat daar deur die onderriggewer voorsiening vir die leerder gemaak moet word vir veelsydige onderlinge verbindings, vir 'n deurlopende draad, vir die integrering van idees, vir kennis wat gestruktureer is, vir 'n geleidelike opbou van die leerstof en sodoende vir 'n trapsgewyse uitbouing van die leerder se begripstrukture.

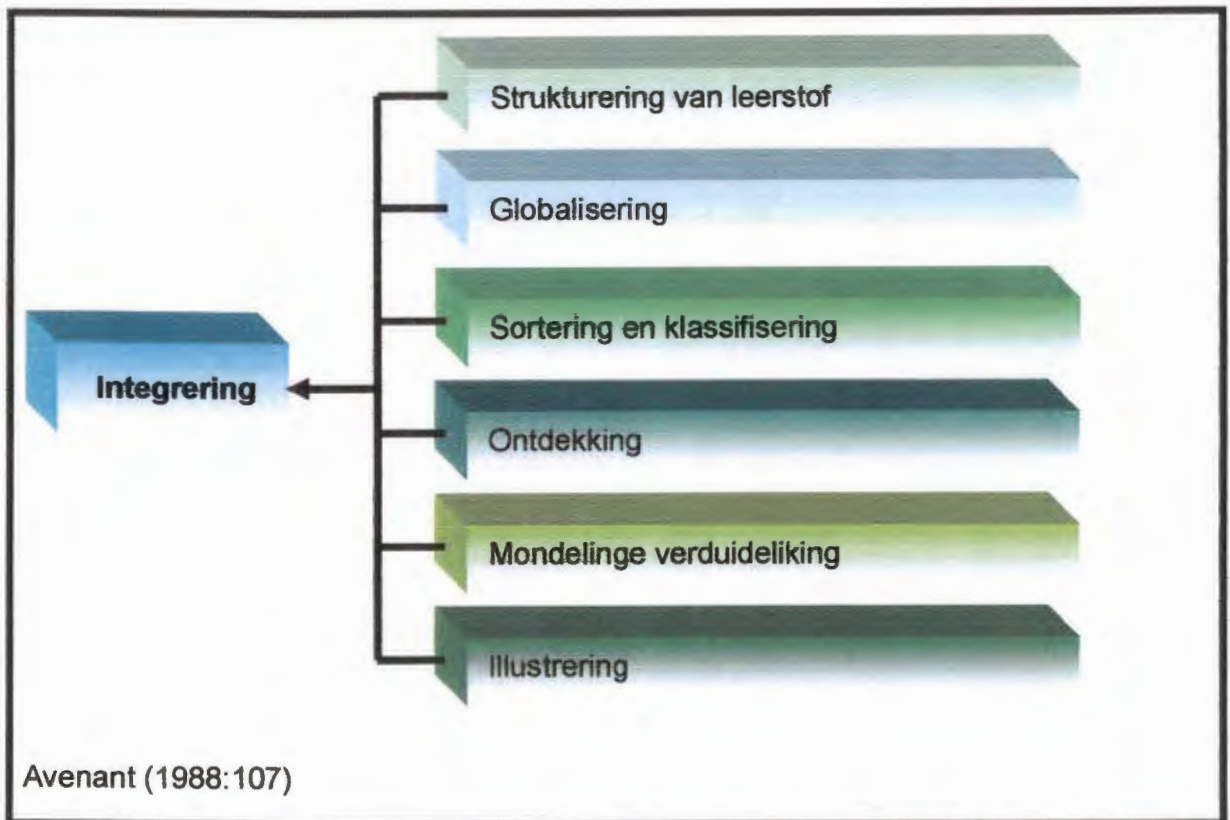
Hierdie aksie van integrering word deur Avenant (1988:107) skematies in Figuur 4.9 voorgestel.

Figuur 4.9 illustreer die verskillende aspekte wat die didaktiese beginsel **integrering** insluit. Avenant (1988:107-119) omskryf hierdie aspekte soos volg:

- ♦ Strukturering van leerstof behels die ordening van leerinhoud op 'n logiese, kronologiese, progressiewe, punktuele, analities-sintetiese, simbiotiese en horisontale wyse.

- ♦ Globalisering is die wyse waarop dele van die leerstof in 'n verband met die geheel gesien word.

Figuur 4.9: Integrering as didaktiese beginsel



- ♦ Sortering en klassifisering hou verband met die wyse waarop ooreenstemmende eienskappe en verskille in leereinhoudtemas ontdek word.
- ♦ Ontdekking is die maatreëls van die onderriggewer om leerders ondersoekend, eksperimentierend, probleemoplossend, analities en vraagstellend te leer.
- ♦ Mondelinge verduideliking is 'n tegniek van die onderriggewer om verbandsiening by leerders te bewerkstellig.
- ♦ Illustrering is die gebruik van voorbeelde deur konkrete aanskouing en beleving wat tot insig en verwantskap lei.

Vir die Rekeningkunde-onderriggewer en leerder is effektiewe integrering binne vakverband van een akademiese module na die volgende noodsaaklik en uiteindelik die

volle integrering by die gekose loopbaan hetsy GR, AR en ART. Die didaktiese beginsel van integrering behoort deurgaans deur die onderriggewer toegepas te word. Hierdie handeling van integrasie is egter nie bloot 'n toevoeg van nuwe kennis by die bestaande ervaringsbesit nie, maar 'n handeling waardeur die nuwe met die bestaande kennis sinvol in verband gebring word (Ferreira, 1994b:243). Fraser *et al.* (1990:67), wat bepaalde behoeftes, vermoëns en vaardighede van die leerder ook as faktore van die totaliteitsbeginsel insluit, omskryf hierdie beginsels as bepaalde leerwyses, wat die leerder in totaliteit beleef, naamlik die psigomotoriese, intellektuele en emosionele. Hierdie psigomotoriese beleving word geïllustreer deur vakstudie-eenhede of modules wat verwys na sekere handelinge, wat die leerder na afloop van die onderrigtaak moet kan uitvoer (Fraser *et al.*, 1990:67). Hierdie handelinge verwys na die NKR se drie vlakke, vyf, ses en sewe, wat basiese, praktiese en reflekerende generiese bevoegdhede omskryf vir die leerder binne die breë raamwerk van onderrig en opleiding. Vir Rekeningkunde-onderrig word die handelinge verder verfyn in die onderrigdoelstellings soos uitgespel deur OROR, SAIGR en ander professionele liggame.

Die intellektuele beleving word volgens Cawood, Muller & Swartz (1982:173) gelei deur die onderriggewer, wat primêr ten doel het om die leerder tot innerlike verwerking van denke te bring. Volgens Fraser *et al.* (1990:68) sluit dit komplekse kognitiewe take soos interpretasie, evaluering, sortering (klassifisering) en analisering in. Die emosionele of affektiewe beleving (Fraser *et al.*, 1990:68) moet die leerder in staat stel om op emosionele vlak te groei en te ontwikkel, 'n aspek waarvoor vakkurrikulums gewoonlik ruimte laat in die strewende na akademiese uitnemendheid.

Intelligensie is tradisioneel verbind met lees, skryf, rekenkunde en logies redeneer, wat primêr funksies van die linkere brein is. Intuïtiewe denke, flitse van skielike insig, wat funksies van die regterbrein is, vorm ook deel van elke leerder se denkvermoë. [Vergelyk figuur 4.8]. Rekeningkunde-onderrig en leer stel hoë eise aan die denkvermoë van die onderriggewer en die leerder. Die onderriggewer en leerders moet dus in totaliteit kan evalueer en interpreteer met intuïtiewe denke en flitse van skielike insig. Hierdie eise, wat aan die Rekeningkundeleerder gestel word, moet deur die leerder weergegee kan word. Om die verseker dat die potensiaal van die leerder

holisties realiseer kan die Rekeningkunde-onderriggewer hom beroep op die praktiese teorie van uitnodigende onderrig. Uitnodigende onderrig is ontwerp om 'n onderrig- en opleidingsomgewing te skep wat intensioneel hom op die leerder beroep tot volle maksimalisering van energie, produksie en prestasie. Die leerder se produksie en prestasie moet deur die onderriggewer geëvalueer en geassesseer word. Evaluering en assessering as basiese didaktiese beginsel kan vir die uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer hier van betekenis wees.

Alhoewel die vyf didaktiese beginsels van motivering, individualisering, persepsie, sosialisering en totaliteit in paragrawe 4.6.1 tot 4.6.5 onderskeidelik beskryf is, is voortdurende wisselwerking tussen didaktiese beginsels voorwaardelik vir suksesvolle onderrig en leer.

Die leeruitkomste moet realiseer binne een of meer bepaalde onderrigmetode. Die uitnodigende onderrigstrategie bied akkommodasie vir Rekeningkundeonderrig en -leer by wyse van die UGO-benadering deur die toepassing van enige onderrigmodel om onderrigdoelstellings op alle vlakke van die kurrikulum te verwesenlik. [Vergelyk hoofstuk 2].

4.7 DIE TWEE STROME VAN ONDERRIGMODELLE BINNE DIE UGO-BENADERING

Ten einde die leerder te begelei om leeruitkomste te bemeester, sal die onderriggewer 'n bepaalde plan moet volg. Hierdie plan van aksie van die onderriggewer realiseer in die praktyk as onderrigmetodes. Volgens Mahaye (2000:210) is 'n onderrigmetode 'n tegniek wat die onderriggewer toepas om aan 'n leerder kennis oor te dra sodat 'n spesifieke doelwit bereik kan word. In die onderrig gaan dit om die ontmoeting tussen die leerder, die onderriggewer en die inhoud, sowel as die resultaat van die ontmoeting (Duminy, 1972:52). Vir Duminy (1972:52) en Mahaye (2000:211) moet die onderriggewer hierdie basiese komponente in aanmerking neem by die beplanning van die onderrigaktiwiteit, naamlik die metodes van onderrig. Die onderrigmetode, wat gekies word waardeur die leerder bepaalde leeruitkomste moet bemeester, moet aan leerders die geleentheid vir maksimum deelname bied (Mahaye, 2000:211). Gunter *et al.* (1990:67) omskryf 'n onderrigmetode soos volg: *An instructional model is a step-by-*

step procedure that leads to specific learning outcomes. Gunter *et al.* (1990:67) verfyn hierdie omskrywing nog verder deur die volgende eienskappe van 'n effektiewe onderrigmetode te beklemtoon:

- ♦ Dit bied die geleentheid aan leerders om aktiewe deelnemers te wees aan die leerproses.
- ♦ Dit lei leerders deur 'n spesifieke reeks stappe.
- ♦ Dit reflekteer navorsing ten opsigte van denke, leer en gedrag.

Hierdie onderrigmetodes kan in twee breë strome verdeel word. Duminy *et al.* (1986:57) onderskei tussen 'n onderriggewergesentreerde onderrig-metode en 'n leerdergesentreerde onderrigmetode.

Vir Duminy (1972:53 en Duminy *et al.*, 1986:57) en Mahaye (2001:236) is die onderriggewergesentreerde onderrigmetode waar die onderriggewer die middelpunt vorm binne die didaktiese situasie en die leerder gedomineer word. Onderriggewergesentreerde onderrigmetodes kan onder andere deur die vertelmetode, inoefenmetode, demonstrasiemetode en handboekmetode realiseer.

Indien die aktiwiteite van die leerder in die onderrigleersituasie domineer, maak die onderriggewer gebruik van leerdergesentreerde metodes (Vermeulen, 1998a:17). Volgens Killen (1997:26) beklemtoon die leerteorie van die UGO leerdergesentreerde onderrig, waarin die onderriggewer die rol van fasiliteerder vertolk. Vir die Departement van Onderwys (1997c:5) impliseer leerdergesentreerde onderrig binne 'n UGO-benadering, die volgende:

- ♦ Duidelike identifikasie van wat leerders moet leer.
- ♦ Demonstrasie van leerder se vordering gebaseer op prestasie.
- ♦ Akkommodering van leerder se behoefte deur 'n verskeidenheid onderrigmetodes.
- ♦ Ondersteuning en tyd aangebied aan elke leerder om sy/haar potensiaal te verwesenlik.

Leerdergesentreerde onderrigmetodes lei tot produktiewe interaksie tussen die onderriggewer en die leerder sowel as tussen die leerder en ander leerders (Mahaye,

2001:211). In Rekeningkunde kan verskeie leerdergesentreerde onderrigmetodes toegepas word om die leerder te motiveer tot die bemeestering van die gedefinieerde leeruitkomste in Rekeningkunde. Die leerdergesentreerde onderrigmetodes kan onder andere besprekings, vraag-en-antwoordmetode, rolspel, eksperimentele metode, selfaktiwiteit, probleemoplossingsmetode, portuurgroeponderrigmetode, projekmetode en koöperatiewe leer insluit. Een van die kritiese kruisvelduitkomste van UGO is om leerders aan te moedig om effektief saam met ander leerders in die groep of op welke wyse ookal te werk (Gawe, 2001:191). Hierdie groepwerk kan deur koöperatiewe leer as onderrigmetode geakkommodeer word. Die uitsondering van koöperatiewe leer in die studie kan soos volg gemotiveer word.

Uitnodigende onderrig is 'n strategie waarbinne die koöperatiewe leer as leerdergesentreerde onderrigmodel binne die UGO-benadering glashelder kan funksioneer. Die UGO-benadering is gebaseer op samewerkende koöperatiewe aksie, kritiese denke, sosiale verantwoordelikheid wat leerders moet bemagtig om aan alle fasette in die gemeenskap aktief deel te neem (Gawe, 2001:197). Hierdie omskrywing van Gawe korreleer met die basiese aannames van uitnodigende onderrig. [Vergelyk paragraaf 2.2.1]. 'n Uitnodigende onderrigstrategie bied aan koöperatiewe leer as leerdergesentreerde onderrigmodel ondersteuning in die didaktiese situasie waardeur die leerder begelei kan word om leeruitkomste te bemeester.

Koöperatiewe leer as leerdergesentreerde onderrigmetode is gebaseer op leerders wat van leerders leer. Vir Vermeulen (1998a:21) is koöperatiewe leer 'n spanbenadering tot leer waar elke lid van 'n groep, drie tot vier individue, afhanklik is van die ander lede ten einde 'n spesifieke taak of opdrag af te handel. Koöperatiewe leer het 'n belangrike funksie in die intrinsieke motivering, persepsies, individualisering, sosialisering, emosionele en morele ontwikkeling van die leerder (Donald, 2002:181).

Daar bestaan ook verskeie ooreenkomste tussen koöperatiewe leer en uitnodigende onderrig. Uitnodigende onderrig is supplementêr en komplementêr van aard tot koöperatiewe leer. Uitnodigende onderrig is 'n bepaalde strategie terwyl koöperatiewe leer in die didaktiese situasie figureer as onderrigmodel. Die Rekeningkunde-onderriggewer kan die onderrigleersituasie laat realiseer by wyse van die toepassing

van koöperatiewe leer en binne die raamwerk van 'n uitnodigende strategie. 'n Uitnodigende onderrigstrategie vorm die geheel wat koöperatiewe leer as 'n deel van die geheel akkommodeer. Dié strategie is nie dié model nie, daar moet gewaak word om hierdie twee konsepte gelyk aan mekaar te stel. Om die ondersteuning wat uitnodigende strategie aan die model bied te illustreer, word koöperatiewe leer in die hieropvolgende paragraaf kortliks omskryf.

4.7.1 Koöperatiewe leer as onderrigmodel binne die UGO-benadering

Koöperatiewe leer as onderrigmodel val binne kategorie van die leerdergesentreerde onderrigmetodes. Die generiese inhoud van **koöperatiewe leer** pas in by verskeie leerteorieë en sluit verskeie toepassings in. Om die rede is dit nie maklik om 'n algemeen aanvaarde definisie vir **koöperatiewe leer** daar te stel nie (Beardsley & Jacobs, 1992:28). **Koöperatiewe leer** staan ook bekend volgens Beardsley & Jacobs (1992:28) as ... *collaborative learning, peer interactive learning, team learning and peer tutoring*. Al die begrippe het egter 'n gemeenskaplike faktor van leerder tot leerder eerder as onderriggewer tot leerder opvoedkundige interaksie (Beardsley & Jacobs, 1992:28). **Koöperatiewe leer** poog om leerders in groepverband te laat saamwerk sodat elkeen se individuele sluimerende potensiaal ontgin kan word (Gawe, 2001:191; Ferreira, 1994a:301; Purkey en Novak, 1996:3; Van der Merwe, 2001:1).

Koöperatiewe leer kan egter beskryf word as: ... *one of its most significant attributes which is the key to learning success* (SA, 1997e:6). Vir Vermeulen (1998a:21) is **koöperatiewe leer** 'n spanbenadering tot leer waar elke lid van 'n groep, drie tot vier individue, afhanklik is van die ander lede ten einde 'n spesifieke taak of opdrag af te handel. Elke lid van die span is verantwoordelik aan die hele groep vir 'n bepaalde deel van die opdrag. Sukses word dan ook bepaal deur die wyse waarop elke lid sy taak bemeester het (Vermeulen, 1998a:21). Dit word van die span verwag dat elke lid sy inhoud ken en verstaan. Gunter *et al.* (1990:71) ervaar dat **koöperatiewe leer** 'n positiewe klasklimaat skep, wat bydra om die affektiewe doel te verwesenlik deur samewerking en begrip en die realisering van kognitiewe en psigomotoriese mikpunte. **Koöperatiewe onderrig en leer** bevorder ook die ontwikkeling van luister- en

praatvaardighede, wat buite skoolverband belangriker kommunikasie-vaardighede as lees en skryf is (Vermeulen, 1998a:53).

Volgens Johnson & Johnson (2003), Dumas (2003), Gunter *et al.* (1990:223), Stahl (1994:1) en Artzt en Newman (1990:448,449) is die suksesvolle implementering van **koöperatiewe leer** as onderrigmetode onderhewig aan vyf voorwaardes wat deur die leerder nagekom moet word:

- ♦ **Interafhanklikheid:** leerders moet besef dat suksesvolle leer 'n gesamentlike verantwoordelikheid is. Slegs deur samewerking sal sukses behaal word.
- ♦ **Verbale interaksie:** nuwe inligting bekom moet met die groep gedeel word asook in verband gebring word met inligting van ander groeplede en voorkennis.
- ♦ **Individuele aanspreeklikheid en verantwoordelikheid:** elke lid van die groep het 'n taak om te vervul wat nie afgeskuif kan word op ander groeplede nie.
- ♦ **Sosiale vaardigheid:** in die proses moet die leerder vaardighede soos leierskap, kommunikasie, vertroue-skepping en konflikhantering aanleer, verbeter en toepas om in groepverband suksesvolle samewerking te verseker.
- ♦ **Groepsamewerking en –assessering:** groepe moet gereeld besin oor hulle effektiwiteit en watter aksies geneem kan word om effektiewe samewerking te bevorder.

In **koöperatiewe leer** as onderrigmodel word groepe georganiseer en opdragte gestruktureer sodat leerders moet saamwerk om 'n bepaalde doelwit te bereik, probleem op te los en besluit te neem (Gawe, 2001:190).

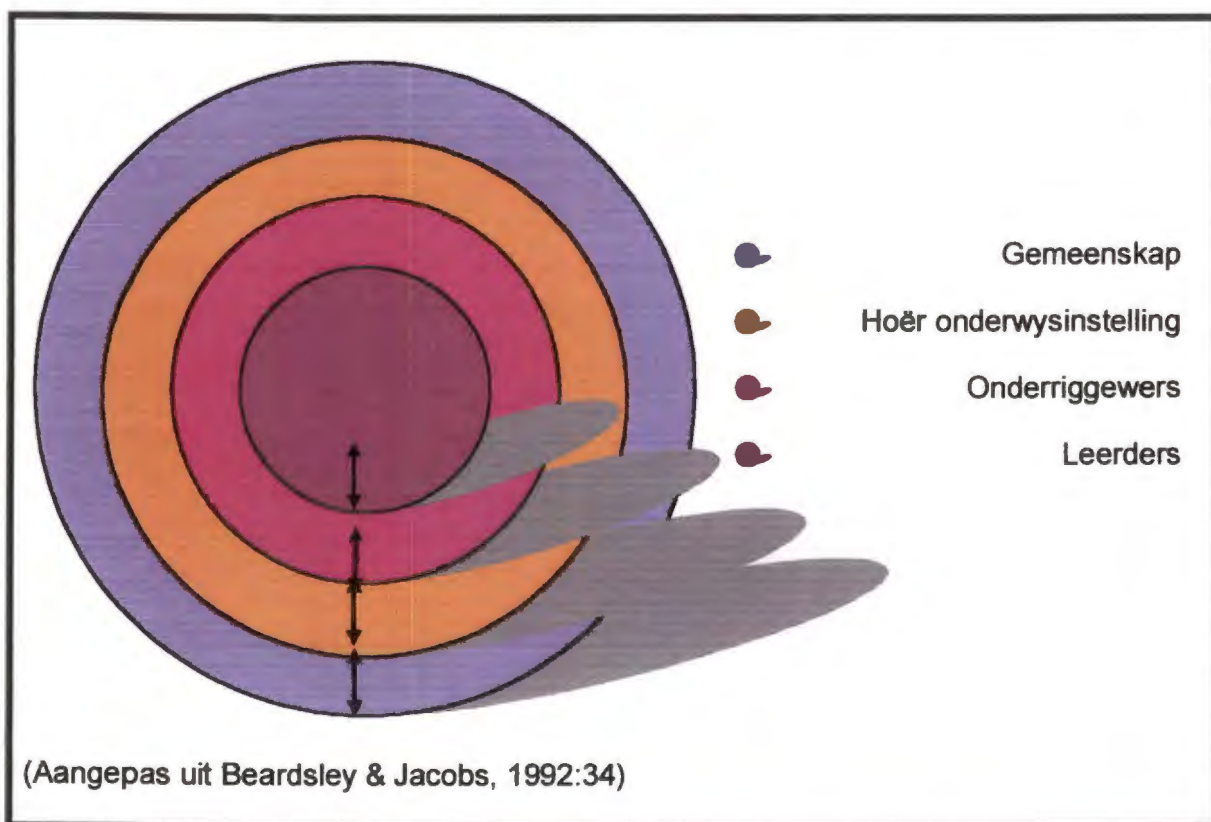
Deur die toepassing van die voorwaardes vir **koöperatiewe leer** kom leerders op die korttermyn tot die gewaarwording dat die groep se sukses afhanklik is van die aktiewe deelname van elke groeplid. Elke leerder is gemotiveerd om sy bydrae te lewer. Leerders kontroleer ook op informele wyses ander lede se bydraes. **Koöperatiewe leer** moedig die ontwikkeling van sosiale vaardighede aan. Die gebruik van sosiale vaardighede is belangrik in die oplossing van konflik binne die groep en bevorder aangename groepinteraksie.

In Rekeningkunde is die toepassing van die **koöperatiewe leer** as onderrigmetode gewoonlik in kombinasie met of aanvullend tot een of ander onderrig- en leermetode.

4.7.2 Koöperatiewe leer as onderrigmodel in 'n uitnodigende onderrigstrategie

Koöperatiewe leer se versoening met 'n UGO-benadering moedig hoër onderwysinstellings aan om te beweeg na die model. Koöperatiewe leer kan geïmplementeer word in enige didaktiese situasie onafhanklik en sonder kompetisie met ander soortgelyke onderrigleersituasies. Dieselfde beginsel is geldig ten opsigte van uitnodigende onderrig. Figuur 4.10a illustreer die energie, kragtige impak en fokus trefwydte van uitnodigende onderrig.

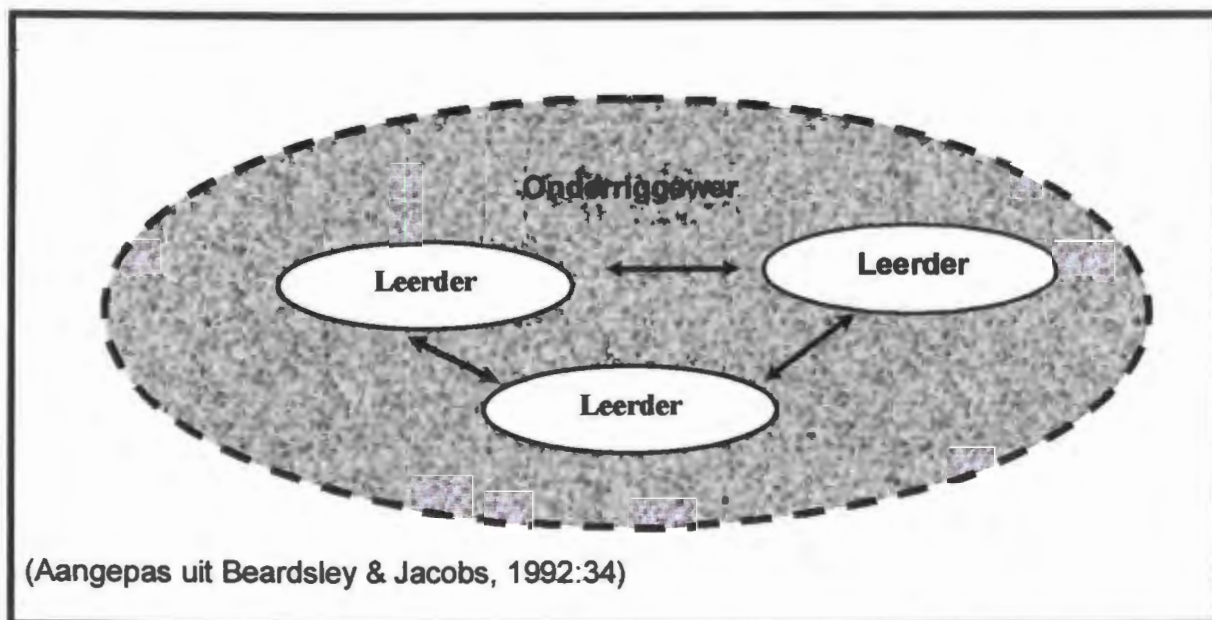
Figuur 4.10a: Trefwydte van interaksie: uitnodigende onderrig



Volgens figuur 4.10b is die leerder is die middelpunt in die koöperatiewe leermodel. Die uitnodigende onderrigstrategie in die figuur 4.10a beklemtoon doelbewus onderlinge afhanklikheid van die dele wat deel uitmaak van die groter beeld.

Die konsentriese sirkels in figuur 4.10a se soliede lyne bevestig die onderlinge afhanklikheid tussen leerder, onderriggewer, hoër onderwysinstelling en gemeenskap.

Figuur 4.10b: Trefwydte van interaksie: koöperatiewe leer



In figuur 4.10b dui koöperatiewe leer die nouer analise van leerderinteraksie aan. In die voorstelling van koöperatiewe leer organiseer die onderriggewer die prosesse op so 'n wyse dat leerder tot leerder interaksie produktief is. Die onderriggewer en die leerder is ingesluit in 'n speelveld met 'n gebroke lyn wat die didaktiese situasie van die res van die wêreld afperk. Beardsley & Jacobs (1992:34) motiveer die gebroke lyn as die gebrek van koöperatiewe leer om die latere verhouding van die leerder met die res van die wêreld buite die onderrigleersituasie duidelik te omskryf. Dit impliseer nie dat koöperatiewe leer nie 'n periferiese visie akkommodeer nie, ook nie dat uitnodigende onderrig veralgemeen en 'n onpraktiese strategie vir daaglikse gebruik voorstel nie. Uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer verteenwoordig 'n breë perspektief met praktiese strategieë om elke dag in die didaktiese situasie te gebruik (Beardsley & Jacobs, 1992:34).

Beide uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer fokus dus op groter leerder-betrokkenheid en -deelname, asook die bevordering van horisontale eerder as vertikale

verhoudings. Uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer gee erkenning aan die belangrikheid van die sosiale konteks van leer en die waarde van elke individuele leerder (Beardsley & Jacobs, 1992:30).

4.7.3 Fundamentele uitkomst van uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer

Uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer verskil egter in die klem wat geplaas word op fundamentele uitkomst. Hierdie fundamentele uitkomst onderskei uitnodigende onderrig en koöperatiewe leer van die tradisionele didaktiese situasie (Beardsley & Jacobs, 1992:34):

♦ Groter leerderdeelname.

- ☐ 'n Uitnodigende onderrigstrategie nooi elke leerder om waardevol, bekwaam en verantwoordelik op te tree, spesifieke leerdergedrag word nie duidelik omskryf nie.
- ☐ Koöperatiewe leer berus op gestruktureerde leermateriaal en aktiwiteite wat die leerder lei tot die gebruik van spesifieke vaardighede of om bepaalde opdragte uit te voer sodat hy die bemeestering van leeruitkomst kan reflekteer.

♦ Bevordering van horisontale eerder as vertikale verhoudings

- ☐ 'n Uitnodigende onderrigstrategie huisves leerdergesentreerde onderriggewers.
- ☐ Die onderriggewer wat die koöperatiewe leermodel nastreef, beweeg weg van die kennisoordragrol. Leerders word heterogeen gegroepeer om bepaalde uitkomst te bemeester.

♦ Sosiale konteks van leer.

- ☐ Die onderrigleerarena van 'n uitnodigende onderrigstrategie se omvang sluit die gemeenskap, onderrig en opleidingsinstellings, onderriggewers en leerders in.
- ☐ Koöperatiewe leer huisves die sosiale konstruksie van onderriggewergerigte kennis wat deur leerder tot leerder interaksie oorgedra moet word.

♦ Waarde van die individuele leerder.

- 'n Uitnodigende onderrigstrategie fokus op die versending en herbevestiging van boodskappe gepas vir elke individuele leerder.
- By die toepassing van die koöperatiewe leermetode speel die individuele leerder se vorige bemeestering van uitkomste 'n rol in die prosessering van die nuwe kennis.

Ongeag die verskil in fundamentele uitkomste tussen 'n uitnodigende onderrigstrategie en koöperatiewe leer, soos in bostaande paragraaf aangedui, plaas albei 'n hoë waarde op die uniekheid van elke leerder. Die uitnodigende onderrigstrategie en koöperatiewe leermodel weerspieël 'n egtheid vir die sosiale en akademiese bevordering van leerders. 'n Leerder maak gebruik van die onderriggewer, ander leerders en kontemporêre sowel tradisionele bronne om van te leer. Die leerder se leerproses is net so belangrik as die eindproduk in die uitnodigende onderrigstrategie en koöperatiewe leermodel (Beardsley & Jacobs, 1992:34).

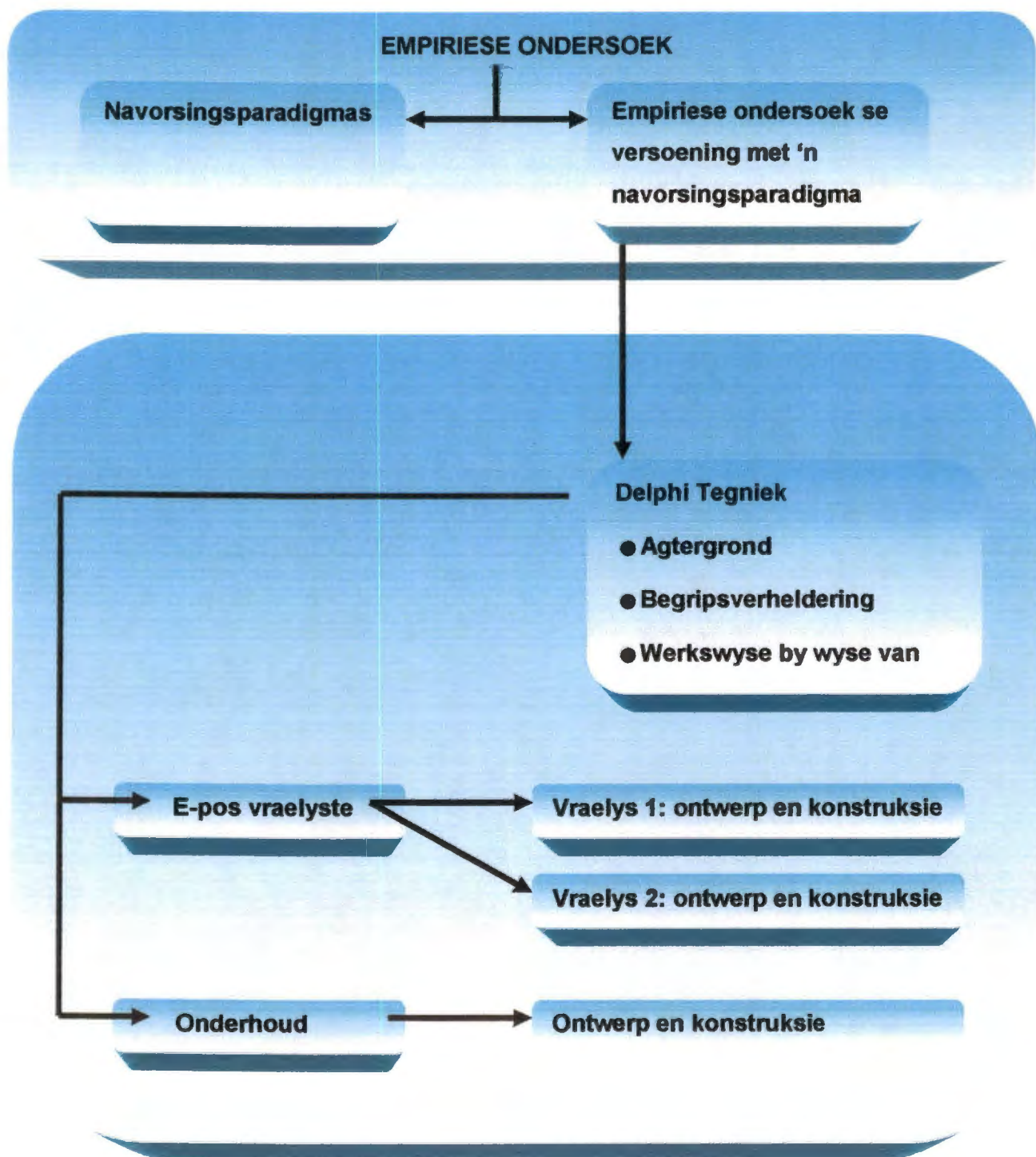
Volgens Beardsley & Jacobs (1992:34) is die uitnodigende onderrigstrategie en koöperatiewe leer albei algemeen pedagogiese benaderings, wat versoenbaar is met mekaar en terselfdertyd in die didaktiese situasie benut kan word. Die krag van 'n uitnodigende onderrigstrategie lê in die filosofiese fundering. Die optrede van die onderriggewer word hierdeur gelei na die professioneel uitnodigende gedrag teenoor homself en teenoor ander in die didaktiese situasie. Die leerder se gedrag word gestruktureer deur koöperatiewe leer wat leer en positiewe interaksie bevorder. Volgens Beardsley & Jacobs (1992:34) kan 'n uitnodigende onderrigstrategie en koöperatiewe leermodel die uitnodigende onderriggewer tot sy voordeel gebruik.

4.8 SAMEVATTING

Paragraaf 4.2 in die hoofstuk beskryf en stel ook visueel die ontwikkelingsmodel van instansies in hoër onderwys voor. Hoër onderwys se institusionele aanspreeklikheid en verantwoordelikheid ten opsigte van Rekeningkunde binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie word deur die NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame voorgehou. Die aanspreeklikheid en verantwoordelikheid van hoër onderwys realiseer deur die verwesenliking van onderrigdoelstellings. Onderrigdoelstellings word binne die kurrikulum geakkommodeer op makro-, meso- en mikrovlak. Kurrikulering op

dié vlakke word deur die verskeie betrokke partye uitgevoer. Die kurrikulum op mikrovlak realiseer in die onderrigleersituasie van Rekeningkunde. Hierdie onderrigleersituasie kan binne die raamwerk van 'n leerteorie of benadering plaasvind. Enige leerteorie of benadering verwesenlik die onderrigleersituasie deur die toepassing van een of meer onderrigmodelle asook didaktiese beginsels. Die hoofstuk het gewys op die uitnodigende onderrigstrategie in die ontwikkeling van hoër onderwys, die kurrikulum, UGO, verskeie didaktiese beginsels en koöperatiewe leer as onderrigmodel.

In die volgende hoofstuk word die empiriese ondersoek gemotiveer.



HOOFSTUK 5

EMPIRIESE ONDERSOEK

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 van hierdie studie is die aanname gemaak dat die onderriggewer verbonde aan enige hoër onderwys instelling tot die vestiging van bepaalde kennis, houdings en vaardighede waaroor 'n Rekeningkundeleerder moet beskik, 'n bydrae moet lewer. Die vestiging van die kennis, houdings, vaardighede en bevoegdhede moet verkieslik binne 'n bepaalde onderrig- en leerstrategie plaas vind. Hoofstuk 2 beskryf uitnodigende onderrig as 'n moontlike sambreelstrategie wat Rekeningkunde kan huisves. Hoofstuk 3 het spesifieke bevoegdhede wat die Rekeningkundeleerder moet bemeester, omskryf. Die bevoegdhede word geakkommodeer binne die raamwerk van die strukture van SAKO, die NKR, FASSET en professionele liggame. Hierdie hoofstuk het die onderrigdoelstellings van die uitnodigende kurrikulum op makrovlak omskryf. Die uitnodigende kurrikulum op meso- en mikrovlak verwys na hoër onderwysinstellings as sodanig en die Rekeningkunde-onderiggewers. Hierdie vlakke is omskryf in Hoofstuk 4 wat bydra tot die megalewensvaardighede of bevoegdheid van die Rekeningkundeleerder om sy etiese karakter te help vestig.

In hierdie hoofstuk word 'n beskrywing gegee van die metode en tegniek wat toegepas is met die verskeie fases van inligtingversameling ten einde te bepaal of Rekeningkunde-onderrig in hoër onderwys uitnodigend van aard is of ruimte daarvoor laat al dan nie. Die data-insamelingsproses wat by wyse van vraelyste en onderhoude gedoen is, word in die hoofstuk voorgestel, geanaliseer en geïnterpreteer.

5.2 NAVORSINGSPARADIGMAS

De Vos (2002b:45), Leedy (1997:3) en Kerlinger (1986:279) definieer navorsing as 'n sistematiese proses waar inligting (data) versamel word sodat 'n beter begrip verkry kan word van die verskynsel wat bestudeer word. Die proses lei tot kennistoevoeging. Hierdie sistematiese proses van dataversameling vind binne 'n operasionele raamwerk plaas. Volgens Cooper en Emory (1995:117) word hierdie oorkoepelende operasionele raamwerk volgens doelstellings in drie bepaalde groepe geklassifiseer. Navorsing van onderrig en leer van Rekeningkunde word ook hierby ingesluit. Hierdie bepaalde

groepe is beskrywende navorsing, wat die navorsingstema aan 'n ondersoek van vrae soos wie, wat, waar, wanneer en hoe onderwerp; ondersoekende navorsing wat probleme identifiseer met alternatiewe of nuwe hipoteses, en verklarende navorsing, wat gebaseer is op rede (Cooper & Emory, 1995:117).

In hierdie navorsingsprojek aangaande die onderrig van Rekeningkunde by wyse van 'n uitnodigende strategie is gebruik gemaak van beskrywende, ondersoekende en kousale navorsing.

Opvoedkundige navorsing word deur Engelbrecht (1991:11) omskryf as 'n gemeenskaplike menslike aktiwiteit waardeur 'n bepaalde verskynsel of probleem in die werklikheid op 'n objektiewe, dit wil sê wetenskaplike wyse bestudeer word om 'n geldige (selfs nuwe) begrip van of greep op die verskynsel of oplossing vir die probleem daar te stel.

Engelbrecht (1991:12) stel die doel van opvoedkundige navorsing as praktykverbetering. Dit impliseer die verstaan en oplossing van probleme in die praktyk. Opvoedkundige navorsing word volgens Engelbrecht (1991:11) gerealiseer deur:

- ♦ mense binne 'n navorsingsgemeenskap te betrek;
- ♦ bepaalde verskynsels binne die opvoedingswerklikheid te bestudeer;
- ♦ op 'n objektiewe wyse te werk te gaan deur gebruik te maak van bepaalde strategieë, tegnieke en instrumente; en
- ♦ 'n bepaalde doel na te streef in terme van 'n bepaalde wetenskapsideaal.

Tans is daar twee welbekende en erkende **paradigmas** in **navorsing** te onderskei (Fouche & Delpont, 2002:79). Gall, Borg en Gall (1996:28) verwys na die twee paradigmas as modelle. Die paradigmas staan ook bekend as benaderings (Fouché & Delpont, 2002:79).

Fouche & Delpont (2002:79) en Gall *et al.* (1996:28) onderskei tussen die **kwantitatiewe** of **positiwistiese paradigma** en **kwalitatiewe** of **postpositiwistiese paradigma**.

5.2.1 Kwantitatiewe of positiwistiese paradigma

Kwantitatiewe paradigma behels hoofsaaklik 'n bestudering van populasies en monsters en dit steun baie sterk op numeriese data en statistiese analises (Fouché & Delport, 2002:79; Vermeulen, 1998b:11). Volgens Gall *et al.* (1996:28) is **kwantitatiewe paradigma** 'n objektiewe fisiese en sosiale realiteit wat onafhanklik van die persoon wat dit waarneem staan en uit hierdie onbevooroordeelde waarnemings van die werklikheid word wetenskaplike kennis gekonstrueer, wat relatief nie tyd- en situasiegebonde is nie.

5.2.2 Kwalitatiewe of postpositiwistiese paradigma

Kwalitatiewe paradigma behels hoofsaaklik gevallestudies, dit maak selde van numeriese data en statistiek gebruik en dit steun baie sterk op verbale data en subjektiewe analises (Vermeulen, 1998b:11). Vir Fouché en Delport (2002:79) volg die **kwalitatiewe paradigma** 'n interpretasiebenadering, is idiografies en dus holisties van aard.

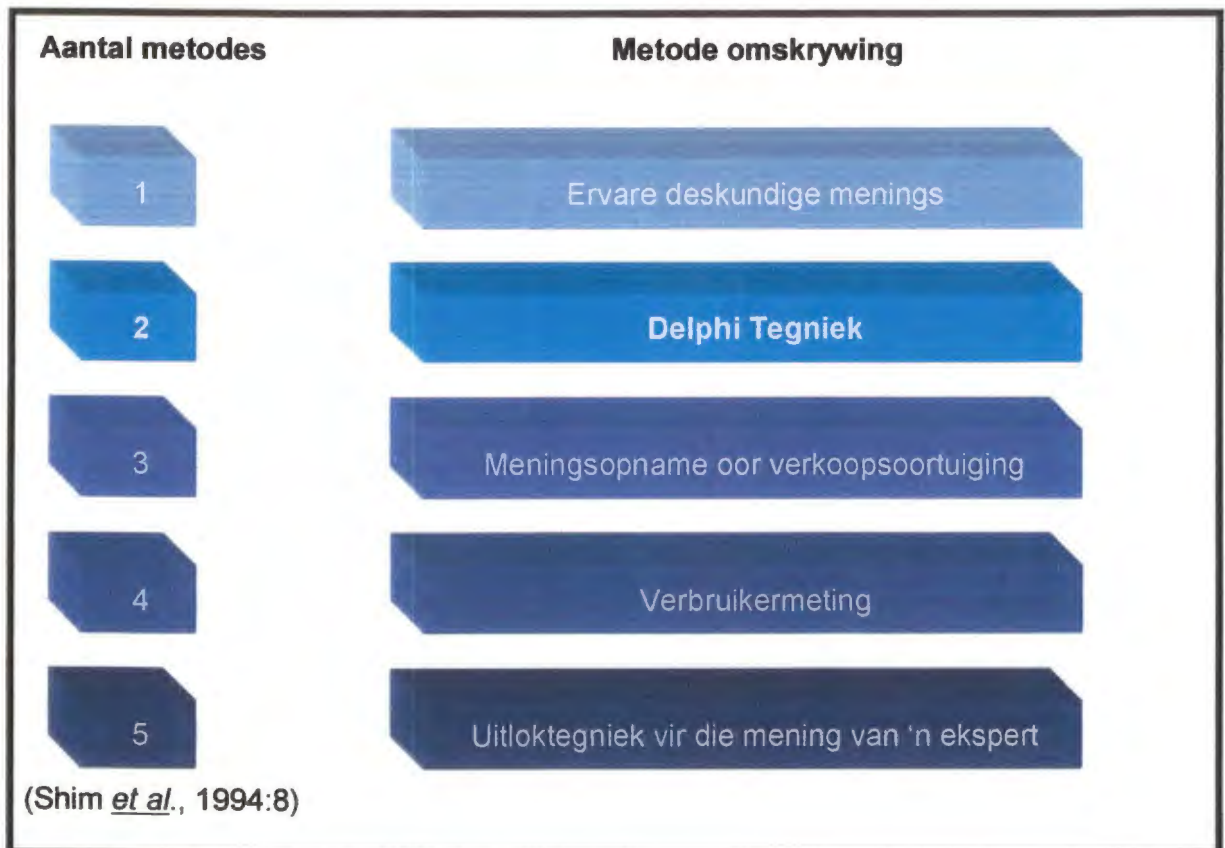
Hierdie postpositiwistiese paradigma poog hoofsaaklik om betekenis te gee aan die sosiale gedrag van die mens (Fouché & Delport, 2002:79). Hierdie benadering berus dus binne die breë raamwerk op respondente se menings, ervaring en persepsies (Fouché & Delport, 2002:79).

Volgens Gall *et al.* (1996:28) is **kwalitatiewe paradigma** gebaseer op die aanname dat die sosiale realiteit gekonstrueer word deur die individue wat daarby betrokke is en die interpretasies neig om kortstondig en situasiegebonde te wees.

Die omvang van die **kwalitatiewe paradigma** is nie maklik definieerbaar nie en 'n groter mate van filosofiese modusproses vind plaas (Fouché & Delport, 2002:363). Die **kwalitatiewe paradigma** is meer op persepsies gebaseer.

Die **kwalitatiewe paradigma** is geskik vir 'n plan, ontwerp en voorspelling gebaseer op oordeel en opinie (Shim *et al.*, 1994:8).

Vanweë hierdie eienskap kan **kwalitatiewe paradigma** binne 'n raamwerk van vyf wyses van insameling van oordeel en opinie data verdeel word om die resultate te behaal. Hierdie moontlike metodes om inligting te versamel aangaande voorspelling deur middel van oordeel en opinies word in figuur 5.1 geïllustreer.

Figuur 5.1: Kwalitatiewe benadering deur voorspellingsmetodes

In die studie word gebruik gemaak van metode 2, die Delphi Tegniek. Die motivering vir die keuse van die tegniek van voorspelling deur middel van opinies en menings word in paragraaf 5.4 omskryf.

Volgens Leedy (1997:139) sal die aard van die data en die aard van die navorsingsprobleem die navorsingsmetode bepaal. Die keuse wat die navorser moet maak tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing behoort nie op persoonlike voorkeur te berus nie. Die twee paradigmas kan ook in kombinasie toegepas word.

5.2.3 Gekombineerde kwantitatiewe en kwalitatiewe benadering

In paragraaf 5.2.1 en 5.2.2 is 'n beknopte beskrywing gegee van die kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas of benaderings. Wanneer 'n kwalitatiewe perspektief as benadering gebruik word probeer die navorser om eerstehandse inligting te verkry. 'n Holistiese begrip van die fenomeen en dataversameling word verfyn tydens die

navorsingsproses (De Vos, 2002a:364). Metodes soos observasie en ongestruktureerde onderhoude vorm deel van die dataversamelingsprosedure. Vanuit 'n kwantitatiewe perspektief word veronderstel dat die begrip van die navorser verbreed deur die akkumulasie van kennis wat eerstehands deur hom ingewin word (De Vos, 2002a:364). In die navorsingsrealiteit moet 'n navorser soms in 'n projek van beide benaderings gebruik maak. Ten spyte daarvan dat Creswell (1994:7) 'n navorser aanmoedig om slegs vanuit een bepaalde perspektief te funksioneer, omskryf hy drie modelle van kombinasie naamlik 'n twee-fase-model, 'n dominante-minder-dominante-model en 'n gemengde-metodologie-model (De Vos, 2002a: 365-368). Mouton en Marais (1990:169) verklaar dat die fenomeen wat ondersoek word in die sosiale wetenskappe so verstrik kan wees dat 'n enkele benadering nie omvattend van die menslike kompleksiteit kan wees nie. Volgens De Vos kan dit tevergeefs wees om een benadering te aanvaar en die ander een totaal te verwerp. Posavac en Carey (1989:242) is oortuig van die kombinasie van 'n kwalitatiewe en 'n kwantitatiewe benadering vir waarnemings- en evalueringsmetodes. Die kombinasie van die twee benaderings kan in die navorsingsrealiteit binne verskeie modelle toegepas word. Boon behalwe Creswell se drie modelle van kombinasie word 'n driehoekige kombinasie ook onderskei (De Vos, 2002a: 365-368; Vermeulen, 1998b:18).

Volgens De Vos (2002a:368) kan die dominante-minder-dominante-model verder verfyn word as 'n deelnemende aksienavorsing met kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologie. Dit impliseer dat 'n studie plaasvind binne 'n kwalitatiewe raamwerk wat dominant van aard is. Die evalueringsfases van die studie akkommodeer ook 'n tradisionele kwantitatiewe werkwyse.

Vervolgens sal die keuse van en die motivering vir 'n gekombineerde navorsingsparadigma wat in die studie gebruik is, verklaar word.

5.3 REKONSILIASIE: DIE DOEL VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK EN DIE KEUSE VAN 'N GEKOMBINEERDE NAVORSINGSPARADIGMA (BENADERING)

Vir die doel van die studie word die tweede model van Creswell aanvaar. Binne die raamwerk van hierdie tweede model van Creswell, die dominante-minder-dominante-model, bied die navorser 'n studie aan binne 'n enkele dominante paradigma (De Vos, 2002a:366). Hierdie dominante paradigma word egter in die studie aangevul deur 'n

klein komponent toe te pas uit die alternatiewe paradigma. Die studie akkommodeer hoofsaaklik 'n bestudering van populasies en steun baie sterk op numeriese data en statistiese analyses verkry uit die terugvoer van vraelyste as navorsingsinstrument. [Vergelyk paragraaf 5.5, 5.6 en 5.7]. Die kwalitatiewe onderhoudskomponent is ook in die datakolleksieproses gebruik wat nie van numeriese data en statistiek gebruik gemaak het nie. Hierdié proses het baie sterk gesteun op verbale data.

Die doel van dié empiriese ondersoek is tweërlei van aard. Eerstens om vas te stel in watter mate Rekeningkunde uitnodigend onderrig word in die huidige hoër onderwysstelsel. Tweedens, hetsy 'n erkennende of 'n ontkennde reaksie op die eerste probleemstelling, om die toekoms van 'n uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys te bepaal en moontlik 'n raamwerk vir die doel daar te stel.

'n **Gekombineerde benadering** word as die geskikste vir die studie in Rekeningkunde beskou. 'n Bestudering van die betrokke partye op meso- en mikrovlak se interpretasie van die sosiale realiteite word vereis. Die keuse kan gemotiveer word onder andere deur die volgende eienskappe van 'n **gekombineerde benadering**:

- ♦ Die fokus van die studie is die toepassing van 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde waar die betrokke partye se ervaring en persepsie 'n groot rol speel.
- ♦ Die meetinstrumente benut 'n deduktiewe vorm van afleiding (kwantitatief); logiese beredenering van die algemene na die besondere sowel as 'n induktiewe vorm van afleiding (kwalitatief); logiese beredenering wat van die besondere tot die generiese lei. Die besondere uitnodigende onderrigstrategie moet generies deur die Rekeningkunde-onderriggewer aanvaar en toegepas word.
- ♦ Die studie behels 'n in diepte ondersoek na die komplekse proses van Rekeningkunde-onderrig, van waar onderrigdoelstellings geformuleer word op makrovlak tot by realisering op mikrovlak.
- ♦ Hierdie navorsing is nomoteties en idiografies. Daar word gepoog om die huidige onderrigleersituasie in Rekeningkunde objektief te meet, te kontroleer en te voorspel. Die idiografiese komponent poog om die betekenis wat die individuele Rekeningkunde-onderriggewer aan verskynsels binne die onderrigleersituasie heg, te verstaan. Hierin lê die sleutel tot ondersteuningstrukture aan die Rekeningkunde-

onderriggewer in die vestiging van kennis, standarde, houdings en megalewensvaardighede by leerders.

- ♦ Die studie het ook ten doel om te bepaal waar en hoekom bepaalde beleid, programme en prosedure in Rekeningkunde nie verwesenlik word nie.
- ♦ Die eenheid van die analise is holisties, konsentreer op die verhouding tussen onder andere element en konteks. Die totaliteit is altyd meer as die som van die dele (De Vos, 2002a:363; Fouche & Delport, 2002:80-81; Vermeulen, 1998b:16-17).

Ten einde die gekombineerde navorsingsmodel van hierdie studie in konteks te plaas, kan die gekose werkswyse of tegniek gebruik om data in te samel soos volg omskryf word.

5.4 DELPHI TEGNIEK BINNE DIE RAAMWERK VAN KWALITATIEWE NAVORSINGSBENADERING

5.4.1 Agtergrond

In 'The International Encyclopedia of Education' word die **Delphi Tegniek** as 'n groepkonsensussoekende proses wat nie persoon tot persoon interaksie vereis nie omskryf. (Husen & Postlethwaite, 1994:141). Die term is geneem uit die Delphi godspreke van die Grieke in die sestiende eeu voor Christus. Die moderne weergawe van die **Delphi Tegniek** het gestalte gekry by die 'Rand Corporation' gedurende die vyftigerjare. Die **Delphi Tegniek** het hier ontwikkel as werkswyse om die menings van kundiges saam te vat in hoofsaak om ontwikkeling op tegnologiese gebied te voorspel (Husen & Postlethwaite, 1994:141). Volgens Turoff en Hiltz (2003:1) was die naam 'Delphi' nooit 'n term waarmee die grondvesters Olaf Helmer en Norman Dalkey in besonder gelukkig was nie. Die naam gee geen insig in die metode nie, maar het tog onwrikbaar gebly.

5.4.2 Begripsverheldering

'n **Delphi Tegniek** is 'n kommunikasiestruktuur wat dit ten doel het om 'n platform te skep vir gedetailleerde evaluering en bespreking en nie om individue tot 'n kitskompromie te forseer nie (Turoff en Hiltz, 2003:2). Volgens Turoff en Hiltz (2003:2) kan die doelstellings en metode van die **Delphi Tegniek** soos volg omskryf word:

Delphi may be characterized as a method for structuring a group communication process, so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with complex problems.

Die **Delphi Tegniek** akkommodeer dus 'n groep kundiges wat individueel hul betrokke persepsies deel. Die groep kundiges ontmoet nie as groep nie. Geen fisiese samekoms van kundiges word as voorvereiste gestel om die **Delphi Tegniek** toe te pas nie (Dubham, 1998). Volgens Shim *et al.* (1994:12) verminder dit die moontlikheid dat kundiges konsensus kan bereik deur druk van dominante persoonseienskappe. Dit impliseer dus dat geen platform geskep word vir 'n komitee of debatvoering waar konsensus deur portuurdruk kan realiseer nie (Shim *et al.*, 1994:12). Volgens Stuter (1996) is die **Delphi Tegniek** verder verfyn tot die 'Alinsky Method'. Persone in groepe is geneig om 'n sekere kennisbasis te deel en sekere identifiseerbare karaktereienskappe te openbaar. Stuter (1996) verwys hierna as groepdinamika en skep ruimte vir die besondere toepassing van die basiese **Delphi Tegniek**. Die metode werk en is effektief in die opvoedingsmilieu (Stuter, 2002:1). Dunham (1998) bevestig dat die navorser respondente uitlok tot die bydra van inligting en beoordeling om probleemoplossing, beplanning en besluitneming te fasiliteer. Die navorser verbind hom daartoe om elke onderriggewer of instelling aan te moedig om uitdrukking te gee aan die programme, projekte of beleid wat ondersoek word. Die **Delphi Tegniek** word uitgevoer deur middel van een of meer vraelyste wat nie-gesinkroniseer van aard kan wees (Turoff en Hiltz, 2003:2).

5.4.3 Werkwyse van die Delphi Tegniek by wyse van nie-gesinkroniseerde interaksie

Die navorser neem die rol aan van fasiliteerder wat deur die prosesse gaan van oproermakende (aanstokende/opstokende/agiterende) koördineerder (Stuter, 1996). Die navorser organiseer die proses om inligting aan te vra, data te ontvang en neem die verantwoordelikheid om met die respondente hetsy gesinkroniseer of nie-gesinkroniseer te kommunikeer.

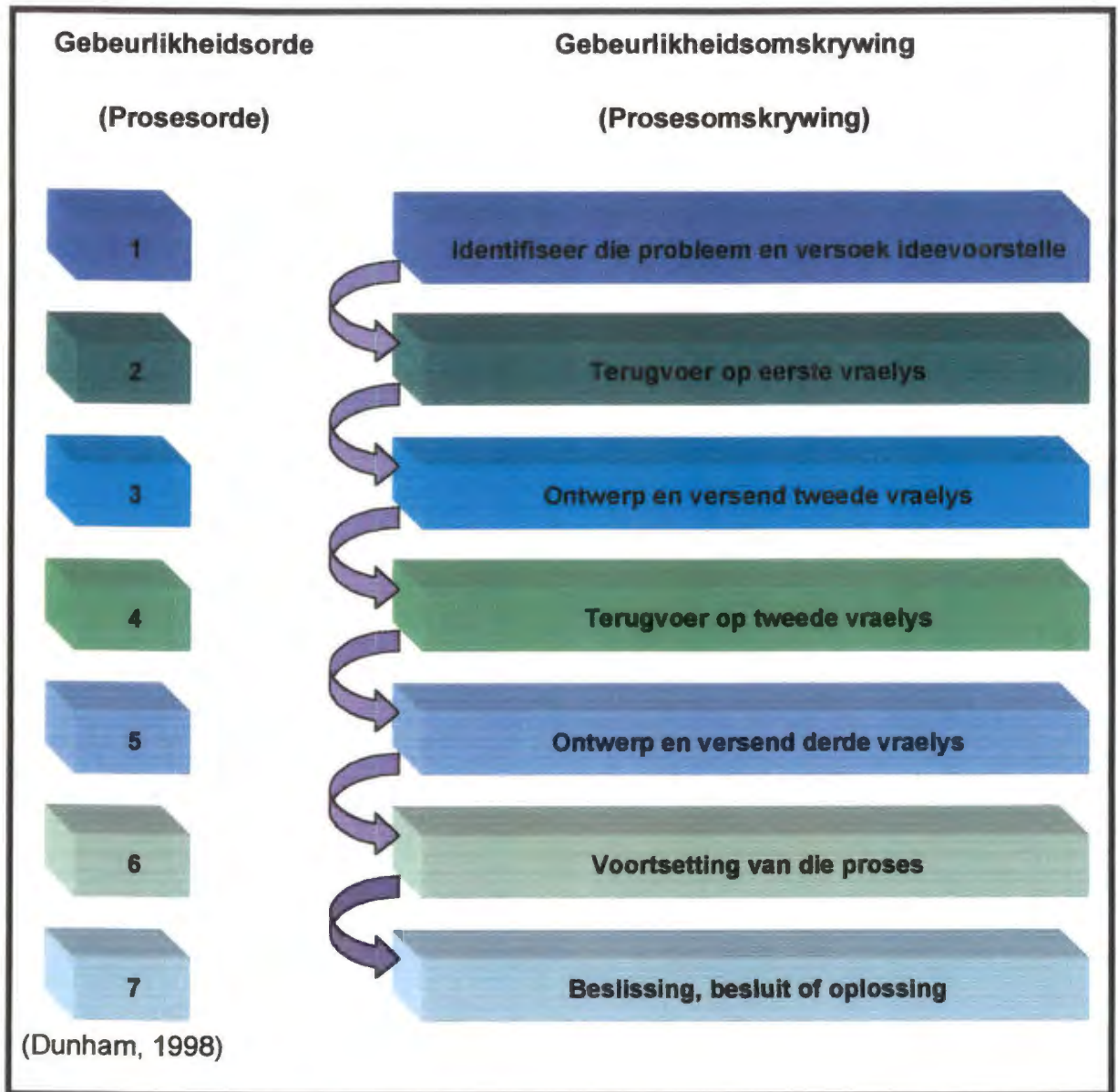
Die **Delphi Tegniek** vereis 'n effektiewe kommunikasiekanaal om die koördineerder, in die studie die navorser, te verbind met respondente. Volgens Turoff en Hiltz (2003:2) moet die kommunikasiekanaal geskep vir respondente in die toepassing van die **Delphi**

Tegniek nie deur sinkronisasie beïnvloed word nie. Hierdie belangrike eienskap (en die een waarvoor meeste navorsers die minste begrip toon) van die Delphi Tegnique bied aan respondente geleentheid om interaktief deel te neem by wyse van nie-sinkronisasie (Turoff en Hiltz, 2003:2). Nie-gesinkroniseerde interaksie het twee kenmerke:

- ♦ Die respondent mag 'n keuse tot interaksie uitoefen al dan nie.
- ♦ Die respondent mag ook 'n keuse uitoefen om slegs tot die probleem of gedeelte van die probleem wat hy voel hy die beste 'n bydrae kan lewer, toe te tree (Turoff en Hiltz, 2003:2).

Gegewe die kenmerke van nie-gesinkroniseerde interaksie volg die navorser 'n bepaalde proses om die resultate, bevindings en aanbevelings weer te gee. Figuur 5.2 stel die proses van die Delphi Tegnique voor en word dan ook as sodanig bespreek.

Figuur 5.2: Delphi Tegniek-proses



Die Delphi Tegniek maak gebruik van die vraelys as instrument van data-insameling. Die vraelys as navorsingsinstrument in die studie word in paragraaf 5.5 beskryf. Die proses van die Delphi Tegniek soos geïllustreer in figuur 5.2 word deur Dunham (1998) soos volg omskryf:

- ♦ Gebeurlikheidsorde 1: Identifiseer die probleem en versoek voorstelle van idees

Gedurende die proses word die eerste vraelys saamgestel en versend. Elke deelnemer in die nie-gesinkroniseerde interaktiewe proses word versoek om moontlike gedagtes rondom die probleem met die navorser te deel. [Vergelyk paragraaf 5.5: Vraelys].

♦ **Gebeurlikheidsorde 2: Terugvoer op eerste vraelys**

Elke respondent stuur sy voltooide vraelys met sy bondige idees, anoniem terug aan die navorser. Hierdie idees word nie ten volle ontwikkel nie. Die bondige idees kan slegs 'n enkele woord of frase behels wat beslis nie op dié punt in die proses geëvalueer of geregverdig behoort te word nie.

♦ **Gebeurlikheidsorde 3: Ontwerp en versend tweede vraelys**

Die navorser stel die tweede vraelys saam wat alle idees van die respondente van die eerste vraelys insluit. Die tweede vraelys gee aan deelnemers die geleentheid om elke idee te verfyn deur op die sterk en swak punte van sodanige idee te fokus. Nuwe idees kan ook hierdeur gegenereer word. [Vergelyk paragraaf 5.5: Vraelys].

♦ **Gebeurlikheidsorde 4: Terugvoer op tweede vraelys**

Elke respondent stuur sy voltooide vraelys met sy bondige idees anoniem terug aan die navorser.

♦ **Gebeurlikheidsorde 5: Ontwerp en versend derde vraelys**

Die navorser stel 'n derde vraelys saam wat samevattend die insette van die voorafgaande proses orden. Die navorser versoek deelnemers vir addisionele verifikasie, sterk en swak punte sowel as nuwe idees. [Vergelyk paragraaf 5.5: Vraelys].

♦ **Gebeurlikheidsorde 6: Voortsetting van die proses**

Indien nodig kan die navorser herhaling uitoefen van die voorafgaande proses. Hierdie prosesorde kan verder uitgeoefen word. Indien die navorser deur die insette van die respondente waarneem dat daar nog steeds nuwe idees gegenereer word deur die verifikasie en menings uit prosesorde vyf, 'Ontwerp en versend van derde vraelys', word gebeurlikheidsorde 7 uitgestel. Verdere vraelyste met terugvoer vind eers plaas voor 'n beslissing, besluit of oplossing ter tafel gelê word.

♦ **Gebeurlikheidsorde 7: Beslissing, besluit of oplossing**

Die beslissing, oplossing of ontleding kan op twee wyses plaasvind:

- a) Indien beslissing, besluit of oplossing dominant van aard is, weerspieël dit hoëprioriteitidees wat verkry is uit die konsensus. Die oefening word as afgehandel verklaar. Die eindproduk is 'n lys van idees met bykomende swak en sterk punte.
- b) Indien beslissing, besluit of oplossing nie dominant van aard is nie kan die navorser 'n formele assesseringssessie saamstel. Die navorser lei die formele assessering van die deelnemers se mening aangaande die meriete van die idees. Die formele evaluering kan op verskeie wyses gestruktureer word. Die voorkeurorde van idees op 'n sewepuntskaal of deur 'n stemproses van identifisering van die vyf beste idees kan hier toegepas word (Dunham, 1998).

Vir Turoff en Hiltz (2003:8) lê die hart van die Delphi Tegniek in die struktuur. Die struktuur word gevorm deur respondente uit dieselfde groep wat 'n bepaalde groepspektief genereer.

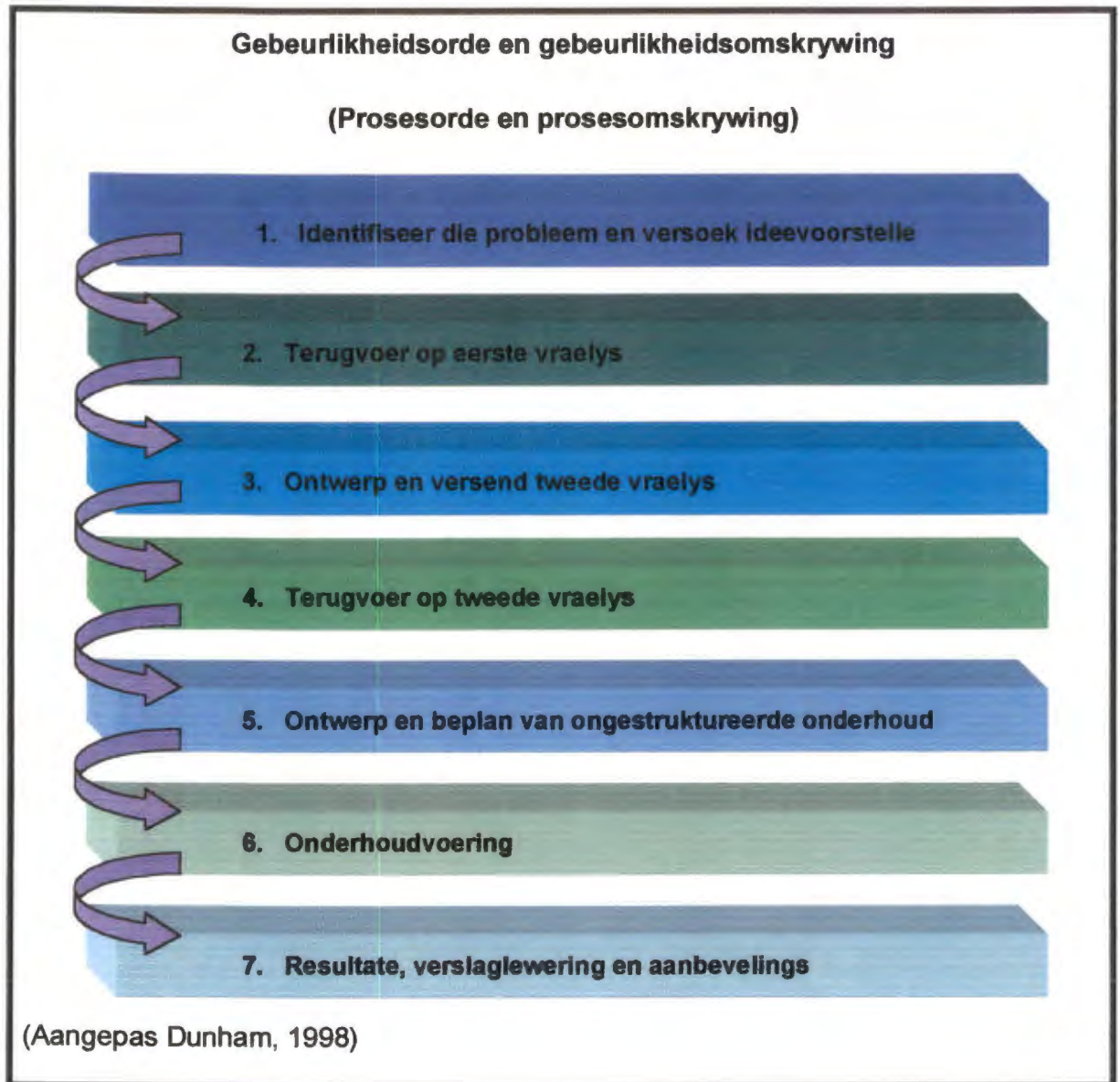
Die toepassing van die Delphi Tegniek binne 'n rekenaargesteunde struktuur kan anders verloop as die tradisionele pen en papier werkwyse. Die tradisionele werkwysestruktuur maak voorsiening vir drie of meer onderskeie rondtes.

Die tradisionele pen en papier werkswyse is deur Turoff en Hiltz (2003:8) aangepas en getransformeer tot potensiële gebruik in die rekenaargesteunde Delphi Tegniek. Die getransformeerde werkwyse berus nie op drie formele rondtes nie, maar eerder op deurlopende interaksie en bydraes (Turoff en Hiltz; 2003:8).

Die Delphi Tegniek se geleentheid as 'n kommunikasiestruktuur wat 'n platform skep vir gedetailleerde evaluering en bespreking is akkommoderend vir die studie. Geen Rekeningkunde-onderriggewer is tot 'n kitskompromie geforseer nie. 'n Groep kundige is in die studie geakkommodeer wat individueel hul betrokke persepsies kon deel. Die groep kundiges het nie as groep ontmoet nie en kon hul persepsies deel by wyse van twee vraelyste en onderhoude.

Binne die raamwerk van die omskrywing van die gebeurlikheidsorde van die Delphi Tegniek (soos geïllustreer in figuur 5.2) is die struktuur aangepas om by te dra tot die substansie van die studie.

Figuur 5.3: Gebeurlikheidsorde van die Delphi Tegniek in terme van die studie



Prosesorde vyf, ses en sewe soos deur Dunham (1998) omskryf, is aangepas soos volg:

- ♦ Gebeurlikheidsorde 5: 'Ontwerp en versend derde vraelys' word vervang met 'Ontwerp en beplan van ongestruktureerde onderhoud'.
- ♦ Gebeurlikheidsorde 6: 'Voortsetting van die proses' word vervang met 'Onderhoudvoering'.

- ♦ Gebeurlikheidsorde 7: 'Beslissing, besluit of oplossing' word vervang met 'Resultate, verslaglewering en aanbevelings'.

Die vraelys waarop die Delphi Tegniek steun, en die onderhoud as navorsingsinstrumente in die studie word in paragrawe 5.5 en 5.8 onderskeidelik omskryf.

5.5 VRAELYTE AS METODE VAN DATAVERSAMELING

5.5.1 Omskrywing van die begrip vraelys

Volgens Gall *et al.* (1996: 288) word **vraelyste** op groot skaal gebruik in opvoedkundige navorsing om data wat nie direk waarneembaar is nie, te versamel. Die **vraelys** as dataversamelaar is 'n tiperende ondersoeker na die mening, motivering, houding, vervulling en gewaarwording van 'n individu (Gall *et al.*, 1996:288). In die studie is die **vraelyste** gebruik om data te versamel van die Rekeningkunde-onderrigger se persepsie aangaande uitnodigende onderrig in die vakdissipline in hoër onderwys.

5.5.2 Vraelysgroepering

Die vraelys is die algemeenste navorsingsinstrument in die praktyk en volgens Fouché (1998:153) kan dit in vier **groepe** verdeel word, naamlik 'n posvraelys, 'n telefoniese vraelys, 'n persoonlike vraelys en 'n vraelys per hand. Delport (2002:175) voeg 'n verdere groep by naamlik, die groepgeadministreerde vraelys. In die studie is gebruik gemaak van posvraelyste wat deur middel van die elektroniese media versend is. Vraelyste is per e-pos aan die deelnemers versend.

Die uitstaande kenmerk van die posvraelys is dat die navorser en die respondent fisies van mekaar verwyder is (Delport, 2002:175). E-posvraelyste in die studie was die enigste kommunikasiekanaal tussen die navorser en die respondente. Die navorser het aan moontlike respondente die e-posfasiliteit en telefoonfasiliteit aangebied as ondersteuningstrukture indien 'n respondent 'n probleem sou ervaar. Die navorser beperk dus sy bydrae tot die voltooiing van die vraelys tot 'n minimum (Fouché, 1998:153). Alle respondente het dieselfde stimuli by wyse van dekkingsbriewe, aanmoedigingsnota's en herinneringskrywes ontvang. Die navorser het op op die agtergrond gebly wat enige vorm van intimidasie geëlimineer het.

Vir Dunham (1998) lê die voordeel van e-posvraelyste by wyse van die Delphi Tegniek daarin dat die navorser voordeel trek uit die respondente se kreatiwiteit en die fasiliterende effek op respondentebetrokkenheid en -interaksie. Hierdie e-posstruktuur kapitaliseer die meriete van groepprobleemoplossing en minimaliseer die laste van groepprobleemoplossing (Dunham, 1998)

5.5.3 Responssisteme in dataversameling

Responssisteme kan data op verskeie wyses versamel. Delport (2002:179) en Fouché (1998:160) onderskei tussen oop vrae, geslote vrae, meervoudigekeusevrae, tweeledige vrae, rangtelvrae, voltooi-vrae, skaalvrae, stellingsvrae, matrikstipe vrae en opvolgvrae as **responssisteme**, wat in vraelyste kan realiseer. Volgens De Vos (2002a:179-180) en Fouché (1998:160-161) kan data op 'n gestruktureerde of ongestruktureerde wyse versamel word. Die e-posvraelyste gebruik in die ondersoek na uitnodigende onderrig van Rekeningkunde het **responssisteme** van geslote vrae in kombinasie met skaalvrae binne 'n gestruktureerde raamwerk ingesluit. Beide e-posvraelyste het ook oop vrae ingesluit.

In die gestruktureerde respons word die antwoord van die respondent gestruktureer deurdat die antwoord slegs 'n keuse is wat die respondent moet uitoefen op 'n gegewe skaal. Die navorser het gestruktureerde skaalvrae (geslote vrae in die vraelyste doelbewus ingesluit sodat:

- ♦ die vrae houdings en menings meet;
- ♦ gestruktureerde respons verkry kan word;
- ♦ respondente 'n keuse moet maak tussen alternatiewe gegewe antwoorde;
- ♦ die respons meer direk as indirek is;
- ♦ die data maklik ontleed en geklassifiseer kan word;
- ♦ resultate maklik gekwantifiseer kan word; en
- ♦ die moontlike aantal response beperk word.

Die oop vrae in die studie bied geleentheid aan die onderriggewer as respondent om sy eie persepsie van uitnodigende onderrig weer te gee. In die eerste vraelys sluit die persepsie die huidige gewaarwording en toekomsverwagtinge aangaande die onderrig

van Rekeningkunde binne die raamwerk van 'n uitnodigende strategie in ten opsigte van die ekosisteem. In die tweede vraelys fokus die oop vrae op persepsies van die Rekeningkunde-onderriggewer aangaande die element, funksioneringsvlakke en dimensies van uitnodigende onderrig. Ongestruktureerde response realiseer by die responssisteem van oop vrae en gee die respondent vryheid om sy eie gedagtes weer te gee (De Vos, 2002a:179-180; Fouché, 1998:160).

In die studie met die empiriese navorsingselement wat verenig is in 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe benadering word dataversamelingsmetodes van beide gebruik. Twee vraelyste wat kwantitatief en kwalitatief van aard is, is met die toepassing van die kwalitatiewe Delphi Tegniek gebruik in die studie. Gestruktureerde en ongestruktureerde responssisteme is gebruik. Die ongestruktureerde responssisteem het respondente uitgelok tot die generering van idees ten opsigte van uitnodigende onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys. Hierdie faset van die vraelys en die opvolg met 'n tweede vraelys wat reageer op die nuwe idees, weerspieël die werkswyse van die Delphi Tegniek. 'n Derde data versamelingsproses is binne die kwalitatiewe benadering voltrek by wyse van onderhoude. [Vergelyk paragraaf 5.8].

5.6 ONTWERP EN KONSTRUKSIE VAN VRAELYS 1

Vir die doel van die hierdie navorsing, soos gestruktureer in paragraaf 5.5, is die eerste vraelys saamgestel. In hierdie vraelys is gefokus op:

- ◆ Kwalifikasies, posvlak/rang en ervaring van die dekanes, departementshoofde, prinsipaaldosente en senior dosente wat Rekeningkunde beheer, bestuur en/of onderrig.
- ◆ Die mate waarin die potensiaal van leerders ten beste gerealiseer kan word deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om die ontwikkeling uit te nooi en deur mense wat intensioneel en professioneel teenoor mekaar optree. Hierdie afdeling in die vraelys hou verband met hoofstuk 2 van die studie. Persone, plekke, beleid, prosedures en programme is die komponente van die ekosisteem binne die proses van uitnodigende onderrig. [Verwys paragraaf 2.2.3 en 2.2.4].

- ♦ Die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde soos voorgeskryf deur die professionele liggame. Hierdie afdeling verwys na Hoofstuk 3 waar die fokus op die onderrigdoelstellings vanaf makro- tot mesovlak.
- ♦ Die huidige en toekomstige scenario ten opsigte van 'n uitnodigende strategie in Rekeningkunde onderrig.

5.6.1 Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling A

Afdeling A van die vraelys is saamgestel om persoonlike of biografiese inligting van die respondente te verkry. Die Rekeningkunde-onderriggewers se identiteit is nie verlang nie. Persoonlike inligting verlang van die Rekeningkunde-onderriggewers het ingesluit geslag, ouderdom, moedertaal, instansie waaraan verbonde (universiteit of teknikon), hoogste kwalifikasie behaal, huidige posvlak en aantal jare diens in huidige aanstelling. Die kategorieë in die afdeling kan soos volg gemotiveer word:

♦ A1 Geslag

Die verhouding tussen die twee geslagte as van die pasaangeërs in die onderrig van Rekeningkunde.

♦ A2 Ouderdom in jare

Hierdie vraag vind relasie in A4. 'n Jong ouderdom van 'n respondent in kombinasie met 'n hoë kwalifikasie is verfrissend vir die onderrigleersituasie.

♦ A3 Moedertaal

Die studie fokus nie op die dilemma van te min swart geoktrooieerde rekenmeesters nie. Die taalelement weerspieël egter die aanwesigheid van die onderriggewers uit verskillende rasse in die huidige onderrigleersituasie van Rekeningkunde.

♦ A4 Institusionele verbondenheid

Hierdie inligting is nie om respondente aan 'n spesifieke instansies te verbind nie, maar eerder om deelname as respondente uit die twee sektore te monitor.

♦ A5 Hoogste kwalifikasie

Die vraag is om te bepaal wat die hoogste kwalifikasie is waaroor Rekeningkunde-onderriggewers in die hoër posvlakke beskik. Hierdie studie fokus onder andere op die

didaktiese komponent van Rekeningkunde-onderrig. 'n Onderwyskwalifikasie kan ondersteunend wees tot die professionele kwalifikasie.

♦ A6 Posvlak/rang

Rekeningkunde-onderriggewers in senior posvlakke is uitgenooi tot die toetrede aangaande die debat oor 'n uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde. Hierdie vraag is om te bevestig dat hoëprofiel Rekeningkunde-onderriggewers hierby betrokke is.

♦ A7 Aantal jare diens

Evaringsvlakke in die onderrig van Rekeningkunde kan bydra tot die bewuswording van onderriggewers om nuwe onderrig- en leerstrategieë te ondersoek en te oorweeg. [Vergelyk Bylae A, Afdeling A, Item A1 tot A7].

5.6.2 Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling B

Hierdie afdeling bestaan uit 80 stellings. Hierdie stellings lok die persepsies, menings en houdings uit van die Rekeningkunde-onderriggewer in terme van die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Stellings in die afdeling is verfyn sodat dit inpas by die Rekeningkunde-onderriggewer en op mesovlak en mikrovlak insette vereis aangaande beleid, prosedures, programme en kantoor- en lesinglokaalfasiliteite.

In die afdeling is die onderriggewer versoek om op 'n gestruktureerde wyse sy persepsie met die navorser te deel aangaande sy belewing van Rekeningkunde-onderrig in terme van die ekosisteem binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Die beoordelingskaal wat hier gebruik is, is 'stem grootliks saam, stem saam, onseker, verskil, verskil grootliks. Met die konstruksie van die afdeling het die navorser gesteun op 'n soortgelyke vraelys in die literatuurstudie (Purkey & Schmidt, 1990,126-132) [Vergelyk Bylae A, Afdeling B, Item B1 tot B80].

- ♦ Die menings, houdings en persepsies van die Rekeningkunde onderriggewer ten opsigte van kantoor- en lesinglokaalfasiliteite is deur stellings B4, B10, B11, B20, B22, B26, B27, B31, B36, B37, B43, B49, B57, B69, B70 en B73 aangemoedig. Hierdie komponent van die ekosisteem is waar teorie geaktualiseer word tot praktyk. Die fisiese omgewing moet die boodskap van uitnodigend kommunikeer en voortdurend bevestig. [Vergelyk paragraaf 2.2.3.1].

- ♦ Die Rekeningkunde onderriggewer beoefen 'n uitnodigende onderrigstrategie deur sekere persoonseienskappe en mega-lewensvaardighede in kombinasie toe te pas. Stellings B3, B6, B7, B9, B12, B17, B19, B21, B23, B25, B30, B32, B33, B34, B39, B40, B42, B46, B50, B55, B56, B61, B62, B64, B65, B66, B71, B77, B80 het hierdie komponent van die ekosisteem geakkommodeer. [Vergelyk paragraaf 2.2.3.2].
- ♦ Beleid verwys hier in uitnodigende onderrig na bepaalde prosedures, reëls, geskrewe en ongeskrewe algemeen aanvaarde praktyk wat 'n boodskap van waarde, vermoë en verantwoordelikheid van partye kommunikeer. Persepsies aangaande beleid is verkry deur stellings B1, B2, B8, B13, B14, B15, B18, B35, B45, B48, B53, B72. [Vergelyk paragraaf 2.2.3.3].
- ♦ Programme fokus op die breër behoeftes van makrovlak tot mikrovlak sodat 'n alle partye daarby kan baat vind. Die menings van respondente ten opsigte van programme is verkry deur B28, B58, B63, B76. [Vergelyk paragraaf 2.2.3.4].
- ♦ Prosesse is koördinerend van aard om onderriggewer, kantoor en lesingfasiliteite, beleid en programme te versoen. Rekeningkunde-onderriggewers se persepsies aangaande hierdie faset is verkry deur B5, B16, B24, B29, B38, B41, B44, B47, B51, B52, B54, B59, B60, B67, B68, B74, B75, B78. [Vergelyk paragraaf 2.2.3.4].

5.6.3 Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling C

Die Rekeningkunde-onderriggewers weerspieël hier hul akkommodasie van onderrigdoelstellings deur die voltooiing van Bylae A, afdeling C, item C1 tot C13. Afdeling C het bestaan uit gestruktureerde skaalstellings. Rekeningkunde onderriggewers is uitgenooi om die stellings te beoordeel aan die hand van die skaal altyd, van tyd tot tyd, skaars en nooit. Hierdie afdeling versamel Rekeningkunde onderriggewers se menings en houdings ten opsigte van die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie, die rol van die NKR, SAKO, professionele liggame en vakverenigings in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys. [Vergelyk Hoofstuk 3].

5.6.4 Die konstruksie van Vraelys 1 afdeling D

Hierdie afdeling in die eerste vraelys het kommentaar en opmerkings van Rekeningkunde-onderriggewers uitgelok. Die afdeling het uit twee kategorieë bestaan

Hoofstuk 5: Empiriese ondersoek

wat ruimte verskaf het vir kommentaar en opmerkings ten opsigte van 'n uitnodigende strategie se huidige en toekomstige status; sowel as onderrigdoelstellings vir Rekeningkunde in hoër onderwys. Ruimte is ook verskaf vir generiese opmerkings. Kommentaar en opmerkings van die respondente in die afdeling het die navorser aangemoedig om die proses binne die Delphi Tegniek voort te sit. [Vergelyk paragraaf 5.4.3 en figuur 5.3]. [Vergelyk Hoofstuk 2 en 3].

Die eerste vraelys saamgestel vir Rekeningkunde-onderriggewers het bestaan uit sewe bladsye. Die vraelys is afgerond met 'n dekkingsbrief aan die teikengroep onderriggewers ter motivering van die studie. Die vraelys was beskikbaar in Afrikaans en Engels om sodoende die beste resultate te verkry uit die teikenpopulasie. In die volgende paragraaf word die konstruksie van die tweede vraelys aan Rekeningkunde onderriggewers beskryf.

5.7 ONTWERP EN KONSTRUKSIE VAN VRAELYS 2

Die tweede vraelys is deel van die navorsingsproses soos in figuur 5.3 voorgestel en volg doelbewus vraelys een op. Vir die doel van die hierdie navorsing, soos gestruktureer in paragraaf 5.5, is die tweede vraelys saamgestel. In hierdie vraelys is gefokus op twee kategorieë van respondente. Dié wat deelgeneem het aan vraelys een is weer uitgenooi tot deelname in vraelys twee. Rekeningkunde-onderriggewers wat ten spyte van verskeie uitnodigende e-pos boodskappe nie op die eerste vraelys gereageer het nie, is uitgenooi om nou toe te tree met die tweede vraelys. Om beide die kategorieë van Rekeningkunde-onderriggewers te huisves, is die dekkingsbrief ter ondersteuning van die vraelys vir reeds aktiewe respondente en toetredende respondente aangepas. Vir beide aktiewe respondente en toetredende respondente het die vraelys bestaan uit:

- ♦ **Persoonlike inligting.** Die persoonlike inligting is vereis van reeds aktiewe respondente en toetredende respondente. Reeds aktiewe respondente het die afdeling weer voltooi vir kontroledoeleindes. Vir toetredende respondente is die nuwe inligting verkry. Die afdeling versamel inligting ten opsigte van kwalifikasies, posvlak/rang en ervaring van die dekan, departementshoofde, prinsipaaldosente en senior dosente wat Rekeningkunde beheer, bestuur en/of onderrig. Die afdeling stem ooreen met afdeling A van vraelys een behalwe vir die vraag oor vorige

deelname al dan nie, A8. [Vergelyk paragraaf 5.6.1]. [Vergelyk Bylae B, Afdeling A, Item A1 tot A8].

- ♦ Die elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene as deel van die proses van uitnodigende onderrig. Elkeen van die konsepte in die uitnodigende proses is eers omskryf voor daar van die respondent verwag is om sy persepsie met die navorser te deel. Hierdie afdeling in die vraelys hou verband met hoofstuk 2 en 3 van die studie. Die elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene van 'n uitnodigende onderrigstrategie behoort weerspieël te word in die didaktiese situasie van Rekeningkunde waar die vooropgestelde onderrigdoelstellings van makro-, meso- en mikrovlak verwerklik moet word.[Verwys paragraaf 2.2.5, 2.2.6, en 2.2.7].

5.7.1 Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling A

Vergelyk paragraaf 5.6.1 vir Afdeling A kategorieë A1 Geslag, A2 Ouderdom in jare, A3 Moedertaal, A4 Institusionele verbondenheid, A5 Hoogste kwalifikasie, A6 Posvlak/rang en A7 Aantal jare diens

- ♦ A8 Respondentdeelname aan vraelyste

Hierdie kategorieë in afdeling A van vraelys 2 is om te bepaal wat die deelnamestatus van die respondent, hetsy reeds aktiewe respondent of toetredende respondent.

[Vergelyk Bylae B, Afdeling A, Item A1 tot A8].

5.7.2 Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling B

Hierdie afdeling bestaan uit 11 stellings. Hierdie stellings nooi die respondent uit om sy persepsies, menings en houdings as senior Rekeningkunde-onderriggewer en akademici met die navorser te deel in terme van die elemente. Elemente as deel van die uitnodigende onderrigproses verwys na optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Om die konsepte binne die raamwerk van die elemente van uitnodigende onderrig te plaas, is elke konsep omskryf. In die afdeling is die Rekeningkunde-onderriggewer versoek om op 'n gestruktureerde wyse sy persepsie te reflekteer deur gebruik te maak van die beoordelingskaal 'stem grootliks saam, stem saam, onseker, verskil, verskil grootliks. Die respondent is ook versoek om kommentaar te lewer aangaande die vier elemente soos ervaar in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie. [Vergelyk Bylae B, Afdeling B, Item B1 tot B4].

Hoofstuk 5: Empiriese ondersoek

5.7.3 Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling C

Hierdie afdeling bestaan uit 6 vrae. Vrae C.1 tot C.5 versamel inligting aangaande die funksioneringsvlakke van die Rekeningkunde-onderriggewer ten opsigte van homself en sy portuurgroep. Die gedrag van die Rekeningkunde-onderriggewer kom in die afdeling onder die vergrootglas. Die gedrag van die Rekeningkunde-onderriggewer kan gekategoriseer word in intensioneel nie-uitnodigend, onintensioneel nie-uitnodigend, onintensioneel uitnodigend, intensioneel uitnodigend en die plusfaktor. Elke konsep is duidelik omskryf sodat die respondent homself daar mee kan versoen voordat 'n vraag beantwoord word. In die eerste vyf vrae van die afdeling is die Rekeningkunde-onderriggewer versoek om op 'n gestruktureerde wyse sy persepsie te weerspieël aangaande die gedrag van ander Rekeningkunde-onderriggewers deur gebruik te maak van die beoordelingskaal 'ja, nee, onseker en sterk vermoede'. Die respondent is ook versoek om die gedrag van die Rekeningkunde-onderriggewer te verklaar indien die respons op 'n vraag sou realiseer as 'ja, onseker of sterk vermoede'. In die laaste vraag, C.6 in die afdeling word die respondent versoek om sy eie gedrag in 'n bepaalde funksioneringsvlak in te pas. [Vergelyk Bylae B, Afdeling C, Item C.1 tot C.6].

5.7.4 Die konstruksie van Vraelys 2 afdeling D

Hierdie afdeling bestaan uit 8 vrae. Die afdeling het ten doel om inligting te versamel aangaande die hoekstene as deel van die proses van uitnodigende onderrig, ten opsigte van die Rekeningkunde-onderriggewer homself en sy portuurgroep. Vrae D.1 tot D.4, elk met twee subvrae, fokus op die gebalanseerde leefstyl van die Rekeningkunde-onderriggewer. Die balans van die hoekstene lê in die ewewig van persoonlik uitnodigend met jouself en ander, asook professioneel uitnodigend met jouself en ander. Elke hoeksteen is duidelik omskryf sodat die respondent homself kan versoen met die konsep voordat 'n vraag beantwoord word. Die respondent is versoek om op 'n gestruktureerde wyse sy persepsie te weerspieël aangaande die balans van homself en ander Rekeningkunde-onderriggewers deur gebruik te maak van die beoordelingskaal 'ja, nee, en onseker'. [Vergelyk Bylae B, Afdeling D, Item D.1 tot D.4].

Die tweede vraelys saamgestel vir Rekeningkunde-onderriggewers het bestaan uit vyf bladsye. Die vraelys is afgerond met 'n dekkingsbrief aan die teikengroep onderriggewers ter motivering van die studie. Die vraelys was beskikbaar in Afrikaans

en Engels om sodoende die beste resultate te verkry uit die teikenpopulasie. [Vergelyk paragraaf 5.10]. In die volgende paragraaf word die onderhoude as navorsingsinstrument omskryf. In die studie waar die Delphi Tegniek toegepas is, het die resultate verkry uit die tweede vraelys aan Rekeningkunde-onderriggewers, die navorser gemotiveer om onderhoude verder in die navorsingsproses te akkommodeer. Dit blyk meer wenslik te wees as 'n derde vraelys.

5.8 ONDERHOUD AS DATAVERSAMELINGSINSTRUMENT IN DIE STUDIE

Uit die terugvoer van die e-posvraelyste blyk dat uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde kompleks en sensitief van aard kan wees. Uitnodigende onderrigstrategie is deursigtig en openhartig en kan deur vrymoedige onderhoude onduidelikheid by respondent en onderhoudvoerder elimineer. Volgens Greeff (2002:292) is die onderhoud die predominerende, dus oorheersende modus van dataversameling in die kwalitatiewe paradigma. Seidman (soos aangehaal deur Greeff, 2002:292) verklaar dat die navorser in onderhoude belê om die behoefte te bevredig aan stories aangaande die spesifieke navorsingsonderwerp soos vertel deur die geoormerkte respondent. In die studie is die derde fase van data deur middel van onderhoude deur die navorser versamel. Onderhoude word deur verskeie kenmerke onderskei. Dit is vir die navorser van belang dat die onderhoud uitnodiging moet weerspieël. Veral die volgende kenmerke soos deur Shurink (1998:305) geïdentifiseer sal by die onderhoud in ag geneem word:

- ♦ Die onderhoud is buigsaam en informeel van aard. Uitnodigend is ook aanpasbaar, die buigsaamheid en informele aard moet deur die navorser bestuur word op grond van respons.
- ♦ Die vrae word vooraf geformuleer. Die onderhoudvoerder behou wel die reg voor om die volgorde en formulering te wysig. Die oorspronklike volgorde en formulering word aangetoon in die onderhoudopgawe. Die respondent kan sekere vrae vermy. Die navorser laat op 'n uitnodigende wyse vir hom die ruimte daarvoor.
- ♦ Die onderhoud word as 'n oop tegniek beskou. Dit staan die respondent vry om uitdrukking te gee aan sy persepsie en op vrae uit te brei.

- ♦ Die informele kenmerk van die onderhoud doen nie afbreuk aan die weldeurdragte uitnodigende beplanning wat die onderhoud voorafgaan nie. Dit impliseer deeglike vraagvoorbereiding wat weerspieël word in die onderhoudopgawe, loodsondersoek, aantal deelnemers, lokaaluitleg tydens onderhoud en onderhoudproses.

Uit die kenmerke van die onderhoud kan sekere riglyne geïdentifiseer word. Sekere basiese beginsels behoort deur die navorser gerespekteer te word tydens die onderhoud.

Greeff (2002:301), Shurink (1998:305) en Gall *et al.* (1996:317) stel 'n aantal basiese beginsels voor wat in die onderhoudproses in ag geneem behoort te word. Die volgende beginsels behoort die onderhoudproses vir die navorser sowel as die respondent te vergemaklik:

- ♦ Die doel en prosedure van die onderhoud moet vooraf met die respondent uitgeklaar word. Die navorser se uitnodigende houding moet persoonseenskappe van aangenaam, welwillend en betroubaar weerspieël.
- ♦ Bewerkstellig 'n band met die respondent deur uitnodigend aandagtig te luister, en belangstelling, begrip en respek te toon vir dit wat hy wil deel. Die navorser behoort 'n goeie luisteraar te wees deur response krities en evaluerend aan te hoor.
- ♦ Vrae moet duidelik en ondubbelsinnig gestel word. Indien die respondent die vraag verstaan, bevorder dit effektiewe kommunikasie. Vermyn ontaktsvolle vrae en opmerkings wat tot konflik kan lei.
- ♦ Die navorser moet waak daarteen om deur kommentaar op vrae en antwoorde, gesigsuitdrukkinge, lyftaal en stemtoon die respondent na spesifieke reponsuitkomst te lei.
- ♦ Komplekse en sensitiewe vrae behoort laaste in die onderhoudsproses gevra te word.
- ♦ Die navorser moet bedag wees op stilswyende en uitdruklike menings in verduidelikings en beskrywings deur die respondent. Aanmoediging tot meer duidelike menings vergemaklik assosiasies en verifiëring van aannames.

5.9 ONTWERP EN KONSTRUKSIE VAN DIE ONDERHOUD

Vir die doel van die hierdie navorsing, soos omskryf in paragraaf 5.8, is die onderhoudstruktuur saamgestel vir die voltrekking van die empiriese studie. Die struktuursamestelling het sterk gesteun op die resultate verkry uit Vraelys 2. Die onderhoudstruktuur is saamgestel uit vier afdelings. Drie van die afdelings het gefokus op terugvoer van respondente uit Vraelys 2 terwyl een afdeling se samestelling gebaseer is op die inligting uit die literatuurstudie verwysend na Hoofstuk 4.

Ses respondente saamgestel uit deelname van Vraelys 1, Vraelys 2 of albei is by wyse van seleksie uitgenooi om aan die onderhoud deel te neem. [Vergelyk paragraaf 5.11].

5.9.1 Die konstruksie van die onderhoud afdeling A

Hierdie afdeling bestaan uit 7 vrae wat uit stellings van respondente uit Vraelys 2 verkry is aangaande die elemente binne 'n uitnodigende onderrigstrategie. Elemente as deel van die uitnodigende onderrigproses verwys na optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Vooraf geformuleerde vrae fokus slegs op drie van die elemente naamlik optimisme, respek en vertroue. Die respondent is versoek om kommentaar te lewer aangaande die drie elemente soos ervaar in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie. [Vergelyk Bylae C, Afdeling A, Item A1 tot A3].

5.9.2 Die konstruksie van onderhoud afdeling B

Hierdie afdeling bestaan uit 3 vrae. Vrae B.1 tot B.3 versamel inligting aangaande die funksioneringsvlakke van die Rekeningkunde-onderriggewer ten opsigte van homself. In Vraelys 2 is die respondent versoek om homself met een van die funksioneringsvlakke te identifiseer binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Die opsies aan die Rekeningkunde-onderriggewer gebied was intensioneel nie-uitnodigend, onintensioneel nie-uitnodigend, onintensioneel uitnodigend, intensioneel uitnodigend en die plusfaktor. Die drie vrae in die afdeling gestel aan die respondent tydens die onderhoud het voortgebou op sy keuse soos in Vraelys 2 aangedui. [Vergelyk Bylae C, Afdeling B, Item B.1 tot B.3].

5.9.3 Die konstruksie van onderhoud afdeling C

Hierdie afdeling bestaan uit 8 vrae. Die afdeling het ten doel om die inligting verkry uit Vraelys 2 aangaande die hoekstene as deel van die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie te bevestig. Vrae C.1 tot C.4, elk met twee subvrae, fokus op die gebalanseerde leefstyl van die Rekeningkunde-onderriggewer teenoor homself en ander. Die respondent is versoek om aan te dui op welke wyse hy hierdie gebalanseerde leefstyl ervaar teenoor homself en ander op persoonlike sowel as op professionele vlak. [Vergelyk Bylae C, Afdeling C, Item C.1 tot C.4].

5.9.4 Die konstruksie van onderhoud afdeling D

Hierdie afdeling bestaan uit 6 vrae. Die afdeling het ten doel om die respondent uit te lok aangaande 'n uitnodigende didaktiese situasie in die onderrig van Rekeningkunde. Die vrae strek oor makro- en mikroterrein. Die respondent is versoek om kommentaar te lewer aangaande hoër onderwys, kurrikulering, UGO-benadering, onderrigmodelle en didaktiese beginsels. Ten slotte is die respondent die geleentheid gegun vir 'n finale opmerking, kommentaar en of vrae. [Vergelyk Bylae C, Afdeling D, Item D.1 tot D.6].

5.10 DIE LOODSONDERSOEK

E-posvraelyste, vraelys een en twee, en die voorbereiding vir die onderhoud is ter tafel gelê aan Rekeningkunde-onderriggewers wat nie deel uitgemaak het van die finale hoëprofiel steekproef nie.

Loodsondersoekrespondente het albei e-posvraelyste voltooi. Kritiese kommentaar en evaluering, vraagspesifiek gerig en generies, is afgewag van die loodsondersoek-respondente.

Loodsondersoekrespondente het die vraelyste binne die voorgestelde tydsduur voltooi. Aanbevelings is ontvang vir beter omskrywing van sommige stellings. Sommige respondente in die loodsondersoek het ook die sensitiewe vrae bevraagteken. Enkele wysigings is aangebring om die vraelyste te finaliseer en af te rond voor elektroniese versending.

Onderhoude met die loodsrespondente gevoer het meegehelp om vrae se uitdrukking te verfyn en af te rond. Dit het verseker dat vrae met vrymoedigheid en sonder enige

vrese vir verkeerde vertolking of misleiding aan die geselekteerde groep Rekeningkunde-onderriggewers gestel kon word.

5.11 POPULASIE EN VERTEENWOORDIGENDE SELEKSIE VAN DIE NAVORSING.

Volgens Strydom & De Vos (1998:190) verwys populasie na 'n beperkte groep, wat oor bepaalde eienskappe beskik, omdat die navorser bepaalde grense, in die vorm van spesifieke kenmerke, daaraan stel. Vir die doel van die studie verwys die begrip populasie hier na die totale groep of omvattende versameling hoër onderwysinstansies en, Rekeningkunde-onderriggewers waarop die navorsing van 'n uitnodigende strategie betrekking het. Rekeningkunde-onderriggewers in die konteks verwys na dekane van fakulteite wat Rekeningkunde huisves, departementshoofde, prinsipaaldosente en senior dosente Rekeningkunde. Die begrip populasie moet ook vir die doel van die studie in konteks geplaas word met die twee navorsingsinstrumente wat gebruik is.

Alle hoër onderwysinstansies in Suid-Afrika is bereikbaar en toeganklik deur die elektroniese media. Vir die doel van die e-posvraelyste word daar vir die doel van die studie nie van 'n steekproef gebruik gemaak nie.

Die onderhoude in die navorsingsproses het egter uit 'n teikengroep bestaan. Die populasie was dieselfde maar 'n verteenwoordigende monster is uit die populasie geselekteer om as proefpersone op te tree (Strydom & Venter, 2002:198). Bepaalde tegnieke word toegepas by die selektering van die ondersoekgroep om seleksiegeldigheid te verhoog. Vir Strydom & Venter (2002:203) word daar onderskei tussen 'n waarskynlike en nie-waarskynlike seleksie van die ondersoekgroep. In die studie is gebruik gemaak van 'n nie-waarskynlike selektering waarin die subjekte in die populasie nie 'n gelyke kans vir insluiting by die ondersoekgroep het nie. Die selektering is op 'n doelmatige wyse uitgevoer (Strydom & De Vos, 1998:198). Dit impliseer dat die navorser doelbewus die subjekte selekteer wat oor die bepaalde eienskappe beskik waarin belang gestel word (Strydom & Venter, 2002:207). Uit die omvattende versameling van hoër onderwysinstansies en Rekeningkunde-onderriggewers is slegs 'n steekproef of teikengroep, wat oor die bepaalde eienskappe beskik waarin vir die studie belang gestel word, geïdentifiseer.

Die steekproef het onder andere bestaan uit Rekeningkunde-onderriggewers verbonde aan hoër onderwysinstansies wat in die oop vrae afdeling in die eerste e-posvraelys:

- ♦ ten gunste van 'n uitnodigende onderrig strategie in Rekeningkunde gereageer het;
- ♦ 'n uitnodigende onderrig strategie in die onderrig van Rekeningkunde verwerp; of
- ♦ reeds 'n uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde toepas.

Die ander respondente geselekteer vir die deelname aan die onderhoud het nie aan die eerste vraelys deelgeneem nie maar deur kommentaar in die tweede vraelys hul uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde weerspieël.

5.12 TERUGVOER

Die terugvoer van die studie word in kategorieë verdeel, naamlik Vraelys 1, Vraelys 2 en die onderhoud.

5.12.1 Terugvoer Vraelys 1

Vraelys 1 is aan dertig hoër onderwysinstellings, universiteite en teknikons, versprei by wyse van die elektroniese posfasiliteit. E-posadresse is twee keer deur telefoniese navrae verkry en gekontroleer. E-posadresse van elke instansie is verkry ten opsigte van die dekaan vir die fakulteit wat Rekeningkunde huisves asook die Rekeningkunde departementshoof, prinsipaaldosent en senior dosent. Van die hoër onderwysinstellings beskik nie oor al die posvlakke nie. Sekretaresses by die instellings was besonder hulpvaardig en het sonder huiwering ander Rekeningkunde-onderriggewers in bestuursposisies se adresse ook verskaf. Ten spyte van die dubbele kontrole van adresse het verskeie Vraelys 1 e-posversending teruggekom as onafgelewer. Die adresse is weer opgevolg en die vraelys weer versend.

Vanaf die datum van versending tot die keurdatum is drie "onthou asseblief" e-posboodskappe aan al dié e-pos adresse gerig. By universiteite en teknikons waarvan geen respons ten opsigte van die vraelys ontvang is nie, is een moontlike respondent uitgesonder, telefonies gekontak en versoek om die vraelys te voltooi. Die vraelys is weer op versoek aan van die instansies elektronies beskikbaar gestel. Een hoër onderwysinstelling het 'n harde kopie van dié vraelys versoek. Die vraelys is per geregistreerde pos versend met 'n gefrankeerde koevert. Die voltooide vraelys is terug ontvang. Twee van die hoër onderwysinstellings het telefonies verneem na die sensitiwiteit van die vraelys. Albei het na dié telefoniese gesprek onderneem om die

vraelys te voltooi en te terug te stuur. Een van die instellings het nie die onderneming gestand gedoen nie. 'n Totaal van veertien vraelyste is terug ontvang.

5.12.2 Terugvoer Vraelys 2

Voor die versending van die tweede vraelys is e-posadresse weer deur telefoniese navrae gekontroleer. Vraelyste is by hierdie geleentheid weer aan dertig hoër onderwysinstellings, universiteite en teknikons, versend. Die dekaan vir die fakulteit wat Rekeningkunde huisves asook die Rekeningkunde-departementshoof, prinsipaaldosent en senior dosent is uitgenooi om op te tree as aktiewe of toetredende respondent. Verskeie Vraelys 2, e-posversending het teruggekom as onafgelewer. Die adresse is weer opgevolg en die vraelys weer versend.

Vanaf die datum van versending tot die keerdatum is drie "onthou asseblief" e-posboodskappe aan al dié e-posadresse gerig. By universiteite en teknikons waarvan geen respons ten opsigte van die vraelys ontvang is nie, is een moontlike respondent uitgesonder, telefonies gekontak en versoek om die vraelys te voltooi. Die vraelys is weer op versoek aan van die instansies elektronies beskikbaar gestel. 'n Totaal van sestien vraelyste is terug ontvang.

5.12.3 Terugvoer onderhoud

Onderhoude is geskeduleer met ses aktiewe respondente. Moontlike onderhoudtye is met elke geselekteerde gekonsulteer en gefinaliseer. Een onderhoud is gevoer met 'n respondent wat ten gunste van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde gereageer het en reeds fasette van dié strategie in die onderrig van Rekeningkunde toepas.

Slegs een van die twee respondente wat 'n uitnodigende onderrigstrategie in die onderrig van Rekeningkunde verwerp het by wyse van Vraelys 1 kon by die onderhoudskedule geakkommodeer word. Die ander vier respondente geselekteer vir die deelname aan die onderhoud het nie aan die eerste vraelys deelgeneem nie maar is wel geselekteer, uitgenooi en bevestigend aanvaar.

Onderhoude is gevoer met Rekeningkunde-departementshoofde en senior dosente. Die onderhoudvoerder het terugvoer op visuele en ouditiwe waarneming gegrond.

5.12.4 Betroubaarheid en geldigheid

Geldigheid en betroubaarheid is twee vereistes vir 'n meetinstrument wat nie onderhandelbaar is nie in enige empiriese ondersoek (Merriam, 1991:171)

Geldigheid dui aan of die meet-instrument meet wat veronderstel is om gemeet te word (De Vos & Fouché, 1998:83; Leedy 1997:32). Volgens Dane (1990:34) verwys geldigheid generies na die mate waarin 'n afleiding of bevinding as logies verklaar kan word. Vir Gall *et al.* (1996:249) bestaan daar verskillende wyses ter staving van die geldigheid van afleidings. Interne en eksterne bewyse kan vir geldigheid onderskei word. Dane (1990: 148-149) verklaar dat interne geldigheid verwys na die mate waarin redelike afleidings uit die navorsingsverloop gemaak kan word en eksterne geldigheid verwys na die mate waarin die navorsingsresultate vir die praktyk geldig is en toegepas kan word. Eksterne geldigheid verwys na die verband tussen die navorsingservaring en die alledaagse praktyk (Dane, 1990:149). Volgens Gall *et al.* (1996:473) kan die bevindings van opvoedkundige navorsing eksterne geldigheid vir 'n spesifieke situasie besit alhoewel dit minder geldig of ongeldig kan wees vir ander situasies.

Betroubaarheid verwys na die konstantheid, akkuraatheid of presiesheid van resultate verkry deur 'n navorsingsinstrument (De Vos & Fouché, 1998:85; Leedy 1997:32). Volgens De Vos en Fouché (1998:85) is die betroubaarheid van 'n instrument bepalend deur die toepassing van 'n onafhanklike of vergelykbare instrument wat konsekwent dieselfde resultate lewer.

Die meet-instrumente in dié navorsingsprojek het bestaan uit vraelyste en onderhoude. Die navorser het die geldigheid van die vraelyste en onderhoude verseker deurdat die vrae gevra 'n weerspieëling is van dit wat dit veronderstel is om te meet. In die ontwerp en konstruksie van die vraelyste en onderhoud is gefokus op vraagtipe, duidelikheid, eenvoudigheid en ondubbelsinnigheid asook die relevansie van die vrae en kommentaar verlang van respondente.

Die loodsondersoek, soos beskryf in paragraaf 5.10, is uitgevoer om die betroubaarheid en geldigheid van die data bevestig. Die verwerking, analisering en interpretering van die loodsondersoekresultate het die e-posversending en onderhoude voorafgegaan.

5.12.5 Statistiese verwerking van e-posvraelyste

Die statistiese verwerking van Vraelys 1 en 2 is hanteer deur die Statistiese Konsultasiediens van die Potchefstroomse Universiteit, Vaaldriehoekkampus. Die sagtewarepakket gebruik vir die verwerking van die data is Statistica Weergawe 6 en SAS Weergawe 8. Die verwerkte data word deur beskrywende statistiek weerspieël.

Hoofstuk 6 gee die navorsingsresultate weer van die empiriese ondersoek. Navorsingsresultate word weergegee in tabelvorm, wat fokus op korrelasie om bepaalde verbande tussen die onderskeie fasette van die uitnodigende onderrigstrategie onderling en die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde. Na die weergee van resultate in tabelvorm en waar moontlik grafies, word 'n analise van die resultate gegee.

5.13 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk dien as motivering vir die empiriese ondersoek. Die rede vir die keuse van gekombineerde navorsingsparadigma is uiteengesit. Die benadering is toegepas binne die raamwerk van die Delphi Tegniek. Hierdie tegniek pas in binne die raamwerk van 'n kwalitatiewe benadering.

Die werkswyse van die voorgestelde Delphi Tegniek is aangepas om die studie te akkommodeer. Die Delphi Tegniek konsentreer op die gebruik van vraelyste as metings. Data-insameling is in die studie deur middel van twee e-posvraelyste hanteer. Vrae is op 'n gestruktureerde en in 'n mindere mate op 'n ongestruktureerde wyse toegepas.

In die konstruksieproses van vraelys 1 is gefokus op die ekosisteem van uitnodigende onderrig en onderrigdoelstellings van Rekeningkunde soos uiteengesit op die makrovlak van die kurrikulum. Respondente is versoek om positief of negatief te reageer op die huidige en toekomstige toepassing van 'n uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde. Soos voorgeskryf deur die Delphi Tegniek is aan respondente terugvoer verskaf na die verwerking van vraelys 1. Die meerderheid van die senior Rekeningkunde-onderriggewers het aangedui dat 'n uitnodigende strategie in die toekoms verwesenlik kan word in die onderrig van Rekeningkunde. Die terugvoering het hand aan hand verloop met die tweede vraelys.

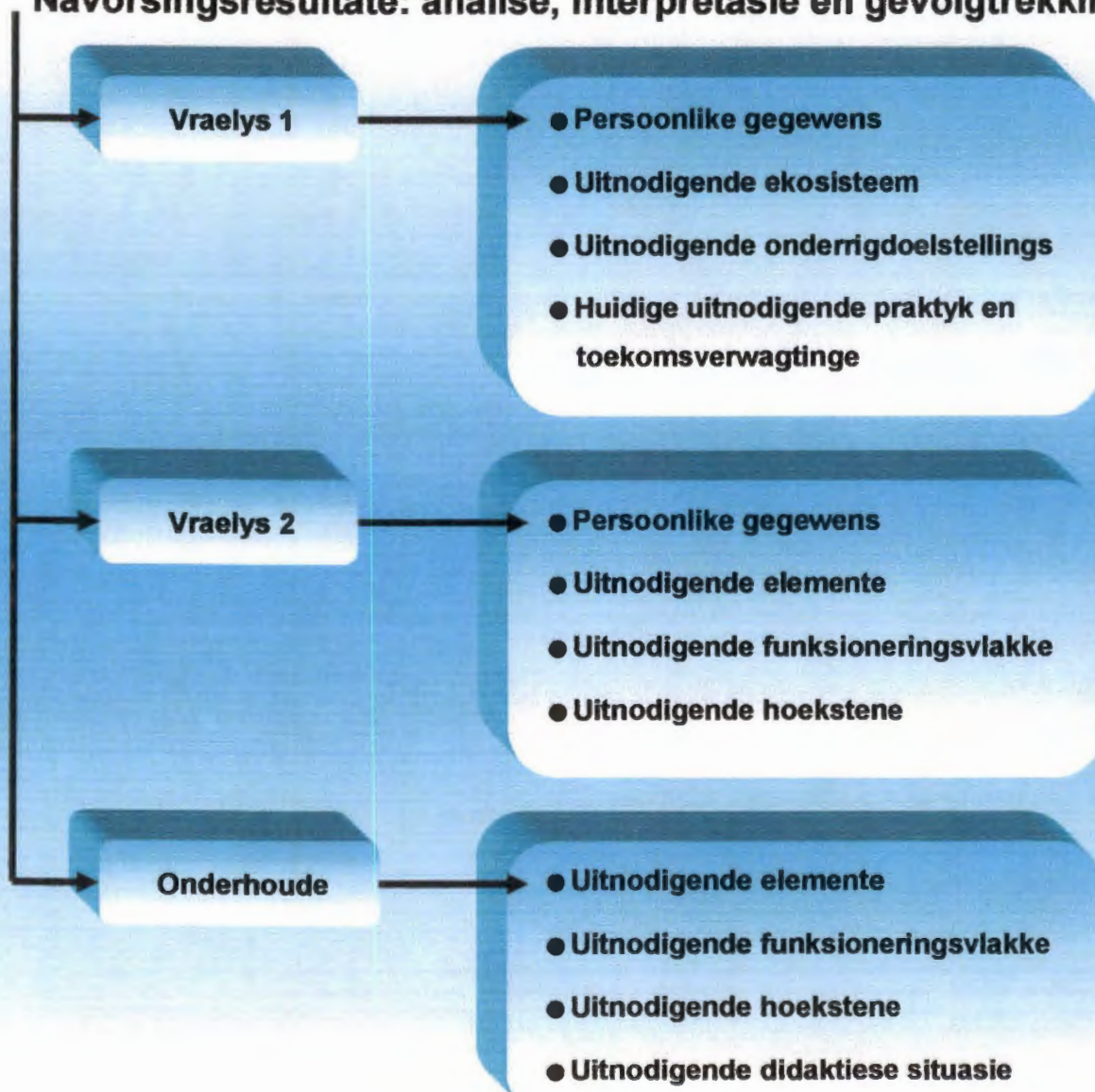
Die konstruksie van die tweede vraelys is van so 'n aard dat verdere data ingewin is aangaande die senior Rekeningkunde-onderriggewers se persepsie van 'n uitnodigende strategie. Die vraelys het doelbewus gefokus op die elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene in uitnodigende Rekeningkunde-onderrigstrategie.

Soos in figuur 5.3 geïllustreer, is die terugvoer van die tweede vraelys gebruik as maatstaf om die onderhoud as navorsingsinstrument in gebeurlikheidsorde ses toe te pas.

Die loodsondersoek en die seleksie van die teikengroep Rekeningkunde-onderriggewers is gedefinieer. Vervolgens is verslag gelewer oor die terugvoer, geldigheid en betroubaarheid en die statistiese verwerking van e-posvraelyste.

In die volgende hoofstuk word verslag gelewer van die navorsingsresultate verkry uit die ondersoek van die onderriggewersteikengroep.

Navorsingsresultate: analise, interpretasie en gevolgtrekking



HOOFSTUK 6

NAVORSINGSRESULTATE

6.1 INLEIDING

In Hoofstuk 5 is die rekonsiliasie van die keuse van die gekombineerde navorsingsbenadering gemotiveer. Die navorsingsbenadering is toegepas by wyse van die Delphi Tegniek met nie-gesinkroniseerde interaksie. Die werkswyse van die Delphi Tegniek fokus op die gebruik van vraelyste as navorsingsmetode. Die data verkry uit vraelyste is op 'n gestruktureerde en op 'n ongestruktureerde wyse versamel. Die vraelyste is opgevolg deur gestruktureerde onderhoude. Die seleksie van die teikengroep onderriggewers is gedefinieer. Die konstruksie van die twee vraelyste asook dié van die gestruktureerde onderhoud is ook in hoofstuk 5 omskryf.

In die hierdie hoofstuk word verslag gelewer van die navorsingsresultate verkry van die Rekeningkunde-onderriggewers wat aan die studie deelgeneem het. Die versamelde inligting word in drie kategorieë weergegee, naamlik: vraelys 1, vraelys 2 en onderhoude. Ten slotte word 'n samevatting van die resultate gegee.

6.2 VRAELYS 1

Die versamelde inligting en die resultate van die vraelys word in vier kategorieë verdeel en ook so weergegee. Die vier kategorieë word beskryf as persoonlike inligting, inligting oor die vak Rekeningkunde, inligting aangaande die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde en kommentaar en opmerkings.

6.2.1 Persoonlike gegewens van steekproefonderriggewers

Die persoonlike inligting van die onderriggewerssteekproef word in tabel 6.1 weergegee. In die tabel word die resultate weergegee van geslag, ouderdomme in jare, moedertaal, institusionele besonderhede, posvlak/rang en diensjare in huidige posvlak/rang. Die resultate word verskaf met 'n bondige bespreking direk daarna. [Vergelyk Bylae A, item A1 tot A7]. [Vergelyk paragraaf 5.6.1].

Tabel 6.1: Persoonlike gegewens van steekproefonderriggewers

Frekwensies uit statistiese verwerking			Grafiese voorstelling
Geslag	n	%	Manlik 38% Vroulik 62%
Manlik	5	38	
Vroulik	8	62	
Totaal	13	100	
Ouderdom	n	%	Bo 45 jaar 45% 31 - 35 jaar 45% 41 - 45 jaar 10%
20 - 25 jaar	0	0	
26 - 30 jaar	0	0	
31 - 35 jaar	4	45	
36 - 40 jaar	0	0	
41 - 45 jaar	1	10	
Bo 45 jaar	4	45	
Totaal	9	100	
Instansies	n	%	Technikon 29% Universiteite 71%
Universiteit	10	71	
Technikon	4	29	
Totaal	14	100	
Hoogste kwalifikasie	n	%	Honneursgraad 31% Professioneel 53% Meestersgraad 8% Doktorsgraad 8%
Professioneel	7	54	
Doktorsgraad	1	7,5	
Meestersgraad	1	7,5	
Honneursgraad	4	31	
Ander	0	0	
Onderwys: THOD	0	0	
	13	100	

Tabel 6.1: Persoonlike gegewens van steekproefonderriggewers (vervolg)

Frekwensies uit statistiese verwerking			Grafiese voorstelling
Posvlak/Rang	n	%	A 3D pie chart illustrating the distribution of job titles among the respondents. The chart is divided into five segments: HOD (29%, dark red), Senior dosent (29%, blue), Ander (21%, dark purple), Dekaan (14%, light blue), and Prinsipaaldosent (7%, orange).
Dekaan	2	14	
Departements- hoof	4	29	
Prinsipaal- dosent	1	7	
Senior dosent	4	29	
Ander	3	21	
Totaal	14	100	
Diensjare in huidige posvlak	n	%	A 3D pie chart illustrating the distribution of years of service among the respondents. The chart is divided into three segments: 1 - 5 jaar (65%, blue), 6 - 10 jaar (21%, dark red), and Meer as 10 jaar (14%, orange).
1 - 5 jaar	9	64	
6 - 10 jaar	3	22	
Meer as 10 jaar	2	14	
Totaal	14	100	

Daar is 'n ongelyke geslagsverdeling by Rekeningkunde-onderriggewers [Vergelyk Tabel 6.1]. Die senior Rekeningkunde-akademici word tans hoofsaaklik deur vroue verteenwoordig.

Ouderdomme is van respondente verlang bloot om dit in perspektief te plaas met die van hoogste kwalifikasie verwerf. Jonger respondente kan moontlik verfrissend wees vir die onderrigleersituasie, meer aanpasbaar en akkommoderend tot transformasie in hoër onderwys. Vyf van die respondente het verkies om nie die inligting oor ouderdom te verstrek nie.

Institusionele inligting is gevra om deelname van respondente uit die twee sektore te monitor. Die resultate in tabel 6.1 toon dat akademici verbonde aan universiteite meer spontaan deelgeneem het aan die vraelys as die akademici verbonde aan teknikons.

Die resultaat in tabel 6.1 toon aan dat sewe (54%) van die onderriggewers in die steekproef oor die hoogste kwalifikasie vir 'n Rekeningkunde-onderriggewer naamlik geoktrooieerde rekenmeesterskap, beskik. Vier (31%) van die respondente beskik slegs oor 'n honneursgraad. Hierdie studie fokus onder andere op die didaktiese komponent van Rekeningkunde-onderrig. 'n Onderwyskwalifikasie behoort ondersteunend te wees tot die professionele kwalifikasie.

Rekeningkunde-onderriggewers in die senior posvlakke is uitgenooi tot die toetrede van die gesprek by wyse van die Delphi Tegniek oor 'n uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde. Hierdie vraag is om te bevestig dat hoëprofiel Rekeningkunde-onderriggewers hierby betrokke is. In tabel 6.1 word die respondente in die pos departementshoof Rekeningkunde en senior dosent Rekeningkunde as vier (29%) weerspieël. Die studie verg insette van respondente met ervaring op 'n hoë posvlak.

Slegs 14% van die respondente soos in tabel 6.1 aangedui se aantal diensjare en ervaring in die huidige benoeming is tien jaar of meer. Die meerderheid van die respondente se ervaring op die huidige posvlak is beperk tussen een en vyf jaar. Die uitdaging om 'n nuwe strategie in die bestuur en onderrig van Rekeningkunde teweeg te bring sal moontlik eerder byval vind by dié groep respondente.

Die uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwysverband kan alleenlik realiseer binne die raamwerk van 'n ekosisteem wat beleid, programme, prosedure, plekke en die onderriggewer insluit. Die eerste vraelys se struktuur het dit moontlik gemaak om respondente se persepsie aangaande die ekosisteem waarbinne Rekeningkunde tans funksioneer te verkry. Die resultate verkry uit die vraelys aangebied aan onderriggewers word in die volgende paragrafe bespreek.

6.2.2 Inligting oor die vak Rekeningkunde: die ekosisteem binne 'n uitnodigende onderrigstrategie

Vraelys 1 deur die respondente voltooi word in die studie ingesluit as Bylae A. Die bylae sluit in die dekkingsbrief en die vraelys in Afrikaans en Engels. Die rapportering van resultate in die paragraaf verwys na Vraelys 1, afdeling B. In die afdeling is die onderriggewer versoek om op 'n gestruktureerde wyse sy persepsie met die navorser te

deel aangaande sy beleving van Rekeningkunde-onderrig in terme van die ekosisteem binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Die ekosisteem verwys na beleid, persone, plekke, programme en prosesse. Die respondent is geleentheid gebied om sy persepsie te deel op die vyfpunt-beoordelingskaal: 'stem grootliks saam, stem saam, onseker, verskil en verskil grootliks'. Die frekwensies en korrelasies van die fasette en konsepte wat deur 'n uitnodigende strategie as deel van die ekosisteem beskou word, word weergegee. Frekwensies word by wyse van persentasiepunte uitgedruk. Die volledige frekwensieresultate word in bylae D van die studie verskaf. Sommige frekwensieresultate en die korrelasie tussen die komponente van die ekosisteem in die uitnodigende proses van Rekeningkunde onderrig word in die volgende paragrafe weergegee.

6.2.2.1 Beleid in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Beleid verwys in uitnodigende onderrig na bepaalde prosedures, reëls, geskrewe en ongeskrewe algemeen aanvaarde praktyk wat 'n boodskap van waarde, vermoë en verantwoordelikheid van partye kommunikeer. Persepsies aangaande beleid is verkry deur stellings B1, B2, B8, B13, B14, B15, B18, B35, B45, B48, B53, B72.

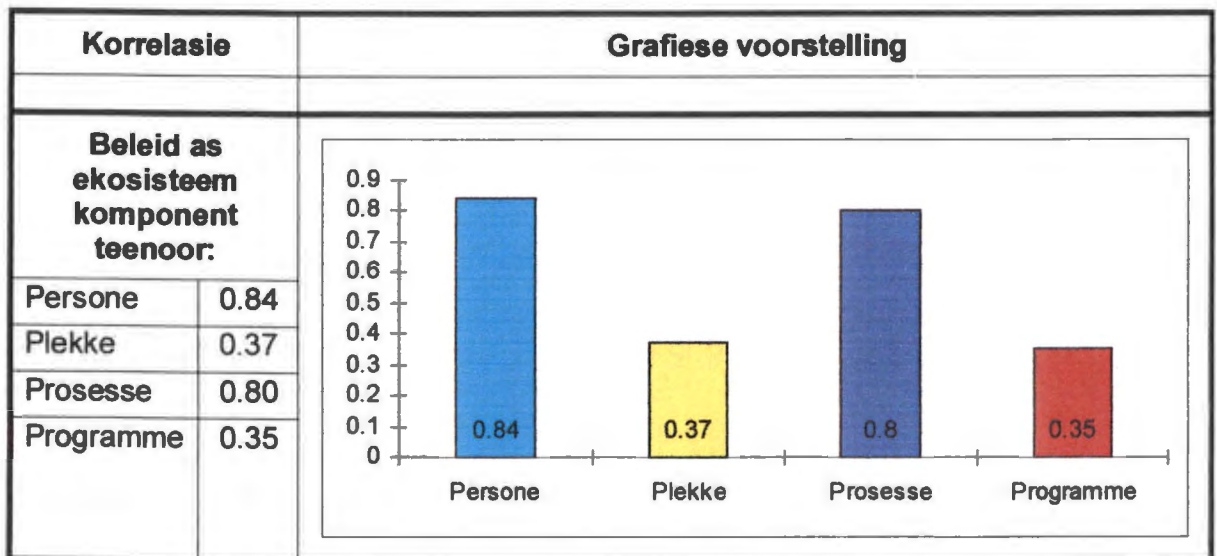
Die respondente verskil grootliks met 57,14% en verskil met 35,71% met die persepsie gestel in B2 dat Rekeningkunde-onderriggewers onwillig is om studente wat spesiale probleme in Rekeningkunde ondervind, te help. Ondanks Rekeningkunde-onderriggewers se gewilligheid om leerders in die leerproses te ondersteun, reflekteer die frekwensie van B13 dat leerders nog steeds nie die uitkomst bemeester nie. Die frekwensieresultate van B14 dui daarop dat leerders se traagheid kan bydra tot die probleem. Respondente het by wyse van skaalvrae B48 en B72 weerspieël dat duidelike, regverdigde werkstandaarde en assesseringspraktyke gehandhaaf word. Volgens die respondente is die direkte kommunikasiekanale met Rekeningkunde-onderriggewers toeganklik en behoort aangenaam deur leerders beleef te word. [Vergelyk Bylae A, afdeling B en Bylae D].

Die bereidwilligheid van Rekeningkunde-onderriggewers moet uitdruklik in hul funksioneringvlakke weerspieël word. Die Rekeningkunde-onderriggewer onderrig en leef binne die elemente van optimisme, vertroue, respek en intensionaliteit, maar word

nie so in die boodskappe ontvang deur leerders geakkommodeer nie. Die didaktiese beginsel van motivering sal moontlik meer deur die Rekeningkunde-onderriggewer benut moet word om traagheid by leerders te elimineer en uitkomsbemeestering te verseker.

Korrelasie tussen die beleid as een faset van die ekosisteem met die ander fasette van die ekosisteem word in tabel 6.2 weergegee.

Tabel 6.2: Korrelasie tussen beleid en ander faktore van die ekosisteem



Die reaksie van die respondente dui daarop dat daar positiewe verbande bestaan tussen die beleid as komponent van die ekosisteem in die uitnodigende Rekeningkunde-onderrigproses, en persone en prosesse. 'n Minder beduidende verband word weerspieël tussen beleid aan die een kant en plekke en programme aan die ander kant. Programme toon die minste korrelasie as medekomponent van beleid binne die ekosisteem van uitnodigende onderrig.

Die skepping en toepassing van 'n beleid kommunikeer 'n boodskap van waarde, vermoë en verantwoordelikheid van partye. Programme moet versoen word met die beleid van makro- tot mikrovlak. Programme in Rekeningkunde-onderrig word op makrovlak deur die NKR, FASSET en professionele liggame saamgestel wat kritiese en spesifieke uitkomst uit spel. Die beleid van elke hoër onderwysinstelling moet dié

programme kan huisves en verwerklik deur toepaslike beleid, onderriggewers en prosesse. Die korrelasie tussen beleid en programme weerspieël dat die twee komponente van die ekosisteem nie in harmonie is nie. Gebrek aan kommunikasie om voorgestelde programme duidelik te omskryf en hoe programme binne 'n hoër onderwysinstelling se beleid geakkommodeer moet word, kan die harmonie en wisselwerking verbeter en herstel.

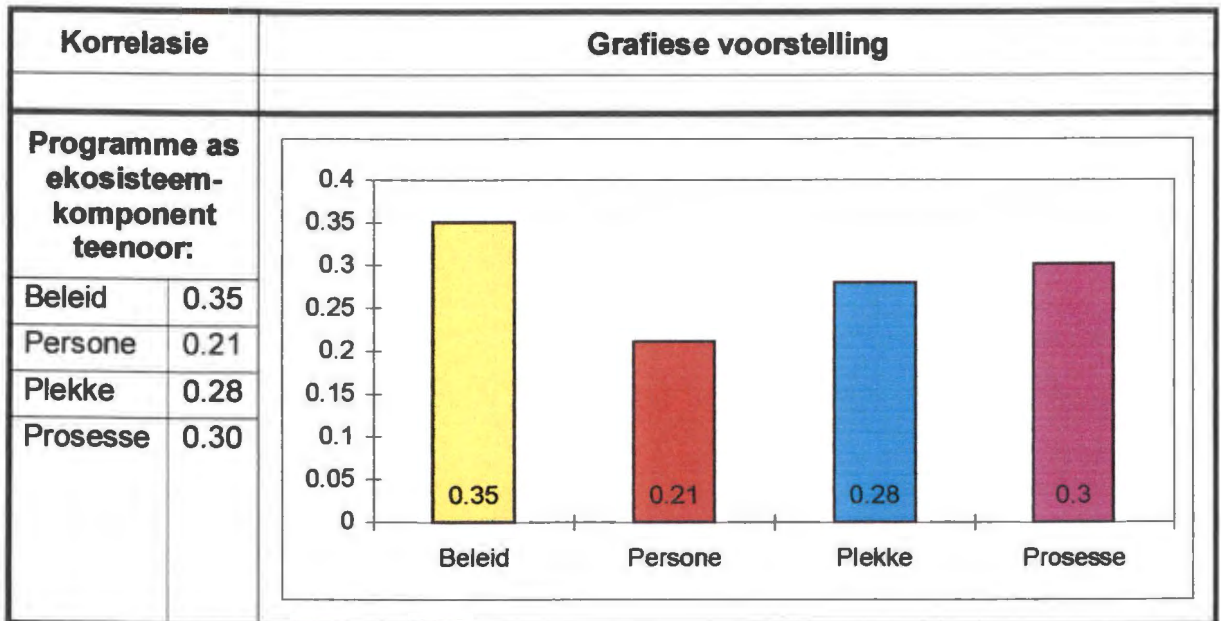
6.2.2.2 Programme in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Programme fokus op die breër behoeftes van makrovlak tot mikrovlak sodat alle partye daarby kan baat. Die menings van respondente ten opsigte van programme is verkry deur vyf stellings in afdeling B van die eerste vraelys, naamlik B28, B36, B58, B63, B76.

B36 het respondente se insette verlang aangaande die mate waarin korporatiewe bestuurservaring by programme van die Departement Rekeningkunde betrek word. Die respons toon dat 15,38% van die respondente grootliks saamstem en 38,46% saamstem. Rekeningkundeprogramme deur hoër onderwysinstellings word in noue samewerking met beheerliggame aangebied. Die onderrig en opleiding van GR's, AAR's en ART's is binne die bepaalde beleid, programme en prosesse voorgehou deur die Rekeningkundebeheerliggame. Programme, prosesse en beleid van hoër onderwysinstellings moet dié van Rekeningkundebeheerliggame komplementeer.

Kort kursusse, soos in stelling B76 aangedui, is nie geredelik beskikbaar vir leerders nie. Kort kursusse in Rekeningkunde behoort aanvulling en ondersteuning te bied aan leerders om uitkomste te verwesenlik. Kort kursusse moet korporatiewe bestuurservaring reflekteer om aan te pas by 'n verbintenis tot lewenslange leer van voornemende en huidige GR's, AAR's en ART's. Die kort kursusse moet getuig van 'n proses van uitnodiging met die perseptuele tradisie en selfkonsep as funderingsbeginsels. Dié leerder moet as waardevol, bekwaam, verantwoordelik en onontginde, sluimerende potensiaal in alle lewensfasette behandel word. [Vergelyk Bylae A, afdeling B en Bylae D].

Die wisselwerking tussen programme en die ander komponente van die ekosisteem word in tabel 6.3 weerspieël.

Tabel 6.3: Korrelasie tussen programme en ander faktore van die ekosisteem

Respondente het die geen beduidende verband tussen programme, beleid, persone, plekke en prosesse aangedui nie. Programme moet verwesenskaplik word deur beleid wat toegepas word deur die Rekeningkunde-onderwysers in die formele didaktiese situasie. Geen voorgestelde program hetsy op makro-, meso- of mikrovlak kan realiseer sonder die verloop van 'n bepaalde proses nie. Uit die resultate blyk dit dat kantoor- en lesinglokaalfasiliteite nie 'n voorvereiste is vir die verwesenliking van programme nie. Programme vir die GR-, AAR- en ART-leerders word saamgestel uit die kritiese uitkomst van die NKR en spesifieke uitkomst van FASSET en professionele liggame. Dié uitkomst realiseer in hoër onderwys binne die strukture van 'n toepaslike beleid, Rekeningkunde-onderwysers en prosesse. Die programme op makrovlak, en beleid, persone en prosesse op meso- en mikrovlak, moet meer gesinkroniseer word. Nie die makrovlak of mikrovlak moet kwaliteit inboet nie, maar balans moet herstel word tussen die ekosisteemkomponente. [Vergelyk Bylae A, afdeling B sowel as Bylae D].

6.2.2.3 Plekke in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Hierdie komponent van die ekosisteem is waar teorie geaktualiseer word tot praktyk. Die fisiese omgewing moet die boodskap van uitnodigend kommunikeer en voortdurend bevestig. [Vergelyk Bylae A, afdeling B sowel as Bylae D].

Die menings, houdings en persepsies van die Rekeningkunde-onderriggewer ten opsigte van kantoor- en lesinglokaalfasiliteite is deur B4, B10, B11, B20, B22, B26, B27, B31, B37, B43, B49, B57, B69, B70 en B73 aangemoedig.

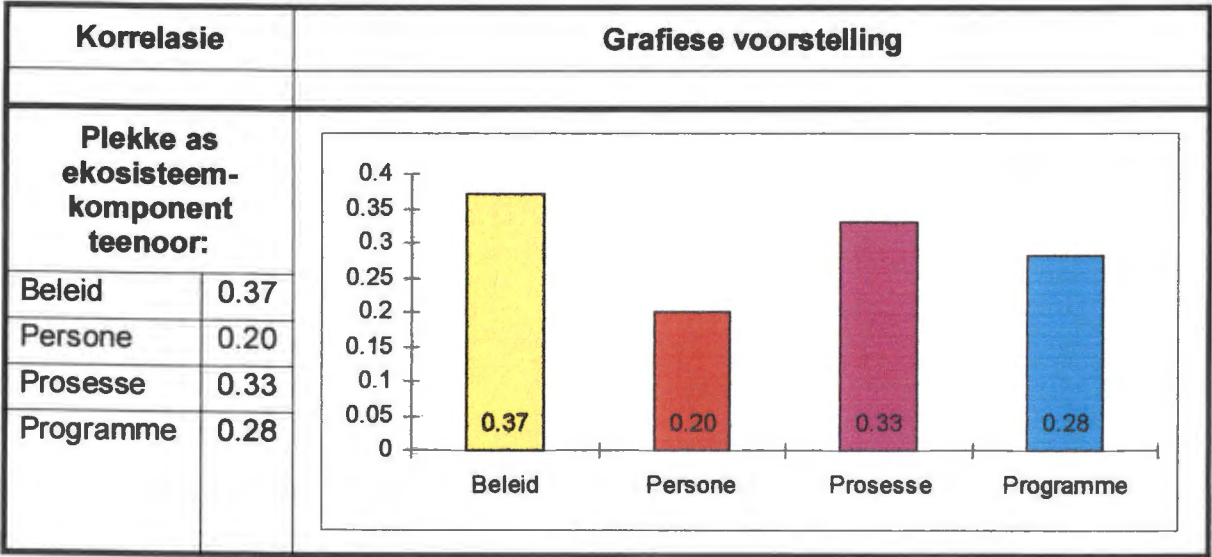
B4, B20 en B49 is saam gegroepeer om respondente se insette aangaande lesinglokaalfasiliteite weer te gee. Die respondente het saamgestem dat meubels in die Rekeningkunde-lesinglokale onaangenaam en ongemaklik is. Voorts het die meerderheid respondente aangedui dat die ruimte in hul Departement Rekeningkunde volgeprop en andersins misbruik word. Rekeningkunde-lesinglokale bied ook nie 'n verskeidenheid meubelrangskikkingsmoontlikhede aan nie. Hierdie is die vertrekpunt vanuit die uitnodigende teorie na die uitnodigende onderrig in praktyk. Alle fasiliteite is sigbaar en bykans enige een kan tekortkominge hier waarneem. Eiendom, aanleg en toerusting leen hul daartoe om op die korttermyn aangepas te word vir uitnodigende onderrig en leerdergesentreerde onderrigmetodes. Lokale, kantore en fasiliteite moet getuig van funksionaliteit. Lesinglokale moet ingerig wees om die UGO-benadering binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie te akkommodeer. Die fisiese omgewing moet 'n boodskap kommunikeer van vertroue, respek, optimisme en intensionaliteit, die vier elemente van uitnodigende onderrig. [Vergelyk Bylae A, afdeling B en Bylae D].

Stellings B27, B31, B37 en B43 kan in terme van die biblioteekgeriewe en integrering gegroepeer word. Alhoewel die biblioteek daagliks oop is, hou leerders nie daarvan om meer oor 'n Rekeningkunde-onderwerp na te vors of te lees nie. Respondente reflekteer die gebrek aan ruimte vir leerders se onafhanklike studie in die Departement Rekeningkunde. Die kennisgewingborde van die Departement Rekeningkunde is nie aantreklik en byderwets nie. Beleid, programme en prosesse moet gerugsteun word deur uitnodigende kennisgewing- en inligtingsborde en werksruimte.

Uitnodigende plekke in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie moet die Rekeningkunde-onderriggewer se vestiging van kennis, norme, waardes en bevoegdheids by leerders vergemaklik. [Vergelyk Bylae A, afdeling B en Bylae D].

Die korrelasie tussen die fisiese omgewing, beleid, persone, prosesse en programme as komponente van die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde word in tabel 6.4 weerspieël.

Tabel 6.4: Korrelasie tussen plekke en ander faktore van die ekosisteem



Die resultate van respondente aangaande die fisiese omgewing in verhouding tot beleid, persone, prosesse en programme weerspieël geen beduidende korrelasie nie. Die fisiese omgewing wat kantoor- en lesinglokaalfasiliteite insluit moet in elke hoër onderwysinstelling bestuur en beheer word aan die hand van sy spesifieke beleid. Plekke in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie moet nie 'n stremmende faktor vir die Rekeningkunde-onderriggewer wees nie. Geskikte kantoor- en lesinglokaalfasiliteite moet die Rekeningkunde-onderriggewer aanmoedig om intensioneel uitnodigend te funksioneer. Geskikte kantoor- en lesinglokaalfasiliteite dra by tot die persoonlike en professionele funksionering teenoor kollegas, leerders en ander.

6.2.2.4 Persone in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Die Rekeningkunde-onderriggewer beoefen 'n uitnodigende onderrigstrategie deur sekere persoonseienskappe en mega-lewensvaardighede in kombinasie toe te pas. Nege-en-twintig stellings het hierdie komponent van die ekosisteem in Vraelys 1 geakkommodeer. Die stellings is B3, B6, B7, B9, B12, B17, B19, B21, B23, B25, B30, B32, B33, B34, B39, B40, B42, B46, B50, B55, B56, B61, B62, B64, B65, B66, B71, B77 en B80. [Vergelyk Bylae A, afdeling B en Bylae D].

Elf van die stellings fokus op die Rekeningkunde-onderriggewer en leerder-verhouding en is saam gegropeer om resultate weer te gee. Rekeningkunde-onderriggewers is oor die algemeen voorbereid vir hul klasse (stem grootliks saam 42,86% en stem saam 50,0%). Rekeningkunde-onderriggewers (61,54%) betuig waardering vir leerders se aanwesigheid in hul klasse. Die Rekeningkunde-onderriggewer toon hierdie waardering ook in die openbaring van respek aan dié leerders en hul gevoelens. Leerders behoort dit maklik te vind om met Rekeningkunde-onderriggewers te kommunikeer. Die Rekeningkunde-onderriggewer is generies vrolik van aard, lag baie, openbaar 'n humorsin en blyk die lewe te geniet. Rekeningkunde-onderriggewers fokus daarop om leerders se selfvertroue aan te moedig. Hoë akademiese prestasies word van leerders verwag en daarom is die Rekeningkunde-onderriggewer ook geredelik beskikbaar vir ná klas- en/of konsultasietye vir leerders wat ekstra hulp nodig het. Die Rekeningkunde-onderriggewer deel ruim sy onderrig, opleiding en korporatiewe ervaring met leerders.

Die Rekeningkunde-onderriggewer is gemaklik met sy insette in die verhouding tot Rekeningkunde-leerders. Die verhouding getuig van optimisme, respek en vertroue en intensionaliteit. Die Rekeningkunde-onderriggewer se optrede getuig van die intensioneel uitnodigende funksioneringsvlak. Hy is doelbewus vriendelik en bedagsaam; sensitief vir die behoeftes van sy leerders; oop en toeganklik vir gesprekvoering; ag leerders as medemense, en respekteer hul menswaardigheid en ontdek en ontgin hul potensiaal.

Nege vrae uit vraelys 1, afdeling B is saam gegropeer wat die persepsies van die Rekeningkunde-onderriggewer in sy huidige dimensies binne die didaktiese situasie reflekteer. Die meerderheid Rekeningkunde-onderriggewers (64,29%) stem saam dat die departementshoof almal betrek in besluitnemingsprosesse. Rekeningkunde-

onderriggewers ervaar gedeelde en grootliks gedeelde verantwoordelikheid van die dekaan en departementshoof onderskeidelik. Die entoesiasme van Rekeningkunde-onderriggewers vir hul werk bevestig dat hul graag in hul onderskeie departemente wil wees. Trots is opsigtelik onder Rekeningkunde-onderriggewers, hul beleef dat hul suksesvol is in dit wat van hulle verwag word. Rekeningkunde-onderriggewers sien kans om van mekaar te verskil (stem grootliks saam 14,29% en stem saam 71,43%).

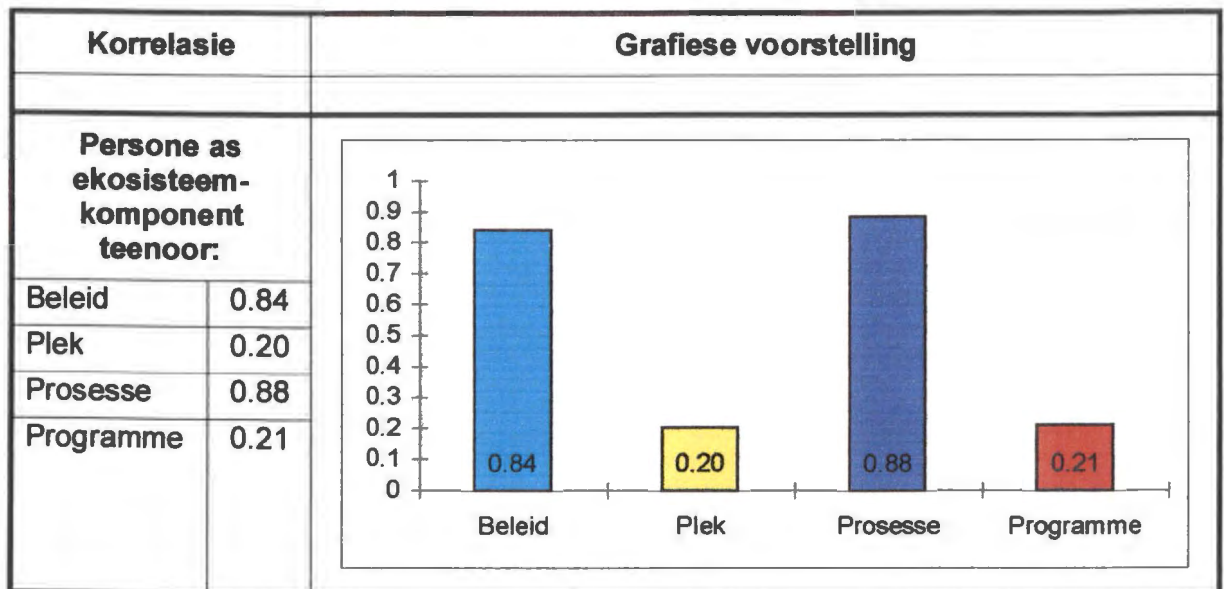
In die paragraaf (3.3.5) is die basiese vier dimensies persoonlik uitnodigend teenoor jou self, persoonlik uitnodigend teenoor ander, professioneel uitnodigend teenoor jouself en professioneel uitnodigend teenoor ander omskryf. Die Rekeningkunde-onderriggewers beleef hulself as suksesvol. Hierdié suksesvolle Rekeningkunde-onderriggewers het kunstig die vier dimensies vermeng en gesinkroniseer en sal energie en entoesiasme op die langtermyn vir uitnodigende onderrig behou.

Stelling B21 dui op gemeenskapsdiensmoontlikhede vir die Rekeningkunde-onderriggewer. Rekeningkunde-onderriggewers het gevisualiseer en het maniere gevind waardeur elk sy omliggende gemeenskap kan dien. Verrykende gemeenskap-uitreikgeleenthede word ook as deel van die ekosisteem geïdentifiseer in samewerking met die elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene in die uitnodigende proses. [Vergelyk Bylae A, afdeling B].

Die korrelasie tussen persone en die ander komponente van die uitnodigende Rekeningkunde-onderrigkosisteem word in Tabel 6.5 gereflekteer.

Die beduidende korrelasie tussen persone, dit wil sê die Rekeningkunde-onderriggewer, en beleid en prosesse bevestig dat hy professioneel uitnodigende teenoor ander optree ten opsigte van die twee komponente. Rekeningkunde-onderrig en -leer in die praktyk het as hoeksteen die openbaring van die uiterste vorm van beleefdheid van gedrag teenoor die implementering van beleide, die vestiging van programme, die uitvoer van prosesse en die gebruik van eiendom, aanleg en toerusting. Geen beduidende korrelasie is tussen die onderriggewer en prosesse en plekke uitgewys nie. Die Rekeningkunde-onderriggewer se insette tot plekke: kantoor-, lesing- en opleidingsfasiliteite is gewoonlik beperk.

Tabel 6.5: Korrelasie tussen persone en ander faktore van die ekosisteem



Die Rekeningkunde-onderriggewer ontvang makrovlakprogramme vanaf die NKR, FASSET en professionele liggame wat kritiese en spesifieke uitkomst reeds geïdentifiseer het. Programme in die uitnodigende onderrigstrategie dui nie net op voorgestelde onderrigleerprogramme vanaf makro- tot mikrovlak nie. Programme moet fokus op die breër behoeftes van makro tot mikro sodat 'n land en individue daarby kan baat om die transformasie op sosiale, ekonomiese en politieke gebied te kan hanteer en te akkommodeer. [Vergelyk paragraaf 6.2.2.2 en 6.2.2.3]. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet verrykende onderrigleersituasies vir die leerder skep. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet die ander vier komponente van die uitnodigende onderrigecosisteem harmoniseer sodat deur uitnodigende leer geleenthede vir die leerder geskep en behou kan word. Die onderriggewer moet 'n uitnodigende onderrig-omgewing met respek, optimisme, vertroue en intensionaliteit skep. Tipiese eienskappe waaroor die onderriggewer in uitnodigende onderrig moet beskik en uitleef is: vertroue, inklusiwiteit, respek, optimisme, toeganklikheid, hoflikheid, intensionaliteit en besorgdheid.

6.2.2.5 Prosesse in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Prosesse is koördinerend van aard om onderriggewer, kantoor- en lesingfasiliteite, beleid en programme te versoen. Rekeningkunde-onderriggewers se persepsies

aangaande hierdie faset is verkry deur agtien stellings. [Vergelyk Bylae A, afdeling B]. Die stellings het bestaan uit B5, B16, B24, B29, B38, B41, B44, B47, B51, B52, B54, B59, B60, B67, B68, B74, B75 en B78.

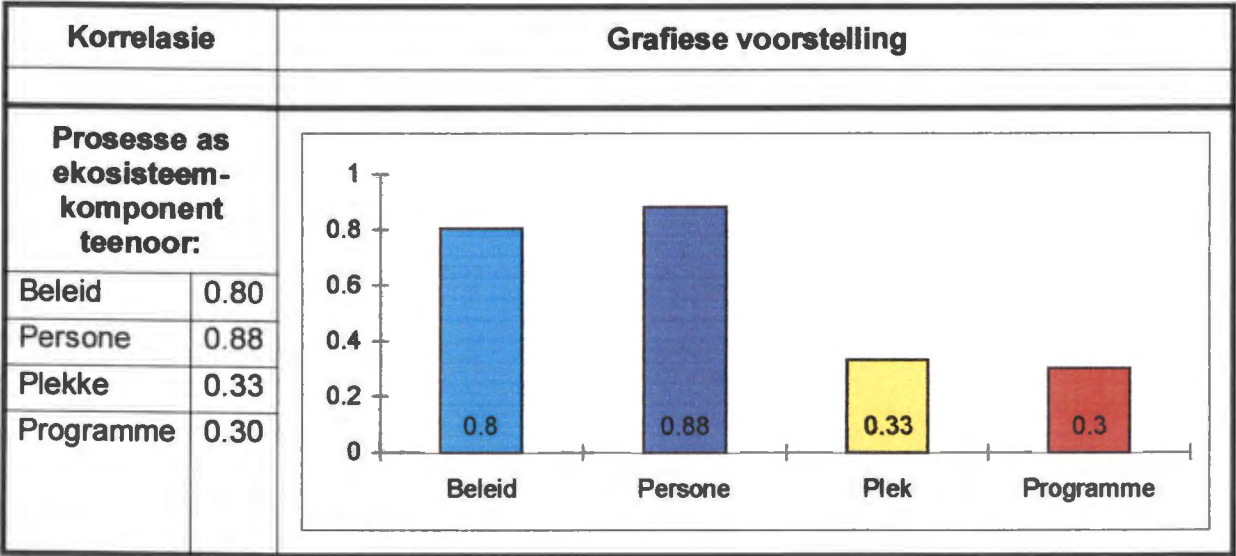
Agt stellings is aan Rekeningkunde-onderriggewers gestel om hul persepsies aangaande leerders se posisie in prosesse te deel. Daaglikse lesingbywoning deur Rekeningkundeleerders is goed. Almal in die Departement Rekeningkunde daag betyds op vir lesings (stem grootliks saam 38,46% en 46,15% stem saam) maar dit impliseer nie dat Rekeningkunde-klasse/lesings betyds begin nie. Leerderdisipline sal van 'n positiewe uitgangspunt benader moet word om opdaag- en aanvangstye te versoen. Die resultate reflekteer dat 14,29% Rekeningkunde-onderriggewers grootliks saamstem en 50,00% saamstem dat leerderdisipline vanuit 'n positiewe uitgangspunt benader word in die departement waaraan hulle tans verbonde is. Slegs 14,29% en 57,14% van die Rekeningkunde-onderriggewers stem grootliks saam en stem saam onderskeidelik dat 'n verskeidenheid metodes gebruik word om leerders te help leer. Leerders verwelkom dit nie altyd om hul menings in die klas te weerspieël nie. Die Rekeningkundeleerder verkies eerder om sy bydrae onderling met mede- leerders te deel. Die Rekeningkunde-onderriggewers gee hul versekering dat punte toegeken word deur middel van regverdige en omvattende evaluering van die werk in hul Rekeningkunde departement.

Van die stellings aangaande proses in die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie fokus op die onderlinge samewerking tussen persone betrokke by die bestuur en onderrig van Rekeningkunde. Die Rekeningkunde-onderriggewers moet beleid en programme laat harmonieer by wyse van prosesse om suksesvol te onderrig. Slegs 28,57% van die Rekeningkunde-onderriggewers stem grootliks saam en 35,71% stem saam dat hulle, die departementshoof en die dekaan van die fakulteit onderling saam-werk ter wille van die Rekeningkunde-departement. Ten spyte hiervan ervaar die meerderheid van die Rekeningkunde-onderriggewers dat nie net 'n paar uitgesoekte mense in besluitneming van hul Rekeningkunde-departement betrek word nie. Rekeningkunde-onderriggewers word ondersteun om nuwe projekte in die departement of fakulteit te begin. Beplanning en die vordering van Rekeningkundeleerders word in spanne bespreek.

Uitnodigende prosesse reflekteer die funksionering van die onderriggewer, eiendom, aanleg en toerusting, beleid en programme. Prosesse kan insluit koöperatiewe gees, demokratiese aktiwiteite, saamwerk pogings en etiese riglyne. Prosesse in die Rekeningkunde-departement kan slegs geslaagd wees as die koördinasie deur die betrokke party reg verloop. Hierdie koördinasie omvat die makrovlak, mesovlak en mikrovlak binne 'n hoër onderwysinstelling. Prosesse moet in Rekeningkunde onderrigleer verwerklik word deur akademiese oriëntasie, groepering, netwerk, bevoegdhede, demokratiese karakter, koöperatief, prosedures, samewerking, interaksie, beoordeling en geleenthede.

Die korrelasie tussen prosesse en die ander vier komponente van die uitnodigende Rekeningkunde-ekosisteem word in Tabel 6.6 weergegee.

Tabel 6.6: Korrelasie tussen proses en ander faktore van die ekosisteem



Die proses fokus daarop om die ander vier komponente in die ekosisteem aan te voer sodat die uitnodigende onderrigstrategie kan realiseer. Uit die terugvoer van die respondente se persepsies kom dit na vore dat plek en programme nie 'n verskil behoort te maak aan die proses binne die uitnodigende Rekeningkunde-onderrigstrategie nie. Dit impliseer dat die Rekeningkunde-onderriggewer meer steun op beleid en persone om suksesvol te onderrig. Die Rekeningkunde-onderriggewer

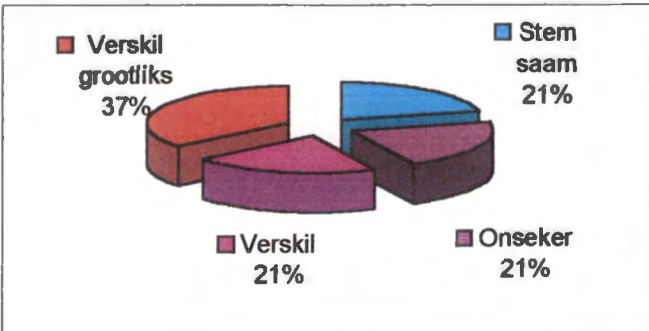
moet programme en plekke beter benut om 'n uitnodigende onderrigstrategie te verwesenlik.

Konstante geleidelike druk van al die komponente in die ekosisteem, by wyse van die stervis-analogie, kan bydra tot die suksesvolle onderrig en leer van Rekeningkunde in hoër onderwys. [Vergelyk paragraaf 2.2.3 en Figuur 2.2]. Konstante uitnodigende boodskappe wat getrou en blywend voortvloei moet versend word vanaf die onderriggewer na die leerder. Die boodskappe met die funderingsbeginsels as basis word gestuur vanuit die ekosisteem in wisselwerking met die vier basiese elemente, funksioneringsvlakke en dimensies van uitnodigende onderrig.

6.2.2.6 Bewustheid van uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Afdeling B, vraag 79 is nie in ritme met die ander vrae in die afdeling nie. Die ander vrae in dié afdeling fokus op die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Hierdie vraag vereis 'n reflektoring van die respondente se bewustheid aangaande 'n uitnodigende onderrigstrategie wat toegepas kan word in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys ongeag die didaktiese teorie in gebruik. Die resultate van die stelling word in Tabel 6.7 weergegee.

Tabel 6.7: Bewustheid van uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Bewustheid van 'n uitnodigende onderrigstrategie wat toegepas kan word in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys ongeag die didaktiese teorie in gebruik.			
Skaal	Aantal		
Stem grootliks saam	0	 A 3D pie chart illustrating the distribution of responses regarding awareness of a teaching strategy. The chart is divided into four segments: 'Verskil grootliks' (red) at 37%, 'Stem saam' (blue) at 21%, 'Verskil' (purple) at 21%, and 'Onseker' (dark purple) at 21%.	
Stem saam	3		
Onseker	3		
Verskil	3		
Verskil grootliks	5		
Totaal	14		

Die meerderheid van die respondente is nie bewus van 'n uitnodigende onderrigstrategie wat toegepas kan word in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys

ongeach die didaktiese teorie ingebruik nie. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet bepaalde kennis, bevoegdheide, norme en standaarde by die leerder vestig deur voorgestelde uitkomst binne die UGO-benadering. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet egter ook van strategieë bewus gemaak word waarbinne dit gehuisves kan word. Die UGO-benadering harmonieer met die uitnodigende onderrigstrategie. Die basiese beginsels van 'n uitnodigende onderrigstrategie gee ruimte aan die UGO-benadering. In beide dié strategie en benadering word gefokus op leerders se potensiaal; waarde; bekwaam en verantwoordelik; en die samewerkende koöperatiewe aksie om Rekeningkunde-onderrig te verwesenlik. [Vergelyk paragraaf 4.5].

6.2.3 Inligting aangaande die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde

Die Rekeningkunde-onderriggewers weerspieël hier hul akkommodasie en verwesenliking van onderrigdoelstellings soos omskryf op die drie vlakke van die kurrikulum naamlik makro-, meso- en mikrovlak. Rekeningkunde-onderriggewers se menings en houdings ten opsigte van die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie, die rol van die NKR, SAKO, professionele liggame en vakverenigings in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys is hier versoeke. Die onderrigdoelstellings se verwesenliking is beoordeel aan die hand van altyd, van tyd tot tyd, skaars en nooit. In Tabel 6.8 word die stellings wat betrekking het op die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde, soos voorgehou aan die respondente, se verband- of konflik-persepsies weergegee by wyse van korrelasies. Elke onderrigdoelstelling soos in afdeling C van die vraelys word gekorreleer met elke ander onderrigdoelstelling in dié afdeling.

Tabel 6.8: Korrelasie van onderrigdoelstellings onderling

Onderrigdoelstelling soos in vraelys 1	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
C1	1.00	0.59	0.72*	0.87*	0.85*	0.73*	0.75*	0.58	0.82*	0.85*	0.03	0.72*	0.51
C2		1.00	0.79*	0.53	0.51	0.31	0.37	0.53	0.46	0.52	0.73*	0.43	0.26
C3			1.00	0.74*	0.74*	0.35	0.60	0.56	0.54	0.67*	0.45	0.69*	0.57
C4				1.00	0.82*	0.59	0.88*	0.65*	0.85*	0.95*	0.23	0.87*	0.60
C5					1.00	0.38	0.82*	0.58	0.64	0.88*	0.19	0.55	0.71*

Tabel 6.8: Korrelasie van onderrigdoelstellings onderling (vervolg)

C6						1.00	0.59	0.48	0.79*	0.55	-0.15	0.51	0.23
C7							1.00	0.81*	0.85*	0.95*	0.23	0.60	0.70*
C8								1.00	0.68*	0.75*	0.45	0.37	0.41
C9									1.00	0.84*	0.14	0.69*	0.63
C10										1.00	0.30	0.67*	0.61
C11											1.00	0.08	0.14
C12												1.00	0.46

Korrelasies vanaf 1.00 tot 0.65 word deur 'n sterretjie (*) na die getal aangedui. Die korrelasies gereflekteer op dié wyse dui 'n beduidende verband aan tussen die spesifieke onderrigdoelstelling en die vergelykende doelstelling. 'n Korrelasie vanaf 0.64 en kleiner weerspreek die verband tussen 'n onderrigdoelstelling en die vergelykende onderrigdoelstelling. In die volgende paragrafe word Tabel 6.8 aangevul deur die verband van elke onderrigdoelstelling, het sy korrelend of nie-korrelend met die ander onderrigdoelstellings te omskryf.

6.2.3.1 Onderrigdoelstelling ten opsigte van NKR-bevoegdheide

C1: Vertroud met die inhoud van die NKR, Hoër Onderwys- en Opleidingsband se bevoegdheide soos voorgestel vir vlak vyf, ses, sewe en agt.

Hierdie onderrigdoelstelling toon 'n korrelasie met agt van die onderrigdoelstellings. 'n Nie-korrelerende verband is verkry met stelling C2: aktiewe betrokkenheid by die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie; en C8: die mate van ontwikkeling van die kernbevoegdheidsgraad van Rekeningkunde-leerders is afhanklik van die akademiese personeel.

Die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie se doelstellings is verweef met die van FASSET as SETA. FASSET, professionele liggame en hoër onderwys moet die kernbevoegdheidsgraad van leerders binne die UGO-benadering by wyse van uitkomst laat ontwikkel en vestig.

6.2.3.2 Onderrigdoelstelling ten opsigte van Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie

C2: Aktiewe betrokkenheid by die Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie.

Die persepsies van Rekeningkunde-onderriggewers ten opsigte van hierdie onderrigdoelstelling toon slegs 'n wedersydse betrekking tot stelling C3: die doelstellings en prioriteite van FASSET; en C11: die fundamentele norme, standaard en vaardighede wat GOO's/GOK's tydens opleiding by GR-, AAR- en ART-leerders moet vaslê.

Hierdie persepsies van die respondente korreleer met die vyf doelwitte soos gestel deur die Departement van Arbeid in sy Nasionale Vaardigheidsontwikkelingstrategie. [Vergelyk paragraaf 3.2.3].

6.2.3.3 Onderrigdoelstelling ten opsigte van FASSET

C3: Vertroud met die doelstellings en prioriteite van FASSET.

Die Rekeningkunde-onderriggewers se persepsie aangaande die doelstellings en prioriteite van FASSET toon verhouding ten opsigte van 7 uit 12 (58,33%) korrelerend en 5 uit 12 (41,67%) nie-korrelerend met ander onderrigdoelstellings. Die nie-korrelerende onderrigdoelstellings dui veral op die konflik van Rekeningkunde-onderriggewers ten opsigte van die rol van hulle kwalifikasies en deskundigheid.

6.2.3.4 Onderrigdoelstelling ten opsigte van professionele liggame

C4: Professionele liggame vorm 'n kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir finansies en rekeningkunde.

Hierdie onderrigdoelstelling is deur die Rekeningkunde-onderriggewers, in vergelyking met die ander onderrigdoelstellings, slegs drie keer as nie-korrelerend aangetoon. Hierdie nie-korrelasie is gereflekteer ten opsigte van C6, C11 en C13. Hierdie drie onderrigdoelstellings verwys na OROR se erkenningstandaarde, opleiding van GOO's/GOK's en AETA se CBET-program.

Die erkenningstandaarde is integraal deel van OROR se akademiese program en vorm 'n kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir

finansies en rekeningkunde. Die akademiese program sluit weer aan by opleiding wat deur GOO's/GOK's verskaf word.

6.2.3.5 Onderrigdoelstelling ten opsigte van CFA

C5: Die CFA skep 'n professionele tuiste vir Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters.

Die persepsies van Rekeningkunde-onderriggewers weerspieël 'n korrelerende verband met vyf onderrigdoelstellings en 'n nie-korrelerende verband met ses van die onderrigdoelstellings in dié afdeling van die vraelys. Nie-korrelerende verbande is geïdentifiseer met C2: aktiewe betrokkenheid by die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie; C6: die OROR se verskeie erkenningstandaarde; C8: die mate van ontwikkeling van die kernbevoegdheidsgraad van Rekeningkunde-leerders is afhanklik van die akademiese personeel; C11: die opleiding van GOO's/GOK's moet intellektuele, interpersoonlike, kommunikasie-, verantwoordelikheid- en sekere bestuursvaardighede by GR-, AAR- en ART-leerders vasgelê; en C12: 'n leerder wat hom verbind tot die onderrig en opleiding deur SAIGR het vir 'n GR, AAR of ART is waardevol, bekwaam en verantwoordelik, en moet dienoooreenkomstig behandel word.

Hierdie persepsies van die respondente strook nie met die missie en die doelwitte van die CFA nie. [Vergelyk paragraaf 3.4.2]. Vanweë sommige van die respondente se professionele kwalifikasie vereenselwig hulle hul eerder met die onderrigdoelstellings van OROR en SAIGR.

6.2.3.6 Onderrigdoelstelling ten opsigte van OROR se erkenningstandaarde

C6: Vertroud met die OROR se verskeie erkenningstandaarde.

Slegs twee van die vergelykende doelstellings in die afdeling toon beduidende verbande naamlik C1: die NKR se Hoër Onderwys- en Opleidingsband se bevoegdhede soos voorgestel vir vlak vyf, ses, sewe en agt; en C9: die ontwikkeling van die kernbevoegdheidsgraad van Rekeningkundeleerders is afhanklik van die Rekeningkunde-onderriggewers se kwalifikasies en deskundigheid.

Die vergelyking van OROR se erkenningstandaarde met C11, het 'n negatiewe nie-korrelasie geïdentifiseer. Die onderrigdoelstelling in C11 het die persepsie van

Rekeningkunde-onderriggewers uitgelok aangaande die opleidingsverantwoordelikhede van GOO's/GOK's teenoor GR-, AAR- en ART-leerders.

OROR se verskeie erkenningstandaarde moet essensieel beskou word vir die realisering van die verwagtinge in die akademiese program. Die opleidingsverantwoordelikhede van GOO's/GOK's teenoor GR-, AAR- en ART-leerders kan deur die verwagtinge en verwerkliking van die akademiese program beïnvloed word.

6.2.3.7 Onderrigdoelstelling van OROR ten opsigte van hoër onderwys

C7: Eens met OROR dat hoër onderwysinstellings 'n effektiewe onderrigbenadering vir lewenslange leer bevorder.

Vier van die onderrigdoelstellings in die afdeling toon 'n nie-korrelasie uit die perspektief van die Rekeningkunde-onderriggewers. Hier word verwys C2, die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie, C6, die erkenningstandaarde van OROR asook C11 en C12. C11 en C12 handel albei oor die waarde en die toevoeging van waarde tot die Rekeningkunde-leerder deur onderrig en opleiding.

Hierdie persepsies van die respondente is nie versoenbaar met die OROR se sewe eienskappe van verwagtinge aangaande suksesvolle leerders van die akademiese program nie. [Vergelyk paragraaf 3.4.4.1.1].

6.2.3.8 Onderrigdoelstelling ten opsigte van versoening van leerderbevoegdheid met die Rekeningkunde-onderriggewer

C8: Die mate van ontwikkeling van die kernbevoegdheidsgraad van Rekeningkunde-leerders is afhanklik van die akademiese personeel.

Hierdie onderrigdoelstelling korreleer in 'n mindere mate met die ander onderrigdoelstellings. Die persepsies van Rekeningkunde-onderriggewers en dié onderrigdoelstelling vind slegs aanklank by C4: professionele liggame as kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir finansies en rekeningkunde; C7: OROR se bevordering van lewenslange leer by wyse van hoër onderwysinstellings se toepassing van 'n effektiewe onderrigbenadering; C9: die afhanklikheid van Rekeningkunde-leerders se bevoegdheidsgraad wat begrond word in die aantal, kwalifikasies en deskundigheid van die Rekeningkunde-onderriggewers; en

C10: die OROR-standaarde se realisasie in die akademiese program van Rekeningkunde wat deur hoër onderwysinstelling aangebied word.

Volgens die OROR se erkenningstandaard, Standaard 7: Aantrekkingskrag en retensie/behou van onderriggewers, is dié standaard essensieel vir die realisering van die verwagtinge in die akademiese program. Die mate van ontwikkeling van die kernbevoegdheidsgraad van leerders is afhanklik van die akademiese personeel. Die afhanklikheid figureer in die aantal, kwalifikasies en deskundigheid van die onderriggewers. Hoër onderwysinstellings moet praktyke implementeer wat ontwerp is om akademiese personeel of onderriggewers aan trek en behou.

6.2.3.9 Onderrigdoelstelling as rekonsiliasie tussen Rekeningkundeleerders-afhanklikheid en Rekeningkunde-onderriggewerkwalifikasies en deskundigheid

C9: Die afhanklikheid figureer in die aantal, kwalifikasies en deskundigheid van die Rekeningkunde-onderriggewers.

Hierdie onderrigdoelstelling is in die vraelys aanvullend tot C8 aan respondente gestel. Die respondente het die volgende nie-korrelerende verbande aangetoon C2: Rekeningkunde-onderriggewers se aktiewe betrokkenheid by die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie; C3: die doelstellings en prioriteite van FASSET; C11: die opleidingsverantwoordelikheid van GOO's/GOK's ten opsigte van GR-, AAR- en ART-leerders; en C13: AETA se CBET-program wat oorbrugging bied tot 'n formeel erkende kwalifikasie.

Hierdie onderrigdoelstelling is in wisselwerking met die onderrigdoelstelling in paragraaf 6.2.3.8. Dieselfde vereistes word vir die realisering van die onderrigdoelstelling gestel deur die OROR in die erkenningstandaarde, Standaard 7: Aantrekkingskrag en retensie/behoud van onderriggewers.

6.2.3.10 Onderrigdoelstelling ten opsigte van die realisasie van OROR-standaarde in hoër onderwys

C10: Die standaard wat OROR stel, moet realiseer in die akademiese program van die Rekeningkunde wat u hoër onderwysinstelling aanbied.

Nie-korrelerende verbande ten opsigte van die onderrigdoelstellings in die afdeling van die vraelys is deur respondente geïdentifiseer as C2: Rekeningkunde-onderriggewers

se aktiewe betrokkenheid by die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie; C6: Rekeningkunde-onderriggewers is vertrouwd met OROR se verskeie erkenningstandaarde; C11: Die opleiding verantwoordelikheid van GOO's/GOK's ten opsigte van GR-, AAR- en ART-leerders; en C13: AETA se CBET-program wat oorbrugging bied tot 'n formeel erkende kwalifikasie.

Die akademiese beleid identifiseer sekere verwagtinge van die akademiese program. Volgens die akademiese beleid moet die akademiese program die kernbevoegdheid van die leerder ontwikkel. In hierdie ontwikkeling moet die konsepte, beginsels, kennis, vaardighede en professionele waardes op 'n geïntegreerde analitiese wyse gevestig word sodat 'n gevestigde basis voorsien word vir verdere professionele ontwikkeling. Die respons van die Rekeningkunde-onderriggewers is nie versoenbaar met die OROR se verwagtinge nie. Die akademiese program van Rekeningkunde wat hoër onderwysinstelling aanbied, moet in pas wees met die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie, OROR se verskeie erkenningstandaarde, opleidingsverantwoordelikheid van GOO's/GOK's ten opsigte van GR-, AAR- en ART-leerders en AETA se CBET-program.

6.2.3.11 Onderrigdoelstelling wat die opleidingsverantwoordelikheid van GOO's/GOK's omskryf

C11: Die opleiding van GOO's/GOK's moet intellektuele, interpersoonlike, kommunikasie-, verantwoordelikheid- en sekere bestuursvaardighede by GR-, AAR- en ART-leerders vasgelê.

Op grond van die Rekeningkunde-onderriggewers se persepsie is slegs een korrelerende verband ten opsigte van dié onderrigdoelstelling aangetoon. Volgens die terugvoer kan dié onderrigdoelstelling in verband gebring word met onderrigdoelstelling C2. C2 verwys na die Rekeningkunde-onderriggewers se aktiewe betrokkenheid by die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie.

'n Negatiewe nie-korrelerende verband is aangetoon tussen dié onderrigdoelstelling C6. C6 het gefokus op Rekeningkunde-onderriggewers se vertrouwdheid met die OROR se verskeie erkenningstandaarde. Onderrig en opleiding van GR-, AAR- en ART-leerders kan nie geskei word nie. Onderrig en opleiding is in die konteks komplementêr van aard.

6.2.3.12 Onderrigdoelstelling ten opsigte van waarde van 'n Rekeningkunde-leerders

C12: 'n Leerder wat hom verbind het tot die onderrig en opleiding deur SAIGR vir 'n GR, AAR of ART is waardevol, bekwaam en verantwoordelik, en moet dienooreenkomstig behandel word.

Die onderrigdoelstelling C12, is in korrelasie met die onderrigdoelstelling wat die inhoud van die NKR, Hoër Onderwys- en Opleidingsband se bevoegdhede soos voorgestel vir vlak vyf, ses, sewe en agt naamlik C1 asook C3 wat die doelstellings en prioriteite van FASSET omskryf. C4 het C9 en C10 ook met dié onderrigdoelstelling gekorreleer. Die stellings is gestel as C4: professionele liggame as kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir finansies en rekeningkunde; C9: die afhanklikheid van Rekeningkundeleerders se bevoegdheidsgraad wat begrond word in die aantal, kwalifikasies en deskundigheid van die Rekeningkunde-onderriggewers; en C10: die OROR-standaarde se realisasie in die akademiese program van Rekeningkunde wat deur hoër onderwysinstellings aangebied word.

Die stelling dat 'n leerder wat hom verbind het tot die onderrig en opleiding deur SAIGR het vir 'n GR, AAR of ART waardevol, bekwaam en verantwoordelik is, en dienooreenkomstig behandel moet word behoort deurlopend deel van die Rekeningkunde-onderriggewer se visie, missie en kurrikulering op mikrovlak uit te maak. Hierdie stelling moet altyd geldig wees ongeag die professionele liggaam betrokke.

6.2.3.13 Onderrigdoelstelling ten opsigte van AETA se CBET-program

C13: AETA kan deur die CBET-program die gaping van rekeningkundige vaardighede wat bestaan tussen professioneel gekwalifiseerde rekenmeester en ondersteunende rekeningkundige personeellid oorbrug, sodat hy 'n formeel erkende kwalifikasie kan verwerf.

Die Rekeningkunde-onderriggewers se persepsies plaas hierdie onderrigdoelstelling in vergelykende raamwerk met onderrigdoelstelling C5 en C7.

C5: die CFA skep 'n professionele tuiste vir Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters.

C7: Rekeningkunde-onderriggewers se eensgesindheid met OROR dat hoër onderwysinstellings 'n effektiewe onderrigbenadering vir lewenslange leer bevorder.

Die doelstellings van AETA fokus dus op die verwesenliking van basiese rekeningkundige vaardighede, vaslegging van onderliggende kennis en begrip wat ontwikkel en geassesseer word deur die Standaard van Bevoegdheid via die CBET program. Dit bied die geleentheid om wel die formeel erkende kwalifikasie te verwerf. Die respons van die Rekeningkunde-onderriggewers reflekteer dat hulle nie bewus is van die wyse hoe die CBET-program deur die NKR, FASSET en professionele liggame geakkommodeer word nie.

6.2.3.14 Onderrigdoelstellings met deurlopende nie-korrelerende tendens

Sewe van die onderrigdoelstellings toon 'n beduidende nie-korrelerende tendens in die vergelykingsproses met ander onderrigdoelstellings in die afdeling; C2, C6, C7, C8, C11, C12 en C13.

Die onderrigdoelstellings in die vraelys aan respondente aangebied is verteenwoordigend van:

- ♦ Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO) en die 'Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET).
- ♦ Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad (OROR) en sommige geassosieerde professionele liggame, naamlik die Instituut van Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters (CFA) en Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR).
- ♦ Die 'Assosiation for the Education and Training of Accountants' (AETA).
- ♦ Hoër onderwys.

Uit die respondenteterugvoer soos weergegee in tabel 6.8 en die voorafgaande paragraaf 6.2.3 is die onderrigdoelstellings se verwesenliking vanaf makro- tot mikrovlak nie holisties van aard nie. Ondersteuning, komplementering en supplementering teenoor mekaar realiseer nie altyd in onderrig en opleiding nie.

6.2.4 Kommentaar en opmerkings

Hierdie afdeling verwys na die eerste vraelys wat kommentaar en opmerkings van Rekeningkunde-onderriggewers uitgelok het. Die raamwerk vir die terugvoer het voorsiening gemaak vir drie subopskrifte naamlik uitnodigende onderrigstrategie, onderrigdoelstellings en algemeen. Hierdie werkwysevoorsiening het verseker dat kommentaar en opmerkings 'n meer uitnodigende uiteensetting weerspieël.

6.2.4.1 Uitnodigende onderrigstrategie

Die subopskrif 'uitnodigende onderrigstrategie' het vir 'n verdere verdeling voorsiening gemaak in twee vrae. Die eerste vraag naamlik 'dink u 'n uitnodigende onderrigstrategie is praktyk in u Departement Rekeningkunde?' se respondente-terugvoer word in tabel 6.9 weergegee. Sommige deelnemende respondente het opmerkings of kommentaar op die twee vrae vermy. Huidige praktyk word in drie kategorieë weergegee naamlik 'Bevestig, Ontken, Ander'. Die opsie soos in Tabel 6.9 weerspieël word na die tabel onder andere verder omskryf met aanhalings uit vraelyste wat van respondente terug ontvang is.

Tabel 6.9: Uitnodigende onderrigstrategie tans in Departement Rekeningkunde van respondente praktyk

'n Uitnodigende onderrigstrategie tans praktyk in Departement Rekeningkunde		
Opsie	Respondent reaksie	A 3D pie chart illustrating the distribution of responses to the question 'Do you currently practice an encouraging teaching strategy in your Department of Accounting?'. The chart is divided into three segments: a large blue segment representing 'Bevestig' (45%), a large red segment representing 'Ontken' (44%), and a smaller yellow segment representing 'Ander' (11%). A legend to the right of the chart identifies the colors: blue for 'Bevestig', red for 'Ontken', and yellow for 'Ander'.
Bevestig	4	
Ontken	4	
Ander	1	
Totaal	9	

Twee van die respondente soos aangedui in Tabel 6.9 het sonder voorbehoud 'Bevestig' en drie sonder enige omskrywing 'Ontken' geantwoord. Een respondent wat bevestig het, het aangedui dat hy nie so seker is van die 'konsep' uitnodigend nie maar dat daar in dié Departement Rekeningkunde gepoog word om in leerders se belang op

te tree. Een van die ander respondente wat bevestig het, het aangedui dat onderrig en opleiding in dié departement tot 'n sekere mate uitnodigend van aard is. By die ontkennende respondente het slegs een sy persepsie verklaar deur die stelling*too many teaching constraints in teaching environment*. Die 'Ander' kategorie soos aangedui in Tabel 6.9 word verteenwoordig deur een respondent wat aangedui het dat hy nie begryp wat is 'n uitnodigende strategie nie.

Die tweede vraag onder die subopskrif 'uitnodigende onderrigstrategie' naamlik 'Is daar ruimte om uitnodigende onderrigstrategie toe te pas in u Departement Rekeningkunde?' het slegs vyf direkte antwoorde en drie verklarende persepsies by respondente uitgelok.

Ses respondente het nie 'n direkte antwoord of enige opmerking op die vraag gegee nie. Die respons op die vraag of daar 'Ruimte is om Uitnodigende onderrig toe te pas in u Departement Rekeningkunde?' word in twee kategorieë weergegee naamlik 'Bevestig' en 'Ontken' deur aanhalings uit vraelyste van respondente terug ontvang weer te gee.

Twee van die respondente wat bevestigende geantwoord het aangaande die toekomsmoontlikheid van 'n uitnodigende onderrigstrategie het die volgende opmerkings gereflekteer:

- ♦ 'Daar kan gepoog word om te verbeter'; en
- ♦ '*With the necessary support and participation of all stakeholders*'.

Slegs een respondent wat ontkennend geantwoord het, het sy antwoord gemotiveer. Die respondent het aangedui dat dié hoër onderwysinstelling se didaktiese situasie realiseer by wyse van afstandsonderrig en -opleiding. Die motivering lui 'Nie met die aantal studente wat tans deur die Departement Rekeningkunde bedien word nie, ± 45 000 leerders vir ongeveer 80 onderriggewers.

Die stilsweye van ses van die Rekeningkunde-onderriggewers aangaande die toepassing van 'n uitnodigende onderrigstrategie in die toekoms dui daarop dat hulle versigtig is om hul persepsie te reflekteer. Indien Rekeningkunde-onderriggewers 'n moontlike model vir die toepassing van 'n uitnodigende strategie wat die UGO-benadering akkommodeer, aangebied word, sal die positiewe oorweging moontlik wees. Rekeningkunde-onderriggewers het hulself nog nie volkome versoen met die

transformasie in hoër onderwys waar leeruitkomste binne die UGO-benadering verwesenlik moet word nie. [Vergelyk paragraaf 6.4.4]. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet leiding ontvang om die UGO-benadering binne 'n uitnodigende onderrigstrategie toe te pas ongeag residensiële of afstandsonderrig en -opleiding.

6.2.4.2 Rekeningkunde-onderrigdoelstellings in hoër onderwys

In die tweede kategorie van dié afdeling is die respondente gevra om hul persepsies te deel aangaande die onderrigdoelstellings vir Rekeningkunde in hoër onderwys. Vier van die totale aantal respondente het toegetree tot die kategorie. Die kommentaar en opmerkings word weergegee by wyse van direkte aanhalings uit die respondente se terugvoer:

- ♦ *'To adequately prepare students for careers in accounting and accounting related fields'.*
- ♦ 'Om leerders te lei en te motiveer om met verantwoordelikheid op te tree sodat die vereiste uitkomste bereik kan word'.
- ♦ *'To equip learners with relevant knowledge and skills to adequately fulfil a specific need in the business environment'.*
- ♦ 'Ek het 'n groot probleem met die beantwoording van Afdeling C. My opinie van die departement mag skeef wees aangesien ek slegs op eerstejaarsvlak doseer en nie regtig weet wat in die ander jare gebeur nie. Ek is seker daarvan dat ons departement heeltemal op hoogte is van alles wat gebeur. Dieselfde kan egter nie van my gesê word nie'.

Die onderrig en opleiding van voornemende GR's, AAR's en ART's word waargeneem deur professionele persone gedelegeer na geakkrediteerde hoër onderwysinstellings vir die onderrig van die teoretiese aspekte en na GOO's of 'n GOK's, wat die praktiese ervaring en opleidingsaspekte hanteer. Die Rekeningkunde-onderriggewer in hoër onderwys behoort hom te vergewis van vlak vyf, ses en sewe se leeruitkomste ongeag watter vlak hy verantwoordelikheid aanvaar. Die onderrigdoelstellings vir Rekeningkunde moet nie net leerinhoudgebonde wees nie. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet bo- en behalwe kennisfasilitering leerders ondersteun om waardes

en bevoegdheids so te ontwikkel dat die leerder streef na selfgerigte navorsing en ondersoek.

6.2.4.3 Generiese kommentaar en opmerkings

Die volgende algemene kommentaar en opmerkings is deur drie van die respondente gelewer:

- ♦ 'Aantreklikheid van dekaan/departementshoof behoort nie 'n invloed op die personeel se houding teenoor hulle te hê nie'.
- ♦ 'Party vrae in Afdeling B nie beantwoord nie'.
- ♦ *'Questions not applicable in the same measure to a distance education institution. Only at most 5 classes per year per subject/module. General venues used'.*
- ♦ *'This questionnaire was completed from own perspective. As I am only involved in lecturing senior students I am sure that there is a different level of interaction between students and lecturer in comparison with for example first year students'.*

Respondente is uitgenooi om generiese kommentaar en opmerkings te lewer. Die vraag ten opsigte van aantreklikheid van die dekaan/departementshoof is nie deur die respondente gewaardeer of amusant gevind nie en is deur sommige respondente vermy. Die respons op die vrae word ook beïnvloed deur Rekeningkunde-onderriggewers se persepsies aangaande residensiële en afstandsonderrig asook vlakke binne die HOOB.

In die volgende paragraaf word die resultate van die tweede vrae aan Rekeningkunde-onderriggewers beskryf.

6.3 VRAELYS 2

Die versamelde inligting en die resultate van die vrae word in vier kategorieë verdeel. Die eerste kategorieë beskryf die persoonlike inligting van die respondente. Afdeling B, C en D handel oor die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Die drie afdelings het insette van respondente verlang ten opsigte van die elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene as komponente vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde.

Vervolgens sal die navorsingsresultate verkry van respondente van die onderskeie afdelings in Vrae 2 weergegee word.

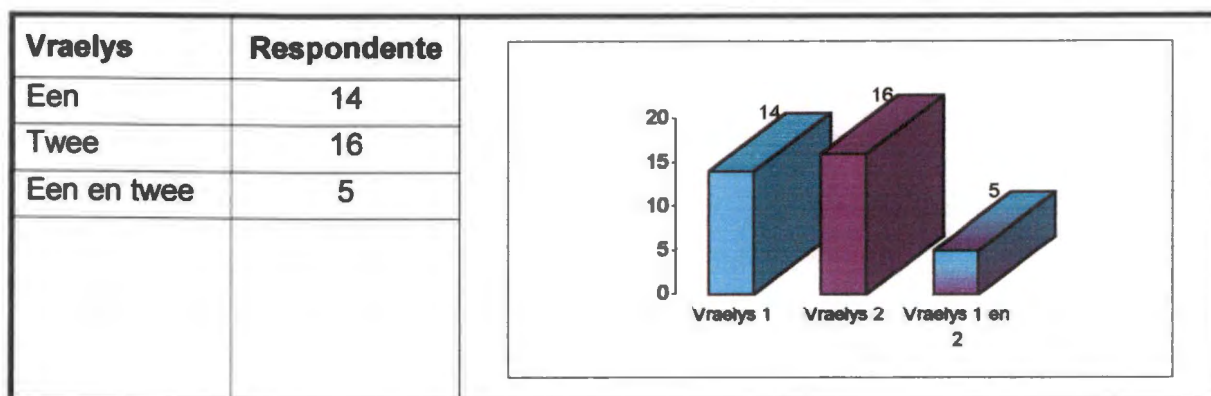
6.3.1 Persoonlike gegewens van steekproefonderriggewers

Die persoonlike inligting van die onderriggewerssteekproef word sinopties weergegee. Die inligting verlang van Afdeling A, A1 tot A7 stem ooreen met dié van vraelys een.

Afdeling A, A8 is egter nuut tot die afdeling. Hierdie vraag maak dit moontlik om 'n moontlike korrelasie tussen Vraelys 1 en Vraelys 2 te vind. Afdeling A, A8 het respondente van die Vraelys 2 versoek om hul deelname aan Vraelys 1 van Mei 2003 te bevestig al dan nie.

Vraelys 2 het heelparty nuwe respondente gelok. Tabel 6.10 illustreer die deelname aan Vraelys 1, Vraelys 2 en die oorvleuelende deelname. Een respondent van Vraelys 2 het nie sy deelname aan Vraelys 1 bevestig of ontken nie.

Tabel 6.10: Vraelysrespons van uitnodigende Rekeningkunde-departemente



Net soos by Vraelys 1 het meer vroulike Rekeningkunde-onderriggewers as respondente aan Vraelys 2 deel geneem. Ouderdomme is van respondente verlang bloot om dit, net soos in Vraelys 1, met dié van hoogste kwalifikasie verwerf in perspektief te plaas.

Die inligting oor die instansie, hetsy universiteit of technikon, is gevra om deelname van respondente uit die twee sektore te monitor. Meer akademië verbonde aan teknikons het toegetree tot die opname van die Uitnodigende Rekeningkunde Departement in Vraelys 2 as in Vraelys 1. Dit blyk dat Vraelys 2 meer gemoedelik ontvang is as die eerste vraelys. Die beskrywende terminologie kon moontlik hiertoe bygedra het. Respondente het ook meer spontaan opmerkings aangaande die verskeie stellings gelewer.

Slegs vier (27 %) van die Vraelys 2 respondente beskik oor 'n professionele kwalifikasie teenoor sewe (54%) van die Vraelys 1-respondente oor die hoogste kwalifikasie vir 'n Rekeningkunde-onderriggewer naamlik geoktrooieerde rekenmeesterskap, beskik. Die verskil in professionele kwalifikasies tussen Vraelys 1- en Vraelys 2-respondente weerspieël dat Rekeningkunde-onderriggewers verbonde aan teknikons klaarblyklik nie oor die professionele kwalifikasie hoef te beskik om toe te tree tot die onderrigberoep in hoër onderwys nie.

Rekeningkunde-onderriggewers in verskeie posvlakke is uitgenooi tot die toetrede aangaande die debat oor 'n uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde by wyse van die tweede vraelys. Vier van die respondente is nie uit die spesifieke vlakke soos aangedui op Vraelys 2 nie. Die e-posvraelys is aan senior Rekeningkunde akademici versend wat dan die vraelys afwentel na mede-kollegas op 'n laer posvlak. Twee respondente van Vraelys 2 het verkies om die posvlak/rang nie te weerspieël nie. Die posvlak/rang kategorie van Vraelys 1- en Vraelys 2-respondente toon 'n korrelasie.

Respondente van Vraelys 2 reflekteer meer ervaring in Rekeningkunde-onderrig by wyse van aantal diensjare. [Vergelyk Bylae B, item A1 tot A8; Vergelyk Bylae A, item A1 tot A7]. [Vergelyk paragraaf 5.7.1].

Die proses van 'n uitnodigende onderrig strategie vir Rekeningkunde in hoër onderwysverband is in Afdeling B, C en D van Vraelys 2 ondersoek. Die respondent het sy persepsies weerspieël ten opsigte van beleid, programme, prosedure, plekke en die Rekeningkunde-onderriggewer. Die Vraelys 2 akkommodeer die ander fasette van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Die resultate verkry uit dié vraelys aan onderriggewers word in die volgende paragraawe bespreek.

6.3.2 Inligting aangaande die vier basiese elemente van 'n uitnodigende onderrigstrategie in die didaktiese situasie van Rekeningkunde

Daar word na die elemente van die uitnodigende teorie verwys in terme van vier essensiële proposisies: optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Hierdie vier proposisies of elemente bied aan die Rekeningkunde-onderriggewer die geleentheid om 'n optimale uitnodigende onderrig en leeromgewing te skep en te behou. Die resultate van elke element word afsonderlik gereflekteer. Vanweë die Rekeningkunde-onderriggewer se onbekendheid met 'n uitnodigende

onderrigstrategie word die vier elemente nie deur dié onderriggewers gesien as deel van dié proses nie. [Vergelyk Figuur 2.1]. Die elemente figureer in enige onderrigleersituasie ongeag die benadering of strategie. Die persepsies van Rekeningkunde-onderriggewers is op 'n skaal van vyf moontlikhede geakkommodeer. [Vergelyk paragraaf 5.7.2; Tabel 6.11 tot 6.14]. Die respondent kan sy persepsie rondom elke elementstelling weerspieël. Die frekwensie van elke elementstelling word by wyse van persentasie en aantal onderriggewers weerspieël. Die resultate van die verskeie elemente word aangevul deur kommentaar van die respondente wat op die besondere element betrekking het. Die eerste element hier bespreek is optimisme.

6.3.2.1 Optimisme as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Drie stellings ten opsigte van die element is aan die respondente gebied. [Vergelyk Bylae B, Afdeling B, stellings B1.1, B1.2 en B1.3].

Tabel 6.11: Optimisme as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Stelling ten opsigte van optimisme gestel aan Rekeningkunde-onderriggewer	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
In die onderrig van Rekeningkunde moet optimisme deel vorm van die onderrigstrategie	75,0 (12)	25,0 (4)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Om uitnodigend te wees is nie voldoende nie, dit is van uiterste belang om ook optimisties te wees aangaande en tydens die Rekeningkunde-onderrigleersituasie.	62,5 (10)	37,5 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Optimisme skep hoop en verwagtinge vir die toekoms	81,3 (13)	18,8 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Volgens Tabel 6.11 het respondente deurgaans aangedui dat hul grootliks met die stellings ten opsigte van optimisme saamstem. Respondente het ook by wyse van kommentaar gereageer op dié element van 'n uitnodigende onderrigstrategie.

Een respondent het die mening gehuldig dat optimisme onontbeerlik is vir die onderrigleersituasie in Rekeningkunde, maar dat dit nie tans geld in sy departement nie. Optimisme moet deur die kwaliteit van 'leer' wat die onderriggewer aan sy leerders bied

geskep word, dit sal vertroue uit leerders laat voortvloei. Optimisme en motivering loop hand aan hand, motivering kan nie realiseer sonder 'n element van optimisme in die onderrigleersituasie nie. Optimisme skep hoop en verwagting vir die leerder vir sy beroep. Optimisme kan ook euforie skep, te optimisties in vergelyking met werklike feite kan lei tot depressie.

Die optimisme van die onderriggewer word beïnvloed deur sy persepsie aangaande die leerder se kans tot sukses. Hoop en verwagtinge word deur die onderriggewer gekoester vir beter geleenthede in die hoër onderwys in totaliteit sodat groter uitsette van suksesvolle leerders kan bydra tot ekonomiese groei en ontwikkeling. Die onderriggewer moet realisties bly in sy hoop en verwagtinge sodat werklike feite hom nie ontmoedig nie.

6.3.2.2 Respek as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Drie stellings ten opsigte van die respek element is aan die respondente gebied. [Vergelyk Bylae B, Afdeling B, stellings B2.1, B2.2 en B2.3].

Tabel 6.12: Respek as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Stelling ten opsigte van respek gestel aan Rekeningkunde-onderriggewer	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
Respek en verantwoordelikheid is die twee onderrigbare universele morele waardes wat deel uitmaak van die kern van 'n samelewing	68,8 (11)	31,3 (5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Respek in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie is belangriker as optimisme, vertroue of intensionaliteit.	31,3 (5)	25,0 (4)	37,5 (6)	6,25 (1)	0(0)
Die potensiaal van Rekeningkundeleerders kan ten beste gerealiseer word deur Rekeningkunde-onderriggewers, plekke, beleid, prosedures en programme wat respek wek en behou.	37,5 (6)	37,5 (6)	18,8 (3)	6,25 (1)	0 (0)

Soos in Tabel 6.12 weergegee is die respondente se persepsies rondom respek as element in die uitnodigende onderrig van Rekeningkunde uiteenlopend. Volgens die respondente is respek 'n morele waarde van die samelewing.

Respondente het ook kommentaar ten opsigte van respek gelever. Respek moet gehandhaaf word vir verskille in kultuur, godsdiens en herkoms. Leerders se uitmuntende prestasie kan in direkte verband gebring word met hul respek vir onderriggewers, asook die inversie. Die Rekeningkunde-onderriggewer kan nie werksopdragte aan leerders gee indien hulle hom ondermyn nie, respek speel 'n kritieke rol in die onderrigleeromgewing. Wedersydse respek, tussen onderriggewer en leerder, vergemaklik die verwesenliking van die Rekeningkunde-onderrigdoelstellings. Respek is nie belangriker as vertroue nie. Die vier elemente loop hand aan hand.

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat dit nie impliseer dat respek belangriker is as die ander elemente van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde nie. Die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie moet so saamgestel word en so funksioneer dat respek verdien word sodat die potensiaal van Rekeningkundeleerders ten beste ontgin kan word.

Dit impliseer nie dat respek belangriker as die ander elemente van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde is nie. Die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie moet so saamgestel word en so funksioneer dat respek verdien word dat die potensiaal van Rekeningkundeleerders ten beste ontgin kan word.

6.3.2.3 Vertroue as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Drie stellings ten opsigte van die vertroue-element is aan die respondente gebied. [Vergelyk Bylae B, Afdeling B, stellings B3.1, B3.2 en B3.3].

Tabel 6.13: Vertroue as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Stelling ten opsigte van vertroue gestel aan Rekeningkunde-onderriggewer	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
Die onderriggewer moet bereid wees om persepsie-aanpassings te maak, homself te vertrou, in homself te glo en om deurlopend optrede van positiwiteit en betroubaarheid te reflekteer.	87,5 (14)	12,5 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Tabel 6.13: Vertroue as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie (vervolg)

Stelling ten opsigte van vertroue gestel aan Rekeningkunde-onderriggewer	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
Vertroue benadruk die Rekeningkunde-onderrigleersituasie as 'n samewerkende, koöperatiewe aksie.	56,3 (9)	37,5 (6)	6,25 (1)	0 (0)	0 (0)
Indien vertroue ontbreek in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie is dit onwaarskynlik dat die eindproduk na wense sal wees.	50,0 (8)	50,0 (8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Die resultate in Tabel 6.13 reflekteer Rekeningkunde-onderriggewers se premie op die element vertroue. Die persepsies van die respondente word deur die volgende kommentaar ondersteun.

Die Rekeningkunde-onderriggewer ervaar wedersydse vertroue tussen dié onderriggewers en leerders. 'n Wedersydse vertroue is nie van toepassing tussen kollegas nie. Vertroue is ook in assosiasie gebring met selfvertroue. Indien die Rekeningkunde-onderriggewer aan selfvertroue ontbreek, sal die boodskap wat hy wil oordra verflou. Die belangstelling en motivering van die Rekeningkundeleerder word hierdeur afgestomp. Die vertroue-element in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie verloor sy stukrag van 'n samewerkende koöperatiewe aksie. 'n Rekeningkundeleerder met selfvertroue kan homself evaluer teen die Rekeningkunde-onderriggewer, met selfvertroue, as rolmodel. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet vertroue by die leerder wek om geloofwaardig te wees.

Respondente se persepsies rondom die element vertroue is in pas met dié van 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde. Gevolglik is vertroue net soos respek onontbeerlik vir 'n uitnodigende onderrigstrategie.

6.3.2.4 Intensionaliteit as element binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Twee stellings ten opsigte van die intensionaliteit-element is aan die respondente gebied. [Vergelyk Bylae B, Afdeling B, stellings B4.1 en B4.2].

Tabel 6.14: Intensionaliteit as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Stelling ten opsigte van intensionaliteit gestel aan Rekeningkunde-onderriggewer	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
Die Rekeningkunde-onderriggewer moet met bepaalde intensies optree sodat die potensiaal van leerders ten beste gerealiseer word deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om ontwikkeling uit te nooi	56,3 (9)	43,7 (7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Intensionaliteit bied aan die onderriggewer die geleentheid om 'n onderrigleersituasie van geborgenheid en vertroue te skep en te behou.	43,7 (7)	56,3 (9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Volgens Tabel 6.14 stem die meerderheid Rekeningkunde-onderriggewer respondente grootliks saam dat die leerders se potensiaal die beste kan realiseer binne 'n ekosisteem wat voorsiening bied vir ontwikkeling. Die uitvoering van beleid en programme by wyse van bepaalde prosedures word ondersteun deur die element intensionaliteit. Nege (56,3%) Rekeningkunde-onderriggewers stem grootliks saam dat dié element as ondersteuning kan dien in die uitvoering van beleid en programme tydens die didaktiese situasie om 'n gevoel van geborgenheid en vertroue te skep en te behou. Respondente het die volgende kommentaar gelewer:

- ♦ 'Intensionaliteit omvat alles: gesindheid, entoesiasme ensovoorts van die onderriggewer'; en
- ♦ *'As going say, garbage in garbage out (gigo). The amount of effort you put in in any sphere of life will always determine the output. Hence, the intention has to be sufficiently engaging to enable to achieve the intended goal.'*

Die intensionaliteit van die Rekeningkunde-onderriggewer moet getuig van effektiewe bemoeienis om onderrigdoelstellings in Rekeningkunde te verwesenlik. Die Rekeningkunde-onderriggewer se bedoelings moet eg en opreg wees sodat hy deur benutting van die uitnodigende ekosisteem leerders uitnoodi om uitkomst te verwesenlik.

6.3.2.5 Samevattende versoening van die Rekeningkunde-onderriggewer met die elemente van 'n uitnodigende onderrigstrategie

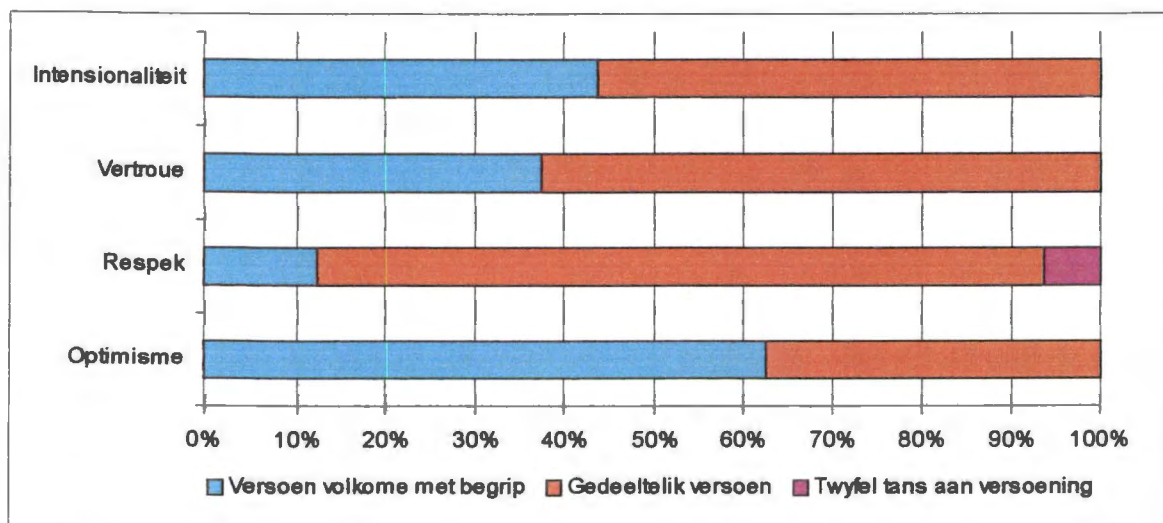
In die voorafgaande tabelle en paragrawe is die frekwensies en kommentaar gereflekteer van Rekeningkunde-onderriggewers respondente ten opsigte van die uitnodigende onderrigstrategie-elemente stellings aan hulle gebied in Vraelys 2. Die terugvoer van die respondente is saamgevat in drie kategorieë naamlik versoen volkome met begrip, versoening met begrip en twyfel tans in versoening.

Tabel 6.15: Samevattende element versoening

Kategorie	Elemente in die uitnodigende onderrigstrategie			
	Optimisme	Respek	Vertroue	Intensionaliteit
Versoen volkome met begrip	10	2	6	7
Versoen met begrip	6	13	10	9
Twyfel tans in versoening	0	1	0	0

Die resultate in Tabel 6.15 toon dat tien (62,5%) Rekeningkunde-onderriggewersrespondente volkome versoen is met die begrip optimisme. Daar is versoening met die elemente respek, vertroue en intensionaliteit. Die resultate van Tabel 6.15 word grafies in figuur 6.1 voorgestel.

Figuur 6.1: Samevattende element versoening (Tabel 6.15)



Soos in Tabel 6.15 en Figuur 6.1 gereflekteer is slegs een Rekeningkunde-onderriggewer respondent tans in vertwyfeling aangaande versoening ten opsigte van respek as element van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Dié respondent se twyfel figureer in sy onsekerheid wat hy verklaar oor die samewerkende koöperatiewe aksie tussen respek en die ander drie elemente naamlik optimisme, vertroue en intensionaliteit.

Die benutting van dié drie elemente in die onderrigleersituasie verg verfyning van die Rekeningkunde-onderriggewer. Die elemente staan binne die proses van 'n uitnodigende onderrigstruktuur wat in wisselwerking is met die ekosisteem, funksioneringsvlakke en hoekstene waar boodskappe ontvang en versend word. Al dié fasette van 'n uitnodigende onderrigproses kan bydra tot volkome versoening met die elemente respek, vertroue en intensionaliteit.

6.3.3 Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se funksioneringsvlakke

Die funksioneringsvlakke verwys hier na die gedrag van die onderriggewer. Die funksioneringsvlakke bied 'n informele kontrolestelsel vir persoonlike en professionele onderrig, leer en leef. Die respondent is die geleentheid gebied om uitdrukking te gee aan die funksioneringsvlakke van sy kollegas as Rekeningkunde-onderriggewers sowel as sy eie binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Die uitdrukkingsgeleentheid het voorsiening gemaak vir vyf funksioneringsvlakke met vier alternatiewe kategorieë.

6.3.3.1 Persepsies van responderende Rekeningkunde-onderriggewers ten opsigte van hul kollegas se funksioneringsvlakke

In Tabel 6.16 word die respondent se beleving van sy Rekeningkunde-kollegas se funksioneringsvlakke weergegee.

Die responsmotivering vir elke funksioneringsvlak binne die raamwerk van die vier kategorie word in die kommentaar van respondente weerspieël. Al die respondente het nie hul keuse gemotiveer nie. Die analise van Tabel 6.16 maak daarvoor voorsiening.

Tabel 6.16: Funksioneringsvlakke van Rekeningkunde kollegas

Kategorie	Funksioneringsvlakke in die uitnodigende onderrigstrategie				
	Intensioneel nie-uitnodigend: Aantal (persentasie)	Onintensioneel nie-uitnodigend: Aantal (persentasie)	Onintensioneel uitnodigend: Aantal (persentasie)	Intensioneel uitnodigend: Aantal (persentasie)	Plus-faktor: Aantal (persentasie)
Ja	0 (0)	2 (13)	8 (50)	14 (88)	5 (31)
Nee	13 (81)	9 (56)	6 (38)	0 (0)	5 (31)
Onseker	1 (6)	3 (19)	2 (13)	1 (6)	5 (31)
Sterk vermoede	2 (13)	2 (13)	0 (0)	1 (6)	1 (6)
Totaal	16 (100)	16 (100)	16 (100)	16 (100)	16 (100)

♦ Intensioneel nie-uitnodigend

☐ Respons: sterk vermoede. Motivering:

‘Druk word op Rekeningkunde-onderriggewers uitgeoefen om slaagsyfers te verbeter te midde van minder onderrigtyd en hoër standaarde, dit is ‘n reaksie op ‘n aksie’.

♦ Onintensioneel nie-uitnodigend

☐ Respons: ja. Motivering:

‘Rekeningkunde-kollega het blywende negatiewe persepsies van leerders gevorm wat toegeskryf kan word aan die land se transformasie’.

☐ Respons: onseker. Motivering:

‘Die Rekeningkunde-onderriggewers maak ongewenste opmerkings wat tot plofbare situasies kan lei.’

‘Die Rekeningkundeleerders se vertroue en respek toon ‘n negatiewe tendens.’

☐ Respons: sterk vermoede. Motivering:

‘Rekeningkunde-onderriggewer/s toon ‘n onbetrokke houding en is nie toegewyd aan die hoër onderwysaak nie, die finansiële vergoeding is die dryfveer tot die institusionele verbintenis.’

'Rekeningkunde-onderriggers se werkslading en nie-kurrikulêre verantwoordelikhede verminder informele konsultasietyd.'

♦ Onintensieel uitnodigend

□ Respons: ja. Motivering:

'Rekeningkunde-kollega is 'n natuurlike introvert, geen sosialisering met mede-kollegas vind plaas nie, maar behaal groot welslae met leerders.

'Die kollega is onbetrokke sonder 'n beeld van negatiewe maar ook nie besonder uitnodigend van aard nie.'

'Die liefde vir Rekeningkunde, besonderse vakkennis en respek vir leerders regverdig die Rekeningkunde-onderrigger se onintensieel uitnodigende optrede. Vaardigheid en ervaring skep selfvertroue vir die aanbieding van dié vak. Die Rekeningkunde-onderrigger op dié vlak word as persoonlike en akademiese vertroueling en mentor van leerders beskou. Dit dui op vertroue en respek.

♦ Intensieel uitnodigend

□ Respons: ja. Motivering:

'Die meeste Rekeningkunde-onderriggers tree in belang van die leerders op. Rekeningkunde-onderriggers op die vlak sien hoër onderwys as 'n roeping en toon die nodige lewensvaardighede.'

'Hierdie onderriggers se handel en wandel getuig van verantwoordelikheid, respek en vertroue.'

'Intensieel uitnodigende onderrigger beklemtoon die leerder se eienaarskap en verantwoordelikheid. Hierdie funksioneringsvlak vereis 'n empatie teenoor leerderbehoefte, 'n hoë mate van volwassenheid en ervaring van die Rekeningkunde-onderrigger.'

'Optrede getuig van menslikheid en gemaklike interaksie ongeag mede-kollegas of leerders se agtergrond. Hierdie onderrigger is intrinsiek gemotiveerd en is altyd akkommodierend teenoor kollegas en leerders.'

'Die meeste Rekeningkunde-onderriggers streef na die vlak, maar die realisering in die daaglikse onderrigsituasie is nie haalbaar nie.'

♦ Die plus-faktor

☐ Respons: ja. Motivering:

'Daar word te alle tye na die leerder se vlak gedaal en sodoende tegnieke gesoek om werkinhoud so eenvoudig moontlik te fasiliteer. Ervaring en opleiding kan dit vir die Rekeningkunde-ondererrig moontlik maak om wel na die vlak te skuif. Ervaring verwys na akademiese kennis sowel as die praktiese toepassing in die korporatiewe sektor.'

'Rekeningkunde-ondererriggewer is onpartydig en opreg en word ten volle vertrou deur kollegas en leerders.'

☐ Respons: onseker. Motivering:

'Ek het nog nie die voorreg gehad het om 'n saam met 'n kollega op die vlak te werk nie.'

'Ek verwag dat die Rekeningkunde-ondererriggewer met die plusfaktor individualisties en spontaan van aard sal moet wees. 'n In diepte begrip van Rekeningkunde-vakinhoud moet gereflekteer word en die vermoë om vaardighede maklik by leerders te ontwikkel.'

Geen Rekeningkunde-ondererriggewer is as menslike wese perfek nie. Respondente mag die funksioneringsvlakke van hul kollegas anders ervaar. Hoe opreg en professioneel sommige boodskappe se bedoelings ook al is word die respondente as ontvangers deur hul eie persepsies beïnvloed.

6.3.3.2 Die responderende Rekeningkunde-ondererriggewer se persepsie van sy eie funksioneringsvlak

Die respondente het ook 'n bepaalde persepsies weerspieël oor hul huidige funksioneringsvlak binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie in die didaktiese situasie van Rekeningkunde.

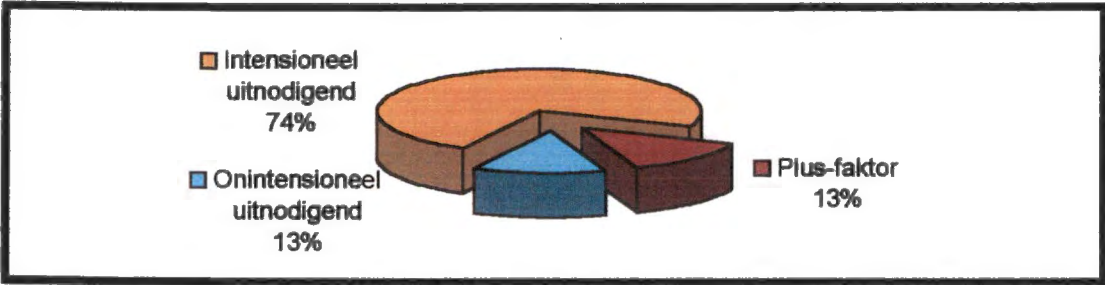
Een respondent het verkies om nie sy persepsie te reflekteer nie.

Hierdie persepsie word in Tabel 6.17 weergegee en grafies in Figuur 6.2 voorgestel.

Tabel 6.17: Respondente se persepsie van eie funksioneringsvlak

	Funksioneringsvlakke in die uitnodigende onderrigstrategie				
	Intensioneel nie-uitnodigend	Onintensioneel nie-uitnodigend	Onintensioneel uitnodigend	Intensioneel uitnodigend	Plus-faktor
Aantal (persentasie)	0 (0)	0 (0)	2 (13)	11 (74)	2 (13)

Figuur 6.2: Respondente se persepsie van eie funksioneringsvlak



Geeneen van die responderende Rekeningkunde-onderriggewers evalueer hul funksioneringsvlak as intensioneel nie-uitnodigend of onintensioneel nie-uitnodigend nie. Dit impliseer dat die respondente almal 'n meerderheid van die eienskappe van vertroue, respek en optimisme behoort te vertoon. Elf van die respondente vertoon ideale gedrag waarna enige onderriggewer kan streef. Twee van die respondente het hul funksioneringsvlak as die plus-faktor aangedui.

Die respondente weerspieël dat hulle as Rekeningkunde-onderriggewers so vloeiend optree dat die geslypte vaardighede en tegnieke so geïmplementeer word dat dit onsigbaar en spontaan blyk te wees.

Die funksioneringsvlakke word verder ondersoek in die onderhoud as meetinstrument vir navorsing. [Vergelyk paragraaf 6.4].

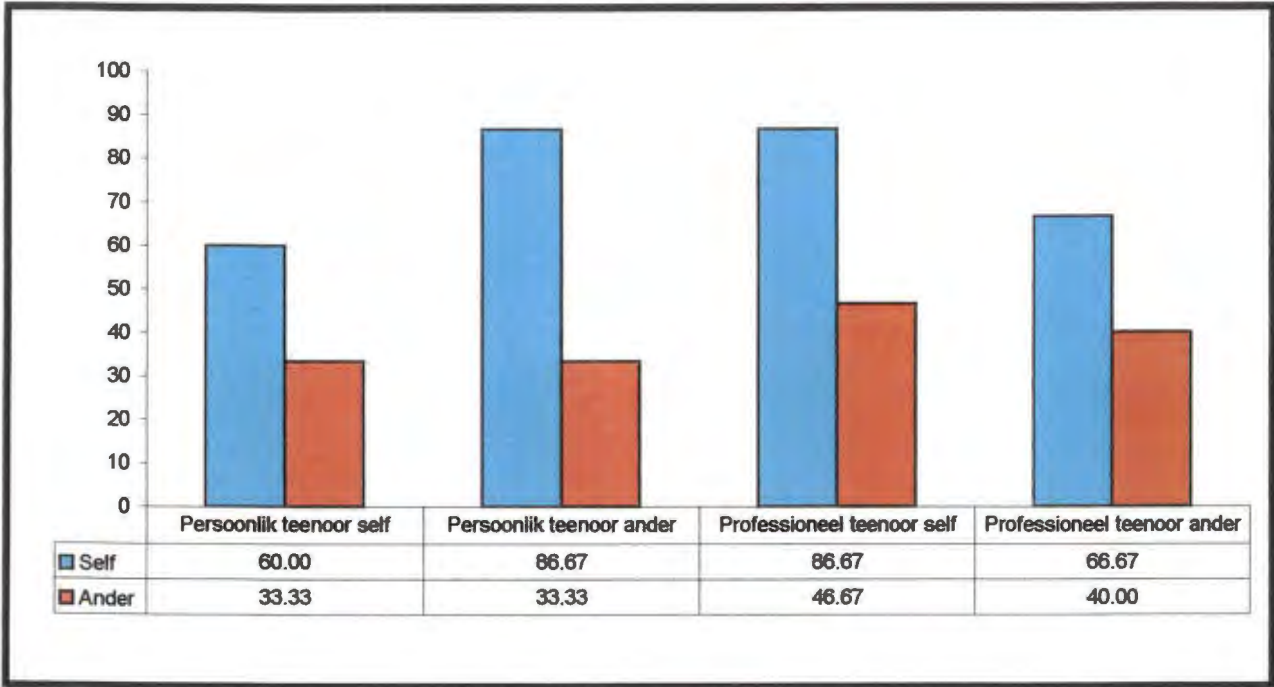
6.3.4 Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se persepsie van die hoekstene in 'n uitnodigende onderrigstrategie

Die praktiese aard van Rekeningkunde vereis deeglike beplanning en voorbereiding van die onderriggewer om praktyk, teorie sowel as persoonlike en professionele funksionering in die didaktiese situasie te versoen. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet 'n strategie vind om die balans en harmonie tussen sy persoonlike en professionele funksionering te herstel. Die hoekstene/dimensies van 'n uitnodigende onderrigstrategie kan die Rekeningkunde-onderriggewer ondersteun om die ewewig te herstel of te behou. Respondente is uitgenooi om hul persepsies van die vier hoekstene te deel binne skaal van ja, nee en onseker. Vyftien van die respondente het die uitnodiging aanvaar.

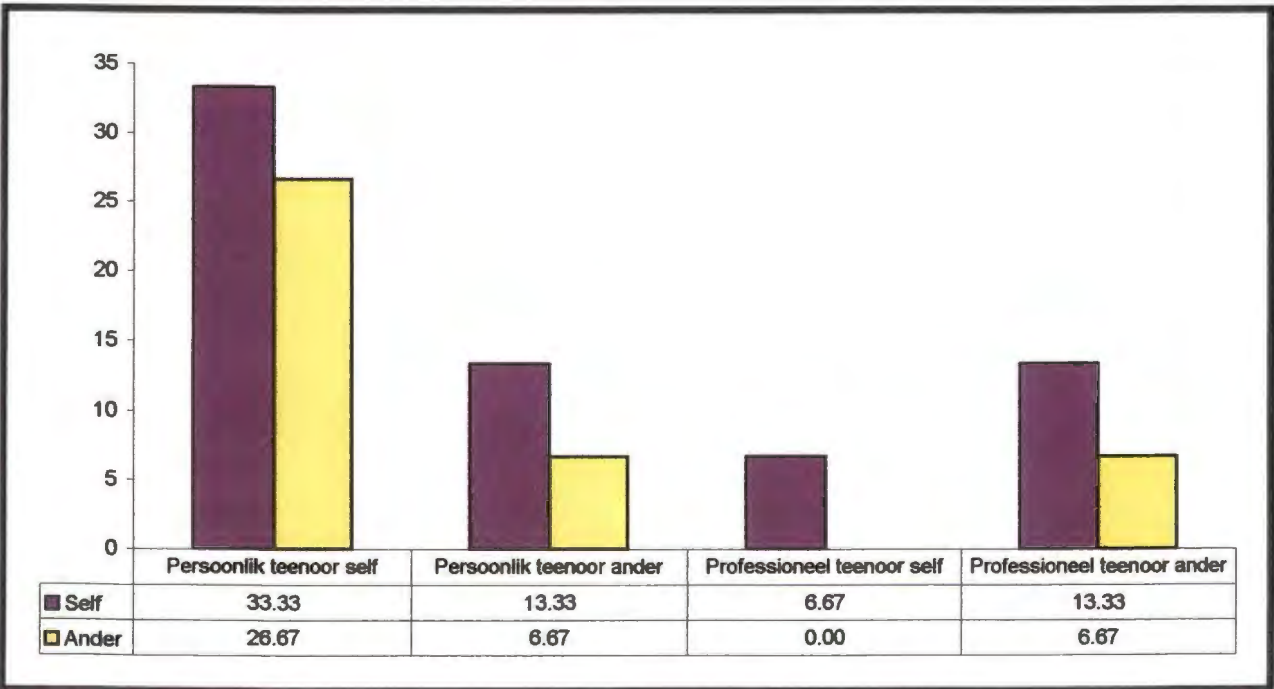
In Figure 6.3 en 6.4 word die resultate grafies voorgestel. In Figuur 6.3 word die respons weerspieël van die uitnodigende aard op persoonlike en professionele vlak. Figuur 6.4 is die spieëlbeeld van Figuur 6.3. Die respons reflekteer die uitnodigende/nie-uitnodigende aard wat die respondent teenoor homself het sowel as teenoor ander.

Die keusemoontlikheid "onseker" word nie as deel van Figuur 6.3 en 6.4 grafies voorgestel nie.

Figuur 6.3: Uitnodigend persoonlijk en professioneel



Figuur 6.4: Nie-uitnodigend persoonlijk en professioneel



- ♦ Persoonlik uitnodigend teenoor uself: nege (60%) van die respondente beskou hulself as waardevol, bekwaam, verantwoordelik, ontvanklik vir ervaring en sien om na hul geestesgesondheid deur die regte toepaslike keuses te maak. [Vergelyk Figuur 6.3]. Soos in Figuur 6.4 gereflekteer, is vyf (33,3%) respondente persoonlik nie-uitnodigend teenoor hulself nie terwyl een respondent (6,67%) hieroor in twyfel is. Vyf (33,3%) respondente se persepsie, soos in Figuur 6.3, is dat die meerderheid van hul Rekeningkunde-kollegas persoonlik uitnodigend teenoor hulself is. Die res is nie-uitnodigend en word in Figuur 6.4 voorgestel.
- ♦ Persoonlik uitnodigend teenoor ander: dertien (86,7%) van die respondente se persepsie is dat hul professioneel uitnodigend teenoor hulself is. Dit impliseer dat hul die gevoelens, wense en aspirasies van leerders en ander betrokkenes in ag neem. Die respondente is ook afhanklik van die welstand van die leerder en deelhebbers in die onderrigleersituasie. [Vergelyk Figuur 6.3]. Soos in Figuur 6.4 gereflekteer meen twee (13,3%) respondente dat hul persoonlik nie-uitnodigend teenoor ander is nie. Vyf (33,3%) respondente se persepsie, soos in Figuur 6.3, is dat die meerderheid van hul Rekeningkunde-kollegas persoonlik uitnodigend teenoor ander is. Twee respondente se persepsie weerspieël dat hul kollegas nie-uitnodigend teenoor ander is nie, agt respondente was hieroor onseker. [Vergelyk Figuur 6.4].
- ♦ Professioneel uitnodigend teenoor uself: dertien (86,7%) van die respondente se persepsie is dat hul professioneel uitnodigend teenoor hulself is. Dit behels die persoonlike en professionele oplewing en opheffing van die Rekeningkunde-onderriggewer van homself om in pas te bly met die snelle groei van die kennisbasis ten opsigte van onderrig en leer [Vergelyk Figuur 6.3]. Soos in Figuur 6.4 gereflekteer, is een (6,67%) respondent professioneel nie-uitnodigend teenoor homself nie. Een respondent het getwyfel oor sy persepsie van professioneel uitnodigend teenoor uself. Sewe (46,7%) respondente se persepsie, soos in Figuur 6.3, is dat die meerderheid van hul Rekeningkunde-kollegas professioneel uitnodigend teenoor hulself is. Die ander respondente was nie seker in watter mate hul professioneel uitnodigend teenoor hulself is nie.

- ♦ Professioneel uitnodigend teenoor ander: tien (66,7%) van die respondente se persepsie is dat hul persoonlik uitnodigend teenoor ander is. Dit behels die uiterste vorm van beleefdheid van gedrag teenoor die implementering van beleide, die vestiging van programme, die uitvoer van prosesse en die gebruik van eiendom, aanleg en toerusting. [Vergelyk Figuur 6.3]. Soos in Figuur 6.4 gereflekteer, is twee (13,3%) respondente professioneel nie-uitnodigend teenoor ander nie. Drie respondente het getwyfel oor hul persepsie van professioneel uitnodigend teenoor ander. Ses (40,0%) respondente se persepsie, soos in Figuur 6.3, is dat die meerderheid van hul Rekeningkunde-kollegas professioneel uitnodigend teenoor ander is. Een (6,67%) respondent weerspieël 'n negatiewe persepsie [Vergelyk Figuur 6.4]. Agt respondente was nie seker in watter mate hul kollegas professioneel uitnodigend teenoor ander optree nie.

Die meerderheid respondente weerspieël dat hul balans en harmonie bewerkstellig het tussen hul persoonlike en professionele funksionering. Hierdie Rekeningkunde-respondente is gemaklik met hulself en is tot seën vir hul kollegas en leerders. Die respondente se professionele dimensie getuig van persoonlike professionele oplewing en opheffing en die nougesette benutting van die uitnodigende ekosisteem waarby hul kollegas en leerders kan baat.

Ten spyte van die respondente se eie balans en harmonie in hul persoonlike en professionele dimensies getuig die respondente nie dieselfde van hul Rekeningkunde-kollegas nie.

Die tweede vraelys is binne die raamwerk van die Delphi Tegniek opgevolg deur onderhoude. In die volgende paragraaf word die resultate van die onderhoude met sommige van die aktiewe respondente op Vraelys 2 gevoer.

6.4 ONDERHOUDE

Onderhoude is gevoer met ses respondente waarvan een manlik en vyf vroulike Rekeningkunde-onderriggewers is. Vier van die respondente is aan teknikons en twee aan universiteite verbonde. Twee van die respondente het op Vraelys 1 en 2 gereageer. Een van dié respondente het in Vraelys 1 nie die moontlikheid van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde ondersteun nie, maar het nieteenstaande verder as aktiewe respondent opgetree.

Vier van die ses onderhoud-respondente het met Vraelys 2 toegetree tot deelname. Die onderhoud se vraagbegroning lê in die respons uit Vraelys 2 en Hoofstuk 4 van die studie.

Die onderhoud se raamwerk het uit vier afdelings bestaan. Die verkreeë respons word in die volgende paragrawe weergegee.

6.4.1 Inligting aangaande die vier basiese elemente van 'n uitnodigende strategie in die onderrigleersituasie van Rekeningkunde

Kommentaar aangaande optimisme in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie is gevra. Die gesprek is ingelei deur die stellings:

- ♦ Optimisme mag nie euforie (gelukkige welbehag, gevoel van tevredenheid) skep nie.
- ♦ Harde feite (die werklikheid) kan soms deprimerend wees.

Respondente is uitgenooi om te reageer op twee vrae.

Vraag A1.1: Dink u, u was/kan soms te optimisties wees in die onderrigleersituasie?

Die respons kan spontaan in drie kategorieë verdeel word. Twee van die respondente het hul geneigdheid tot ooptimisme bevestig. Twee van die respondente is altyd optimisties maar bly realisties. Dié twee respondente trek nie leerderresultate persoonlik aan nie. Optimisme versterk hul positiewe selfbeeld. Die oorblywende twee respondente is nooit te optimisties nie, hul is te deeglik bewus van die werklikheid. Hul beleef nooit die gevoel van welbehag of tevredenheid nie en fokus deurgaans daarop om te verbeter.

Vraag A1.2: Wat was/kan die moontlike gevolge wees?

Ooptimisme skep 'n vals gevoel van sukses en kan omslaan in depressie. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet nooit die gevoel van euforie (gelukkige welbehag, gevoel van tevredenheid) binne die raamwerk van sy funksioneringsvlak huisves nie. Voortdurende selfevaluering van die Rekeningkunde-onderriggewer kan die gevoel van welbehag elimineer en depressiwiteit hokslaan.

Die gesprek is voortgesit deur na respek in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie te verwys. Respondente is die geleentheid gebied om te reageer op twee vrae.

Vraag A2.1: Dink u respek is minder belangrik as vertroue in die onderrigleersituasie?

Die meerderheid respondente ag respek nie minder belangrik as vertroue nie, die twee elemente gaan eerder hand aan hand. Een respondent ag respek belangriker as vertroue. Respek en vertroue kan nie van mekaar geskei word nie. Respek boesem vertroue in, dié twee elemente is voortdurend in wisselwerking. Respek in die hoër onderwys moet wederkerig wees tussen die Rekeningkunde-onderriggewer, Rekeningkunde-kollegas en leerders. Respek moet altyd aktief van die Rekeningkunde-onderriggewer gereflekteer al word dit nie geresiprokeer nie.

Vraag A2.2: Dink u daar is 'n korrelasie tussen respek vir u en leerderprestasie?

Die respondente het die vraag binne die raamwerk geplaas van die Rekeningkunde-onderriggewer se vakkundigheid. Die Rekeningkunde-onderriggewer wat sy vakkundigheid op 'n uitnodigende wyse met die leerder deel en fasiliteer benut respek as element van dié onderrigstrategie. Die weerspieëling van ekspertiese vakkundigheid op 'n uitnodigende wyse verdien nie alleen respek nie, maar skep vertroue tussen die Rekeningkunde-onderriggewer, sy leerders en sy kollegas.

'n Natuurlike vloei het plaasgevind van respek na die uitnodigende element vertroue. Respondente kon op die volgende twee vrae reageer.

Vraag A3.1: Hoe beleef u die onderlinge vertroue tussen kollegas?

Die respondente het 'n gevoel van onvergenoegdheid weerspieël ten opsigte van vertroue as element in die proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Deurgaans het die respondente tevrede gevoel oor hul eie vertroue maar dit nie as wederkerig van Rekeningkunde-kollegas beleef nie. Hierdie nie-wederkerige gevoel vergestalt in opdragte en gunsteversoek wat nie gerespekteer word nie, gebrek aan lojaliteit en te onafhanklike werkswyse. Die versteuring in die vertrouensverhouding tussen Rekeningkunde-onderriggewers onderling benadeel die leerders. Nie net gaan uitstekende potensiële leerders vir sommige hoër onderwysinstellings hierdeur verlore nie, maar gemeenskapsvertroue word ook geskaad.

Vraag A3.2: Dink u dit beïnvloed u vertroue met u leerders?

Hierdie vraag sluit aan by Vraag A3.1. Een respondent ervaar dat hy die breuk in vertrouensverhouding tussen Rekeningkunde-onderriggewers nie kan skei van die

didaktiese situasie nie. Die onvergenoegde gevoel syfer deur na die leerders. Die ander respondente se persepsie is dat die onvergenoegdheid oor vertroue van leerders moet weggehou word. Nogtans is dit 'n las wat die respondent dra wat tog wel indirek 'n invloed op die Rekeningkunde-onderrigleersituasie kan hê.

6.4.2 Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se funksioneringsvlakke

Die verskeie funksioneringsvlakke is binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie kortliks aan die respondent voorgehou. Die respondent is uitgenooi om op drie vrae te reageer.

Vraag B.1: Waar het u uself met Vraelys 2 geplaas?

Een respondent vereenselwig homself met die onintensionele uitnodigende funksioneringsvlak alhoewel hy oor eienskappe van die intensioneel uitnodigende funksioneringsvlak beskik. Vier van die respondente het bevestig dat hul op die intensioneel uitnodigende vlak funksioneer. Uit die laasgenoemde respondente het een beleef dat hy 'n oordeelsfout begaan het met Vraelys 2 en homself eerder sou wou herklassifiseer op die plus-faktor vlak. Hy beleef dat sy vaardighede en tegnieke spontaan en natuurlik voortvloei in sy gedrag. Een van die respondente het hom met Vraelys 2 met die plusfaktor-funksioneringsvlak geassosieer.

Vraag B.2: Hoekom nie die plusfaktor nie?

Die vier respondente wat hulself nie met die plusfaktor assosieer nie, skryf dit toe aan eksterne faktore wat hul gedrag beïnvloed. Ongeduld versteur 'n vloeiende spontane gedrag en belemmer die respondent se toeganklikheid op persoonlike en professionele vlak.

Vraag B.3: Watter van u vaardighede en tegnieke sal u graag nog wil slyp?

Respondente het verskeie vaardighede en tegnieke vir verbetering geopenbaar. Vaardighede en tegnieke wat vir verdere verfyning geïdentifiseer is, is uitbreiding van vakkundigheid, tegnologietoepassing vir vakonderrig en vakbestuur, didaktiese opleiding, interkulturele bevoegdhede en kommunikasievaardighede.

6.4.3 Inligting aangaande die Rekeningkunde-onderriggewer se gebruik van die vier hoekstene

Die vier hoekstene as deel van 'n uitnodigende onderrigproses is aan die respondent herbevestig. Die respondent is versoek om weer sy keuse in Vraelys 2 te bevestig en die keuse te motiveer.

Vraag C.1: Persoonlik uitnodigend teenoor uself

Vier van die respondente is persoonlik uitnodigend teenoor hulself. Hulle persoonlike uitnodigende optrede word weerspieël in ontspanning, sport en gesinsaktiwiteit. Een respondent verklaar dat sy besondere goeie verhouding met sy leerders bydra tot sy geestesgesondheid in die dimensie van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Twee respondente is nie uitnodigend met hulself nie en skryf dit toe aan verantwoordelikhedsin en pligsbesef in die werksomgewing.

Vraag C.2 Persoonlik uitnodigend teenoor ander

Al die respondente is oortuigend in die dimensie van persoonlik uitnodigend teenoor ander. Hul optrede word bevestig deur omgee wyse ten opsigte van geboortedag-herdenkings, aanmoediging tot en erkenning van sukses van kollegas en hul gesinslede en gemoeidheid met personeelfondse.

Vraag C.3: Professioneel uitnodigend teenoor uself

Al ses respondente bevestig dat hul professioneel uitnodigend teenoor hulself is. Hierdie dimensie is vir die respondente onontbeerlik, loopbaansukses hou direk hiermee verband. Die respons word weerspieël in Tabel 6.18. 'n Beknopte beskrywing word ook in Tabel 6.18 gegee om aan te dui op welke wyse sommige van die respondente professioneel uitnodigend teenoor hulself optree.

Tabel 6.18: Wyse van professioneel uitnodigend teenoor uself

Wyse van professioneel uitnodigend	Aantal respondente	Voorbeelde van professioneel uitnodigende wyse
Nuwe onderrigmetodes	5	Koöperatiewe leer
Kwalifikasie verbetering	5	Honneursgraad en meestersgrade
Bywoning van werksinkels	6	SAIGR, CFA en Sasol
Bywoning van konferensies	3	Nasionaal en internasionaal bv. SARV
Lees van joernale	5	Tydskrifte van professionele liggame
Skryf van publiseerbare artikels	2	Geskryf maar nie gepubliseer nie

Vraag D.4: Professioneel uitnodigend teenoor ander

Alle respondente is van mening dat hul professioneel uitnodigend teenoor ander optree. Hierdie optrede word bevestig in mentorskap, oplei van junior kollegas, tutoriale stelsels en die generiese optrede binne die ekosisteem waaraan respondente verbonde is. Beleid, programme en prosesse word met die uiterste beleefdheid en positiewe gedrag verwesenlik.

6.4.4 'n Uitnodigende didaktiese situasie in die onderrig van Rekeningkunde

Die uitnodigende didaktiese situasie in Rekeningkunde moet plaasvind binne die raamwerk van bepaalde leeruitkomste wat op makro-, meso- en mikrovlak geïdentifiseer is. Hierdie bepaalde leeruitkomste word vervleg in die basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede van die NKR en die onderrigdoelstellings van die professionele liggame soos geakkrediteer deur FASSET. Die onderrigleersituasie in Rekeningkunde by hoër onderwysinstellings word gekenmerk deur kurrikulering; onderrig- en leerteorie, benaderings en strategieë; onderrigmodelle en toepassing van didaktiese beginsels. Die uitnodigende didaktiese situasie in Rekeningkunde is in Hoofstuk 4 by wyse van literatuurstudie ondersoek. Vrae ten opsigte van die uitnodigende didaktiese situasie in Rekeningkunde het deel van die onderhoud gevorm. [Vergelyk Bylae C, Afdeling D].

Vraag D.1: Is hoër onderwys tans generies uitnodigend?

Die respondente se persepsies by die vraag se neerslag is gevestig in hul ervaring vroeër en tans in die hoër onderwysbestel. Drie respondente ervaar hoër onderwys tans nie generies uitnodigend nie. Die Rekeningkunde-onderriggewer is onder druk vir beter leerderprestasie binne 'n raamwerk van rigiede beleidsinstrumente, programme en prosesse. Een respondent is onseker oor die vraag. Hy glo dat ander hoër onderwysinstellings moontlik meer uitnodigend is as die instelling waaraan hy verbonde is. Die ander twee respondente ervaar 'n groot mate van 'n uitnodigende aanslag in hoër onderwys binne die raamwerk van die hoër onderwysinstellings waaraan hul verbonde is.

Vraag D.2: Is u tans betrokke by kurrikulering op makro-, meso- of mikrovlak?

Een respondent is op die makrovlak van kurrikulering betrokke. Drie respondente lewer 'n bydrae tot kurrikulering op mesovlak. Al ses respondente is aktief in mikrovlak-kurrikulering.

Vraag D.3: Word 'n uitkomsgebaseerde benadering tans deur u toegepas?

Vier respondente het op die vraag bevestigend gereageer. Twee respondente volg tans nie dié benadering in die onderrig van Rekeningkunde nie. Daar is 'n geleidelike beweging na die uitkomsgebaseerde onderrigbenadering.

Vraag D.4: Watter onderrigmodel pas u tans toe?

Die respondente pas deurlopend die onderriggewergesentreerde sowel as die leerdergesentreerde onderrigmodel toe. Die modelle word in kombinasie in die didaktiese situasie toegepas. Die respons word in Tabel 6.19a en Tabel 6.19b weerspieël. Bydraes van beknopte kommentaar deur sommige respondente word ook in dié tabelle weergegee.

Tabel 6.19a: Toepassing van die onderriggewergesentreerde onderrigmodel

Onderriggewergesentreerde onderrigmodel	Aantal respondente	Respondentekommentaar
Vertelmetode	6	Deurlopend veral by die aanvang van 'n nuwe onderwerp.
Vraag-en-antwoordmetode	6	Hou leerders op hul tone, moet aandag gee.
Inoefenmetode (drilwerk)	6	Word baie toepas om vaardighede en bevoegdhede te bemeester.
Eksperimentele metode	0	Geen
Demonstrasie metode	6	Ideale vir die fasilitering van Rekeningkunde standpunte se beginselvaslegging.
Handboekmetode	2	Geen.

Tabel 6.19b: Toepassing van die leerdergesentreerde onderrigmodel

Leerdergesentreerde onderrigmodel	Aantal respondente	Respondentekommentaar
Selfaktiwiteit	6	Geen.
Probleemoplossingsmetode	6	Ideaal vir rolspel vir die fasilitering van RE 000.
Portuurgroeponderrigmetode	2	Nie gewild by leerders nie.
Projekonderrigmetode	2	Nie geskik vir Rekeningkunde nie.
Koöperatiewe leer	2	Groepe te groot 80/100. Fasiliteite nie geskik nie. As onderwerp hom daartoe leen.
Ander	0	Geen.

Vraag D.5: Watter didaktiese beginsels is u sleutel tot sukses?

Die respondente onderskryf die didaktiese beginsels van motivering, individualisering en totalisering. Entoesiasme is die springbord vir motivering. Entoesiasme en motivering kweek respek. Behou respek deur die gunstige persepsie van 'n leerder se potensiaal. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet homself bly bewys om suksesvol te bly in die dinamiese vak. Regverdigde, konsekwente dissipline is ononderhandelbaar, geen suksesvolle onderrig kan hiersonder plaasvind nie. Een respondent beskou die didaktiese beginsel van sosialisering as deel van sy suksesmotivering. Onderrig in Rekeningkunde moet so deur die onderriggewer beplan word dat die leerder geleenthede gebied word om deel te kan neem aan sosialiserende onderrigaktiwiteite.

Vraag D.6: Vrae en kommentaar?

Respondente het geen vrae gestel of kommentaar gelewer nie.

6.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die data wat in die verloop van die empiriese ondersoek by wyse van meet-instrumente ingesamel is weergegee, ontleed en geïnterpreteer. Die meet-instrumente het bestaan uit twee vraelyste en onderhoude. Ontleding van die resultate

is weerspieël in tabelle en figure terwyl interpretasie by wyse van 'n analise gereflekteer is.

Die verslag van Vraelys 1 is saamgestel uit persoonlike inligting van respondente, die persepsies van respondente aangaande die ekosisteem van 'n uitnodigende onderrigstrategie, onderrigdoelstellings van Rekeningkunde soos geïdentifiseer op makrovlak en kommentaar en opmerkings.

Paragraaf 6.3 weerspieël die verslag van Vraelys 2. Dié vraelys is saamgestel uit persoonlike inligting van respondente, die persepsies van respondente aangaande die elemente, funksioneringsvlakke en dimensies van 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde.

Na die verslag oor die vraelys is die resultate van die onderhoude gereflekteer. Dié resultate is gelewer van vier afdelings waaruit die ontwerp en konstruksie van die onderhoud bestaan het. Die eerste drie afdelings het elemente, funksioneringsvlakke en dimensies van 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde ingesluit. Die vrae in die afdelings het gefokus op die resultate verkry uit Vraelys 2. Die vierde afdeling in die onderhoud het respondente uitgelok om insette te lewer aangaande die didaktiese situasie in Rekeningkunde. Insette ten opsigte van die aanwesigheid van 'n uitnootstrategie tans in hoër onderwys, betrokkenheid by kurrikulering, toepassing van UGO, onderrigmodelle en didaktiese beginsels is versoek.

In die slothoofstuk sal aandag geskenk word aan die bevindings van die studie. Vervolgens sal 'n model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde daargestel word.

BEVINDINGS

VOORGESTELDE MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIG STRATEGIE IN REKENINGKUNDE

AANBEVELINGS

Samevatting van voorafgaande hoofstukke

Hoofstuk 1 tot 6

Bevindings

Navorsingsdoelwit 1 tot 4

'n Model vir die toepassing van 'n uitnodigende onderrigstrategie

Analise van die begrip model

- Omskrywing van die begrip
- Kenmerke
- Kwaliteite
- Ontwikkeling
- Ontwerp

MAKROVLAK

- NKR
- FASSET
- Professionele liggame

MESOVLAK

- Bestuur en leierskap
- Waardes, norme en bevoegdheide
- Infrastruktuur
- Kurrikulum
- Rol van die onderriggewer

MIKROVLAK

- Beplanning
- Leerinhoudaanbieding
- Leerderdeelname
- Assessering
- Waarneming

Aanbevelings

HOOFSTUK 7 BEVINDINGS VOORGESTELDE MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE IN REKENINGKUNDE AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

Na aanleiding van die literatuurstudie en die empiriese navorsing, wat in die vorm van vraelyste en onderhoude onderneem is, word in hierdie hoofstuk enkele van die vernaamste gevolgtrekkings in die vorm van 'n samevattende opsomming weergegee. Daarna sal bevindings van die studie in terme van die eerste drie navorsingsdoelwitte, wat aanvanklik geformuleer is, gestel word. Dit sal opgevolg word deur bepaalde aanbevelings by wyse van 'n model om 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde, wat kennis, bevoegdhede, norme en waardes akkommodeer, daar te stel. Hierdie Hoofstuk 7 het ten doel om die vierde doelwit van die studie te verwesenlik naamlik om 'n model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie waarbinne die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in die onderrigleersituasie kan realiseer daar te stel.

Tydens die verloop van die studie is bepaalde verdere navorsingsbehoefte geïdentifiseer waarvoor aanbevelings vir verdere navorsing gedoen sal word.

7.2 SAMEVATTING VAN VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE

In hierdie afdeling word 'n kort samevatting van die vernaamste inligting uit die literatuurstudie en bevindings waartoe in elke hoofstuk gekom is, weergegee.

7.2.1 Hoofstuk 1

In Hoofstuk 1 word die rasionaal van die studie uiteengesit. By wyse van 'n inleidende oriëntering is kortliks aandag gegee aan die basiese onderrig- en leerdoelwitte van hoër inrigtings wat deur die onderriggewers en die leerders verwesenlik moet word. Hierdie onderrig- en leerdoelwitte sluit bepaalde kennis, houdings, vaardighede en bevoegdhede in om aan te pas by die dinamiese groei van Rekeningkunde as vak, asook die veranderings in Suid-Afrika op politieke, sosiale en ekonomiese gebied sedert 1994 in.

Onderrig aan hoër onderwysinstellings moet van so 'n aard wees dat effektief toegeruste werknemers, wat daartoe in staat is om kwaliteitswerk te doen, aan die arbeidsmark gelever word. Rekeningkundeleerders moet nie net uitkomst van gefasiliteerde kennis, houdings, vaardighede en bevoegdhede bemeester het nie, maar moet ook hierdie kennis, houdings, vaardighede en bevoegdhede kan toepas in die werksituasie. Vir sy rol as fasiliteerder van kennis, houdings, vaardighede en bevoegdhede behoort die Rekeningkunde-onderriggewer sy onderrig te herstruktureer. Die Rekeningkunde-onderriggewer sal ondersoek moet instel na ander strategieë wat die uitkomsgebaseerde onderrigbenadering akkommodeer om die leerder in totaliteit voor te berei vir die eise wat aan hom gestel word.

Vervolgens is die navorsingsprobleem in die vorm van probleemvrae gestel en aan die hand daarvan is vier spesifieke navorsingsdoelwitte vir hierdie studie geformuleer. Die hoofstuk is afgesluit met 'n uiteensetting van die gekombineerde navorsingsmetode wat in hierdie studie gebruik is.

7.2.2 Hoofstuk 2

Hierdie hoofstuk fokus op uitnodigende onderrig. Uitnodigende onderrig kan moontlik realiseer as strategie vir die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys. Om die moontlikheid te akkommodeer, is die basiese aannames van uitnodigende onderrig omskryf. Vervolgens is die funderingsbeginsels van uitnodigende onderrig, naamlik perseptuele tradisie en selfkonseptorie verklaar. Met die bepaalde beginsels as basis is die proses van die uitnodigende teorie ontleed. Om die proses van die uitnodigende teorie in perspektief te plaas, is noodsaaklik om die omgewing waarbinne die teorie tot

praktik geaktualiseer moet word te omskryf. Die proses vind plaas in 'n omgewing wat voortdurend in wisselwerking is met die alomteenwoordige elemente van uitnodigende onderrig. Die uitnodigende onderrigproses realiseer binne bepaalde funksioneringsvlakke wat die spieëlbeeld is van die intensies van die Rekeningkunde-onderriggewer. Die elemente en funksioneringsvlakke word in die uitnodigende proses ondersteun deur vier hoekstene. Hierdie hoekstene op persoonlike en professionele vlak hetsy teenoor jouself of teenoor ander is die aktiveerder van die onderriggewer se motivering tot werkklus en geesdrif. Die prosesaktiwiteite van ekosisteem, elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene is nie kronologies van aard, nie maar in voortdurende interaksie.

Die hoofstuk het dus ondersoek ingestel na die aannames, funderingsbeginsels en proses van 'n uitnodigende onderrigstrategie.

7.2.3 Hoofstuk 3

In Hoofstuk 3 is die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde ondersoek. Hierdie onderrigdoelstellings kan verwesenlik word binne die struktuur van hoër onderwys. Die onderrigdoelstellings word op makrovlak gestruktureer deur bydraes van die NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame.

Die funksie van SAKO en die struktuur van die NKR is ontleed om die plek van Rekeningkunde binne die werksaamhede van die kwalifikasieraamwerk en kwalifikasie-oowerheid te bepaal. Die hoër onderwys- en opleidingsband (HOOB) se verskillende vereistes in terme van basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede is omskryf.

FASSET, wat as SETA voortgespruit het uit die werksaamhede van SAKO, is ontleed ten opsigte van sy ontstaan, visie, missie en doelstellings. FASSET visualiseer die realisasie van die onderwys- en opleidingsaanbod in die finansies- en rekeningkundesektor deur publieke voorsieners, inhuus-opleiding, private voorsieners en professionele liggame. Vervolgens is sommige van die professionele liggame deur FASSET geakkrediteer in oënskou geneem naamlik ACCA, CFA, CIMA, OROR en SAIGR. Daarna is AETA as private voorsiener omskryf wat daarop fokus om die gaping van rekeningkundige vaardighede wat bestaan tussen professioneel gekwalifiseerde rekenmeesters en ondersteunende rekeningkundige personeel te oorbrug.

Die hoofstuk het dus ondersoek ingestel na die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde soos voorgestel deur sekere Suid-Afrikaanse regeringstrukture en professionele liggame.

7.2.4 Hoofstuk 4

Hoër onderwys se institusionele aanspreeklikheid en verantwoordelikheid ten opsigte van Rekeningkunde binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie is voorgehou. Die aanspreeklikheid en verantwoordelikheid van hoër onderwys realiseer deur die verwesenliking van onderrigdoelstellings. Onderrigdoelstellings se verwesenliking binne die kurrikulum geakkommodeer op makro-, meso- en mikrovlak is omskryf. Die kurrikulum op mikrovlak realiseer in die onderrigleersituasie van Rekeningkunde. Hierdie onderrigleersituasie kan binne die raamwerk van 'n leerteorie of benadering plaasvind. 'n Leerteorie of benadering het dit ten doel om die onderrigleersituasie te verwesenlik deur die toepassing van didaktiese beginsels en een of meer onderrigmodel.

Die hoofstuk het gewys op die uitnodigende onderrigstrategie in die ontwikkeling van hoër onderwys, die kurrikulum, UGO, die onderrigmodel koöperatiewe leer en verskeie didaktiese beginsels.

7.2.5 Hoofstuk 5

Hierdie hoofstuk het gedien as motivering vir die empiriese ondersoek. 'n Bespreking van die rede vir die keuse van 'n gekombineerde navorsingsparadigma is uiteengesit. Die benadering is binne die raamwerk van die Delphi Tegniek toegepas. Hierdie tegniek pas in binne die raamwerk van 'n kwalitatiewe benadering. Data-insameling is in die studie deur middel van twee e-posvraelyste en onderhoude gehanteer. Ontwerp en konstruksie van die meet-instrumente, populasie, steekproefneming en die terugvoerprosedure is bespreek.

7.2.6 Hoofstuk 6

In hierdie hoofstuk is die data wat in die verloop van die empiriese ondersoek by wyse van meet-instrumente ingesamel is, weergegee, ontleed en geïnterpreteer. Die

empiriese ondersoek het die huidige stand van 'n uitnodigende onderrigstyl van Rekeningkunde-onderriggewers in hoër onderwys bepaal. Die huidige posisie is in konteks geplaas met die onderrigdoelstellings is van die NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame. Die meet-instrumente het bestaan uit twee vraelyste en onderhoude. Ontleding van die resultate is weerspieël in tabelle en figure terwyl interpretasie by wyse van 'n analise gereflekteer is.

7.3 BEVINDING

In Hoofstuk 1 is vier navorsingsdoelwitte vir hierdie studie gestel. Die eerste drie doelwitte se verwesenliking word aan die hand van bevindings uit die navorsingsresultate bevestig.

7.3.1 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit een

Doelwit 1: Om uitnodigende onderwys as onderrigstrategie te begrond.

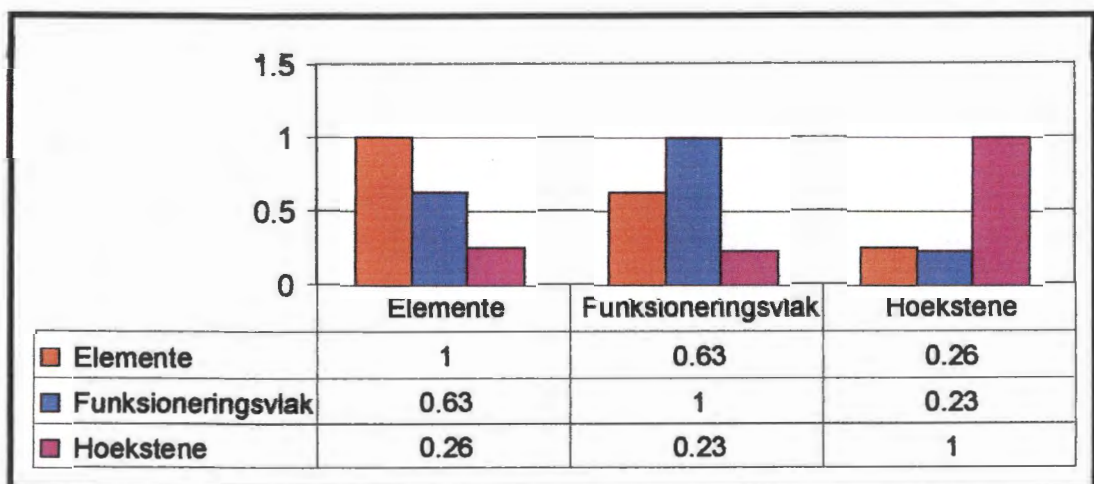
Verskeie afleidings en bevindings is uit die literatuurstudie en navorsingsresultate met betrekking tot die eerste doelwit gemaak:

- ♦ Uitnodigende onderwys het betrekking op die Rekeningkunde-onderwys in totaliteit aan. Hierdie holistiese strategie het ten doel om vir alle betrokke partye in Rekeningkunde-onderwys te verseker van onderrig, leer, leiding en lewenswyse wat 'n bevredigende en verrykende ervaring bied. [Vergelyk paragraaf 2.2.1].
- ♦ Uitnodigende onderwys voorsien 'n teoretiese raamwerk en praktiese strategie vir die Rekeningkunde-onderriggewer om onderwys- en opleidingfasiliteite te skep waar leerders graag wil wees en waar leerders graag wil leer. [Vergelyk paragraaf 2.2.1].
- ♦ Die meerderheid Rekeningkunde-onderriggewers is nie bewus van 'n uitnodigende onderrigstrategie wat die onderrig van Rekeningkunde kan akkommodeer nie. Van die Rekeningkunde-onderriggewers assosieer wel met die begrippe van 'n uitnodigende onderrigstrategie. Terminologie van uitnodigende onderwys is deel van die Rekeningkunde-onderriggewer se woordeskat, maar word nie in die konteks van uitnodigend gebruik nie. [Vergelyk paragraaf 6.2.2.6].

- ♦ Uitnodigende onderrig is die deel van uitnodigende onderwys wat spesifiek die kragtige rol van die Rekeningkunde-onderriggewer in die onderrigleergeleentheid behandel. [Vergelyk paragraaf 2.2.1].
- ♦ Uitnodigende onderwys berus op vyf basiese aannames wat die Rekeningkunde-kurrikulum van makrovlak tot mikrovlak kan huisves. [Vergelyk paragraaf 2.2.1].
- ♦ Sonder die funderingsbeginsels van perseptuele tradisie en selfkonsep verloor uitnodigende onderrig stabiliteit en kredietwaardigheid. Die perseptuele tradisie se begroting lê in gedrag gebaseer op persepsie, leer van gedrag en besinning en refleksie van gedrag. Die selfkonsep is hoe die Rekeningkunde-onderriggewer die unieke geïntegreerde funksionering van sy kennis en bevoegdhede verstaan. Die selfkonsep kan ontwikkel en bevorder word en dien as rigsnoer vir en reguleerder van gedrag. Hierdie funderingsbeginsels vorm die boustene van die 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde. [Vergelyk paragraaf 2.2.7].
- ♦ Die uitnodigende onderrigstrategie kan in Rekeningkunde geakkommodeer word. Met die funderingsbeginsels as basis kan die strategie realiseer deur 'n uitnodigende proses van 'n interaktiewe ekosisteem, elemente, funksioneringsvlakke en dimensies. [Vergelyk paragraaf 2.2.2].
- ♦ Die ekosisteem in die interaktiewe uitnodigende proses word reeds op makrovlak van die kurrikulum geaktiveer om te verseker dat leerders se potensiaal ten beste gerealiseer word deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om die ontwikkeling uit te nooi en deur mense wat intensioneel en professioneel teenoor mekaar optree. Geen beduidende korrelasie is gevind tussen die ekosisteem en die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde nie. [Vergelyk paragraaf 2.2.3].
- ♦ Tussen vyf areas in die ekosisteem is daar slegs 'n beduidende korrelasie tussen beleid, persone en prosesse. Programme in die ekosisteem korreleer met geen van die ander vier areas in die ekosisteem nie. [Vergelyk paragraaf 6.2.2.1, 6.2.2.2, 6.2.2.3 en 6.2.2.4].

- ♦ Die elemente optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit vorm deel van die interaktiewe uitnodigende proses. Dié vier elemente bied aan die Rekeningkunde-onderriggewer die geleentheid om 'n optimale uitnodigende onderrig- en leeromgewing te skep en te behou. Nie een van die vier elemente kan in Rekeningkunde-onderrig ondergeskik aan mekaar gestel word nie. Optimisme kan ook euforie skep wat deur werklike feite weerlê kan word. Respek en vertroue is die twee elemente wat in die uitnodigende Rekeningkunde-onderrigproses mekaar die meeste ondersteun. Respek figureer nie in die Rekeningkunde-departemente en die didaktiese situasie na wense nie. Elemente toon 'n beduidende korrelasie met funksioneringsvlakke en hoekstene in die uitnodigende onderrigproses. Die korrelasies word in Figuur 7.1 gereflekteer. [Vergelyk paragraaf 6.3.2].

Figuur 7.1: Korrelasies tussen elemente, funksioneringsvlakke en dimensies



- ♦ Die funksioneringsvlakke as deel van uitnodigende onderrigproses verwys na die gedrag van die Rekeningkunde-onderriggewer. Die funksioneringsvlakke bied 'n informele kontrolestelsel vir die Rekeningkunde-onderriggewer se persoonlike en professionele onderrig, leer en leef wyse. Die Rekeningkunde-onderriggewer aktiveer en weerspieël sy funksioneringsvlak deur boodskappe te versend en te ontvang. Die Rekeningkunde-onderriggewer funksioneer generies op die intensioneel uitnodigende vlak. Hoe opreg en professioneel die Rekeningkunde-

onderriggewer met sy boodskappe se bedoelings ook al is, die ontvangs word deur die persepsie van die ontvanger beïnvloed. Die Rekeningkunde-onderriggewer is nie 'n perfekte wese nie en kan van tyd tot tyd van funksioneringsvlak wissel. Weens veranderinge in die persepsies en selfkonsep as funderingsbeginsels, asook die interaktiewe uitnodigende proses van die ekosisteem, elemente, dimensies en funksioneringsvlakke van ander rolspelers in die onderrig, leer en leef wêreld van die Rekeningkunde-onderriggewer kan hy soms van funksioneringsvlak verwissel. [Vergelyk paragraaf 2.2.5, 6.3.3, 6.4.2 en Figuur 7.1].

- ♦ Die energie vir die uitnodigende proses van Rekeningkunde-onderrig lê in vier hoekstene of dimensies. Die Rekeningkunde-onderriggewer is persoonlik en professioneel uitnodigende teenoor homself en ander. Besondere goeie verhoudings tussen die Rekeningkunde-onderriggewer en die onderwysmilieu dra by tot harmonie op persoonlike en professionele vlak teenoor homself en ander. [Vergelyk paragraaf 2.2.6, 6.3.4 en Figuur 7.1].

7.3.2 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit twee

Doelwit 2: Om die aard en die omvang van die onderrigdoelstellings soos voorgehou deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO), 'Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) en professionele liggame vir Rekeningkunde in die hoër onderwys bestel te bepaal.

Verskeie afleidings en bevindings is uit die literatuurstudie en navorsingsresultate met betrekking tot die tweede doelwit gemaak:

- ♦ Die doel van die NKR is om 'n raamwerk te bied waarbinne transformasie in onderwys en opleiding in Suid-Afrika kan funksioneer. Die transformasie in onderwys en opleiding kan vergemaklik word indien 'n uitnodigende onderrigstrategie deel vorm van die NKR raamwerk. Die NKR verwys na sewe kritiese kruisvelduitkomstes vir onderwys en opleiding. Die onderrig en leer van Rekeningkunde in hoër onderwys figureer binne die struktuur van drie bande van die NKR, en band drie, die Hoër Onderwys- en Opleidingsband, wat uit vier vlakke bestaan. Die bevoegdhede binne dié band moet versoen word met kritiese kruisveld

uitkomst is. Die Hoër Onderwys- en Opleidingsband stel basiese (fundering), praktiese en reflekerende bevoegdhede voor vir elk van die voorgestelde vlakke binne die band. [Vergelyk paragraaf 3.2.2].

- ♦ Die Departement van Arbeid se Nasionale Vaardigheidsontwikkelingsstrategie bied ondersteuning tot realisering van die bepaalde bevoegdhede. [Vergelyk paragraaf 3.2.3].
- ♦ Die NKR en die Departement van Arbeid gebruik die SETA, FASSET as instrument om belangrike opdragte te vervul in die onderwys en opleiding van finansies en rekeningkunde. FASSET visualiseer onderriggewerverrykings-programme, oorbruggings-programme en die akkreditering van onderrigprogramme van Rekeningkunde deur professionele liggame as deel van die oplossing. FASSET identifiseer vier vernaamste groepe van onderwys- en opleidingsvoorsieners in finansies en rekeningkunde naamlik publieke voorsieners, inhuus-opleiding, private voorsieners en professionele liggame [Vergelyk paragraaf 3.3].
- ♦ Publieke voorsieners verskaf onderwysgeleenthede aan leerders in al drie bande van die NKR-struktuur, naamlik die Algemene-, Verdere- en Hoër Onderwys en Opleidingsband. In die Hoër Onderwys- en Opleidingband is verskeie universiteite en teknikons, wat onderwysprogramme in die Sake-, Kommersiële en Bestuurswetenskappe aanbied wat vlakke 5 tot 8 van die NKR-struktuur akkommodeer. Hierdie onderwys verleen aan leerders toegang tot die finansiële en rekeningkundige sektor. [Vergelyk paragraaf 3.3.3.3.1].
- ♦ Kwaliteitversekering van onderwys en opleiding in Rekeningkunde deur professionele liggame vergemaklik die taak van FASSET. Die onderwys en opleiding in Rekeningkunde deur professionele liggame en die taak van FASSET is versoenbaar binne 'n uitnodigende strategie. Professionele liggame kan akkreditasie aan hoër onderwys instellings verleen vir die onderrig en opleiding van GR, AAR en ART. [Vergelyk paragraaf 3.3.3.3.4].
- ♦ Volgens FASSET die SETA van finansiële en rekeningkundige dienstesektor van onderwys en opleiding in Suid-Afrika, kan die onderwys- en opleidingsaanbod in die

finansiële en rekeningkundesektor ook deur 'n private voorsiener soos AETA realiseer.

- ♦ Die onderrigdoelstellings van die NKR, Departement van Arbeid se Nasionale Vaardigheidsontwikkelingsstrategie, FASSET, professionele liggame soos OROR, SAIGR, CFA, CIMA en AETA toon nie generies 'n korrelasie onderling nie. [Vergelyk paragraaf 6.2.3]
- ♦ Geen beduidende korrelasie is tussen die ekosisteem van die uitnodigende Rekeningkunde-onderrigproses en onderrigdoelstellings van Rekeningkunde uitgewys nie. Die uitnodigende Rekeningkunde ekosisteem maak voorsiening vir beleid, programme, prosesse, prosedures en persone. Bepaalde beleid, programme, prosesse en prosedures word deur die NKR, FASSET en professionele liggame voorgeskryf vir die opleiding van GR's, AAR's en ART's. Die programme, prosesse en prosedures moet binne 'n bepaalde beleid op mikrovlak deur die Rekeningkunde-onderriggewer verwesenlik word.

7.3.3 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit drie

Doelwit 3: Om ondersoek in te stel na moontlik bepalende determinante in die didaktiese situasie van Rekeningkunde in hoër onderwys om die onderrigdoelstellings soos voorgehou deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR), Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO), 'Financial Accounting Services Sector Education and Training Authority' (FASSET) en professionele liggame binne 'n uitnodigende onderrigstrategie verwesenlik.

Verskeie afleidings en bevindings is uit die literatuurstudie en navorsingsresultate met betrekking tot die derde doelwit gemaak:

- ♦ Hoër onderwysinstellings het progressief ontwikkel na waar die institusionele kenmerk fokus op die vereniging van navorsing en kennis. Hoër onderwys beweeg na 'n uitnodigende strategie maar daar is nog nie volkome versoening nie. [Vergelyk paragraaf 4.2 en 6.4.4].
- ♦ Die onderrigdoelstellings, soos voorgehou deur die SAKO, NKR, FASSET en professionele liggame, wat bepaalde kennis, bevoegdhede, houdings, norme en

standaarde moet verwesenlik moet realiseer in die kurrikulum binne die hoër onderwysstruktuur. [Vergelyk paragraaf 4.3 en 3.3].

- ♦ Die onderrigdoelstellings, soos voorgehou deur die NKR, FASSET en professionele liggame verteenwoordig kurrikulering op makrovlak. Die makrovlakkurrikulering vind binne die UGO-benadering plaas. Die onderrigdoelstellings weerspieël 'n holistiese strategie wat ten doel het om vir alle betrokke partye in Rekeningkunde- onderwys te verseker van onderrig, leer, leiding en lewenswyse wat 'n bevredigende en verrykende ervaring bied. Die makrovlakonderrigdoelstellings kan versoen word met die omskrywing van uitnodigende onderwys. [Vergelyk paragraaf 4.4.1 en 2.2.1].
- ♦ Kurrikulering op mesovlak vind plaas binne 'n kurrikulum-ontwikkelingskomitee op fakulteitsvlak, of 'n enkele departement of afdeling van 'n bepaalde didaktiese omgewing. Die mikrovlak van kurrikulumkonstruksie is die individue, die onderriggewers aan wie die taak opgedra is om die beplande kurrikulum in werking te stel en leeruitkomste te fasiliteer. Die mikrovlakkurrikulum moet realiseer binne die ekosisteme van geassosieerde professionele liggame en hoër onderwys-instellings. Geen korrelasie is tussen die ekosisteme van 'n generiese hoër onderwysinstelling en die onderrigdoelstellings van NKR, FASSET en professionele liggame gevind nie. [Vergelyk paragraaf 4.4.2 en 4.4.3].
- ♦ Die verwesenliking van die onderrigdoelstellings soos uiteengesit in die voorgestelde meso- en mikrovlakkurrikulum moet soos deur die makrovlak bepaal binne die UGO-benadering plaasvind. 'n Uitnodigende onderrigstrategie is daarvoor geskik om UGO as benadering te huisves. 'n Uitnodigende onderrigstrategie en die UGO-benadering vind versoening in die fokus op leerders se potensiaal; waarde, bekwaamheid en verantwoordelikheid en onderrig as samewerkende, koöperatiewe aksie. [Vergelyk paragraaf 4.5.3 en 2.2.1].
- ♦ Vir die skep van onderrigleergeleenthede in Rekeningkunde moet verskeie didaktiese beginsels as determinante toegepas word binne die didaktiese situasie. 'n Didaktiese beginsel is 'n gevestigde verhouding tussen bepaalde faktore. Onderrig moet tot leer aanleiding gee. Effektiewe leer in Rekeningkunde word

verwesenlik indien die onderrigsituasie aan die hand van didaktiese beginsels gestruktureer is. Die didaktiese beginsels van motivering, individualisering, persepsies, sosialisering en holisme pas gemaklik by uitnodigende onderrig vir Rekeningkunde in. Entoesiasme is onontbeerlik vir die onderrigleersituasie in Rekeningkunde. [Vergelyk paragraaf 4.5 en 6.4.4].

- ♦ Die UGO-benadering ondersteun deur 'n uitnodigende onderrigstrategie en verskeie didaktiese beginsels as determinante pas onderrigmetodes toe wat leerdergesentreerd van aard is om leeruitkomste te verwesenlik. Leerdergesentreerde onderrigmetodes wat veral in Rekeningkunde gebruik word, is selfaktiwiteit en die probleemoplossingsmetode. Die Rekeningkunde-onderriggewer is afhanklik van onderriggewergesentreerde onderrigmetodes soos vertel, vraag-en-antwoord, inoefen en demonstrasie. [Vergelyk paragraaf 4.6 en 6.4.4].
- ♦ Koöperatiewe leer as onderrigmodel val binne kategorie van die leerdergesentreerde onderrigmetodes. Koöperatiewe leer poog om leerders in groepverband te laat saamwerk sodat elkeen se individuele sluimerende potensiaal ontgin kan word. Die leerdergesentreerde onderrigmodel is nie gewild by Rekeningkunde-onderriggewers nie en word met uitsondering toegepas as die Rekeningkunde-onderwerp hom daartoe leen. [Vergelyk paragraaf 4.6.1 en 6.4.4].

7.3.4 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit vier

Doelwit 4: Om 'n model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde, daar te stel wat kennis, vaardighede, bevoegdhede, norme en waardes akkommodeer.

Die harmonie tussen die onderrigdoelstellings van die NKR, FASSET, professionele liggame en die Rekeningkunde-onderriggewer ontbreek. Die onderrigdoelstellings van dié strukture realiseer in hoër onderwys binne die ekosisteem by wyse van programme. Programme in die generiese hoër onderwysinstelling is nie in harmonie met die ander fasette van die ekosisteem, naamlik beleid, prosedures, prosesse en persone nie. Die harmonie moet deur die Rekeningkunde-onderriggewer herstel word deur 'n uitnodigende onderrigstrategie toe te pas. Die daarstelling van die voorgestelde model

vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys word in die volgende paragraaf voorgehou.

7.4 'N MODEL VIR DIE TOEPASSING VAN 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS

7.4.1 Inleiding

Die literatuurstudie in Hoofstukke 2, 3 en 4 sowel as die resultate verkry uit die empiriese ondersoek maak dit moontlik om sekere gevolgtrekkings en afleidings te maak en nuwe verbande te suggereer. In Hoofstuk 2 is uitnodigende onderwys as onderrigstrategie begrond. Hoofstuk 3 se fokus val op die aard en die omvang van die onderrigdoelstellings soos voorgehou deur die NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame vir Rekeningkunde om in die hoër onderwysbestel te verwerklik. Hoofstuk 4 ondersoek moontlik bepalende determinante in die didaktiese situasie van Rekeningkunde in hoër onderwys om die onderrigdoelstellings binne 'n uitnodigende onderrigstrategie te verwesenlik. Die empiriese ondersoek is gerugsteun deur die literatuurstudie van Hoofstukke 2, 3 en 4 om die huidige praktyk ten opsigte van uitnodigende onderrig, onderrigdoelstellings en onderrigleersituasie in Rekeningkunde te bepaal.

Die doel van die hierop volgende paragrafe is om 'n model daar te stel vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys. Hierdie model se fundering is uitnodigende onderwys wat die onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in 'n uitkomsgebaseerde didaktiese situasie huisves. In die poging om die model daar te stel sal daar gefokus word op die interaksie tussen die drie komponente. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet funksioneer in 'n onderrigleeromgewing wat gekenmerk word deur snelle veranderinge op alle gebiede. Groei en ontwikkeling in die korporatiewe sektor nasionaal en internasionaal veroorsaak veranderinge in die politieke, sosiale, ekonomiese en wetgewende omgewing. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet deur sy onderrigstrategie die veranderinge kan akkommodeer. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet oor 'n breë basis van kennis, vaardighede en bevoegdhede beskik om veranderinge te kan hanteer en vooruit te wees. 'n Positiewe houding teenoor lewenslange leer en die persoonlike verbintenis tot voortdurende

professionele onderrig en opleiding bly die verantwoordelikheid van die Rekeningkunde-onderriggewer self. Om die aanpassing by veranderinge en eise in hoër onderwys te hanteer kan die Rekeningkunde-onderriggewer 'n heenkome soek in 'n nuwe onderrigstrategie of sy bestaande strategie aanpas. Aan die hand van die eise gestel aan die Rekeningkunde-onderriggewer word 'n model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys ontwikkel.

7.4.2 Omskrywing van die begrip model

Volgens Banathy (1996:51) het die begrip model verskeie betekenisse. Die generiese nosie is dat 'n model konstrueer of beskryf wat dit verteenwoordig of waarvoor dit staan (Banathy, 1996:51). Jonker (1994: 208) beskou 'n model as 'n hulpkonstruksie vir navorsing. 'n Model probeer 'n weergawe bied van die dinamika van 'n verskynsel deur die relasies tussen die hoofelemente in 'n proses op 'n vereenvoudigde wyse uit te beeld (Mouton & Marais, 1992:143). Modelle kan geïdentifiseer word aan twee tipiese eienskappe. Bo- en behalwe dat die model klassifiserend of sistematiserend van aard is, is dit ook heuristies of beskrywend van aard (Mouton & Marais, 1992:142).

Banathy (1996:51) onderskei tussen twee tipes modelle, naamlik die proses- en produkmodel. Die prosesmodel is epistemologies van aard, dit beskryf hoe te werk gegaan moet word om die produk te ontwerp. Die produkmodel is ontologies van aard, dit beantwoord vrae soos 'wat is' en 'wat moet gedoen word'. Hiermee onderskryf Banathy (1996:51) dat die produkmodel ten doel het om die bestaande stelsel se gewenste funksionering in die toekoms te omskryf of om 'n nuwe stelsel te skep.

Mouton en Marais (1992:143) benadruk dat 'n model slegs die breë trekke illustreer van die verskynsel waarvan dit 'n model is. Om doelwit vier van die studie te verwesenlik, val die klem op leerinhoud en die onderriggewer gemoeid met Rekeningkunde in die didaktiese situasie. Hierdeur word die ander komponent van die didaktiese situasie, naamlik die leerder nie misken nie. Die model het juis ten doel om die didaktiese situasie vir die Rekeningkunde-onderriggewer en -leerder meer uitnodigend te maak. Binne die konteks van die studie kan 'n model omskryf word as voorgestelde produk wat dit moontlik maak om onderrigdoelstellings van Rekeningkunde op die mikrovlak binne 'n uitnodigende strategie te verwesenlik.

7.4.3 Kenmerke van 'n model

Banathy (1996:51) stel die volgende as kenmerkend van 'n model:

- ♦ Die model moet volledig wees. Die model behoort al die belangrike elemente van die sisteem en sy onderlinge verhoudinge te beskryf.
- ♦ Die model moet eenvoudig wees. Die model behoort afhanklikheid te weerspieël van 'n paar basiese aannames, 'n paar nuwe parameters te akkommodeer en eerlike deursigtige verhoudings te huisves.
- ♦ Die model moet aanpasbaarheid vertoon. Die struktuur en parameters behoort met min moeite opgedateer en gemodifiseer te kan word.
- ♦ Die model behoort ryk te wees aan die moontlikhede om nuwe insigte te stimuleer. Die deduktiewe eienskap moet ontginbaar wees.
- ♦ Die model behoort geloofbaar en kredietwaardig te wees.
- ♦ Die model moet ekonomies haalbaar wees. Die bestaande kennisbasis moet ekonomies benut kan word.
- ♦ Die model moet deursigtig van aard wees. Die aannames en logika van die model moet maklik gekommunikeer kan word.

Lindland *et al.* (1994:42-49) klassifiseer die kenmerke van 'n model in drie groepe naamlik semantiese, sintaktiese en pragmatiese. Bogenoemde kenmerke van Banathy kan ook binne die drie groepe van Lindland *et al.* geakkommodeer word. Dieselfde kenmerke word deur Mouton en Marais (1992:143-145) omskryf.

Die voorgestelde model vir die studie is 'n produk wat bestaande kennis ekonomies benut deur kommunikasie en poog om die Rekeningkunde-onderriggewer tot nuwe insigte te lei.

7.4.4 Kwaliteite van 'n model

Volgens Banathy (1996:306-307) en Teeuw en Van den Berg (1997) behoort 'n model aan die volgende kwaliteitsvereistes te voldoen:

- ♦ Doelbereiking en geldigheid. Die model moet in werking gestel word en suksesvol bedryf kan word in die gesistematiseerde omgewing.
- ♦ Geloofwaardigheid, betroubaarheid en substansie. Die persone wat die model aanneem en toepas se individuele en kollektiewe waardes moet geakkommodeer word in die samestelling van die model.
- ♦ Idealisering. 'n Model is altyd normatief. 'n Model behoort altyd die hoogste aspirasies en verwagtinge voor te stel. Al is die model se verwerkliking nie ten volle haalbaar nie, kan dit wel as aanmoediging en stimulus dien vir verbetering.
- ♦ Multi-perspektief en multi-dimensioneel. Die model moet multi-perspektiewe openbaar soos institusionele en persoonlike perspektiewe. Multi-dimensionele perspektiewe kan weerspieël word in geestesgesondheid, onderrigleerontwikkeling en sosiale ontwikkeling.
- ♦ Gebruikersvriendelik. Die taal in die model moet aanpas by die taalgebruik van die gebruikers.
- ♦ Uniekheid. Die modelsamestellingsproses is uniek en moet sodoende ook die uniekheid respekteer van die omgewing waarbinne dit moontlik sal funksioneer.
- ♦ Innerlike skoonheid. Die modelproses behoort binne 'n raamwerk van innerlike skoonheid plaas te vind. Indien dit verwesenlik kan word, sal dit alreeds 'n verrykende ervaring inhou vir al die persone wat insette gelewer het.

Bogenoemde kwaliteite stel riglyne sodat die model moet voldoen aan gebruikersvriendelikheid, uniekheid, ekstrinsieke en intrinsieke motivering om ontwikkeling en balans in die persoonlike en professionele dimensies van die Rekeningkunde-onderriggewer te verseker.

7.4.5 Ontwikkeling van 'n model

Banathy (1996:61) en Giordano en Weir (1985:36) inisieer drie eenderse stappe in die ontwikkeling van 'n model:

- ♦ Identifiseer die probleem. Verander die huidige stand van sake of beweeg aan na 'n nuwe model.

- ♦ Daarstel en verifieer van aannames. Visualiseer die beeld van die model vir voorstelling.
- ♦ Ontwerp van 'n model. Die implementering van die ontwerp behoort 'n transformasie in die huidige stand van sake teweeg te bring.

Banathy (1996:61) voeg nog twee stappe by, naamlik die aanbieding of skou van die ontwerpte model en beplanning vir die implementering van die ontwerpte model.

7.4.5.1 Probleemidentifisering

In paragrawe 1.1 en 1.3 in Hoofstuk 1 van die studie is sekere probleme geïdentifiseer rondom die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys. Die literatuurstudie en die geanaliseerde empiriese ondersoek weerspieël die behoefte dat aanpassings in die Rekeningkunde-onderriglersituasie sal moet plaasvind.

7.4.5.2 Verifikasie van aannames en die visualisering van die model

Aannames van 'n uitnodigende onderrigstrategie, onderrigdoelstellings en die didaktiese situasie binne die raamwerk van Rekeningkunde in hoër onderwys is geverifieer by wyse van die literatuurstudie en die empiriese ondersoek. Die verifikasie het gelei tot die visualisering van die voorgestelde model.

7.4.5.3 Die modelontwerp

Die ontwerp van die model binne die studie kan geklassifiseer word as 'n konseptuele model. 'n Konseptuele model is 'n realistiese voorstelling van hoe iets generies in die praktyk behoort te funksioneer (Banathy, 1996:61; Gall *et al.*, 1996:9). Die voorgestelde model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys bestaan uit 'n grafiese voorstelling en ondersteunende omskrywings. [Vergelyk paragraaf 7.5].

7.5 BEGRONDING VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS

Die begronding vir die model se ontwikkeling lê op vier terreine.

♦ Terrein 1

Die teoretiese begroning vir uitnodigende onderrig is verwesenlik deur die literatuurstudie van Hoofstuk 2. In die hoofstuk is basiese aannames, funderingsbeginsels en die uitnodigende proses se grondslag ondersoek.

♦ Terrein 2

Hoofstuk 3 dien as die tweede terrein vir die begroning van die modelontwikkeling. Die hoofstuk fokus op die Rekeningkunde-onderrigdoelstellings en vorm deel van die fondasie van onderrig.

♦ Terrein 3

Die didaktiese situasie in die onderrig van Rekeningkunde, hoofstuk 4, dien as verdere begroning vir die ontwikkeling van die model.

♦ Terrein 4

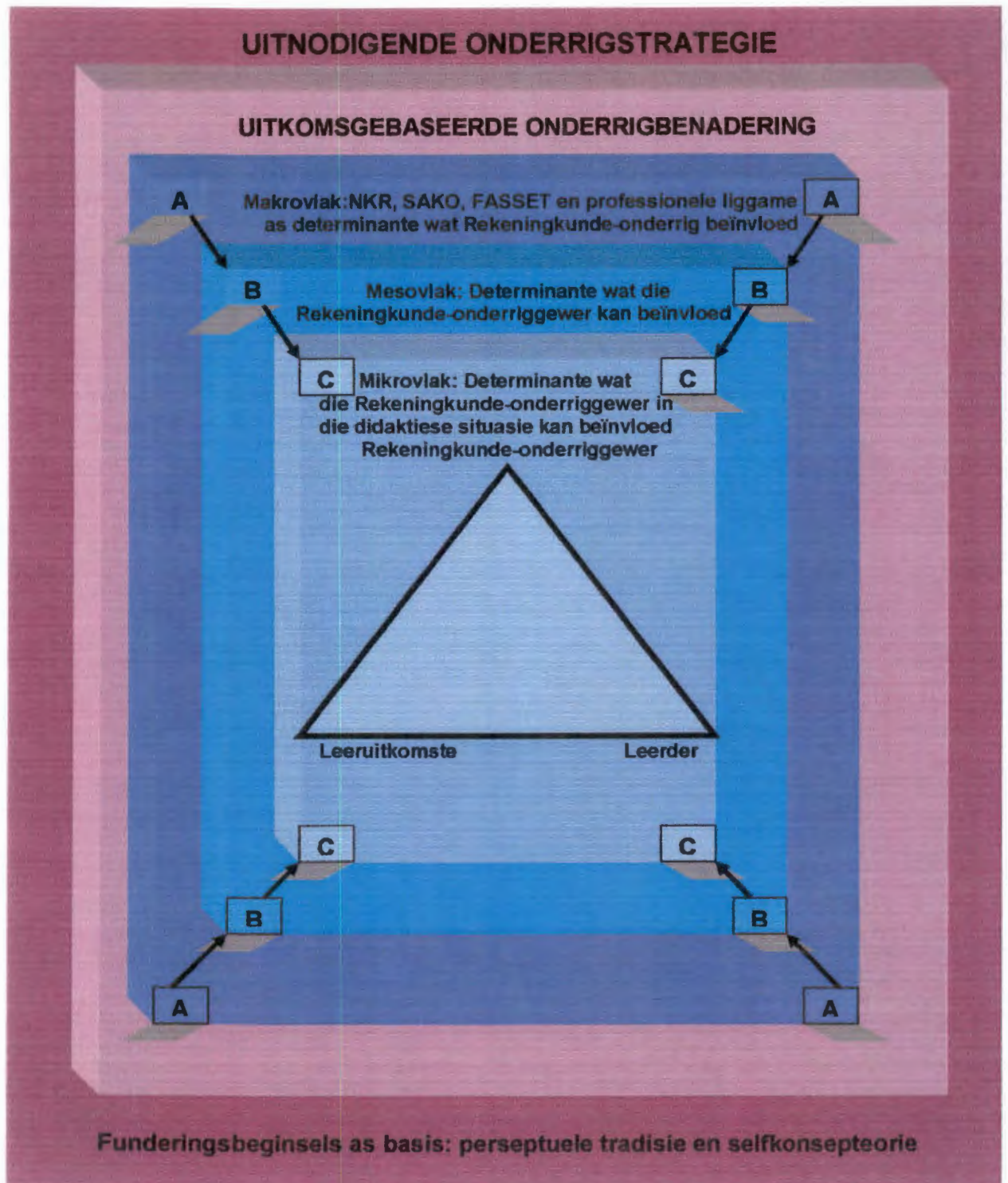
Die huidige stand van Rekeningkunde-onderrig in hoër onderwys verkry uit die navorsingsresultate by wyse van die empiriese ondersoek, hoofstuk 5, dien as verdere begroning vir die ontwikkeling van die model. Die empiriese ondersoek ten opsigte van die huidige stand van Rekeningkunde het uitnodigende onderrig, onderrigdoelstellings en die didaktiese situasie ingesluit.

7.6 'N MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS

Die model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys word in drie interaktiewe vlakke bespreek.

- ♦ A-Makrovlak: NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame as determinante wat die onderrig van Rekeningkunde beïnvloed.
- ♦ B-Mesovlak: Determinante wat die Rekeningkunde-onderriggewer kan beïnvloed.
- ♦ C-Mikrovlak: Determinante wat die Rekeningkunde-onderriggewer binne die didaktiese situasie kan beïnvloed.

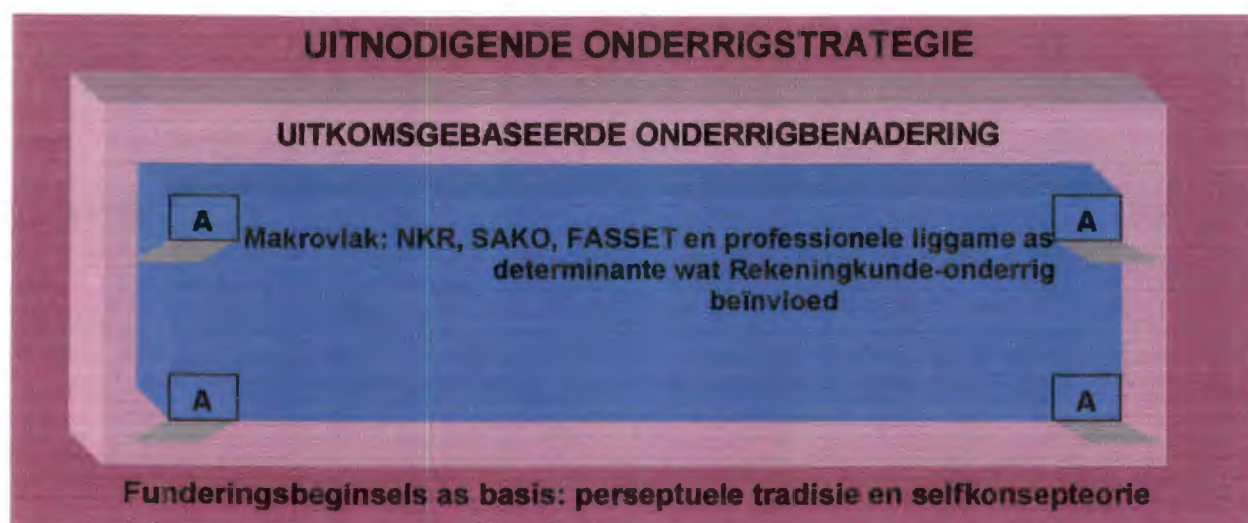
Figuur 7.2: Visualisering van die voorgestelde model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys



7.6.1 MAKROVLAK



Figuur 7.3: Makrovlak van die model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys



MAKROVLAK AS DEEL VAN DIE MODEL VIR 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS

In die literatuurstudie en die empiriese ondersoek van die navorsing is die onderrigdoelstellings wat voorgehou word deur die makrovlak van die kurrikulum bespreek en geanaliseer. Die makrovlak van die Rekeningkunde-kurrikulum word saamgestel deur die insette van die NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame. Hoër onderwys, en die Rekeningkunde-onderriggewer word binne die strukture verteenwoordig.

7.6.1.1 Die NKR as determinant vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Die doelstellings van die NKR is 'n gegewe. Onderrig- en opleidingsprogramme binne dié raamwerk fokus op:

- ♦ Transformasie in onderwys en opleiding in Suid-Afrika wat kwaliteit onderskryf.

- ♦ Skep van werksgeleenthede om sosiale en ekonomiese ontwikkeling te bewerkstellig. [Vergelyk paragraaf 3.2.2].

Dié uitnodigende onderrigstrategiemodel moet meehelp om die doelstellings van die NKR te verwesenlik.

7.6.1.2 Die FASSET as determinant vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

Die doelstellings van FASSET bied ondersteuning aan die NKR. Die strategieë van FASSET visualiseer onder andere vaardighede-ontwikkeling, gewaarborgde kwaliteits-onderrig en –opleiding, toeganklikheid tot leergeleenthede en lewenslange leer. [Vergelyk paragraaf 3.3.3.1]. FASSET maak gebruik van publieke voorsieners, waaronder hoër onderwysinstellings wat die Rekeningkunde-onderriggewer insluit, as een van die vernaamste onderwys- en opleidingsvoorsieners in rekeningkunde. [Vergelyk paragraaf 3.3.3.3.1].

Dié uitnodigende onderrigstrategiemodel moet 'n bydrae lewer die om gesamentlike visie van FASSET en die NKR te verwerklik.

7.6.1.3 Die professionele liggame as determinant vir 'n uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde

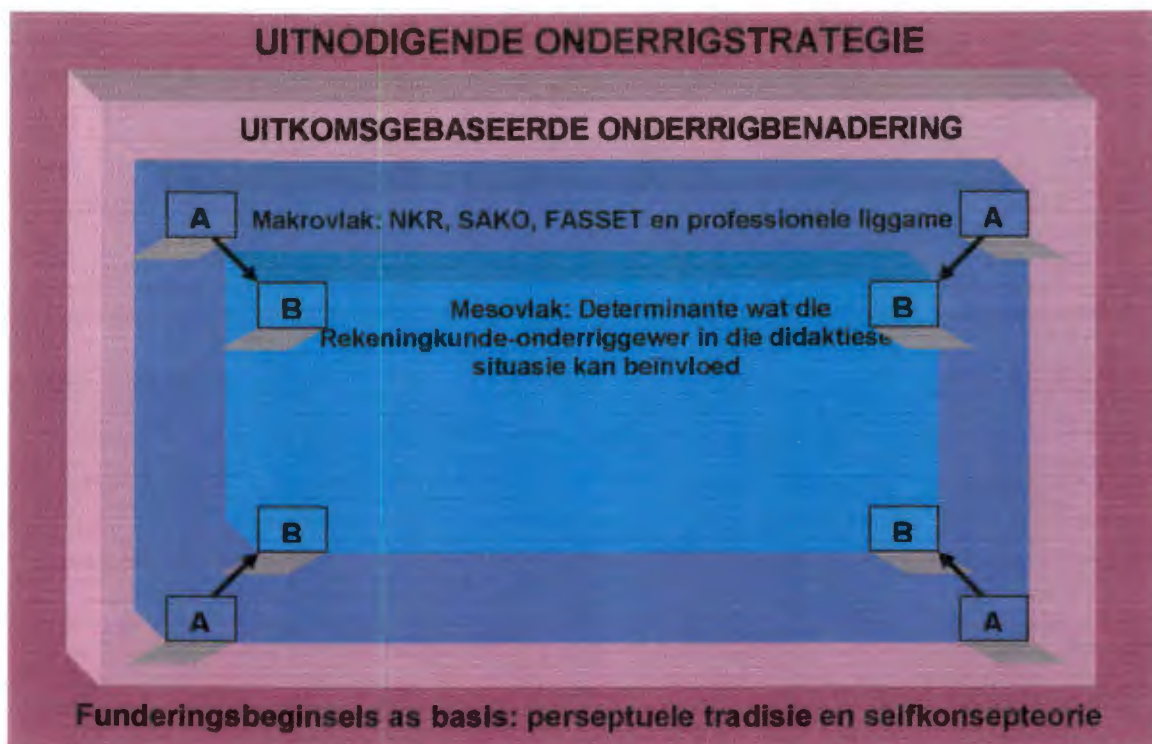
Dié NKR, FASSET en die professionele liggame is supplementêr van aard in die onderrig van Rekeningkunde. Professionele liggame vorm 'n kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir finansies en rekeningkunde. Die voorsiening varieer van direkte voorsiening van onderwys en opleiding tot eksaminering, assessering en akkreditering [Vergelyk paragraaf 3.3.3.3.4].

Die professionele liggame is die skakel tussen Rekeningkunde-onderrig en -opleiding in hoër onderwys, dus die Rekeningkunde-onderriggewer en die leerder se toegangsroete tot die praktyk. Die professionele liggame se onderrig en opleiding is binne die UGO-benadering en weerspieël 'n uitnodigende aard. [Vergelyk paragraaf 3.4.4 en 3.4.5].

7.6.2 MESOVLAK

B-MESOVLAK

Figuur 7.4: Mesovlak van die model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys



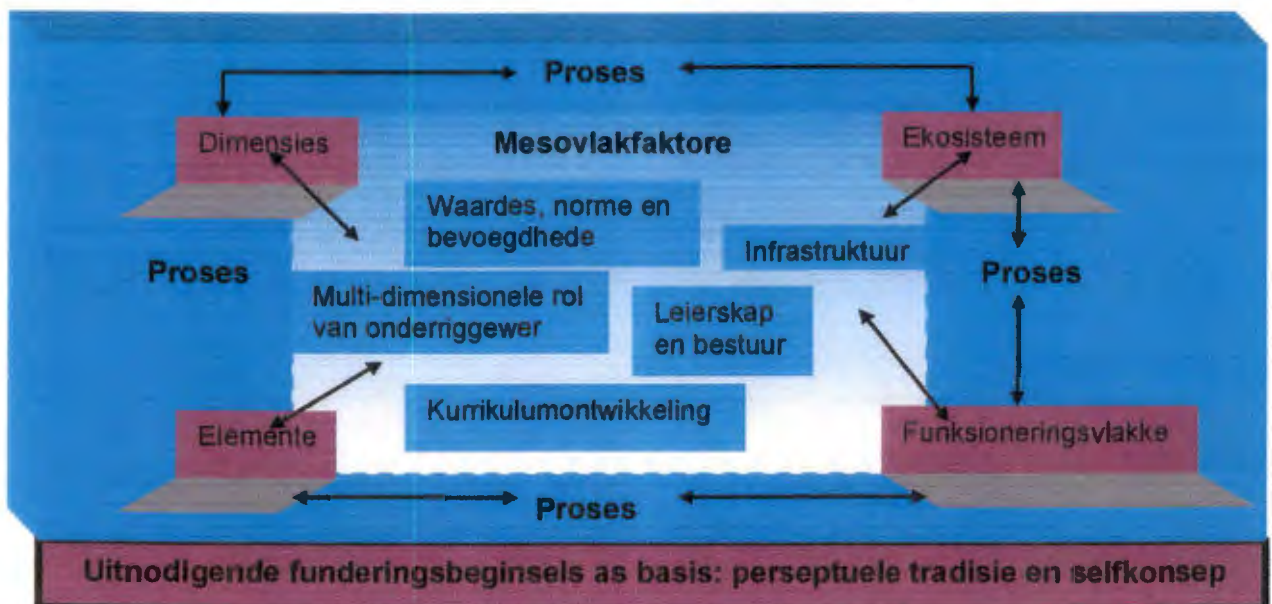
Die rolspelers hier kan dus geïdentifiseer word as die hoër onderwysinstellings wie se struktuur bestaan uit verskeie fakulteite en departemente. In die onderrig van Rekeningkunde is die taak van die mesovlak om die makrovlak se breë doelstellings te verfyn. Hierdie verfyning moet erkenning geniet van die makrovlak en ook aanvaar word deur die mikrovlak. Die model maak op dié vlak voorsiening vir die Rekeningkunde-departementshoof, programleiers, senior dosente en dosente om hul bestuursfunksie binne die raamwerk van 'n uitnodigende onderrigstrategie toe te pas. Deurgaans word na al die posvlakke hiergenoem, verwys as die Rekeningkunde-onderriggewer.

Dié model van 'n uitnodigende onderrigstrategie is gebaseer op sekere funderingsbeginsels. Die funderingsbeginsels dien as grondslag vir die uitnodigende onderrigstrategie en vereenvoudig die eienskappe van dié strategie. Dié funderingsbeginsels is geldig vir die mesovlakrolspelers in die onderrig van Rekeningkunde. Die funderingsbeginsels van perseptuele tradisie en die self-

konseptorie vorm die hoekstene van die strategie en is 'n stewige platform vanwaar die uitnodigende proses kan realiseer. Hierdie aannames is die mesovlak rolspelers se vertrekpunt en rigtingwyser waarheen hul op pad is. [Vergelyk paragraaf 2.2.7].

Met hierdie funderingsbeginsels as basis kan die Rekeningkunde-onderriggewer tot die uitnodigende proses toe tree. Die didaktiese situasie kan egter deur verskeie faktore beïnvloed word. Die faktore moet in die Rekeningkunde-onderwys verfyn word sodat dit 'n uitnodigende aanslag openbaar. Figuur 7.5 stel die mesovlakdeterminante in 'n uitnodigende onderrigstrategie voor.

Figuur 7.5: Mesovlakdeterminante in 'n uitnodigende onderrigstrategie



7.6.2.1 Uitnodigende bestuur en leierskap

Bestuur van die vak Rekeningkunde behels die nougesette uitvoering van prosesse en prosedures om beleid en programme te verwesenlik. Die Rekeningkunde-onderriggewers vertrou op die ekosisteem wat aan hul bestuuraktiwiteite sekuriteit en effektiwiteit kan verleen. Die Rekeningkunde-onderriggewers moet ook as leiers optree. Rekeningkunde-vakleierskap getuig van visie, missie, rigtinggewendheid en inspirasie.

- ♦ Funderingsbeginsels vir uitnodigende bestuur en leierskap

Die bestuur en leierskap se toepassing van 'n uitnodigende proses moet binne die funderingsbeginsel realiseer. Die Rekeningkunde-onderriggewer se perseptuele funderingsbeginsel moet daarin gesetel wees om die gedrag van makrovlakrospelers, mede Rekeningkunde-onderriggewers en -leerders te verstaan. Die perseptuele stelreël kan verryk, uitgebrei en gewysig word. Die selfkonsep-funderingsbeginsel is aangeleerde oortuigings en voorsien bestendigheid in persoonlikheid en voorspelbaarheid in gedrag van die Rekeningkunde-onderriggewer. [Vergelyk paragraaf 2.2.7.1 en 2.2.7.2].

♦ Die uitnodigende proses van bestuur en leiding

Die proses van uitnodigende onderrigstrategie kan die Rekeningkunde-onderriggewer ondersteun. Elemente van optimisme, vertroue, respek en intensionaliteit kan die Rekeningkunde-onderriggewer se vakleierskap wat getuig van visie, missie, rigtinggewendheid en inspirasie versterk. Optimisme skep hoop en verwagtinge vir die toekoms. Hoop en verwagtinge moet deur die Rekeningkunde-vakleiers gekoester word vir beter geleenthede en suksesvolle Rekeningkunde-onderriggewers en leerders. Dit maak dit moontlik om kennis, vaardighede, norme en standaarde nog beter te vestig. Die Rekeningkunde-onderriggewer behoort deurlopend op 'n vlak van intensioneel uitnodigend te funksioneer behalwe as hy by wyse van natuur sou inpas by die plusfaktor. Die intensioneel uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer getuig van opregte optrede, doelbewus vriendelik en bedagsaam; sensitief vir die behoeftes van mede-Rekeningkunde-onderriggewers en -leerders; oop en toeganklik vir gesprekvoering; ag mede Rekeningkunde-onderriggewers en leerders as medemense, en respekteer hul menswaardigheid en ontdek en ontgin hul potensiaal. Die Rekeningkunde-onderriggewer vind deurlopend harmonie tussen sy persoonlike en professionele funksionering. Die harmonie en balans word verseker deur sy uitnodigende optrede teenoor homself en teenoor ander. [Vergelyk paragraaf 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5 en 2.2.6].

7.6.2.2 Uitnodigende waardes, norme en vaardighede

In Rekeningkunde-onderrig en -leer is daar bepaalde waardes, norme en vaardighede waaroor die onderriggewer bepaalde persepsies en 'n selfkonsep gevorm het. Die

Rekeningkunde-onderriggewer kan deur deurlopende selfevaluering en verbintenis tot lewenslange leer sy stelreëls aanpas om sy waardes, norme en vaardighede te verryk sodat die nuwe paradigma van UGO geakkommodeer kan word. Dié onderriggewer moet oor die kennis beskik naamlik Rekeningkunde, Rekeningkunde-verwant, korporatief, inligtingstegnologie, generies en organisatories. Bo- en behalwe die kennis waaroor die Rekeningkunde-onderriggewer moet beskik moet hierdie kennis waardes, norme en vaardighede reflekteer.

♦ Uitnodigende waardes en norme

Die Rekeningkunde-onderriggewer behoort uitnodigende waardes en norme te reflekteer. Waardes is die oortuigings, standaarde en beginsels wat die Rekeningkunde-onderriggewer uitleef deur sy persoonlike sowel as professionele beeld. Norm is aanvaarde ongeskrewe reëls wat onvoorwaardelik in die onderrig en bestuur van Rekeningkunde toegepas word. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet homself verbind tot integriteit en objektiwiteit. Dié onderriggewer verbind hom in die onderrig-proses tot professionele standaarde wat sy vakgebied sowel as die opvoedkundige terrein insluit. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet selfstandig toepaslike professionele standaarde toepas. Die meeste Rekeningkunde-onderriggewers is verbind tot 'n professionele liggaam byvoorbeeld OROR, SAIGR, CFA en CIMA. Dié onderriggewer dra kennis van sy professionele liggaam se standaarde aangaande professionele etiek. Die Rekeningkunde-onderriggewer is nie verbind tot enige onderwys professionele etiek nie maar moet soveel te meer sy waardes op 'n uitnodigende wyse weerspieël. Deel van die Rekeningkunde-onderriggewer se waardes moet realiseer in gemeenskapsbesorgdheid asook die sensitiwiteit tot betrokkenheid.

♦ Uitnodigende bevoegdhede

Bevoegdhede verwys na megalewensvaardighede wat basies, prakties en reflekkerend van aard kan wees. Bevoegdheid is die samevoegende begrip vir verskeie vaardighede. Bedrewe en behendig is sinoniem met die begrip vaardig. Bedrewenheid word verkry deur ervaring. Hierdie ervaring lê vir die onderriggewer op die twee terreine van Rekeningkunde-onderrig (teorie) en Rekeningkunde in praktyk. In die onderrigleer-

situasie moet die Rekeningkunde-onderriggewer deur sy vaardighede die leerder lei tot die verwesenliking van leeruitkomste wat teorie en praktyk versoen. Die uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer se professionele bevoegdheid getuig van sy vaardighede. Intellektuele vaardighede maak dit vir die onderriggewer moontlik om van die ou onderrigleerparadigma na die UGO-benadering te beweeg. Deur sy intellektuele vaardighede openbaar die Rekeningkunde-onderriggewer sy vermoë om aan te pas en veranderings te hanteer. Gesonde oordeel, probleemoplossing en besluitneming in die transformerende hoër onderwysbestel en skakeling met die korporatiewe wêreld is uitnodigende vaardighede wat vir die huidige Rekeningkunde-onderriggewer onontbeerlik is. Intellektuele vaardighede word gekomplementeer deur interpersoonlike kommunikasie en kulturele vaardighede. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet met die makrovlakrospelers, kollegas en professionele kollegas kan saamwerk. Boodskappe word by wyse van kommunikasie ontvang en versend en moet getuig van intellektuele, interpersoonlike en kulturele vaardighede.

In die proses van uitnodigende onderrig reflekteer waardes, norme en vaardighede die elemente van optimisme, vertroue, respek en intensionaliteit. Hoop en verwagtinge word deur die onderriggewer gekoester vir beter geleenthede vir homself en sy suksesvolle leerders. Dit maak dit moontlik om kennis, vaardighede, norme en standaarde nog beter te vestig. Die uitleef van gesonde waardes en norme skep vertroue en respek en bevestig die intensies van die onderriggewer. Aanvaarde waardes, norme en vaardighede verseker dat die Rekeningkunde-onderriggewer intensioneel uitnodigend optree. Hierdeur word die ekosisteem naamlik, plekke (lesinglokale en kantore), beleid, prosedures en programme geoptimaliseer. Professionele uitnodigende optrede van die onderriggewer teenoor homself dra by tot die verryking van sy waardes, norme en vaardighede om leeruitkomste by sy leerders te fasiliteer en bevoegdhede te vestig.

7.6.2.3 Uitnodigende infrastruktuur

Infrastruktuur in die verband verwys na hulpbronnkontrole en toeganklikheid vir onderrig en leer in Rekeningkunde. Die fasilitering van waardes, norme en vaardighede sodat leerders leeruitkomste kan verwesenlik verg die ondersteuning van 'n uitnodigende

infrastruktuur. Die uitnodigende onderriginfrastruktuur moet bestaan uit 'n ekosisteem van die vyf 'Ps'; 'people, places, policies, programs, processes'. Binne die vyf areas moet die onderriggewer en ander deelnemende partye voortdurend in interaksie verkeer. Die voortdurende interaksie is intensioneel. Die onderriggewer betree dus die ekosisteem met bepaalde bedoelings wat deur volgehoue wisselwerking verwesenlik kan word. Om uitnodigende onderrig te laat realiseer is dit noodsaaklik om te beseef dat alle faktore 'n bydrae tot die benutting van die volle potensiaal van die Rekeningkunde-onderriggewer verseker. Toeganklikheid tot onderrigmateriaal het 'n invloed op die proses van Rekeningkunde-onderrig. Die uitnodigende infrastruktuur bied aan die Rekeningkunde-onderriggewer 'n ekosisteem waar hy sy kennis, waardes, norme en bevoegdhede kan maksimaliseer en die potensiaal van leerders ten volle kan benut. Die funderings-beginsel van veral positiewe persepsies beteken dat die onderriggewer homself, die leerder en hoër onderwys in verskeie gunstige wyses visualiseer. Die uitnodigende infrastruktuur dra by tot gunstige visualisering wat die moontlikhede kan verwirklik. Die uitnodigende infrastruktuur wek die begeerte by die Rekeningkunde-onderriggewer om sy kennis, waardes, norme en bevoegdhede aan die leerders te fasiliteer. Dit dra ook by tot die positiewe selfagting van die onderriggewer binne die funderingsbeginsel van selfkonsep. 'n Uitnodigende infrastruktuur wat onderrig en leer bevorder wek optimisme by die Rekeningkunde-onderriggewer en leerder en skep 'n onderrigomgewing van geborgenheid en vertroue. Die benutting van die uitnodigende infrastruktuur bevestig die Rekeningkunde-onderriggewer se intensioneel uitnodigende funksionering. [Vergelyk paragraaf 2.2.3, 2.2.4.4 en 2.2.5.4].

7.6.2.4 Uitnodigende kurrikulumontwikkeling

Die kurrikulum behoort binne 'n bepaalde strategie uitgevoer te word om die missie en onderrigdoelstellings te verwesenlik. Die kurrikulum op makrovlak se missie en onderrigdoelstellings is deur die NKR, SAKO, FASSET en professionele liggame binne die UGO-benadering saamgestel en moet as deel van transformasie in hoër onderwys realiseer. [Vergelyk paragraaf 3.2.2, 3.3.2, 3.3.3.1, 3.4 en Bylae E]. Die makrovlakmissies en -onderrigdoelstellings word verfyn op meso- en mikrovlak op so 'n wyse dat die Rekeningkunde-onderriggewer die leeruitkomste kan verwesenlik binne 'n

UGO-benadering in die onderrigleersituasie. Die Rekeningkunde-onderriggewer is deel van die kurrikulering op meso- en mikrovlak. Die uitnodigende kurrikulumontwikkeling op meso- en mikrovlak verg 'n voortdurende beplanning en evaluering. Die Rekeningkunde-onderriggewer se beplanning en evaluering moet binne die raamwerk van 'n bepaalde strategie wat uitnodiging reflekteer, plaasvind. Die geïntegreerde perseptuele tradisie en selfkonsep as funderingsbeginsels bied 'n oorkoepelende raamwerk waarbinne die UGO-kurrikulumontwikkeling kan plaasvind. [Vergelyk paragraaf 2.2.7]. In die uitnodigende kurrikulumontwikkeling moet die Rekeningkunde-onderriggewer ondersteun en gerugsteun word deur die ekosisteem. Om die meso- en mikrovlak-uitnodigende kurrikulumontwikkeling te laat realiseer is dit noodsaaklik om te besef dat alle faktore van die ekosisteem, plekke, beleid, programme, prosesse en persone, interaktief saamwerk. [Vergelyk paragraaf 2.2.3]. Die interaktiewe ekosisteem vind neerslag in die uitnodigende kurrikulumontwikkeling by wyse van die uitnodigende leerdergids. Die uitnodigende leerdergids is die deel van die eerste boodskap, indrukke en aanvangsverhouding tussen die Rekeningkunde-onderriggewer en -leerder. Bo- en behalwe die ekosisteem behoort die ontwikkeling van die leerdergids die elemente, funksioneringsvlakke en dimensies van 'n uitnodigende onderrigstrategie te weerspieël. Die leerdergids behoort oortuigend te wees van die Rekeningkunde-onderriggewer se optimisme, respek, vertroue en sy uitnodigende intensies. Die kurrikulumontwikkeling moet ook die boodskap van persoonlik en professioneel uitnodigend teenoor ander aan die makrovlakrolspelers, mede-kollegas en leerders oordra. [Vergelyk paragraaf 2.2.4, 2.2.5.4, 2.2.6.2 en 2.2.6.4].

7.6.2.5 Uitnodigende rol van die multi dimensionele Rekeningkunde-onderriggewer

Die waardes, norme en bevoegdhede wat die Rekeningkunde-onderriggewer moet reflekteer in die uitnodigende onderrigproses dra by tot die multi-dimensionaliteit. Die Rekeningkunde-onderriggewer se primêre rol is dié van uitnodigende fasiliteerder. Deur die vertolking van die rol moet die Rekeningkunde-onderriggewer effektiewe onderrig en leer laat realiseer waardeer die maksimum potensiaal van elke leerder ontgin word. Vir hierdie aktiewe, veeleisende rol moet die Rekeningkunde-

onderriggewer binne die UGO-benadering 'n oorkoepelende strategie van uitnodiging toepas. Hoe die Rekeningkunde-onderriggewer sy primêre rol vertolk word beïnvloed deur sy agtergrond en persepsies en syfer deur na sy leerders. Rekeningkunde-onderriggewer met negatiewe persepsies sal perseptuele en selfkonsepaanpassings moet maak. Die versending van boodskappe deur die Rekeningkunde-onderriggewer met entoesiasme, optimisme, respek, en vertroue gelaai, bied aan die leerders sy bepaalde goeie bedoelings of intensies. Die leerder wat hierdie boodskappe ontvang, reageer positief teenoor die Rekeningkunde-onderriggewer en -leerinhoud.

Die Rekeningkunde-onderriggewer se verbintenis tot lewenslange leer en navorsing word weerspieël in sy persoonlike en professionele uitnodigende aard teenoor homself en ander. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet ook die rolle vertolk van lewenslange leerder en navorser. Die wyse waarop die Rekeningkunde-onderriggewer uitnodigend teenoor homself op persoonlike en professionele wyse optree, beïnvloed sy begrip vir sy leerders op die verskeie vlakke in die HOOB soos voorgestel deur die NKR. [Vergelyk paragraaf 3.2.2]. Die Rekeningkunde-onderriggewer wat teenoor homself uitnodigende kan optree, tree ook so op teenoor ander, hetsy leerders of kollegas. [Vergelyk paragraaf 6.3.4].

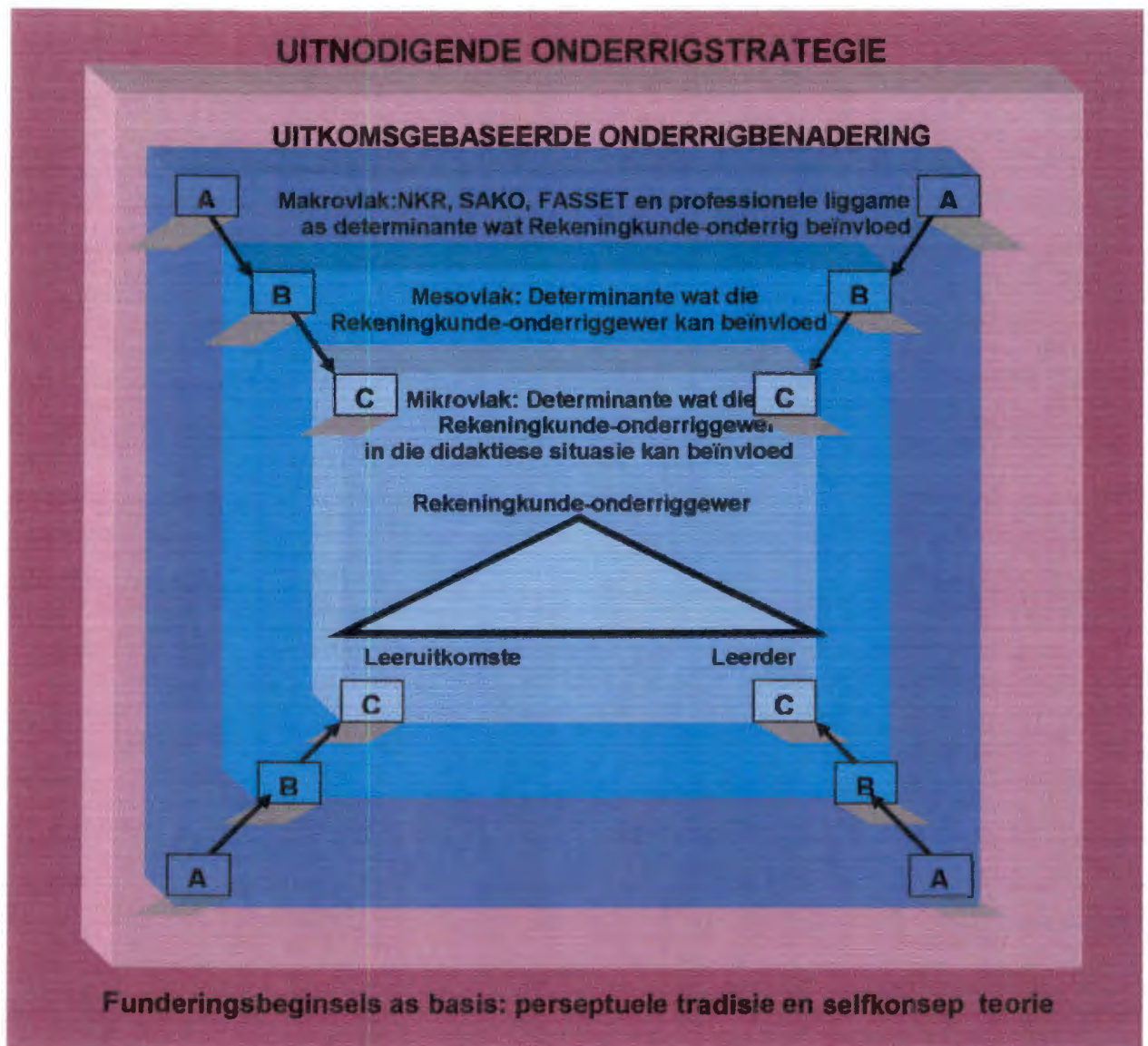
7.6.3 MIKROVLAK

C-MIKROVLAK

Die Rekeningkunde-onderriggewer op mikrovlak se primêre taak is om binne die UGO-benadering by wyse van die onderrigleersituasie leerders die geleentheid te gee om te demonstreer of die leeruitkomste bemeester is. Die mikrovlak is die finale produk van 'n geïntegreerde uitnodigende onderrigstrategie, UGO-benadering en onderrigdoelstellings. Dié model van die mikrovlak in uitnodigende onderrigstrategie is gebaseer op dieselfde funderingsbeginsels as die mesovlak. Die funderingsbeginsel perseptuele tradisie verwys op die mikrovlak, sowel as mesovlak, na die Rekeningkunde-onderriggewer se gewaarwording, sin en betekenis ten opsigte van die onderrigleersituasie. Die selfkonsep van die Rekeningkunde-onderriggewer op

mikrovlak en mesovlak verwys na wat dié onderriggewer van homself glo of dink met betrekking tot onderrig, sowel as norme, waardes en bevoegdhede wat met onderrig verband hou.

Figuur 7.6 Mikrovlak van die model vir 'n uitnodigende onderrigstrategie vir Rekeningkunde in hoër onderwys



Die persepsies en selfkonsep van die Rekeningkunde-onderriggewer kan verander. Hierdie aannames is die mesovlakrolspelers se vertrekpunt en rigtingwyser waarheen

hul op pad is. [Vergelyk paragraaf 2.2.7]. Met hierdie funderingsbeginsels as basis en determinante soos in die mesovlak geïdentifiseer kan die Rekeningkunde-onderriggewer tot die uitnodigende proses toetree. Die UGO-didaktiese situasie kan deur 'n uitnodigende proses en verskeie professioneel uitnodigende onderrigpraktyke verwesenlik word. Figuur 7.7 stel die mikrovlak-uitnodigende onderrigproses en professionele praktyke voor.

Figuur 7.7: Rekeningkunde: Mikrovlakdeterminante vir 'n uitnodigende onderrigproses en professionele praktyke



Die uitnodigende professionele praktyke is deursigtig en volg mekaar spontaan op. Die ervaring verkry uit 'n didaktiese situasie van 'n groep behoort die professionele onderrigpraktyke van die volgende didaktiese situasie te beïnvloed. Die ervaring sal nie net 'n impak op dieselfde groep hê nie, maar ook tussen groepe onderling op dieselfde vlak en op verskillende vlakke.

7.6.3.1 Uitnodigende beplanning as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde

Die Rekeningkunde-onderriggewer se beplanning moet binne die uitnodigende onderrigfunderingsbeginsels en proses gestruktureer word. By die beplanningstruktuur speel die persepsies en selfkonsep van die Rekeningkunde-onderriggewer reeds 'n rol. Positiewe persepsies van die Rekeningkunde-onderriggewer impliseer dat hy homself en elke leerder as bekwaam, waardevol en verantwoordelik beskou. Die uitnodigende beplanningstruktuur moet deurspek wees van elemente soos optimisme, respek en vertroue wat die Rekeningkunde-onderriggewer deur sy intensioneel professionele optrede teenoor homself en ander weerspieël. Die volgende riglyne kan in die uitnodigende beplanning toegepas word:

- ♦ Deeglike beplanning aktiveer elemente van optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Deur deeglike beplanning is die Rekeningkunde-onderriggewer persoonlik uitnodigend teenoor homself en professioneel uitnodigend teenoor homself en ander.
- ♦ Beplan binne die breë raamwerk van Rekeningkunde onderwys: bevoegde professionele GR's, AAR's en ART's wat 'n positiewe bydrae tot die professie en gemeenskap maak, moet onderrig en opgelei word.
- ♦ Beplanning van onderrig en opleiding sluit ook in die onderhou van basiese, praktiese, en reflekterende bevoegdhede om verandering wat professionele GR's, AAR's en ART's moet akkommodeer te hanteer.
- ♦ Rekeningkundeleerders akkommodeer onderrig en fasilitering elk teen sy eie pas en sy eie bemeesteringsstrategie. Beplan vir die ontwikkeling van vaardighede en strategieë wat leerders kan ondersteun om meer effektief leeruitkomst te bemeester. Effektiewe leerstrategieë kan leerders ondersteun tot die verbintenis van lewenslange leer.
- ♦ Uitnodigende beplanning huisves verskeie aktiwiteite. Rekeningkunde-onderrig, teorie en opleiding, prakties, moet versoen word. Om Rekeningkunde-onderrig en opleiding te versoen, behoort die onderriggewer voorsiening te maak vir leerinhoud-

aanbieding, aktiewe leerderbetrokkenheid, terugvoer of assessering en konstante waarneming of monitering.

- ♦ Die aktiwiteite wat in die beplanning gehuisves word, moet binne die Rekeningkunde onderrigleersituasie realiseer deur sistematiese progressie en duidelike oorgang van een aktiwiteit na die volgende.
- ♦ Uitnodigende beplanningsaktiwiteite vereis dat leerders se reeds bestaande kennis en bevoegdhede, intellektuele ontwikkeling, praktiese toepassing, ervaring, generiese belangstelling en leergeneigdheid nie buite rekening gelaat word nie.

7.6.3.2 Uitnodigende leerinhoudaanbieding as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde

Die uitnodigende leerinhoudaanbieding getuig van 'n uitnodigende styl wat 'n UGO-benadering huisves. Leerders moet boodskappe ontvang wat hul waardevolheid, bekwaamheid en verantwoordelikheid van toekomstige professionele lui as GR's, AAR's en ART's beklemtoon. Die Rekeningkunde-onderriggewer weerspieël deurlopend sy professionele intensies deur elemente van optimisme, respek en vertroue. Die aanbieding van die Rekeningkunde-onderriggewer reflekteer dimensies van persoonlike en professionele uitnodiging teenoor homself en ander.

- ♦ Die uitnodigende leerinhoudaanbieding getuig van entoesiasme vir onderrig en leer.
- ♦ Die leerinhoudaanbieding begin stiptelik met 'n gestruktureerde oorsig oor die vorige leerinhoudaanbieding. Onderskei duidelik in die gestruktureerde oorsig oor teorie en praktiese verwagtinge. Motiveer, wek en behou belangstelling deur verbande te lê tussen vorige leerinhoude en nuwe leerinhoude.
- ♦ Beoefen 'n professionele onderrigpraktyk van leerdergesentreerdheid, fokus daarop om begrip te toon en te reageer op leerders se Rekeningkunde-leerbehoeftes. Respekteer die diversiteit van leerders, moedig respek onderling tussen leerders aan.
- ♦ Stel duidelike leeruitkomste wat kennis, asook basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede in Rekeningkunde-verband en generies uitspel. Beklemtoon

deurgaans rekeningkundestandaarde en algemeen aanvaarde rekeningkundige praktyk.

- ◆ Die versending van boodskappe moet leerders uitnoui om leeruitkomste te verwesenlik, hetsy by wyse van kommunikasie of enige ander onderrigmateriaal.
- ◆ Die leerinhoudaanbieding behoort te verloop in drie fases:
 - Inhoud. Skep 'n basis waarbinne deurlopende leer kan voortbou, naamlik konseptuele begrip, toepassing en aanvaarding.
 - Proses. Fokus op probleemoplossing deur probleemidentifisering, soeke en uitwys van relevante inligting, analisering en besluitneming.
 - Houding. Stimuleer 'n houding van kontinue bevraagtekening in 'n praktiese wêreld van onsekerheid en ongestruktureerde situasies.
- ◆ Beweeg gemaklik tussen beplanningsaktiwiteite en fases van die verloop van leerinhoudaanbieding.
- ◆ Gebruik persoonlike praktykervaring ter illustrasie. Beklemtoon uit persoonlike ervaring die tweeledigheid van 'n generiese leerproses en leer in Rekeningkunde verband. Bespreek die tweeledigheid om leerders hiervan bewus te maak. Dié gedeelte ervaring verbeter leerder se kommunikasievaardighede. 'n Leerder moet verbaal kan uitdrukking gee aan wat hy doen en waarom hy dit doen.
- ◆ Maak gebruik van 'n verskeidenheid onderrigmetodes om leerderbetrokkenheid te aktiveer. Rekeningkunde leen hom daartoe om in een aanbieding van verskeie onderrigmetodes gebruik te maak. Onderriggewergesentreerde metodes soos die vertel, vraag-en-antwoord, drilwerk en demonstrasie asook leerdergesentreerde metodes soos selfaktiwiteit, probleemoplossing, portuurgroeponderrig, en koöperatiewe leer kan in een aanbieding geïntegreer word.
- ◆ Om in lyn te bly met die UGO-benadering moet eerder van leerdergesentreerde onderrigmetodes gebruik gemaak word.
- ◆ Die uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer moet homself vergewis van sy leerders se sterk punte en swak punte in terme van Rekeningkunde. Versterk swak

punte deur die benutting van sterk punte sodat alle leerders 'n gelyke kans het om uitkomst te bemeester.

- ♦ In die uitnodigende leerinhoudaanbieding weerspieël die Rekeningkunde-onderriggewer sy gesonde sin vir humor.

7.6.3.3 Uitnodigende leerderdeelname as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde

Die uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer moet leerderdeelname en betrokkenheid aktiveer. Leerderdeelname en betrokkenheid kan realiseer op die volgende maniere:

- ♦ Gee Rekeningkunde-werksopdragte van probleemoplossing en kritiese denke waaroor leerders persoonlike gegenereerde idees en interessantheide moet weergee.
- ♦ Leerders moet so dikwels as moontlik geskrewe analise en interpretasie-werksopdragte voltooi by wyse van 'n geskrewe verslag en aan 'n rekeningkunde-verwante gehoor voorhou.
- ♦ Skep 'n lesinglokaal-atmosfeer wat geleentheid bied tot 'n oop, deurlopende kommunikasiekanaal om Rekeningkunde en verwante leerprosesse te bespreek.
- ♦ Vraagstelling moet fokus op basiese, praktiese en reflekterende bevoegdhede van die Rekeningkundeleerder wat kritiese denke stimuleer. Toon respek deur voldoende tyd aan die leerder te gee voor terugvoer verwag word.
- ♦ Moedig leerderinteraksie aan deur Rekeningkunde-portuurgroepsisteme wat fokus op probleemoplossing, analise en interpretasie.

7.6.3.4 Uitnodigende terugvoer of assessering as mikrovlakdeterminant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde

'n Uitnodigende onderrigstrategie kan nie realiseer sonder betekenisvolle terugvoer aan leerders oor hoe suksesvol hul vordering en prestasie is nie.

- ♦ Gee terugvoer aangaande die Rekeningkundeleerder se leerproses sowel as van kennis en bevoegdhede ten opsigte van Rekeningkunde-inhoud.
- ♦ Gee erkenning aan en toon waardering vir Rekeningkundeleerders se prestasies.
- ♦ Wees ondersteunend met 'n uitnodigende remediëringstrategie vir Rekeningkundeleerders wat vordering en prestasies moet verbeter. Gee duidelike omskrywings vir aksies en besluite ter verbetering van vordering en prestasies.

7.6.3.5 Uitnodigende konstante waarneming of monitering as mikrovlak-determinant vir professionele onderrigpraktyk in Rekeningkunde

Die uitnodigende onderrigstrategie in Rekeningkunde maak voorsiening vir leerders se terugvoer om professionele onderrigpraktyk te verbeter.

- ♦ Die robottegniek van rooi, oranje en groen kan deur die uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer met vrymoedigheid toegepas word. Die Rekeningkundeleerder ontvang 'n terugvoerblad wat anoniem hanteer kan word indien hy dit sou verkies. Die uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer kan enige insette vra om sy professionele onderrigpraktyk te verbeter byvoorbeeld: Geniet u portuurgroep-onderrig? Die leerder dui sy keuse aan en 'n enkele sin as motivering.

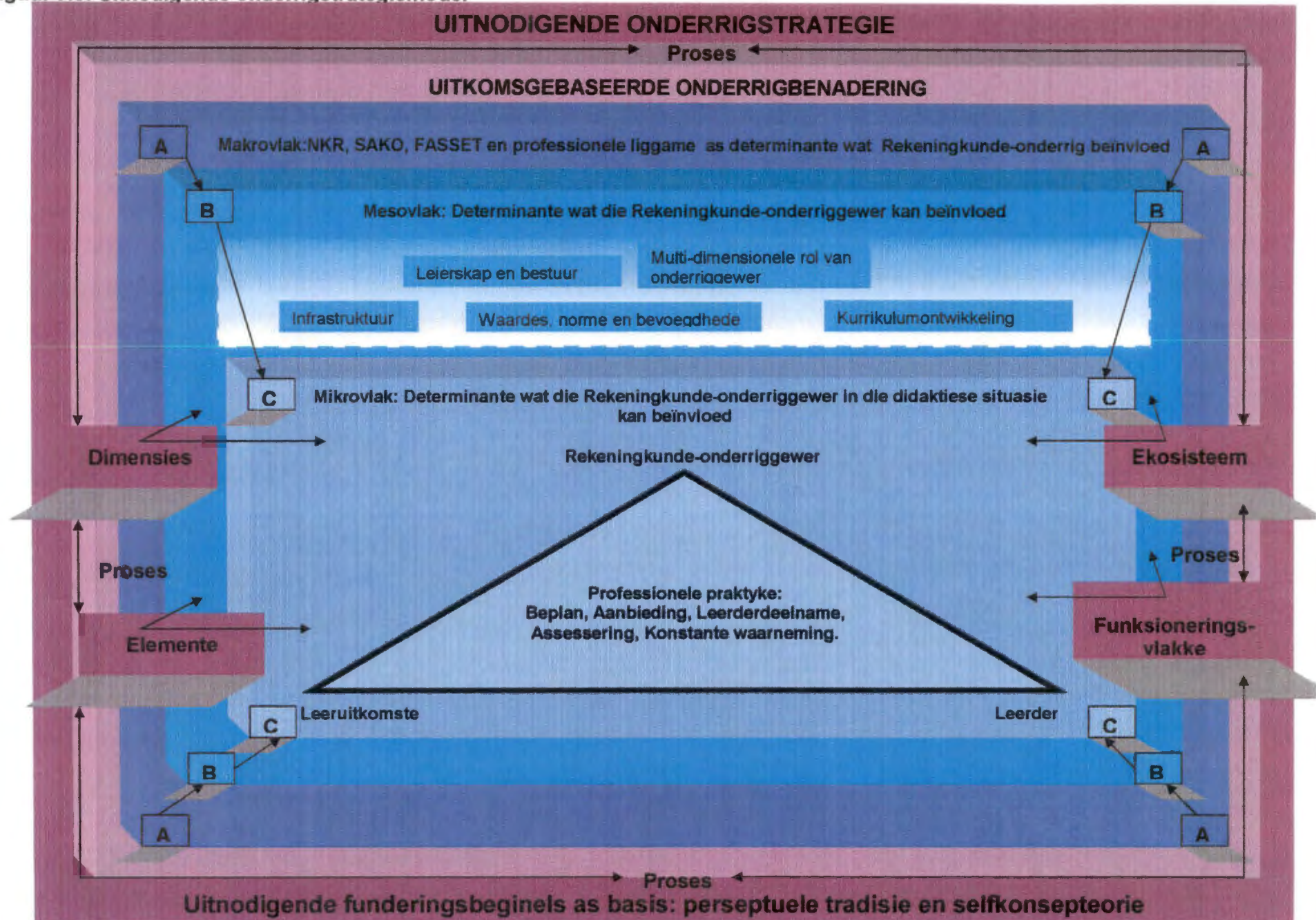
	ROOI STOP!		ORANJE VERSIGTIG!		GROEN GAAN VOORT
---	---------------	---	----------------------	---	---------------------

- ♦ Neem daadwerklike aksie om aandag te gee aan Rekeningkundeleerders se probleme en moontlike oplossings te vind.
- ♦ Die deelname van Rekeningkundeleerders aan monitering en waarnemingsaksies moedig studenteverantwoordelikheid aan deur besluitneming en verantwoordelikheid.

7.7 DIE UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIEMODEL VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS

As samevatting van paragraaf 6.6 word die Uitnodigende Onderrigstrategiemodel voorgestel in Figuur 7.8.

Figuur 7.8: Uitnodigende onderrigstrategie model



7.8 AANBEVELINGS

Die onderrig en leer van Rekeningkunde vereis dat bepaalde kennis, bevoegdhe, norme en waardes deur die onderriggewer aan die leerder gefasiliteer word om leeruitkomste te verwesenlik. Die kennis, bevoegdhe, norme en waardes, wat aan elke leerder toegevoeg word, moet voldoen aan die vereistes van die een-en-twintigste eeu. Dit is die verantwoordelikheid van die onderriggewer om sy onderrig in totaliteit aan te pas sodat die leerder voorberei word vir eise aan hom gestel. Aan die hand van die voorafgaande samevatting, bevindings en model kan oorkoepelende aanbevelings vir die onderrig en leer van Rekeningkunde gemaak word. Alle aanbevelings is versoenbaar met die vier doelwitte soos aangedui in Hoofstuk 1 en word ook in die doelwitvolgorde, soos in paragraaf 1.5 weerspieël, aangebied.

Aanbeveling 1

'n Uitnodigende onderrigstrategie moet aan Rekeningkunde-onderriggewers in hoër onderwys voorgehou word om funksioneringsvlakke en persoonlike en professionele dimensies teenoor homself te versterk.

Motivering: Aanbeveling 1

Rekeningkunde-onderriggewers voel dikwels afgemat, uitgeput, vermoeid, kragteloos en uitgebrand. Die praktiese aard van Rekeningkunde vereis uitnodigende beplanning, inhoudaanbieding en terugvoer van die onderriggewer om praktyk, teorie sowel as persoonlike en professionele funksionering in die didaktiese situasie te versoen. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet 'n strategie vind om die balans en harmonie tussen sy persoonlike en professionele funksionering te behou of te herstel. Resultate van die empiriese studie toon dat Rekeningkunde-onderriggewers geneig is om intensioneel uitnodigende maar nie vloeiende vaardighede en tegnieke te reflekteer nie. [Vergelyk hoofstuk 2 en paragraaf 6.3.3.2].

Aanbeveling 2

'n Uitnodigende onderrigstrategie moet aan Rekeningkunde-onderriggewers in hoër onderwys voorgehou word om funksioneringsvlakke en persoonlike en professionele dimensies teenoor ander te versterk.

Motivering: Aanbeveling 2

Die transformasies op ekonomiese, sosiale en politieke terreine het 'n impak op hoër onderwys en meer spesifiek die Rekeningkunde-onderrighewers. Hernude druk van makrovlakrospelers en -leerders ten opsigte van Rekeningkundeslaagsyfers word op Rekeningkunde-onderrighewers op mesovlak en mikrovlak toegepas. Aanpassing ten opsigte van geslag en ras se toetreding tot professionele lui by wyse van GR's, AAR's en ART's verg getransformeerde onderiginsette van die Rekeningkunde-onderrighewer. Die Rekeningkunde-onderrighewer sal 'n strategie moet vind om hierdie transformasie te akkommodeer. Die empiriese ondersoekresultate weerspieël dat die Rekeningkunde-onderrighewer professioneel uitnodigend in sy gedrag is teenoor ander. Die Rekeningkunde-onderrighewer kan egter nie dieselfde getuig van sy Rekeningkunde-kollegas nie. [Vergelyk hoofstuk 2 en paragraaf 6.3.4].

Aanbeveling 3

Die Rekeningkunde-onderrighewer se persoonlike en professionele dimensies moet versoen word met die kritiese kruisvelduitkomst en bevoegdhede soos voorgestel deur die NKR.

Motivering: Aanbeveling 3

Die NKR se kritiese kruisvelduitkomst is noodsaaklik vir alle beroepe. Ook vir die beroep van Rekeningkunde-onderrighewer. Die Rekeningkunde-onderrighewer beskik oor vlak agt en of vlak sewe kwalifikasies van doktorsgrade, verdere navorsing en verdere navorsingsgrade en of hoër grade en professionele kwalifikasies. Dit impliseer nie dat die Rekeningkunde-onderrighewer oor die sewe kritiese kruisvelduitkomst of oor die basiese, praktiese en reflekerende bevoegdhede beskik nie. [Vergelyk paragraaf 2.2.7 en 3.2.2].

Aanbeveling 4

Die Rekeningkunde-onderrighewer sal hom in totaliteit moet versoen met die onderriodoelstellings op makrovlak.

Motivering: Aanbeveling 4

Die NKR se voorgestelde kritiese kruisvelduitkomst en bevoegdhede soos omskryf vir die HOOB moet realiseer op vlakke vyf tot agt. FASSET het hierdie

onderrigdoelstellings verder verfyn en afgewentel na professionele liggame by wyse van programme waardeur GR's, AAR's en ART's opgelei moet word. Professionele liggame stel 'n ekosisteem van beleid, programme, prosesse en prosedures beskikbaar waarbinne die kwalifikasies behaal kan word. Die Rekeningkunde-onderriggewer vorm ook deel van die ekosisteem, binne hoër onderwys verband, saam met GOO's/GOK's. Soos weerspieël in die navorsingsresultate onderskryf die Rekeningkunde-onderriggewer nie die makrovlakonderrigdoelstellings in totaliteit nie. Hierdie totale onderskrywing moet 'n voorvereiste wees vir die Rekeningkunde-onderriggewer voordat onderrig kan plaasvind. [Vergelyk paragraaf 3.2.2, 3.3, 3.4 en 6.2.3].

Aanbeveling 5

Die Rekeningkunde-onderriggewer moet die UGO-benadering kan inpas by 'n uitnodigende onderrigstrategie.

Motivering: Aanbeveling 5

Die Rekeningkunde-onderriggewer onderrig nie meer soos hy onderrig is nie. Transformasie noodsaak die Rekeningkunde-onderriggewer om aanpassings te maak in sy onderrigwyse. Die meerderheid Rekeningkunde-onderriggewers beskik oor professionele kwalifikasies en geen opvoedkundekwalifikasie om ondersteuning te bied aan sy roeping as onderriggewer nie. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet 'n nuwe paradigma betree waarbinne hy leeruitkomste moet fasiliteer by wyse van die UGO-benadering. Soos verkry uit die navorsingsresultate is die Rekeningkunde-onderriggewer nie bewus van 'n uitnodigende onderrigstrategie wat sy taak binne die nuwe paradigma of enige didaktiese teorie kan vergemaklik nie. [Vergelyk paragraaf 4.5.1 en 6.2.3].

Aanbeveling 6

Die Rekeningkunde-onderriggewer moet die UGO-benadering in leerdergesentreerde onderrigmetodes toepas.

Motivering: Aanbeveling 6

Determinante vir die onderrig en leer in Rekeningkunde sluit ook onderrigmetodes in wat deel vorm van doelwit drie van die studie. [Vergelyk hoofstuk 4]. Onderrig behoort nie op die gerieflikste manier wat die onderriggewer pas, plaas te vind nie.

Rekeningkundeleerders behoort vaardighede soos probleem-oplossing, kritiese denke, vraagformulering, die soek na relevante inligting, die neem van ingeligte besluite, die ontwerp, skep, analisering en bewaring van inligting te kan toepas. Die onderriggewer behoort hierdie kennis en vaardighede vir lewenslange benutting by leerders te vestig. Dit blyk uit dié navorsing dat die onderrigmetodes van Rekeningkunde die ontwikkeling van die vaardighede nie genoegsaam stimuleer nie. [Vergelyk paragraaf 6.4.4]. Die Rekeningkunde-onderriggewer steun nog sterk op onderriggewergesentreerde onderrigmetodes.

Die kognitiewe vaardigheid is die vermoë om te weet, om te ken en om te kan waarneem. Kognitiewe vaardighede word ondersteun deur 'n besef van eiewaarde. Onderriggewers sal meer kreatief en bereid moet wees om te waag in die toepassing van onderrigmetodes. Die verbetering van vaardighede en analitiese denke kan verseker word deur die onderrigmetodes só aan te pas dat leerders die geleentheid kry om deur uitnodigende onderrig die vermoë om te analiseer, toe te pas, inligting saam te voeg en te evalueer te bemeester. Dit impliseer dat kennisvermeerdering gestruktureer moet word volgens die metodes van leer, byvoorbeeld prosesse vir inligtingverwerking, toepassing van vaardighede, eie assessering, demonstrasie van bevoegdhede en probleemoplossingsgeleenthede. Die onderrig behoort deurgaans leerdergesentreerd te wees deur die toepassing van didaktiese beginsels, hedendaagse leerteorieë en leerdergesentreerde onderrigmetodes wat kan insluit selfaktiwiteit, probleemoplossings-metode, portuurgroeponderrigmetode, projekmetode en koöperatiewe leer. [Vergelyk paragraaf 4.5 en 4.6].

Aanbeveling 7

Die Rekeningkunde-onderriggewer moet 'n deskundige in sy vak wees, en ook 'n opvoeder.

Motivering: Aanbeveling 7

Hierdie aanbeveling realiseer uit die verwesenliking van doelwit een, twee, drie en vier van die studie. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet 'n vakkundige wees en 'n onderriggewer. Die Rekeningkunde-onderriggewer se primêre taak is effektiewe onderrig. Die professionele kwalifikasie verseker dat die onderriggewer voldoen aan die

vereiste van vakkennis, wat slegs een aspek van effektiewe onderrig is. Om effektief te onderrig in Rekeningkunde sal die onderriggewer opleiding moet ontvang oor hoe om te onderrig binne die nuwe paradigma. Om 'n klimaat vir effektiewe onderrig en leer te skep kan die onderriggewer nie net op 'n professionele kwalifikasie steun nie. Om die impak van die breër proses van transformasie op politieke, sosiale en ekonomiese gebied te absorbeer, behoort die Rekeningkunde-onderriggewer voortgesette opleiding te ontvang in onderrig- en leerstrategieë wat 'n UGO-benadering kan huisves. [Vergelyk hoofstuk 2, 3 en 4.]

7.9 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Op grond van bepaalde insigte, wat tydens die studie na vore getree het en op grond van die voorafgaande bevindings, word die volgende aanbevelings vir verdere navorsing gemaak:

Verdere navorsing behoort onderneem te word om te bepaal hoe om bewustheid vir die behoefte in verbetering van rekeningkunde-onderwys te ontwikkel en die aanmoediging van die ontwikkeling van rekeningkunde-onderwys te weeg te bring.

Die UGO-benadering word nie konsekwent deur alle Rekeningkunde-onderriggewers toegepas nie. Daar kan nagevors word hoe die Rekeningkunde-onderriggewer oorleef wat wel die nuwe paradigma van uitkomsgebaseerde onderrig en leer betree het.

Weens die belangrike rol van die Rekeningkunde-onderriggewer as vakkundige en opvoeder moet navorsing gedoen word om die twee terreine met voortdurend te rekonsilieer. Die navorser kan probeer vasstel op watter wyse die huidige en toekomstige Rekeningkunde-onderriggewer verbind kan word tot lewenslange leer vakkundig en opvoedkundig.

7.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n samevattende paragraaf van die studie in hoofstukvolgorde gegee. Hiernaas is die navorsingsdoelwitte soos in paragraaf 1.5 gestel en beantwoord by wyse van bevindings uit die literatuurstudie en empiriese ondersoek.

Die bevindings is aangevul deur verdere aanbevelings. Ten slotte word enkele aanbevelings gestel na aanleiding van leemtes wat tydens die studie geïdentifiseer is.

Rekeningkunde-onderrig is onherroeplik geraak deur die transformasie van hoër onderwys. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet hom nie distansieer van die nuwe paradigma en scenario nie, maar eerder die uitdaging aanvaar. Hierdie studie het bevind dat 'n uitnodigende onderrigstrategiemodel die grondslag moet vorm vir die suksesvolle onderrig van Rekeningkunde. Dié model voorsien determinante op makrovlak, mesovlak en mikrovlak wat Rekeningkunde-onderrig beïnvloed. Daar is ruim voorsiening gemaak vir die Rekeningkunde-onderriggewer om leeruitkomste binne die UGO-benadering, gehuisves deur 'n uitnodigende onderrigstrategie, te verwesenlik.

BIBLIOGRAFIE

ACCA *kyk* THE ASSOCIATION OF CHARTERED CERTIFIED ACCOUNTANTS.

ADLER, W.R. & MILNE, M.J. 1997. Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks. *Accounting education*, 6 (3):191-215, Sept.

AETA *kyk* ASSOCIATION FOR THE EDUCATION AND TRAINING OF ACCOUNTANTS.

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. Education Department. 1994. A policy framework for education and training (Language policy section). Braamfontein.

ALESSI, F.V. 1991. ODDM: the gentle bulldozer. *Quality outcomes-driven education* : 11-18. Apr.

ANC *kyk* African National Congress.

ARCENEUX, C.J. 1994. Trust: an exploration of its nature and significance. *Journal of invitational theory and practice*, 3:35-49.

ARTZT, A.F. & NEWMAN, C.M. 1990. Cooperative learning: implementing the standards. *Mathematics teacher*, 83(6):448 - 452.

ASSOCIATION FOR THE EDUCATION AND TRAINING OF ACCOUNTANTS. 2001a. CBET Programme. Approved assessment centres. Guidance notes and application form for employer-based assessment centres. Bruma : AETA.

ASSOCIATION FOR THE EDUCATION AND TRAINING OF ACCOUNTANTS. 2001b. CBET Programme. Competency based education and training programme. Is your accounting department playing chess with your finances? Bruma : AETA.

AVENANT, P.J. 1988. Riglyne vir suksesvolle onderwys. Durban : Butterworths.

BANATHY, B.H. 1996. Designing social systems in a changing world: contemporary systems thinking. New York : Plenum Press.

BARR, R.B. & TAGG, J. 1995. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6):13-25, Nov./Dec.

BARSKY, N.P. & CATANACH, A.H. 2001. Managing student and parental expectations is critical to increasing accounting enrollments: perceptions is reality. *Management accounting*. Fall 2001. [Web:] <http://www.mamag.com/fall01/barsky.htm> [Date of access: 6 July 2002].

BEANE, J.A. 1990. Affect in the curriculum: toward democracy, dignity, and diversity. New York : Teachers College Press.

BEARDSLEY, L.M. & JACOBS, G.M. 1992. Cooperative learning and invitational education: similarities and differences. (In Novak, J.M. ed. Advancing invitational thinking. San Francisco, Calif. : Caddo Gap Press. p. 25 - 43.)

BENDER, C.J.G. 1994. Leer. (In Ferreira, G. ed. Temas in die psigo-pedagogiek. Kaapstad : Clyson. p. 128-217, 247-292.)

BERTRAMS, C., BOTHA, W., DESMOND, S., DLAMNINI, T., JOHNSTONE, M., NTSHIGILA-KHOSA, R. & SEERY, U. 1997. Support materials for the Curriculum 2005 orientation programme. Johannesburg : North West department of education and culture. The Media in Education Trust.

BIGGS, J.B. & TELFER, R. 1987. The process of learning. Australia : Prentice-Hall.

BOSUA, W.S. 1997. Die onderrig van rekeningkunde aan tersiêre inrigtings in Gauteng gemeet aan die Beard-onderrigmodel en praktyk behoeftes. Pretoria : Universiteit van Pretoria. (Verhandeling-M.Comm).

BOTHMA, P. 2001. Vaardighede met dié hulp ontwikkel: sterk op pad om doelstellings te bereik. *Die Beeld*:26, Nov. 27.

BRINSON, K.H. 1996. Invitational education as a logical, ethical and democratic means to reform. *Journal of invitational theory and practice*, 4(1):21-24.

BROPHY, J. 1987. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership*, 45: 40-48.

CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban : Butterworths.

CAWOOD, J., MULLER, F.B. & SWARTZ, J.F.A. 1982. Grondbeginsels van didaktiek. Kaapstad : Nasou.

CFA **kyk** Instituut van Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters van Suidelike Afrika.

CIMA **kyk** Geoktrooieerde Instituut van Bestuursrekenmeesters.

CLAASSEN, C. 1998. Outcomes-based education: some insights from complexity theory. *South African journal for higher education*, 12 (2):34-40.

COMMITTEE ON TEACHER EDUCATION POLICY. 1996. Norms and standards for teacher education. [South Africa : The Committee.]

COOKE, L. & DINKELMAN, E. 2001. Modular education: a technikon perspective. CTM-Curriculum workgroup held at Vanderbijlpark. February 2001. (Unpublished).

COOPER, D.R. & EMORY, C.W. 1995. Business research methods. 5th ed. Chicago : Irwin.

COTEP **kyk** COMMITTEE ON TEACHER EDUCATION POLICY.

COVEY, S.R. 1992. The seven habits of highly effective people: powerful lessons in personal change. London : Simon & Schuster.

CRESWELL, J. W. 1994. Research design: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks : Sage.

DUMINY, P.A. & SÖHNGE, W.F. 1986. Didactics: theory and practice. Cape Town : Maskew Miller Longman.

DUNHAM, R. B. 1998. Organizational behavior. The delphi technique. September 1998. [Web:] <http://www.instructions.bus.wisc.edu/obdemo/readings/delphi.com> [Datum van toegang: 06 Jun. 2003].

DUVENHAGE, H. 2003. Mdladlana wil Setas onder sy beheer bring. *Sake rapport*:1, Mrt. 9.

EGGEN, P.D. & KAUCHAK, P.D. 1988. Strategies for teachers: teaching content and thinking skills. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

ENGELBRECHT, S.C. 1991. Benaderings, metodes, strategieë en tegnieke in opvoedkundige navorsing. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(1):10-17.

EISNER, E.W. 1979. The educational imagination on the design and evaluation of school programs. New York : MacMillan.

FERREIRA, G.V. 1994a. Uitnodigende onderwys en leer: 'n perspektief op die klas- en lessituasie. (In Ferreira, G. ed. Temas in die psigo-pedagogiek. Kaapstad : Clyson. p. 300-324.)

FERREIRA, G.V. 1994b. Leer. (In Ferreira, G. ed. Temas in die psigo-pedagogiek. Kaapstad : Clyson. p. 217-247.)

FOUCHÉ, C. B. 1998. Data collection methods. (In De Vos, A.S., ed. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria : Van Schaik. p. 152-177.)

FOUCHE, C.B. & DELPORT, S.L. 2002. Introduction to the research process. (In De Vos, A. S. ed. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria : Van Schaik. p. 77-92.)

DUMINY, P.A. & SÖHNGE, W.F. 1986. Didactics: theory and practice. Cape Town : Maskew Miller Longman.

DUNHAM, R. B. 1998. Organizational behavior. The delphi technique. September 1998. [Web:] <http://www.instructions.bus.wisc.edu/obdemo/readings/delphi.com> [Datum van toegang: 06 Jun. 2003].

DUVENHAGE, H. 2003. Mdladlana wil Setas onder sy beheer bring. *Sake rapport*:1, Mrt. 9.

EGGEN, P.D. & KAUCHAK, P.D. 1988. Strategies for teachers: teaching content and thinking skills. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

ENGELBRECHT, S.C. 1991. Benaderings, metodes, strategieë en tegnieke in opvoedkundige navorsing. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(1):10-17.

EISNER, E.W. 1979. The educational imagination on the design and evaluation of school programs. New York : MacMillan.

FERREIRA, G.V. 1994a. Uitnodigende onderwys en leer: 'n perspektief op die klas- en lessituasie. (In Ferreira, G. ed. Temas in die psigo-pedagogiek. Kaapstad : Clyson. p. 300-324.)

FERREIRA, G.V. 1994b. Leer. (In Ferreira, G. ed. Temas in die psigo-pedagogiek. Kaapstad : Clyson. p. 217-247.)

FOUCHÉ, C. B. 1998. Data collection methods. (In De Vos, A.S., ed. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria : Van Schaik. p. 152-177.)

FOUCHE, C.B. & DELPORT, S.L. 2002. Introduction to the research process. (In De Vos, A. S. ed. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria : Van Schaik. p. 77-92.)

DUMINY, P.A. & SÖHNGE, W.F. 1986. Didactics: theory and practice. Cape Town : Maskew Miller Longman.

DUNHAM, R. B. 1998. Organizational behavior. The delphi technique. September 1998. [Web:] <http://www.instructions.bus.wisc.edu/obdemo/readings/delphi.com> [Datum van toegang: 06 Jun. 2003].

DUVENHAGE, H. 2003. Mdladlana wil Setas onder sy beheer bring. *Sake rapport*:1, Mrt. 9.

EGGEN, P.D. & KAUCHAK, P.D. 1988. Strategies for teachers: teaching content and thinking skills. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

ENGELBRECHT, S.C. 1991. Benaderings, metodes, strategieë en tegnieke in opvoedkundige navorsing. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(1):10-17.

EISNER, E.W. 1979. The educational imagination on the design and evaluation of school programs. New York : MacMillan.

FERREIRA, G.V. 1994a. Uitnodigende onderwys en leer: 'n perspektief op die klas- en lessituasie. (In Ferreira, G. ed. Temas in die psigo-pedagogiek. Kaapstad : Clyson. p. 300-324.)

FERREIRA, G.V. 1994b. Leer. (In Ferreira, G. ed. Temas in die psigo-pedagogiek. Kaapstad : Clyson. p. 217-247.)

FOUCHÉ, C. B. 1998. Data collection methods. (In De Vos, A.S., ed. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria : Van Schaik. p. 152-177.)

FOUCHE, C.B. & DELPORT, S.L. 2002. Introduction to the research process. (In De Vos, A. S. ed. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria : Van Schaik. p. 77-92.)

- GIORDANO, F.R. & WEIR, M.D. 1985. A first course in mathematical modeling. Monterey, Ca : Brooks/Cole.
- GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. 1994. Looking in classrooms. New York : Harper Collins College Publishers.
- GOUWS, D.G. 1995. Rekeningkundige opvoeding vir die 21ste eeu. *Podium*, 8-10, Aug.
- GOUWS, D.G. 2000. Verbale kommunikasie met die outeur. Pretoria : Universiteit van Pretoria. (Geskrewe dokument in besit van outeur.)
- GOUWS, D.G. & BOSUA, W.S. 1997. Die onderrig van rekeningkunde aan tersiêrer inrigtings gemeet aan die Beard-onderrigmodel en praktyk behoeftes. *Meditari*, 83-103.
- GRAVETT, S.J. 1993. Die dosent se taak as leerbegeleier. *Suid Afrikaanse tydskrif vir hoër onderwys*, 8(1):64-68.
- GREEFF, M. 2002. Information collection: interviewing. (In De Vos, A. S. ed. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. Pretoria : Van Schaik. p. 291-320.)
- GUNTER, M.A., ESTES, T.H. & SCHWAB, J.H. 1990. Instruction: a models approach. Boston, Mass. : Allyn & Bacon.
- HAMACHEK, D. 1990. Psychology in teaching, learning and growth. Boston : Allyn and Bacon.
- HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal.) 1994. Johannesburg : Perskor.
- HOGE, R.D. & RENZULLI, J.S. 1993. Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of educational research*, 63(4):449-465, Winter.

HUSEN, T. & POSTLEHWAITE, T.N. 1994. Delphi technique. (*In The international encyclopedia of education*, 3:1441-1443.)

IAIE (International Alliance for Invitational Education). 2002. All about invitational education. [Web:] <http://www.invitationaleducation.net/> [Date of access: 13 February 2002].

INSTITUUT VAN KOMMERSIËLE EN FINANSIËLE REKENMEESTERS VAN SUIDELIKE AFRIKA. 2000a. Our mission. *The accountant: official journal of the institute of commercial and financial accountants of South Africa*. :1, Oct.

INSTITUUT VAN KOMMERSIËLE EN FINANSIËLE REKENMEESTERS VAN SUIDELIKE AFRIKA. 2000b. Vaardigheidontwikkelingsheffing. *The accountant: official journal of the institute of commercial and financial accountants of South Africa: technical bulletin*. 2000(2):4, Apr.

INSTITUUT VAN KOMMERSIËLE EN FINANSIËLE REKENMEESTERS VAN SUIDELIKE AFRIKA. 2002a. Advice to future accountants. Houghton : CFA.

INSTITUUT VAN KOMMERSIËLE EN FINANSIËLE REKENMEESTERS VAN SUIDELIKE AFRIKA. 2002b. Praktiese opleidingskontroleboek. Houghton : CFA.

INSTITUUT VAN KOMMERSIËLE EN FINANSIËLE REKENMEESTERS VAN SUIDELIKE AFRIKA. 2002c. Lidmaatskap. Houghton : CFA.

JACOBS, M. 2001. Outcomes. (*In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G., eds. Teaching-learning dynamics*. Heinemann : Johannesburg. p. 29-56.)

JACOBS, M. & CHALUFU, N. 2001. Curriculum design. (*In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G., eds. Teaching-learning dynamics*. Heinemann : Johannesburg. p. 91-129.)

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, D.W. 2003. What is Co-operative learning? [Web:] <http://www.clcrc.com> [Date of access: 17 May 2003].

JONKER, M.P. 1994. 'n Bestuursinligtingstelsel vir 'n staatsondersteunende skool. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif – Ph.D.)

KACHELHOFFER, P.M. 1993. Die kurrikulum en sillabus in die skool. (*In Louw, W.J., red. Klaskamerpraktyk: 'n oriëntasie. Pretoria : Academica. p. 26-35.*)

KELLY, A.V. The curriculum: theory and practice. London : Athenaeum Press Ltd.

KERLINGER, F.N. 1986. Foundations of behavioural research. 3rd ed. New York : Holt, Rinehart & Winston.

KILLEN, R. 1997. Outcomes-based education: rethinking teaching. *Ekonomie: onderrig* 10(1) en (2):26-32. Herfs, Lente.

KOK, J.C. 1993. Inviting relationships in education. *South African journal of higher education*, 7(3):152-155.

KOK, J.C.; SMITH, J.A.J & SWART, G.J.J. 1992. Uitnodigende skoolbestuur. Witbank : Dutland.

KOLITZ, D.L. & QUINN 1997. A concepts-based introduction to financial accounting. Kewyn : Juta.

LEEDY, P.D. 1997. Practical research: planning and design. 6th ed. New York : MacMillan.

LICKONA, T. 1991. Educating for character: how our school can teach respect and responsibility. New York : Bantam Books.

LINDEQUE, B.R.G. 2001. Situation analysis. (*In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G., eds. Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE. Johannesburg : Heinemann. p. 60-89.*)

LINDLAND, O.I., SINDRE, G. & SØLVBERG, A. 1994. Understanding quality in conceptual modelling. *IEEE Software*, 11(2): 42-49, March.

LODEWYCKX, E. 2001. Effektiewe tersiêre onderrig en leer in finansiële rekeningkunde. Vanderbijlpark : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Comm).

MAHAYE, A.T., 2000. Teaching methods. (In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G.. eds. Teaching-learning dynamics. Johannesburg : Heinemann. p. 91-131.)

MAHAYE, A.T., 2001. Teaching methods. (In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G.. eds. Teaching-learning dynamics. Johannesburg : Heinemann. p. 209-237.)

MALAN, S.P.T. & DU TOIT, P.H. 1991. Suksesvolle onderrig: riglyne vir dosente, onderwysers en opleiers. Pretoria : Academica.

MANN, K. & RINER, P. 2002. An introduction to invitational theory. Grand Island High School, Grand Island, Nebraska. University of North Florida. [Web:] http://www.invitationaleducation.net/ie/intro_files/slide0001.htm [Date of access: 14 February 2002].

MARAIS, F.A.J. 1981. Die noodsaaklikheid van didaktiese leiding aan tersiêre inrigtings met spesiale verwysing na die universiteit. Johannesburg : RAU.

MARNEWECK, L. 2000. Implementation of the curriculum. (In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G. ed. Teaching-learning dynamics. Johannesburg : Heinemann. p. 133-158).

MARNEWECK, L. 2001. Implementation of the curriculum. (In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G., eds. Teaching-learning dynamics. Heinemann : Johannesburg. p. 132-158.)

MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 1997. Research in education: a conceptional introduction. United States of America : Longman, Addison Wesley.

MDLADLANA, M.M.S. 2002a. Nasionale Vaardigheidsontwikkeling Strategie: hoekom het Suid-Afrika dit nodig? *Rapport*:13, Mrt. 17.

MDLADLANA, M.M.S. 2002b. Nasionale Vaardigheidsontwikkeling Strategie: vaardighede vir almal se produktiewe burgerskap: antwoorde vir die mees algemene vrae. *Rapport*:22, Mrt. 17.

MERRIAM, S. B. 1991. Case study research in education: a qualitative approach. San Francisco : Jossey-Bass.

MLADEVONIC, R. 2000. An investigation into ways of challenging introductory accounting students' negative perceptions of accounting. *Accounting education*, 9(2):135-155, July.

MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1990. Basic concepts in the methodology of the social sciences. Pretoria : HSRC.

MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1992. Basiese begrippe. Metodologie van die geesteswetenskappe. Pretoria : RGN.

NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION. 1992. Curriculum. Cape Town : Oxford University Press/NECC.

NEWBY, T.J., STEPICH, D.A., LEHMAN, J.D. & RUSSEL, J.D. 1996. Instructional technology for teaching and learning. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

NIEUWOUDT, H.D. 1998. Beskouings oor onderrig: implikasies vir die didaktiese skoling van wiskunde onderwysers. Vanderbijlpark : PU vir CHO. (Proefskrif D.Ed.)

NORTH WEST PROVINCE. Department of education, arts & culture, sport and recreation. 1997. An introduction to outcomes based education (OBE). Mmabatho : Sub-Directorate Curriculum Development.

NTOMBIZOLILE, G.G.V. 2001. Participative teaching. (*In* Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G., eds. Teaching-learning dynamics. Johannesburg : Heinemann. p. 1-26.)

OPENBARE REKENMEESTERS- EN OUDITEURSRAAD. 1991 en daarna. Handboek vir inligting. Johannesburg.

OPENBARE REKENMEESTERS- EN OUDITEURSRAAD. 1993. Opvoedkundige vereistes van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. Johannesburg.

OPPERMANN, H.R.B., BOOYSEN, S.F., KOEN, M., BINNEKADE, C.S. & OBERHOLSTER, J.G.I. 1997. Rekeningkunde standaarde. 7de uitg. Pretoria : Juta.

OROR *kyk* OPENBARE REKENMEESTERS- EN OUDITEURSRAAD.

PAAB *kyk* PUBLIC ACCOUNTANTS' AND AUDITORS' BOARD.

PAUW, J.R. 1975. Westerse universiteit: sy ontstaan aard en toekoms. Johannesburg : De Jongh.

POSAVAC, E. J. & CAREY, R. G. 1989. Program evaluation: methods and case studies. Upper Saddle River. N. J. : Prentice-Hall.

PUBLIC ACCOUNTANTS' AND AUDITORS' BOARD. 2001. The recognition model incorporating the curriculum framework for registered accountant and auditor. Johannesburg.

PURKEY, W.W. 1992. Avoiding erosion in the foundations of invitational education: the seven deadly sins of self-concept theory. (*In* Novak, J.M., ed. Advancing invitational thinking. San Francisco, California : Caddo Gap Press. p. 15-23.)

PURKEY, W.W. 2002a. An introduction to invitational theory. University of North Carolina at Greensboro. [Web:] http://www.invitationaleducation.net/ie/ie_intro.htm [Date of access: 14 February 2002].

PURKEY, W.W. 2002b. The starfish analogy. [Web:] <http://www.invitationaleducation.net/ie/starfish.htm> [Date of access: 14 February 2002].

PURKEY, W.W. & NOVAK, J.M. 1996. Inviting school success. A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice. Belmont, Calif. : Wadsworth Publishing Company.

PURKEY, W.W. & NOVAK, J.M. 1998. A ninvitational approach to ethical practice in teaching. *The education forum*, 63:37-43, Fall.

PURKEY, W.W. & SCHMIDT, J.J. 1990. Invitational learning for counselling and development. Ann Arbor, Mich. : ERIC Counselling and personnel services clearinghouse.

PURKEY, W.W. & STANLEY, P.H. 1991. Invitational teaching, learning and living. Washington, D.C. : National Education Association of the United States.

PURKEY, W.W. & STANLEY, P.H. 1994. The inviting school treasury : 1001 ways to invite student success. New York : Scholastic.

REED, C. 1992. Invitation and multicultural perspectives. (*In* Novak, J.M., ed. *Advancing invitational thinking*. San Francisco, California : Caddo Gap Press. p. 47-76.)

ROODE, M. & LEITH, K.B. 2001. Specific accounting topics. Faerie Glen.

SA *kyk* SUID-AFRIKA.

SAIGR *kyk* SUID-AFRIKAANSE INSTITUUT VAN GEOKTROOIEERDE REKENMEESTERS.

SCHURINK, E. M. 1998. The methodology of unstructured face-to-face interviewing. (In De Vos, A. S. ed. Research at grass roots: a primer for the caring professions. Pretoria : Van Schaik. p. 291-320.)

SHAW, D.E. 2002. The process of invitational theory. [Web:] <http://www.invitationaleducation.net/ie/process.htm> [Date of access: 14 February 2002].

SHIM, J. K., SIEGEL, J.G. & LIEW, C.J. 1994. Strategic business forecasting: the complete guide to forecasting real-world company performance. Chicago : Probus Publishing Company.

SLABBERT, J.A. 1997. A quantum leap to excellence: the challenge for education. Pretoria : Universiteit van Pretoria. (Manuskrip vir publikasie.)

SÖHNGE, W. & MOLETSANE, R.I.M. 1997. Curriculum perspectives and issues. (In Lemmer, E. & Badenhorst, D. eds. Introduction to education for South African teachers. Cape Town : Juta.) p. 263.

SOULIER, J.S. 1988. The design and development of computer based instruction. Boston : Allyn and Bacon.

SPADY, W. 1993. Outcomes-based education. Australian curriculum studies association (ACSA) : Workshop Report no. 5. p. 5 – 7.

SPADY, W.G. 1988. Organising for results: the basis of authentic restructuring and reform. *Educational leadership*, 46(2):4-8, Oct.

STAFFORD, W. B. 1992. Invitational theory and counselling. (In Novak, J. N., ed. Advancing invitational thinking. : San Francisco, Calif. : Caddo Gap Press. p. 195 - 220.)

STAHL, R.J. 1994. The essential elements of cooperative learning in the classroom. *ERIC Clearinghouse for social studies/Social science education bloomington IN*. 5.

[Beskikbaar op internet:] <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed370881.html> [Datum van toegang: 17 Mei 2003].

STANLEY, P.H. 1991. The self concept reconsidered. *Invitational education forum*, 12(3), p. 11-15.

STEYN, G.M. 1993. Die manifestering van uitnodigende onderwys in die klaskamer. *Educare*, 22(1 & 2):120-132.

STEYN, G.M. 1994. Hoe bevorder uitnodigende skole die selfkonsep van leerlinge? *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 34(1):52-63.

STRYDOM, E. 2000. Inligtingstegnologie vir alternatiewe vorme van onderwysvoorsiening. Vanderbijlpark : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Phil.)

STRYDOM, H. & DE VOS, A. S. 1998. Sampling and sampling methods. (In De Vos, A. S. ed. *Research at grass roots: a primer for the caring professions*. Pretoria : Van Schaik. p. 189-201.)

STRYDOM, H. & VENTER, L. 2002. Sampling and sampling methods. (In De Vos, A. S. ed. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. Pretoria : Van Schaik. p. 197-209.)

STUTER, L. M. 1996. About consensus and facilitation: the delphi technique. What is it? March 1996. [Web:] <http://www.icehouse.net/lmstuter/acf001.htm> [Datum van toegang: 25 Feb. 2003].

SUID-AFRIKA. 1951. Openbare Rekenmeesters- en Ouditeurs Wet, No. 51 van 1951. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1991. Openbare Rekenmeesters- en Ouditeurs Wet, No. 80 van 1991. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Department of National Education. 1992. Curriculum. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. 1995. Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid, No. 58 van 1995. *Staatskoerant*, 364(16725):1-11, Okt. 4. (Regulasiekoerant no. 1521.)

SUID-AFRIKA. 1995. White paper on education and training. *Staatskoerant*, 357(16312), Okt. 4. (Regulasiekoerant no. 1521.)

SUID-AFRIKA. Department of Education. 1996a. `Green Paper on Higher Education Transformation. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 1996b. Lifelong learning through a National Qualifications Framework: discussion document. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. 1997. Basic Conditions of Employment Act, No. 75 of 1997. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 1997a. Curriculum 2005: discussion document. Specific outcomes: assessment criteria. Range statements. (Grades 1 to 9). Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. 1997b. Ministry of Education. Draft white paper on higher education. A programme for higher education transformation. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 1997c. Foundation Phase (Grades R to 3) : policy document. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. 1997d. Department of labour. Skills development strategy for economic and employment growth in South Africa. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of Education. 1997e. Building a brighter future: Curriculum 2005. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. 1998. Skills Development Act, No. 97 of 1998. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. 1999. Skills Development Levies Act No. 9 of 1999. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. 1999a. Companies Amendment Act, No. 37 of 1999. (*In Maatskappyyeregdiens*. Durban : Butterworths. p. 3-130.

SUID-AFRIKA. FASSET. 1999b. Constitution of the Financial and Accounting Services Sector Education and Training Authority established in accordance with Sections 9 and 13 of the Skills Development Act No. 97 of 1998 (The Act). Johannesburg : FASSET.

SUID-AFRIKA. 2000a. The development of level descriptors for the NQF. Staatskoerant, 1053:16, Okt. 24. (Regulasie Koerant No. 21679.)

SUID-AFRIKA. FASSET. 2000b. Accounting and other financial services: Fasset Business Plan. Jan. Johannesburg : FASSET.

SUID-AFRIKA. FASSET. 2000c. Sector Skills Plan. Sept. Johannesburg : FASSET.

SUID-AFRIKA. FASSET. 2001a. Accounting and other financial services. Johannesburg : FASSET.

SUID-AFRIKA. 2001b. Ministry of Education. National plan for higher education. Pretoria : Government Printer.

SUID-AFRIKA. Department of labour. 2001c. An introduction to the skills development strategy. Pretoria : Department of labour.

SUID-AFRIKA. FASSET. 2001d. Sector Skills Plan. Sept. Johannesburg : FASSET.

SUID-AFRIKA. FASSET. 2002a. Constitution. [Web:]
<http://www.fasset.org.za/about/constitution.htm> [Datum van toegang: 21 Feb 2002].

SUID-AFRIKA. FASSET. 2002b. Sector skills plan. [Web:]
<http://www.fasset.org.za/ssp/index.htm> [Datum van toegang: 21 Feb 2002].

SUID-AFRIKA. FASSET. 2002c. About Fasset Homepage. [Web:]
<http://www.fasset.org.za> [Datum van toegang: 21 Feb 2002].

SUID-AFRIKA. FASSET. 2002d. Projects. [Web:]
<http://www.fasset.org.za/projects/index.htm> [Datum van toegang: 21 Feb 2002].

SUID-AFRIKA. FASSET. 2003. Mission. Facts : 1 – 12, April.

SUID-AFRIKAANSE INSTITUUT VAN GEOKTROOIEERDE REKENMEESTERS.
 2000a. Institute-profile: profile operating structures. [Web:]
<http://www.saica.co.za/institute/main-profile.htm> [Datum van toegang: 29 Nov. 2000].

SUID-AFRIKAANSE INSTITUUT VAN GEOKTROOIEERDE REKENMEESTERS.
 2000b. SAICA press releases latest news: announcement: training matters. [Web:]
http://www.saica.co.za/newa/misconception_letter.htm [Datum van toegang: 29 Nov. 2000].

SUID-AFRIKAANSE INSTITUUT VAN GEOKTROOIEERDE REKENMEESTERS.
 2001. Opleidingshandleiding. Kengray : Natal Witness Commercial Printers.

SUID-AFRIKAANSE KWALIFIKASIEOWERHEID. 1997. 14/P. Regulasie: 6/97.
 Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKAANSE KWALIFIKASIEOWERHEID. 2000. What is the National Qualifications Framework (NQF). [Web:]
<http://www.saqa.org.za/html/publications/brochures/nqf-brochure01.html> [Datum van toegang: 28 Nov. 2000].

TEEUW, W.B. & VAN DEN BERG, H. 1997. On the quality of conceptual models. [Web:] <http://osm7.cs.byu.edu/ER97/workshop4/tvdb.htm> [Datum van toegang: 15 Aug. 2003].

THE ASSOCIATION OF CHARTERED CERTIFIED ACCOUNTANTS. 1999. Annual review. London : ACCA.

THE ASSOCIATION OF CHARTERED CERTIFIED ACCOUNTANTS. 2000. Expanding horizons. London : ACCA.

THE ASSOCIATION OF CHARTERED CERTIFIED ACCOUNTANTS. 2000. Home: about ACCA. [Web:] http://www.accaglobal.com/about_main.html [Datum van toegang: 01 Des. 2000].

TUROFF, M. & HILTZ, S. R. 2003. Computer based delphi technique. [Web:] <http://eies.njit.edu/turoff/Papers/delphi3.html> [Datum van toegang: 25 Feb. 2003].

VAN DER MERWE, M.P. 1989. Onderwysers se self persepsies. Johannesburg : RAU. (Verhandeling - M.Ed.)

VAN DER MERWE, M.P. 2001. Skole waar almal ewe belangrik is. *Rapport*:1, Okt. 28.

VAN DER WALT, I.E. 1999. 'n Ondersoek na die implementering van 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Vanderbijlpark : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

VAKALISA, N.C.G. 2000. Participative teaching. (In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G., eds. Teaching-learning dynamics. Johannesburg : Heinemann. p. 1-26).

VAN ROOYEN, H. G. & VAN DER MERWE, C. Le R. 2001. Teaching-learning media. (In Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N.C.G., eds. Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE. Heinemann : Johannesburg. p. 240-277.)

VAN ZYL, P. 1969. Opvoeding en die beroepslewe. Johannesburg : RAU.

VERMEULEN, L.M. 1997. Kurrikulum 2005 - uitkomsgebaseerde onderwys en die kurrikulum: 'n gids vir onderwysers, studente en ouers. Vanderbijlpark : PU vir CHO.

VERMEULEN, L.M. 1998a. Didaktiek en kurrikulum 2005: 'n gids vir studente en onderwysers. Vanderbijlpark : PU vir CHO.

VERMEULEN, L.M. 1998b. Navorsingsoriëntering: 'n praktiese gids vir studente en navorsers. Vanderbijlpark : PU vir CHO.

VERMEULEN, L.M. 2000. Kurrikulum 2005: skool- en klaskamerorganisasie en assessering vir die senior fase. Vanderbijlpark : PU vir CHO.

VORSTER, Q., KOEN, M., KOORNHOF, C., OBERHOLSTER, J.G.I. & KOPPESCHAAR, Z.R. 2002. Descriptive accounting. Durban : LexisNexis Butterworths.

WETTE *kyk* **SUID-AFRIKA.**

WOOLFOLK, A.E. 1995. Educational psychology. Boston : Allyn & Bacon.

YERO, J.L. 2002. Teaching in mind: how teacher thinking shapes education. Hamilton : Mind Flight Publishing.

BYLAE A VRAELYS 1 (Afrikaans en Engels)

Dekkingsbrief

Vraelys

- **Afdeling A: Persoonlike inligting**
- **Afdeling B: Inligting oor die vak Rekeningkunde
(Ekosisteem van 'n uitnodigende
onderrigstrategie)**
- **Afdeling C: Inligting aangaande die onderrigdoelstellings
van Rekeningkunde**
- **Afdeling D: Kommentaar en opmerkings**

HIERDIE SKRYWE IS IN ENGELS OP BLADSY 1 BESKIKBAAR.

Mei 2003

Gewaardeerde Dekaan: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Departementshoof: Rekeningkunde, Prinsipaal Dosent: Rekeningkunde en Senior Dosent: Rekeningkunde,

ONDERWERP : 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS.

EMPIRIESE ONDERSOEK : DELPHI TEGNIEK

Die doel van die vraelys en die een wat hierop volg, is om waardevolle inligting te verskaf aan u en die Rekeningkunde-dosente verbonde aan u instelling. Uitnodigende onderwys voorsien 'n teoretiese raamwerk en praktiese strategie vir die Rekeningkunde-onderriggewer om onderwys- en opleidingsfasiliteite te skep waar leerders graag wil wees en waar leerders graag wil leer. In dié studie word daar gefokus op die rol van die Rekeningkunde-onderriggewer binne die teoretiese raamwerk en praktiese strategie van uitnodigende onderwys.

Uitnodigende onderwys is gebaseer op vyf basiese aannames:

- Die potensiaal van leerders kan ten beste gerealiseer word deur plekke, beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om die ontwikkeling "uit te nooi" en deur mense wat intensioneel en professioneel teenoor mekaar optree.
- Elke leerder is waardevol, bekwaam en verantwoordelik en moet dienooreenkomstig behandel word.
- Onderrig behoort 'n koöperatiewe aksie te wees.
- Die proses is net so belangrik as die eindproduk, met ander woorde: die proses is die produk in wording.
- Elke leerder het onontginde potensiaal in alle verdienstelike lewensfasette.

Die terugvoering bied aan die dosente die geleentheid om by uitnemendheid 'n uitnodigende strategie vir die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys te aanvaar en toe te pas.

Aangehegte vraelys bestaan uit vier kategorieë: persoonlike besonderhede; die ekosisteem van uitnodigende onderrig; onderrigdoelstellings van Rekeningkunde in hoër onderwysverband; en opmerkings. Vraelyste word vertroulik gehanteer. Van u as dekaan/departementshoof/prinsipaal dosent/senior dosent word daar verwag om 'n eerlike en objektiewe uitspraak te lewer oor u beleving en persepsie van die onderrig en leer van Rekeningkunde.

Die vraelys sal slegs **10 tot 15 minute** van u tyd in beslag neem!

Dankie vir u samewerking en tyd afgestaan om die vraelys te voltooi.

Werkwyse vir die voltooiing van die vraelys:

1. Aangeheg aan die skrywe is 'n lêer vir 'n Afrikaanse vraelys en 'n Engelse vraelys. Kies die medium waarin u die vraelys wil voltooi. Dubbel **click** op u lêer-keuse. Die lêer sal dan geaktiveer word en op u skerm verskyn.
2. Die Afrikaanse vraelys bestaan uit 7 bladsye en kan nou deur u voltooi word.
3. Na voltooiing, stoor die lêer onder 'n nuwe naam: **REK 1**. Stoor die voltooide vraelys as 'n **WORD DOCUMENT**.
4. E-pos die voltooide vraelys terug aan die navorser. Maak gebruik van u e-pos fasiliteite. Aktiveer die nuwe pos-funksie. Rig die e-pos aan: mwlodewy@mweb.co.za
U kan ook die antwoord (reply to sender) funksie gebruik. Die e-pos adres in hierdie keuse is: toy@tritek.ac.za
Onthou egter om in beide opsies die voltooide vraelys, gestoor onder **REK 1** as 'n **WORD DOCUMENT**, aan te heg voordat u die stuur (send) sleutel aktiveer.
5. Stuur asseblief per e-pos terug **so spoedig moontlik**.

Esther Lodewyckx
Navorser
Tel 016 428 1599
Geregistreerde Ph D
student: PU vir CHO

Dr Esmarie Strydom
PU vir CHO: Promotor
Tel 016 910 3712

Prof Pierre Lucouw
PU vir CHO: Mede-
Promotor
Tel 016 910 3350/1

Dr Linda Theron
PU vir CHO: Hulp-
Promotor
Tel 016 910 3714

OPNAME VAN DIE UITNODIGENDE DEPARTEMENT REKENINGKUNDE

AFDELING A: PERSOONLIKE INLIGTING

Merk slegs die blokkie wat op u van toepassing is met 'n X:

A1	Geslag	☐ Manlik	☐ Vroulik	
A2	Ouderdom in jare	☐ 20-25	☐ 26-30	☐ 31-35
		☐ 36-40	☐ 41-45	☐ Bo 45
A3	Moedertaal	☐ Afrikaans	☐ Engels	☐ Noord-Sotho
		☐ Tswana	☐ Zoeloe	☐ Suid-Sotho
		☐ Xhosa		
		☐ Venda		
		☐ Ander (spesifiseer)		
A4	U is tans verbonde aan 'n	☐ Universiteit		☐ Technikon
A5	Hoogste kwalifikasie behaal	☐ Professioneel	☐ Doktorsgraad	
		☐ Meestersgraad	☐ Honneursgraad	
		☐ Ander (spesifiseer)		
		☐ Onderwys (spesifiseer)		
A6	U is tans aangestel as (posvlak/rang)	☐ Dekaan	☐ Prinsipaal Dosent: Rekeningkunde	
		☐ Departementshoof: Rekeningkunde	☐ Senior Dosent: Rekeningkunde	
		☐ Ander (spesifiseer)		
A7	Aantal jare diens in huidige aanstelling	☐ 1-5 jaar	☐ 6-10 jaar	☐ Meer as 10 jaar

DEEL B: INLIGTING OOR DIE VAK REKENINGKUNDE

Dui asseblief u antwoord op elk van die volgende stellings aan deur 'n X te plaas in die een kolom wat u mening oor u Departement Rekeningkunde die beste verteenwoordig.

		Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B1.	In hierdie Departement Rekeningkunde word reëls ten opsigte van studente regverdig toegepas, studente het 'n sê in besluitneming oor hierdie reëls.					
B2.	Rekeningkunde-dosente is onwillig om studente wat spesiale probleme in Rekeningkunde ondervind, te help.					
B3.	Rekeningkunde-dosente in hierdie departement het genoeg tyd om na die badkamer te gaan.					
B4.	Meubels in die Rekeningkunde-lesinglokale is onaangenaam en ongemaklik.					
B5.	Rekeningkunde-studente werk onderling saam.					
B6.	Rekeningkunde-dosente betuig waardering vir studente se aanwesigheid in hul klasse.					
B7.	Opsigters is trots daarop om die lesinglokale en kantore van die Departement Rekeningkunde so skoon moontlik te hou.					
B8.	Spesiale pogings word aangewend om die kultuur-bydraes van minderheidsgroepe te erken.					

		Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B9.	Die Departementshoof: Rekeningkunde betrek almal in die besluitnemingsproses.					
B10.	Die ruskamers vir studente in hierdie Departement/fakulteit Rekeningkunde is skoon en word doeltreffend in stand gehou (seep en handdoeke).					
B11.	Die lug ruik vars in die Departement Rekeningkunde se lesinglokale en kantore.					
B12.	Rekeningkunde-dosente in die Departement Rekeningkunde openbaar 'n gebrek aan respek vir studente.					
B13.	Min, indien enige, studente drui in Rekeningkunde.					
B14.	Studente se traagheid is 'n probleem in hierdie Departement Rekeningkunde.					
B15.	Studente kry geleentheid om met mekaar te praat tydens Rekeningkunde-klasaktiwiteite.					
B16.	Studente verwelkom dit wanneer hul mening in die Rekeningkunde-klas gevra word.					
B17.	Dit is moeilik om met Rekeningkunde-dosente te praat.					
B18.	Die beleid van die Departement Rekeningkunde veroorloof en moedig vryheid van uitdrukking aan onder studente, dosente, ouers en amptenare.					
B19.	Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde lag baie, openbaar 'n humorsin en blyk die lewe te geniet.					
B20.	Waarneming dui aan dat die ruimte in hierdie Departement Rekeningkunde volgeprop en andersins misbruik word.					
B21.	Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde vind maniere waarop hulle die omliggende gemeenskap kan dien.					
B22.	Daar is baie lewende groen plante in hierdie Departement Rekeningkunde.					
B23.	Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde bestee min of geen tyd daaraan om met hul studente oor aktiwiteite buite die klas te gesels nie.					
B24.	Rekeningkunde-dosente, die Departementshoof: Rekeningkunde en die Dekaan van die fakulteit werk onderling saam ter wille van hierdie departement.					
B25.	Rekeningkunde-dosente is oor die algemeen voorbereid vir hul klasse.					
B26.	Die ruskamers vir akademiese personeellede in hierdie Departement/fakulteit Rekeningkunde is skoon en word doeltreffend in stand gehou.					

		Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B27.	Studente hou daarvan om die biblioteek te besoek om te lees of om 'n Rekeningkundige onderwerp na te vors.					
B28.	Die middagete-program aan hierdie Departement Rekeningkunde is 'n aangename byvoegsel tot die akademiese dag.					
B29.	Punte word toegeken deur middel van regverdigde en omvattende evaluering van die werk en moeite in die Departement Rekeningkunde.					
B30.	Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde is onbeleeft teenoor mekaar.					
B31.	Die biblioteek is daeliks oop.					
B32.	Die Dekaan van die Fakulteit is aantreklik.					
B33.	Rekeningkunde-dosente werk daaraan om studente se selfvertroue aan te moedig.					
B34.	Rekeningkunde-dosente verwag hoë akademiese prestasies van studente.					
B35.	Kennisgewings wat in en om hierdie Departement Rekeningkunde aangebring is, is positief beoordeel.					
B36.	Programme van die Departement Rekeningkunde betrek korporatiewe bestuurservaring.					
B37.	Die kennisgewingborde van die Departement Rekeningkunde is aantreklik en byderwets.					
B38.	Alle telefoonoprope in hierdie Departement Rekeningkunde word stiptelik en beleef beantwoord.					
B39.	Die Dekaan van hierdie fakulteit behandel die Departementshoof: Rekeningkunde en Rekeningkunde-dosente asof hulle verantwoordelik is.					
B40.	Die Departementshoof: Rekeningkunde behandel Rekeningkunde-dosente asof hulle verantwoordelik is.					
B41.	Almal in die Departement Rekeningkunde daag betyds op vir lesings.					
B42.	Kreatiewe denke word in hierdie Departement Rekeningkunde aangemoedig.					
B43.	Daar is ruimte vir studente se onafhanklike studie in die Departement Rekeningkunde.					
B44.	Studente-dissipline word vanuit 'n positiewe uitgangspunt benader in die Departement Rekeningkunde.					
B45.	Boodskappe en notas wat huius toe geneem word, is positief.					
B46.	Rekeningkunde-dosente openbaar ongevoelighede teenoor die gevoelens van Rekeningkunde-studente.					

		Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B47.	Rekeningkunde-dosente bespreek beplanning en die vordering van Rekeningkunde-studente in spanne.					
B48.	Rekeningkunde-dosente handhaaf duidelike en regverdigde werkstandaarde.					
B49.	Rekeningkunde-lesinglokale bied 'n verskeidenheid meubel-rangskikkings.					
B50.	Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde wil hier wees.					
B51.	Rekeningkunde-dosente voel dikwels onwelkom wanneer hulle die Fakulteitsfasiliteite binnegaan.					
B52.	Rekeningkunde-dosente voel dikwels onwelkom wanneer hulle die Rekeningkunde-departements-fasiliteite binnegaan.					
B53.	Om direk met hierdie Rekeningkunde-dosente te kommunikeer is 'n moeilike en tydrowende taak.					
B54.	Die toon van heelwat van hierdie Rekeningkunde Departement se korrespondensie is negatief.					
B55.	Ouers voel dat hulle nie in die Fakulteit/Departement Rekeningkunde welkom is nie.					
B56.	Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde probeer vandalisme stopsit wanneer hulle dit teenkom.					
B57.	Die kafeteria is 'n onaangename plek vir dosente om middagete te geniet.					
B58.	Die dosente in hierdie Departement Rekeningkunde word aangemoedig om 'n praktyk van goeie gesondheid te volg.					
B59.	Die Rekeningkunde-dosente openbaar sterk belangstelling daarin om hierdie departement uitnodigend te maak.					
B60.	Rekeningkunde-dosente gebruik 'n verskeidenheid metodes om studente te help leer.					
B61.	Rekeningkunde-dosente vertoon gebrek aan entoesiasme vir hul werk.					
B62.	Die Rekeningkunde-dosente van hierdie departement ken baie studente se name.					
B63.	Onderbreking in klaskamer-/akademiese aktiwiteite in hierdie Departement Rekeningkunde word minimaal gehou					
B64.	In hierdie Departement Rekeningkunde slaag dosente daarin om te doen wat van hulle verwag word.					
B65.	Trots is opsigtelik onder Rekeningkunde-dosente.					
B66.	Rekeningkunde-dosente deel hul ervarings buite die klaskamer met studente.					

		Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B67.	Slegs 'n uitgesoekte paar mense word in besluitneming van hierdie Departement Rekeningkunde betrek.					
B68.	Daelikse bywoning deur studente en Rekeningkunde-dosente is hoog.					
B69.	Gras, immergroen bome en struik in en om die Departement Rekeningkunde word goed versorg.					
B70.	Daar is gemaklike stoele vir besoekers in die kantore van Rekeningkunde-dosente.					
B71.	Rekeningkunde-dosente bring tyd deur ná klas-/konsultasie tyd met diegene wat ekstra hulp nodig het.					
B72.	Die evaluerings- en assesseringspraktyke in hierdie Departement Rekeningkunde is onregverdig.					
B73.	Die beligting in hierdie Rekeningkunde-lesing-lokale en dosente se kantore is meer as genoegsaam.					
B74.	Rekeningkunde-dosente word geïgnoreer wanneer hulle kantore van hierdie Departement Rekeningkunde binnegaan.					
B75.	Rekeningkunde-klasse begin betyds.					
B76.	Kort kursusse in Rekeningkunde is vir studente beskikbaar.					
B77.	Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde sien kans om met mekaar te verskil.					
B78.	Rekeningkunde-dosente word ontmoedig om nuwe projekte in hierdie departement/fakulteit te begin.					
B79.	U is bewus van 'n uitnodigende strategie wat toegepas kan word in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys ongeag die didaktiese teorie ingebruik.					
B80.	Die Departementshoof: Rekeningkunde is aantreklik.					

AFDELING C: INLIGTING AANGAANDE DIE ONDERRIGDOELSTELLINGS VAN REKENINGKUNDE

Dui asseblief u antwoord op elk van die volgende stellings aan deur 'n X te plaas in die een kolom wat u mening oor u Departement Rekeningkunde die beste verteenwoordig.

		Altyd	Van tyd tot tyd	Skaars	Nooit
C1.	U is vertroud met die inhoud van die NKR, Hoër Onderwys- en Opleidingsband se basiese (fundering), praktiese en reflekerende bevoegdhede soos voorgestel vir vlak vyf, ses, sewe en agt.				

		Altyd	Van tyd tot tyd	Skaars	Nooit
C2.	U is aktief betrokke by die Nasionale Vaardigheidsontwikkeling-strategie				
C3.	U is vertrouwd met die doelstellings en prioriteite van FASSET wat gerig is op die onderliggende beginsels soos uiteengesit in die visie- en missie-opgawe.				
C4.	Professionele liggame vorm 'n kritieke komponent in die onderwys- en opleidingsvoorsiening in die sektor vir finansies en rekeningkunde.				
C5.	Die CFA staan in diens van die rekeningkundige professie deur die skep van 'n professionele tuiste vir Kommersiële en Finansiële Rekenmeesters.				
C6.	U is vertrouwd met die OROR se verskeie erkenning-standaarde wat as essensieel beskou moet word vir die realisering van die verwagtinge in die akademiese program.				
C7.	U is dit eens met OROR dat hoër onderwysinstellings 'n effektiewe onderrigbenadering behoort te bevorder wat 'n basis sal voorsien vir lewenslange leer.				
C8.	Die mate van ontwikkeling van die kern bevoegdheidsgraad van Rekeningkunde-leerders is afhanklik van die akademiese personeel.				
C9.	Die afhanklikheid figureer in die aantal, kwalifikasies en deskundigheid van die Rekeningkunde-onderriggewers. [Verwys C8].				
C10.	Die standaard wat OROR stel moet realiseer in die akademiese program van die Rekeningkunde wat u hoër onderwysinstelling aanbied.				
C11.	Die opleiding, soos deur SAIGR bepaal, wat deur GOOs/GOKs aangebied word, moet van sodanige omvang wees dat intellektuele, interpersoonlike, kommunikasie-, verantwoordelikheid- en sekere bestuursvaardighede by GR-, AAR- en ART-leerders vasgelê word.				
C12.	Elke leerder wat hom/haar verbind tot die onderrig en opleiding soos deur SAIGR bepaal, hetsy 'n GR, AAR of ART is waardevol, bekwaam en verantwoordelik, en moet dienooreenkomstig behandel word.				
C13.	AETA , as private voorsiener, kan die doelstellings verwesenlik om deur die CBET -program die gaping van rekeningkundige vaardighede wat bestaan tussen professioneel-gekwalfiseerde rekenmeester en ondersteunende rekeningkundige personeellid te oorbrug, sodat hy/sy 'n formele erkende kwalifikasie kan verwerf.				

AFDELING D: KOMMENTAAR EN OPMERKINGS

Enige kommentaar of algemene opmerkings binne die volgende raamwerk:

D1. Uitnodigende strategie:

D1.1 Dink u 'n uitnodigende strategie is praktyk in u Departement Rekeningkunde?

D1.2 Is daar ruimte om Uitnodigende onderrig toe te pas in u Departement Rekeningkunde?

D2. Onderrigdoelstellings vir Rekeningkunde in hoër onderwys:

D3. Algemeen:

Dankie dat u hierdie opname voltooi het!
STUUR ASSEBLIEF PER E-POS TERUG SO SPOEDIG MOONTLIK.

THIS LETTER IS AVAILABLE IN AFRIKAANS ON PAGE 2

May 2003

Esteemed Dean: Commerce and Management Sciences, Head of Department: Accounting, Principal lecturer: Accounting and Senior lecturer: Accounting

TOPIC : AN INVITATIONAL TEACHING STRATEGY FOR ACCOUNTING IN HIGHER EDUCATION

EMPIRICAL INVESTIGATION : DELPHI TECHNIQUE

The objective of this questionnaire and the one, which will follow, is to provide valuable information to you and the Accounting lecturers at your institution. Invitational education affords a theoretical framework and practical strategy to the Accounting lecturer to create educational and training facilities where learners will want to be and where learners will want to learn. In this study the focus falls on the role of the Accounting lecturer within the theoretical framework and practical strategy of invitational education.

Invitational education is based on five basic assumptions:

- Learners' potential can best be realized by places, policies, processes and programmes specifically designed to invite development and by people who act intentionally and professionally towards one another.
- Each learner is valuable, competent and responsible and should be treated accordingly.
- Education should be a cooperative activity.
- The process is as important as the product, in other words: the process is the product in the making.
- Each learner possesses untapped potential in all areas of worthwhile human endeavour.

The feedback affords the lecturers the opportunity to accept and apply an invitational strategy par excellence in the teaching of Accounting in higher education.

The attached questionnaire comprises four categories: personal particulars; the ecosystem of invitational teaching; teaching objectives of Accounting in higher education context; and comments. Questionnaires are dealt with confidentially. As dean/head of department/principal lecturer/senior lecturer, you are expected to give an honest and objective opinion upon your experience and perception of the teaching and learning of Accounting.

The questionnaire will only take **10 to 15 minutes** of your time!

Thank you for your cooperation and time in completing the questionnaire.

Method for the completion of the questionnaire:

1. Attached to the letter there is a file for an English and Afrikaans questionnaire. Select the medium in which you want to complete the questionnaire. Double **click** on your file choice. The file will then be activated and will appear on your screen.
2. The English questionnaire comprises 6 pages and can now be completed by you.
3. On completion, store the file under a new name **ACC 1**. Store the completed questionnaire as a **WORD DOCUMENT**.
4. E-mail the completed questionnaire back to the researcher. Use your e-mail facilities. Activate the new post function. Address the e-mail to: mwlodewy@mwweb.co.za

You may also use the reply to sender function, the e-mail address in this case: toy@tritek.ac.za

However, remember to attach the completed questionnaire, stored under **ACC 1** as a **WORD DOCUMENT**, before you activate the send key.
5. Kindly return per e-mail **as soon as possible**.

Esther Lodewyckx
Researcher
Tel 016 428 1599
Registered Ph D student at
PU for CHE

Dr Esmarie Strydom
PU for CHE: Promoter
Tel 016 910 3712

Prof Pierre Lucouw
PU for CHE: Co-Promoter
Tel 016 910 3350/1

Dr Linda Theron
PU for CHE: Assistant
Promoter
Tel 016 910 3714

SURVEY OF THE INVITATIONAL ACCOUNTING DEPARTMENT

SECTION A: PERSONAL INFORMATION

Make a X only in the space which applies to you:

A1	Gender	Masculine		Feminine			
A2	Age in years	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	Above 45
A3	Mother tongue	Afrikaans		English		Northern Sotho	Southern Sotho
		Tswana		Zulu		Xhosa	Venda
		Other (Specify)					
A4	You are now appointed at a	University			Technicon		
A5	Highest qualification achieved	Professional			Doctor's Degree		
		Master's Degree			Honours Degree		
		Other (Specify)					
		Education (Specify)					
A6	You are presently appointed as (post level/rank)	Dean			Principal Lecturer: Accounting		
		Head of Department: Accounting			Senior Lecturer: Accounting		
		Other (Specify)					
A7	Number of years in present appointment	1-5 years	6-10 years	More than 10 years			

SECTION B: INFORMATION REGARDING THE SUBJECT ACCOUNTING

Please indicate your response to each of the following statements by placing an **X** in the one column that best represents your opinion of your Accounting Department.

		Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
B1.	In this Accounting Department rules concerning students are fairly administered, students have a say in deciding of these rules.					
B2.	Accounting lecturers are unwilling to help students who have special problems in Accounting.					
B3.	Accounting lecturers in this department have ample time to go to the bathroom.					
B4.	Furniture in the Accounting lecture venues is unpleasant and uncomfortable.					
B5.	Accounting students work cooperatively with one another.					
B6.	Accounting lecturers express appreciation for students' presence in their classes.					
B7.	Custodians take pride in keeping the Accounting Department venues and offices as clean as possible.					

		Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
B8.	Special efforts are made to recognise the cultural contributions of minority groups					
B9.	The Accounting Head of Department involves everyone in the decision-making process.					
B10.	The restrooms for students in this Accounting Department/Faculty are clean and properly maintained (soap and towels).					
B11.	The air smells fresh in the Accounting Department venues and offices.					
B12.	Accounting lecturers in the Accounting Department show a lack of respect for students.					
B13.	Few, if any students fail Accounting.					
B14.	Tardiness of students is a problem in this Accounting Department.					
B15.	Students have the opportunity to talk to one another during Accounting class activities.					
B16.	Students are pleased when they are called upon for their opinion in the Accounting class.					
B17.	Accounting lecturers are difficult to talk to.					
B18.	The Accounting Department policy permits and encourages freedom of expression of students, lecturers, parents and administrators.					
B19.	Accounting lecturers in this Accounting Department laugh a lot, exhibit a sense of humour and appear to enjoy life.					
B20.	Observations indicate that space is cluttered up and otherwise misused in this Accounting Department.					
B21.	Accounting lecturers in this Accounting Department find ways to serve the surrounding community.					
B22.	There are many living green plants inside this Accounting Department.					
B23.	Accounting lecturers in this Accounting Department take little or no time to talk to students about their out-of-class activities.					
B24.	Accounting lecturers, the Accounting Head of Department and Dean of the faculty work cooperatively for the sake of this department.					
B25.	Accounting lecturers are generally prepared for class.					
B26.	The restrooms for academic staff in this Accounting Department/Faculty are clean and properly maintained.					
B27.	Students like to visit the library to read or research on an Accounting topic.					

		Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
B28.	The lunch programme at this Accounting Department is a pleasant addition to the academic day.					
B29.	Grades are assigned by means of fair and comprehensive assessment of work and effort in the Accounting Department.					
B30.	Accounting lecturers in this Accounting Department are impolite to one another.					
B31.	The library is open every day.					
B32.	The Dean of the Faculty is attractive.					
B33.	Accounting lecturers work to encourage students' self-confidence.					
B34.	Accounting lecturers expect high academic performance from students.					
B35.	Signs posted in and around this Accounting Department are positively worded.					
B36.	Accounting Department programmes involve corporate experience.					
B37.	Accounting Department bulletin boards are attractive and up-to-date.					
B38.	All telephone calls to this Accounting Department are answered promptly and politely.					
B39.	The Dean of this faculty treats the Accounting Head of Department and Accounting lecturers as though they are responsible.					
B40.	The Accounting Head of Department treats Accounting lecturers as though they are responsible.					
B41.	Everyone in the Accounting Department arrives on time for lectures.					
B42.	Creative thinking is encouraged in this Accounting Department					
B43.	Space is made available for independent student study in the Accounting Department.					
B44.	Student discipline is approached from a positive point of view in the Accounting Department.					
B45.	The messages and notes sent home are positive.					
B46.	Accounting Department lecturers show insensitivity to the feelings of Accounting students.					
B47.	Accounting Department lecturers discuss planning and Accounting student progress in teams.					
B48.	Accounting Department lecturers maintain clear and reasonable work standards.					
B49.	Accounting lecture venues offer a variety of furniture arrangements.					

		Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
B50.	Accounting lecturers in this Accounting Department want to be here.					
B51.	Accounting lecturers often feel unwelcome when they enter the Faculty facilities.					
B52.	Accounting lecturers often feel unwelcome when they enter the Accounting Department facilities.					
B53.	Communicating directly with these Accounting Department lecturers is a difficult and time-consuming task.					
B54.	Much of this Accounting Department's correspondence is negative in tone.					
B55.	Parents feel they are not welcome in the Faculty/Accounting department.					
B56.	Accounting lecturers in this Accounting Department try to stop vandalism when they see it happening.					
B57.	The cafeteria is an unpleasant place for lecturers to have lunch.					
B58.	Accounting lecturers are encouraged to follow a good health practice is in this department.					
B59.	The Accounting Department lecturers show a strong interest in making this department inviting.					
B60.	Accounting Department lecturers use a variety of methods to help students learn.					
B61.	Accounting Department lecturers demonstrate a lack of enthusiasm about their work.					
B62.	The Accounting Department lecturers of this department know the names of many students.					
B63.	Interruptions to classroom/academic activities are kept to a minimum in this Accounting Department.					
B64.	In this Accounting Department lecturers succeed in doing what is expected of them.					
B65.	Pride is evident among Accounting lecturers.					
B66.	Accounting Department lecturers share out-of-class experiences with students.					
B67.	Only a select few in this Accounting Department are involved in making decisions.					
B68.	Daily attendance by Accounting students and Accounting Department lecturers is high.					
B69.	Grass, evergreens and shrubs around the Accounting Department are well kept.					
B70.	There are comfortable chairs for visitors in the offices of Accounting Department lecturers.					
B71.	Accounting Department lecturers spend time after class/consultation time with those who need extra help.					
B72.	The evaluation and assessment practices in this Accounting Department are unfair.					

		Strongly agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
B73.	The lighting in these Accounting Department venues and lecturers' offices is more than adequate.					
B74.	Accounting lecturers are ignored when they enter offices in this Accounting Department.					
B75.	Accounting classes get started quickly.					
B76.	Short Accounting courses are available to students.					
B77.	Accounting lecturers in this Accounting Department feel free to disagree with one another.					
B78.	Accounting Department lecturers are discouraged from beginning new projects in this department/faculty.					
B79.	You are aware of an invitational strategy, which can be applied in teaching Accounting in higher education, irrespective of the didactic theory in use.					
B80.	The Accounting Head of Department is attractive.					

SECTION C: INFORMATION ABOUT THE TEACHING OBJECTIVES OF ACCOUNTING

Please indicate your response to each of the following statements by placing an **X** in the one column that best represents your opinion of your Accounting Department.

		Always	From time to time	Hardly ever	Never
C1.	You are familiar with the content of the NQF , Higher Education and Training band's basic (foundation), practical and reflective competences as proposed for levels five, six, seven and eight.				
C2.	You are actively involved in the National Proficiency Development Strategy .				
C3.	You are familiar with the objectives and priorities of FASSET that are aimed at the underlying principals as set out in the vision and mission statement.				
C4.	Professional bodies form a critical component in the provision of teaching and training in the financial and accounting sector.				
C5.	The CFA stands in the service of the accounting profession by creating a professional home for Commercial and Financial Accountants.				
C6.	You are familiar with the various PAAB standards of recognition, which must be regarded as essential for the realisation of the expectations in the academic programme.				
C7.	You agree with PAAB that higher education institutions should promote an effective teaching approach, which will provide a basis for life-long learning.				
C8.	The measure of development of the core degree of competence of Accounting learners depends on the academic staff.				
C9.	The dependence is reflected in the number, qualifications and expertise of the Accounting lecturers. [Refer to C8].				

		Always	From time to time	Hardly ever	Never
C10.	The standards set by PAAB must be realised in the academic programme of the Accounting presented by your higher education institution.				
C11.	The training, as determined by SAICA , presented by ATOs/RTOs, must be of such magnitude that intellectual, interpersonal, communication, responsibility and certain management skills will be included in CA, AGA and AAT learners.				
C12.	Each learner who associates him/herself with teaching and training as determined by SAICA , whether a CA, AGA or AAT, is valuable, competent and responsible, and must be treated accordingly.				
C13.	AETA , as private provider, can through the CBET programme achieve the objectives by bridging the gap in accounting skills that exists between the professionally qualified accountant and the supporting accounting member of staff, so that he/she can obtain a formally acknowledged qualification.				

SECTION D: COMMENTS AND REMARKS

Any comments or general remarks within the following framework:

D1. Invitational strategy:

D1.1 Do you think an invitational strategy is practiced in your Accounting Department?

D1.2 Is there a place for Invitational teaching to be practice in your Accounting Department?

D2. Teaching goals of Accounting in higher education:

D3. General:

Thank you for completing this survey!
PLEASE RETURN PER E-MAIL BEFORE AS SOON AS POSSIBLE.

**BYLAE B
VRAELYS 2
(Afrikaans en Engels)**

Dekkingsbrief

Vraelys

- **Afdeling A: Persoonlike inligting**
- **Afdeling B: Elemente van 'n uitnodigende onderrigstrategie**
- **Afdeling C: Funkzioneringsvlakke van 'n uitnodigende onderrigstrategie**
- **Afdeling D: Hoekstene van 'n uitnodigende onderrigstrategie**

HIERDIE SKRYWE IS IN ENGELS OP BLADSY 1 BESKIKBAAR.

Donderdag, Augustus 7de, 2003

Gewaardeerde Medewerker,

ONDERWERP : 'N UITNODIGENDE ONDERRIGSTRATEGIE VIR REKENINGKUNDE IN HOËR ONDERWYS.

EMPIRIESE ONDERSOEK : DELPHI TEGNIEK

Baie dankie vir die van u wat deelgeneem het aan die eerste vraelysronde gedurende Mei 2003. Dit is jammer as u nie u weg oop gesien het om aan die vorige vraelysronde gedurende Mei 2003 deel te neem nie! Nieteenstaande gee ek graag terugvoer. Ek het groot waardering vir u insette ten spyte van u druk werksprogram en vol dagboek. Sommige van die respondente van vraelys een sien die moontlikheid dat 'n uitnodigende strategie in die onderrig van Rekeningkunde in die toekoms toegepas kan word. Die empiriese ondersoek gaan dus op grond hiervan voort.

Die empiriese ondersoek is gegrond op die Delphi Tegnique wat behels dat die eerste vraelys opgevolg word met 'n tweede en moontlik 'n derde vraelys.

Die eerste vraelys het u insette verkry rakende die uitnodigende onderrig se ekosisteem. Die uitnodigende onderrig omgewing bestaan uit 'n ekosisteem van die vyf P's, naamlik 'people, places, policies, programmes and processes'. Binne dié vyf areas verkeer die onderriggewer en ander deelnemende partye voortdurend in interaksie.

Die tweede vraelys bou hierop voort deur u insette te verkry aangaande uitnodigende onderrig. Hierdie vraelys fokus op die elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene van uitnodigende onderrig.

Dit is moontlik belangrik om u net weer te vergewis van die konsep uitnodigende onderrig:

- Uitnodigende onderwys voorsien 'n teoretiese raamwerk en praktiese strategie vir die Rekeningkunde-onderriggewer om onderwys- en opleidingsgeleenthede te skep waar leerders graag wil wees en waar leerders graag wil leer.
- Uitnodigende onderrig is die deel van uitnodigende onderwys wat spesifiek die kragtige rol van die onderriggewer in die onderrigleergeleentheid aanspreek. Uitnodigende onderrig skep verdere beweegruimte vir verskeie onderrigleerprogramme en -modelle wat slegs van 'n beperkte tonnelvisie of werkswyse voorsien is.

Die riglyne van uitnodigende onderrig is glashelder en openhartig:

- Elke leerder is waardevol, bekwaam en verantwoordelik en moet dienoreenkomstig behandel word.
- Onderrig behoort 'n koöperatiewe aksie te wees.
- Die proses is net so belangrik as die eindproduk, met ander woorde: die proses is die produk in wording.
- Elke leerder het onontginde potensiaal in alle verdienstelike lewensfasette.

U terugvoer bied aan die dosente die geleentheid om by uitnemendheid 'n uitnodigende strategie vir die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys te aanvaar en toe te pas.

Die aangehegte vraelys bestaan uit 33 vrae in vier kategorieë: persoonlike inligting, elemente, funksioneringsvlakke en hoekstene van uitnodigende onderrig. Hierdie konsepte word binne die raamwerk van die vraelys omskryf sodat u met gemak en vertroue u insette kan lewer. Vraelyste word vertroulik hanteer. Van u as respondent word verwag om 'n eerlike en objektiewe uitspraak te lewer oor u beleving en persepsie van die onderrig en leer van Rekeningkunde.

Die vraelys sal slegs **10 tot 15 minute** van u tyd in beslag neem!

Dankie vir u samewerking en tyd afgestaan om hierdie tweede vraelys te voltooi.

Werkwyse vir die voltooiing van die vraelys:

1. Aangeheg aan die skrywe is 'n lêer vir 'n Afrikaanse vraelys en 'n Engelse vraelys. Kies die taalmedium waarin u die vraelys wil voltooi. Dubbel **click** op u lêer-keuse. Die lêer sal dan geaktiveer word en op u skerm verskyn.
2. Die Afrikaanse vraelys bestaan uit 5 bladsye en kan nou deur u voltooi word.
3. Na voltooiing, stoor die lêer onder 'n nuwe naam: **REK 2**. Stoor die voltooië vraelys as 'n **WORD DOCUMENT**.
4. E-pos die voltooië vraelys terug aan die navorser. Maak gebruik van u e-pos fasiliteite. Aktiveer die nuwe pos-funksie. Rig die e-pos aan: mwlodewy@mweb.co.za U kan ook die antwoord (reply to sender) funksie gebruik. Onthou egter om in beide opsies die voltooië vraelys, gestoor onder **REK 2** as 'n **WORD DOCUMENT**, aan te heg voordat u die stuur (send) sleutel aktiveer.
5. Stuur asseblief **so spoedig moontlik** per e-pos terug. **Keerderdatum nie later as 15 Augustus 2003 nie! Asseblief?**

Esther Lodewyckx
Navorser
Tel 016 428 1599
Geregistreerde Ph D student:
PU vir CHO

Dr Esmarie Strydom
PU vir CHO: Promotor
Tel 016 910 3712

Prof Pierre Lucouw
PU vir CHO: Mede-Promotor
Tel 016 910 3350/1

Dr Linda Theron
PU vir CHO: Hulp-Promotor
Tel 016 910 3714

OPNAME VAN DIE UITNODIGENDE DEPARTEMENT REKENINGKUNDE

AFDELING A: PERSOONLIKE INLIGTING

Merk slegs die blokkie wat op u van toepassing is met 'n X:

A1	Geslag	Manlik		Vroulik	
A2	Ouderdom in jare	20-25	26-30	31-35	36-40
		41-45	Bo 45		
A3	Moedertaal	Afrikaans	Engels	Noord-Sotho	Suid-Sotho
		Tswana	Zoeloe	Xhosa	Venda
	Ander (Spesifiseer)				
A4	U is tans verbonde aan 'n	Universiteit		Technikon	
A5	Hoogste kwalifikasie behaal	Professioneel	Doktorsgraad		
		Meestersgraad	Honneursgraad		
	Ander (spesifiseer)				
	Onderwys (spesifiseer)				
A6	U is tans aangestel as (posvlak/rang)	Dekaan	Prinsipaal Dosent: Rekeningkunde		
		Departementshoof: Rekeningkunde	Senior Dosent: Rekeningkunde		
	Ander (spesifiseer)				
A7	Aantal jare diens in huidige aanstelling	1-5 jaar	6-10 jaar	Meer as 10 jaar	
A8	U het deelgeneem aan die eerste vraelys gedurende Mei 2003	Ja	Nee		

AFDELING B: INLIGTING AANGAANDE DIE VIER BASIESE ELEMENTE VAN 'N UITNODIGENDE STRATEGIE IN DIE ONDERRIGLEERSITUASIE VAN REKENINGKUNDE

Dui asseblief u antwoord op elk van die volgende stellings aan deur 'n X te plaas in die een kolom wat u mening oor u Departement Rekeningkunde die beste verteenwoordig. Ruimte word ook na elke element van uitnodigende onderrig voorsien om kommentaar te lewer.

Die vier basiese elemente van uitnodigende onderrig:

Daar word na die elemente van die uitnodigende teorie verwys in terme van vier essensiële proposisies: optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Hierdie vier proposisies bied aan die Rekeningkunde onderriggewer die geleentheid om 'n optimale uitnodigende onderrig en leer omgewing te skep en te behou.

B1	OPTIMISME	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B1.1	In die onderrig van Rekeningkunde moet optimisme deel vorm van die onderrig strategie					
B1.2	Om uitnodigend te wees is nie voldoende nie, dit is van uiterste belang om ook optimisties te wees aangaande en tydens die Rekeningkunde onderrigleersituasie.					
B1.3	Optimisme skep hoop en verwagtinge vir die toekoms					

Kommentaar aangaande *optimisme* in die Rekeningkunde onderrigleersituasie:

B2	RESPEK	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B2.1	Respek en verantwoordelikheid is die twee onderrigbare universele morele waardes wat deel uitmaak van die kern van 'n samelewing					
B2.2	Respek in die Rekeningkunde onderrigleersituasie is belangriker as optimisme, vertroue of intensionaliteit.					
B2.3	Die potensiaal van Rekeningkunde leerders kan ten beste gerealiseer word deur Rekeningkunde onderriggewers, plekke (kantore en lesinglokale), beleid, prosedures en programme wat respek wek en behou					

Kommentaar aangaande **respek** in die Rekeningkunde onderrigleersituasie:

B3	VERTROUE	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B3.1	Die onderriggewer moet bereid wees om persepsie aanpassings te maak, homself te vertrou, in homself te glo en om deurlopend optrede van positiwiteit en betroubaarheid te reflekteer.					
B3.2	Vertroue benadruk die Rekeningkunde onderrigleersituasie as 'n samewerkende, koöperatiewe aksie.					
B3.3	Indien vertroue ontbreek in die Rekeningkunde onderrigleersituasie is dit onwaarskynlik dat die eindproduk na wense sal wees.					

Kommentaar aangaande **vertroue** in die Rekeningkunde onderrigleersituasie:

B4	INTENSIONALITEIT <i>(met intensie, 'n bepaalde bedoeling; opsetlik)</i>	Stem grootliks saam	Stem saam	Onseker	Verskil	Verskil grootliks
B4.1	Die Rekeningkunde onderriggewer moet met bepaalde intensies optree sodat die potensiaal van leerders ten beste gerealiseer word deur plekke (lesinglokale en kantore), beleid, prosedures en programme wat spesifiek so ontwerp is om ontwikkeling uit te nooi					
B4.2	Intensionaliteit bied aan die onderriggewer die geleentheid om 'n onderrigleersituasie van geborgenheid en vertroue te skep en te behou.					

Kommentaar aangaande **intensionaliteit** in die Rekeningkunde onderrigleersituasie:

AFDELING C: INLIGTING AANGAANDE DIE REKENINGKUNDE ONDERRIGGEWER SE FUNKSIONERINGSVLAKKE

Dui asseblief u antwoord op elk van die volgende stellings aan deur 'n X te plaas in die een kolom wat u mening oor u Departement Rekeningkunde die beste verteenwoordig. Ruimte word ook na elke funksioneringsvlak voorsien om moontlike verklarings weer te gee.

Funksioneringsvlakke van uitnodigende onderrig

Die funksioneringsvlakke verwys hier na die gedrag van die onderriggewer. Die funksioneringsvlakke bied 'n informele kontrole stelsel vir persoonlike en professionele onderrig, leer en leef. Die onderriggewer het die vermoë en die verantwoordelikheid om professioneel uitnodigend op te tree. Ten spyte van hoe opreg en professioneel sommige boodskappe se bedoelings is, word die ontvangs beïnvloed deur die persepsie van die ontvanger

C.1 Intensioneel nie-uitnodigend

Die optrede van die Rekeningkunde onderriggewer op dié funksioneringsvlak is willens en wetens daarop gemik om standaard te verlaag en Rekeningkunde leerders af te raai, te ontmoedig, te verwerp en te vernietig.

Is u bewus van Rekeningkunde onderriggewers in u akademiese omgewing wat intensioneel nie-uitnodigend optree?

Ja	Nee	Onseker	Sterk vermoede

Indien u antwoord op die 'Ja/Onseker/Sterk vermoede' is, kan u die gedrag verklaar/beskryf?

C.2 Onintensioneel nie-uitnodigend

Die Rekeningkunde onderriggewer wat op dié vlak funksioneer bedoel meestal goed, maar sy gedrag word deur die ander betrokkenes beleef as chauvinisties, rassisties, seksisties, neerbuigend en/of onbedagsaam.

Is u bewus van Rekeningkunde onderriggewers in u akademiese omgewing wat onintensioneel nie-uitnodigend optree?

Ja	Nee	Onseker	Sterk vermoede

Indien u antwoord op die 'Ja/Onseker/Sterk vermoede' is, kan u die gedrag verklaar/beskryf?

C.3 Onintensioneel uitnodigend

Die onintensionele uitnodigende funksioneringsvlak huisves gewoonlik effektiewe Rekeningkunde onderriggewers. Dié tipe Rekeningkunde onderriggewer kan gewoonlik nie sy sukses verklaar nie. Hierdie natuurlike Rekeningkunde onderriggewer vertoon gewoonlik 'n meerderheid van die eienskappe van vertroue, respek en optimisme.

Is u bewus van Rekeningkunde onderriggewers in u akademiese omgewing wat onintensioneel uitnodigend optree?

Ja	Nee	Onseker	Sterk vermoede

Indien u antwoord op die 'Ja/Onseker/Sterk vermoede' is, kan u die gedrag verklaar/beskryf?

C.4 Intensioneel uitnodigend

Dit die ideale gedrag waarna enige Rekeningkunde onderriggewer behoort te streef. Die intensioneel uitnodigende Rekeningkunde onderriggewer is as persoon nie net eg in sy optrede nie, maar ook doelbewus vriendelik en bedagsaam; sensitief vir die behoeftes van sy leerders; oop en toeganklik vir gesprekvoering; ag leerders as medemense, en respekteer hul menswaardigheid en ontdek en ontgin hul potensiaal.

Is u bewus van Rekeningkunde onderriggewers in u akademiese omgewing wat intensioneel uitnodigend optree?

Ja	Nee	Onseker	Sterk vermoede

Indien u antwoord op die 'Ja/Onseker/Sterk vermoede' is, kan u die gedrag verklaar/beskryf?

C.5 Die plus faktor

Die Rekeningkunde onderriggewer wat op dié vlak funksioneer tree so vloeiend op dat die geslypte vaardighede en tegnieke so geïmplementeer word dat dit onsigbaar is en spontaan blyk te wees.

Is u bewus van Rekeningkunde onderriggewers in u akademiese omgewing wat op die plus faktor vlak funksioneer?

Ja	Nee	Onseker	Sterk vermoede

Indien u antwoord op die 'Ja/Onseker/Sterk vermoede' is, kan u die gedrag verklaar/beskryf?

C.6 By watter een van die vyf funksioneringsvlakke soos omskryf in C.1 tot C.5 pas u die beste?

Intensioneel nie-uitnodigend	Onintensioneel nie-uitnodigend	Onintensioneel uitnodigend	Intensioneel uitnodigend	Die plus faktor
[verwys C.1]	[verwys C.2]	[verwys C.3]	[verwys C.4]	[verwys C.5]

AFDELING D: INLIGTING AANGAANDE DIE REKENINGKUNDE ONDERRIGGEWER SE GEBRUIK VAN DIE VIER HOEKSTENE

Dui asseblief u antwoord op elk van die volgende stellings aan deur 'n X te plaas in die een kolom wat u mening oor u self en u kollegas in u Rekeningkunde Departement die beste verteenwoordig.

Die vier hoekstene (dimensies) in die uitnodigende didaktiese situasie

Dit is algemeen dat onderriggewers, en vir die doeleindes van dié studie Rekeningkunde onderriggewers, dikwels afgemat, uitgeput, vermoeid, kragteloos en uitgebrand voel. Die praktiese aard van Rekeningkunde vereis deeglike beplanning en voorbereiding van die onderriggewer om praktyk, teorie sowel as persoonlike en professionele funksionering in die didaktiese situasie te

versoen. Die Rekeningkunde onderriggewer moet 'n strategie vind om die balans en harmonie tussen sy persoonlike en professionele funksionering te herstel.

D.1 Persoonlik uitnodigend teenoor u self

Die Rekeningkunde onderriggewer beskou homself as waardevol, bekwaam, verantwoordelik en ontvanklik vir ervaring te sien. Om uitnodigend teenoor jouself te wees beteken om om te sien na jou geestesgesondheid en om die regte toepaslike keuses te maak. Hier word verwys na moontlikhede soos nuwe stokperdjies, gereelde oefening, meer lag, voldoende slaap ensovoorts.

D.1	Persoonlik uitnodigend teenoor u self	Ja	Nee	Onseker
D.1.1	Is u persoonlik uitnodigend teenoor u self?			
D.1.2	Is die meerderheid van u Rekeningkunde kollegas persoonlik uitnodigend teenoor hulself?			

D.2 Persoonlik uitnodigend teenoor ander

Om persoonlik uitnodigend teenoor ander te wees vereis van die onderriggewer om onder andere die gevoelens, wense en aspirasies van leerders en ander betrokkenes in ag te neem. Dit impliseer dat die welstand van die onderriggewer afhanklik is van die welstand van die leerder en deelhebbers in die onderrigleersituasie. Hier word onder andere verwys na moontlikhede soos bedagsaamheid, sukses erkenning, verjaarsdagherdenkings.

D.2	Persoonlik uitnodigend teenoor ander	Ja	Nee	Onseker
D.2.1	Is u persoonlik uitnodigend teenoor ander?			
D.2.2	Is die meerderheid van u Rekeningkunde kollegas persoonlik uitnodigend teenoor ander?			

D.3 Professioneel uitnodigend teenoor u self

Om professioneel uitnodigend teenoor u self te wees kan 'n variasie aanneem van nuwe onderrigmetodes, kwalifikasie verbetering, bywoning van werksinkels en konferensies, die lees van joernale en die skryf van publiseerbare artikels. Dit behels die persoonlike en professionele oplewing en opheffing van die Rekeningkunde onderriggewer van homself om in pas te bly met die snelle groei van die kennis basis ten opsigte van onderrig en leer. Om professioneel uitnodigend teenoor u self te wees vereis liefde van die Rekeningkunde onderriggewer vir sy vak.

D.3	Professioneel uitnodigend teenoor u self	Ja	Nee	Onseker
D.3.1	Is u professioneel uitnodigend teenoor u self?			
D.3.2	Is die meerderheid van u Rekeningkunde kollegas professioneel uitnodigend teenoor hul self?			

D.4 Professioneel uitnodigend teenoor ander

Rekeningkunde onderrig en leer in die praktyk het as hoeksteen die openbaring van die uiterste vorm van beleefdheid van gedrag teenoor die implementering van beleide, die vestiging van programme, die uitvoer van prosesse en die gebruik van eiendom, aanleg en toerusting. Voorstelle hoe om professioneel uitnodigend teenoor ander te wees: hou verband (behoort tot), handhaaf, belê en hanteer. Dié vier faktore kan toegepas word deur gebruik te maak van praktiese strategieë om leerders se selfkonsep positief te ontwikkel en beter akademiese prestasie aan te moedig.

D.4	Professioneel uitnodigend teenoor ander	Ja	Nee	Onseker
D.4.1	Is u professioneel uitnodigend teenoor ander?			
D.4.2	Is die meerderheid van u Rekeningkunde kollegas professioneel uitnodigend teenoor ander?			

Dankie dat u hierdie opname voltooi het!

STUUR ASSEBLIEF SO SPOEDIG MOONTLIK PER E-POS TERUG.

VOOR/OP VRYDAG 15 AUGUSTUS 2003 ASSEBLIEF. DIT SAL HOOG OP PRYS GESTEL WORD?

Thursday, August 7th, 2003

Valued co-worker,

TOPIC : AN INVITATIONAL TEACHING STRATEGY FOR ACCOUNTING IN HIGHER EDUCATION

EMPIRICAL INVESTIGATION : DELPHI TECHNIQUE

Thank you for those of you who did participate in the first questionnaire during May 2003. What a pity if you did not find it possible to participate in the previous questionnaire round during May 2003! Nevertheless, I wish to supply feedback. I appreciate your tight schedule and overloaded diary. Some of the respondents envisage the future possibility of putting an invitational strategy in the teaching of Accounting into practice. For this reason the empirical investigation is continuing.

The empirical investigation is based on the Delphi Technique which comprises the possibility of following up the first questionnaire with a second and possibly a third questionnaire.

The first questionnaire required your input concerning the ecosystem of invitational teaching. The environment of invitational teaching comprises an ecosystem of the five "P's": people, places, policies, programmes, and processes. Within these five areas, the lecturer and other participating parties are continuously in interaction.

The second questionnaire continues building on this in order to acquire your input concerning invitational teaching. This questionnaire focuses on the elements, functioning levels and cornerstones of invitational teaching.

Perhaps it is important to enlighten you once more concerning the concept "invitational teaching":

- Invitational teaching provides the Accounting lecturer with a theoretical framework and practical strategy to create teaching and training facilities where learners would like to be and where learners would like to learn.
- Invitational teaching is the section of invitational education which specifically addresses the vibrant role of the lecture in the teaching-learning situation. Invitational teaching creates further space for various teaching-learning programmes and models which have been merely provided with tunnel vision or limited procedure.

The guidelines of invitational teaching are crystal clear and openhearted:

- Each learner is valuable, competent and responsible, and must be treated accordingly.
- Teaching should be a cooperative action.
- The process is just as important as the end product, in other words: the process is the product in the making.
- Each learner possesses undeveloped potential in all deserving facets of life.

Your feedback provides the lecturers with the opportunity par excellence of accepting and applying an invitational strategy for teaching Accounting in higher education.

The attached questionnaire comprises 33 questions in four categories: personal information, elements, levels of functioning and cornerstones of invitational teaching. These concepts are defined within the framework of the questionnaire, so that you can make your input comfortably and with confidence. Questionnaires are treated confidentially. You, as respondent, are expected to give an honest and objective opinion on your experience and perception of the teaching and learning of Accounting.

It will take up only **10 to 15 minutes** of your time.

Thank you for your co-operation and the time taken to complete this second questionnaire.

Procedure for completion of the questionnaire:

1. Attached to this letter, there is a file for an Afrikaans and an English questionnaire. Select the medium in which you wish to complete the questionnaire. Double **click** on your file choice. The file will then be activated and will appear on your screen.
2. The English questionnaire comprises 5 pages and can now be completed by you.
3. On completion, store the file under a new name **REK 2**. Store the completed questionnaire as a **WORD DOCUMENT**.
4. E-mail the completed questionnaire back to the researcher. Use your e-mail facilities. Activate the new post function. Address the e-mail to: mwlodewy@mweb.co.za
You may also use the "reply to sender" function. However, in both options, remember to attach the completed questionnaire, stored under REK 2 as a **WORD DOCUMENT**, before activating the "send" key.
5. Please return by e-mail as soon as possible. Due date not later than **15 August 2003!** Please?

Esther Lodewyckx
Researcher
Tel 016 428 1599
Registered Ph D student at
PU for CHE

Dr Esmarie Strydom
PU for CHE: Promoter
Tel 016 910 3712

Prof Pierre Lucouw
PU for CHE: Co-Promoter
Tel 016 910 3350/1

Dr Linda Theron
PU for CHE: Assistant
Promoter
Tel 016 910 3714

SURVEY OF THE INVITATIONAL ACCOUNTING DEPARTMENT

SECTION A: PERSONAL INFORMATION

Make an X only in the space which applies to you:

A1	Gender	Masculine		Feminine			
A2	Age in years	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	Above 45
A3	Mother tongue	Afrikaans	English	Northern Sotho	Southern Sotho		
		Tswana	Zulu	Xhosa	Venda		
		Other (Specify)					
A4	You are now appointed at a	University			Technicon		
A5	Highest qualification achieved	Professional	Doctor's Degree				
		Master's Degree	Honours Degree				
		Other (Specify)					
		Education (Specify)					
A6	You are presently appointed as (post level/rank)	Dean	Principal Lecturer: Accounting				
		Head of Department: Accounting	Senior Lecturer: Accounting				
		Other (Specify)					
A7	Number of years in present appointment	1-5 years	6-10 years	More than 10 years			
A8	You have participated in the first questionnaire during May 2003	Yes	No				

SECTION B: INFORMATION REGARDING THE FOUR BASIC ELEMENTS OF AN INVITATIONAL STRATEGY IN THE TEACHING-LEARNING SITUATION OF ACCOUNTING

Kindly indicate your answer to the following statements by making an X in the one column which best represents your opinion on your Accounting Department. Space for comment is also provided after each element of invitational teaching.

The four basic elements of invitational teaching:

The elements of the invitational theory are referred to as four essential propositions: optimism, respect, confidence and intentionality. These four propositions offer the Accounting lecturer the opportunity to create and maintain an optimal invitational teaching and learning environment.

B1	OPTIMISM	Agree largely	Agree	Unsure	Differ	Differ largely
B1.1	In the teaching of Accounting, optimism must form part of the teaching strategy.					
B1.2	Being invitational is not sufficient; it is imperative to be optimistic as well regarding and during the Accounting teaching-learning situation.					
B1.3	Optimism creates hope and expectations for the future.					

Comments on **optimism** in the Accounting teaching-learning situation:

B2	RESPECT	Agree largely	Agree	Unsure	Differ	Differ largely
B2.1	Respect and responsibility are the two teachable universal moral values forming part of the core of a society.					
B2.2	Respect in the Accounting teaching-learning situation is more important than optimism, confidence or intentionality.					
B2.3	The potential of Accounting learners can best be realised by Accounting lecturers, places (offices and lecture rooms), policy, procedures and programmes which awaken and maintain respect.					

Comments on **respect** in the Accounting teaching-learning situation:

B3	TRUST	Agree largely	Agree	Unsure	Differ	Differ largely
B3.1	The lecturer must be prepared to adapt perceptions, trust himself, believe in himself, and to reflect positiveness and trustworthiness throughout.					
B3.2	Trust emphasises the Accounting teaching-learning situation as a collaborating, co-operative action.					
B3.3	If trust is lacking in the Accounting teaching-learning situation, it is improbable that the end product will be as desired.					

Comments on **trust** in the Accounting teaching-learning situation:

B4	INTENTIONALITY <i>(with intention, a specific purpose; deliberate)</i>	Agree largely	Agree	Unsure	Differ	Differ largely
B4.1	The Accounting lecturer must act with specific intentions so that the potential of learners are realized at their best through places (lecture rooms and offices), policy, procedures and programmes, which were designed in such a way as to invite development.					
B4.2	Intentionality provides the lecturer with the opportunity to create and maintain a teaching-learning situation of security and trust.					

Comments on **intentionality** in the Accounting/teaching situation:

SECTION C: INFORMATION REGARDING THE ACCOUNTING LECTURER'S LEVELS OF FUNCTIONING

Please indicate your answer to each of the following statements by making an X in the one column which best represents your opinion on your Department of Accounting. Space is provided after each level of functioning in order to supply possible explanations.

Levels of functioning in invitational teaching

The levels of functioning here refer to the lecturer's behaviour. The levels of functioning provide an informal control system for personal and professional teaching, learning and living. The lecturer has the ability and the responsibility to act professionally invitational. But, however sincere and professional the intentions of some messages may be, the reception is influenced by the perception of the recipient.

C.1 Intentionally non-invitational

The behaviour of the Accounting lecturer on this level of functioning is deliberately aimed at lowering the standard and dissuading, discouraging, rejecting and destroying Accounting learners.

Are you aware of Accounting lecturers in your academic surroundings that act intentionally non-invitational?

Yes	No	Unsure	Strong suspicion

If your answer is "Yes/Unsure, Strong suspicion", can you explain/describe the behaviour?

C.2 Unintentionally non-invitational

The Accounting lecturer who functions on this level mostly means well, but his behaviour is perceived by other people involved, as chauvinistic, racist, sexist, condescending and/or inconsiderate.

Are you aware of Accounting lecturers in your academic surroundings who act unintentionally non-invitational?

Yes	No	Unsure	Strong suspicion

If your answer is "Yes/Unsure/Strong suspicion", can you explain/describe the behaviour?

C.3 Unintentionally invitational

The unintentionally invitational level of functioning usually accommodates effective Accounting lecturers. This type of Accounting lecturer can usually not explain his success. This natural Accounting lecturer usually exhibits a majority of the characteristics of confidence, respect and optimism.

Are you aware of Accounting lecturers in your academic surroundings who act unintentionally invitational?

Yes	No	Unsure	Strong suspicion

If your answer is "Yes/Unsure/Strong suspicion", can you explain/describe the behaviour?

C.4 Intentionally invitational

This is the ideal behaviour any Accounting lecturer should emulate. The intentional invitational Accounting lecturer as a person is not only genuine in his actions, but also deliberately friendly and considerate; sensitive to the needs of his learners; open and accessible for discussions; observe learners as fellow human beings and respect their human dignity, and discover and develop their potential.

Are you aware of Accounting lecturers in your academic surroundings who act intentionally invitational?

Yes	No	Unsure	Strong suspicion

If your answer is "Yes/Unsure/Strong suspicion", can you explain/describe the behaviour?

C.5 The plus factor

The Accounting lecturer who functions on this level acts so fluently that the polished skills and techniques are implemented in such a way as to seem invisible and spontaneous.

Are you aware of Accounting lecturers in your academic surroundings that function on the plus factor level?

Yes	No	Unsure	Strong suspicion

If your answer is "Yes/Unsure/Strong suspicion", can you explain/describe the behaviour?

C.6 Which one of the five levels of functioning as defined in C.1 to C.5 do you best fit into?

Intentionally non-invitational	Unintentionally non-invitational	Unintentionally invitational	Intentionally invitational	The plus factor
[refer to C.1]	[refer to C.2]	[refer to C.3]	[refer to C.4]	[refer to C.5]

SECTION D: INFORMATION REGARDING THE ACCOUNTING LECTURER'S USE OF THE FOUR CORNERSTONES

Please indicate your answer to each of the following statements by making a X in the one column which best represents your opinion on yourself and your colleagues in your Department of Accounting.

The four cornerstones (dimensions) in the invitational didactic situation

It is generally known that lecturers, and for the purpose of this study Accounting lecturers, often feel weary, exhausted, debilitated and burnt out. The practical nature of Accounting necessitates

thorough planning and preparation by the lecturer in order to reconcile practice, theory as well as personal and professional functioning in the didactic situation. The Accounting lecturer must find a strategy to restore the balance and harmony between his personal and professional functioning.

D.1 Personally invitational towards yourself

The Accounting lecturer regards himself as valuable, competent, responsible and open to experience. To be invitational towards yourself means to take care of your mental health and to make the correct appropriate choices. This refers to possibilities such as new hobbies, regular exercise, more laughter, sufficient sleep, etcetera.

D.1	Personally invitational towards yourself	Yes	No	Unsure
D.1.1	Are you personally invitational towards yourself?			
D.1.2	Are the majority of your Accounting colleagues personally invitational towards themselves?			

D.2 Personally invitational towards others

Being personally invitational towards others requires the lecturer's, amongst other things, taking into consideration the feelings, wishes and aspirations of learners and other persons involved. It implies the well being of the lecturer is dependent on the well being of the learner and partakers in the teaching-learning situation. This refers to, amongst others, possibilities such as considerateness, recognition of success and birthday celebrations.

D.2	Personally invitational towards others	Yes	No	Unsure
D.2.1	Are you personally invitational towards others?			
D.2.2	Are the majority of your Accounting colleagues personally invitational towards others?			

D.3 Professionally invitational towards yourself

Being professionally invitational towards yourself can take on a variety of new teaching methods, improvement of qualifications, attending workshops and conferences, reading journals, writing articles that can be published. It implies the personal and professional upsurge and upliftment of the Accounting lecturer of himself to keep up with the rapid growth of the knowledge basis regarding teaching and learning. Being professionally invitational towards yourself calls for a love for his subject from the Accounting lecturer.

D.3	Professionally invitational towards yourself	Yes	No	Unsure
D.3.1	Are you professionally invitational towards yourself?			
D.3.2	Are the majority of your Accounting colleagues professionally invitational towards themselves?			

D.4 Professionally invitational towards others

In the daily practice of Accounting teaching and learning, the cornerstone implies extreme behavioural politeness towards implementing policies, establishing programmes, performing procedures and using possessions, aptitudes and equipment. Suggestions on how to be professionally invitational towards others include connecting a sense of belonging, maintaining, investing and handling. These four factors can be applied by using practical strategies in order to develop learners' self-concept positively and by encouraging better academic achievement.

D.4	Professionally invitational towards others	Yes	No	Unsure
D.4.1	Are you professionally invitational towards others?			
D.4.2	Are the majority of your Accounting colleagues professionally invitational towards others?			

Thank you for completing this survey!

PLEASE RETURN PER E-MAIL AS SOON AS POSSIBLE.

BEFORE/ON FRIDAY 15 AUGUST 2003 PLEASE, IT WILL BE HIGHLY APPRECIATED?

BYLAE C ONDERHOUDE

-
- ```
graph TD; A[BYLAE C ONDERHOUDE] --> B[● Elemente
● Funkzioneringsvlakke
● Dimensies
● Didaktiese situasie];
```
- **Elemente**
  - **Funksioneringsvlakke**
  - **Dimensies**
  - **Didaktiese situasie**

## **ONDERHOUDE:**

### **DIE UITNODIGENDE DEPARTEMENT REKENINGKUNDE**

#### **AFDELING A: INLIGTING AANGAANDE DIE VIER BASIESE ELEMENTE VAN 'N UITNODIGENDE STRATEGIE IN DIE ONDERRIGLEERSITUASIE VAN REKENINGKUNDE**

##### **Die vier basiese elemente van uitnodigende onderrig:**

Daar word na die elemente van die uitnodigende teorie verwys in terme van vier essensiële proposisies: optimisme, respek, vertroue en intensionaliteit. Hierdie vier proposisies bied aan die Rekeningkunde-onderriggewer die geleentheid om 'n optimale uitnodigende onderrig en leer omgewing te skep en te behou.

##### **A1 Kommentaar aangaande *optimisme* in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie:**

Optimisme mag nie euforie (GELUKKIGE WELBEHAE, GEVOEL VAN TEVREDENHEID) skep nie. Harde feite kan 'n mens soms depressief maak.

|      |                                                                         |
|------|-------------------------------------------------------------------------|
| A1.1 | Dink u, u was/kan soms te optimisties wees in die onderrigleersituasie? |
|------|-------------------------------------------------------------------------|

|      |                               |
|------|-------------------------------|
| A1.2 | Watter gevolge kan dit inhou? |
|------|-------------------------------|

##### **A2 Kommentaar aangaande *respek* in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie:**

|      |                                                                           |
|------|---------------------------------------------------------------------------|
| A2.1 | Dink u respek is minderbelangrik as vertroue in die onderrigleersituasie? |
|------|---------------------------------------------------------------------------|

|      |                                                                       |
|------|-----------------------------------------------------------------------|
| A2.2 | Dink u daar is 'n korrelasie tussen respek vir u en leerderprestasie? |
|------|-----------------------------------------------------------------------|

##### **Kommentaar aangaande *vertroue* in die Rekeningkunde-onderrigleersituasie:**

|      |                                                       |
|------|-------------------------------------------------------|
| A3.1 | Hoe beleef u die onderlinge vertroue tussen kollegas? |
|------|-------------------------------------------------------|

|      |                                                 |
|------|-------------------------------------------------|
| A3.2 | Dink u dit beïnvloed u vertroue met u leerders? |
|------|-------------------------------------------------|

## AFDELING B: INLIGTING AANGAANDE DIE REKENINGKUNDE-ONDERRIGGEWER SE FUNKSIONERINGSVLAKKE

### Funksioneringsvlakke van uitnodigende onderrig

Die funksioneringsvlakke verwys hier na die gedrag van die onderriggewer. Die funksioneringsvlakke bied 'n informele kontrolestelsel vir persoonlike en professionele onderrig, leer en leefwyse. Die onderriggewer het die vermoë en die verantwoordelikheid om professioneel uitnodigend op te tree. Ten spyte van hoe opreg en professioneel sommige boodskappe se bedoelings is, word die ontvangs beïnvloed deur die persepsie van die ontvanger.

#### B.1 Intensioneel nie-uitnodigend

Die optrede van die Rekeningkunde-onderriggewer op dié funksioneringsvlak is willens en wetens daarop gemik om standaard te verlaag en Rekeningkunde leerders af te raai, te ontmoedig, te verwerp en te vernietig.

#### B.2 Onintensioneel nie-uitnodigend

Die Rekeningkunde-onderriggewer wat op dié vlak funksioneer bedoel meestal goed, maar sy gedrag word deur die ander betrokkenes beleef as chauvinisties, rassisties, seksisties, neerbuigend en/of onbedagsaam.

#### B.3 Onintensioneel uitnodigend

Die onintensionele uitnodigende funksioneringsvlak huisves gewoonlik effektiewe Rekeningkunde-onderriggewers. Dié tipe Rekeningkunde-onderriggewer kan gewoonlik nie sy sukses verklaar nie. Hierdie natuurlike Rekeningkunde-onderriggewer vertoon gewoonlik 'n meerderheid van die eienskappe van vertroue, respek en optimisme.

#### B.4 Intensioneel uitnodigend

Dit is die ideale gedrag waarna enige Rekeningkunde-onderriggewer behoort te streef. Die intensioneel uitnodigende Rekeningkunde-onderriggewer is as persoon nie net eg in sy optrede nie, maar ook doelbewus vriendelik en bedagsaam; sensitief vir die behoeftes van sy leerders; oop en toeganklik vir gesprekvoering; ag leerders as medemense, en respekteer hul menswaardigheid en ontdek en ontgin hul potensiaal.

#### B.5 Die plusfaktor

Die Rekeningkunde-onderriggewer wat op dié vlak funksioneer tree so vloeiend op dat die geslypte vaardighede en tegnieke so geïmplementeer word dat dit onsigbaar is en spontaan blyk te wees.

**B.6 By watter een van die vyf funksioneringsvlakke soos omskryf in B.1 tot B.5 pas u die beste?**

| Intensioneel nie-uitnodigend | Onintensioneel nie-uitnodigend | Onintensioneel uitnodigend | Intensioneel uitnodigend | Die plus faktor |
|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|
| [verwys B.1]                 | [verwys B.2]                   | [verwys B.3]               | [verwys B.4]             | [verwys B.5]    |
|                              |                                |                            |                          |                 |

B.1 WAAR HET U USELF MET VRAELYS 2 GEPLAAS? \_\_\_\_\_

B.2 HOEKOM NIE ONDER DIE PLUS FAKTOR NIE? \_\_\_\_\_

B.3 WATTER VAN U VAARDIGHEDE EN TEGNIEKE SAL U GRAAG NOG WIL SLYP? \_\_\_\_\_

## AFDELING C: INLIGTING AANGAANDE DIE REKENINGKUNDE-ONDERRIGGEWER SE GEBRUIK VAN DIE VIER HOEKSTONE

### Die vier hoekstone (dimensies) in die uitnodigende didaktiese situasie

Dit is algemeen dat onderriggewers, en vir die doeleindes van dié studie Rekeningkunde-onderriggewers, dikwels afgemat, uitgeput, vermoeid, kragteloos en uitgebrand voel. Die praktiese aard van Rekeningkunde vereis deeglike beplanning en voorbereiding van die onderriggewer om praktyk, teorie sowel as persoonlike en professionele funksionering in die didaktiese situasie te versoen. Die Rekeningkunde-onderriggewer moet 'n strategie vind om die balans en harmonie tussen sy persoonlike en professionele funksionering te herstel.

#### C.1 Persoonlik uitnodigend teenoor uself

Die Rekeningkunde-onderriggewer beskou homself as waardevol, bekwaam, verantwoordelik en ontvanklik vir ervaring. Om uitnodigend teenoor jouself te wees beteken om om te sien na jou geestesgesondheid en om die regte toepaslike keuses te maak. Hier word verwys na moontlikhede soos nuwe stokperdjies, gereelde oefening, meer lag, voldoende slaap ensovoorts.

| C.1   | Persoonlik uitnodigend teenoor uself                            | Ja | Nee |  |
|-------|-----------------------------------------------------------------|----|-----|--|
| C.1.1 | Is u persoonlik uitnodigend teenoor uself?<br>WAT HET U GEMERK? |    |     |  |
| C.1.2 | HOEKOM SÊ U SO?                                                 |    |     |  |

#### C.2 Persoonlik uitnodigend teenoor ander

Om persoonlik uitnodigend teenoor ander te wees vereis van die onderriggewer om onder andere die gevoelens, wense en aspirasies van leerders en ander betrokkenes in ag te neem. Dit impliseer dat die welstand van die onderriggewer afhanklik is van die welstand van die leerder en deelhebbers in die onderrigleersituasie. Hier word onder andere verwys na moontlikhede soos bedagsaamheid, sukseserkenning, verjaarsdagherdenkings.

| C.2   | Persoonlik uitnodigend teenoor ander       | Ja | Nee |  |
|-------|--------------------------------------------|----|-----|--|
| C.2.1 | Is u persoonlik uitnodigend teenoor ander? |    |     |  |
| C.2.2 | WATTER OPTREDE VAN U BEVESTIG U KEUSE?     |    |     |  |

#### C.3 Professioneel uitnodigend teenoor uself

Om professioneel uitnodigend teenoor uself te wees kan 'n variasie aanneem van nuwe onderrigmetodes, kwalifikasieverbetering, bywoning van werksinkels en konferensies, die lees van joemale en die skryf van publiseerbare artikels. Dit behels die persoonlike en professionele oplewing en opheffing van die Rekeningkunde-onderriggewer van homself om in pas te bly met die snelle groei van die kennis basis ten opsigte van onderrig en leer. Om professioneel uitnodigend teenoor u self te wees vereis liefde van die Rekeningkunde-onderriggewer vir sy vak.

| C.3   | Professioneel uitnodigend teenoor uself       |                                  | Ja | Nee |
|-------|-----------------------------------------------|----------------------------------|----|-----|
| C.3.1 | Is u professioneel uitnodigend teenoor uself? |                                  |    |     |
| C.3.2 | BY WYSE VAN?                                  | nuwe onderrigmetodes             |    |     |
|       |                                               | kwalifikasie verbetering         |    |     |
|       |                                               | bywoning van werksinkels         |    |     |
|       |                                               | bywoning van konferensies        |    |     |
|       |                                               | lees van joemale                 |    |     |
|       |                                               | skryf van publiseerbare artikels |    |     |

#### D.4 Professioneel uitnodigend teenoor ander

Rekeningkunde onderrig en leer in die praktyk het as hoeksteen die openbaring van die uiterste vorm van beleefdheid van gedrag teenoor die implementering van beleide, die vestiging van programme, die uitvoer van prosesse en die gebruik van eiendom, aanleg en toerusting. Voorstelle hoe om professioneel uitnodigend teenoor ander te wees: hou verband (behoort tot), handhaaf, belê en

hanteer. Dié vier faktore kan toegepas word deur gebruik te maak van praktiese strategieë om leerders se selfkonsep positief te ontwikkel en beter akademiese prestasie aan te moedig.

| <b>C.4</b> | <b>Professioneel uitnodigend teenoor ander</b> | <b>Ja</b> | <b>Nee</b> | <b>Onseker</b> |
|------------|------------------------------------------------|-----------|------------|----------------|
| C.4.1      | Is u professioneel uitnodigend teenoor ander?  |           |            |                |
| C.4.2      | OP WATTER WYSE?                                |           |            |                |

# **AFDELING D: HOOFSTUK 4: 'N UITNODIGENDE DIDAKTIESE SITUASIE IN DIE ONDERRIG VAN REKENINGKUNDE**

**D.1 Is hoër onderwys tans generies uitnodigend?**

|  |
|--|
|  |
|--|

**D.2 Is u tans betrokke by kurrikulering op makro-, meso- on of mikrovlak?**

|  |
|--|
|  |
|--|

**D.3 Pas u tans 'n UGO-benadering toe?**

|  |
|--|
|  |
|--|

**D.4 Watter onderrigmodel pas u tans toe? [O=Onderriggewergesentreerd, L=Leerdergesentreerd]**

☐ Die vertelmetode

☐ Die vraag-en-antwoordmetode

☐ Die inoefenmetode (driiwerk)

☐ Die eksperimentele metode

☐ Die demonstrasiemetode

☐ Die handboekmetode

☐ Die metode van selfaktiwiteit

☐ Die probleemoplossingsmetode

☐ Die portuurgroeponderrigmetode

☐ Die projekonderrigmetode

☐ Koöperatiewe leer as onderrigmetode

☐ Ander

**D.5 Watter didaktiese beginsels is u sleutel tot sukses?**

|                   |  |
|-------------------|--|
| Motivering        |  |
| Individualisering |  |
| Persepsie         |  |
| Sosialisering     |  |
| Holistiese        |  |
| Ander             |  |

**D.6 Vrae en kommentaar?**

|  |
|--|
|  |
|  |



**BYLAE D  
VRAELYS 1  
AFDELING B  
FREKWENSIES**

**EKOSISTEEM**

- **Beleid**
- **Persone**
- **Plekke**
- **Prosesse**
- **Programme**

**VRAAG B79**

## DEEL B: INLIGTING OOR DIE VAK REKENINGKUNDE

Frekwensie resultate uitgedruk in persentasies:

| No   | Stelling ten opsigte van die ekosisteem 'n uitnodigende onderrig strategie: beleid, plekke, persone, programme en prosesse.<br>[Uitgesluit B 79]    | Eko-sisteem faset | Stem grootliks saam in % | Stem saam in % | Onseker in % | Verskil in % | Verskil grootliks in % |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|------------------------|
| B1.  | In hierdie Departement Rekeningkunde word reëls ten opsigte van studente regverdig toegepas, studente het 'n sê in besluitneming oor hierdie reëls. | Beleid            | 14.29                    | 35.71          | 21.43        | 28.57        | 0.00                   |
| B2.  | Rekeningkunde-dosente is onwillig om studente wat spesiale probleme in Rekeningkunde ondervind, te help.                                            | Beleid            | 57.14                    | 35.71          | 7.14         | 0.00         | 0.00                   |
| B3.  | Rekeningkunde-dosente in hierdie departement het genoeg tyd om na die badkamer te gaan.                                                             | Persone           | 57.14                    | 21.43          | 7.14         | 14.29        | 0.00                   |
| B4.  | Meubels in die Rekeningkunde-lesinglokale is onaangenaam en ongemaklik.                                                                             | Plekke            | 15.38                    | 46.15          | 0.00         | 30.77        | 7.69                   |
| B5.  | Rekeningkunde-studente werk onderling saam.                                                                                                         | Prosesse          | 21.43                    | 64.29          | 7.14         | 7.14         | 0.00                   |
| B6.  | Rekeningkunde-dosente betuig waardering vir studente se aanwesigheid in hul klasse.                                                                 | Persone           | 7.69                     | 61.54          | 15.38        | 15.38        | 0.00                   |
| B7.  | Opsigters is trots daarop om die lesinglokale en kantore van die Departement Rekeningkunde so skoon moontlik te hou.                                | Persone           | 7.69                     | 23.08          | 15.38        | 46.15        | 7.69                   |
| B8.  | Spesiale pogings word aangewend om die kultuur-bydraes van minderheidsgroepe te erken.                                                              | Beleid            | 14.29                    | 42.86          | 14.29        | 21.43        | 7.14                   |
| B9.  | Die Departementshoof: Rekeningkunde betrek almal in die besluitnemingsproses.                                                                       | Persone           | 14.29                    | 64.29          | 0.00         | 21.43        | 0.00                   |
| B10. | Die ruskamers vir studente in hierdie Departement/fakulteit Rekeningkunde is skoon en word doeltreffend in stand gehou (seep en handdoeke).         | Plekke            | 0.00                     | 45.45          | 0.00         | 36.36        | 18.18                  |
| B11. | Die lug ruik vars in die Departement Rekeningkunde se lesinglokale en kantore.                                                                      | Plekke            | 15.38                    | 53.85          | 7.69         | 7.69         | 15.38                  |
| B12. | Rekeningkunde-dosente in die Departement Rekeningkunde openbaar 'n gebrek aan respek vir studente.                                                  | Persone           | 7.14                     | 7.14           | 0.00         | 64.29        | 21.43                  |
| B13. | Min, indien enige, studente druipt in Rekeningkunde.                                                                                                | Beleid            | 0.00                     | 0.00           | 0.00         | 42.86        | 57.14                  |
| B14. | Studente se traagheid is 'n probleem in hierdie Departement Rekeningkunde.                                                                          | Beleid            | 0.00                     | 14.29          | 7.14         | 57.14        | 21.43                  |
| B15. | Studente kry geleentheid om met mekaar te praat tydens Rekeningkunde-klasaktiwiteite.                                                               | Beleid            | 15.38                    | 69.23          | 0.00         | 15.38        | 0.00                   |
| B16. | Studente verwelkom dit wanneer hul mening in die Rekeningkunde-klas gevra word.                                                                     | Prosesse          | 23.08                    | 30.77          | 23.08        | 23.08        | 0.00                   |
| B17. | Dit is moeilik om met Rekeningkunde-dosente te praat.                                                                                               | Persone           | 35.71                    | 42.86          | 7.14         | 14.29        | 0.00                   |
| B18. | Die beleid van die Departement Rekeningkunde veroorloof en moedig vryheid van uitdrukking aan onder studente, dosente, ouers en amptenare.          | Beleid            | 28.57                    | 64.29          | 7.14         | 0.00         | 0.00                   |

| No   | Stelling ten opsigte van die ekosisteem 'n uitnodigende onderrig strategie: beleid, plekke, persone, programme en prosesse.<br>[Uitgesluit B 79]            | Eko-sisteem faset | Stem grootliks saam in % | Stem saam in % | Onseker in % | Verskil in % | Verskil grootliks in % |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|------------------------|
| B19. | Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde lag baie, openbaar 'n humorsin en blyk die lewe te geniet.                                       | Persone           | 15.38                    | 53.85          | 15.38        | 15.38        | 0.00                   |
| B20. | Waarneming dui aan dat die ruimte in hierdie Departement Rekeningkunde volgeprop en andersins misbruik word.                                                | Plekke            | 7.14                     | 50.00          | 21.43        | 21.43        | 0.00                   |
| B21. | Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde vind maniere waarop hulle die omliggende gemeenskap kan dien.                                    | Persone           | 14.29                    | 57.14          | 7.14         | 21.43        | 0.00                   |
| B22. | Daar is baie lewende groen plante in hierdie Departement Rekeningkunde.                                                                                     | Plekke            | 7.14                     | 0.00           | 0.00         | 42.86        | 50.00                  |
| B23. | Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde bestee min of geen tyd daaraan om met hul studente oor aktiwiteite buite die klas te gesels nie. | Persone           | 0.00                     | 50.00          | 7.14         | 35.71        | 7.14                   |
| B24. | Rekeningkunde-dosente, die Departementshoof: Rekeningkunde en die Dekaan van die fakulteit werk onderling saam ter wille van hierdie departement.           | Prosesse          | 28.57                    | 35.71          | 7.14         | 28.57        | 0.00                   |
| B25. | Rekeningkunde-dosente is oor die algemeen voorbereid vir hul klasse.                                                                                        | Persone           | 42.86                    | 50.00          | 0.00         | 0.00         | 7.14                   |
| B26. | Die ruskamers vir akademiese personeellede in hierdie Departement/fakulteit Rekeningkunde is skoon en word doeltreffend in stand gehou.                     | Plekke            | 21.43                    | 42.86          | 7.14         | 14.29        | 14.29                  |
| B27. | Studente hou daarvan om die biblioteek te besoek om te lees of om 'n Rekeningkundige onderwerp na te vors.                                                  | Plekke            | 7.14                     | 0.00           | 14.29        | 50.00        | 28.57                  |
| B28. | Die middagete-program aan hierdie Departement Rekeningkunde is 'n aangename byvoegsel tot die akademiese dag.                                               | Programme         | 12.50                    | 0.00           | 25.00        | 37.50        | 25.00                  |
| B29. | Punte word toegeken deur middel van regverdige en omvattende evaluering van die werk en moeite in die Departement Rekeningkunde.                            | Prosesse          | 21.43                    | 64.29          | 7.14         | 7.14         | 0.00                   |
| B30. | Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde is onbeleef teenoor mekaar.                                                                      | Persone           | 57.14                    | 35.71          | 0.00         | 7.14         | 0.00                   |
| B31. | Die biblioteek is daeliks oop.                                                                                                                              | Plekke            | 64.29                    | 35.71          | 0.00         | 0.00         | 0.00                   |
| B32. | Die Dekaan van die Fakulteit is aantreklik.                                                                                                                 | Persone           | 12.50                    | 12.50          | 25.00        | 37.50        | 12.50                  |
| B33. | Rekeningkunde-dosente werk daaraan om studente se selfvertroue aan te moedig.                                                                               | Persone           | 21.43                    | 64.29          | 0.00         | 14.29        | 0.00                   |
| B34. | Rekeningkunde-dosente verwag hoë akademiese prestasies van studente.                                                                                        | Persone           | 42.86                    | 57.14          | 0.00         | 0.00         | 0.00                   |
| B35. | Kennisgewings wat in en om hierdie Departement Rekeningkunde aangebring is, is positief bewoord.                                                            | Beleid            | 21.43                    | 35.71          | 35.71        | 7.14         | 0.00                   |
| B36. | Programme van die Departement Rekeningkunde betrek korporatiewe bestuurservaring.                                                                           | Plekke            | 15.38                    | 38.46          | 7.69         | 30.77        | 7.69                   |
| B37. | Die kennisgewingborde van die Departement Rekeningkunde is aantreklik en byderwets.                                                                         | Plekke            | 21.43                    | 21.43          | 21.43        | 21.43        | 14.29                  |
| B38. | Alle telefoonoproepe in hierdie Departement Rekeningkunde word stiptelik en beleef beantwoord.                                                              | Prosesse          | 21.43                    | 35.71          | 7.14         | 21.43        | 14.29                  |
| B39. | Die Dekaan van hierdie fakulteit behandel die Departementshoof: Rekeningkunde en Rekeningkunde-dosente asof hulle verantwoordelik is.                       | Persone           | 35.71                    | 35.71          | 7.14         | 14.29        | 7.14                   |

| No   | Stelling ten opsigte van die ekosisteem 'n uitnodigende onderrig strategie: beleid, plekke, persone, programme en prosesse.<br>[Uitgesluit B 79] | Eko-sisteem fase | Stem grootliks saam in % | Stem saam in % | Onseker in % | Verskil in % | Verskil grootliks in % |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|------------------------|
| B40. | Die Departementshoof: Rekeningkunde behandel Rekeningkunde-dosente asof hulle verantwoordelik is.                                                | Persone          | 46.15                    | 53.85          | 0.00         | 0.00         | 0.00                   |
| B41. | Almal in die Departement Rekeningkunde daag betyds op vir lesings.                                                                               | Prosesse         | 38.46                    | 46.15          | 7.69         | 7.69         | 0.00                   |
| B42. | Kreatiewe denke word in hierdie Departement Rekeningkunde aangemoedig.                                                                           | Persone          | 35.71                    | 28.57          | 14.29        | 21.43        | 0.00                   |
| B43. | Daar is ruimte vir studente se onafhanklike studie in die Departement Rekeningkunde.                                                             | Plekke           | 21.43                    | 14.29          | 21.43        | 42.86        | 0.00                   |
| B44. | Studente-dissipline word vanuit 'n positiewe uitgangspunt benader in die Departement Rekeningkunde.                                              | Prosesse         | 14.29                    | 50.00          | 21.43        | 14.29        | 0.00                   |
| B45. | Boodskappe en notas wat huius toe geneem word, is positief.                                                                                      | Beleid           | 16.67                    | 41.67          | 33.33        | 8.33         | 0.00                   |
| B46. | Rekeningkunde-dosente openbaar ongevoeligheid teenoor die gevoelens van Rekeningkunde-studente.                                                  | Persone          | 21.43                    | 50.00          | 7.14         | 21.43        | 0.00                   |
| B47. | Rekeningkunde-dosente bespreek beplanning en die vordering van Rekeningkunde-studente in spanne.                                                 | Prosesse         | 15.38                    | 46.15          | 7.69         | 23.08        | 7.69                   |
| B48. | Rekeningkunde-dosente handhaaf duidelike en regverdige werkstandaarde.                                                                           | Beleid           | 28.57                    | 64.29          | 7.14         | 0.00         | 0.00                   |
| B49. | Rekeningkunde-lesinglokaal bied 'n verskeidenheid meubel-rangskikkings.                                                                          | Plekke           | 0.00                     | 0.00           | 8.33         | 50.00        | 41.67                  |
| B50. | Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde wil hier wees.                                                                        | Persone          | 42.86                    | 50.00          | 7.14         | 0.00         | 0.00                   |
| B51. | Rekeningkunde-dosente voel dikwels onwelkom wanneer hulle die Fakulteitsfasiliteite binnegaan.                                                   | Prosesse         | 14.29                    | 42.86          | 14.29        | 28.57        | 0.00                   |
| B52. | Rekeningkunde-dosente voel dikwels onwelkom wanneer hulle die Rekeningkunde-departements-fasiliteite binnegaan.                                  | Prosesse         | 28.57                    | 57.14          | 7.14         | 0.00         | 7.14                   |
| B53. | Om direk met hierdie Rekeningkunde-dosente te kommunikeer is 'n moeilike en tydrowende taak.                                                     | Beleid           | 14.29                    | 64.29          | 0.00         | 21.43        | 0.00                   |
| B54. | Die toon van heelwat van hierdie Rekeningkunde Departement se korrespondensie is negatief.                                                       | Prosesse         | 7.14                     | 57.14          | 21.43        | 14.29        | 0.00                   |
| B55. | Ouers voel dat hulle nie in die Fakulteit/Departement Rekeningkunde welkom is nie.                                                               | Persone          | 23.08                    | 38.46          | 30.77        | 0.00         | 0.00                   |
| B56. | Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde probeer vandalisme stopsit wanneer hulle dit teenkom.                                 | Persone          | 35.71                    | 50.00          | 7.14         | 0.00         | 7.14                   |
| B57. | Die kafeteria is 'n onaangename plek vir dosente om middagete te geniet.                                                                         | Plekke           | 15.38                    | 23.08          | 15.38        | 23.08        | 23.08                  |
| B58. | Die dosente in hierdie Departement Rekeningkunde word aangemoedig om 'n praktyk van goeie gesondheid te volg.                                    | Programme        | 7.69                     | 61.54          | 23.08        | 7.69         | 0.00                   |
| B59. | Die Rekeningkunde-dosente openbaar sterk belangstelling daarin om hierdie departement uitnodigend te maak.                                       | Prosesse         | 14.29                    | 42.86          | 7.14         | 35.71        | 0.00                   |
| B60. | Rekeningkunde-dosente gebruik 'n verskeidenheid metodes om studente te help leer.                                                                | Prosesse         | 14.29                    | 57.14          | 0.00         | 21.43        | 7.14                   |

| No   | Stelling ten opsigte van die ekosisteem 'n uitnodigende onderrig strategie: beleid, plekke, persone, programme en prosesse.<br>[Uitgesluit B 79]        | Eko-sisteem faset | Stem grootliks saam in % | Stem saam in % | Onseker in % | Verskil in % | Verskil grootliks in % |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------------|----------------|--------------|--------------|------------------------|
| B61. | Rekeningkunde-dosente vertoon gebrek aan entoesiasme vir hul werk.                                                                                      | Persone           | 28.57                    | 57.14          | 7.14         | 7.14         | 0.00                   |
| B62. | Die Rekeningkunde-dosente van hierdie departement ken baie studente se name.                                                                            | Persone           | 14.29                    | 50.00          | 0.00         | 28.57        | 7.14                   |
| B63. | Onderbreking in klaskamer-/akademiese aktiwiteite in hierdie Departement Rekeningkunde word minimaal gehou                                              | Programme         | 21.43                    | 64.29          | 0.00         | 7.14         | 7.14                   |
| B64. | In hierdie Departement Rekeningkunde slaag dosente daarin om te doen wat van hulle verwag word.                                                         | Persone           | 14.29                    | 57.14          | 14.29        | 14.29        | 0.00                   |
| B65. | Trots is opsigtelik onder Rekeningkunde-dosente.                                                                                                        | Persone           | 28.57                    | 42.86          | 14.29        | 14.29        | 0.00                   |
| B66. | Rekeningkunde-dosente deel hul ervarings buite die klaskamer met studente.                                                                              | Persone           | 16.67                    | 66.67          | 8.33         | 0.00         | 8.33                   |
| B67. | Slegs 'n uitgesoekte paar mense word in besluitneming van hierdie Departement Rekeningkunde betrek.                                                     | Prosesse          | 7.14                     | 64.29          | 0.00         | 21.43        | 7.14                   |
| B68. | Daelikse bywoning deur studente en Rekeningkunde-dosente is hoog.                                                                                       | Prosesse          | 8.33                     | 83.33          | 8.33         | 0.00         | 0.00                   |
| B69. | Gras, immergroen bome en struik in en om die Departement Rekeningkunde word goed versorg.                                                               | Plekke            | 7.69                     | 46.15          | 7.69         | 30.77        | 7.69                   |
| B70. | Daar is gemaklike stoele vir besoekers in die kantore van Rekeningkunde-dosente.                                                                        | Plekke            | 0.00                     | 57.14          | 0.00         | 28.57        | 14.29                  |
| B71. | Rekeningkunde-dosente bring tyd deur ná klas-/konsultasietyd met diene wat ekstra hulp nodig het.                                                       | Persone           | 28.57                    | 50.00          | 0.00         | 7.14         | 14.29                  |
| B72. | Die evaluerings- en assesseringspraktyke in hierdie Departement Rekeningkunde is onregverdig.                                                           | Beleid            | 21.43                    | 57.14          | 14.29        | 7.14         | 0.00                   |
| B73. | Die beligting in hierdie Rekeningkunde-lesing-lokale en dosente se kantore is meer as genoegsaam.                                                       | Plekke            | 35.71                    | 21.43          | 14.29        | 28.57        | 0.00                   |
| B74. | Rekeningkunde-dosente word geïgnoreer wanneer hulle kantore van hierdie Departement Rekeningkunde binnegaan.                                            | Prosesse          | 53.85                    | 38.46          | 7.69         | 0.00         | 0.00                   |
| B75. | Rekeningkunde-klasse begin betyds.                                                                                                                      | Prosesse          | 23.08                    | 61.54          | 7.69         | 7.69         | 0.00                   |
| B76. | Kort kursusse in Rekeningkunde is vir studente beskikbaar.                                                                                              | Programme         | 14.29                    | 21.43          | 7.14         | 50.00        | 7.14                   |
| B77. | Rekeningkunde-dosente in hierdie Departement Rekeningkunde sien kans om met mekaar te verskil.                                                          | Persone           | 14.29                    | 71.43          | 0.00         | 14.29        | 0.00                   |
| B78. | Rekeningkunde-dosente word ontmoedig om nuwe projekte in hierdie departement/fakulteit te begin.                                                        | Prosesse          | 14.29                    | 85.71          | 0.00         | 0.00         | 0.00                   |
| B79. | U is bewus van 'n uitnodigende strategie wat toegepas kan word in die onderrig van Rekeningkunde in hoër onderwys ongeag die didaktiese teorie gebruik. | -                 | 0.00                     | 21.43          | 21.43        | 21.43        | 35.71                  |
| B80. | Die Departementshoof: Rekeningkunde is aantreklik.                                                                                                      | Persone           | 14.29                    | 42.86          | 42.86        | 0.00         | 0.00                   |



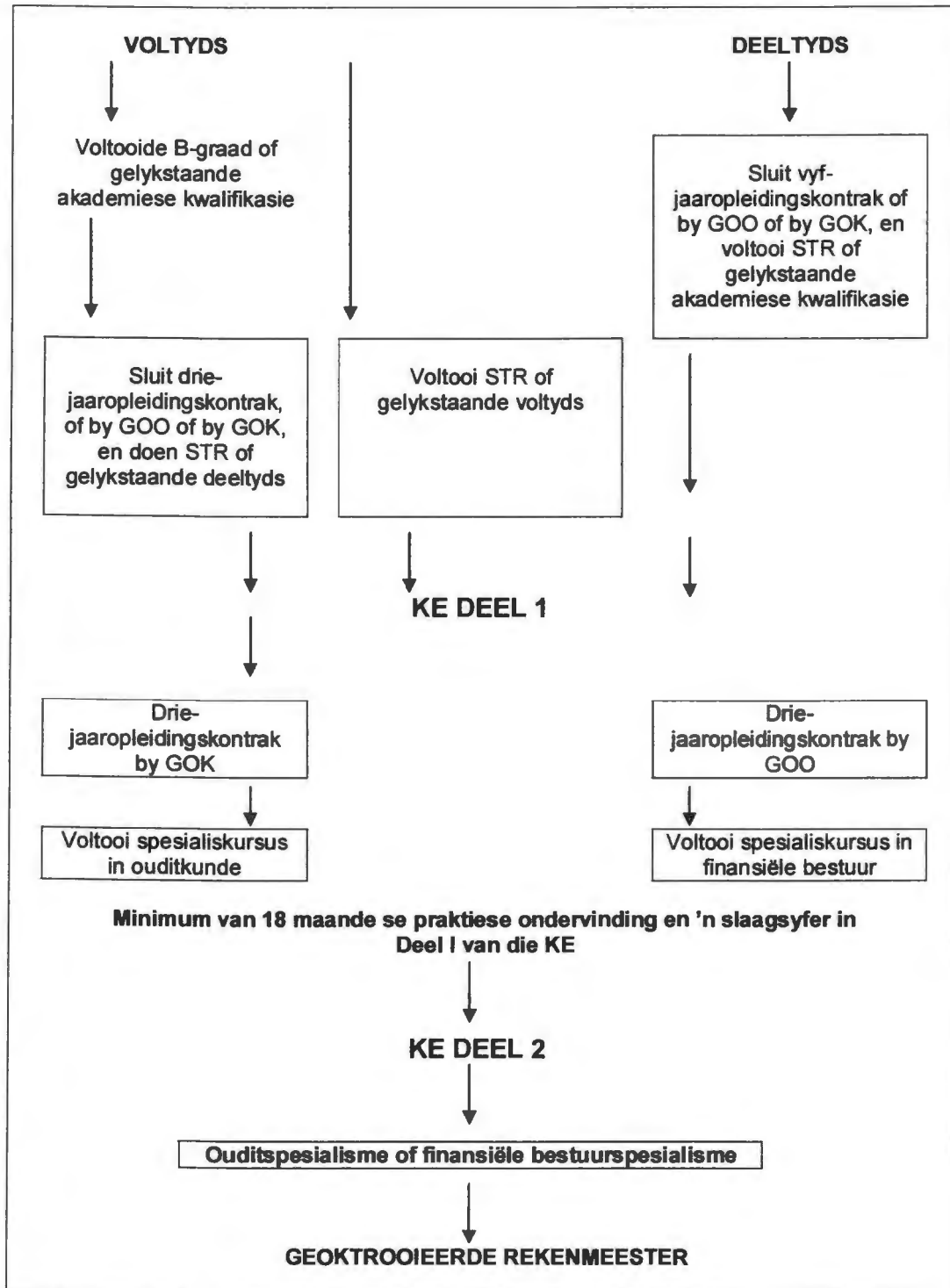
## BYLAE E ONDERRIGDOELSTELLINGS IN REKENINGKUNDE

SAIGR

- GR
- AAR
- ART



## AFDELING 2 – OPLEIDINGSRIGLYNE VIR VOORNEMENDE GEOKTROOIEERDE REKENMEESTERS

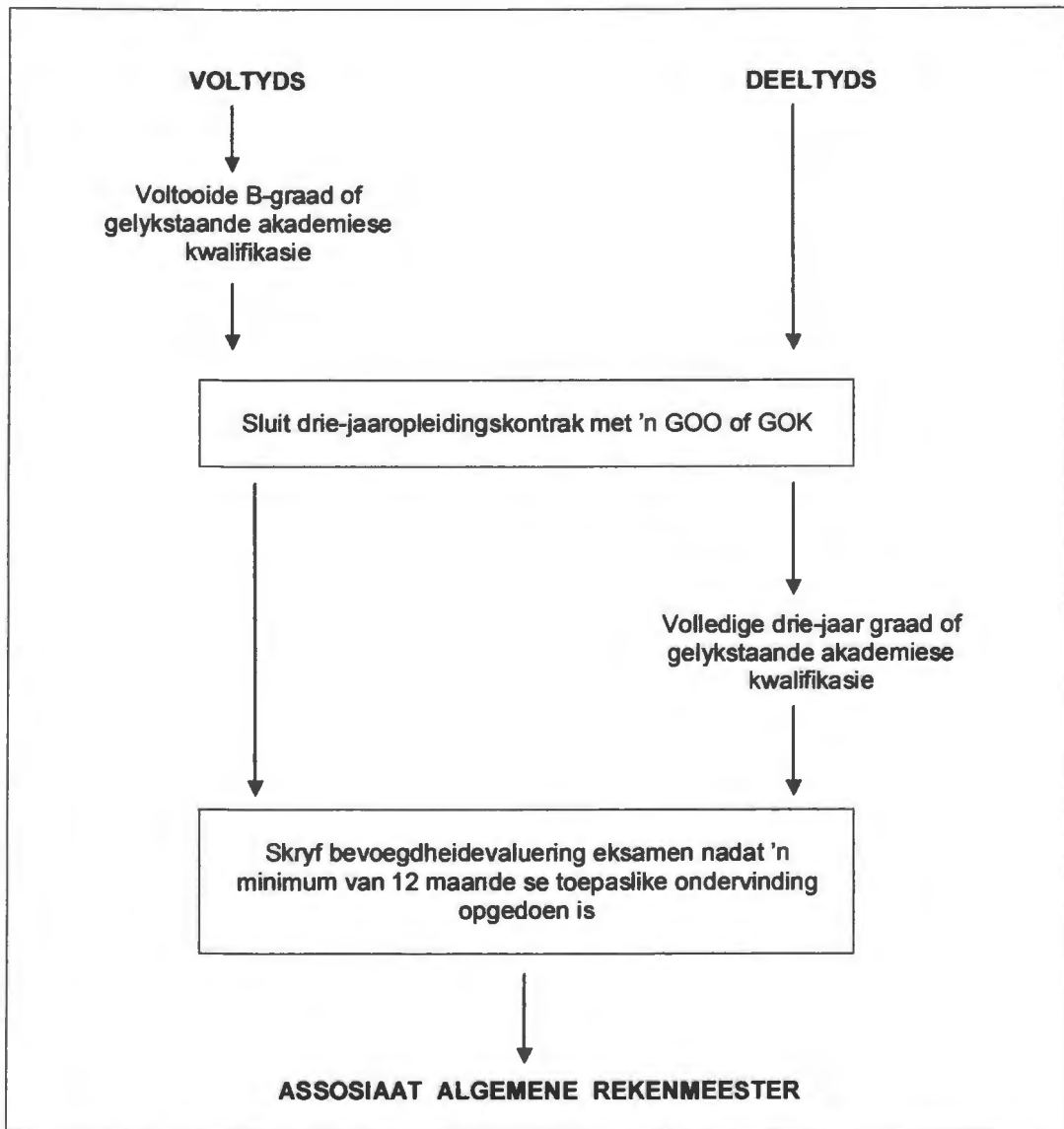


(SAIGR, 2001:1-8)

|                                                        | 0 | 1 | 2 |
|--------------------------------------------------------|---|---|---|
| Aanvoer van rekeningkundige inskrywings                |   |   | X |
| Opstel van finansiële state in ooreenstemming met AARP |   |   | X |
| Ontleding van finansiële state                         |   | X |   |
| Vooruitskatting en begrotings                          |   | X |   |
| Verslagdoening as rekeningkundige beampte              |   | X |   |
| Hersiëning/voorbereiding van statutêre rekords         |   |   | X |

(SAIGR, 2001:1-15)

### AFDELING 3 – OPLEIDINGSRIGLYNE VIR VOORNEMENDE ASSOSIAAT ALGEMENE REKENMEESTERS

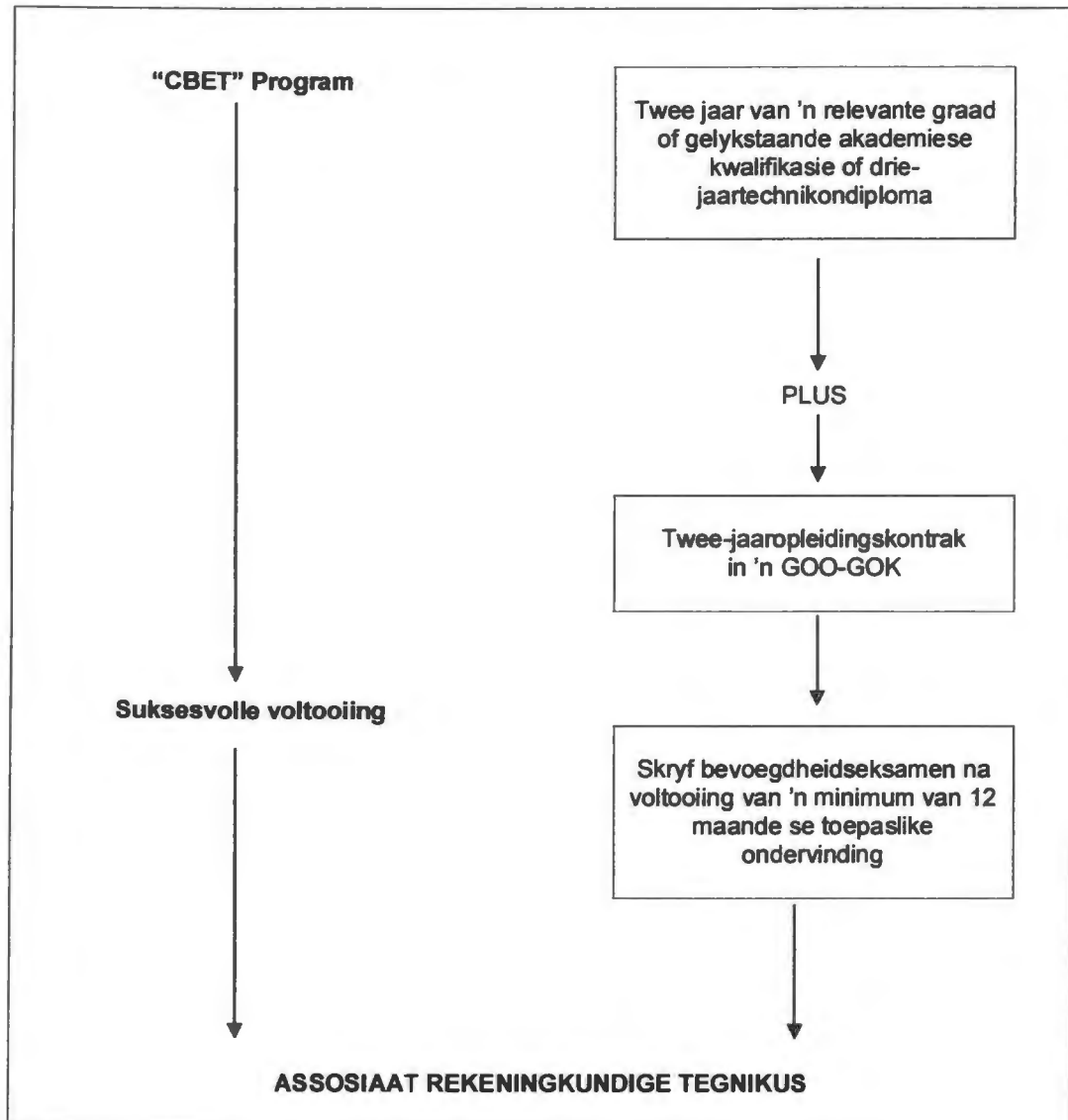


(SAIGR, 2001:1-23)

|                                                                                                                | 0 | 1 | 2 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| Byeenbring van invoerdokumentasie (i.v.m. finansiële transaksies) en verantwoording van finansiële transaksies |   |   | X |
| Opstel van finansiële state                                                                                    |   |   | X |
| Toepassing van toepaslike rekeningkundige standaarde en Maatskappywetvereistes op finansiële state             |   |   | X |
| Vorbereiding van begrotings en wins- en kontantvloeivooruit-skatting                                           |   | X |   |
| Gebruik van rekenaars in enige van bogenoemde                                                                  |   | X |   |

(SAIGR, 2001:1-30)

**AFDELING 4 – OPLEIDINGSRIGLYNE VIR VOORNEMENDE ASSOSIAAT  
REKENINGKUNDIGE TEGNICI**



(SAIGR, 2001:1-33)

## Spesifieke vaardighede

### Rekeningkunde-opleiding

Rekeningkunde-opleiding behoort ondervinding te bied in die toepassing van rekeningkundige beginsels en tegnieke op die spesifieke stelsels en prosedures wat in die werkgewerorganisasie gebruik word. Daar behoort uitgelig te word nie net watter prosedures in die organisasie gevolg word nie, maar ook waarom dit gedoen word.



(SAIGR, 2001:1-38)