

**DIDAKTIESE RIGLYNE VIR DIE AFSTANDSONDERRIG VAN OUDITKUNDE AS DEEL VAN
DIE PROFESSIONELE OPLEIDING VAN REKENMEESTERS EN OUDITEURE**

deur

HANS JACOB THERON

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER COMMERCII

in die vak

LOUDITKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER : PROF H J S VORSTER

MEDE-STUDIELEIER : PROF J J BARNARD

NOVEMBER 1996

(i)

IT IS GOD WHO CAN TRANSFORM
THE LOWEST INTO THE HIGHEST,
WHO HUMBLER THE PROUD,
AND CAUSES THAT WHICH IS IN
DARKNESS TO BECOME LIGHT.

Horace

(ii)

OPSOMMING

Die doel met hierdie studie was om didaktiese riglyne te formuleer waarvolgens die afstandsonderrig van ouditkunde, as deeldisipline in die opleiding van rekenmeesters en ouditeure, beplan, uitgevoer en deurlopend geëvalueer kan word. Sodanige riglyne kan dien as rigtingwysers vir die verdere ontwikkeling van geskikte afstandsonderrigstrategieë.

Ten aanvang is die leerinhoud van die ouditkunde vakgebied ontleed en afgebaken. Daarna is 'n didakties-gefundeerde onderrigmodel beskryf en op die ouditkunde vakinhoud, afstandslereers en dosente toegepas. Hieruit is riglyne geformuleer wat gevolg kan word vir die wetenskaplike beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde afstandsonderrig.

Uit 'n evaluering van die huidige afstandsonderrigstrategieë vir ouditkunde aan Unisa het dit geblyk dat sekere leemtes bestaan. Ten slotte is daar op grond van die didaktiese riglyne voorstelle gemaak om hierdie leemtes te oorbrug en is verskeie onderwerpe vir verdere navorsing ook geïdentifiseer.

SUMMARY

The aim of this study was to formulate didactic guidelines according to which the distance teaching of auditing, as part-discipline in the training of accountants and auditors, can be planned, implemented and continually evaluated. These didactic guidelines can serve as guidelines for the further development of suitable distance education strategies.

First, the auditing syllabus was analysed and delineated. Next, a didactically founded instructional model was described and applied to the subject matter of auditing, distance students and tutors. From this, guidelines were formulated which can be followed to scientifically plan, implement and evaluate the distance teaching of auditing.

An evaluation of the existing distance teaching strategies for auditing at Unisa indicated that certain shortcomings exist. Finally, recommendations based upon the didactic guidelines were made to overcome the shortcomings. Various topics for further research were also identified.

KEYWORDS

Auditing	Didactic guidelines
Auditing curriculum	Didactic model
Auditing education	Didactic principles
Auditor	Distance education
Auditor training	Instructional model

VOORWOORD

My opregte dank aan die volgende persone vir hulp wat tydens hierdie studie aan my verleen is:

- * My studieleier, prof. H.J.S. Vorster vir sy deurlopende leiding, belangstelling en inspirasie asook spoedige terugvoer met hierdie verhandeling.
- * My mede-studieleier, prof. J.J. Barnard vir sy insette met die opvoedkundige aangeleenthede in die verhandeling.
- * My ander kollegas vir hulle onderskraging en belangstelling.
- * My broer Tinie, vir die taal- en tegnieseversorging.
- * My eggenote, Estelle vir haar onbaatsugtige opofferinge sodat ek die geleentheid kon gebruik om hierdie studie te voltooi.
- * My seun Jaco en dogter Estine, wat onwetend 'n groot bron van inspirasie was.
- * My ma, skoonouers en ander familie vir hulle belangstelling en bystand.

Mag hierdie werk 'n bydrae lewer, hoe gering ook al, tot die verdere ontwikkeling van die afstandsonderrig van ouditkunde in die besonder en die onderrig van rekenmeesters en ouditeure in die algemeen.

H.J. Theron
November 1996

(v)

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
HOOFSTUK 1 : ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING	
1.1 INLEIDING	1
1.2 ONTDEKKING EN IDENTIFIKASIE VAN DIE PROBLEEM	2
1.2.1 AGTERGROND	2
1.2.1.1 Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad	2
1.2.1.2 Die Opvoedkundige Komitee van die Raad	3
1.2.1.3 Sintese	8
1.2.2 NAVORSING OOR DIE ONDERRIG VAN OUDITKUNDE EN DIE VAKDIDAKTIESE OPLEIDING VAN DOSENTE	9
1.2.3 GEDEELDE VERANTWOORDELIKHEID VAN ONDERRIG	12
1.2.3.1 Rede vir gedeelde verantwoordelikheid van onderrig	12
1.2.3.2 Probleme wat ondervind word met die gedeelde verantwoordelikheid van ouditkunde onderrig	13
1.2.3.3 Praktiese opleiding en professionele bevoegdheid	16
1.2.3.4 Sintese	16
1.2.4 DIE AFSTANDSONDERRIGSTRATEGIE VAN UNISA	17
1.3 PROBLEEMSTELLING EN DOEL MET DIE STUDIE	18
1.4 NAVORSINGSMETODE	19
1.5 BEGRIPSVERKLARINGS	20
1.6 OORSIG VAN DIE STUDIE	21
HOOFSTUK 2 : DIE VAKINHOUD VAN OUDITKUNDE AS ELEMENT IN DIE ALGEMENE DIDAKTIESE SITUASIE	
2.1 INLEIDING	23

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
2.2 DIE AARD VAN OUDITKUNDE	24
2.2.1 DIE HISTORIESE ONTWIKKELING VAN OUDITKUNDE	24
2.2.2 'N DEFINIËRING VAN DIE OUDITKUNDE VAKGEBIED	28
2.3 'N ONTLEDING VAN DIE OUDITKUNDE VAKGEBIED	30
2.3.1 AGTERGROND	30
2.3.1.1 Voorgeskrewe leerplanne	30
2.3.1.2 Die kwalifiserende eksamen	31
2.3.1.3 Kennispoel en kennisvlakke	32
2.3.2 MINIMUMVEREISTES VIR OUDITKUNDE SOOS VOORGESKRYF DEUR DIE RAAD	33
2.3.2.1 Verantwoordelikhede, funksies en kenmerke van die onafhanklike ouditeur	34
2.3.2.2 Die auditproses	35
2.3.2.3 Statutêre vereistes	38
2.3.3 DIE BESIGHEIDSINLICHTINGSTELSEL (BIS-) LEERPLAN	39
2.3.3.1 Oriëntering	39
2.3.3.2 Die besigheidsrekenaaromgewing	41
2.3.3.3 Beheermaatrêels in rekenaargebaseerde stelsels	42
2.3.3.4 Ander komponente van die BIS-leerplan	43
2.3.4 ANDER BYVAKKE EN TOEPASSINGS OP OUDITKUNDE	44
2.3.5 STANDPUNTE OOR ALGEMEEN AANVAARDE OUDITSTANDAARDE	45
2.4 FAKTORE AANGAANDE DIE VAKINHOUD WAT DIE ONDERRIG VAN OUDITKUNDE BEÏNVLOED	46
2.4.1 PROFESSIONELE VEREISTES	46
2.4.1.1 Die gemeenskaplike kennispoel van die rekenmeesters- en ouditeursprofessie	47
2.4.1.2 Vaardighede	47
2.4.1.3 Houdings	51
2.4.2 PRAKTIESE EN TEORETIESE KENNIS	53
2.4.3 PROFESSIONELE OORDEEL	56

INHOUDSOPGAW	BLADSY
2.4.4 ALGEMENE BESIGHEIDSKENNIS EN KENNIS VAN BESIGHEIDSTELSELS	58
2.4.5 DIE VERWANTSKAP VAN OUDITKUNDE MET ANDER VAKGEBIEDE	60
2.4.6 VERANDERINGE IN OUDITEURSPRAKTYKVOERING	62
2.4.6.1 Die veranderende rol van die ouditeur en toenemende vereistes wat in die toekoms aan die ouditeur gestel gaan word	63
2.4.6.2 Verandering in wetgewing en regulasies	64
2.4.6.3 Ontwikkelinge op besigheidsgebied	65
2.4.6.4 Die invloed van tegnologiese ontwikkelinge op die ouditeur	66
2.4.7 OMVANG VAN DIE OUDITKUNDE VAKINHOUD	68
2.4.8 BELANGRIKE ONDERWERPE IN OUDITKUNDE	69
2.5 SAMEVATTING	71
<p>HOOFSTUK 3 : 'N DIDAKTIES VERANTWOORDE ONDERRIGMODEL AS SKAKEL TUSSEN DIE LEERINHOUD, ONDERRIGGEWER EN LEERDER VIR DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG</p>	
3.1 INLEIDING	73
3.2 DIE AFSTANDSONDERRIGSTRATEGIE VAN OUDITKUNDE AAN UNISA	74
3.2.1 DIDAKTIESE PERSPEKTIEF	74
3.2.2 KOMPONENTE VAN DIE AFSTANDSONDERRIGSTRATEGIE VIR OUDITKUNDE	77
3.3 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN 'N ONDERRIGMODEL VIR DIE AFSTANDSONDERRIG VAN OUDITKUNDE AAN UNISA	79
3.3.1 VAKDIDAKTIESE OPLEIDING VAN DOSENTE	79

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
3.3.2 DIE TAAK VAN DIE ONDERRIGGEWER IN DIE DIDAKTIESE SITUASIE	80
3.3.3 BEPLANNING VAN DIE ONDERRIGSITUASIE	80
3.3.4 SINTESE	81
3.4 BASIESE OPVOEDKUNDIGE AGTERGRONDKENNIS VIR DIE TOEPASSING VAN 'N ONDERRIGMODEL	81
3.4.1 DIE VERBAND TUSSEN ONDERRIG EN LEER	81
3.4.2 DIE LEERHANDELING	82
3.4.3 LEERTEORIEë	83
3.4.4 ONDERRIG EN DIDAKTIESE BEGINSELS	85
3.4.4.1 Begroning van didaktiese beginsels	86
3.4.4.2 Samehang tussen didaktiese beginsels	88
3.4.4.3 Geheelsiening as didaktiese beginsel	90
3.4.4.4 Motivering as didaktiese beginsel	90
3.4.4.5 Belewing as didaktiese beginsel	92
3.4.4.6 Selfwerkzaamheid as didaktiese beginsel	93
3.4.4.7 Individualisering as didaktiese beginsel	94
3.4.4.8 Sosialisering as didaktiese beginsel	94
3.4.4.9 Bemeestering as didaktiese beginsel	96
3.4.4.10 Doelgerigtheid as didaktiese beginsel	96
3.4.5 SINTESE	99
3.5 DIE SISTEEM-TEORETIESE DIDAKTIESE ONDERRIGMODEL	100
3.6 DOELSTELLING AS KOMPONENT VAN DIE ONDERRIGMODEL	102
3.6.1 DEFINIëRING	102
3.6.2 DIE VERKRYGING VAN DOELHELDERHEID	102
3.6.3 VLAKKE VAN DOELWITFORMULERING	103
3.6.4 BASIESE VEREISTES VIR SINVOLLE DOELWITFORMULERING	104
3.7 DIE BEGINSITUASIE AS KOMPONENT VAN DIE ONDERRIGMODEL	105

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
3.8 DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE AS KOMPONENT VAN DIE ONDERRIGMODEL	107
3.8.1 TER INLEIDING	107
3.8.2 KOMPONENTE VAN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE	108
3.8.2.1 Die seleksie en ordening van leerinhoud	108
3.8.2.2 Didaktiese werksvorme in die onderrig-leersituasie	109
(a) Studiegidse	110
(b) Voorgeskrewe werke	111
(c) Studiebriewe	112
(d) Werkopdragte	113
3.8.2.3 Onderrigmedia as onderrig-leergeleentheid	115
(a) Die geskrewe woord as dominante medium	115
(b) Ander moontlike afstandsonderrigmedia	115
(c) Kriteria vir die gebruik van media	116
3.9 VERGESTALTING VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELS IN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE	117
3.9.1 GEHEELSIENING	117
3.9.2 MOTIVERING	118
3.9.2.1 Motivering deur doelwitformulering	119
3.9.2.2 Motivering deur die aanwending van onderrigmedia	119
3.9.2.3 Motivering deur die aanbieding van die vakinhoud	121
3.9.2.4 Sintese	123
3.9.3 BELEWING	123
3.9.4 SELFWERKSAAMHEID	124
3.9.5 INDIVIDUALISERING	124
3.9.6 SOSIALISERING	126
3.9.7 BEMEESTERING	127

(x)

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
3.10 EVALUERING AS KOMPONENT VAN DIE ONDERRIGMODEL	130
3.10.1 OMSKRYWING VAN EVALUERING	130
3.10.2 DIE BASIESE BEGINSEL VIR STUDENTE-EVALUERING	130
3.10.3 EKSAMENS AS EVALUERINGSINSTRUMENT IN AFSTANDSONDERRIG	131
3.10.4 ANDER BELANGRIKE EVALUERINGSASPEKTE	132
3.11 SAMEVATTING	132
HOOFSTUK 4 : RIGLYNE VIR DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	
4.1 INLEIDING	134
4.2 DETERMINANTE WAT IN DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE ONDERRIG VERREKEN MOET WORD	136
4.2.1 TER INLEIDING	136
4.2.2 DIE TOTALE OUDITKUNDE VAKINHOUD WAT ONDERRIG MOET WORD	137
4.2.2.1 Die kennispoel van die ouditeursprofessie	137
4.2.2.2 Vaardighede en houdings	137
4.2.2.3 Praktiese opleiding	138
4.2.2.4 Professionele oordeel	138
4.2.3 DIE DIDAKTIESE OMGEWING VAN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	138
4.2.4 DIE OMVANG VAN DIE OUDITKUNDE VAKINHOUD VERSUS BESKIKBARE ONDERRIGTYD	139
4.2.5 BELANGRIKHEID VAN OUDITKUNDE AANVANGSONDERRIG	140
4.2.6 DIE LEERDER IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	141
4.2.7 KOMPONENTE VAN DIE OUDITKUNDE SILLABUS WAT ONDERRIG MOET WORD	142
4.2.8 DIE ESSENSIE VAN OUDITKUNDE ONDERRIG	143

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
4.2.9 DIE OPVOEDKUNDIGE VEREISTES VAN DIE RAAD	143
4.2.10 EKSAMINERINGBELEID EN FORMAAT VAN DIE KWALIFISERENDE EKSAMEN	144
4.2.11 SINTESE	144
4.3 DIE LEERDER EN ONDERRIGGEWER AS KOMPONENTE VAN DIE BEGINSITUASIE	145
4.3.1 DIE OUDITKUNDE STUDENT	145
4.3.1.1 Die beskikbaarheid van inligting aangaande die ouditkunde student vir die verskillende vlakke van ouditkunde afstandsonderrig	145
4.3.1.2 Algemene inligting betreffende die afstandstudent	146
4.3.1.3 Belangrike aspekte betreffende die ouditkunde student waarvoor inligting ingewin moet word	147
4.3.1.4 Metodes vir die inwin van studente-inligting	150
4.3.2 DIE ONDERRIGGEWER IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	152
4.3.2.1 Ter inleiding	152
4.3.2.2 Departementele bestuur	153
4.3.2.3 Die individuele ouditkunde dosent	154
4.3.2.4 Die handhawing en uitbou van die kennis en praktykervaring van ouditkunde dosente	155
4.4 DIE VERKRYGING VAN DOELHELDERHEID EN DIE FORMULERING VAN DOELWITTE VIR OUDITKUNDE ONDERRIG	156
4.4.1 TER INLEIDING	156
4.4.2 EINDDOELWITTE VIR DIE ONDERRIG VAN OUDITKUNDE	157
4.4.3 'N METODE WAARVOLGENS EINDDOELWITTE OPGEBREEK KAN WORD	159
4.4.3.1 Oorsig	159
4.4.3.2 Die identifisering van sillabustemas, studie- eenhede en studie-eenheidtemas	161

INHOUDSOPGAWE		BLADSY
4.4.3.3	Die formulering van einddoelwitte vir studie-eenheidtemas	161
4.4.3.4	Die skedulering van studie-eenhede en studie-eenheidtemas in verskillende kursusse oor die tydperk van onderrig	162
4.4.3.5	Die vasstelling van bemeesteringsvlakke vir die studie-eenheidtemas op die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig	162
4.4.3.6	Die identifisering van vaardighede, professionele oordeel en praktiese onderrig wat in verband staan met studie-eenheidtemas	163
4.4.3.7	Die formulering van onderrig en leerdoelwitte	164
4.4.3.8	'n Evaluering van die huidige doelwitformulering en strukturering van kursusse op die voorgraadse vlak van ouditkunde onderrig aan Unisa	164
4.4.4	SINTESE	165
4.5	DIE SKEP VAN ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE IN DIE AFSTANDSONDERRIG VAN OUDITKUNDE	165
4.6	RIGLYNE VIR DIE VERGESTALTING VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELS IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	167
4.6.1	KONTEKS	167
4.6.2	DIE VERGESTALTING VAN DIE GEHEELSIENING IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	168
4.6.2.1	Oriëntering	168
4.6.2.2	'n Skematiese voorstelling van die ouditproses vir die bereiking van die geheelsiening	169
4.6.2.3	Probleme by ouditkunde aanvangsonderrig	170
	(a) Bekende aansluitingspunt by die leefwêreld van die student	170

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
(b) Kennis van ouditkundige begrippe as voorvereiste vir die onderrig van ouditkunde	170
(c) 'n Gebrek aan kennis van dokumentasie, besigheidstelsels en rekeningkundige verantwoording van transaksies	172
4.6.2.4 'n Evaluering van die vergestaltung van die geheelsiening in die huidige ouditkunde afstandsonderrig	172
4.6.2.5 Sintese	173
4.6.3 DIE VERGESTALTING VAN MOTIVERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	174
4.6.4 DIE VERGESTALTING VAN BELEWING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	176
4.6.4.1 'n Evaluering van die vergestaltung van belewing as didaktiese beginsel in die huidige ouditkunde afstandsonderrig	177
4.6.4.2 Metodes waarvolgens die didaktiese beginsel van belewing vergestalt kan word	177
4.6.5 DIE VERGESTALTING VAN SELFWERKSAAMHEID AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	178
4.6.5.1 'n Evaluering van die vergestaltung van selfwerkzaamheid in die huidige ouditkunde afstandsonderrig	178
4.6.5.2 Metodes vir die vergestaltung van selfwerk- saamheid in ouditkunde afstandsonderrig	179
4.6.6 DIE VERGESTALTING VAN INDIVIDUALISERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	180

INHOUDSOPGAWE		BLADSY
4.6.6.1	Die vergestaltung van individualisering as didaktiese beginsel in die huidige ouditkunde afstandsonderrig	180
4.6.6.2	Metodes vir die vergestaltung van individualisering in ouditkunde afstandsonderrig	181
4.6.7	DIE VERGESTALTING VAN SOSIALISERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	182
4.6.7.1	'n Evaluering van die vergestaltung van sosialisering in die huidige ouditkunde afstandsonderrig	183
4.6.7.2	Die belangrikheid van die sosialiserings-beginsel vir ouditkunde onderrig	183
4.6.7.3	Metodes waarvolgens sosialisering in ouditkunde afstandsonderrig vergestalt kan word	183
4.6.8	DIE VERGESTALTING VAN BEMEESTERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	185
4.6.8.1	'n Evaluering van die vergestaltung van bemeesteringsmaatreëls in die huidige ouditkunde afstandsonderrig	185
4.6.8.2	Metodes wat aangewend kan word vir die vergestaltung van bemeesting as didaktiese beginsel in ouditkunde afstandsonderrig	186
4.6.9	SINTESE	188
4.7	EKSAMINERING AS DEEL VAN EVALUERING IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG	188
4.7.1	DIE METING VAN DIE OUDITKUNDE STUDENT SE PRESTASIE	189
4.7.2	RIGLYNE VIR STUDENTE-EVALUERING	190
4.8	SAMEVATTING	192

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
HOOFSTUK 5 : SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	
5.1 INLEIDING	193
5.2 SAMEVATTING	193
5.2.1 ONVOLDOENDE ONDERRIGBESTUUR EN DIE GEBREKKIGE VAKDIDAKTIESE OPLEIDING VAN DOSENTE	194
5.2.2 DIE OPVOEDKUNDIGE VEREISTES VAN DIE RAAD	195
5.2.3 'N GEBREK AAN NAVORSING EN RIGLYNE VIR DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE ONDERRIG	195
5.2.4 'N GEBREK AAN TYD VIR ONDERRIGONTWIKKELING EN DIE ONDOELTREFFENDE TYDSBESTEDING VAN DOSENTE	196
5.2.5 'N GEBREK AAN VOORTGESETTE PRAKTYKERVARING VAN DOSENTE EN DIE SNELLE VERANDERING EN ONTWIKKELING OP DIE OUDITKUNDE VAKGEBIED	196
5.2.6 VERGOEDINGSPAKETTE VAN DOSENTE	197
5.3 GEVOLGTREKKING	197
5.4 AANBEVELINGS	198
5.4.1 AANBEVELING TEN OPSIGTE VAN DIE AANVAARDING VAN 'N DIDAKTIES-VERANTWOORDE ONDERRIGMODEL	198
5.4.2 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT DIE GEBRUIK VAN DIE ONDERRIGMODEL	199
5.4.2.1 Verkryging van inligting aangaande ouditkunde studente	199
5.4.2.2 Die formulering van doelwitte vir die onderrig van ouditkunde	199
5.4.2.3 'n Formulering van die determinante van ouditkunde afstandsonderrig	200
5.4.2.4 Skep van onderrig-leergeleenthede	200

INHOUDSOPGAWE	BLADSY
5.4.2.5 Evaluering en eksaminering	202
5.4.3 ANDER AANBEVELINGS	203
5.4.3.1 Opleiding van dosente	203
5.4.3.2 Praktykshakeling van dosente en doeltreffende kommunikasie tussen dosente en praktisyns	204
5.4.3.3 Behoeftte aan empiriese en ander navorsing	204
5.5 SLOT	205
BRONNELYS	207
LYS VAN FIGURE:	
Figuur 2-1 : Beroepe van ouditkunde studente	55
Figuur 3-1 : Die huidige afstandsonderrigstrategie aan Unisa	78
Figuur 3-2 : Vergelyking van geïdentifiseerde didaktiese beginsels	88
Figuur 3-3 : Die kernstruktuur van 'n onderrig-leersituasie	89
Figuur 3-4 : Verskillende vlakke van doelwitformulering	97
Figuur 3-5 : Die didaktiese onderrigmodel	101
Figuur 3-6 : Induktiewe en deduktiewe wyses van leer	118
Figuur 4-1 : Verkryging van doelhelderheid in ouditkunde onderrig	156
Figuur 4-2 : Die afbreek van einddoelwitte in subdoelwitte	159
Figuur 4-3 : Skematiese voorstelling vir die bepaling van onderrigmetodes vir ouditkunde	166

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

In die nuwe Suid-Afrika is die rol van die rekenmeester belangriker as ooit tevore. De Klerk (1994:5) meld dat die rekenmeestersprofessie 'n belangrike rol het om te speel deur die ekonomiese fundamente van die land so eerlik as moontlik te hou. Integriteit, wat altyd die kenmerk van die professie was, sal moet voortbestaan as die wagwoord.

Hawksworth (in Esterhuyse & Van der Walt 1988:379) meld dat Suid-Afrika in 1986 ongeveer 10 500 geoktrooieerde rekenmeesters nodig gehad het, maar teen die einde van die eeu minstens 20 000 nodig sal hê. Hieruit is dit duidelik dat daar 'n groot behoefte aan die opleiding van rekenmeesters en ouditeure bestaan om aan die toekomstige eise van die samelewing te voldoen.

Die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa) speel 'n belangrike rol in die opleiding van rekenmeesters en ouditeure in die RSA. In die verband verskaf Julyan (1992:5) die volgende statistiek:

Meer as een uit elke vier van die totaal van 17 119 GR(SA)'s wat sedert 1952 gekwalifiseer het, was Unisa-studente en meer as een uit elke drie van die 3 288 GR(SA)'s wat sedert 1987 gekwalifiseer het, was Unisa studente. Van 1990 af slaag daar jaarliks meer as 50% van Unisa se eerstepoging-kandidate die finaal kwalifiserende eksamen.

Hierdie tendens duur voort deurdat 35,6% in 1995 en 35,7% in 1996 van die kandidate wat die kwalifiserende eksamen geslaag het, Unisa studente was (Van Rensburg 1996).

Alhoewel Unisa 'n groot bydrae lewer tot die aantal gekwalifiseerde rekenmeesters en ouditeure, is daar 'n groot aantal Unisa studente wat op die voor- en nagraadse vlak asook in die kwalifiserende eksamen uitsak. In die algemeen is verskeie redes al aangevoer waarom die uitsakking in die kwalifiserende eksamen moontlik plaasvind. Enkeles hiervan is die stelsel van opleiding, die gehalte van opleiding en die geskiktheid van die kandidate vir opleiding (De Jager; De Villiers; Clase in Esterhuyse & Van der Walt 1988:379).

Die stelsel en gehalte van opleiding van rekenmeesters en ouditeure is dus alreeds in die verlede geïdentifiseer as moontlike probleemgebiede. Nogtans is daar tot dusver min navorsing gedoen oor die onderrig van ouditkunde as deel van die opleiding van rekenmeesters en ouditeure.

1.2 ONTDEKKING EN IDENTIFIKASIE VAN DIE PROBLEEM

1.2.1 AGTERGROND

Die rol en funksies van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad (hierna verwys as die Raad) word ter aanvang beskryf, aangesien die Raad oor statutêre magte beskik waarvolgens beheer oor die opleiding van rekenmeesters en ouditeure uitgeoefen word. Hierdie probleemstelling moet dus in 'n bepaalde konteks gesien word.

1.2.1.1 Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad

In Suid-Afrika word die ouditeursprofessie deur die Raad beheer. Die Raad het tot stand gekom ingevolge die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeurswet, Wet 51 van 1951 (later vervang deur Wet 80 van 1991). Die Raad is die statutêre liggaam wat beheer uitoefen oor daardie deel van die rekenmeestersprofessie wat openbare praktyk beoefen.

Die basiese doel en taak van die Raad is die volgende (OROR 1991:2-2):

Basiese doel:

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.

Taak:

- Om die middele en die reguleringsmeganismes 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.
- Om voortdurend te streef na die behoud van en verbetering in die standaarde van geregistreerde rekenmeesters en ouditeure.
- Om geregistreerde rekenmeesters en ouditeure wat hulle pligte met omsigtigheid, ter goeder trou en sonder vrees uitvoer, te beskerm en ondersteun.

1.2.1.2 Die Opvoedkundige Komitee van die Raad

Uit die voorafgaande afdeling (1.2.1.1) blyk dit dat beheer oor die opleiding en onderrig van voornemende rekenmeesters en ouditeure een van die funksies van die Raad is wat behartig word deur 'n afsonderlike komitee van die Raad, naamlik die Opvoedkundige Komitee. Na aanleiding van aanbevelings in 'die Verslag van die Kommissie van Ondersoek na Ontwikkelinge in die Rekenmeestersprofessie in Suid-Afrika' het die Raad in 1981 die Komitee vir Onderrigvereistes (hierna genoem OVKOM) as sub-komitee van die Opvoedkundige Komitee in die lewe geroep (OROR 1993:1). Die doel van OVKOM is die volgende (OROR 1991:1):

- Om die onderrig- en opleidingsvereistes vir toelating tot die rekenmeestersprofessie te bepaal en deurlopend by te werk;

- Om die gemeenskaplike kennisinhoud vir professionele rekenmeesters in Suid-Afrika te bepaal en toepaslike veranderinge aan te beveel.

In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word OVKOM se voor-kwalifiseringsonderrig en -opleiding voorstelle soos volg beskryf (OROR 1993:5):

1. Voornemende geoktrooieerde rekenmeesters sal onderrig en opgelei word sodat hulle oor die professionele bevoegdheid beskik wat nodig is vir toelating tot die professie.
2. Die Raad sal die standaard van alle goedgekeurde universiteitskursusse op deurlopende basis evalueer en daadwerklik kontroleer en sal homself oortuig dat kandidate voldoende praktiese opleiding ontvang en ondervinding opdoen.

Uit die doelwitte en voorstelle van OVKOM kom die volgende aspekte met betrekking tot onderrig en opleiding na vore:

*** Bepaling van onderrigvereistes en die voorskryf van leerplanne**

In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (OROR 1993:11-71) word die gedetailleerde leerplanne vir die vyf professionele vakke wat in die onderrig van voornemende rekenmeesters gedek moet word, uiteengesit. Die vyf professionele vakke waarna verwys word, is:

- ouditkunde
- besigheidsinligtingstelsels
- finansiële rekeningkunde
- bestuursrekeningkunde en finansiële bestuur
- belasting.

Hierdie studie fokus op die onderrig van ouditkunde as afsonderlike

vakgebied, maar steeds gesien in die konteks van die samehang daarvan met die ander professionele vakke wat deel vorm van die opleiding van voornemende rekenmeesters en ouditeure.

*** Beheer oor universiteitsopleiding en voldoende praktiese opleiding en ondervinding**

Die werklike onderrig van voornemende rekenmeesters word nie deur die Raad self hanteer nie. Hierdie verantwoordelikheid word aan universiteite wat deur die Raad geakkrediteer is asook praktisyns opgedra. Die rede hiervoor is dat die Wet op Openbare Rekenmeesters en Ouditeure onder andere bepaal dat, alvorens 'n persoon by die Raad kan registreer om openbare praktyk te beoefen, die persoon:

- die voorgeskrewe kwalifiserende eksamen van die Raad moet slaag, en
- 'n voorgeskrewe tydperk onder leerkontrak by 'n goedgekeurde ouditeursfirma moet dien (Suid-Afrika 1991, art. 15(2)(b)).

Volgens die Raad is die hoofdoelwit van die leerkontrak om die leerlingrekenmeester voldoende praktiese ondervinding te laat opdoen sodat hy sy kennis in verskillende praktiese situasies sal kan toepas (Gloeck 1986:116).

Die toelatingsvereistes tot die kwalifiserende eksamen van die Raad is die volgende (OROR 1993:8):

- 'n Geldige Sertifikaat in die Teorie van Rekeningkunde (STR) of gelykstaande kwalifikasie moet aan 'n erkende universiteit verwerf word

EN

- 'n Lopende of voltooide opleidingskontrak moet by 'n goedgekeurde

ouditeursfirma gedien word

OF

- Al die vereistes vir die registrasie van 'n opleidingskontrak moet nagekom wees teen 'n datum wat deur die Raad bepaal sal word.

Die Sertifikaat in die Teorie van Rekeningkunde (hierna genoem die STR) waarna hierbo verwys word, is nie 'n erkende akademiese kwalifikasie nie. Dit is slegs 'n erkenning deur die betrokke universiteit dat die kandidaat voldoen het aan die Raad se vereistes met betrekking tot die vyf professionele vakke. Voordat 'n kandidaat aan Unisa in aanmerking kom vir die uitreiking van 'n STR sertifikaat moet sekere akademiese kwalifikasies, wat deur die Raad goedgekeur is, eers verwerf word. Die akademiese opleiding aan Unisa bestaan uit die verwerwing van 'n voor- en nagraadse kwalifikasie, naamlik:

- 'n Baccalaureus graad in Rekeningkunde (B Compt) waarin spesifieke vakke volgens die vereistes van die Raad onderrig word, en
- 'n Honneurs graad (Hons B Compt) waarin die vyf professionele vakke, soos voorgeskryf deur die Raad, as minimum vereistes gedek word.

Die toekenning van 'n STR sertifikaat kan gelyktydig met die verwerwing van die Honneursgraad plaasvind indien die kandidaat aan die vereiste standaard voldoen.

Aangesien die Raad minimum vereistes aan geakkrediteerde universiteite voorskryf aangaande die vakinhoud wat in die onderrig gedek moet word, is dit vanselfsprekend dat sodanige universiteite hoofsaaklik die voorgeskrewe vakinhoud sal onderrig.

Die tweeledigheid in die opleiding en onderrig van voornemende rekenmeesters ontstaan deurdat dit as vereiste vir toetrede tot openbare praktyk as rekenmeester en ouditeur gestel word dat die voorgeskrewe

eksamen van die Raad afgelê moet word, en dat 'n vereiste tydperk onder leerkontrak by 'n goedgekeurde praktisyn gedien moet word.

Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat universiteite in Suid-Afrika verantwoordelik behoort te wees vir teoretiese opleiding en dat praktisyns verantwoordelik behoort te wees vir praktiese ervaring en opleiding van die voornemende rekenmeesters en ouditeure.

*** Onderrig en opleiding moet lei tot professionele bevoegdheid in praktykvoering as rekenmeester en ouditeur**

Om te bepaal wat met professionele bevoegdheid bedoel word, moet die Raad se definisie van 'n professie en onderrigfilosofie ondersoek word.

'n Professie word deur die Raad omskryf as ''n beroep wat op 'n unieke, wetenskaplike kennispoel gebaseer is en wie se praktisyns 'n diensgerigte benadering het en outonomies in die uitvoering van hul werk optree (Haug en Sysman in OROR 1993:4).'

Uit 'n ontleding van die onderrigdoelwitte van die Raad (OROR 1993:5) blyk die onderrigfilosofie, oftewel 'die siening van 'n instansie oor waartoe studente deur onderrig gevorm moet word' (Malan & Kachelhoffer 1991:31), van die Raad te wees:

- die ontwikkeling van 'n strewe na die hoogste standarde van professionele praktyk;
- 'n ingesteldheid om tred te hou met heersende ontwikkelings in die professie; en
- om te verseker dat die onderrig en opleiding betreffende kennis, vaardigheid en houding voldoen aan professionele standarde.

Om hierdie doelwitte te bereik, het die Raad die Opvoedkundige Vereistes

van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad uitgereik waarin die leerplanne, onderrigdoelwitte en ander opleidingsvereistes uiteengesit word. Die Raad hou toesig dat geakkrediteerde universiteite aan hierdie minimum vereistes voldoen.

1.2.1.3 Sintese

Uit die voorafgaande blyk dit dat een van die funksies van die Raad is om die onderrig en opleiding van voornemende rekenmeesters en ouditeure te beheer. Dit word gedoen deur onder andere leerplanne vir vakinhoud te skryf, beheer uit te oefen oor die universiteite wat verantwoordelik is vir die onderrig, en om te verseker dat kandidate oor voldoende praktiese opleiding en ondervinding beskik vir professionele praktykvoering as rekenmeester en ouditeur.

Met betrekking tot die verantwoordelikheid van universiteite kom die volgende twee aspekte na vore:

- Die Raad is voorskriftelik oor *watter* vakinhoud onderrig moet word, terwyl die universiteite verantwoordelik is om te bepaal *hoe*, *waar* en *wanneer* die vakinhoud onderrig moet word.
- Die vereiste dat onderrig en opleiding moet lei tot professionele bevoegdheid, noodsaak die wetenskaplike aanbieding van vakinhoud deurdat die student deur onderrig en opleiding gevorm moet word om aan bepaalde professionele vereistes te voldoen.

Die universiteite se nakoming van die bogenoemde opleidingsverantwoordelikhede word vervolgens verder ondersoek.

1.2.2 NAVORSING OOR DIE ONDERRIG VAN OUDITKUNDE EN DIE VAKDIDAKTIESE OPLEIDING VAN DOSENTE

'n Soektog na beskikbare literatuur oor die onderrig van ouditkunde het aan die lig gebring dat daar tot dusver min oor die onderwerp geskryf is.

Kanter (1984:46-47) kom tot dieselfde gevolgtrekking:

The review of literature suggests that: there is a relative scarcity of research in auditing education.

A review of the INFORM data base yielded one audit curriculum article out of 1 731 articles dealing with auditing.

A review of of the ERIC data base found that, of the 143 articles found in the ERIC data base that contained the word audit, none of the articles dealt with the teaching of auditing or the auditing course curriculum.

Gloeck (1986:(i)) vermeld die volgende: 'In Suid-Afrika is daar tot op datum feitlik geen navorsing oor die opleidingsaspekte in die vak ouditkunde gedoen nie. Dit, ten spyte van die feit dat probleme wat in ouditkunde-onderrig ondervind word, gereeld onder studente en dosente in die Departemente Rekening- en Ouditkunde aan die universiteite ter sprake kom.'

Sedert die bogenoemde skrywes van Kanter en Gloeck het die situasie dus nie verander nie.

Suksesvolle dosering in alle vakke (dus ook in ouditkunde), vereis 'n tweeledige bevoegdheid van die dosent, naamlik:

- 'n bevoegdheid in die vak wat onderrig word, en
- 'n bevoegdheid in hoe die vak onderrig moet word.

Voorgenoemde is 'n aspek wat ook deur De Villiers (1989:45) as een van die probleme in die afstandsonderrigsituasie geïdentifiseer word: 'Baie dosente beskik slegs oor akademiese kwalifikasies in die vakgebied waarin hulle onderrig gee, maar geen onderwyskwalifikasies nie. Min dosente wat wel oor 'n onderwyskwalifikasie beskik, is ook onderlê in die aanbieding van afstandsonderrigkursusse op tersiêre vlak.'

Beegle en Coffee (1991:90) meld dat: 'Most accounting instructors have little or no formal training as classroom teachers.'

Hierdie probleem het ook aan die lig gekom met 'n ondersoek wat aan die Universiteit van California gedoen is. Een van die tekortkominge wat met die onderrig van ouditkunde vermeld word is 'incompetent professors and textbooks that did not relate to public accounting (Kanter 1984:21).'

In 1996 was daar uit die doserende personeel van 22 in die Departement Ouditkunde aan Unisa 18 persone wat oor 'n GR (SA), en slegs 2 wat oor opvoedkundig-professionele kwalifikasies beskik het (vgl. ook Vorster 1993:4).

Die gebrek aan navorsing oor die onderrig van ouditkunde en vakdidaktiese opleiding van dosente in ouditkunde kan verreikende gevolge hê as 'n vakgebied soos ouditkunde, wat eiesoortige aanbiedingsprobleme het, nie op 'n wetenskaplik gefundeerde basis aangebied word nie. Dit is ook te betwyfel of die onderrigfilosofie van die Raad, wat professionele onderrig en opleiding betref, verwesenlik sal kan word.

Die behoefte wat bestaan om die onderrig van ouditkunde te verbeter, word soos volg deur Robertson aan die Universiteit van Texas beskryf:

Educational efforts in auditing and professionalism are presently in need of significant improvement. These two aspects of education for professional accountants are now virtual orphans in the formal curriculum, especially since

developments in the field of auditing practice have changed many aspects of professional life. The image of auditors and accountants is in need of a face-lifting and the place to begin is at the grass roots in the college classroom (Kanter 1984:30).

Bloom en Debessay (1984:159) is in hierdie verband die volgende mening toegedaan:

We need to change the direction of accounting education. In our classrooms, excessive emphasis has traditionally been put on training accounting technicians rather than professionals. We have been stressing techniques and procedures instead of concepts and issues. Students ought to be learning to think and be critical; they must be prepared to cope with future issues and controversies that we may be unable to envision today.

Op grond van die voorgenoemde kan die volgende afleidings gemaak word wat in hierdie studie aangespreek gaan word:

- Daar bestaan 'n behoefte vir die ontwikkeling en verbetering van die onderrig van ouditkunde.
- Daar bestaan 'n tekort aan navorsing oor die onderrig van ouditkunde wat die wetenskaplike aanbieding daarvan ondersteun.
- Die gebrek aan vakdidaktiese opleiding van dosente en die gebrek aan navorsing oor die onderrig van ouditkunde dui op 'n gebrek aan onderrigontwikkeling in die onderrig van ouditkunde.
- Daar bestaan 'n tekort aan didaktiese riglyne waarvolgens die onderrig van ouditkunde beplan, uitgevoer en geëvalueer kan word.

1.2.3 GEDEELDE VERANTWOORDELIKHEID VAN ONDERRIG

1.2.3.1 Rede vir gedeelde verantwoordelikheid van onderrig

Die ontstaan van die gedeelde verantwoordelikheid tussen die praktiese en teoretiese onderrig van ouditkunde word soos volg deur Kanter (1984:3-4) verduidelik:

Development of the auditing curriculum presents some unique problems when compared to accounting education in general. To understand accounting does not require experience in the practice of accounting. Many of the most prestigious accounting educators are scholars with little or no practical experience. Also, accounting theory is not easily learned on the job. However, accounting can be taught, like mathematics, by scholars in a totally academic environment. On the other hand, auditing is a professional discipline which requires both theory and practice. To be successful, an auditor must perform a function, based on rules and standards and professional judgment, in a client environment rather than in an "ivory tower".

Om voorsiening te maak vir teoretiese en praktiese onderrig, is dit volgens wetgewing vasgestel dat die opleiding van leerlingrekenmeesters deur universiteite en praktisyns gedeel word (vgl. 1.2.1.2).

Dit is 'n situasie wat nie uniek net aan Suid-Afrika is nie. Volgens Mordy (1990:99) berus 'The British Institute' (sic) se samestelling van die ouditkunde-syllabus by die aanvang van opleiding, op die aanname dat studente terselfdertyd ook besig sal wees met praktiese opleiding. Mordy (1990:99) vermeld verder dat:

There are differing views about the value of introducing elements of auditing at the Foundation stage. The consensus view, which has now been adopted in the syllabuses, is that students should be introduced to the fundamental principles and statutory regulations governing auditors at an early

stage. This decision recognises that many students will be engaged in audit work at an early stage in their training contracts and is consistent with the responsibilities which the Institute expects to assume as a 'qualifying body'.

Kanter (1984:34-35) rapporteer die volgende aangaande die toedrag van sake in die VSA:

Most literature concerning auditing curriculum recognizes that a substantial portion of auditing knowledge must be gained from on-the-job experience. The Report of the AICPA Committee on Education and Experience for CPAs (The Beamer Report) includes the following statement:

We believe that there is no way to successfully simulate an audit engagement in the classroom and that long detailed practice sets traditionally take more scarce time from an already crowded curriculum than is warranted by the results generally achieved.

Vorster (1986:312-313) vereenselwig hom met die siening deur te vermeld dat universiteite verantwoordelik is vir die onderrig van die onderliggende beginsels van ouditkunde en dat praktiese opleiding die verantwoordelikheid van die praktisyns is.

1.2.3.2 Probleme wat ondervind word met die gedeelde verantwoordelikheid van ouditkunde onderrig

Kanter (1984:37) voer die volgende redes aan waarom praktiese opleiding nie noodwendig beskou kan word as slegs die verantwoordelikheid van praktisyns nie:

- A student needs some specific procedural auditing details to help evaluate interest and ability in auditing.
- Many students take the CPA examination before they can

participate entirely in firm training programs. They need to be better prepared from academic training for the examination.

- Unlike the large national firms, many local CPA firms are unable to provide detailed training during the first few years of an employee's career. If the student does not learn this material while in school, he or she will be at a great disadvantage.

In die verband was die Cohen Kommissie (1977) in die VSA se gevolgtrekking dat 'academicians have transferred too much of the "education-training obligation" to the practitioner (Martin & Whisnant 1982:10).'

Die genoemde redes waarom praktiese opleiding nie net as die verantwoordelikheid van praktisyns beskou kan word nie, is waarskynlik ook in die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing.

* Vereiste agtergrondskennis

Sekere akademici is van mening dat 'n persoon oor sekere praktiese kennis en ervaring moet beskik alvorens dit moontlik is om ouditkunde sinvol te onderrig. Arens, Gal en McCarthy (1985:166) kom tot die gevolgtrekking dat 'a lack of knowledge about simple accounting systems and the flow of transactions through such systems significantly affects the ability of students to learn about auditing, especially when the cycle or segment approach to auditing is followed.'

Na 'n ontleding van die ouditeursprofessie was sekere praktisyns se kommentaar aan die Cohen Kommissie die volgende: 'One of the causes of the discontinuity between accounting theory and practice is that students graduate from accounting programs with no understanding of the mechanics of how an accounting system operates and what the related documentation

looks like (Arens & Ward (1984:98)).'

Adams (1992:292) kom tot die gevolgtrekking dat een van die doelwitte met die onderrig van ouditkunde behoort te wees om studente te voorsien van werklike praktiese blootstelling aan praktiese toepassings en ouditprosedures.

* Aflegging van die kwalifiserende eksamen

Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad se toelatingsvereistes tot die kwalifiserende eksamen maak dit vir 'n persoon moontlik om die eksamen af te lê nog voordat enige praktiese ondervinding opgedoen is, alhoewel die persoon nie as 'n praktisyn by die Raad sal kan registreer nie (vgl. 1.2.1.2). Dit is algemeen dat studente eers hul akademiese kwalifikasies verwerf voordat die tydperk onder leerkontrak gedien word.

Mulder (1988:340) vermeld die volgende na aanleiding van 'n statistiese ontleding van die 1988 kwalifiserende eksamen: 'Sixty-six per cent of candidates who wrote the QE in 1988 had graduated prior to entering articles.' Hierdie persentasie het in 1995 gestyg tot 81% en in 1996 tot 86% (OROR 1996a:3).

* Eenvormigheid van praktiese ervaring

In die Raad se benadering tot praktiese onderrig word die aanname gemaak dat die praktiese opleiding en ondervinding wat persone by verskillende ouditeursfirmas opdoen, eenvormig sal wees. In die praktyk is dit egter 'n aanname wat bevraagteken kan word, aangesien daar groot verskille in die opsig tussen verskillende ouditeursfirmas bestaan. Holmes (1991:109) vermeld dat sekere firmas weinig meer is as net boekhoupraktyke, terwyl ander firmas hoofsaaklik toegespits is op hoogs ingewikkelde oudits.

1.2.3.3 Praktiese opleiding en professionele bevoegdheid

Gebaseer op die veronderstelling dat praktiese opleiding die verantwoordelikheid van die praktisyns is (vgl. 1.2.1.2), word daar nie in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad aangedui wat die onderskeie verantwoordelikhede met betrekking tot praktiese onderrig van universiteite aan die een kant en die van praktisyns aan die ander kant is nie. Die voorgeskrewe leerplanne van die Raad dui die vereiste kennisvlak vir elke onderwerp in die leerplanne aan, maar bly in gebreke om aan te dui wie verantwoordelik is vir die onderrig daarvan.

Dit is nie net kennis (prakties en teoreties) van die ouditkunde vakgebied wat deur die gedeelde verantwoordelikheid van ouditkunde onderrig geraak word nie. Dit kring ook uit na vaardighede en houdings wat in die konteks van professionele bevoegdheid aangeleer moet word (vgl. 1.2.1.2).

1.2.3.4 Sintese

Die Raad gaan van die veronderstelling uit dat praktisyns verantwoordelik is vir praktiese opleiding van leerlingrekenmeesters. Dit is 'n veronderstelling wat moontlik geldig kan wees indien leerlingrekenmeesters hul akademiese en praktiese opleiding gelyktydig ondergaan en indien die praktiese ervaring van leerlingrekenmeesters by verskillende ouditeursfirmas eenvormig sou wees. Uit die beredenering hierbo blyk dit egter nie die geval te wees nie.

Die feit dat die probleem met betrekking tot die skeiding tussen die teoretiese en praktiese onderrig van ouditkunde bly voortbestaan, dui weer eens op 'n gebrek aan onderrigontwikkeling en 'n tekort aan didaktiese riglyne waarvolgens ouditkunde-onderrig verantwoord kan word.

1.2.4 DIE AFSTANDSONDERRIGSTRATEGIE VAN UNISA

Die doel met die onderrig van ouditkunde word bepaal deur die onderrigfilosofie en onderrigstrategie van die instansies wat daarvoor verantwoordelik is.

Die onderrigstrategie, wat verwys na 'die geskikste wyses waarop die onderrigfilosofie verwesenlik kan word' (Malan & Kachelhoffer 1991:31), verskil tussen geakkrediteerde universiteite omdat verskille voorkom in die kommunikasiemedium, leerteorieë, leerkategorieë, leermetodes en didaktiese beginsels van onderrig wat gevolg word. Die grootste verskil kom voor tussen die residensiële universiteite, wat van kontakonderrig gebruik maak, en Unisa wat hoofsaaklik van afstandsonderrig gebruik maak.

Die verskil tussen kontakonderrig en afstandsonderrig is hoofsaaklik geleë in die kommunikasiemedium wat gebruik word, deurdat in 'n afstandsonderrigsituasie die student fisies verwyderd is van die dosent. Van die probleme wat ondervind word met afstandsonderrig, word deur De Villiers (1989:43-46) geïdentifiseer as:

- Onderbrekings in die leerproses, deurdat daar 'n tydsverloop plaasvind vandat die student 'n werkopdrag voltooi het totdat die dosent die werkopdrag geëvalueer het en die student dit terugontvang.
- Ontoereikende kommunikasiemiddels, deurdat kommunikasie meestal deur die geskrewe woord plaasvind.
- Geen onmiddellike terugvoering aan die student op probleme nie.
- Individuele kommentaar op werkopdragte. As gevolg van groot studentegetalle is dit nie altyd vir dosente moontlik om individuele kommentaar op werkopdragte te lewer nie. Dit kan by

die student 'n gevoel van identiteitloosheid skep en kan sy motivering om te studeer, verminder.

- Isolاسie van die student, waar groot getalle van die studente in afsondering studeer, sonder enige kontak met ander studente.
- Dosente het te kampe met groot massas nasienwerk, oneweredige verspreiding van werk en groot studentegetalle.

Uit die bogenoemde probleme van 'n afstandsonderrigstrategie blyk dit dat 'n eiesoortige onderrigstrategie gebruik moet word vir afstandsonderrig, wat in baie opsigte met 'n onderrigstrategie vir kontakonderrig sal verskil.

Waar Unisa in die onderrig van ouditkunde van afstandsonderrig gebruik maak, vereis dit eiesoortige onderrigontwikkeling en didaktiese riglyne vir die uitvoering van onderrig soos wat dit op afstandsonderrig van toepassing is.

1.3 PROBLEEMSTELLING EN DOEL MET DIE STUDIE

Uit die beskrywing van die gebrek aan navorsing oor die onderrig van ouditkunde en ontoereikende vakdidaktiese opleiding van ouditkunde dosente; die probleem rakende die gedeelde verantwoordelikheid van ouditkunde onderrig; en die afstandsonderrigstrategie van Unisa vir die onderrig van ouditkunde, kom die volgende vrae na vore:

1. Hoe vind onderrigontwikkeling plaas sonder dat navorsing gedoen word oor die onderrig van ouditkunde?
2. Hoe kan geskikte onderrigstrategieë vir ouditkunde afstandsonderrig daargestel word sonder navorsing oor afstandsonderrig in die algemeen en afstandsonderrig van ouditkunde in die besonder?

3. Hoe kan geskikte afstandsonderrigstrategieë vir ouditkunde ontwikkel word deur dosente wat oor beperkte of geen vakdidaktiese opleiding beskik nie?
4. Waarom bly die probleem met betrekking tot die gedeelde verantwoordelikheid van ouditkunde onderrig voortbestaan?

Op grond van die bogenoemde vrae word die volgende navorsingsprobleem, soos van toepassing op hierdie studie, geïdentifiseer:

Daar vind onvoldoende onderrigontwikkeling in ouditkunde plaas en daar bestaan onvoldoende didaktiese riglyne waarvolgens geskikte onderrigstrategieë vir die beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde deur middel van afstandsonderrig, aangewend kan word.

Die *doel met hierdie studie* is om didaktiese riglyne te formuleer waarvolgens die afstandsonderrig van ouditkunde, as deeldisipline in die professionele opleiding van rekenmeesters en ouditeure, beplan, uitgevoer en op 'n deurlopende basis geëvalueer kan word. Die didaktiese riglyne moet dien as rigtingwysers vir die ontwikkeling van geskikte onderrigstrategieë vir ouditkunde afstandsonderrig.

1.4 NAVORSINGSMETODE.

Hierdie studie is hoofsaaklik beskrywend en verklarend van aard deurdat bestaande didaktiese beginsels beskryf en verklaar word soos van toepassing op die onderrig van ouditkunde.

Die verskillende elemente van die algemene didaktiese situasie, soos van toepassing op die ouditkunde-onderrig aan Unisa, word ondersoek om sodoende 'n geskikte onderrigstrategie vir ouditkunde-onderrig vas te stel. Die onderrigstrategie word op die ouditkunde-vakinhoud toegepas om sodoende riglyne neer te lê vir die onderrig van ouditkunde op 'n

basis van afstandsonderrig. Aanbevelings en gevolgtrekkings word na aanleiding van die voorgaande gemaak oor die algemene afstandsonderrig van ouditkunde aan Unisa.

Hierdie navorsing is dus hoofsaaklik op 'n literatuurstudie gebaseer. Beperkte empiriese navorsing is ook onderneem om die literatuurstudie, waar nodig, aan te vul.

'n Nomotetiese navorsingstrategie word in hierdie studie gevolg, wat beteken dat die resultate van hierdie studie nie alleen op 'n enkele onderrigsituasie van ouditkunde toegepas sal kan word nie, maar gerig is op die onderrig van ouditkunde in die algemeen (vgl. Mouton & Marais 1985:49).

1.5 BEGRIPSVERKLARINGS

* Die ouditkunde student

Vir doeleindes van hierdie studie word met die begrip ouditkunde student bedoel daardie student wat by 'n deelnemende universiteit ingeskryf is vir die vak ouditkunde met die oog daarop om homself as 'n geoktrooieerde rekenmeester te bekwaam.

* Die Raad/OROR

Met verwysing na die Raad of OROR word bedoel Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad.

* Die Opvoedkundige Vereistes van die Raad

Met verwysing na hierdie vereistes word bedoel die Opvoedkundige Vereistes van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad.

* BIS-leerplan

Met verwysing na die BIS-leerplan word bedoel die leerplan vir besigheidsinligtingstelsels soos uiteengesit in die Opvoedkundige Vereistes van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad.

* SAIGR

Met die verwysing na SAIGR word bedoel die Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters.

* Ouditkunde AUD202-H module

Met verwysing na die betrokke module word bedoel die AUD202-H ouditkunde vraestel wat aan Unisa as deel van die ouditkunde kursus AUD200-F aangebied word.

1.6 OORSIG VAN DIE STUDIE

Die volgende stappe is gevolg om die probleem wat hierbo geïdentifiseer is, te ondersoek:

1. 'n Beskrywing van die omvang van die ouditkunde vakinhoud en 'n identifisering en beskrywing van die faktore aangaande die vakinhoud wat die aanbieding daarvan beïnvloed. Sodoende word die totale vakgebied afgebaken wat in die konteks van professionele opleiding, in 'n onderrigstrategie verreken moet word.

(Hoofstuk 2)

2. 'n Beskrywing van die didaktiese onderrigmodel as instrument waarvolgens onderrig beplan, uitgevoer en geëvalueer kan word.

(Hoofstuk 3)

3. 'n Beskrywing van die komponente van die onderrigmodel en die

vergestalting van didaktiese beginsels soos van toepassing op afstandsonderrig. (Hoofstuk 3)

4. Die neerlê van riglyne vir die beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde afstandsonderrig. (Hoofstuk 4)

5. 'n Evaluering van die huidige ouditkunde afstandsonderrigstrategie wat aan Unisa gevolg word deur die didaktiese riglyne wat vir die afstandsonderrig van ouditkunde geformuleer is, te vergelyk met die aanbieding van die AUD202-H ouditkunde module. Hierdeur word aangetoon dat werklike tekortkominge in die didaktiese verantwoording van ouditkunde afstandsonderrig bestaan.

(Hoofstuk 4)

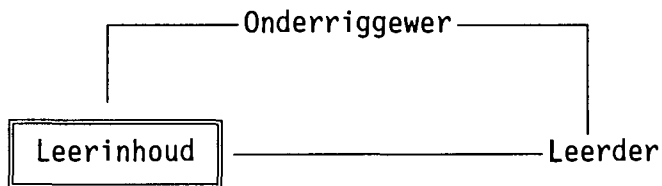
6. Die maak van 'n samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings op grond van die didaktiese riglyne wat geformuleer is vir die beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde afstandsonderrig en die toepassing daarvan in die huidige ouditkunde afstandsonderrig. (Hoofstuk 5)

HOOFSTUK 2

DIE VAKINHOUD VAN OUDITKUNDE AS ELEMENT IN DIE ALGEMENE DIDAKTIESE SITUASIE

2.1 INLEIDING

Die verwantskap van die vakinhoud met die ander komponente van die algemene didaktiese situasie kan skematies soos volg uiteengesit word (vgl. Fraser, Loubser & Van Rooy 1990:10):



In hierdie hoofstuk word die leerinhoud van die ouditkundevakgebied afgebaken. Dit word gedoen deur eerstens die aard van die ouditkundevakgebied as deeldisipliene in die opleiding van rekenmeesters en ouditeure te beskryf. Tweedens word die ouditkunde vakinhoud ontleed en ten slotte word die faktore wat verband hou met die vakinhoud en in aanmerking geneem moet word in die onderrig daarvan, geïdentifiseer en beskryf.

- * Die aard van die ouditkunde-vakgebied word onder die volgende hoofde beskryf:
 - Die historiese ontwikkeling van die vakgebied.
 - Definisie van die ouditkunde-vakgebied.

- * Die ouditkunde-vakinhoud word onder die volgende hoofde ontleed:
 - Agtergrond

Voorgeskrewe leerplanne

Die kwalifiserende eksamen

Kennispoel, vaardighede en benaderings

- Die minimum vakinhoud vir ouditkunde soos voorgeskryf deur die Raad.

* Die volgende faktore, wat verband hou met die vakinhoud van ouditkunde en in aanmerking geneem moet word in die onderrig daarvan is geïdentifiseer en word beskryf:

- Professionele vereistes (kennis, vaardighede en houdings)
- Praktiese en teoretiese kennis
- Professionele oordeel
- Algemene besigheidskennis en kennis van besigheidstelsels
- Die verwantskap van ouditkunde met ander vakgebiede
- Veranderinge in ouditeurspraktykvoering
- Die omvang van die ouditkunde vakinhoud
- Belangrike onderwerpe in ouditkunde

2.2 DIE AARD VAN OUDITKUNDE

2.2.1 DIE HISTORIESE ONTWIKKELING VAN OUDITKUNDE

Taylor, Kritzinger en Puttick (1992:2) dui aan dat die benaming ouditkunde afgelei is van die Latynse woord '*audire*' wat beteken om te hoor en is gebaseer op die prosedure bekend as 'listening to an account'. Die gebruik van 'listening to an account' kom reeds in die vroegste beskawings ter sprake deurdat die 'master' verantwoordig geëis het van persone aan wie besittings toevertrou was.¹ Die benaming ouditeur het

¹ Vergelyk die Bybelse verwysings in Mattheus 25 en Lukas 16.

hierdeur ook 'n sekondêre betekenis gekry, naamlik 'one who satisfies himself as to the truth of the accounting of another'.

In latere beskawings was die gebruik om geskrewe rekords na te gaan, reeds gevestig:

In ancient Egypt and Babylonia, the practice of checking records was well established. The Greeks and Romans had very complete systems of auditing public accounts. The Greeks, for instance, considered accountability of officials of such importance that everyone connected with government or public administration had to render his account (Taylor *et al.* 1992:2).

Veral in die vyftiende eeu was daar 'n drastiese toename in die handelstransaksies van die Europese lande, met 'n gepaardgaande toename in die ingewikkeldheid van rekeningkunde. Dit was egter eers met die Industriële Revolusie in Engeland dat ouditkunde, soos ons dit vandag ken, sterk na vore gekom het weens die verskyning van die maatskappy as ondernemingsvorm. Met die verskyning van maatskappye was dit noodsaaklik dat die persone wat verantwoordelik was vir bestuur van die maatskappye, duidelik en eerlik rekenskap moes gee aan die eienaars of aandeelhouers van die maatskappye. Die indiensneming van 'n ouditeur wat as agent namens die aandeelhouers moes optree om sodoende die belange van die aandeelhouers te beskerm, het 'n noodsaaklikheid geword (Taylor *et al.* 1992:3-4).

Hierdie noodsaaklikheid, tesame met die vereiste in 'The English Companies Act of 1862' dat die rekords van maatskappye geoudit moet word, het die vraag na opgeleide persone wat professionele ouditerings kon uitvoer, laat toeneem (Kanter 1984:2).

Die ontwikkeling van die ouditeursprofessie in Suid-Afrika het, soos in die geval van die Verenigde Koninkryk, ook plaasgevind met die groei van die maatskappy as ondernemingsvorm. Daarmee saam het die uitvaardiging

van die aanvanklike Maatskappywet van 1926 gevolg (wat later vervang is met die Maatskappywet no. 61 van 1973) waarvolgens die verpligte ouditering van maatskappye ingestel is (Taylor *et al.* 1992:5).

Die eerste professionele rekeningkundige vereniging in Suid-Afrika is in 1894 in die voormalige Transvaal gestig en is later gevolg deur die stigting van soortgelyke verenigings in die destydse provinsies van Natal, die Kaap en die Oranje Vrystaat. Verskeie pogings is oor 'n periode van ongeveer veertig jaar aangewend om die verskillende provinsiale verenigings onder eenvormige wetgewing saam te snoer, maar sonder enige sukses (Taylor *et al.* 1992:4). In 1951 is Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeurswet, Wet no. 51 van 1951, (wat later vervang is met Wet no. 80 van 1991) deur die Parlement goedgekeur. Dit het statutêre eenvormigheid meegebring deurdat slegs persone wat ingevolge die vereistes van die Wet geregistreer was, as rekenmeesters en ouditeure in openbare praktyk kon praktiseer. Die provinsiale verenigings is nie verenig nie en het afsonderlik bly voortbestaan (Taylor *et al.* 1992:6). In 1979 is 'n verdere poging aangewend om die provinsiale verenigings te verenig en het die Nasionale Instituut (nou Die Suid-Afrikaanse Instituut vir Geoktrooieerde Rekenmeesters) tot stand gekom, sonder dat die provinsiale verenigings saamgesmelt het (Taylor *et al.* 1992:6). Een van die take van die Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR) behels die navors en uitreiking van standpunte oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde.

Vervolgens word aandag geskenk aan twee aspekte wat histories gesien, 'n besondere invloed op die ouditkunde-vakgebied gehad het:

- * Verandering ten opsigte van die doel met die uitvoering van 'n audit

Vanaf die vroegste tye was die sogenaamde *oudit* hoofsaaklik toegespits

op die voorkoming van bedrog (Kanter 1984:2). Gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu het die primêre doel van 'n oudit egter verander na die uitspraak van 'n mening deur die ouditeur aangaande die redelikheid van finansiële inligting. Montgomery (in Swemmer 1987:66) beskryf hierdie verandering soos volg:

Significant, was the change in attitude of auditors away from the concept that their prime function was the detection of fraud. The ascertainment of the financial condition and earnings of the particular business undertaking under review was deemed to be the primary objective, with the detection of fraud and accounting errors being of secondary importance.

*** Die noue verwantskap tussen rekeningkunde en ouditkunde**

Uit die historiese oorsig blyk die noue verband tussen ouditkunde en rekeningkunde wat tot vandag voortbestaan. Dit veroorsaak dat die vakgebied van ouditkunde altyd gesien moet word in samehang met rekeningkunde en ander verwante vakgebiede. Hierdie verwantskap word soos volg deur Kanter (1984:28) beskryf:

Accounting and auditing are generally viewed as two distinct disciplines. However, due to the virtual simultaneous evolution and historical interrelationship of the two fields, the literature can seldom be absolutely separated.

Die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeurswet, Wet 80 van 1991, onderskei ook nie tussen 'n rekenmeester en 'n ouditeur nie. Alle ouditeure is ook rekenmeesters en daar bestaan net 'n 'rekenmeesters- en ouditeurs-professie' (Gloeck 1986:176).

2.2.2 'N DEFINIËRING VAN DIE OUDITKUNDE VAKGEBIED

In die SAIGR se standpunte oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde, word die begrip ouditkunde nie as sodanig omskryf nie. Daarom word die volgende definisie van die *American Accounting Association* aangehaal wat volgens Roberts en Davis (in Gloeck 1986:172; vgl. ook Kanter 1994:1; Vasarhelyi & Lin 1985:79; Van Heerden 1993a:22) die mees omvattende definisie van die uitvoering van 'n oudit is wat tot dusver geformuleer is:

Auditing is a systematic process of objectively obtaining and evaluating evidence regarding assertions about economic actions and events to ascertain the degree of correspondence between these assertions and established criteria and communicating the results to interested users.

Die akademiese ouditkunde vakgebied behels die bestudering van hierdie uitvoering van 'n oudit.

Volgens Van Heerden (1993a:22-23) en Gloeck (1986:173-174) kan die volgende sleutelemente in die definisie onderskei word:

- Dit is 'n sistematiese proses wat beteken dat 'n oudit behoorlik beplan moet word om sodoende ouditbewyse te versamel en te evalueer ten einde spesifieke ouditdoelwitte te bereik.
- Objektiviteit moet deur die persoon wat die ondersoek uitvoer gehandhaaf word, deurdat die versameling en evaluering van ouditbewyse so min moontlik geraak moet word deur die persoonlike oortuiging van die betrokke persoon.
- Die versameling en evaluering van ouditbewyse behels die verkryging van enige inligting deur 'n ouditeur om te dien as die basis vir die vorming van sy ouditmening, wat die kern van die ouditproses vorm. Dit behels besluite oor die aard en omvang van ouditbewyse, asook hoe ouditbewyse geëvalueer word.

- Stellings aangaande ekonomiese aktiwiteite en gebeure verskaf die verwysingsraamwerk van die ouditproses.
- Daar moet bepaalde kriteria bestaan waaraan 'n ouditeur die stellings kan meet wat in die finansiële state gemaak word.
- Die vernaamste oogmerk van 'n oudit is om 'n ouditeur in staat te stel om 'n mening te kan vorm oor die mate waarin die stellings wat in die finansiële state gemaak word, aan vooraf bepaalde kriteria voldoen en om diè mening deur middel van 'n verslag aan belanghebbende partye oor te dra.

Die begrip stellings in finansiële inligting en die rol daarvan in die uitvoering van die ouditproses verdien verdere aandag en word vervolgens verder toegelig:

Die ouditproses bestaan uit die uitvoer van 'n reeks prosedures en aktiwiteite wat daarop gemik is om bewyse te versamel oor die stellings wat die finansiële inligting ten grondslag lê (SAIGR 1987, OU 015.04). Die stellings in finansiële inligting word beskryf as die 'verklarings van bestuur wat in die finansiële inligting vervat word, wat óf algemeen óf spesifiek kan wees' (SAIGR 1986, OU 202.13). Algemene stellings het betrekking op die algehele aanbieding en openbaarmaking van finansiële inligting, terwyl spesifieke stellings betrekking het op die afsonderlike komponente van daardie finansiële inligting.

Uit die voorgaande blyk dit dus dat ouditkunde as vakgebied per definisie te make het met die bestudering van die proses vir die verkryging en evaluering van bewyse aangaande die redelikheid van sekere stellings wat, deur die bestuur van daardie instelling, in die finansiële inligting gemaak word, en om die resultaat van die ondersoek aan die gebruikers van die finansiële inligting bekend te maak.

Die uitvoer van 'n oudit, wat deur die vakgebied van ouditkunde gedek word, is een van die funksies (die sogenaamde bewysleweringsfunksie of

ouditdienste) wat normaalweg deur 'n rekenmeester en ouditeur verrig word. Ander funksies wat normaalweg ook deur die rekenmeester en ouditeur gelewer kan word, bestaan uit die verslagdoeningsfunksie (rekeningkundige dienste) en die adviesfunksie (raadgewende en fidusiêre dienste) wat per definisie buite die bestek van die ouditkunde vakgebied val (OROR 1993:4).

2.3 'N ONTLEDING VAN DIE OUDITKUNDE VAKGEBIED

2.3.1 AGTERGROND

2.3.1.1 Voorgeskrewe leerplanne

Soos reeds in hoofstuk 1 vermeld skryf die Raad aan deelnemende universiteite ten opsigte van ouditkunde die minimumvereistes voor wat onderrig moet word en oefen beheer uit oor universiteitsopleiding.

Die Komitee vir Onderrigvereistes (OVKOM) het in 1992 leerplanne vir die opleiding van geoktrooieerde rekenmeesters aan die Opvoedkundige Komitee van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad voorgelê. Hierdie leerplanne is deur die Opvoedkundige Komitee goedgekeur en die inhoud van die betrokke leerplanne is met ingang 1994 in die kwalifiserende eksamen eksamineerbaar (OROR 1993:10).

Die vyf professionele vakke waarna verwys word is:

- ouditkunde
- besigheidsinligtingstelsels
- finansiële rekeningkunde
- bestuursrekeningkunde en finansiële Bestuur
- belasting

Byvakke wat vermeld word is:

- bereddering van boedels
- handelsreg
- ekonomie
- ondernemingsbestuur
- wiskunde en statistiek
- kommunikasievaardighede

2.3.1.2 Die kwalifiserende eksamen

Die formaat van die kwalifiserende eksamen word verdeel in deel I en deel II (OROR 1993:7). Deel I van die leerplan bestaan uit finansiële rekeningkunde, bestuursrekeningkunde en finansiële bestuur, belasting, die toepaslike komponente van die byvakke en die toepaslike komponente van die besigheidsinligtingstelselleerplan. Deel II van die kwalifiserende eksamen het betrekking op ouditkunde. Dit word geëksamineer in een vraestel en bestaan uit die volgende kursusse van die huidige OVKOM-leerplan:

- ouditkunde
- die toepaslike komponente van die byvakke
- die toepaslike komponente van die leerplan vir besigheidsinligtingstelsels
- die praktiese toepassing van die konsepte en beginsels van die ander kernvakke wat in deel I geëksamineer word, binne die raamwerk van ouditkunde

Die doelwit van dié gedeelte van die kwalifiserende eksamen (deel II) wat betrekking het op ouditkunde, is om te bepaal of die kandidate die vermoë het om hul kennis op 'n professionele wyse toe te pas op die tipe situasies waarmee hulle waarskynlik daagliks te doen sal kry ten tye van

hulle toetreding tot openbare praktyk (OROR 1993:7).

2.3.1.3 Kennispoel en kennisvlakke

Een van die doelwitte wat gestel word met publikasie van die leerplanne is om die universiteite wat deelneem aan die Raad se onderrigprogram, in te lig oor die *kennispoel*, *vaardighede* en *benaderings* wat nodig is vir toetreding tot die professie. Die inhoud van die leerplanne vorm dan ook die 'nukleus van kennis' waarop die rekeningkundige kurrikula van universiteite wat aan die onderrigprogram deelneem, gebaseer behoort te word (OROR 1993:1,2 & 10).

Die kennispoel vir ouditkunde word uiteengesit deur 'n vermelding van die verskillende onderwerpe wat onder elk van die hoofafdelings van die ouditkunde leerplan tuishoort.

OVKOM het voorts sy eie kurrikulummodel ontwerp waarvolgens drie verskillende kennisvlakke vasgestel is soos van toepassing op die kurrikulum van die Raad. Hierdie kennisvlakke stem grootliks ooreen met die bekende taksonomie van Bloom (vgl. 3.4.4.10). Die kennisvlakke word soos volg omskryf (OROR 1993:9-10):

Vlak 1: Kennis en begrip

Dit vereis kennis van en insig in feite, metodes, prosesse, patrone, en strukture asook die vermoë om dit op te noem en te verduidelik. Dit behels memorisering sowel as bewustheid, onmiddellike ontdekking, herroeping of herkenning van relevante inligting in verskeie vorme. 'n Beperkte mate van vertolking word vereis.

Vlak 2: Toepassing

Dit vereis kennis van die agtergrond en die feite, 'n begrip daarvan en die vermoë om reëls, beginsels, tegnieke en metodes op 'n probleem toe te pas ten einde 'n oplossing te vind wat op die gegewe inligting gebaseer is. Aangesien daar normaalweg slegs een ideale oplossing vir die probleem is, word die oplossing logies bepaal deur die gegewe inligting. Daar word ook soms na verwys as die konvergente aanwending van kennis.

Vlak 3: Integrering

Dit vereis volledige feitelike kennis van die onderwerp, die agtergrond daarvan en van verwante onderwerpe, asook die vermoë om integreringsfunksies uit te voer, dit wil sê ontleding, vertolking, samevatting en evaluering. Dit behels die toepassing van multidissiplinêre kennis en probleemoplossing in gevalle waar daar meer as een aanvaarbare oplossing is. In hierdie opsig dui dit op kreatiewe denke wat vlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid, kritiese ingesteldheid en 'n selfstandige denkvermoë behels. Daar word soms na verwys as die divergente aanwending van kennis.

2.3.2 MINIMUMVEREISTES VIR OUDITKUNDE SOOS VOORGESKRYF DEUR DIE RAAD

In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word die vyf professionele vakke wat voorgeskryf word, in gedetailleerde leerplanne uiteengesit (OROR 1993:11-71).

Die volgende is 'n verkorte samevatting van die ouditkunde leerplan met vermelding van die onderrigdoelwitte en 'n kort beskrywing van die vakinhoud vir elke onderafdeling. Die primêre studiebronne wat gebruik kan word vir die bestudering van die betrokke onderafdeling, word ook vermeld.

2.3.2.1 Verantwoordelikhede, funksies en kenmerke van die onafhanklike ouditeur

Die volgende onderrigdoelwitte word vir die afdeling gestel (OROR 1993:14):

Kandidate moet in staat wees om:

- (a) Inligting wat betrekking het op die auditberoep en die posisie van die ouditeur aan te stip en te verduidelik;
- (b) Sodanige feite toe te pas in gegewe omstandighede;
- (c) Die aard en grondslag van professionele etiek te verduidelik;
- (d) Die prosedures vir regulering en die daarstelling van standaarde te verduidelik; en
- (e) Die verantwoordelikhede, regte en aanspreeklikhede van die ouditeur te ontleed en te evalueer.

Uit 'n ontleding van die onderrigdoelwitte en sillabusinhoud van hierdie gedeelte van die sillabus blyk dit dat dit inleidend van aard is en dat studente onderrig moet word in die algemene omstandighede wat op die ouditeursberoep en die ouditeur self van toepassing is.

Met betrekking tot die *ouditeursberoep* word diepgaande kennis van studente vereis aangaande die auditgrondslae (postulate) en die behoefte aan en doelstellings van 'n audit.

Met betrekking tot die *ouditeur self* word diepgaande kennis vereis aangaande statutêre regte en pligte van 'n ouditeur, asook die verantwoordelikhede en aanspreeklikhede van 'n ouditeur soos vermeld in die Wet op Openbare Rekenmeesters en Ouditeurs, Wet 80 van 1991.

Enkele van die primêre studiebronne wat normaalweg gebruik word by die onderrig van hierdie gedeelte van die sillabus is die volgende:

- Die Wet op Openbare Rekenmeesters en Ouditeure, Wet 80 van 1991.
- Relevante gedeeltes van die Maatskappywet, Wet 61 van 1973.
- Dissiplinêre reëls soos voorgeskryf deur die Raad.
- Professionele gedragskode soos voorgeskryf deur die Raad.
- Relevante ouditkunde standpunte uitgereik deur die SAIGR.
- Relevante handboeke waarin die historiese agtergrond en die ontwikkeling van die ouditeursprofessie behandel word.

2.3.2.2 Die auditproses

Die volgende doelwitte word gestel met die onderrig van die auditproses (OROR 1993:16):

Kandidate moet in staat wees om:

- (a) Konsepte en beginsels wat verband hou met die auditfunksie, te verduidelik;
- (b) Die hoofstadiums van die auditproses te onderskei asook die aanleidende grondslag van elk;
- (c) Hierdie konsepte en beginsels op 'n gegewe praktiese situasie toe te pas met inagneming van algemeen aanvaarde auditstandaarde en die bepaling van toepaslike auditmetodes; en
- (d) 'n Gepaste onafhanklike auditverslag op te stel op grond van die resultate van die auditprosedures.

Soos aangedui deur die vereiste kennisvlak, word diepgaande kennis van al die verskillende onderwerpe in hierdie gedeelte van die sillabus vereis aangesien studente in staat moet wees om op geïntegreerde vlak met al die betrokke onderwerpe te handel.

Die derde onderrigdoelwit (c) soos hierbo uiteengesit, is baie wyd gestel en omvat baie meer as wat dit op die oog af voorkom. Dit omvat ook tot 'n groot mate die ander leerdoelwitte wat gestel word en sluit ook die

toepaslike gedeeltes van die besigheidsinligtingstelsel leerplan in. Die volgende aspekte word in die betrokke doelwit aangedui:

*** Konsepte en beginsels**

Die konsepte en beginsels waarna verwys word, omvat alle konsepte en beginsels wat betrokke kan wees vanaf die aanvangstadium van 'n ouditaanstelling tot die uiteindelijke afhandeling daarvan en die uitspreek van 'n auditmening. Daar word ook in die onderwerpindelung melding gemaak van die besigheidsinligtingstelsel leerplan, met die gevolg dat die toepaslike konsepte en beginsels van die besigheidsinligtingstelsel leerplan hierby ingesluit kan word.

*** Toepassing in praktiese situasies**

Die praktiese situasies waarna verwys word, is uiters omvangryk. Dit sluit byvoorbeeld alle tipes ondernemings in wat noodwendig verskil ten opsigte van onder andere die aard en omvang van bedrywighede, rekeningkundige stelsels, dokumentasie, risikofaktore en interne beheermaatreëls. Die voorgenoemde is slegs enkele van die verskille wat 'n invloed op die auditopdrag uitoefen.

Toepaslike gedeeltes van die besigheidsinligtingstelsel leerplan kom hier ter sprake aangesien dit spesifieke praktiese situasies kan verteenwoordig wat studente op geïntegreerde vlak moet kan hanteer.

*** Inagneming van algemeen aanvaarde auditstandaarde**

Al die auditkunde standpunte, uitgereik deur die SAIGR verteenwoordig algemeen aanvaarde auditstandaarde. Studente moet dus oor diepgaande

kennis van alle ouditkunde standpunte beskik en op geïntegreerde vlak kan toepas op die verskillende praktiese situasies waarna hierbo verwys is.

*** Bepaling van toepaslike ouditmetodes**

Die toepaslike ouditmetodes kan slegs bepaal word nadat al die relevante faktore wat 'n betrokke ouditopdrag beïnvloed, oorweeg is. Standpunt OU 210 vermeld tereg dat die ouditbenadering vir elke oudit sal verskil afhangende van omstandighede binne die entiteit en die ouditeur se oordeel (SAIGR 1986, OU 210.29).

Wat ook in gedagte gehou moet word in die uitvoering van die ouditproses, is dat dit oorhoofs uitgevoer word oor die finansiële inligting en rekeningkundige rekords. Dit vereis dat die student kennis moet hê van rekeningkunde alvorens 'n gevolgtrekking gemaak sal kan word oor die redelikheid daarvan. Hierdie aspek wys weer eens op die noue verwantskap wat daar tussen rekeningkunde en ouditkunde bestaan.

Uit die bostaande bespreking van die sillabusinhoud van hierdie gedeelte van die leerplan kom dit duidelik na vore dat die omvang van werk in hierdie gedeelte geweldig baie studiemateriaal insluit en dat die toepassing daarvan verskil van een oudit na die ander.

Van die primêre studiebronne wat onder hierdie gedeelte van die sillabus ingesluit kan word, is:

- Die standpunte uitgereik deur die SAIGR oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde.
- Toepaslike handboeke wat handel oor die uitvoering van die oudit en meer spesifiek interne beheermaatreëls, nakomingsprosedures en stawingsprosedures.

2.3.2.3 Statutêre vereistes

Onderrigdoelwitte wat gestel word met betrekking tot statutêre vereistes behels (OROR 1993:20):

- (a) Die betrokke reëls van die maatskappyreg en wet op beslote korporasies aan te stip en te verduidelik;
- (b) Daardie reëls op gegewe praktiese situasies toe te pas; en
- (c) Praktiese situasies in die ouditproses te beoordeel en raad te gee oor hulle uitwerking op die ouditfunksie.

Hierdie gedeelte van die sillabus handel oor die statutêre vereistes met betrekking tot maatskappye en beslote korporasies soos vervat in die Maatskappywet, No. 61 van 1973 en die Wet op Beslote Korporasies No. 69 van 1984, en die toepassing daarvan in praktiese situasies. Die derde doelwit (c) hierbo vereis dat studente die onderwerpe op 'n geïntegreerde vlak moet kan hanteer wat dienooreenkomstig aangedui word deur die vereiste kennisvlak teenoor die betrokke onderwerpe.

Hierdie gedeelte van die sillabus is meer eksak van aard aangesien dit handel oor die vertolking van die betrokke vasgestelde wetgewing, alhoewel die praktiese situasies waarop dit van toepassing gemaak moet kan word, sal verskil van situasie tot situasie.

Primêre studiebronne wat gebruik kan word vir die onderrig van hierdie gedeelte van die sillabus is:

- Die Maatskappywet, Wet No. 61 van 1973, soos gewysig.
- Die Wet op Beslote Korporasies, Wet No. 69 van 1984.
- Toepaslike handboeke waarin die betrokke wette uitgelê en bespreek word.

2.3.3 DIE BESIGHEIDSINLIGTINGSTELSEL (BIS-) LEERPLAN

2.3.3.1 Oriëntering

Die geïntegreerdheid van die BIS-leerplan met ouditkunde en ook die ander kursusse soos voorgeskryf deur die Opvoedkundige Vereistes van die Raad, kom duidelik na vore uit die uiteensetting van die kursusse wat ingesluit word in deel I en deel II van die kwalifiserende eksamen. Hierin word vermeld dat die toepaslike komponente van die leerplan vir besigheidsinligtingstelsels in beide deel I en deel II ingesluit word.

Voorgenoemde skep onsekerheid oor watter gedeelte van die BIS-leerplan by watter kursus geïntegreer behoort te word, aangesien die Opvoedkundige Vereistes van die Raad nie 'n spesifieke indeling hieroor verskaf nie. Die indeling word dus aan die universiteite wat gemoeid is met die opleiding, oorgelaat. Die betrokke universiteite sal waarskynlik nie dieselfde onderwerpe van die BIS-leerplan by bepaalde kursusse invoeg nie. Voorgenoemde kan verskille in die opleiding van studente teweegbring, aangesien die betrokke onderwerp uit die gesigspunt van 'n sekere kursus aangebied sal word.

Dit is dus nodig om vervolgens komponente van die BIS-leerplan te identifiseer wat spesifiek herlei kan word na ouditkunde. Dit word gedoen deur eerstens te bepaal uit watter hoofkomponente die BIS-leerplan bestaan en hoe dit met die ouditkunde leerplan in verband gebring kan word. Tweedens word die onderrigdoelwitte van die BIS-leerplan ondersoek en derdens word die onderwerpsindeling van die BIS-leerplan ontleed.

Die hoofkomponente van die BIS-leerplan word geïdentifiseer as (OROR 1993:23):

- Die besigheidsrekenaaromgewing
- Die gebruik van die rekenaar as 'n besigheidsinstrument

- Beheermaatreëls in rekenaargebaseerde stelsels
- Bestuur in die inligtingstelselomgewing

Uit die Opvoedkundige Vereistes van die Raad wil dit voorkom asof twee van die hoofkomponente van die BIS-leerplan, naamlik die besigheidsrekenaaromgewing en beheermaatreëls in rekenaargebaseerde stelsels, saam met ouditkunde sou tuishoort.

Ter inleiding tot die ouditkunde leerplan word vermeld dat hierdie leerplan betrekking het op 'die oudit van enige entiteit ongeag die metode van dataverwerking' (OROR 1993:12). Dataverwerking deur middel van rekenaars word hiermee outomaties by die vakgebied van ouditkunde ingesluit.

Ter inleiding tot die BIS-leerplan word die volgende in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad gestel (OROR 1993:24):

Die geoktrooieerde rekenmeester benodig sodanige mate van begrip van die rekenaargebaseerde inligtingstelselomgewing (gebaseer op die teoretiese kennis en toepaslike praktiese ondervinding), wat sal verseker dat hy die volgende kan doen:

- Effektiewe kommunikasie met rekenaaroudit- en inligtingstelselontwikkeling-spesialiste;
- Raaksien van potensiele rekenaartoepassings;
- Evaluasie van bestaande rekenaartoepassings.

Die gevolgtrekking kan daarom gemaak word dat die besigheidsrekenaaromgewing as komponent van die BIS-leerplan betrekking het op die ouditkunde vakgebied.

Daar moet egter gelet word op die vereiste van die begrensing van kennis aangaande spesialisareas wat in die inleiding tot die BIS-leerplan vermeld word. Hiervolgens word die spesialisareas van rekenaarouditering en die ontwikkeling van rekenaargebaseerde inligtingstelsels spesifiek

uitgesluit van die leerplan (OROR 1993:24).

Die onderrigdoelwitte en onderwerpsindeling van die besigheidsrekenaaromgewing leerplan as deel van die BIS-leerplan word vervolgens ontleed:

2.3.3.2 Die besigheidsrekenaaromgewing

Die doelwitte wat deur die Raad gestel word vir die besigheidsinligtingstelsel leerplan vereis dat kandidate in staat moet wees om (OROR 1993:25):

- (a) Die teoretiese grondslae van inligting en inligtingstelsels te verduidelik en toe te pas;
- (b) Die uitwerking van rekenaars op die gemeenskap, organisasies en die werksomgewing te beskryf;
- (c) Die voordele, beperkings en risiko's van die gebruik van die verskillende verwerkingsmetodes in die besigheidsomgewing te verduidelik;
- (d) Te beskryf hoe rekenaargebaseerde stelsels geïmplementeer kan word vir verskillende funksionele toepassings deur die gebruik van verskillende verwerkingsmetodes;
- (e) Die eienskappe van die verskillende soorte rekenaargebaseerde stelsels te beskryf en hulle te verbind met die organisasievlakke binne 'n organisasie;
- (f) Die hoofkomponente van 'n inligtingstelsel te identifiseer en hulle aard en funksies te beskryf; en
- (g) Te beskryf hoe data voorgestel, geberg, oorgestuurd en herwin word in die rekenaaromgewing.

Uit die bostaande blyk dit dat in hierdie gedeelte van die BIS-leerplan van studente verwag word om slegs kennis en begrip te hê van die betrokke onderwerpe. Die uitsondering is egter die voordele en risiko's van gebruik van rekenaars in besighede waar kennis op geïntegreerde vlak vereis word.

2.3.3.3 Beheermaatreëls in rekenaargebaseerde stelsels

In die ouditkunde leerplan wat handel oor die evaluering van rekeningkundige stelsels en interne beheermaatreëls as deel van die auditproses, word dit spesifiek gestel dat die kontroles in rekenaargebaseerde stelsels in die BIS-leerplan ingesluit word onder die auditproses. In die gedeelte van die BIS-leerplan wat handel oor beheermaatreëls in rekenaargebaseerde stelsels, word daar ook vermeld dat die onderwerpe in die gedeelte met die ouditkunde leerplan geïntegreer kan word (OROR 1993:18 & 31).

Volgens die voorskrifte van die Opvoedkundige Vereistes van die Raad is die beheermaatreëls in rekenaargebaseerde stelsels as komponent van die BIS-leerplan van toepassing op die ouditkunde vakgebied.

Die doelwitte vir die onderrig van beheermaatreëls in rekenaargebaseerde stelsels vereis dat kandidate in staat moet wees om (OROR 1993:30):

- (a) Die teorie, doelwitte en elemente van beheermaatreëls te beskryf;
- (b) Soorte beheermaatreëls te identifiseer en te illustreer;
- (c) Die beheermaatreëls wat in die volgende areas nodig is, te ontleed, te identifiseer, te bestuur en daaroor raad te gee;
 - basiese besigheidsiklusse
 - verwante IS-omgewings; en
- (d) Beheermaatreëls wat in ingewikkelde besigheidsiklusse en verwante IS-omgewings nodig is, te identifiseer.

Uit die bogenoemde blyk dit dat geïntegreerde kennis van studente vereis word oor die onderwerpe wat in hierdie gedeelte van die sillabus vermeld word, behalwe die betrokke gedeeltes van die afdeling wat handel oor 'kommerwekkende areas' en die 'ontwikkeling van 'n toepaslike datasekuriteitstelsel' waarvan slegs kennis en begrip vereis word (OROR 1993:31).

Uit die onderrigdoelwitte blyk dit ook dat die beheermaatreëls in ingewikkelde stelsels van groot ondernemings sowel as elementêre stelsels van klein besighede ingesluit word.

Toepaslike studiebronne wat gebruik kan word vir die onderrig van die onderwerpe van die BIS-leerplan is hoofsaaklik handboeke oor die betrokke onderwerpe.

2.3.3.4 Ander komponente van die BIS-leerplan

Die ander twee hoofkomponente van die BIS-leerplan wat nie spesifiek na die ouditkunde leerplan herleibaar is nie, word vervolgens ondersoek. Vir die doel is korrespondensie met die Raad gevoer. In antwoord op die vraag na watter komponente van (a) die gebruik van die rekenaar as 'n besighheidsinstrument, en (b) bestuur in die inligtingstelselomgewing in die universiteitsonderrig van ouditkunde ingesluit behoort te word, stel Mulder (1995) die siening van die Raad soos volg:

Ter aanvang wil ek dit duidelik stel dat die OVKOM leerplanne nie 'n aanduiding gee van waar en hoe die leerstof aangebied moet word nie. Die ontwerp van die onderrigleerplanne is die verantwoordelikheid en die prerogatief van die dosent. In die algemeen kan 'n mens 'n goeie argument aanvoer dat basiese rekenaar onderrig in 'n beginnerskursus aangebied moet word maar dat die werklike praktiese toepassing daarvan in gevorderde kursusse deeglik gedek moet word.

Uit die voorgenoemde wil dit voorkom asof die Raad die verwagting koester dat daar noue skakeling moet plaasvind tussen die verskillende vakrigtings wat deel vorm van die universiteitsopleiding van rekenmeesters en ouditeure om sodoende te bepaal wie verantwoordelik sal wees vir die onderrig van die verskillende komponente van die besighedinligtingstelsel leerplan.

'n Ontleding van die gestelde onderrigdoelwitte en komponente waaruit die betrokke gedeeltes van die besigheidsleerplan bestaan, sal die onderriggewers aan die universiteite waarskynlik in staat stel om 'n besluit te neem oor waar die betrokke komponente tuis behoort en aangebied moet word.

Die doelwitte wat gestel word met die gebruik van 'n rekenaar as 'n besigheidsinstrument, vereis dat die kandidate in staat moet wees om (OROR 1993:28):

- (a) Algemene rekenaargebaseerde toepassings en pakkette te gebruik;
- (b) Hulle begrip van die verwantskap tussen hand- en rekenaargebaseerde inligtingstelsels te demonstreer; en
- (c) Toepaslike geleenthede vir die gebruik van rekenaars as besigheidsinstrumente te identifiseer.

Die doelwitte wat gestel word met die onderrig van bestuur in die inligtingstelselomgewing, vereis dat kandidate in staat moet wees om (OROR 1993:32):

- (a) Die bestuur van inligting en inligtingstelsels te evalueer;
- (b) Die metodes vir die verkryging, installering, onderhoud en opgradering van inligtingstelsels te identifiseer en te evalueer;
- (c) Die prosedures vir die beheer oor en evaluasie van die kwaliteit van inligtingstelsels te beskryf; en
- (d) Die rolle van personele wat betrokke is by die implementering van inligtingstelsels, te beskryf.

2.3.4 ANDER BYVAKKE EN TOEPASSINGS OP OUDITKUNDE

Met die uiteensetting van die formaat van deel II van die kwalifiserende eksamen word vermeld dat die volgende daarby ingesluit word (OROR 1993:7):

- Die praktiese toepassing van die konsepte en beginsels van die ander kernvakke wat in deel I geëksamineer word, binne die raamwerk van ouditkunde.
- Die toepaslike komponente van die byvakke.

Die bogenoemde is 'n baie vae beskrywing van wat ingesluit kan word in die konteks van ouditkunde, wat dit bykans onmoontlik maak om die omvang van die ouditkunde vakinhoud te bepaal.

In korrespondensie met die Raad hieroor, word dieselfde argument gebruik as in afdeling 2.3.3.4, naamlik dat dit die verantwoordelikheid van die universiteit is om te bepaal waar en hoe die leerstof aangebied moet word (Mulder 1995).

Die taak van die universiteit sal in die verband vergemaklik word indien die onderwerpe of komponente van die byvakke wat aldus ingesluit moet word, deur die Opvoedkundige Vereistes van die Raad gespesifiseer word.

2.3.5 STANDPUNTE OOR ALGEMEEN AANVAARDE OUDITSTANDAARDE

Soos dit blyk uit die voorskrifte van die Raad, word die standpunte oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde soos uitgereik deur die SAIGR, in die voorgeskrewe leerplanne gedek. Voldoening aan die vereistes van algemeen aanvaarde ouditstandaarde is egter nie deur wetgewing op die ouditeur afdwingbaar nie. Weens strafregtelike vervolging en moontlike tugmaatreëls deur die Raad, word 'n ouditeur egter tot 'n groot mate gedwing om gehoor te gee aan die standpunte oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde, soos blyk uit die volgende uitspraak van die SAIGR:

Die onafhanklike ouditeur het 'n verantwoordelikheid om aan algemeen aanvaarde ouditstandaarde te voldoen en is onderworpe aan die tugmaatreëls van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad, en waar toepaslik, Die Suid-

Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters (SAIGR 1993, OU 001.12).

Wanneer 'n geregshof die toereikendheid van 'n ouditeur se werk oorweeg, sal bevestiging waarskynlik verlang word dat die ouditeur in die uitvoering van sy pligte in alle wesenlike opsigte die standpunte oor ouditstandaarde nagekom het (SAIGR 1986, OU 010.07).

Alhoewel die voldoening aan die vereistes van algemeen aanvaarde ouditstandaarde dus nie deur wetgewing op die ouditeur afdwingbaar gemaak word nie, veroorsaak moontlike strafregtelike vervolging en tugmaatreëls van die Raad dat algemeen aanvaarde ouditstandaarde 'n baie belangrike deel vorm van die vakinhoud van ouditkunde.

2.4 FAKTORE AANGAANDE DIE VAKINHOUD WAT DIE ONDERRIG VAN OUDITKUNDE BEÏNVLOED

2.4.1 PROFESSIONELE VEREISTES

In hoofstuk 1 (vgl. 1.2.1.2) is reeds daarop gewys dat:

- een van die aspekte in die onderrigfilosofie van die Raad, die ontwikkeling van 'n strewe na die hoogste standaarde van professionele praktyk behels; en
- onderrig en opleiding moet lei tot professionele bevoegdheid in praktykvoering as rekenmeester en ouditeur.

Dit is dus duidelik dat die vakgebied van ouditkunde, in die konteks van professionele opleiding, meer behels as net die blote vakinhoud wat in die leerplanne van die Raad uiteengesit is.

Gloeck (1986:26) definieer professionele opleiding as 'n reeks beplande deurlopende aktiwiteite waartydens 'n student met die grondliggende

kenmerke van 'n besondere professie onderlê word.

Jarvis (1983) in Gloeck (1986:32 & 105-106) identifiseer kennis, vaardighede en houdings as die elemente van professionele opleiding wat, in die konteks van die geregistreerde rekenmeester en ouditeur, die volgende behels:

- Kennis, wat deel van die professie se gemeenskaplike kennispoel vorm, moet aangeleer en verstaan word.
- Sekere vaardighede moet aangeleer word sodat die verworwe kennis in 'n werksituasie toegepas kan word.
- Sekere houdings, wat eie aan 'n professionele persoon is, moet aangeleer word.

2.4.1.1 Die gemeenskaplike kennispoel van die rekenmeesters- en ouditeursprofessie

Aangesien die Raad voorskriftelik is oor die minimum vakinhoud wat onderrig moet word, en beheer uitoefen oor die opleiding van rekenmeesters en ouditeure, kan dit met redelike sekerheid aangeneem word dat die vakinhoud van die voorgeskrewe leerplanne die gemeenskaplike kennispoel van die rekenmeesters- en ouditeursprofessie sal verteenwoordig.

2.4.1.2 Vaardighede

In die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad se 'Report on the practical development requirements for chartered accountants in South Africa' word gemeld dat dit die Raad se siening is dat die element van **vaardighede en houdings** gedurende die tydperk onder leerkontrak aangeleer sal word (Gloeck 1986:116).

In afdeling 2.3.1.3 hierbo word dit egter ook genoem dat dit 'n doelwit van die voorgeskrewe leerplanne van die Raad is om die deelnemende universiteite in te lig oor ook die vaardighede wat nodig is vir toetrede tot die praktyk (OROR 1993:2).

Dit wil dus voorkom of die Raad van sienswyse verander het betreffende die aanleer van vaardighede in die rekenmeesters- en ouditeursprofessie. Die voorgeskrewe leerplanne van die Raad onderskei egter nie watter vaardighede deur universiteite en watter deur praktiese opleiding gedek moet word nie. Dit skep onsekerheid by universiteite oor watter vaardighede in die onderrigproses ingesluit moet word en benadeel eenvormige opleiding tussen verskillende universiteite.

Van die vaardighede wat in die voorgenoemde verslag van die Raad geïdentifiseer word (vgl. Gloeck 1986:118-123), word net daardie wat 'n direkte verband het met die vakgebied van ouditkunde, vervolgens genoem.

*** Professionele ontwikkeling**

- Die ontwikkeling van 'n kommersiële aanvoeling en 'n finansiële bewustheid.
- Persoonlike ontwikkeling soos die ontwikkeling van oordeel, neem van inisiatief, administratiewe bekwaamheid, die motivering en beheer van personeel, kommunikasie met personeel, sosiale vaardighede en 'n bewussyn van etiese reëls.

*** Tegniese vaardighede en tegnieke**

- Die vaardigheid om statutêre en ander regulerende vereistes met betrekking tot die rekeningkundige inligting toe te pas.
- Die vaardigheid om ander finansiële state en ander finansiële

inligting te interpreteer en te analiseer.

- Die vaardigheid om as ouditeur op te tree en oor die kennis van ouditstandaarde en wetlike oorwegings te beskik.
- Die vaardigheid om ouditrisiko te analiseer en om oudits te beplan.
- Die vaardigheid om rekeningkundige en interne beheerstelsels (insluitend rekenaarstelsels) te evalueer.
- Die vaardighede om nakomings- en stawingstoetse uit te voer.
- 'n Waardering van die rol van 'n bestuursinligting-stelsel in 'n besigheid en die basiese vaardigheid om kommentaar oor die effektiwiteit van die stelsel te lewer.
- 'n Waardering van die kenmerke en funksies van verskillende soorte toerusting wat in rekeningkundige stelsels gebruik word.
- Die vaardigheid om skriftelik en mondeling met kliënte te kommunikeer.

*** Bestuursvaardighede en -tegnieke**

- Die neem van besluite in verband met ouditprosedures en die opstel van state.
- Vaardighede om kliënte te hanteer.
- Kommunikasievaardighede.

Kommunikasievaardighede word bykans sonder uitsondering as een van die belangrikste vaardighede beskou waarvoor rekenmeesters en ouditeure moet beskik. (vgl. Sloan 1983; Buckley 1970; Hall 1987:17; Beamer Committee Report on Education and Experience for Certified Public Accountants in Gloeck 1986:124). Die Opvoedkundige Vereistes van die Raad verleen erkenning hieraan deurdat 'n beleidstandpunt oor kommunikasievaardighede as 'n byvak in die voorgeskrewe leerplanne van die Raad vermeld word (OROR 1993:10).

Indien hierdie vereiste vaardighede met die voorgeskrewe leerplanne van

die Raad in verband gebring word, is dit duidelik dat sekere vaardighede in die akademiese opleiding van leerlingrekenmeesters ontwikkel kan word. Gloeck (1986:121) deel hierdie siening en motiveer dit soos volg: 'Sekere van die "vaardighede en tegnieke" wat hierbo gelys word, hou direk verband met "kennis" wat aangeleer moet word en behoort derhalwe gedurende die tydperk van formele opleiding aangeleer te word.'

Hierdie vaardighede waarvoor rekenmeesters moet beskik, sluit byvoorbeeld in om data te gebruik, besluite te neem, risiko's te beoordeel en werklike probleme te kan oplos. Vaardighede in veral kommunikasie en analitiese denke word benodig om 'n oudit suksesvol te voltooi (Lemon en Lindsay 1984:84). Hiervoor is *veranderinge in die kurrikulum en onderrig metodes* egter nodig en word soos volg deur Adams (1992:291) verwoord:

The current text-book based, rule-intensive, lecture/problem style should not survive as the primary means of presentation. New methods, both those used in other disciplines and those that are totally new to university education must be explored. Some of the alternatives for student involvement include seminars, simulations, extended written assignments and case analyses...

Baie min tyd, indien enige, word spandeer om studente bloot te stel aan praktiese toepassings van ouditprosedures en tegnieke, of om die student se analitiese en oordeelsvaardighede te ontwikkel. Een van die hoofbesware wat deur ouditeursfirmas in die VSA geopper word by die indiensneming van nuwe werknemers is dat, alhoewel die nuwe persone kennis mag dra van die teoretiese en tegniese aspekte van ouditkunde, daar tekortkominge bestaan in hul toepassing van oudittegnieke, oordeelsvermoë en probleemoplossingsvaardighede (vgl. Adams 1992:291).

Hansen (in Kanter 1984:6) stel voor dat die ouditkunde sillabus met betrekking tot die volgende aspekte verbeter moet word:

- Improved oral and written communication skills

- Improved analytical skills
- Awareness of business issues
- An entrepreneurial perspective
- Interpersonal skills
- Leadership/Management skills
- Computer skills

Uit die voorgaande gedeelte blyk dit onteenseglik dat daar deur middel van universiteitsonderrig 'n bydrae kan en behoort gelewer te word in die ontwikkeling van die vaardighede waarvoor rekenmeesters en ouditeure moet beskik. Die akademiese onderrig van ouditkunde, wat deel vorm van die professionele opleiding van rekenmeesters en ouditeure, behoort daarom ook daarop ingestel te wees om deurlopend die vereiste vaardighede te help ontwikkel.

2.4.1.3 Houdings

Houdings waarvoor 'n rekenmeester en ouditeur moet beskik, word deur die Raad erken deurdat professionele gedragsreëls en dissiplinêre reëls vir onbehoorlike gedrag deur die Raad vir die rekenmeesters- en ouditeursprofessie voorgeskryf word (OROR 1991:6-1 tot 6-17 en 7-1 tot 7-24).

Bennion (in Gloeck 1986:136) identifiseer 'n aantal houdings waaraan 'n professie gekenmerk word. In die konteks van rekenmeesters en ouditeure het dit volgens die professionele gedragsreëls van die Raad 'n eiesoortige aard (OROR 1991:6-1 tot 6-17).

- Humaniteit - die persoonlike verhouding

Reël 4.3.1 van die professionele gedragsreëls bepaal dat 'n praktisyn met beleefdheid en bedagsaamheid teenoor diegene met wie hy in aanraking kom, moet optree.

- Geheimhouding - die vertroueling

Reël 2.1.8 van die dissiplinêre reëls bepaal dat dit onbehoorlike gedrag uitmaak om aan 'n derde party vertroulike inligting wat hy moontlik in die loop van sy professionele betrekkinge met sy kliënt of werkgewer ingewin het, bekend te maak.

- Onpartydigheid - die onafhanklike

Reël 4.1.2 van die professionele gedragsreëls bepaal dat die praktisyn in openbare praktyk 'n onpartydige benadering moet toon, en moet vry wees van enige invloed of verwantskap, hetsy direk of indirek, wat sy professionele oordeel of onafhanklikheid kan belemmer.

- Verantwoordelikheid - ten volle aanspreeklik

Reël 4.2 van die professionele gedragsreëls bepaal dat 'n praktisyn verplig is om 'n hoë vlak van professionele kennis en vaardighede te behou ten einde sy werk ooreenkomstig alle ter saaklike wette en regulasies, asook toepaslike tegniese en professionele standaarde uit te voer.

- Integriteit - die onaantasbare reputasie

Reël 4.1.1 van die professionele gedragsreëls bepaal dat 'n praktisyn eerlik, waardigheids- en pligsgetrou in sy benadering tot en in die uitvoering van sy werk moet wees.

Alhoewel hierdie professionele gedragsreëls en dissiplinêre reëls deel vorm van die voorgeskrewe leerplanne wat deur universiteite onderrig word, is dit die siening van die Raad dat houdings gedurende die tydperk onder leerkontrak aangeleer sal word (Gloeck 1986:116). Die onderrig van houdings word ook nie in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad

gespesifiseer as deel van die voorgeskrewe leerplanne waaroor deelnemende universiteite ingelig word nie (OROR 1993:2). Dit dui onteenseglik op 'n miskennis van die rol wat universiteite in die onderrig van leerlingrekenmeesters speel. Aangesien die aanleer van professionele gedrag en veral die optrede van ouditeure in die vak ouditkunde behandel word, blyk dit egter dat die aanleer van houdings 'n belangrike faset van ouditkunde onderrig uitmaak (Gloeck 1986:144) en moet daar deurlopend gepoog word om die vereiste houdings te help ontwikkel.

2.4.2 PRAKTIESE EN TEORETIESE KENNIS

Een van die grootste enkele probleme in die onderrig van ouditkunde bly nog steeds die skeiding tussen praktiese en teoretiese onderrig. Hierdie probleem word soos volg deur Vorster (1986:312) verwoord (vgl. ook 1.2.3): 'Die vraagstuk oor wat die verantwoordelikheid van die universiteite aan die eenkant en dié van die praktisyns aan die anderkant in die opleiding van rekenmeesters en ouditeurs is, is nog steeds met ons, nieteenstaande dat daar reeds ongeveer 35 jaar verloop het sedert universiteite in Suid-Afrika formeel daarby betrokke geraak het.' Veral die volgende probleme bestaan in die verband:

- Weens die veronderstelling van die Raad dat praktiese opleiding die verantwoordelikheid van praktisyns is, spesifiseer die Opvoedkundige Vereistes van die Raad nie watter gedeelte van praktiese opleiding deur universiteite en watter gedeelte deur praktisyns onderrig moet word nie.
- 'n Groot aantal studente verwerf eers hul akademiese kwalifikasies voordat die tydperk onder leerkontrak gedien word.
- Die tipe ondervinding en opleiding tydens die tydperk onder leerkontrak kan verskil tussen verskillende ouditeursfirmas.
- Sommige akademië is van mening dat studente oor sekere praktiese ondervinding moet beskik voordat sekere ouditkunde onderwerpe

sinvol onderrig kan word.

Die omvang van die probleem in Suid-Afrika blyk duidelik uit die statistiese ondersoek van die kwalifiserende eksamen. Hiervolgens het 86% van die kandidate wat die kwalifiserende eksamen in 1996 afgelê het, eers hul akademiese kwalifikasies verwerf voordat die tydperk onder leerkontrak gedien is (vgl. 1.2.3.2).

Die omvang van die probleem aan Unisa blyk uit inligting wat jaarliks deur die Buro vir Bestuursinligting aan Unisa beskikbaar gestel word aangaande beroepsverwantskappe van Unisa studente. Die beroepsverwantskappe van ouditkunde studente vir 1994 word in figuur 2-1 uiteengesit. Slegs beroepe van studente wat meer as een persent van die totale ingeskrewe studente verteenwoordig, is in die uiteensetting opgeneem.

Indien die aanname gemaak word dat al die studente wat hul beroep as rekenmeester/ouditeur, klerklik en as bestuurder/admin beskryf het, wel praktykervaring opdoen wat vir hulle van waarde kan wees in hulle ouditkunde studies, blyk dit uit die bostaande gegewens dat die volgende persentasie voorgraadse ouditkunde studente aan Unisa moontlik praktiese ervaring tesame met hulle studies opdoen:

	Tweede jaar	Derde jaar
Beroepsverwant ²	42.23%	61.72%
Nie beroepsverwant	57.09%	38.28%

Dit blyk dus dat dit veral in die tweede akademiese jaar is waar die groot tekortkoming ten opsigte van praktykervaring bestaan, veral as in ag geneem word dat dit die betrokke studente se eerste kennismaking met die ouditkunde vakgebied is.

² Die komponente waaruit hierdie persentasies opgemaak is, word in figuur 2-1 met 'n * aangedui.

Figuur 2-1: Beroepe van ouditkunde studente

BEROEP	OUDITKUNDE MODULES (AUD)				
	201-G	202-H	301-K	302-J	303-K
* Rekenmeester/Ouditeur	8.92	8.54	13.85	14.45	14.60
Onderwyser	1.94	1.80	1.26	1.26	1.24
* Bestuurder/Admin	1.61	1.80	1.39	1.39	1.42
* Klerklike werker	32.38	31.21	45.59	45.87	46.60
Voltydse student:					
- Unisa	28.91	29.81	18.07	17.79	17.20
- Elders	4.09	4.25	3.78	3.66	3.59
Huisvrou	-	-	1.26	1.20	1.18
Beroep nie vermeld	5.81	5.94	4.60	4.61	4.52
Werkloos	3.69	3.78	3.27	3.34	3.28
Beroep onbekend	4.17	4.18	1.95	1.83	1.73
Ander: < 1%	8.48	8.69	4.98	4.60	4.64
TOTAAL	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
Ingeskrewe studente	2736	2727	1588	1585	1616

(Unisa 1994)

Die taak van 'n dosent in die onderrigsituasie word deur Malan en Kachelhoffer (1991:31) soos volg beskryf: 'Onderrig-leerbestuur verwys na die doelbewuste, planmatige en geordende wyse waarop 'n dosent akademiese leiding aan studente gee om hulle leeraktiwiteite in 'n gewenste rigting te rig...'

Doelbewuste, planmatige en geordende akademiese leiding impliseer onder

andere dat studente wat oor geen praktiese ondervinding beskik nie, of oor ondervinding wat nie aan die vereiste standaard voldoen nie, in die onderrigsituasie in aanmerking geneem sal word.

Dit is dus die taak van die dosent om te verseker dat voldoende praktiese onderrig, veral op die voorgraadse vlak van ouditkunde onderrig, by die vakinhoud ingesluit moet word sodat dit op 'n sinvolle wyse aan al die studente oorgedra kan word.

Daar moet dus gestreef word na verbeterde ouditkunde onderrig, maar daar moet steeds in gedagte gehou word dat leerlingrekenmeesters sekere praktiese opleiding en ervaring slegs deur werklike praktykervaring kan verkry.

Kanter en Faircloth (1987:32) vat die voorafgaande soos volg saam:

Formal education is an important component of the preparation for public accounting practice, but it is not the only component. Much of the literature concerning the auditing curriculum recognizes the importance of on the job training in the acquisition of auditing knowledge. However, even while acknowledging the role of on-the-job training, the need to improve auditing education is reiterated.

2.4.3 PROFESSIONELE OORDEEL

Professionele oordeel vorm deel van professionele bevoegdheid en een van die vaardighede waarvoor die rekenmeester en ouditeur moet beskik (vgl. 1.2.1.2).

Professionele oordeel is gereeld in die uitvoering van 'n oudit ter sprake omdat verskeie ouditkundige begrippe nie presies bepaalbaar is nie. Enkele van die belangrikste ouditkundige begrippe wat onderworpe is aan professionele oordeel, is die volgende:

- Redelikheid

Redelikheid in finansiële verslagdoening verwys na die mate van sekerheid wat 'n gebruiker van finansiële inligting behoort te hê dat 'n voorstelling daarin vry van wesenlike foute en onreëlmatighede is (Arens & Loebbecke 1984 in Van Heerden 1993a:31).

- Wesenlikheid

Inligting is wesenlik indien die weglating of foutiewe weergawe daarvan 'n invloed kan hê op gebruikers se ekonomiese besluite wat op die finansiële state berus. Wesenlikheid hang af van die grootte van die item of fout, geoordeel aan die bepaalde omstandighede waarin dit weggelaat of foutief weergegee is (SAIGR 1996, SAOS 320.03).

- Ouditrisiko

Ouditrisiko is die risiko dat die ouditeur 'n ontoepaslike auditmening gee wanneer die finansiële state wesenlik wanvoorgestel is (SAIGR 1996, SAOS 400.03).

Die elemente van *wesenlikheid* en *ouditrisiko* lê die toepassing van alle standaarde ten grondslag, veral die standaarde van veldwerk en verslagdoening (SAIGR 1986, OU 010.03).

Tot dusver kon daar nog nie 'n algemeen aanvaarde definisie van wesenlikheid geformuleer word nie. *The Financial Accounting Standards Board* in die VSA (in Taylor et al. 1992:70) beskryf die situasie soos volg: 'The predominant view is that materiality judgement can properly be made only by those who have all the facts. The Board's present position is that no general standards of materiality could be formulated to take into account all the considerations that enter into an experienced human judgement.'

In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word dit vereis dat universiteite die algemeen aanvaarde ouditstandaarde soos uitgereik deur die SAIGR moet onderrig, wat ten grondslag gelê word deur die begrippe wesenlikheid en ouditrisiko. Die vasstelling of bepaling van wesenlikheid en ouditrisiko is egter slegs relatief bepaalbaar volgens professionele oordeel wat hoofsaaklik deur die student verkry sal word deur praktiese ervaring.

Die vraag ontstaan dus of dit enigsins moontlik is om die standpunte oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde aan studente wat oor geen praktiese ervaring beskik nie, te onderrig. Dit lei weer eens terug na die probleem van die skeiding tussen praktiese en teoretiese onderrig wat reeds hierbo onder die soeklig gekom het. Die slotsom wat gemaak is onder die betrokke afdeling, naamlik dat die onderrig van ouditkunde voldoende praktiese opleiding moet behels sodat die ouditkunde vakinhoud sinvol onderrig kan word, is dus ook hier van toepassing.

Die standpunte oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde word wel deur die universiteite onderrig. In die aanbieding van die vakinhoud van ouditkunde moet egter daarmee rekening gehou word dat die student eers sekere ouditkundige begrippe moet bemeester voordat die vakinhoud sinvol aangebied kan word. Die akademiese opleiding van rekenmeesters en ouditeure behoort daarom ook 'n bydrae te lewer om die professionele oordeel van studente te help ontwikkel.

2.4.4 ALGEMENE BESIGHEIDSKENNIS EN KENNIS VAN BESIGHEIDSTELSELS

'n Onvoldoende besigheidsagtergrond (Gloeck 1986:79) en 'n gebrek aan kennis van besigheidstelsels (Arens & Ward 1984:98; Arens, Gal & McCarthy 1985:164) word spesifiek geïdentifiseer as probleme wat ondervind word met ouditkunde onderrig in die konteks van professionele onderrig. Van Heerden (1993b:60) verduidelik die gevolge van 'n gebrek aan

agtergrondkennis soos volg:

Heelparty informante, ook sommige goeie presteerders, weet soms nie wat die betekenis van 'n stelling of gevolgtrekking is nie omdat hulle nie oor die nodige agtergrondkennis beskik nie. Dit bemoeilik studie as daar nie 'n beeld van 'n saak gevorm kan word nie. Omdat hulle nie 'n toepaslike verwysingsraamwerk het nie, word dele van die studiemateriaal sonder begrip gememoriseer. Hulle leer dus as't ware in 'n vakuum.

Volgens Arens en Ward (1984:98) is dit noodsaaklik dat studente in die rekeningkunde vakgebiede 'n basiese begrip moet hê van handgeskrewe rekeningkundige stelsels en vertrouwd moet wees met die plek, vorm, inhoud en rol van die basiese dokumentasie en rekords wat in besighede gebruik word. Handboeke speel 'n belangrike rol hierin (Arens & Ward 1984:99): 'Many accounting systems textbooks apparently presume that students are already familiar with business documents and records because their coverage of this area is usually brief or nonexistent. Recently, the authors have come to believe that too many students lack the presumed familiarity.'

Die rede waarom ouditkunde studente oor 'n breë besigheidsagtergrond en kennis van besigheidstelsels moet beskik, is geleë in die hoofdoelwit van 'n oudit en die werksomgewing van 'n ouditeur. Volgens algemeen aanvaarde ouditstandaarde is die doelwit van 'n oudit van finansiële state om (SAIGR 1993, OU 001.04): ''n mening uit te spreek oor die billike aanbieding van die finansiële toestand op 'n gegewe datum, en die resultate van bedrywighede en kontantvloei-inligting vir die tydperk waarmee dit verband hou.'

Om die finansiële state van 'n onderneming te kan ondersoek en te bepaal of die finansiële state 'n redelike weergawe is, moet die ouditeur 'n goeie begrip hê van die omstandighede waaronder die inligting wat in die state weergegee word, ontstaan. Gloeck (1986:65) stel dit soos volg:

Hy moet 'n algemene begrip en insig van die basiese besigheidsmilieu hê. Sonder hierdie insig sal dit nie moontlik wees om met die opstellers en gebruikers van die finansiële state waaroor die ouditeur 'n mening uitgespreek het, te kommunikeer nie en nog meer belangrik – die ouditeur sal nie die behoeftes van sy kliënte wat buite sy auditopdrag strek, kan identifiseer nie.

Volgens Shields (in Gloeck 1986:73) is besigheidsopleiding in wese ekonomiese opleiding wat die student kennis van die basiese werklikhede van die besigheidslawe en -verhoudinge gee. In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word voorgeskryf dat onderrig van die vakke ekonomie en ondernemingsbestuur ingesluit moet word as byvakke in die opleiding van rekenmeesters en ouditeure (OROR 1993:10). Dit is daarom 'n ope vraag of die onderrig van algemene besigheidsbeginsels en besigheidstelsels in ouditkunde onderrig tuishoort. Die feit van die saak is egter dat voldoende besigheidsgtergrond as 'n voorvereiste beskou moet word vir die onderrig van ouditkunde, sodat die studente die kennis wat geleer moet word, in die regte konteks kan plaas (Clark in Gloeck 1986:79).

Uit die voorafgaande blyk dit dus dat dit die taak van die dosent in die ouditkunde onderrigsituasie is om te verseker dat studente oor genoegsame besigheidsgtergrond en kennis van besigheidstelsels beskik, sodat die ouditkunde vakinhoud sinvol onderrig kan word.

2.4.5 DIE VERWANTSKAP VAN OUDITKUNDE MET ANDER VAKGEBIEDE

In afdeling 2.2.1 en afdeling 2.3 is die geïntegreerdheid van ouditkunde met die ander kursusse wat deel uitmaak van die opleiding van geoktrooieerde rekenmeesters, naamlik rekeningkunde, besigheidsinligtingstelsels en ander byvakke, aangetoon.

Ander aspekte wat betrekking het op die verwantskap van ouditkunde met ander vakgebiede, is die volgende:

- In die eksamineringsbeleid van die Raad word dit gestel dat die kwalifiserende eksamen so gestruktureer word dat dit die multidissiplinêre aard van situasies in die praktyk moet weerspieël (OROR 1993:6).
- Die Opvoedkundig Vereistes van die Raad spesifiseer nie wie verantwoordelik is om die multidissiplinêre aard van onder andere ouditkunde te onderrig nie (vgl. 1.2.3.3).
- Die hoofdoel van die leerkontrak is om die leerlingrekenmeester voldoende praktiese ondervinding te gee sodat hy sy kennis in verskillende praktiese situasies sal kan toepas (vgl. 1.2.1.2). Die Raad se siening is dus dat die geïntegreerdheid van die ouditkunde vakinhoud met ander vakke gedurende die tydperk onder leerkontrak bemeester sal word.
- Dit is moontlik dat 'n kandidaat die kwalifiserende eksamen kan aflê nog voordat begin is met die tydperk onder leerkontrak (vgl. 1.2.3.2).

Dit maak dus nie sin dat die geïntegreerdheid van ouditkunde met ander vakgebiede in die kwalifiserende eksamen getoets word, terwyl die kandidaat moontlik nog nie begin het met die tydperk onder leerkontrak nie. Dit laat 'n vraag ontstaan na die tydstip waarop die kwalifiserende eksamen afgelê kan word. Die Raad beveel wel aan dat die ouditkunde gedeelte (deel II) van die kwalifiserende eksamen aangepak moet word nadat die leerkontrak of 'n gedeelte daarvan reeds voltooi is (OROR 1993:6).

Dit blyk dus logies te wees om die geïntegreerdheid van die ouditkunde

vakinhoud met ander vakgebiede sover moontlik in die akademiese onderrig van ouditkunde te dek. Hierdeur word voorsiening gemaak vir studente wat die kwalifiserende eksamen aflê voordat die tydperk onder leerkontrak gedien word, sowel as vir die onsekerheid oor die verantwoordelikheid van die universiteite in hierdie verband.

Die geïntegreerdheid van ouditkunde met ander vakke en die feit dat die verantwoordelikheid van die universiteite in verband daarmee nie afgebaken word nie, skep 'n probleem in die onderrig van ouditkunde. Die omvang van die ouditkunde vakgebied kan nie met sekerheid afgebaken word nie, aangesien studente voorberei moet word om vrae te kan beantwoord wat met enige onderwerp van die ander voorgeskrewe vakke of byvakke geïntegreer is. Uit die ondersoek van die voorgeskrewe leerplanne van die Raad het dit na vore gekom dat vaaghede in die leerplanne bestaan, veral betreffende komponente van die BIS-leerplan en komponente van die byvakke wat by die onderrig van ouditkunde ingesluit behoort te word.

2.4.6 VERANDERINGE IN OUDITEURSPRAKTYKVOERING

In die vakliteratuur oor ouditkunde is die veranderende rol van die ouditeur, toenemende vereistes wat aan die ouditeur in die toekoms gestel gaan word, verandering in wetgewing en regulasies, ontwikkeling op besigheidsgebied, en die invloed van tegnologiese ontwikkeling op die ouditeur, aspekte wat telkens na vore kom. In die verband skryf Elliot (1986:97) in 'n artikel wat handel oor ouditkunde in die 1990s, die volgende:

The auditor in the 1990s will have an expanded role in our economy. There will be the excitement of technological innovation and novel work. We are at the dawn of an information age, and accountants and auditors are the "information people". The accounting profession is well placed for the major changes going on in our economy. But we have to be able to anticipate them and develop the

educational and research base to support movement in these new directions.

Die voorgenoemde aspekte word vervolgens in meer besonderhede ondersoek.

2.4.6.1 Die veranderende rol van die ouditeur en toenemende vereistes wat in die toekoms aan die ouditeur gestel gaan word

Elliott (1984:10) dui die volgende moontlike toekomstige veranderinge in die rol van die ouditeur en toenemende vereistes wat aan die ouditeur gestel kan word, aan:

- Finansiële state wat op die historiese kostebasis opgestel word, sal toenemend in onbruik raak. Die rede wat aangevoer word, is dat weens die invloed van tegnologiese ontwikkelinge, 'data in real time' beskikbaar kan wees aan die gebruikers van finansiële inligting. Elliott (1986:90) skryf in 'n latere artikel dat 'the subject matter of financial auditing may move from financial statements to the process that develops the financial information, focusing on flows instead of stocks.'
- Ouditkunde sal in twee opsigte verander. Daar sal 'n toename wees in die verskillende vlakke van gerusstelling en 'n groter verskeidenheid inligting sal geouditeer word.
- Die vereiste kennispoel waaroor ouditeure moet beskik, sal aanhou om te vergroot.
- Die audit sal toenemend *doelwitgeoriënteerd* word teenoor *proseduregeoriënteerdheid*. Dit sal ondersteun word deur die wesenlikheids- en risikomodel wat sal aanleiding gee tot die toenemende gebruik van kunsmatige intelligensie in auditering.

- Die ouditeur sal oor 'n wye algemene kennis van ouditering of werklik gespesialiseerde kennis van een of meer gebiede moet beskik.
- Die ouditeur sal oor voldoende vaardighede in rekenaar-modellering en kunsmatige intelligensie moet beskik om te kan oordeel wanneer rekenaars gebruik kan word, waarvoor rekenaars aangewend kan word, wanneer om nie van rekenaars gebruik te maak nie en wanneer om rekenaarresultate as ontoepaslik te verwerp.
- Ouditeursfirmas sal minder werkseleenthede aan lae opgeleide personeel kan bied en meer gebruik maak van personeel op die middelbestuursvlak.

Uit die bogenoemde moontlike veranderinge in praktykvoering, blyk dit dus dat *ouditkundige besluitneming en oordeel* (vgl. Ashton 1984:78; Bloom & Debbessay 1984:159; Lee 1982:52) en *rekenaarvaardigheid* (vgl. Kanter & Nitterhouse 1988:372; Guinn 1988:88; Elliott 1986:90; Borthick 1986:143; Coppage 1988:43; Crossman 1989:2) aspekte is waaraan aandag gegee moet word in die onderrigproses van rekenmeesters en ouditeure.

2.4.6.2 Verandering in wetgewing en regulasies

Verandering in wetgewing, regulasies, standpunte oor algemeen aanvaarde auditstandaarde, ouditkundige riglyne en geopenbaarde konsepte vind voortdurend plaas om tred te hou met die veranderinge in praktykvoering.

Voorbeelde van veranderinge wat tans vir die ouditkunde vakgebied voorgestel word, is die volgende:

- Voorstelle vir die afskaffing van die verpligte audit van klein maatskappye in Suid-Afrika (Reinecke 1994:3).

- Voorgestelde wysigings van die Maatskappywet (SAIGR 1995a:1-2).
- Voorgestelde wysigings aan algemeen aanvaarde ouditstandaarde en algemeen aanvaarde rekeningkundige praktyk (SAIGR 1995c:1-3).
- Voorgestelde struktuurveranderinge vir die rekenmeestersprofessie in Suid-Afrika (OROR 1994:5; SAIGR 1995b:1-2).
- Gerugte aangaande die moontlike wysiging van die kwalifiserende eksamen vanaf 1998.

Die nie verpligte ouditering van klein maatskappye sal byvoorbeeld 'n drastiese wysiging van wetgewing verteenwoordig, met verreikende gevolge op die verdienvermoë van sekere ouditeursfirmas en die opleiding van leerlingrekenmeesters.

Veranderinge in wetgewing, regulasies en standpunte bring noodwendig veranderinge in die vakinhoud van ouditkunde mee waarmee in die onderrig daarvan rekening gehou moet word. Universiteite moet oor die vermoë beskik om veranderinge wat plaasvind, spoedig in die aanbieding van die vakinhoud te vervat.

2.4.6.3 Ontwikkelinge op besigheidsgebied

Ontwikkelinge op veral die volgende besigheidsgebiede dra daartoe by dat die ouditeur sy algemene kennis met betrekking tot besighede voortdurend moet uitbrei (Gloeck 1986:67-68):

- finansieringsmoontlikhede
- algemeen aanvaarde rekeningkundige praktyk
- organisasiestrukture van groot groepe
- belastingwetgewing
- rekenaargebruik
- buitelandse valutatransaksies
- arbeidsverhoudinge

- kommunikasie

Voortdurende veranderinge op besigheidsterreine veroorsaak dat die vakinhoud van ouditkunde voortdurend aangepas of uitgebrei moet word om by die ontwikkeling aan te pas.

2.4.6.4 Die invloed van tegnologiese ontwikkeling op die ouditeur

Uit die aard van die rekenmeester en ouditeur se werksaamhede en hul betrokkenheid met die besigheidsumgewing van verskillende ondernemings, is dit onvermydelik dat nuwe tegnologiese ontwikkelinge wat in die praktyk plaasvind, hul werksaamhede sal beïnvloed. Die vakinhoud van die verskillende vakrigtings, soos ouditkunde, moet daarom voortdurend aangepas word om met die tegnologiese ontwikkelinge wat in die praktyk geïmplementeer word, rekening te hou.

Die toenemende gebruik van rekenars in besighede en in ouditeurspraktyke kan beskou word as een van die mees ingrypende veranderings waarmee die ouditeursprofessie te make het. Beide eksterne en interne ouditeure gebruik mikrorekenaars vir beplanning, administrasie, uitvoering en verslagdoening oor die oudit ondersoek. Die gevolg hiervan is dat die werkgewers eerder gegradueerdes in diens neem wat oor die betrokke rekenaarvaardighede beskik. Studente wat in hulle opleiding leer om rekenars en programmatuur in die ouditproses te gebruik, is beter voorbereid vir hul toetreding tot die praktyk (Guinn 1988:88).

In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word die toenemende gebruik van rekenars in besighede en ouditeurspraktyke erken deur die insluiting van die BIS-leerplan as een van die kernvakke waarin die rekenmeester en ouditeur opgelei moet word. Voorts word die fisiese gebruik van 'n rekenaar om sekere onderwerpe te bemeester, vereis. Die Raad meld byvoorbeeld eksplisiet dat sekere onderwerpe wat in die

bestuursinligtingstelsel leerplan geïdentifiseer word, nie sonder direkte kontak met die rekenaar gedoseer kan word nie en dat studente grondige kennis van die rekenaar as besigheidsinstrument sal hê (vgl. OROR 1993:24). Daar word egter weer eens nie deur die Raad gespesifiseer wie verantwoordelik is vir die onderrig daarvan nie.

Deurdat die Raad die bewoording 'gedoseer' gebruik, kan die afleiding gemaak word dat dit 'n verwysing na universiteite is. Uit 'n ondersoek van die voorgeskrewe leerplanne wil dit voorkom of die bewoording 'rekenaar as besigheidsinstrument' verwys na die afdeling van die BIS-leerplan die gebruik van 'n rekenaar as 'n besigheidsinstrument (vgl. OROR 1993:24). Soos reeds in afdeling 2.3.3.4 vermeld, bestaan daar onsekerheid of dit die Raad se bedoeling is of die betrokke afdeling van die BIS-leerplan enigsins in die onderrig van ouditkunde gedek behoort te word.

Tegnologiese ontwikkeling wat nuwe vaardighede en vereistes aan die ouditeur stel, het noodwendig ook implikasies vir die onderrig en opleiding van voornemende rekenmeesters en ouditeure. Die Raad vereis dat studente onderrig en opgelei moet word om oor professionele bevoegdheid te beskik. Dit is dus noodsaaklik dat die onderrig van ouditkunde met tegnologiese ontwikkelinge tred moet hou en dat studente opgelei en onderrig word in die gebruik daarvan.

Samevattend kan dit gestel word dat tegnologiese ontwikkelinge 'n belangrike invloed uitoefen op die ouditkunde vakgebied en daarom behoort daar in die onderrig van ouditkunde deeglik daarmee rekening gehou te word. Sekere komponente van die BIS-leerplan is volgens die Raad se vereistes spesifiek ingesluit as deel van die ouditkunde leerplan. Indien die rekenaar en ander tegnologiese ontwikkelinge fisies gebruik kan word in die onderrigproses daarvan, kan dit 'n bydrae lewer om die leerlingrekenmeester se vaardighede daarin te help ontwikkel.

2.4.7 OMVANG VAN DIE OUDITKUNDE VAKINHOUD

Die gemeenskaplike kennispoel van ouditeure het oor die afgelope jare vinnig uitgebrei en neem steeds in momentum toe. Gedurende 1984 en 1985 is daar byvoorbeeld meer nuwe standpunte, besprekingsdokumente en geopenbaarde konsepte oor ouditstandaarde uitgereik as wat die totale aantal standpunte oor ouditstandaarde in 1976 beloop het (Gloeck 1986:205).

Die volume leerstof wat ingesluit word in die Raad se ouditkunde sillabus blyk uit die volgende primêre studiebronne wat geïdentifiseer is tydens die ontleding van die voorgeskrewe leerplanne (vgl. 2.3.2):

- Die Wet op Openbare Rekenmeesters en Ouditeurs (Suid-Afrika 1991).
- Die Dissiplinêre Reëls van die Raad (OROR 1991:6-1 tot 6-17).
- Die Professionele Gedragskode van die Raad (OROR 1991:7-1 tot 7-24).
- Die Maatskappywet (Suid-Afrika 1973).
- Die Wet op Beslote Korporasies (Suid-Afrika 1984).
- Standpunte oor algemeen aanvaarde ouditstandaarde (SAIGR 1983).

Voorgenoemde is slegs die primêre studiebronne ten opsigte van toepaslike wetgewing en standaarde. Hierby moet nog die volgende gevoeg word: die toepaslike handboeke wat die wetgewing en standaarde verklaar en verduidelik, asook die toepaslike handboeke wat handel oor die ouditproses en besigheidsinligtingstelsels.

Dit wil dus voorkom asof Wyr (1993:14) se bewering dat die impulsiewe akademiese reaksie om met veranderinge in pas te bly, aanleiding gee tot oorvol kurrikulums, ook op ouditkunde onderrig van toepassing kan wees.

Die massa studiemateriaal wat ingesluit word in die ouditkunde vakinhoud, veroorsaak dat alle studiemateriaal nie in die onderrigsituasie met

studente behandel kan word nie en aan die student oorgelaat word vir selfstudie. Die keuse van toepaslike handboeke en studieleidings wat aan studente verskaf word, kom dus hier ter sprake. In die afstandsonderrig-situasie aan Unisa waar direkte kommunikasie met die student hoofsaaklik beperk word tot die geskrewe woord, blyk die belangrikheid van geskikte voorgeskrewe handboeke, studieleidings en werkopdragte duidelik.

2.4.8 BELANGRIKE ONDERWERPE IN OUDITKUNDE

In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word verskeie ouditkunde onderwerpe as belangrik uitgewys. Al die onderwerpe wat betrekking het op die ouditproses, word aangedui as onderwerpe waarvan studente geïntegreerde kennis moet hê (OROR 1993:17-19). Van die belangrike onderwerpe wat vermeld word onder die ouditproses is:

- nakomings- en stawingsprosedures (ouditprosedures);
- ouditbewyse; en
- bestudering en evaluering van interne beheer.

In die onderrig van die betrokke ouditkunde onderwerpe moet daarmee rekening gehou word dat studente oor sekere praktiese ervaring en besigheidsagtergrond moet beskik voordat die betrokke onderwerpe sinvol aangebied sal kan word. 'n Student sal byvoorbeeld moet weet:

- watter ouditbewyse normaalweg aanvaarbare ouditbewyse vir 'n sekere transaksie verteenwoordig;
- watter besonderhede normaalweg op 'n sekere dokument aangeteken word;
- hoe 'n normale interne beheerstelsel vir die doeltreffende beheer oor 'n sekere besigheidsaspek behoort te funksioneer.

Kanter en Faircloth (1987:32-35) het in 'n empiriese ondersoek die

belangrikheid van sekere ouditkunde onderwerpe in die aanbieding van ouditkunde uitgewys. Die metode wat verkies word vir die onderrig van die betrokke onderwerp en die aanslag wat gevolg behoort te word, teoreties of prakties, is ook ondersoek.

Respondente moes uit die volgende onderwerpe aandui wat hulle beskou as die belangrikste onderwerpe wat in die onderrig van ouditkunde gedek moet word (Kanter & Faircloth 1987:33):

1. Inleiding tot die Openbare Rekenmeestersprofessie
2. Etiese optrede en regs aanspreeklikheid
3. Ouditeursverslae
4. Bestudering en evaluasie van interne beheer
5. Ouditsteekproefneming
6. Ouditbewyse
7. Ouditprosedures
8. Ouditadministrasie
9. Operasionele ouditering
10. Elektroniese dataverwerking ouditering

Die drie belangrikste ouditkunde onderwerpe wat uit die navorsing geïdentifiseer is, was: (1) ouditprosedures (2) ouditbewyse en (3) bestudering en evaluasie van interne beheer.

Daar is ook aan respondente gevra om aan te dui watter metode van onderrig hulle sou verkies vir die onderrig van elke onderwerp. Die sewe onderrigmetodes waaruit hulle 'n keuse kon maak was (Kanter & Faircloth 1987:33): drill, lesings, rolspel, probleemoplossing, groepbesprekings, studiehandleidings en praktiese probleemstellings.

Vir die onderwerpe van ouditprosedures, ouditbewyse en bestudering en evaluasie van interne beheer het die respondente aangedui dat hulle (1) praktiese probleemstellings (practice set), (2) probleemoplossing en (3)

groepbesprekings sou verkies. Die lesingmetode was die verkieslikste vir die onderrig van inleiding tot openbare rekenmeesterspraktyk, etiese optrede en regspraaklikheid, ouditadministrasie en operasionele ouditering (Kanter & Faircloth 1987:35).

Die respondente het verder ook aangedui dat 'n praktiese eerder as 'n teoretiese benadering verkies word vir die aanbieding van die belangrikste ouditkunde onderwerpe wat geïdentifiseer is.

Ouditprosedures, ouditbewyse en die evaluasie van interne beheer is waarskynlik wêreldwyd van die belangrikste ouditkunde onderwerpe weens die belangrikheid daarvan in die ouditproses. Dit is belangrik vir prioriteitsbepaling in ouditkunde onderrig en kennis behoort geneem te word dat praktiese probleemstellings verkies word as die metode van onderrig.

2.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die ouditkunde leerplanne met die gepaardgaande onderrigdoelwitte en primêre studiebronne, soos voorgeskryf deur die Raad, ontleed.

Vervolgens is faktore wat verband hou met die vakinhoud van ouditkunde en in aanmerking geneem moet word in die aanbieding daarvan, geïdentifiseer. Sodoende is gepoog om die totale vakinhoud van ouditkunde wat deur 'n onderrigstrategie aangespreek moet word, af te baken.

In die volgende hoofstuk word die oorblywende elemente van die algemene didaktiese situasie ondersoek, waarna 'n didaktiese onderrigmodel beskryf word waarvolgens ouditkunde afstandsonderrig beplan kan word vir die

daarstelling van geskikte onderrigstrategieë.

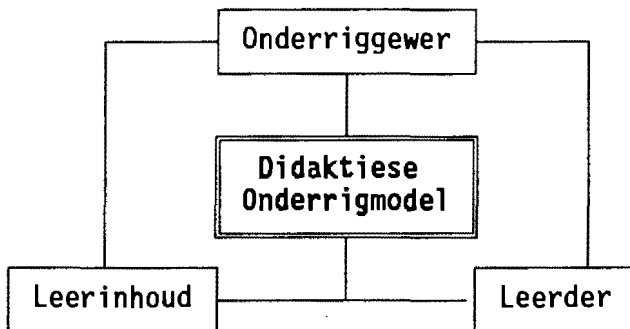
HOOFSTUK 3

'N DIDAKTIES-VERANTWOORDE ONDERRIGMODEL AS SKAKEL TUSSEN DIE LEERINHOUD, ONDERRIGGEWER EN LEERDER VIR DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

3.1 INLEIDING

'n Onderrigmodel is 'n hulpmiddel wat deur die onderriggewer aangewend kan word om onderrig so te struktureer dat daar aan al die verskillende komponente van die didaktiese situasie aandag gegee word. Dit dien as skakel tussen die leerinhoud, onderriggewer en leerder sodat sinvolle, didakties-verantwoordbare onderrig en leer kan plaasvind.

In terme van die algemeen didaktiese situasie (vgl. Fraser et al. 1990:10) kan dit skematies soos volg uiteengesit word:



In hierdie hoofstuk word 'n didakties-verantwoorde onderrigmodel beskryf waarvolgens die afstandsonderrig van ouditkunde beplan en geskikte onderrigstrategieë daargestel kan word.

Die hoofstuk word aan die hand van die volgende raamwerk gestruktureer:

* Oriëntering en agtergrond

- 'n Beskrywing van die onderrigstrategie wat aan Unisa gevolg word in die afstandsonderrig van ouditkunde om sodoende die verskillende komponente in die afstandsonderrigsituasie te identifiseer waaraan aandag geskenk moet word.
- 'n Beskrywing van die noodsaaklikheid vir die gebruik van 'n onderrigmodel in die afstandsonderrig van ouditkunde.
- Die verskaffing van basiese opvoedkundige agtergrondskennis soos van toepassing op algemene onderrig, wat sal dien as agtergrondskennis vir die toepassing van 'n onderrigmodel.

* Die didaktiese onderrigmodel

- Die identifisering van 'n didakties-verantwoorde onderrigmodel waarvolgens die onderrigbeplanning van ouditkunde aan Unisa gedoen kan word.
- 'n Beskrywing van die verskillende komponente van die onderrigmodel soos van toepassing op afstandsonderrig.
- 'n Beskrywing en verantwoording van die didaktiese beginsels in afstandsonderrig waarvolgens geskikte onderrigstrategieë daargestel kan word.

3.2 DIE AFSTANDSONDERRIGSTRATEGIE VAN OUDITKUNDE AAN UNISA

3.2.1 DIDAKTIESE PERSPEKTIEF

Fraser *et al.* (1990:3-4) beskryf didaktiek, as deeldisipline van

opvoedkunde, as 'die wetenskap wat onderrig en leer in hulle onderlinge samehangende verband bestudeer' en meld verder:

Didaktiek bestudeer nié die handeling van onderrig gee en onderrig ontvang bloot as verskynsels nie. Onderrig vind nie terloops en in 'n vakuum plaas nie, maar is 'n intensionele, dinamiese, sistematiese en verantwoorde handeling waarby die mens onder bepaalde omstandighede en in verhouding tot bepaalde werklikheidsaspekte betrokke is.

In die teoretisering oor die vakdidaktiek van ouditkunde aan Unisa is daar drie aspekte wat in gedagte gehou moet word, naamlik:

- Die formele onderrig van die ouditkunde vakinhoud begin op tersiêre vlak.
- Ouditkunde onderrig vorm deel van die professionele opleiding van rekenmeesters en ouditeure.
- Afstandsonderrig word gebruik vir die onderrig van ouditkunde.

Uit 'n didaktiese oogpunt het onderrig op tersiêre vlak, beroepsopleiding, vakdidaktiek en afstandsonderrig bepaalde implikasies op die didaktiese situasie. Hieraan word vervolgens aandag geskenk.

* Tersiêre onderrig en beroepsopleiding

Ouditkunde onderrig lê op die vlak van die andragogiek - die wetenskaplike naam vir 'volwassene-onderrig of onderwys (*adult education*)' (Du Plooy 1993:235).

Volgens Fraser *et al.* (1990:122) is die doel met primêre en sekondêre onderwys om die leerder met 'n verteenwoordigende verskeidenheid van al die werklikheidsaspekte in aanraking te bring (opvoeding), terwyl tersiêre onderwys en veral beroepsopleiding meer spesifiek is, sodat

onderrig op 'n bepaalde faset van die leefwerklikheid toegespits word.

Stuart, Van Niekerk, McDonald en De Klerk (1985:10) deel hierdie siening en verduidelik dit soos volg:

Die doelstellings op die universiteit is die skoling in wetenskaplike denke, asook die beroepsopleiding, van die studente. By die universiteit verskuif die klem van opvoeding na onderrig, aangesien daar op die universiteit nie meer opgevoed kan word nie. Nóg tans is hierdie volwassenes as studente afhanklik van die begeleiding van ander volwassenes wat as dosente optree. Die dissipline waarin besin word oor die steungewende leiding aan 'n volwasse persoon met mindere kennis van 'n bepaalde vakgebied (student), staan bekend as die Andragogiek.

* Vakdidaktiek

Fraser *et al.* (1990:8) beskryf vakdidaktiek as 'bepaalde dissiplines van didaktiek'. Wanneer onderrig en leer as deel van didaktiek bestudeer word vir sover dit op 'n bepaalde vak betrekking het, is die vakdidaktiek van die bepaalde vak ter sprake. 'Beoefening van elke vakdidaktiek geskied steeds teen die agtergrond van algemene didaktiese teoretisering as verwysingsraamwerk' en die doel van elke vakdidaktiese perspektief is dus om die 'didaktiese handeling in die onderrig van die bepaalde vak op eiesoortige wyse oor te dra'.

* Afstandsonderrig

Een van die belangrikste onderskeidende kenmerke van die afstandsonderrigsituasie is dat die student fisies verwyderd is van die dosent. Greyling (1992:4) beskryf hierdie studente soos volg: 'Studente beheer hul eie leer, neem self besluite oor studietempo en hoe om op akademiese

opdragte te reageer.'

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die onderrig van ouditkunde aan Unisa uit 'n andragogiese afstandsonderrig-perspektief soos van toepassing op die vakdidaktiek van ouditkunde, benader moet word.

3.2.2 KOMPONENTE VAN DIE AFSTANDSONDERRIGSTRATEGIE VIR OUDITKUNDE

Le Roux (1993:71) beskryf die Unisa afstandsonderrigstrategie soos volg:

Unisa het oor die jare bepaalde onderrigmedia, gerugsteun deur uitgebreide fasiliteite, ontwikkel om sy funksies te vervul. Hierdie onderrigmedia - studiegidse, studiebriefe, klankprogramme, videoprogramme - en die fasiliteite wat daarmee verband hou, kan gesien word as Unisa se onderrigstelsel, wat binne 'n bepaalde opset funksioneer.

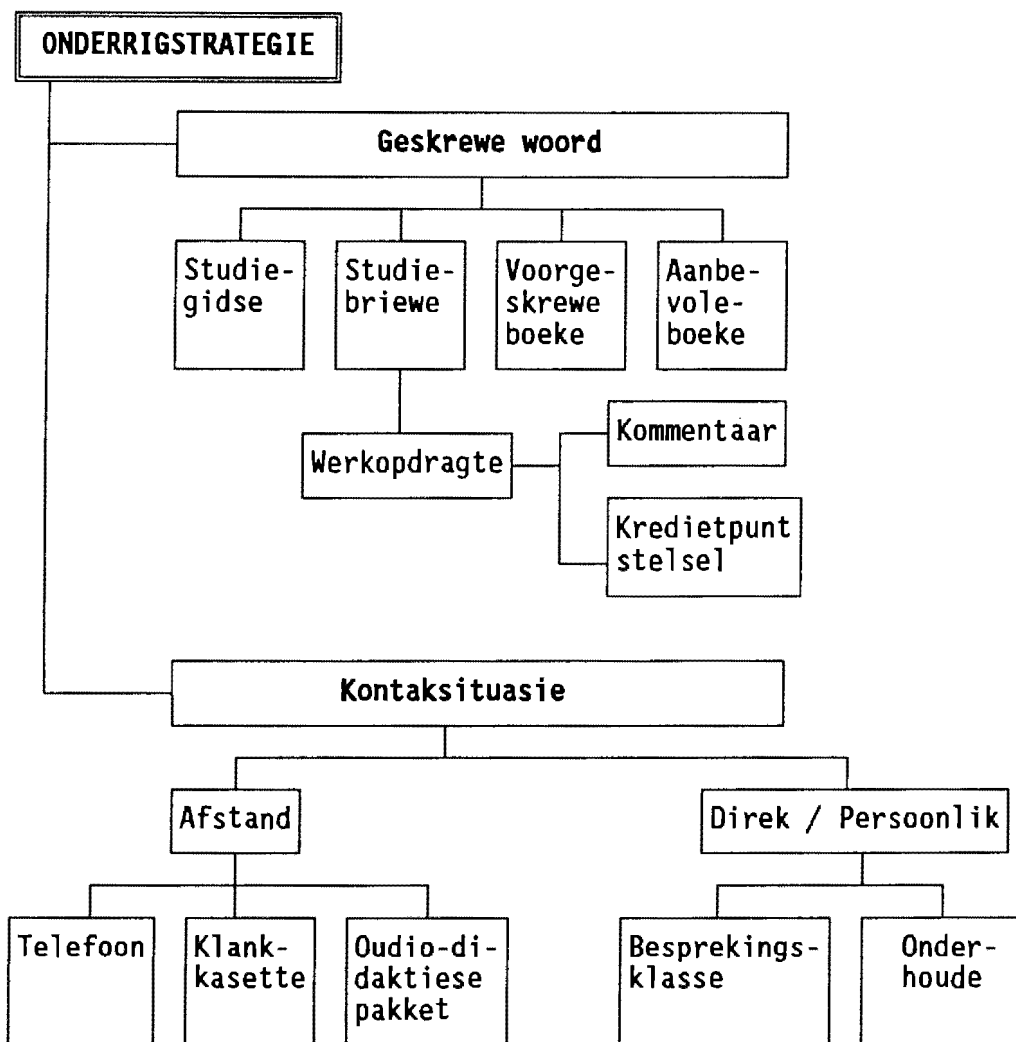
Smit (1987:22) gee 'n skematiese voorstelling van die afstandsonderrigstrategie wat gevolg word vir onderwysersopleiding by Unisa (vgl. figuur 3-1). Die komponente van die strategie wat tans gebruik word in die afstandsonderrig van ouditkunde word genoem in die algemene inligting jaarboek van die Departement Toegepaste Rekenmeesterskap (1995:6), naamlik dat onderrig verskaf word by wyse van gedetailleerde studiegidse, voorgeskrewe werke en werkopdragte.

Dit blyk dus dat die afstandsonderrig hoofsaaklik geskied by wyse van die geskrewe woord en skematies kan dit soos in figuur 3-1 uiteengesit, voorgestel word.

Die basiese komponente van die afstandsonderrigstrategie wat in figuur 3-1 geïdentifiseer word, bestaan uit studiegidse, studiebriefe, voorgeskrewe en aanbevole handboeke en werkopdragte. Die komponente van die kontaksituasie verteenwoordig ondersteuningsdienste ter aanvulling

van die geskrewe woord (vgl. Greyling 1992:8-9).

Figuur 3-1: Die huidige afstandsonderrigstrategie aan Unisa



(Aangepas uit Smit 1987:22)

3.3 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN 'N ONDERRIGMODEL VIR DIE AFSTANDSONDERRIG VAN OUDITKUNDE AAN UNISA

3.3.1 VAKDIDAKTIESE OPLEIDING VAN DOSENTE

Die meeste ouditkunde dosente aan Unisa is geoktrooieerde rekenmeesters, wat daarop dui dat hierdie dosente oor die nodige vakkennis beskik vir die vak wat hulle onderrig. In afdeling 1.2.2 is reeds daarop gewys dat 18 uit die 22 personeellede aan die Departement Ouditkunde van Unisa in 1996 gekwalifiseerde rekenmeesters en ouditeure was.

Benewens vakkennis, moet die onderriggewer egter oor die nodige vakdidaktiese opleiding beskik (vgl. 1.2.2). Aan die Departement Ouditkunde van Unisa is daar slegs 2 uit 'n personeel van 23 wat oor beide formele professionele en opvoedkundige kwalifikasies beskik.

Volgens Fraser *et al.* (1990:88) moet vakdidaktiese opleiding van onderriggewers getuig van:

... die vermoë om vakkundige kennis, vaardighede en insigte sinvol aan die leerder te kan oordra. Die onderriggewer moet dus die vakdidaktiek van die vakwetenskap wat hy onderrig, goed ken. Hy sal onder andere die kennis en vermoë moet hê om realistiese doelwitte te stel, verskillende en alternatiewe onderrigstrategieë te implementeer en om die evalueringstegnieke toe te pas by die vak wat hy onderrig. Die onderwyser moet die tipiese denkwyses wat in die omgang van die vak ter sprake kom, goed ken sodat hy die nodige studieleiding aan die leerders kan bied. Hy sal verder ook die vermoë moet hê om beide kognitiewe en affektiewe knelpunte¹ wat leerders ten opsigte van die vak mag ervaar, te identifiseer en te remedieer.

¹ Die kognitiewe en affektiewe domeine word in afdeling 3.4.4.10 beskryf.

3.3.2 DIE TAAK VAN DIE ONDERRIGGEWER IN DIE DIDAKTIESE SITUASIE

Met inagneming van die gebrek aan navorsing oor ouditkunde onderrig, tekortkominge in ouditkunde onderrig en die behoefte aan die verbetering van ouditkunde onderrig (vgl. 1.2.2) is die volgende uitspraak van Smit (1987:19) oor die taak van die dosent in vakdidaktiese verband, relevant:

Geen dosent kan sy posisie as personeellid wat vir studente-vordering verantwoordelik is, regverdig indien hy nie sy vakinhoud behoorlik kan uitlê of verduidelik nie; dit wil sê, as sy oordrag na die student oneffektief is nie. ... Die oordrag van sy kennis staan of val by sy vermoë om 'n suksesvolle uitlêer of hermeneut te wees, nie by die omvang van sy deskundigheid op vakgebied nie. ... Kennis is dus nie genoeg nie; dit is die effektiwiteit van die onderrig self wat tel en dit op sy beurt hang hoofsaaklik af van die dosent se vermoë om af te daal tot 'n vlak waar die uitleg deur die dosent aansluiting vind by die student se begripvlak.

3.3.3 BEPLANNING IN DIE ONDERRIGSITUASIE

Die sukses wat behaal word met die onderrigsituasie, sal bepaal word deur die doeltreffendheid van die lang- en korttermynbeplanning deur die onderrigower. Fraser *et al.* (1990:71) laat hulle soos volg hieroor uit:

Dit is duidelik uit 'n noukeurige bestudering van die didaktiese beginsels dat die realisering van hierdie voorwaardes vir effektiewe onderrig en leer van sorgvuldige beplanning afhanklik is. Net soos wat die formulering en seleksie van onderwysdoelstellings en -doelwitte aan beplanning onderworpe is, berus onderrigstrategieë, -metodes, -media en benaderings wat aangewend gaan word om in die onderwysdoel te slaag, op langtermyn- en korttermynbeplanning.

3.3.4 SINTESE

Gesien in die lig van die beperkte opvoedkundige opleiding van ouditkunderdosente aan Unisa, die taak wat dosente moet vervul en ook om effektiewe beplanning in die didaktiese situasie te verseker, is dit noodsaaklik dat die dosente wat verantwoordelik is vir die onderrig van ouditkunde oor 'n funksionele onderrigmodel beskik waarvolgens die onderrigbeplanning gedoen kan word. Hierdie onderrigmodel moet die verskillende elemente van die didaktiese situasie, naamlik die leerder, onderriggewer en leerinhoud in aanmerking neem.

3.4 BASIESE OPVOEDKUNDIGE AGTERGRONDSKENNIS VIR DIE TOEPASSING VAN 'N ONDERRIGMODEL

3.4.1 DIE VERBAND TUSSEN ONDERRIG EN LEER

Fraser *et al.* (1990:3 & 30) beskryf die verband tussen onderrig en leer soos volg:

Onderrig en leer is werklikheidsaspekte wat 'n integrale deel van die mens se leefwêreld uitmaak. Omdat onderrig en leer so wesenlik deel is van sy bestaan, beleef en neem die mens hierdie aspekte waar, en beskryf en verklaar hy dit ook in terme van oorsprong, aard, wesenskenmerke en betekenis daarvan.

Daar bestaan ook 'n duidelike verband tussen die kwaliteit van onderrig en die intensionaliteit van die leerhandeling. Daar bestaan dus die vermoede dat effektiewe onderrig ook effektiewe leer tot gevolg sal hê.

Van der Stoep (in Fraser *et al.* 1990:29) gee verder te kenne dat leer veel meer as onderrig is en dat onderrig wesenlik van die leerhandeling verskil. Die veronderstelling word gemaak dat daar nie sprake van

effektiewe onderrig kan wees sonder om te besin oor hoe leer by die mens plaasvind nie.

3.4.2 DIE LEERHANDELING

Sonder sintuiglike gewaarwording en waarneming kan geen leer plaasvind nie (Avenant 1988:6). Die sintuie van die mens en die gepaardgaande sintuiglike ervaring kan soos volg uiteengesit word:

Oë - sien
 Ore - hoor
 Vel - voel
 Neus - ruik
 Tong - proe

Volgens Avenant (1988:6) is waarneming (persepsie) 'n uiters ingewikkelde neurologiese verskynsel waaroor geleerdes lank nog nie eenstemmigheid bereik het nie. Een of meer sintuie word deur prikkels gestimuleer waardeur waarneming geïnisieer word. Die prikkels word in die vorm van fisiese of chemiese energie langs 'n sensoriese senuwee na die brein gestuur. Die prikkels word in die brein verwerk en dring deur tot die bewussyn as 'n besondere geur, smaak, klank, gevoel of gesigsbeeld.

Eksteen ([S.a.]:138) beweer dat navorsers vasgestel het dat 'die mens ongeveer 72% van sy kennis inneem deur sy gesig- (sic), 14% deur sy gehoor, 6% deur sy reuk-, 5% deur sy tas- en 3% deur sy smaaksintuig.'

Wanneer 'n persoon 'n prikkel ontvang, is dit nog nie te sê dat leer plaasgevind het nie. Avenant (1988:6) is byvoorbeeld van mening dat

... daar baie mense is wat al jare lank daaglik na hulle polshorlosies kyk, maar nogtans nie weet wat die kleur van die wysers of die aard van die syfers is nie. Alvorens daar

van leer sprake kan wees, moet die prikkel in die brein verwerk word. Hierdie proses waardeur 'n vreemde prikkel in die brein verwerk en as betekenisvol ervaar word, staan bekend as begripsvorming.

Begripsvorming word verder deur Avenant (1988:6) beskryf as 'die verwerking van sintuiglike prikkels deurdat verbandhoudende prikkels deur kognitiewe prosesse van vergelyking, insig in ooreenkomste en verskille en groeperinge met mekaar in verband gebring en as 'n eenheid verbind word.'

'n Aspek wat ten nouste met begripsvorming verband hou, is leerteorieë.

3.4.3 LEERTEORIEë

Leerteorieë kan gesien word as pogings om te beskryf hoe begripsvorming by die mens plaasvind en hoe onderrig gestruktureer kan word om maksimale begripsvorming teweeg te bring.

Volgens Fraser *et al.* (1990:39-50) kan leerteorieë in die volgende groepe verdeel word:

- Die stimulus-respons teorieë

Hierdie teorieë fokus op gedrag en beklemtoon die rol wat kondisionering in die leerproses speel.

- Gagnè se neobehavioristiese beskrywing van die leergebeure

Hiervolgens word leer gesien as 'n verandering in die mens se disposisie (ordelike rangskikking van verworwe eienskappe) of vermoëns (prestasie, gesindheid, belangstelling of waardevoorkeur) wat oor 'n sekere tydperk gehandhaaf kan word.

- Die kognitiewe veldteorieë

Die Gestaltteorie, Bruner se kognitiewe leer en Ausubel se betekenisvolle verbale leer, ressorteer in hierdie groep.

Die *kognitiewe veldsielkundiges* is oortuig dat individue gemotiveer word wanneer hulle die waargenome verskynsel as 'n geheel begryp.

Aanhangers van die *Gestaltpsigologie* sien leer as die opbou van 'n geheel en die vorming van 'n nuwe gestalte. Elke natuurverskynsel word as 'n geheel beoordeel en nie bloot as die som van die onderskeie dele gereken nie.

Bruner beweer dat die leerder die onderliggende beginsels wat betekenis en struktuur aan die bepaalde vak gee, moet begryp. Besondere waarde word aan persepsie geheg, wat deur Bruner vertolk word as die interpretasie van sensoriese stimuli sowel as die betekenis wat daaraan gegee word.

Ausubel is nie 'n voorstander van ontdekkende leer nie, maar glo dat kognitiewe ontwikkeling effektief sal verloop wanneer die leerder 'n geestesbeeld van die objek gevorm het.

Loubser (1993:28) onderskei weer tussen die assosiasieteorieë, kognitiewe veldteorieë, die gestaltteorie, die denkfisiologiese teorie, behaviouristiese teorie en die metaleer.

Skrywers is dit egter eens dat daar tekortkominge bestaan in die leerteorieë wat tot dusver geformuleer is. Fraser *et al.* (1990:50) sê byvoorbeeld dat 'dit wil egter voorkom asof die didaktiese teorie nie op 'n enkele leerteorie aangewese is nie, en dat 'n enkele leerteorie ook nie die doeltreffendheid van verskillende onderrigmetodes kan verklaar nie.'

Ook Avenant (1988:5) is van mening dat daar in al die leerteorieë elemente van waarheid steek, maar dat die teorieë nog nie die leerhandeling volledig verklaar nie. Volgens De Villiers (1989:29) bestaan die neiging gedurende die laaste dekade om eerder 'n middeweg tussen al hierdie teorieë te volg.

3.4.4 ONDERRIG EN DIDAKTIESE BEGINSELS

Conradie en Du Plessis (1980:5) dui aan dat weens die menslike faktore wat in die didaktiese situasie bestaan by die onderriggewer, leerder en die gepaardgaande menslike faktore in die aanbieding van leerinhoud, die resultate van die toepassing van die beste onderrigmetodes dikwels teleurstellend kan wees. Dit is daarom nie moontlik om 'n enkele strategie te formuleer wat al die betrokke partye se behoeftes sal bevredig nie.

Om die kompleksiteit van die didaktiese situasie te akkommodeer, is didaktiese beginsels nodig wat as riglyn kan dien vir wetenskaplik-gefundeerde onderrig.

Didaktiese beginsels verrig die volgende funksies in die onderrigsituasie (Cawood, Muller & Swartz 1982:5):

- dit kan dien as denksisteem vir wetenskaplike besinning oor die didaktiese onderwys-leergebeure;
- dit bied riglyne vir die beplanning van doeltreffende onderwys;
- dit is breë of algemene kriteria om die verloop van didaktiese situasies te evalueer.

3.4.4.1 Begroning van didaktiese beginsels

* Definisie

Volgens Cawood *et al.* (1982:5) kan didaktiese beginsels beskryf word as:

... insigte in die kenmerke van doeltreffende onderwys wat grondliggend, rigsoergewend en algemeengeldend vir denke oor onderwysmetodes en die onderwyspraktyk is. Didaktiese beginsels is 'n basis vir denke - 'n didaktiese denksisteem van grondbegrippe (grondinsigte) wat die onderwysman in staat moet stel om te *dink* oor wat hy doen.

* Kenmerke van didaktiese beginsels

Cawood *et al.* (1982:7) dui vier kenmerke van didaktiese beginsels, naamlik tydloosheid, grensloosheid, sinvolheid en bruikbaarheid aan en beskryf die kenmerke soos volg:

Didaktiese beginsels behoort *tydloos* te wees in die sin dat dit vir didaktiese ontwerp sowel as die evaluering van onderwys van die verlede geld, in die hede geldig is en in die toekoms eweneens geldig sal wees. Dit behoort *grensloos* te wees en op alle onderwyssisteme en dus alle vlakke van onderwys toepassing te vind. Die beginselleer moet vir die leerkrag *betekenis* hê en by didaktiese ontwerp *bruikbaar* wees deurdat dit werklik rigting daaraan gee.

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat die didaktiese beginsels van net soveel belang is vir die afstandsonderrig van ouditkunde as vir enige ander vakrigting op enige vlak van onderrig.

* **Identifisering van didaktiese beginsels**

In die literatuur kom uiteenlopende opvattinge aangaande die aantal onderskeibare didaktiese beginsels en die aard daarvan voor. Tog is dit opmerklik dat die persone wat 'n vergelyking tussen verskillende identifiserings van didaktiese beginsels onderneem het, min of meer dieselfde didaktiese beginsels identifiseer wat aan die kenmerke daarvan voldoen.

Cawood *et al.* (1982:10-13) ondersoek die identifisering van didaktiese beginsels van nege verskillende bronne² en identifiseer daaruit die didaktiese beginsels soos in figuur 3-2 aangedui.

De Villiers (1989:34) vergelyk die identifisering van didaktiese beginsels uit vier bronne³ en identifiseer daaruit die didaktiese beginsels soos in figuur 3-2 aangedui.

Die Universiteit van Stellenbosch het 'n didaktiese denksisteem ontwerp om voorsiening te maak vir die kriteria waaraan 'n goeie onderwyser, goeie leerstof en 'n goeie les moet beantwoord (Avenant 1988:57). Daaruit is die didaktiese beginsels geïdentifiseer soos in figuur 3-2 vervat.

Op grond van die omvangryke navorsing en die ooreenstemming met ander skrywers (vgl. figuur 3-2), word die didaktiese beginsels soos deur Cawood *et al.* (1982:10) geïdentifiseer, as verteenwoordigend aanvaar.

² Die bronne wat ondersoek is bestaan uit Butler (1966), Mursell (1954), Swartz (1975), Pauw (1969), Duminy (1972), Bevelander, Fokkema en Nieuwenhuis (1959), Preller (1976), Van der Stoep en Louw (1976) en Strydom (1981).

³ Die bronne waarna verwys word is Van der Stoep & Van der Stoep (1973:90), Van Loggerenberg & Jooste (1976:159), Duminy (1977:24) en Conradie (1977:4).

Figuur 3-2: Vergelyking van geïdentifiseerde didaktiese beginsels

Cawood	De Villiers	Avenant
Doelgerigtheid	Doelmatigheid	Doelgerigtheid
Planmatigheid	Ontwikkeling	Planmatigheid
Motivering	Motivering	Motivering
Individualisering	Individualiteit	Individualisering
Sosialisering	Sosialisering	Sosialisering
Selfwerkzaamheid	Aktiwiteit	Selfwerkzaamheid
Belewing	Aanskouing	Belewing
Geheelsiening	Totaliteit	Integrering
Bemeestering		Bemeestering
Evaluering		Evaluering
	Kommunikasie	

3.4.4.2 Samehang tussen didaktiese beginsels

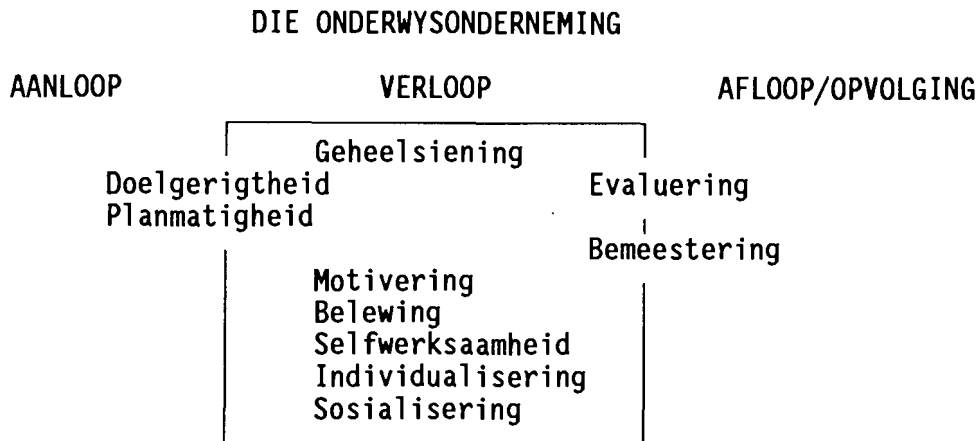
Cawood *et al.* (1982:24) beskryf die samehang as 'n didaktiese denksisteem van grondinsigte waaruit dit duidelik behoort te wees dat 'geen beginsel as losstaande en onafhanklik van die ander beskou kan word nie. Trouens, die woord sisteem dui reeds daarop dat die beginsels verbandhoudend en ondersteunend is.'

Cawood *et al.* (1982:15) verskaf ook 'n skematiese voorstelling van die kernstruktuur van 'n onderrig-leersituasie (vgl. figuur 3-3).

Uit figuur 3-3 blyk dit dat die beginsels van doelgerigtheid,

planmatigheid en evaluering 'n besondere plek in die didaktiese situasie beklee.

Figuur 3-3: Die kernstruktuur van 'n onderrig-leersituasie



(aangepas uit Cawood et al. 1982:15)

Cawood et al. (1982:16) verwys hierna as die drie 'strukturele noodwendighede' in onderrig en verduidelik dit soos volg:

By enige doelnastrewende onderneming soos die onderwys word sukses of mislukking noodwendig bepaal deur die gehalte van die doelstellings en die doelgerigtheid, die gehalte van die plan of strategie vir die bereiking van die doel en die gehalte van die maatreëls om vas te stel in hoeverre die doel wel gedien en besondere doelwitte wel bereik is.

Daar bestaan dus 'n aaneenlopende skakel tussen die beplanning van die onderrigsituasie, doelwitte wat bereik wil word en evaluering om te bepaal tot watter mate die doelwitte wel bereik is. Deeglike beplanning en effektiewe doelwitformulering verseker voorts dat aandag aan die ander didaktiese beginsels gegee word.

3.4.4.3 Geheelsiening as didaktiese beginsel

Na die geheelsiening as didaktiese beginsel word soms ook verwys as integrering (vgl. Avenant 1988:107).

Volgens Cawood *et al.* (1982:22) behels die geheelsiening as didaktiese beginsel 'n soeke na verbande, die beklemtoning van die deelgeheelverbande en die soeke na 'n sisteem in dit wat met mekaar verband hou. Dit sluit ook die beklemtoning en uitbouing van skakels met die leerder se alledaagse lewe, sy belangstellingsterreine en sy reeds verworwe kennis in.'

Fraser *et al.* (1990:67) koppel twee voorwaardes aan die didaktiese beginsel van geheelsiening:

- Dit vereis dat vakinhoud so ontsluit moet word dat dit die leerder in staat stel om die onderlinge verband tussen die onderskeie komponente duidelik te kan raaksien.
- Die bepaalde behoeftes, vermoëns en vaardighede van die leerder moet in ag geneem word.

Verskeie outeurs (Stuart *et al.* 1985:28; De Villiers 1989:34) beskou die geheelsiening as die mees omvattende didaktiese beginsel aangesien dit geskoei is op die psigologiese denkproses van die mens waarvolgens begripsvorming plaasvind (vgl. Cawood *et al.* 1982:192; Avenant 1988:107).

3.4.4.4 Motivering as didaktiese beginsel

Volgens Fraser *et al.* (1990:56) kan motivering 'moontlik as 'n bepaalde geestes- of interne toestand by die mens beskou word. Dit is 'n aandrywingskrag wat die intensiteit van die mens se betrokkenheid by 'n bepaalde aktiwiteit mobiliseer en rig.'

Volgens verskeie outeurs is motivering nie 'n voorvereiste vir leer nie (vgl. Fraser *et al.* 1990:56), terwyl ander outeurs (Cawood *et al.* 1982:18) weer die volgende mening huldig: 'Die sukses of mislukking van die onderwyshandeling word in 'n groot mate deur die handhawing van hierdie beginsel bepaal. Dit impliseer insig in en kennis van die noodsaaklikheid om die leerder te wen en hom dus tot maksimale inspanning en intensiewe aandag oorgehaal te kry.'

Dit is te betwyfel of slegs gemotiveerde leerders tot leer in staat is. Motivering kan egter die intensiteit van die leerhandeling verhoog en die belangrikheid van die motiveringsbeginsel is juis daarin geleë. Fraser *et al.* (1990:57) stel dit soos volg: 'Persoonlike toewyding om nuwe leerinhoud effektief te bemeester is 'n belangrike voorwaarde vir betekenisvolle leer. Hierin speel beide eksentriek en intrinsieke motivering 'n rol om leerders tot aktiewe deelname aan te spoor.'

'n Verdere vraag ontstaan ook na die plek van motivering in die andragogiek. Die volgende uitspraak van Conradie en Du Plessis (1980: 4-5) verduidelik die posisie: 'Die volwassene hoef ook nie in dieselfde mate en moet ook nie op dieselfde wyse as kinders gemotiveer word nie. Sowel die aanskouingsbeginsel as die motiveringsbeginsel het egter wel betrekking op die tersiêre vlak.'

Uit die voorafgaande blyk dit dat die volwasse leerder tot 'n groot mate verantwoordelik sal wees vir sy eie motivering ten opsigte van byvoorbeeld goeie prestasie, doelwitbereiking en selfverwesenliking. Die volwasse leerder het immers self besluit op 'n sekere beroepskeuse waarvoor hyself die verantwoordelikheid moet dra. Die volwasse leerder behoort egter deur die onderriggewer gemotiveer te word deur byvoorbeeld 'n interessante aanbieding van leerinhoud, aangesien dit die intensionaliteit van die leerhandeling kan verhoog.

3.4.4.5 Belewing as didaktiese beginsel

Fraser *et al.* (1990:63) verwys na belewing as die aanskouingsbeginsel of persepsie en beskryf dit soos volg:

Persepsie as didaktiese beginsel impliseer dat onderrig en leer alleen effektief sal wees indien verteenwoordigende fasette van die werklikheid binne die bereik van die leerder gebring word. Die leerinhoud moet veraanskoulik gemaak word op so 'n wyse dat die besonderhede wat deur die leerder waargeneem en beleef moet word as konkrete fasette van die werklikheid realiseer.

Cawood *et al.* (1982:172-174) identifiseer verder die volgende belewingswyses waaraan die mens onderworpe is:

- Liggaamlike (lyflike) belewing: Hiervolgens word die werklike gebeure beleef.
- Affektiewe (patiese) belewing: Dit behels die gevoelsmatige betrokkenheid tydens sekere gebeure, byvoorbeeld simpatie, nuuskierigheid en weersin.
- Gnostiese (kognitiewe) belewing: Dit behels die verwerking van liggaamlike en affektiewe belewing tot 'n meer objektiewe of kennende belewing.

Belewing het egter ook te make met bepaalde vermoëns. Dit behels nie net die vermoë om inligting te memoriseer en op 'n latere geleentheid te *herroep* nie, maar ook die vermoë om 'n verskeidenheid komplekse kognitiewe take soos die *interpretasie* van resultate, die *evaluering* van gegewens, die *sortering* en *klassifisering* van inligting en die *analiserig* van data (vgl. Fraser *et al.* 1990:68).

Volgens Avenant (1988:142) kan daar uit die belewingswyses leerwyses

geïdentifiseer word wat gebaseer is op die idioom van Comenius, 'eers dinge, dan idees en dan woorde of anders gestel, vanuit die konkrete, deur die skematiese na die abstrakte.'

Volgens die belewingswyses vind leer die mees doeltreffende plaas wanneer die leerder fisiek-psigies-geestelik by die werklike, konkrete situasie of gebeure betrokke is (Avenant 1988:142). In die praktyk is dit egter nie altyd moontlik vir 'n leerder om alle situasies op hierdie wyse te beleef nie en moet daar van alternatiewe gebruik gemaak word sodat die leerder nog steeds die situasie op 'n ander manier kan beleef.

Die volwasse leerder behoort reeds oor die vermoë tot abstrakte denke te beskik. In die andragogiek bestaan die mening dat leer by die volwassene nie tot dieselfde mate as vir kinders op die belewings- of aanskouingsbeginsel aangewese is nie. Volgens Conradie en Du Plessis (1980:4-5) is die volwassene 'in 'n mindere mate op aanskouing aangewys en die hulp aan hulle kan veel meer as vir kinders in die vorm van gesistimiseerde onderrigprogramme aangebied word.'

3.4.4.6 Selfwerkzaamheid as didaktiese beginsel

Selfwerkzaamheid as didaktiese beginsel word soos volg deur Fraser *et al.* (1990:65) beskryf:

Die aktiwiteitsbeginsel as voorwaarde vir effektiewe onderrig en leer gaan van die veronderstelling uit dat onderrig en leer effektief sal wees indien die leerder die geleentheid kry om **aktief** by die onderrig- en leergebeure betrokke te raak. Die leerder moet geestelik aktief wees, maar daar moet ook geleentheid vir fisiese aktiwiteite binne die onderwyshandeling wees.

Selfwerkzaamheid as didaktiese beginsel verdien besondere beklemtoning in afstandsonderrig deurdat die student en dosent fisies van mekaar

verwyderd is. Die student is op homself aangewese om onder andere die studiemateriaal deur te werk en werkopdragte te voltooi.

3.4.4.7 Individualisering as didaktiese beginsel

Volgens Fraser *et al.* (1990:60) erken individualisering as didaktiese beginsel dat verskille tussen leerders in die didaktiese situasie bestaan en dat die verskille tussen leerders in aanmerking geneem moet word. Verder word die volgende drie veranderlikes onderskei wat sal bepaal hoe leerders teenoor verskillende onderriggebeure sal reageer en dienooreenkomstig sal presteer:

- intellektuele eienskappe
- persoonlikheidseienskappe
- ondersoekende vaardighede

Op tersiêre vlak is daar nie sprake van gedifferensieerde onderwys nie (vgl. Fraser *et al.* 1990:61) en dus ook nie van differensiasie op grond van intellektuele resultate wat deur leerders bereik moet word nie. Individualisering kan egter in tersiêre onderrig toegepas word deur die onderrig aan te pas vir verskille in persoonlikheidseienskappe en spesifieke vaardighede.

3.4.4.8 Sosialisering as didaktiese beginsel

Sosialisering as didaktiese beginsel het te doen met die mens as sosiale wese. Volgens Cawood *et al.* (1982:131) is die leerder enersyds 'n unieke en eiesoortige individu wat as sodanig geken wil word. Andersyds is die mens 'n gemeenskapswese wat saam met ander mense leef, van hulle afhanklik is, deur ander mense beïnvloed en selfs gedissiplineer word. Cawood *et al.* (1982:131) vat hierdie didaktiese beginsel soos volg saam:

'Daar word algemeen aanvaar dat leerlinge doeltreffender leer as hulle individuele leerpogings deur sosiale ondersteuning, goedkeuring en aansporing gestimuleer word.'

Fraser *et al.* (1990:77) en Avenant (1988:184) noem sekere voordele wat die sosialiseringsbeginsel inhou:

- Die leer vind onder meer konkrete en aktuele omstandighede plaas sodat die leerder meer aandag gee, meer doelgerig na oplossings soek en sodoende beter leer.
- As gevolg van die wisselwerking tussen die individu en die groep vind terugvoering onmiddellik plaas. Sodoende word opinies makliker gewysig, foute makliker ontdek en misverstande uit die weg geruim.
- Aangesien leerders meer betrokke raak, word hulle kreatiewe vermoëns makliker ontgin, ontwikkel hulle beter dink- en redeneergewoontes en word verbandsiening en begrip bevorder.
- Deurdat die leerders beter gemotiveer word, soek hulle meer aktief na antwoorde.
- Sosiale vaardighede soos vriendelikheid, pligsgetrouheid en volharding word makliker aangeleer, en leierseienskappe word dienooreenkomstig gouer aangekweek.
- Deurdat die individu deur sy maats geskaaf en gevorm word, leer hy homself beter ken en ontwikkel hy sodoende positiewe persoonlikheids- en karaktereienskappe.
- Leerders ervaar baie vinnig dat dieselfde probleem op verskillende maniere opgelos kan word.
- Die leerder ontwikkel die vermoë en vaardighede om te kan kommunikeer, argumenteer, rede te voer en ander te oortuig. Hierdie vaardighede is noodsaaklik om in die wêreld van die volwassene te oorleef.
- Groepswerk bied ook aan die onderriggewer die geleentheid om leeragterstande, wanbegrippe en begripsleemtes by leerders te

identifiseer en sodoende 'n sinvoller program van hulpverlening daar te stel.

3.4.4.9 Bemeestering as didaktiese beginsel

Ebbinghaus (in Avenant 1988:267) het bevind dat studente onmiddellik na afloop van 'n lesing slegs sowat 62% van die inhoud van die leerstof onthou. Na drie dae onthou hulle ongeveer 45%, terwyl slegs 24% van die leerstof na verloop van agt weke onthou word.

Die didaktiese beginsel van bemeestering of kontrole (Fraser *et al.* 1990:70) word soos volg deur Cawood *et al.* (1982:200) toegelig: 'Nadat al die didaktiese beginsels in aanmerking geneem is en effektiewe ontsluitingsmetodes in die leerprogram toegepas is en ook aangeneem word dat die leerstof verstaan, geniet en waardeer is, moet die leerstof nog geken en volledig bemeester word.'

Bemeestering behels dus maatreëls wat deur die onderriggewer getref word om te verseker dat die leerder die leerstof begryp en sal onthou. Om hierdie maatreëls te kan instel, is dit noodsaaklik dat daar by die onderriggewer sekerheid moet bestaan oor wat deur die leerder bemeester moet word. Dit dui weer eens op effektiewe beplanning en doelwit-formulering wat deur die onderriggewer toegepas moet word, sodat daar in die aanbieding van vakinhoud aan die bemeesteringsbeginsel uitvoering gegee kan word.

3.4.4.10 Doelgerigtheid as didaktiese beginsel

Avenant (1988:59) definieer doelgerigtheid soos volg:

Die didaktiese beginsel van doelgerigtheid kan gedefinieer word as daardie fundamentele voorwaarde wat aan die onderwys

gestel word, naamlik dat die doeltreffendheid van die onderwys direk eweredig is aan die helderheid waarmee die doel ingesien word. As sulks behels hierdie beginsel dat alle maatreëls wat binne die makro-, meso- en mikrovlak van die onderwys getref word om absolute doelhelderheid, doelbewustheid, doelnastrewing en doelverwesenliking te verkry.

Die doelwitte wat bereik wil word met die aanbieding van sekere leerinhoud, sal dus sorgvuldig beplan moet word. Die doelwitte sal rigtinggewend wees vir die totale aanbieding van die vakinhoud sowel as die evaluering om te bepaal of die studente aan die einde van die onderrigproses aan die gestelde doelwitte voldoen het.

* Verskillende vlakke van doelwitformulering

In die definisie van doelgerigtheid as didaktiese beginsel blyk dit ook dat doelwitte geformuleer moet word vir die verskillende vlakke van onderwys. Die verskillende onderwysvlakke, soos van toepassing op tersiêre afstandsonderrig, word skematies in figuur 3-4 voorgestel:

Figuur 3-4: Verskillende vlakke van doelwitformulering

Onderwysvlak	Omskrywing van onderwysvlak
Makrovlak	Onderrigfilosofie of -missie
Mesovlak	Doelwitte vir die vak, kursuspakket of studiejaar
Mikrovlak	Doelwitte vir studie-eenhede

(Gebaseer op Fraser et al. 1990:97).

* **Klassifikasie van die menslike vermoëns**

Bloom se taksonomie van menslike vermoëns is seker die mees bekende. Bloom en sy medewerkers onderskei die volgende drie vlakke of domeine waarvolgens menslike vermoëns ingedeel kan word (Stuart et al. 1985:40):

- **Kognitiewe domein**

Die kognitiewe domein het betrekking op die verstandelike of intellektuele vermoëns van die mens. Die meeste onderrig is gewoonlik gemik op die ontsluiting van die kognitiewe domein van die mens.

- **Affektiewe domein**

Die affektiewe domein het betrekking op die gesindhede, houdings, waardes en gevoelens van die mens.

- **Psigomotoriese domein**

Die psigomotoriese domein het betrekking op die fisieke vaardighede van die mens soos oog-hand-koördinasie, spierbeheer en liggaamlike behendigheid.

Coger (in Conradie & Du Plessis 1980:118) dui aan dat kognitiewe en psigomotoriese leer altyd gekoppel is aan affektiewe leer en dat doelwitte geskryf kan word met 'n tweeledige doel, naamlik kognitief-affektief en psigomotories-affektief. Die implikasie hiervan is dat kognitiewe leer (verstandelike vermoëns) en psigomotoriese leer (vaardighede) altyd aanleiding sal gee tot affektiewe leer (gesindhede, houdings, waardes en gevoelens).

* **Taksonomieë (klassifikasies) van leerdoelwitte**

Omdat die opstel van doelwitte in gedragsterme van die leerder geformuleer behoort te word, is verskeie pogings al aangewend om leerdoelwitte aan bepaalde gedragskategorieë te koppel. So byvoorbeeld word daar in die bekende taksonomie van Bloom die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine onderskei. Aan die kognitiewe domein kan verskillende gedragskategorieë gekoppel word (Bell in Fraser *et al.* 1990:107):

- **Kennis** Om inligting op min of meer dieselfde wyse as waarop dit oorspronklik aangebied was, te onthou en te herroep.
- **Begrip** Om 'n idee te gebruik sonder om dit met ander idees in verband te bring of sonder om al die implikasies daarvan te verstaan.
- **Toepassing** Om 'n begrip in 'n geskikte situasie te kies en te gebruik sonder om voorgesê te word.
- **Analise** Om inligting in komponente te kan verdeel sodat die verwantskap tussen die dele duidelik is.
- **Sintese** Om elemente te kombineer sodat 'n unieke nuwe struktuur gevorm kan word.
- **Evaluering** Die uitspraak van waarde-oordele oor bepaalde aspekte.

Voorts is daar ook al illustreerende werkwoorde geformuleer waarvolgens die verskillende gedragskategorieë in doelwitformulering aangedui kan word (vgl. Adey, Gous, Heese & Le Roux 1992:73).

3.4.5 SINTESE

In hierdie afdeling is aandag gegee aan basiese opvoedkundige agtergrondskennis en spesifiek didaktiese beginsels soos wat dit in die algemeen op onderrig van toepassing is. Met die beskrywing van die onderrigmodel hierna word spesifiek verwys na die vergestaltung van die didaktiese beginsels in afstandsonderrig. Die didaktiese beginsel van

evaluering is doelbewus nie in hierdie afdeling beskryf nie, aangesien dit sinvol as deel van die onderrigmodel behandel kan word.

3.5 DIE SISTEEM-TEORETIESE DIDAKTIESE ONDERRIGMODEL

Funksionele modelle binne die didaktiek is 'n algemene verskynsel (Stuart *et al.* 1985:33). Een so 'n model wat gebaseer is op die behoeftes van beide die onderriggewer en die leerder, is die sisteem-teoretiese didaktiese onderrigmodel (hierna genoem die didaktiese onderrigmodel). Volgens Barnard (1993a:182) bied die spesifieke model aan opvoedkundige beplanners 'n prosedure waarvolgens onderrig ontwerp kan word en is die volgende eienskappe inherent in die model teenwoordig:

- 'n Metode vir logiese probleemoplossing, soortgelyk aan die wetenskaplike metode, word op leer toegepas.
- Onderrig is selfregstellend en gebruik logiese metodes vir besluitneming.
- Rationele prosedures word gebruik vir die ontwerp van onderrigprogramme.
- Alle moontlikhede word in berekening gebring wanneer komplekse organisatoriese probleme oorweeg word.

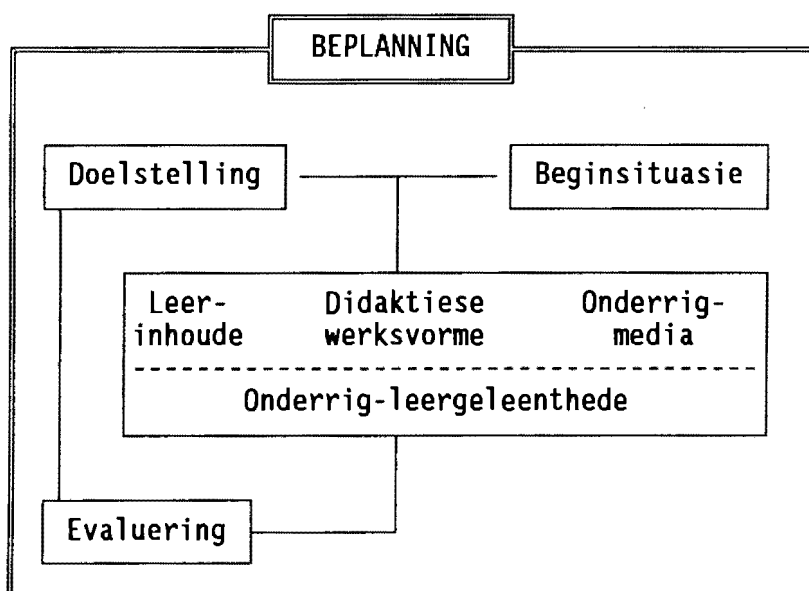
Die didaktiese onderrigmodel (vgl. figuur 3-5), word verder daardeur gekenmerk dat dit die kurrikulum, oftewel 'die onderlingverwante geheel van doelstellings, leerinhoud, evalueringsprosedures en onderrig-leerhandelinge, -geleenthede en -ervaringe waardeur die didaktiese handelinge deurlopend op beplande en verantwoorde wyse gerig en gerealiseer word' (Fraser *et al.* 1990:83), in ag neem.

Deur die toepassing van die didaktiese onderrigmodel verkry die onderriggewer antwoorde op onder andere die volgende vrae (De Corte e.a. in Stuart *et al.* 1985:33):

1. Wat wil ek bereik? (doelstelling)

2. Waar moet ek begin? (beginsituasie)
3. Hoe kan ek onderwys gee? (onderrig-leersituasie)
 - * Hoe selekteer en orden ek die leerstof?
 - * Watter didaktiese werksvorme moet daarby ingeskakel word?
 - * Watter leeraktiwiteite is op die leerlinge van toepassing?
 - * Watter onderrigmedia kan ek gebruik?
4. Wat is die resultaat wat ek met die onderwys bereik het? (evaluering).

Figuur 3-5: Die didaktiese onderrigmodel



(Gebaseer op Fraser *et al.* 1990:22; Stuart *et al.* 1985:34)

Volgens Du Plooy (1993:249-250) kan verskillende benaderingswyses of onderrigmetodes, soos byvoorbeeld die kommunikasie-, die afrigtings-, die persoonlikegroei en die sosiale-interaksiebenadering gevolg word in die toepassing van die onderrigmodel.

Die didaktiese onderrigmodel soos in figuur 3-5 uiteengesit, kan tot 'n

baie meer gekompliseerde model uitgebou word (vgl. Conradie & Du Plessis 1980:139). Vir die doeleindes van hierdie studie word daar egter net aandag gegee aan die basiese komponente soos hierbo uiteengesit.

3.6 DOELSTELLING AS KOMPONENT VAN DIE ONDERRIGMODEL

3.6.1 DEFINIËRING

Doelgerigtheid as didaktiese beginsel is reeds in afdeling 3.4.4.10 beskryf. In aansluiting daarby kan doelstelling as komponent van die onderrigmodel gedefinieer word as 'die instrumente waarvolgens die gewenste didaktiese verloop uitgespel word en wat so gerig word, dat die bereiking van hierdie resultate toetsbaar is' (Fraser *et al.* 1990:103).

3.6.2 DIE VERKRYGING VAN DOELHELDERHEID

In die definisie van doelgerigtheid as didaktiese beginsel (vgl. 3.4.4.10) is dit gestel dat die doeltreffendheid van die onderrig direk eweredig is aan die helderheid waarmee die doel ingesien word.

Die identifisering van die grondbeginsels van 'n sekere wetenskap kan deur die onderriggewer bereik word deur 'n proses wat in didaktiek bekend staan as die 'reduksie tot die elementare.' Volgens Stuart *et al.* (1985:17) bestaan reduksie tot die elementare daaruit dat die essensiële of kernfeite van 'n saak aan die lig gebring moet word. Insig in die 'struktuur van 'n bepaalde werklikheid kan alleen verkry word deur te konsentreer op die essensiële kenmerke wat saam die struktuur vorm'. Die essensiële kenmerke word deur middel van reduksie uitgelig. Reduksie stel dus sekere grond- of basisinsigte aan die orde wat aan 'n mens toegang verleen tot 'n bepaalde werklikheidsgebied.

Doelhelderheid kan volgens Avenant (1988:65-67) verkry word deur die afbreek/onderverdeling van breë doelwitte in verskillende subdoelwitte wat in terme van die betrokke leerstof bemeester moet word. Conradie en Du Plessis (1980:114-115) beskryf hierdie proses soos volg:

Die doelwitte wat in sillabusse genoem of daaruit ontwikkel is, is vaardighede wat die afgestudeerde leerling/ student moet hê na voltooiing van die standerd/kursus. Daarom word dit einddoelwitte genoem. Vir elke einddoelwit moet die vaardighede wat die toetredende student kortkom, bepaal word en daar moet vanaf die einddoelwit teruggewerk word deur tussendoelwitte te bepaal wat die student trapsgewys moet bemeester tot by die einddoelwit. Dit word doelwitontleding genoem en loop uit op 'n hiërgargie van tussendoelwitte in piramiedevorm.

3.6.3 VLAKE VAN DOELWITFORMULERING

Met inagneming van die onderrigfilosofie of -missie op makrovlak, moet daar op die meso- en mikrovlak kursusdoelwitte, onderrigdoelwitte en leerdoelwitte geformuleer word (Adey et al. 1992:68-69):

- **Kursusdoelwitte**, soos byvoorbeeld in jaarboeke aangedui, is oorkoepelend van aard en dui vir belangstellende studente aan waaroor die kursus gaan en wat van hulle verwag sal word.
- **Onderrigdoelwitte** is meer op die punt af en dui aan wat die dosent voornemens is om te onderrig.
- **Leerdoelwitte** of prestasiedoelwitte dui op wat die student behoort te kan doen as gevolg van die onderrig en leer in die kursus. Hierdie doelwitte behoort aan die begin van elke studie-eenheid in 'n afstandsonderrigkursus aangedui te word. Dit dien beide as rigtingwysers vir studente en as 'n manier waarop hulle hul vordering kan toets nadat 'n eenheid afgehandel is.

3.6.4 BASIESE VEREISTES VIR SINVOLLE DOELWITFORMULERING

Doelwitformulering moet plaasvind met inagneming van die klassifikasie van die menslike vermoëns en taksonomieë van leerdoelwitte. Dit moet die *wie, wat, wanneer en hoe goed* in die leersituasie vir die leerder uitspel. Om daaraan te voldoen, word basiese vereistes gestel waaraan doelwitformulering moet voldoen.

Fraser *et al.* (1990:113) beskryf die volgende vereistes:

- Doelwitte moet 'n handeling beskryf

Dit moet duidelik gestel word 'wat die leerder aan die einde van die onderrig moet ken en kan doen.' Dit word gewoonlik by wyse van 'n aksiewerkwoord, soos byvoorbeeld beskryf of bereken in die formulering vervat.

- Doelwitte moet die betrokke leerinhoud beskryf

'Die leerinhoud waarop die doelwitte betrekking het, moet duidelik afgegrens en gespesifiseer word.' Die inhoudskomponent van die doelwit dien as die direkte objek van die aksiewerkwoord soos byvoorbeeld wat die leerder moet kan beskryf.

- Doelwitte moet die voorwaardes waaronder dit bereik moet word, uitspel

'Die situasie waarin, die toestand en beperkings waaronder, asook die hulpmiddels waarmee die handeling wat in die doelwitte vervat is, uitgevoer moet word, moet as 'n direkte voorwaarde in die doelwit gestipuleer word.'

- Doelwitte moet die kriterium vir suksesvolle realisering stel

Beoogde leerresultate moet, benewens die hanteringswyse en die inhoude daarvan, ook die vlak van hantering daarvan beskryf.

Volgens Mager (in Conradie & Du Plessis 1980:116) moet die leerder se gedrag, voorwaardes van toepassing en standaard waaraan die leerder moet voldoen, in die doelwit uitgespel word. Hoewel Bloom se taksonomieë en ander wat elders teëgekomp mag word, van groot nut kan wees by die opstel van doelwitte en doelstellings, behoort geen taksonomie as volledig of afdoende beskou te word nie (Adey *et al.* 1992:73).

Clark (in Adey *et al.* 1992:74) stel dit soos volg: 'n Mens behoort 'n taksonomie te gebruik eerder as om daardeur gebruik te word.' Dit blyk dus dat die dosent uit 'n taksonomie moet neem wat nuttig is, weglaat wat nie nuttig is nie, en byvoeg wat nodig mag wees.

3.7 DIE BEGINSITUASIE AS KOMPONENT VAN DIE ONDERRIGMODEL

Die beginsituasie of situasie-analise behels 'n ontleding van sowel die persone wat in die didaktiese situasie betrokke is as alle faktore en veranderlikes wat die didaktiese situasie kan beïnvloed.

Die volgende vyf groepe veranderlikes kan aan die didaktiese beginsituasie gekoppel word:

* Leerder

Die onderriggewer kan die didaktiese handeling eers sinvol beplan, uitvoer en evalueer as hy 'n geheelbeeld het van die bestaande leerervaringe, moontlikhede en behoeftes van die bepaalde teikengroep leerders en elke individuele leerder in die groep (Fraser *et al.*

1990:86).

In die evaluering van die leerder behoort die onderriggewer volgens Fraser *et al.* (1990:86-87) aandag te gee aan die

- sosiale, kulturele en ekonomiese milieu;
- bestaande intellektuele ontwikkeling of kognitiewe intreevlak;
- intreefaktore wat op die affektiewe of gevoelsvlak relevant is; en
- die psigomotoriese of praktiese ingesteldheid van die leerder (vgl. ook Hunter & Scott 1990; Evans & Nation 1989; Gous 1987 in Greyling 1992:27).

* Onderriggewer

Die persoonlikheidseienskappe, onderrigstyl, vakopleiding, vakdidaktiese opleiding en professionele bekwaamheid van die onderriggewer is medebepalende faktore wat die sinvolle verloop van die didaktiese situasie beïnvloed (vgl. Fraser *et al.* 1990:88-89; Adey *et al.* 1992:61-62; Greyling 1992:23).

* Leerinhoude

Die inherente aard en vakspesifieke eienskappe van die leerinhoud bepaal die spesifieke doelstellings en onderrigmetodes van die vak (vgl. Fraser *et al.* 1990:92; Adey *et al.* 1992:77-78).

* Samelewing

Die samelewing openbaar bepaalde didaktiese behoeftes wat in die onderrig van die vak in aanmerking geneem moet word, byvoorbeeld vereiste

vaardighede en toepasbare beroepskennis (vgl. Fraser et al. 1990:89).

*** Didaktiese omgewing**

Inherente eienskappe van die bepaalde onderwysinrigting waarbinne die kurrikulum gerealiseer moet word, moet in aanmerking geneem word (vgl. Fraser et al. 1990:90; Greyling 1992:36).

3.8 DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE AS KOMPONENT IN DIE ONDERRIGMODEL

3.8.1 TER INLEIDING

Die onderrig-leersituasie bestaan uit die komponente van die seleksie en ordening van leerinhoud, didaktiese werksvorme en onderrigmedia. Die taak van die onderriggewer behels die aanwending daarvan in die leseenheid, met inagneming van die didaktiese beginsels, om onderrig-leersituasies te skep wat bevorderlik sal wees vir leer.

Die leseenheid is die geleentheid waar die teorie in praktyk omskep moet word. Fraser et al. (1990:166) stel dit soos volg:

... didaktiese beginsels, onderrigmetodes, onderwysmedia, ordeningsbeginsels, ens moet in die les vergestaltung vind. Soos ook reeds genoem is dit nie altyd moontlik dat al die didaktiese aspekte gelyktydig in die les sal funksioneer nie, maar dit bly die taak van die onderriggewer om gedurig te besin oor maniere waarop hy hierdie aangeleenthede gaan inspan.

Malan en Roos (1991:225) meld in hierdie verband dat die suksesvolle dosent se onderrig gelei word deur onderrigbeginsels wat '*minimumvoorwaardes* vir suksesvolle onderrig-leer daarstel.'

Vervolgens word die komponente van die onderrig-leersituasie soos van toepassing op afstandsonderrig kortliks beskryf, waarna aandag geskenk word aan die vergestaltung van die didaktiese beginsels in die onderrig-leersituasie.

3.8.2 KOMPONENTE VAN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE

3.8.2.1 Die seleksie en ordening van leerinhoud

Op hierdie stadium word daar net aan die ordening van leerinhoud aandag gegee, aangesien die seleksie van die leerinhoud van ouditkunde in die volgende hoofstuk beskryf word.

Orderingsbeginsels het ten doel om die studiemateriaal vir die student toeganklik te maak sodat effektiewe onderrig en leer kan plaasvind. Engelbrecht (in Smit 1988:98) stel dit so: 'Wat feite self betref, soek hy nie 'n sneesvraggie feite van sy dosent nie, maar 'n sistematiese uitleg.'

Daar bestaan verskeie leerstofordeningsbeginsels (vgl. Fraser *et al.* 1990:128-133; Van der Stoep & Louw 1984:82-88). Smit (1986:27) merk egter op dat die geskrewe woord se inhoud word 'tans by afstandsonderriginrigtings meestal volgens die modulestelsel georden'. Gebaseer op die werk van Goldschmid (1973); Kurtz (1971) en Klingstedt (1971) noem Smit (1986:27) die volgende stappe waarvolgens 'n hele kursus op die modulêre stelsel ontwerp en gestel word:

die doelwitte word gestel en gestruktureer volgens die orde van onderrig, 'n aanvangsdiagnostiese toets word gestel wat die rasionaal vir die module-inhoud bepaal, onderrigs-bedrywighede word ontwerp rondom die kern van die module, 'n opvolgtoets word saamgestel en 'n bronnelys van alle onderrigkomponente wat in die module gebruik kan word, word saamgestel.

Goldshmid (in Smit 1986:27) beweer dat 'module-onderrig 'n sintese is van baie voordele van afsonderlike onderrigvernuwings soos prestasiedoelwitte, self-pasaangee en versnelde terugvoering. Die geskrewe woord moet al hierdie eienskappe akkommodeer en ten beste verwerklik.'

Die didaktiese beginsel van geheelsiening (vgl. 3.4.4.3) is van besondere belang by die ordening van leerinhoud. Le Roux (1993:74) beskou dit as belangrik dat daar in afstandsonderrig 'n strukturering gebruik moet word wat die student voortdurend in staat stel om homself op die maklikste wyse te kan vergewis van die samehang van begrippe waarmee hy besig is.'

Volgens Avenant (1988:109) lei 'n strukturering van die leerinhoud met inagneming van die beginsel van geheelsiening tot die volgende:

- Aansluiting van nuwe leerstof by die bekende.
- Inskakeling van die leerstof by die bepaalde denk- en begripstrukture van die leerlinge.
- Verbandlegging tussen losstaande stukkies en brokkies kennis.
- Sistematisering van die leerstof sodat dit 'n samehangende geheel vorm.
- Trapsgewyse verdieping sodat die leerlinge elke stap deeglik moet bemeester alvorens hy die volgende stap kan begryp.

Indien daar nie in die ordening van leerstof aan hierdie beginsel uitvoering gegee word nie, loop die onderriggewer volgens Avenant (1988:108) 'n gevaar om ernstige begripsleemtes by die leerder te skep.

3.8.2.2 Didaktiese werksvorme in die onderrig-leersituasie

Doeltreffende didaktiese werksvorme verwys volgens Stuart et al.

(1985:65) na die geskikste wyses waarin die vakinhoud aan die leerder oorgedra kan word.

Uit die beskrywing van die afstandsonderrigstrategie vir ouditkunde aan Unisa (vgl. 3.2.2) blyk dit dat studiegidse, voorgeskrewe werke, studiebriefe en werkopdragte die basiese werksvorme verteenwoordig in die afstandsonderrig van ouditkunde.

(a) Studiegidse

Die studiegids kan in afstandsonderrig gesien word as die basiese studentesteun-instrument en dit is dus belangrik om die doel, vorm en funksies daarvan in ag te neem. Die doel van die studiegids is volgens Muller (in Smit 1986:25) 'om deur middel van gepersonaliseerde en geïndividualiseerde onderrig steun aan die student te verleen en tegelykertyd hom tot onafhanklike denke en ontdekking te lei.'

Adey *et al.* (1992:83-84) beskryf die studiegids en vorm daarvan soos volg:

Dit is 'n volledige leerpakket wat eenhede leerstof in volgorde behandel, met inbegrip van aktiwiteite, oefeninge of maniere om leervordering te toets.

Hoewel gedrukte materiaal die algemeenste vorm van studiegidse is, word visuele en oudiohulpbronne dikwels gebruik om die gedrukte inligting aan te vul of te verduidelik.

Volgens Le Roux (1992:39) het studiegidse oor die algemeen drie hoof funksies:

Eerstens moet die studiegids, in baie opsigte, die plek van die dosent inneem. Dit lei die student deur die leerstof wat

hy moet bestudeer - gewoonlik deur een of twee voorgeskrewe boeke.

Tweedens, soos 'n goeie dosent, moet die studiegids die student aanmoedig - iets wat selde of ooit in 'n handboek gevind word. Handboeke word oor die algemeen geskryf asof al die hoofstukke ewe belangrik is. 'n Studiegids behoort dit wat belangrik is uit te wys en te benadruk. Dit moet die onderwerp interessant en lewendig maak. Die meeste handboeke gee bloot die feite weer.

Derdens, waar 'n afstandskursus baseer is op die studiegids sowel as handboeke, moet die studiegids die gapings oorbrug waar die handboeke nie dit doen wat die dosent verlang nie.

Fraser (1993:36) meld die volgende aangaande die aanbieding van vakinhoud in afstandsonderrig, waaruit die rol van studiegids duidelik blyk: 'The inadequacy of the learning material in establishing an interpersonal communication between the learner, the subject content and the teacher can be regarded as one of the most important limitations of poorly constructed tutorial packages.'

(b) Voorgeskrewe werke

In voorgeskrewe werke of handboeke word die inhoud wat van toepassing is op 'n sekere vakgebied, weergegee. Dit bevat feitelike kennis wat deur middel van leiding deur die dosent aan die student oorgedra moet word. Volgens Adey et al. (1992:99) is handboeke 'nader aan naslaanwerke as aan behoorlike leerbronne. Hulle word volgens vakinhoud georden eerder as om 'n leerhulpmiddel te wees; met ander woorde, handboeke (in die afstandsonderrigsituasie) maak staat op die studiegids vir bemiddeling van die teks.' Benewens studiegids kan die studentesteun in afstandsonderrig ook in die vorm van studieboeke (of werkboeke), werkopdragte en studiebriefe vervat word (Adey et al. 1992:115-118).

Die ineenskakeling wat in afstandsonderrig tussen die studiegids en die

handboek of voorgeskrewe werke moet bestaan, blyk duidelik uit die verskille tussen die studiegids en handboek wat soos volg deur Adey et al. (1992:99) weergegee word:

<i>Studiegids</i>	<i>Handboek</i>
(1) het eenhede, ingedeel volgens tydperke studietyd	het hoofstukke, ingedeel volgens inhoud of argument
(2) is daaraan gewy om studente deur 'n leerproses te begelei	is suiwer inhoudsgebonde
(3) stel leerdoelwitte en voorafvereiste kennis duidelik	-
(4) Bevat talle geleenthede vir oefening	-

Voorgeskrewe handboeke en aanbevole werke is normaalweg onvoldoende studiemateriaal vir die bemeestering daarvan deur die student. Dit behoort verder deur ander onderrigmiddele soos byvoorbeeld studiebriefe en werkopdragte aangevul te word.

(c) Studiebriefe

Studiebriefe word as 'n kommunikasie-instrument in afstandsonderrig gebruik waarmee daar oor onder andere die werkopdragte, antwoorde op vrae, verduidelikings en administratiewe aangeleenthede met studente gekommunikeer word.

Volgens Kossick (in Smit 1986:27) is die studiebrief 'n kommunikasiemiddel met 'n onderriggewende en 'n leerfunksie en verdien sy inhoud en doel, sy aanslag, voorkoms en tydsberekening spesiale aandag. Adey et al. (1992:118) vermeld die volgende aangaande die inhoud van die studiebrief: 'In plaas daarvan om 'n "modelantwoord" te verskaf,

behoort die studiebrief eerder algemene foute, tekortkominge en wanopvattinge wat in werkopdragte na vore gekom het, uit te wys en te verduidelik.'

In die studiebrief behoort die klem dus op studentesteun geplaas te word in plaas daarvan om net feite weer te gee.

(d) Werkopdragte

In werkopdragte word vrae oor die vakinhoud gevra wat deur die student beantwoord en ingedien moet word. Die werkopdrag is een van die vorme waarmee studentesteun deur die dosent verskaf kan word, want 'werkopdragte wat behoorlik saamgestel is, kan baie help as gids vir leerders om skemas te verkry waaroor hulle nog nie beskik nie' (Adey *et al.* 1992:117).

Werkopdragte moet daarom gesien word as 'n middel tot 'n doel en nie net die blote samevoeging van vrae wat deur die student beantwoord moet word nie. Werkopdragvrae behoort byvoorbeeld toegespits te wees op moeilike onderwerpe of probleemgebiede sodat sinvolle studentesteun daardeur bereik kan word.

Werkopdragte wat ingedien is, word gewoonlik deur dosente nagesien. Die punt wat vir die werkopdrag toegeken is, behoort vir die student aan te dui tot watter mate die studiemateriaal bemeester is. Die werkopdrag word verder ook gebruik as eksamentoelatingsinstrument. Laasgenoemde gebruik van werkopdragte word sterk in literatuur gekritiseer, onder andere op grond van die feit dat die werkopdrag 'n studentesteun-instrument en nie 'n evalueringsinstrument is nie.

Steyn (1992:76) stel dit soos volg:

Die feit dat Unisa nie met 'n jaarpuntstelsel werk nie en dat die punt wat aan die werkopdrag toegeken word nie vir bevorderingsdoeleindes aangewend word nie, impliseer dat dit nie nodig is dat 'n dosent punte vir 'n werkopdrag hoef toe te ken nie en dat die student net sowel, met die nodige leiding, self sy werkopdrag kan nasien. Alles in ag genome, kan die werkopdrag in sy huidige vorm geheel en al hersien word met betrekking tot die rol en funksie daarvan.

Holmberg (1985:27-28) se siening in die verband is die volgende: 'If assignments are used as a means to stimulate and facilitate conversation-type communication they are assumed to contribute considerably more to motivation and success than if used as a means to examine and evaluate students.'

Uit die voorgaande blyk dit dus dat alternatiewe metodes waarvolgens eksamentoelating deur studente verkry kan word, oorweeg behoort te word.

Die werkopdrag wat deur 'n dosent nagesien is, ongeag of 'n punt daarvoor toegeken word, kan sinvolle studentesteun verskaf wat betref uitwys en remediëring van onder andere probleemgebiede, leerprobleme en motivering. Adey *et al.* (1992:130-131) stel die volgende benaderings voor waarvolgens die formatiewe (selfevaluering) en summatiewe (formele) evalueringaspekte van die werkopdrag benut kan word:

- 'n Vermeerdering van die aantal werkopdragte wat deur die student voltooi moet word, met 'n progressiewe volgorde van aanbieding en herhaalde geleentheid vir oefening.
- 'n Beklemtoning van formatiewe evaluering in werkopdragte en nabootsing van die uiteindelijke gedrag wat in die summatiewe finale evaluering verwag word.
- 'n Herstrukturering van werkopdragte volgens die beginsels van byvoorbeeld Bloom se taksonomie.

- 'n Verlaging van angsvlakke deur 'n ander benadering tot eksamentoelating te volg.

3.8.2.3 Onderrigmedia as onderrig-leergeleentheid

(a) Die geskrewe woord as dominante medium

Soos blyk uit die ouditkunde afstandsonderrigstrategie (vgl. 3.2.2), word die geskrewe woord hoofsaaklik as onderrigmedium gebruik. Dit is in lyn met die tradisie aan Unisa (vgl. Le Roux 1993:72) en ook met afstandsonderrig wêreldwyd. Ten opsigte van laasgenoemde rapporteer Holmberg (1985:62) die volgende:

By far the most important medium in distance education is the printed word. This applies to conventional correspondence study, as well as to highly sophisticated multi-media presentations like the courses of the Open University. Other 'distance media' used, such as radio, TV, audio- and video-tapes, film strips, are usually supplements which are introduced for special purposes or on special points to support motivation, to provide illustrations, etc.

(b) Ander moontlike afstandsonderrigmedia

Daar bestaan verskeie ander media wat in afstandsonderrig gebruik kan word. Afstandsonderrigmedia wat deur die RGN-werkkomitee (in Stuart 1990:73) aangedui word, is die volgende:

rekenaar, videodisket, televisie, videokasette, radio, oudiokasette, rolprente, skyfies/strookfilm, skyfieklinkreekse, stelsels waarin inligting wat van rekenaars verkry word op videoskerms vertoon word, teleteks wat 'n korrigeerbare teksdata behels wat oor 'n afstand aan woordverwerkers gekoppel is deur kables of oor die lug,

BELTEL: Telefoniese videotoeegang tot inligtingstelsels, teledata: televisietoegang tot inligtingstelsels, telekonferensie, video-telekonferensie, studiehandleidings, boeke, tydskrifte, koerante, pamflette en die telefoon.

(c) Kriteria vir die gebruik van media in afstandsonderrig

Wanneer alternatiewe of aanvullende afstandsonderrigmedia oorweeg word, behoort die primêre kriterium te wees 'of die maksimum aantal afstandstudente op die maklikste wyse effektief daarmee bereik word' (Le Roux 1993:72).

Die basiese beginsel wat toegepas behoort te word om die toepaslike media of kombinasie van media vir die onderrig van 'n bepaalde vakinhoud te identifiseer, word soos volg deur Greyling (1995) beskryf:

A visual concept should be explained by means of visual technology (video), instead of auditively (sound). The selection of media therefore depends on the learning content. The medium should not be selected before the learning content had been studied carefully. According to research (compare Burger 1994:78), learning is influenced more by the content than by the delivery system. It is therefore important to consider whether the medium can enhance the learning content, its function only being to form part of the package.

Volgens Smith (in Adey et al. 1992:79-81) is daar agt vrae wat in die loop van die mediaseleksieproses beantwoord moet word:

- Is die gebruik van verskillende media noodsaaklik?
- Is 'n enkele, spesifieke medium die enigste moontlikheid?
- Is die gekose medium 'n praktiese moontlikheid?
- Kan die betrokke instelling dit bekostig?
- Watter moontlikhede bestaan ten opsigte van media wat aangewend kan word?

- Is die gekose media 'n voorwaarde vir geslaagde onderrig?
- Is die gekose media kostedoeltreffend?
- Sal die media tot doeltreffender onderwys bydrae?

3.9 VERGESTALTING VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELS IN DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE

Alberts (1989:137) het bevind dat die effek van didaktiese leiding aan dosente verbonde aan tersiêre onderwysinrigtings lei tot 'n 'groter bewustheid van eie aannames en praktyke, ondersteuning of bevestiging van bestaande idees en praktyke, en verhoogde motivering of stimulering tot voortreflike onderrig.'

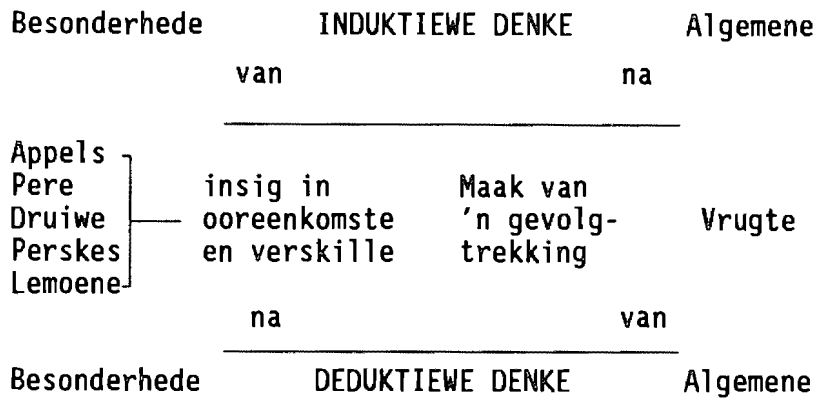
Vir die daarstelling van geskikte afstandsonderrigstrategieë is dit noodsaaklik dat die didaktiese beginsels in die onderrig-leersituasie verantwoord moet wees.

3.9.1 GEHEELSIENING

Volgens Avenant (1988:43) kan uitvoering gegee word aan die beginsel van geheelsiening deur onderrig so te struktureer dat dit aanleiding sal gee tot induktiewe of deduktiewe wyses van leer. Hierdie wyses van leer word skematies in figuur 3-6 uiteengesit.

Le Roux (1993:74) is van mening dat die deduktiewe benadering meer geskik is vir afstandsonderrig as gevolg van 'n onderbreking van 'die kontinue interaksie tussen dosent en student, wat nodig is om die induktiewe metode tot sy reg te laat kom.' Die induktiewe benadering word egter nie uitgesluit van die afstandsonderrig situasie nie, en behoort waar enigsins praktiese moontlik gebruik te word.

Figuur 3-6: Induktiewe en deduktiewe wyses van leer



Verskeie tegnieke gebaseer op die gekose onderrigbenadering, hetsy deduktief of induktief, kan aangewend word om aan die geheelsiening uitvoering te gee. Van hierdie tegnieke wat in afstandsonderrig aanwendingsmoontlikhede het, is die volgende (Avenant 1988:107 & 112-119):

- strukturering van leerstof;
- globalisering;
- sortering en klassifisering;
- voorbeelde;
- ontdekking deur die leerder self;
- verduideliking; en
- illustrering en/of demonstrering.

3.9.2 MOTIVERING

Fraser *et al.* (1990:58-59) en Cawood *et al.* (1982:93-101) beskryf verskeie tegnieke wat aangewend kan word om die motiveringsbeginsel tot sy reg te laat kom. Ten opsigte van die andragogiek en afstandsonderrig wil dit voorkom asof die relevante motiveringstegnieke betrekking het op veral doelwitformulering, die aanwending van onderrigmedia en die

aanbieding van die vakinhoud.

3.9.2.1 Motivering deur doelwitformulering

By die formulering van doelwitte kan die volgende motiveringstegnieke aangewend word (Fraser *et al.* 1990:58):

* **Die formulering van duidelike onderrig- en leerdoelwitte:**

Die volwasse leerder wil weet waarom sekere leerstof bemeester moet word en hoe die verworwe kennis toegepas kan word. Doelwitte wat geen uitdaging of moontlikhede bied nie, buite die verwysingsraamwerk van die leerder val, of vir toekomstige gebruik as onbelangrik voorkom, sal nie die leerder motiveer om met die taak voort te gaan nie.

* **Die spesifisering van realistiese en haalbare take:**

Opdragte wat te maklik of te moeilik is, sal min bydra tot die motivering van 'n leerder. Die opdrag moet aansluit by die vermoë van die leerder.

3.9.2.2 Motivering deur die aanwending van onderrigmedia

By die aanwending van onderrigmedia kan die volgende motiveringstegnieke aangewend word:

* **Die gebruik van treffende onderrigmedia**

'n Mens kyk of luister gewoonlik na die dinge waarin jy belangstel of wat jou aandag trek (Avenant 1988:211). Die onderrigmedium wat die onderriggewer gebruik, moet dus daarop ingestel wees om die aandag van die leerder te trek om sodoende leerdermotivering te bewerkstellig.

Avenant (1988:18-20) onderskei verder die volgende objektiewe determinante van aandag:

- **Intensiteit van die prikkel**

Hoe intenser die prikkel hom aan die aandagsveld opdring, hoe makliker word dit waargeneem. Die voorwaarde van intensiteit geld ten opsigte van onder andere grootte, volume, skerpte, gewig, hardheid, pynlikheid en aangenaamheid.

- **Helderheid**

Helder kleure trek gouer die aandag as vaal en dowwe kleure. Ingelyks trek helder en logiese verduidelikings en/of argumente makliker die aandag as vae, onlogiese en onsistematiese uiteensettings.

- **Kontras, afwisseling en/of beweging**

Bewegende prikkels trek gouer die aandag as stilstaande prikkels. 'n Ander vorm van afwisseling is kontras. Wanneer 'n voorwerp 'n kontras met sy omgewing vorm, trek dit gou die aandag.

- **Duur of herhaling**

Namate die duur of herhaling van 'n prikkel toeneem, trek dit meer

en meer die aandag.

Smit (1986:25) meld daarom tereg dat:

... waar Unisa weens die afstand in sy gebruik van bykomstige media beperk is, is dit uiters belangrik dat hy die *middele* wat in die geskrewe stuk gebruik kan word (rasters, vetdruk, kursief, diagramme, statistiek, tabelle, kleur, ens.) saam met *kommentaar* en ander *media* moet *integreer* om *tegelykertyd* soveel moontlik tot soveel *sintuie* moontlik te spreek.

* **Variasie van onderrigmetodes en onderrigmedia**

'n Gebrek aan die afwisseling van onderrigmetodes en -media lei tot eentonigheid, verveling, 'n gebrek aan belangstelling en 'n afname in die intensionele gerigtheid van die leerder (vgl. Fraser *et al.* 1990:58).

* **Didaktiese duidelikheid**

Didaktiese duidelikheid spruit voort uit effektiewe kommunikasie tussen die leerder en onderriggewer deur middel van 'n bepaalde onderrigmedium sonder dat waardevolle inligting verlore gaan (vgl. Fraser *et al.* 1990:59).

3.9.2.3 Motivering deur die aanbieding van die vakinhoud

By die aanbieding van die vakinhoud kan die volgende motiveringstegnieke aangewend word:

* **Aktiewe betrokkenheid van leerders by die onderrig-leerhandeling**

Betrokkenheid by die leertaak motiveer die leerders positief tot verdere deelname aan die betrokke aktiwiteit. Uit die oogpunt van afstandsonderrig hang dit saam met die didaktiese beginsel van selfwerkzaamheid (vgl. 3.4.4.6 en 3.9.4).

* **Verbandsiening met voorbeelde uit die leefwêreld**

Die leerder word tot deelname gemotiveer wanneer daar in die leertaak aansluiting gevind word by voorbeelde wat binne die leefwêreld van die leerder val. Die agtergrondskennis van die leerder speel 'n belangrike rol om die nuwe inligting betekenisvol in die kognitiewe verwysingsraamwerk te akkommodeer, veral in die geval van volwasse leerders wat oor 'n wye ervaringsveld beskik.

* **Kognitiewe spanning**

Leerders sal tot deelname aan die leertaak gemotiveer word indien daar voortdurend nuwe probleme oor bekende onderwerpe aan hulle gestel word.

* **Prikkel van die leerder se nuuskierigheid**

Deur die leerders se nuuskierigheid te prikkel, kan logiese denke, navorsingslus en kreatiwiteit gestimuleer word.

3.9.2.4 Sintese

Dit wil voorkom asof daar genoegsame moontlikhede in afstandsonderrig bestaan waarmee die student gemotiveer kan word. Die gebruik van bykomende media tot die geskrewe woord, kan ook die leerder tot groter inspanning motiveer.

3.9.3 BELEWING

Sekere tegnieke of metodes kan in die *aanbieding van vakinhoud* aangewend word om die didaktiese beginsel van beleving in die onderrigproses te vergestalt. Enkele van hierdie tegnieke is die volgende (Avenant 1988:147-148; Cawood *et al.* 1982:180):

* Simulasie

Hieronder word verstaan dat die werklikheid nageboots of gesimuleer word sodat die leerder dit meer konkreet kan beleef.

* Spel

Spel kan, as faset van die belewingsbeginsel, daartoe bydra dat die leerders nie alleen meer gemotiveerd leer nie, maar dat hulle die leerstof ook meer konkreet en aktueel ervaar.

* Stilfoto's, prente en illustrasies

Prente en illustrasies kan bydra tot beleving van die leergebeure. Hierdie leergeleenthede leun meer op die abstrakte beleving van

die werklikheid.

Indien daar in afstandsonderrig hoofsaaklik van die gedrukte media (geskrewe woord) gebruik gemaak word, is dit basies net prente en illustrasies wat gebruik kan word om uitvoering te gee aan die didaktiese beginsel van beleving. Die gebruik van ander media soos rekenaarsimulasies en video-opnames, kan wel ook daartoe bydra om uitvoering te gee aan hierdie didaktiese beginsel.

3.9.4 SELFWERKSAAMHEID

Greyling (1992:38) definieer selfwerkzaamheid so: 'Begeleide selfstudie dui op sistematiese selfwerkzaamheid van die student, met begeleiding van en interaksie met die dosent.'

Selfwerkzaamheid aan die kant van die student is van besondere belang in die afstandsonderrigsituasie. Die student moet voorgeskrewe werke self bemeester met ondersteuning van byvoorbeeld studiegidse, studiebriefe, selfevalueringsvrae en werkopdragte wat deur die dosent opgestel is.

Die studiehandleiding speel 'n belangrike rol in selfwerkzaamheid: 'Vir effektiewe begeleide selfstudie is 'n goed gestruktureerde, doelwitgerigte, modulêre studiehandleiding, wat daarop gerig is om die student sinvol deur die leerinhoud te begelei en waarby inbegrepe selfevalueringsvrae en -antwoorde afgestem op die leerdoelwitte, volgens Jacobs (1990); Whitlock (1990) en Du Toit (1990) noodsaaklik' (Greyling 1992:38).

3.9.5 INDIVIDUALISERING

Met betrekking tot individualisering as didaktiese beginsel is dit

belangrik om te onderskei tussen individuele en geïndividualiseerde onderrig. Volgens Yang (in Barnard 1993b:189) het individuele onderrig betrekking op die onderrig aan een student op 'n slag, terwyl geïndividualiseerde onderrig beteken dat die onderrig vir die spesifieke student aangepas is.

Die volgende eienskappe van individualiserende onderwysstrategieë behoort in die afstandsonderrigsituasie verreken te word (vgl. Fraser *et al.* 1990:62):

- Individuele verskille by leerders behoort erken te word.
- Voorsiening behoort gemaak te word dat elke leerder teen sy eie tempo kan vorder. Daar behoort alleenlik met nuwe werk voortgegaan te word wanneer leseenhede of modules na wense bemeester is.
- Die onderrigstyl behoort voorsiening te maak vir verskillende leerstyle van leerders.
- Kriteriumgerigte evaluering behoort gebruik te word om te bepaal of leerders aan die vereiste bemeesteringskriteria voldoen.
- Leerders behoort voortdurend terugvoering na elke leertaak te ontvang om vordering te monitor.
- Leerders behoort aktief deel te neem aan die onderwysgebeure.
- Leeraktiwiteite en onderrigmedia behoort afgewissel te word om aan te pas by die behoeftes en vaardighede van die individu.

Indien daar in die afstandsonderrig van 'n bepaalde vak net van die gedrukte media (geskrewe woord) gebruik gemaak word, sal daar egter moeilik aan individualiseringsaspekte soos wisseling in onderrigstyl, vinnige terugvoer na elke leertaak, aktiewe deelname deur leerders en die afwisseling van leeraktiwiteite en onderrigmedia, voldoen kan word.

Van die meer moderne geïndividualiseerde onderwyssisteme wat ook in afstandsonderrig aangewend kan word om die beperkinge van die geskrewe woord te oorkom, is geprogrammeerde onderwys, oudiovisuele onderrig,

rekenaarondersteunde onderrig en rekenaarbeheerde onderrig (Cawood et al. 1982:114-116). Hierby kan ook interaktiewe teks en multimedia gevoeg word.

3.9.6 SOSIALISERING

In die Unisa-konteks is daar volgens Du Plessis (in Le Roux 1993:73) bepaalde aspekte wat in ag geneem moet word in die afstandsonderrig-situasie:

Die Unisa-student studeer in hoofsaak alleen, sonder dieselfde graad van menslike interaksie-moontlikhede as wat die residensiële universiteit bied. Dit geld interaksie-moontlikhede van die student met beide dosente en met mede studente. Daarby is volledige biblioteekfasiliteite nie so geredelik beskikbaar soos by residensiële universiteite nie.

Sosialisering in die afstandsonderrigsituasie kan volgens Holmberg (in Wiechers 1990:55) tussen die dosent en student plaasvind sonder direkte kommunikasie. Hy kom tot die volgende slotsom:

- Hoe sterker die eienskappe van begeleidende didaktiese gesprek in die afstandsonderrigsituasie figureer, hoe sterker is die gevoel van 'n persoonlike verhouding tussen student en steunsisteem (dosent).
- Hoe sterker die student se gevoel is dat dit vir die universiteit (en sy dosent) belangrik is om die vakinhoud vir hom persoonlik relevant te maak, hoe groter word die student se persoonlike betrokkenheid daarby.
- Hoe sterker die student se gevoel dat hy as't ware 'n persoonlike verhouding met die universiteit (soos verpersoonlik deur sy dosente) het, hoe sterker sy gevoel van persoonlike betrokkenheid by sy studiemateriaal, hoe groter is sy kans op werklike studiemotivering en effektiewe leer.

Dit kan egter nie betwyfel word nie dat indien die afstandsonderrigstrategie hoofsaaklik van die geskrewe woord as kommunikasiemedium gebruik maak, daar tekortkominge bestaan om aan die sosialiseringsbeginsel uitvoering te gee. Kommunikasie tussen studente is byvoorbeeld baie beperk.

3.9.7 BEMEESTERING

Cawood *et al.* (1982:203) en Avenant (1988:267) onderskei die volgende bemeesteringsmaatreëls:

- Beklinkingsmaatreëls soos samevattinge, evalueringsvrae en onmiddellike herroeping
- Opvolgmaatreëls soos werkopdragte en opsommings

In afstandsonderrig figureer bemeesteringsmaatreëls hoofsaaklik in die vorm van vraagstelling waar antwoorde deur die student self of die dosent geëvalueer word.

Smit (1987:37) se siening van bemeestering in die afstandsonderrigsituasie is die volgende:

Behalwe vir vrae wat die dosent tydens 'n telefoongesprek, of in die klankprogram of tydens 'n besprekingsklas kan vra, bly die stimulerende, uitlokkende vraag in die studiebrief en -gids die vernaamste metode om die student aan die dink te sit. ... Die vraag bly die eeu-oue *didaktiese middel* om vas te stel hoeveel die leerder reeds weet, wat sy probleem is om meer te kan weet en om te bepaal of hy sy eie probleem kan aanpak.

Selfevaluering deur middel van vraagstelling is 'n aangeleentheid wat baie sterk in afstandsonderrig beklemtoon word. Selfevalueringvrae is vrae wat vir studente aantoon hoeveel hulle oor 'n onderwerp weet en in

watter mate hulle die leerdoelwitte bereik het. Aangesien afstandsléerders egter meestal op hul eie is, 'is een van die uitdagings waarvoor die skrywer van 'n studiegids te staan kom om 'n groot mate van selfevaluering by die teks in te sluit. Dit is nodig om belangstelling aan te wakker, motivering te handhaaf en leerdere in staat te stel om hul eie vordering te kontroleer' (Adey *et al.* 1992:109).

Selfevalueringsvrae in afstandsonderrig kan toegepas word tydens die lesinleiding, lesaanbieding en as opvolgmaatreëls. Adey *et al.* (1992:109-112) dui die volgende voorbeelde van sodanige vrae aan:

- 'n Voortoets is vrae wat verband hou met die inhoud van elke doelwit wat in die studie-eenheid behandel word, sodat die student kan bepaal wat hy reeds van die onderwerp weet en dit gee 'n aanduiding van die studiemateriaal wat behandel word.
- 'n Leerdersprofiel kan vrae insluit wat op die leerder se persepsies van die onderwerp en hul gedrag betrekking het. Dit kan veral gebruik word waar 'n aanvangsleerder 'n moeilike onderwerp moet bemeester en 'n voortoets 'n demotiverende uitwerking kan hê.
- Oriënteringsvrae is vrae wat aan die begin van 'n studie-eenheid as rigtingwysers gestel kan word.
- Vorderingsvrae word op gepaste tussenposes gestel sodat studente die geleentheid kry om hul studies in oënskou te neem en hul vordering tot op daardie stadium te evalueer. Vorderingsvrae waarop antwoorde verskaf word, sal hierdie doel dien.
- Aktiwiteite is geleenthede vir oefening en moet gereeld voorkom.
- 'n Natoets bestaan uit vrae vir die meting van sukses in enige program om te bepaal hoe goed studente geleer het en die inhoud

soos aangebied kan gebruik. 'n Werkopdrag wat op die leerdoelwitte betrekking het, behoort opgestel en aan studente gegee te word nadat hulle die program voltooi en welslae met die selftoetsoefeninge behaal het.

- 'n **Werkopdragkontrolelys** bestaan uit vrae aangaande 'n werkopdrag wat deur die student voltooi moet word. Selfs in die geval van 'n werkopdrag wat deur 'n dosent nagesien word, kan studente by selfevaluering betrek word deur 'n kontrolelys te voorsien wat saam met die werkopdrag voltooi en ingehandig moet word.

Verskillende menings oor die verskaffing van antwoorde vir selfevalueringvrae in die teks wat tot die student se beskikking gestel word, kom in die literatuur voor. Holmberg (1985:49) se standpunt in die verband is die volgende:

Introducing problem-solving approaches in distance-study courses must mean offering a pluralistic presentation, making students aware of different interpretations, views, positions and possibly acceptable or defensible conclusions as well as asking them to suggest solutions of their own. Invariably providing the 'right' answers in the course text is not compatible with this approach. It is, in fact important that distance-study courses should not to too great an extent provide ready-made solutions or recognised truths. If they do, they will counteract rather than support the training in autonomy that distance study is widely assumed to favour.

Daarenteen is Le Roux (1993:74) byvoorbeeld van mening dat 'studente so min as moontlik probleme behoort teë te kom wat hulle nie in hulle eie studie-omgewing kan oplos nie.'

Dit wil dus voorkom asof die beleid deur individuele dosente in hierdie verband gevolg, sal afhang van faktore soos die vakinhoud wat onderrig word en die doel wat met die betrokke vraagstelling bereik wil word.

Greyling (1992:51) identifiseer die nasien van werkopdragte deur die dosent as 'n probleem en beperking van afstandsonderrig en meld dat 'n stadige en lomp stelsel met werkopdragte dikwels tot frustrasie van beide dosent en student lei (vgl. ook 3.8.2.2 (d)).

Samevattend kan dit gestel word dat vraagstelling en selfevaluering 'n kragtige didaktiese instrument in afstandsonderrig is ter bemeestering van die vakinhoud en dus maksimaal deur onderriggewers aangewend behoort te word.

3.10 EVALUERING AS KOMPONENT VAN DIE ONDERRIGMODEL

3.10.1 OMSKRYWING VAN EVALUERING

Volgens Fraser *et al.* (1990:171) is evaluering 'n komponent van die didaktiese beginsel van kontrolering (bemeestering) en word soos volg deur Strydom (in Stuart *et al.* 1985:87) beskryf:

Evaluering spreek 'n oordeel uit aangaande die bereiking van doelstellings en doelwitte soos dit voltrek word in die onderrig-leergebeure. ... Evaluering kan gebruik maak van meting en toetsing om kwalitatiewe uitsprake te gee oor die vermoëns van die leerder, die leerkrag, die onderrigsituasie, die les, die sillabus en die kurrikulum.

In afstandsonderrig behels evaluering die aflegging van skriftelike eksterne eksamens waarvan die resultate gebruik word om die student se prestasie te meet en die doeltreffendheid van die onderrig te evalueer.

3.10.2 DIE BASIESE BEGINSEL VIR STUDENTE-EVALUERING

Die basiese beginsel wat vir die onderriggewer geld by evaluering, is die

direkte verband wat moet bestaan tussen die leerdoelwitte wat gestel word, die aanbieding van die vakinhoud en die evaluering van die student aan die hand van die gestelde kriteria. Volgens Mager (in Stuart et al. 1985:89) bied leerdoelwitte 'n moontlike oplossing vir die probleem van evaluering *'deurdat 'n maatstaf aangebied word waarvolgens evaluering kan geskied.'* Aan die hand van dieselfde leerdoelwitte kan toets- en eksamenvrae geformuleer word.

Greyling (1992:51) dui aan dat evaluering meer is as bloot die eksaminering van die finale leerprestasie van die student: *'Evaluering kan beide 'n onderrig- en 'n metingsfunksie hê. Daar moet egter altyd 'n funksionele samehang tussen evaluering en die ander komponente in die kurrikuleringsiklus wees.'*

3.10.3 EKSAMENS AS EVALUERINGSINSTRUMENT IN AFSTANDSONDERRIG

Greyling (1992:51) meld dat mondelinge en praktiese eksamens, tensy van eksterne fasiliteite gebruik gemaak word, nie in afstandsonderrig moontlik is nie. Dit bring mee dat daar by afstandsonderrig moeilik wegbeweeg kan word van die eksterne eksamenstelsel.

Eksamens is waarskynlik die mees formele wyse van evaluering in die onderwys (Fraser et al. 1990:187) en volgens die afstandsonderrig-strategie van Unisa word die sukses of mislukking van 'n student bepaal op grond van 'n eenmalige jaarlikse eksamen waarvoor 'n slaagpunt behaal moet word. Punte wat vir werkopdragte behaal is, word nie as 'n jaarpunt in berekening gebring nie aangesien werkopdragte nie onder eksamentoestande beantwoord word nie.

Die klem wat op jaarlikse eksamens geplaas word om te bepaal of 'n student slaag al dan nie, vereis groot verantwoordelikheid van die dosent wat betref die billikheid en regverdigheid waarvolgens eksaminering moet

plaasvind en moet met omsigtigheid hanteer word.

3.10.4 ANDER BELANGRIKE EVALUERINGSASPEKTE

Ander aspekte aangaande evaluering waaraan die onderriggewer aandag moet gee, is onder andere basiese vereistes vir doeltreffende evaluering (Avenant 1988:236-239), vereistes vir meetinstrumente (Fraser *et al.* 1990:180-182), evalueringswyses (Stuart *et al.* 1985:95-99; Fraser *et al.* 1990:182-187) en die interpretasie van toets- en eksamenuitslae (Stuart *et al.* 1985:93-95; Avenant 1988:257-261).

3.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar aangetoon dat die gebrek aan vakdidaktiese opleiding van ouditkunde dosente en die besondere taak van die onderriggewer, veral ten opsigte van onderrigbeplanning, die gebruik van 'n onderrigmodel noodsaak. Vir hierdie doel is 'n *sisteem-teoretiese didaktiese onderrigmodel* geïdentifiseer, waarna basiese opvoedkundige agtergrondskennis verskaf en die verskillende komponente van die onderrigmodel beskryf en ontleed is.

Dit is verder aangetoon dat die *didaktiese beginsels* in die onderrig vergestalt moet word om geskikte onderrigstrategieë daar te stel. Aangesien Unisa van afstandsonderrig gebruik maak, is die vergestaltung van die didaktiese beginsels in afstandsonderrig beskryf.

In die volgende hoofstuk word die didaktiese onderrigmodel en die vergestaltung van die didaktiese beginsels in afstandsonderrig gebruik om riglyne vir die afstandsonderrig van ouditkunde neer te lê, met inagneming van die totale ouditkunde vakinhoud wat onderrig moet word. Die huidige onderrigstrategieë vir ouditkunde word ook ondersoek om

sodoende te bepaal tot watter mate daar wel aan die vergestaltung van die didaktiese beginsels uitvoering gegee word.

HOOFSTUK 4

RIGLYNE VIR DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

4.1 INLEIDING

Die doelwit wat in hoofstuk 1 gestel is, wat in hierdie hoofstuk bereik wil word is:

Om, met inagneming van die ouditkunde vakinhoud, die didaktiese onderrigmodel as beplanningsinstrument en 'n evaluering van die huidige afstandsonderrigstrategie vir ouditkunde aan Unisa, riglyne neer te lê vir die beplanning en aanbieding van ouditkunde op 'n basis van afstandsonderrig. Aan die hand van sodanige riglyne sal die onderrig van ouditkunde op 'n afstandsbasis didakties verantwoord en geëvalueer kan word.

Beplanning sluit al die komponente van die sisteem-teoretiese didaktiese model, naamlik die beginsituasie, doelwitte, vakinhoudelike aanbieding, werksvorme, media-aanwending en evaluering in (vgl. 3.5). Die beplanning van ouditkunde onderrig behels besinning oor die totale onderrigmodel of kurrikuleringsiklus en derhalwe word die volgende benaderingswyse gevolg om die beplanning en uitvoering van ouditkunde onderrig op 'n afstandsbasis toe te lig:

- * Eerstens word belangrike determinante wat in die beplanning van ouditkunde onderrig oorweeg en verantwoord moet word, beskryf. Hierdie determinante moet deurlopend in die toepassing van die onderrigmodel verreken word.
- * Die ouditkunde student as belangrike komponent van die beginsituasie in die onderrigmodel word beskryf. In hierdie afdeling word sekere perspektiewe gestel oor wie die ouditkunde student is, leemtes wat bestaan ten opsigte van kennis aangaande

die ouditkunde student, en metodes wat aangewend kan word om die probleem te oorbrug.

Die ouditkunde dosent as komponent van die beginsituasie van die onderrigmodel word vervolgens toegelig deur te verwys na sy/haar verantwoordelikhede met betrekking tot die wetenskaplike bestuur en didaktiese verantwoording van onderrig.

- * Doelwitte wat bereik moet word, is rigtinggewend aan die totale onderwysproses en daarom is die beplanning van doelwitte 'n baie belangrike komponent in hierdie proses. Die verkryging van doelhelderheid word beskryf, waarna riglyne neergelê word vir die afbreek van einddoelwitte in sub-doelwitte vir die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig. Hiervolgens moet vakinhoud geselekteer en bemeesteringsvlakke vasgestel word vir die betrokke vlakke.

- * Die skep van doeltreffende onderrig-leergeleenthede in ouditkunde word beskryf deur die basiese komponente van die onderrig-leersituasie met die didaktiese beginsels te integreer. Die didaktiese verantwoordbaarheid van ouditkunde afstandsonderrig word voorts ondersoek deur die huidige aanbieding van die AUD202-H ouditkunde module¹ te meet aan die algemene didaktiese beginsels vir afstandsonderrig soos uiteengesit in afdeling 3.9. Waar leemtes voorkom, word voorstelle gemaak vir die oorbrugging daarvan.

¹ Die AUD202-H module is gekies weens praktiese ondervinding wat oor 'n aantal jare in die onderrig daarvan opgedoen is. Enige ander ouditkunde vraestel kon ook vir die doel aangewend word en het ten doel die uitwys van leemtes wat in die onderrig van ouditkunde bestaan.

- * As deel van evaluering as didaktiese beginsel, word riglyne vir die eksaminering van die ouditkunde student beskryf.

4.2 DETERMINANTE WAT IN DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE ONDERRIG VERREKEN MOET WORD

4.2.1 TER INLEIDING

Soos in afdeling 3.4.4 beskryf, is die didaktiese situasie te kompleks om te verwag dat die verskillende komponente daarvan in 'n enkele strategie vervat kan word. So kan daar wyduiteenlopende menings onder onderriggewers bestaan oor die doelwitte wat bereik moet word op die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig.

Vir die wetenskaplike besinning oor die onderrig van ouditkunde, wat soos alle ander vakwetenskappe deur 'n groot aantal faktore beïnvloed word, is dit noodsaaklik dat die onderriggewer die elemente van die onderrigmodel se beginsituasie analiseer (vgl. 3.7). Daaruit kan geldende determinante vir die onderrig van ouditkunde afgelei word wat gebaseer is op die totaliteit van die ouditkunde vakinhoud en al die ander elemente van die onderrigmodel se beginsituasie wat die beplanning en uitvoering van die onderrig kan beïnvloed.

In die ontleding van die ouditkunde vakinhoud (vgl. 2.4), as element van die onderrigmodel se beginsituasie, is die volgende faktore geïdentifiseer wat die onderrig van ouditkunde beïnvloed:

- Professionele vereistes (vgl. 2.4.1)
- Praktiese en teoretiese kennis (vgl. 2.4.2)
- Professionele oordeel (vgl. 2.4.3)
- Algemene besigheidskennis en kennis van besigheidstelsels (vgl. 2.4.4)

- Die verwantskap van ouditkunde met ander vakgebiede (vgl. 2.4.5)
- Veranderinge in ouditeurspraktykvoering (vgl. 2.4.6)
- Omvang van die ouditkunde vakinhoud (vgl. 2.4.7)
- Belangrike onderwerpe in ouditkunde (vgl. 2.4.8)

Met inagneming van die voorgenoemde faktore en die ander elemente van die beginsituasie wat die onderrig van ouditkunde beïnvloed, kan die volgende belangrike determinante uitgelig word wat onder andere in die beplanning en uitvoering van ouditkunde afstandsonderrig verreken moet word.

4.2.2 DIE TOTALE OUDITKUNDE VAKINHOUD WAT ONDERRIG MOET WORD

Die volgende aangeleenthede vorm deel van die totale ouditkunde vakinhoud wat onderrig moet word in die professionele opleiding van rekenmeesters en ouditeure (vgl. hfst. 2):

4.2.2.1 Die kennispoel van die ouditeursprofessie

Die primêre verantwoordelikheid van die deelnemende universiteite is om die teoretiese kennispoel van die ouditeursprofessie, waarvan die minimum vereistes uiteengesit word in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993), te onderrig. Hierdie kennispoel moet vir studente ontsluit word tot op geïntegreerde vlak soos deur die Raad gedefinieer (vgl. 2.3.1.3).

4.2.2.2 Vaardighede en houdings

Deelnemende universiteite moet bydra tot die ontwikkeling van vaardighede en houdings waaroor die rekenmeester en ouditeur moet beskik vir toelating tot die ouditeursprofessie (vgl. 2.4.1.2 en 2.4.1.3). Een van die belangrikste vaardighede in die verband is *kommunikasievaardighede*.

Met die oog op toekomsgerigheid is *ouditkundige besluitneming en oordeel* en *rekenaarvaardigheid* van groot belang in die onderrig van rekenmeesters en ouditeure (vgl. 2.4.6.1).

4.2.2.3 Praktiese opleiding

Die praktiese opleiding van rekenmeesters en ouditeure is hoofsaaklik die verantwoordelikheid van praktisyns, maar weens bepaalde redes moet die teoretiese opleiding ook die onderrig van sekere praktiese aspekte insluit (vgl. 2.4.2).

4.2.2.4 Professionele oordeel

Professionele oordeel as een van die vaardighede waarvoor die rekenmeester en ouditeur moet beskik, is ook in die teoretiese onderrig ter sprake (vgl. 2.4.3). Die teoretiese onderrig moet daarom ook toegespits wees op die bevordering van professionele oordeel.

4.2.3 DIE DIDAKTIESE OMGEWING VAN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Soos reeds na verwys in afdeling 3.7, het die inherente eienskappe van die bepaalde onderwysinrigting waarbinne die kurrikulum gerealiseer moet word, 'n invloed op die onderrig van die vak. Ten opsigte van ouditkunde is afstandsonderrig 'n belangrike eienskap van die betrokke inrigting (Unisa) wat in hierdie verband in aanmerking geneem moet word (vgl. 1.2.4).

4.2.4 OMVANG VAN DIE OUDITKUNDE VAKINHOUD VERSUS BESKIKBARE ONDERRIGTYD

Die verskillende vlakke waarop ouditkunde aan Unisa onderrig word en die gepaardgaande tyd wat daarvoor beskikbaar is, is 'n volgende determinant wat die beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde onderrig beïnvloed.

Onderrig van ouditkunde aan Unisa word voorgraads deur die Departement Ouditkunde en nagraads deur die Departement Toegepaste Rekenmeesterskap hanteer.

'n Ontleding van die inhoud van die modules vir die onderskeie voorgraadse en nagraadse ouditkunde kursusse gee 'n aanduiding van die omvang van die ouditkunde vakinhoud (vgl. ook 2.4.7). Op voorgraadse vlak word die AUD200-F kursus op tweedejaarsvlak en die AUD300-J kursus op derdejaarsvlak aangebied wat uit die volgende modules bestaan (Unisa 1996d:103-104):

- AUD200-F Vraestel 1: Basiese ouditkunde en inleiding tot die interne kontrole (AUD201-G).
 Vraestel 2: Elementêre ouditprosedures en -oorwegings (AUD202-H).
- AUD300-J Vraestel 1: Basiese oorwegings en algemene ouditprosedures (AUD301-K).
 Vraestel 2: Wetlike en professionele oorwegings rakende 'n oudit (AUD302-L).
 Vraestel 3: Rekenaarouditering en die toepassing van statistiese steekproefneming in die ouditproses (AUD303-M).

Op nagraadse vlak moet studente wat die Honneurs B Compt-graad wil verwerf en aan die vereistes van die Sertifikaat in die Teorie van

Rekeningkunde (STR) wil voldoen, in vyf vraestelle slaag, waarvan twee vraestelle op ouditkunde van toepassing is. Hierdie twee vraestelle is Toegepaste Ouditkunde (TOE405-T) en Openbare Ouditpraktyk (TOE406-U) (Unisa 1996e:2&7).

Die onderrig van ouditkunde aan Unisa neem op tersiêre vlak 'n aanvang. Sommige studente met geen of 'n uiters beperkte kennis van ouditkunde moet dus binne die tydsbestek van twee jaar op voorgraadse vlak en een jaar op nagraadse vlak opgelei word vir die aflegging van die kwalifiserende eksamen en latere praktykvoering. Indien die omvang van die ouditkunde vakinhoud opgeweeg word teen die onderrigtyd wat beskikbaar is vanaf aanvangsonderrig, tot aflegging van die kwalifiserende eksamen waar die student op geïntegreerde vlak getoets word, blyk dit geen geringe taak te wees nie.

4.2.5 DIE BELANGRIKHEID VAN OUDITKUNDE AANVANGSONDERRIG

Verskeie aspekte dui op die besondere belangrikheid van ouditkunde aanvangsonderrig:

- Die onderrig van ouditkunde neem eers in die tweede akademiese jaar van tersiêre onderrig 'n aanvang.
- Algemene besigheidskennis en kennis van besigheidstelsels is nodig vir die sinvolle onderrig van ouditkunde (vgl. 2.4.4).
- Die meeste studente het geen of bykans geen praktiese ondervinding van ouditkunde wanneer hulle vir die eerste keer met die vakgebied te doen kry nie (vgl. 2.4.2).
- Die aanvangskennis van studente verskil as gevolg van verskille in agtergrondskennis wanneer hulle vir die eerste keer met ouditkunde te doen kry.

Een aspek uit die voorafgaande wat weer eens beklemtoon moet word, is dat

die meerderheid ouditkunde studente aan Unisa in hulle tweede akademiese jaar vir die eerste keer met ouditkunde te doen kry en nie werksaam is in 'n omgewing waar die vakinhoud van ouditkunde ter sprake is nie. Die meerderheid ouditkunde studente beskik by aanvangsonderrig dus oor geen voorkennis van die ouditkunde vakinhoud nie.

Dit is belangrik dat die onderriggewers in ouditkunde, wat hoofsaaklik uit gekwalifiseerde rekenmeesters en ouditeure bestaan, van hierdie aspek kennis moet neem. Vir die ouditkunde onderriggewer wat oor beperkte of geen opvoedkundige ondervinding en/of kwalifikasies beskik nie, kan dit problematies wees om 'n student met feitlik geen agtergrondskennis van ouditkunde te onderrig nie.

4.2.6 DIE LEERDER IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Kennis aangaande die leerder in die onderrigsituasie is, soos in afdeling 3.7 gestel, van die grootste belang aangesien sinvolle beplanning, uitvoering en evaluering van onderrig slegs moontlik is indien 'n geheelbeeld aangaande die besondere behoeftes van die teikengroep gevorm kan word (vgl. 3.7).

Volgens Wlodkowski (in Greyling 1992:25) is suksesvolle onderrig die proses waar aan die basies leerbehoefte van studente voldoen word:

Therefore, the strategy of the tutor who is a genuine professional supporter, should be to use needs assessment techniques to discover and emphasize the felt needs (as well as) the normative needs of learners in the learning process.

Volledige en objektiewe inligting aangaande die teikengroep moet dus versamel en in die beplanning van onderrig verreken word. Hierdie aangeleentheid word verder in afdeling 4.3.1 toegelig.

4.2.7 KOMPONENTE VAN DIE OUDITKUNDE SILLABUS WAT ONDERRIG MOET WORD

Volgens die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (vgl. 2.3.2.1-2.3.2.3 en 2.3.3) bestaan die ouditkunde vakinhoud uit die volgende hoofkomponente wat, op grond van die vlak van kennis wat vereis word vir doeleindes van die kwalifiserende eksamen, in belangrikheid uitgesonder kan word:

- * Verantwoordelikhede, funksies en kenmerke van die onafhanklike ouditeur
 - Ouditgrondslae (postulate)
 - Behoeftes aan en doelstellings van 'n oudit
 - Statutêre regte, pligte, verantwoordelikheid en aanspreeklikheid van die ouditeur.

- * Die ouditproses
 - Alle onderwerpe wat betrekking het op die ouditproses

- * Statutêre vereistes
 - Alle onderwerpe gemeld onder statutêre vereistes (Maatskappywet en Wet op Beslote Korporasies)

- * Die besigheidsinligtingstelsel leerplan
 - Die besigheidsrekenaaromgewing (voordele en risiko's van die gebruik van rekenaars)
 - Beheermaatreëls in rekenaargebaseerde stelsels (geïntegreerde kennis van alle onderwerpe)

Volgens die beskrywings van die verskillende kursusse in ouditkunde (vgl.

4.2.4) is dit duidelik dat die hoofkomponente van die ouditkunde vakinhoud as basis gebruik word vir die samestelling van kursusse waarin ouditkunde onderrig word.

4.2.8 DIE ESSENSIE VAN OUDITKUNDE ONDERRIG

Die kernfeit of essensie waarom ouditkunde sentreer, is die **auditproses** wat bestaan uit die versameling van auditbewyse deur die uitvoer van auditprosedures en die vorming en uitspreek van 'n auditmening gebaseer op die ingewinde auditbewyse.

Hierdie siening word gestaaf deur die definisie van die ouditkunde vakgebied (vgl. 2.2.2) en die belangrike onderwerpe in ouditkunde (vgl. 2.4.8).

In die beplanning van ouditkunde onderrig behoort deeglik van die essensie van ouditkunde kennis geneem te word en as sodanig behoort dit ook in die bepaling van doelwitte vir ouditkunde onderrig verreken te word.

4.2.9 DIE OPVOEDKUNDIGE VEREISTES VAN DIE RAAD

Een van die funksies van die Raad is om beheer uit te oefen oor die onderrig en opleiding van rekenmeesters en ouditeure (vgl. 1.2.1.2). Met die uitreiking van die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993) word ook minimum vereistes gestel waaraan kandidate moet voldoen om die kwalifiserende eksamen, wat deur die Raad afgeneem word, te slaag.

Die vakinhoud en doelwitte soos in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993) vervat, kan daarom in 'n groot mate as 'n gegewe faktor in die onderrig van ouditkunde gesien word. Uit korrespondensie met die

Raad vermeld Mulder (1995) dat die OVKOM-leerplanne nie 'n aanduiding gee van waar en hoe die leerstof aangebied moet word nie. Die ontwerp van onderrig-leerplanne is die verantwoordelikheid en die prerogatief van die universiteit en dus die dosent.

4.2.10 EKSAMINERINGSBELEID EN FORMAAT VAN DIE KWALIFISERENDE EKSAMEN

In afdeling 2.3.1.2 is verwys na die doel van die kwalifiserende eksamen, naamlik om deur middel van 'n skriftelike eksamen te bepaal of kandidate oor die vermoë beskik om hul kennis op 'n professionele wyse toe te pas op die tipe situasies waarmee hulle waarskynlik daagliks te doen sal kry ten tye van hulle toetrede tot openbare praktyk.

Alhoewel nie noodwendig die enigste nie, is voorbereiding vir die suksesvolle aflegging van die kwalifiserende eksamen tog 'n uiters belangrike mikpunt van ouditkunde onderrig. Benewens die doel en formaat van die kwalifiserende eksamen behoort die onderwerpe en kennisvlakke soos deur die Raad vasgestel, ook in ag geneem te word om studente voor te berei om aan die einde van die studietydperk die eksterne kwalifiserende eksamen af te lê.

Uit 'n praktiese oogpunt gesien, moet die ouditkunde student dus onderrig word om skriftelike vrae te kan beantwoord soortgelyk aan die wat in die kwalifiserende eksamen verwag kan word (vgl. OROR 1995:10). Die ouditkunde onderriggewer moet daarom op hoogte wees met onder andere die formaat van die vraestelle, die tipe vrae, die metode van vraagstelling en onderwerpe wat dikwels voorkom.

4.2.11 SINTESE

Die sienings van verskillende ouditkunde dosente aangaande die onderrig

van ouditkunde sal noodwendig van mekaar verskil. Daarom is dit belangrik dat die universele determinante wat die onderrig van ouditkunde bepaal, uitgelig en gedokumenteer word om 'n basis te vorm vir die beplanning van ouditkunde onderrig.

4.3 DIE LEERDER EN ONDERRIGGEWER AS KOMPONENTE VAN DIE BEGINSITUASIE

4.3.1 DIE OUDITKUNDE STUDENT

Soos in afdeling 4.2.6 vermeld, is kennis van die teikengroep, wat op 'n wetenskaplike basis ingewin is, noodsaaklik vir die beplanning en aanbieding van ouditkunde.

Enkele belangrike aspekte aangaande die leerder, soos van toepassing op die ouditkunde afstandstudent, word vervolgens toegelig.

4.3.1.1 Die beskikbaarheid van inligting aangaande die ouditkunde student vir die verskillende vlakke van ouditkunde afstandsonderrig

Buiten die algemene statistiek aangaande ouditkunde studente aan Unisa wat deur die Buro vir Bestuursinligting beskikbaar gestel word met betrekking tot onder andere beroepe (vgl. 2.4.2), getalle per kursus, verspreiding per hoofsentra en taalgroepe, kon geen spesifieke data aangaande ouditkunde studente opgespoor word nie. Die navorser se praktiese ervaring op die voorgraadse vlak van ouditkunde onderrig is ook dat daar geen spesifieke metode bestaan of pogings aangewend word om objektiewe kennis van ouditkunde studente vir die verskillende vlakke van onderrig in te win nie.

Dit wil dus voorkom asof kennis aangaande die ouditkunde student in die

verskillende vlakke van onderrig moontlik gegrond word op:

- die subjektiewe ervaring van dosente wat opgedoen word deur byvoorbeeld korrespondensie met studente, telefoongesprekke, besoeke van studente en die nasien van werkopdragte;
- foutiewe aannames soos gemaak deur 'The British Institute' (vgl. 1.2.3.1), naamlik dat ouditkunde studente gelyktydig met hul akademiese studies ook besig is met praktiese opleiding. Dit sou 'n eenvormige intreekennisvlak van studente veronderstel, wat egter uit die beroepsontleding in afdeling 2.4.2 ongegrond blyk te wees.

Van Heerden (1993b:24-70) het byvoorbeeld bevind dat omstandighede tydens die kinderjare, skoolonderwys, studiegewoontes, -houdings en leerstyle, taal, politieke faktore, ekonomiese faktore, fisiese omgewingsfaktore, individuele eienskappe en idees, veral waardes, faktore is wat die leerprestasie van studente beïnvloed. Dit beklemtoon weereens die belangrikheid van inligting aangaande die teikengroep wat ingesamel moet word.

4.3.1.2 Algemene inligting betreffende die afstandstudent

Die student in die afstandsonderrigsituasie ondervind oor die algemeen die volgende probleme (Smit 1988a:92; vgl. ook Greyling 1992:27-36; Adey *et al.* 1992:31-34):

- 'n gebrek aan tyd om werkopdragte *bevredigend* te voltooi;
- 'n gevoel van verlatenheid, van isolasie wat deur 'n inrigting op hulle "afgedwing" is;
- 'n gebrek aan studievaardighede vir die suksesvolle voltooiing van 'n afstandsonderrigkursus;
- die integrering van studie met huishoudelike verpligtinge en gevolglike gesinsontwrigting;
- gebrek aan selfdisipline en 'n onvermoë om geskeduleerde

- tydsgrense na te kom;
- probleme om boeke te bekom en by biblioteke uit te kom;
 - moegheid aan die einde van 'n dag laat nie energie vir studie toe nie;
 - verandering van dosente op kritieke tye in die kursus;
 - afwesigheid van kriteria om sukses te beoordeel of inligting oor vordering te bekom.

Benewens die algemene probleme van afstandstudente, behoort die spesifieke probleme van ouditkunde afstandstudente ook geïdentifiseer en in die onderrigstrategie in ag geneem te word.

4.3.1.3 Belangrike aspekte betreffende die ouditkunde student waaroor inligting ingewin moet word

Gebaseer op die faktore wat die aanbieding van ouditkunde beïnvloed (vgl. 2.4), kan die volgende aspekte onderskei word waaroor inligting aangaande die ouditkunde student ingewin moet word:

*** Beskikbare studietyd**

Om te kan bepaal wat die omvang van vakinhoud moet wees wat in 'n bepaalde studiejaar ingesluit kan word, is dit belangrik dat die dosent moet weet hoeveel tyd die gemiddelde ouditkunde student beskikbaar het om aan die bemeestering van die vakinhoud te bestee. In die verband het die Buro vir Universiteitsonderrig aan Unisa bevind dat studente gemiddeld 12,4 uur per week beskikbaar het om aan hul studie te bestee, waartydens hulle deur die studiegids moet werk, aanvullende leeswerk moet doen en werkopdragte moet voorberei (Adey & Kampman 1992:7).

Indien 'n onrealistiese tydsbesteding vir die bestudering van ouditkunde van studente vereis word, sal dit tot gevolg hê dat die vakinhoud oppervlakkig bestudeer word en dat gestelde doelwitte nie na wense bereik

word nie.

*** Praktykervaring van die student in aansluiting by die ouditkunde vakinhoud**

Indien 'n student in 'n beroep staan wat verwant is aan die vakgebied van ouditkunde, soos byvoorbeeld 'n ingeskrewe klerk by 'n ouditeursfirma, sal die student se intreekennisvlak aansienlik verskil van die student wat werksaam is 'n rigting wat niks met die vak ouditkunde te doen het nie.

Om die rede moet daar jaarliks inligting ingesamel word aangaande die praktykervaring van studente op die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig, sodat dit in die beplanning van ouditkunde onderrig verantwoord kan word.

Uit die ontleding van die inligting van die Buro vir Universiteitsonderrig is sekere gevolgtrekkings aangaande die beroepservaring van ouditkunde studente gemaak (vgl. 2.4.2). Hierdie inligting sowel as inligting vanaf studente kan byvoorbeeld gebruik word om die praktykervaring waaroor studente beskik, vas te stel.

*** Algemene besigheidskennis en kennis van besigheidstelsels**

In afdeling 2.4.4 is die belangrikheid van algemene besigheidskennis en kennis van besigheidstelsels in die onderrig van ouditkunde aangedui. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat dit deel van die taak van die ouditkunde dosent is om te verseker dat studente oor genoegsame besigheidsgattergrond en kennis van besigheidstelsels sal beskik, sodat sinvolle onderrig kan plaasvind.

Die vlak van besigheidskennis en kennis van besigheidstelsels waaroor die student reeds beskik, moet dus vasgestel word. Dit is noodsaaklik vir die sinvolle beplanning van ouditkunde onderrig om sodoende te verseker dat die student op die intreevlak oor die tersaaklike agtergrondskennis beskik. Die spesifieke inligting wat aangaande studente ingewin moet word, sal afhang van die ouditkunde onderwerpe wat in die betrokke kursus gedek word.

*** Vaardighede waaroor die student beskik**

Dit is belangrik dat die onderriggewer sal weet in watter mate die studente reeds oor van die vaardighede beskik waartoe die ouditkunde student gevorm moet word (vgl. 2.4.1.2). Hierbenewens is dit ook noodsaaklik dat die lees- en skryfvaardighede waaroor die student beskik, vasgestel moet word. Die belangrikheid van lees- en skryfvaardighede vir ouditkunde onderrig blyk duidelik uit die volgende algemene kommentaar wat deur die Raad aan onsuksesvolle kandidate in die 1989 kwalifiserende eksamen gestuur is (OROR 1989):

1. Onvermoë om die instruksies na te kom deur die vrae gestel nie behoorlik te lees nie en onvermoë om die vernaamste grondliggende sake te identifiseer en te ontleed.
2. Gebrek aan behoorlike uiteensetting, netheid, onleesbare skrif asook swak taalgebruik.
3. Onvermoë om kennis van die betrokke onderwerpe saaklik te demonstreer en onvermoë om praktiese aanbevelings in die gegewe omstandighede te maak.
4. Gebrek aan kennis van die openbaarmakingsvereistes vir finansiële state.

Uit die algemene kommentaar wat aan onsuksesvolle kandidate in die 1996 kwalifiserende eksamen gestuur is, blyk dat die probleme met betrekking tot swak lees- en skryfvaardighede steeds voortbestaan (OROR 1996b:4-6).

As in ag geneem word dat hierdie bewerings gemaak word ten opsigte van studente wat reeds hul akademiese opleiding voltooi het, is dit noodsaaklik dat daar aan studente se skryf en leesvaardighede aandag gegee moet word. Kilfoil (1995:67) vermeld tereg dat 'if lecturers intend to test academic language ability and discourse patterns in essays as well as subject content, they should teach the necessary language and writing skills as well.'

*** Kennis van rekeningkunde en ander verwante vakrigtings**

Weens die verwantskap van ouditkunde met ander vakgebiede (vgl. 2.4.5), is dit noodsaaklik dat die student se vlak van kennis van rekeningkunde en ander verwante vakrigtings vasgestel moet word. Hierdie inligting kan aangewend word om 'n bekende aansluitingspunt te verkry vir ouditkunde onderrig, wat later meer breedvoerig beskryf word (vgl. 4.6.2.3(a)).

4.3.1.4 Metodes vir die inwin van studente-inligting

As gevolg van die afstand tussen die dosent en student in afstandsonderrig is dit in praktyk geen maklike taak om objektiewe inligting aangaande ouditkunde studente in te win nie. Een van die bekendste metodes vir die inwin van inligting is die gebruik van vraelyste aan studente. Uit praktiese ervaring blyk dat die mees algemene kritiek teen hierdie metode is dat vraelyste nie teruggestuur word nie, dit onvolledig voltooi word of weens vrees vir vergeldingsaksies van die dosent nie objektief beantwoord word nie.

Greyling (1992:55) meld dat evalueringsmetodes hoofsaaklik gerig is op die insameling van produkevalueringsinligting, waarvoor vraelyste aan studente aangewend kan word om die inligting in te samel. Ander produk evalueringsmetodes wat aldaar geïdentifiseer word vir die insameling van

inligting is:

- evalueringsmodelle
- prosedure-riglyne
- kriterialyste
- evalueringsvorms
- evalueringslyste
- eenvoudige beskrywende studies
- vergelykende studies
- navorsing oor verskillende implementeringmetodes
- algemene waardebepling

Vir die effektiewe gebruik van vraelyste sal metodes gevind moet word om die beperkinge daarvan te oorkom. In 'n poging om studente te motiveer om vraelyste te voltooi, het die Departement Ekonomie aan Unisa byvoorbeeld ECN100-F eksamentoelatingskrediete aan studente toegeken indien die betrokke vraelys voltooi en teruggestuur is. Hierop het 54% van die studente gereageer (Krause 1995:38).

'n Verdere moontlikheid is om vrae in te sluit by 'n kontrolelys wat saam met elke werkopdrag ingedien moet word. Indien die vrae relevant is tot die vakinhoud wat in die werkopdrag vervat is, kan die verlangde studente-inligting daardeur bekom word en kan dit ook kommunikasie tussen die student en dosent aanmoedig. Op hierdie wyse kan 'n volledige vraelys oor die verloop van die jaar verkry word.

'n Ander moontlikheid is die hou van werksessies. 'n Werksessie tussen dosente in Privaatreg aan Unisa en 25 studente van die kursus het tot die verkryging van waardevolle inligting gelei. Van der Walt (1995:89) vermeld byvoorbeeld dat 'the workshop proved to be invaluable as a source of information and ideas for the improvement of study materials.'

Ook die wetenskaplike ontleding en vertolking van eksamenresultate kan

waardevolle inligting aangaande studente verskaf. Eksamens is 'n geleentheid waartydens die afstandstudent onafhanklik bewys moet lewer van die mate waarin die studiemateriaal bemeester is. 'n Ontleding van die resultate kan probleemgebiede uitwys waarop verdere ondersoek en navorsing toegespits kan word.

Sover vasgestel kon word, word daar op die voorgraadse vlak van ouditkunde onderrig tans geen formele ontleding en vertolking van eksamenresultate aan Unisa gedoen om inligting aangaande ouditkunde studente te bekom of om studiemateriaal te verbeter nie. Dit is daarom 'n aspek wat verder deur ouditkunde dosente ontgin behoort te word.

Alhoewel die informele metodes vir die verkryging van studente-inligting (vgl. 4.3.1.1) gebruikswaarde kan hê vir die beplanning van ouditkunde onderrig, moet daar gepoog word om die mees akkurate en objektiewe studente inligting vir beplanningsdoeleindes te gebruik.

4.3.2 DIE ONDERRIGGEWER IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

4.3.2.1 Ter inleiding

In afdeling 3.5 is 'n didaktiese onderrigmodel vir afstandsonderrig beskryf as hulpmiddel waarvolgens die onderriggewer die onderrig kan beplan en didakties verantwoord.

Die verantwoordelikheid om toe te sien dat ouditkunde onderrig op didakties verantwoordbare wyse en in lyn met die professionele vereistes en aard van die vak geskied, berus in die eerste plek by die bestuur van die betrokke departemente deur middel van die samestelling van kurrikula. Dit berus egter ook by elke individuele ouditkunde dosent wat as 'n medewerker in die totale onderrigproses, die verantwoordelikheid het om die kurrikulum tot 'n sillabus op mikrovlak te verbesonder (Greyling

1994a:8).

4.3.2.2 Departementele bestuur

Die didaktiese onderrigmodel bied aan die oorhoofse beplanners van kursusse 'n geheelplan waarvolgens die onderrig gestruktureer en riglyne aan uitvoerders gegee kan word. Indien die onderrigbeleidmakers nie oor 'n totaliteitsiening van die onderrig-gebeure en vakinhoud beskik nie, bestaan daar 'n groot moontlikheid dat leemtes in die onderrigproses kan ontstaan deurdat sekere aspekte van onderrig verabsoluteer kan word.

Om ouditkunde onderrig te verbeter, is dit noodsaaklik dat die totale onderrigpoging, met inagneming van relevante faktore en beskikbare inligting, voortdurend krities geëvalueer sal word. Daar moet by dosente 'n kritiese ingesteldheid geskep word waarvolgens ouditkunde onderrig op wetenskaplik verantwoordbare wyse verbeter en uitgebou sal word.

Die volgende riglyne vir evaluering en verandering in projekbestuur word deur Oosthuizen (1994:29) neergelê:

- re-engineer one process at a time, but don't re-engineer in small steps - it is all or nothing
- a responsible person must be appointed for each process (PM principle: ownership for project)
- use outsiders for objectivity
- identify both symptom and disease in affected processes before re-engineering

Uit die voorafgaande blyk dit dat basiese bestuursriglyne soos wetenskaplikheid, prioriteitsbepaling en objektiwiteit in die bestuur van die afstandsonderrig van ouditkunde gevolg moet word om die betrokke onderrig te ontwikkel en uit te bou.

4.3.2.4 Die individuele ouditkunde dosent

Die didaktiese onderrigmodel bied aan die individuele dosent 'n raamwerk waarvolgens gestelde beleid beoordeel, geïnterpreteer en onderrig op die grondvlak aangebied kan word. Vir die individuele ouditkunde dosent wat oor beperkte of geen professioneel-opvoedkundige kwalifikasies beskik nie, kan kennis aangaande die onderrigmodel en die toepassing van didaktiese beginsels dus van onskatbare waarde wees in 'n poging om onderrig didakties-wetenskaplik aan te bied en te verantwoord.

Die logiese konsekwensie van die voorafgaande is dat die ouditkunde afstandsonderrigdosent opgelei moet word in afstandsonderrig en die toepassing van die onderrigmodel, spesifiek op die vakinhoud van ouditkunde. Ook behoort ondersteuningsfasiliteite tot die beskikking van dosente gestel te word. Greyling (1994b:12) identifiseer die volgende aspekte rakende onderrigontwikkeling en bykomende vaardigheidstrategieë ten opsigte waarvan steun aan dosente verskaf moet word, naamlik 'die evaluering en hantering van groter hoeveelhede werkopdragte; die ontwerp van studiehandleidings; individualisering; spesifieke ondersteuning- en bestuurstrategieë; "competency training", asook onderrigterugvoering...'

Sover vasgestel kon word, word daar tans geen vakspesifieke didaktiese opleiding deur Unisa aan ouditkunde dosente verskaf nie en bestaan daar geen geskrewe riglyne waarvolgens die afstandsonderrig van ouditkunde aangebied behoort te word nie.

Fraser (in Kilpert 1995:110) spreek hom sterk uit teen 'the poor and even non-existent in-service training of lecturers in distance teaching theory and philosophy.'

Om die leemtes ten opsigte van vakdidaktiese opleiding van ouditkunde dosente die hoof te bied, behoort:

- dosente aangemoedig en selfs verplig te word om beskikbare opleiding in afstandsonderrig te ondergaan, en
- riglyne deur middel van geskrewe dokumentasie aangaande vakspesifieke didaktiek deur die departementele bestuur aan dosente beskikbaar gestel te word wat gebaseer is op navorsing, kennis en ervaring.

4.3.2.4 Die handhawing en uitbou van die kennis en praktyk-ervaring van ouditkunde dosente

Weens die teoretiese- en praktiese aard van die vak ouditkunde (vgl. 1.2.3.1) en veranderinge in ouditeurspraktykvoering (vgl. 2.4.6), kan dit te wagte wees dat die praktykervaring van dosente verouderd sal raak indien daar nie genoegsame opdatering van kennis en skakeling met die praktiese ouditeurspraktykvoering plaasvind nie. Indien die ouditkunde dosent nie self oor die nodige kennis en praktiese ervaring beskik nie, kan dit die totaliteitsiensing vir die onderrigbeplanning en -aanbieding van ouditkunde benadeel.

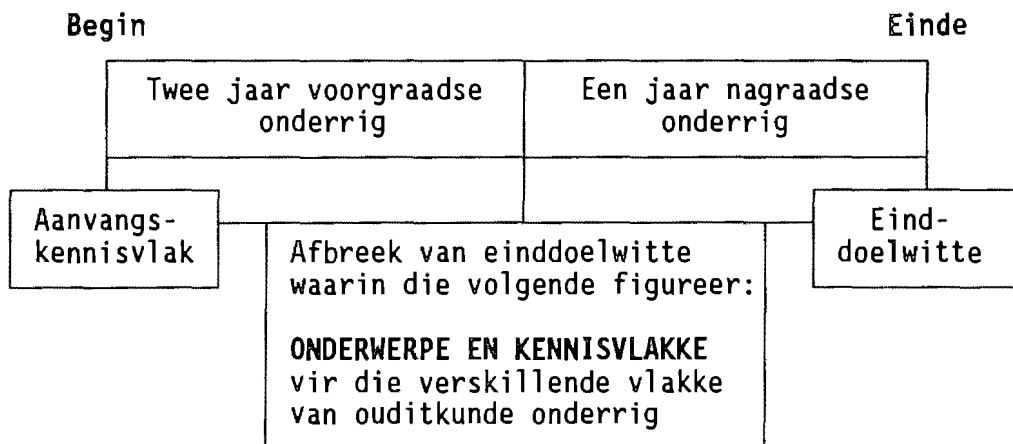
Sover vasgestel kon word, is daar tans op die voorgraadse vlak van ouditkunde geen formele wyse waarvolgens verseker word dat dosente se praktykervaring gehandhaaf en uitgebou word nie. Dit word aan elke individuele dosent self oorgelaat om te verseker dat teoretiese kennis en praktykervaring deurlopend op datum gehou word. Weens die snelle ontwikkeling en veranderinge wat op die ouditkunde vakgebied plaasvind is dit egter 'n moeilike taak.

4.4 DIE VERKRYGING VAN DOELHELDERHEID EN DIE FORMULERING VAN DOELWITTE VIR OUDITKUNDE ONDERRIG

4.4.1 TER INLEIDING

In afdeling 3.6.2 is dit uiteengesit dat die verkryging van doelhelderheid tot 'n groot mate 'n filosofiese aangeleentheid is aangesien daar besin moet word oor die grondinsigte of essensiële kenmerke van die ouditkunde vakwetenskap en die afbreek van einddoelwitte in subdoelwitte vir die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig. Vir ouditkunde onderrig kan die verkryging van doelhelderheid aangaande die rol van die vakinhoud op die beplanning van ouditkunde onderrig, skematies soos in figuur 4-1 uiteengesit word.

Figuur 4-1: Verkryging van doelhelderheid in ouditkunde onderrig



In wese moet doelhelderheid verkry word aangaande die verskillende onderwerpe wat op die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig aangebied moet word, asook die vasstelling van die vereiste kennisvlak waartoe die vakinhoud bemeester moet word.

Tydens die beskrywing van ordeningsbeginsels (vgl. 3.8.2.1) het dit geblyk dat daar in afstandsonderrig hoofsaaklik van die modulêre stelsel

gebruik gemaak word. Hiervolgens moet die totale vakinhoud afgebreek word tot klein eenhede waarvolgens die aanbieding plaasvind, maar wat nogtans deel vorm van 'n groter geheel wat aan die student oorgedra moet word. Met inagneming van die einddoelwitte wat bereik moet word en die aanvangskennisvlak van studente, moet doelwitte op makro-, meso- en mikrovlak dus geformuleer word waarin die leerinhoud, voorwaardes waaronder dit bereik moet word en die kriterium waaraan voldoen moet word vir die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig, uitgespel word (vgl. 3.6.3).

In ouditkunde onderrig moet die onderriggewer sekerheid aangaande die volgende verkry vir die afbreek van einddoelwitte in sub-doelwitte vir die verskillende vlakke van onderrig:

- Die einddoelwitte van ouditkunde onderrig; en
- die metode waarvolgens einddoelwitte opgebreek kan word.

Die bogenoemde aspekte word vervolgens verder toegelig.

4.4.2 EINDDOELWITTE VIR DIE ONDERRIG VAN OUDITKUNDE

Die waarde van die voorgeskrewe leerplanne van die Raad vir die onderrig van ouditkunde blyk duidelik wanneer daar besin word oor die einddoelwitte wat bereik moet word. In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word die onderrig- en opleidings einddoelwitte gestel vir aflegging van die kwalifiserende eksamen (vgl. 1.2.1.2). Die Raad spesifiseer verder ook die vereiste kennisvlakke volgens kennis en begrip, toepassing en integrering vir die bepaalde onderwerpe van elke onderafdeling van die sillabus (vgl. OROR 1993:11-34).

Die onderrigdoelwitte van die Raad is oorkoepelend geformuleer vir die verskillende onderwerpe in elke afdeling van die leerplan en nie ten

opsigte van elke betrokke onderwerp nie. Die vereiste kennisvlak wat ten opsigte van elke onderwerp aangedui word, moet daarom saamgelees word met die oorkoepelend geformuleerde doelwitte om 'n begrip te vorm van die werklike einddoelwitte soos in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad weergegee.

Die afbreek van einddoelwitte in subdoelwitte vir die verskillende vlakke van onderrig is nie so 'n eenvoudige taak as wat dit aanvanklik mag voorkom nie, aangesien daar in die proses 'n balans gevind moet word tussen onder andere:

- Einddoelwitte geskoei op professionele bevoegdheid;
- beperkte of geen aanvangskennis van ouditkunde studente; en
- die omvang van die ouditkunde vakinhoud wat in 'n beperkte tyd tot op geïntegreerde vlak bemeester moet word.

Die afbreek van einddoelwitte behoort dus 'n balans te verteenwoordig tussen die doelwitte vir 'n betrokke vlak van onderrig en dit wat redelikerwys van die gemiddelde student op die betrokke vlak van ouditkunde onderrig verwag kan word. Kennis aangaande die ouditkunde student op die verskillende vlakke van onderrig is eweneens van groot belang.

Die voorgeskrewe leerplanne met gestelde doelwitte en bemeesteringsvlakke soos aangedui in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993), kan tot 'n groot mate aanvaar word as die minimum einddoelwitvereistes vir ouditkunde onderrig (vgl. 2.3.1.3).

Daar moet in gedagte gehou word dat die Opvoedkundige Vereistes uit die oogpunt van die Raad, gebaseer is op die resultaat wat bereik moet word met praktiese en teoretiese onderrig en opleiding. Dit is daarom noodsaaklik dat skakeling en kommunikasie tussen akademici en praktisyns moet plaasvind (vgl. 2.4.2) sodat daar deur middel van wisselwerking

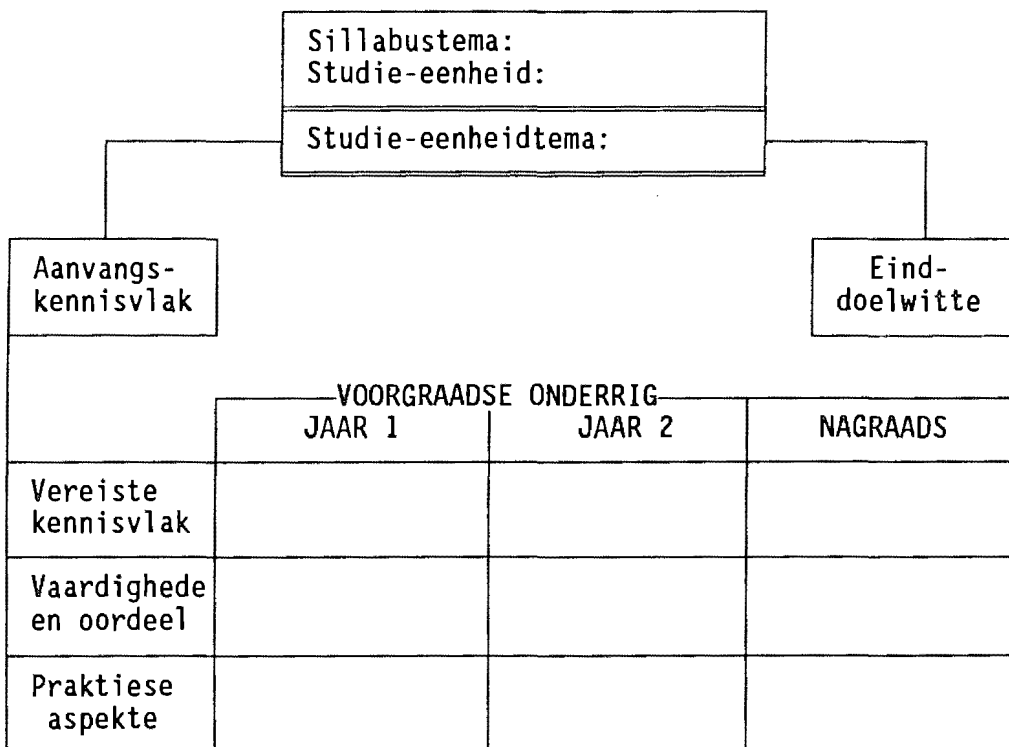
vasgestel kan word watter verantwoordelikhede aan wie toegewys moet word. Die skeiding tussen die verantwoordelikhede van praktisyns en akademiese opleiding kan baie vereenvoudig word indien die Raad in die Opvoedkundige Vereistes skeiding tussen die onderskeie opleidingsverantwoordelikhede sou maak.

4.4.3 'N METODE WAARVOLGENS EINDDOELWITTE OPGBREEK KAN WORD

4.4.3.1 Oorsig

In figuur 4-2 word 'n uiteensetting gegee van 'n metode vir die opbreek van einddoelwitte, die beplanning van onderrig en die formulering van doelwitte vir die onderrig van ouditkunde.

Figuur 4-2: Die afbreek van einddoelwitte in subdoelwitte



Volgens die uiteensetting in figuur 4-2 moet die onderriggewer ten opsigte van elke onderwerp van die totale ouditkunde vakinhoud besin oor:

- Die identifisering van sillabustemas, studie-eenhede en studie-eenheidtemas;
- einddoelwitte vir studie-eenheidtemas;
- die skedulering van studie-eenheidtemas oor die tydperk van onderrig;
- die vasstelling van bemeesteringsvlakke vir die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig;
- die identifisering van vaardighede, professionele oordeel en praktiese onderrig toepaslik op studie-eenheidtemas; en
- die formulering van onderrig- en leerdoelwitte.

Die geheelbeeld wat verkry word deur die stapsgewyse ontleding van ouditkunde onderwerpe, behoort die onderriggewer in staat te stel om sinvolle vak-, kursus- en onderrigdoelwitte te formuleer. Hiervolgens kan die leerdoelwitte van studente vir elke studie-eenheid bepaal en huidige doelwitte en vakinhoud sinvol geëvalueer word.

Die afbreek van einddoelwitte in subdoelwitte is 'n omvattende proses omdat dit beteken dat al die einddoelwitte wat deur die Raad gestel word, afgebreek moet word in subdoelwitte. Dit is egter 'n noodsaaklike proses om te voorkom dat daar leemtes in die sillabusse vir die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig ontstaan.

Vervolgens word die metode vir die opbreek van einddoelwitte in subdoelwitte in besonderhede beskryf.

4.4.3.2 Die identifisering van sillabustemas, studie-eenhede en studie-eenheidtemas

In hoofstuk 2 is die totale vakinhoud van ouditkunde beskryf aan die hand van die Opvoedkundige Vereistes van die Raad as minimum vereistes. Hieruit het dit geblyk dat die hoofkomponente van die ouditkunde sillabus die volgende is:

- Verantwoordelikhede, funksies en kenmerke van die onafhanklike ouditeur
- Die ouditproses
- Statutêre vereistes
- Die besigheidsinligtingstelsel leerplan

Voorgenoemde hoofkomponente is in wese die sillabustemas vir ouditkunde onderrig en word verder onderverdeel in studie-eenhede. In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad word al die studie-eenhede egter nie onderverdeel in studie-eenheidtemas wat onderrig moet word nie. Dit word aan die onderriggewer oorgelaat om die onderverdeling op meso- en mikrovlak te doen.

4.4.3.3 Die formulering van einddoelwitte vir studie-eenheidtemas

Aangesien die studie-eenheidtemas nie in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993) uiteengesit word nie, word daar ook nie spesifieke doelwitte daarvoor geformuleer nie. Dit word dus ook aan die onderriggewer oorgelaat om die einddoelwitte, gebaseer op die oorkoepelende einddoelwitte en vereiste kennisvlakke soos vervat in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad, op meso- en mikrovlakke te formuleer.

4.4.3.4 Die skedulering van studie-eenhede en studie-eenheidtemas in verskillende kursusse oor die tydperk van onderrig

Die skedulering van studie-eenhede en studie-eenheidtemas in verskillende kursusse oor verskillende studiejare behels die afbreek van die einddoelwitte van die studie-eenheidtemas soos geformuleer. Dit is 'n proses waarvolgens al die studie-eenheidtemas wat uit die Opvoedkundige Vereistes van die Raad voortvloei, toegedeel word aan onderskeie kursusse met vermelding van die bemeesteringsvlak wat op elke betrokke vlak van onderrig bereik moet word.

Met die skedulering van studie-eenhede en studie-eenheidtemas moet die ordeningsbeginsels waarna in afdeling 3.8.2.1 verwys is, in gedagte gehou word. Hier is veral die didaktiese beginsel van geheelsiening van besondere belang.

4.4.3.5 Die vasstelling van bemeesteringsvlakke vir die studie-eenheidtemas op die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig

Bemeesteringsvlakke vir die verskillende studie-eenheidtemas in 'n spesifieke kursus moet vasgestel word op grond van die

- einddoelwit wat bereik moet word;
- studiejare waartydens die studie-eenheidtema ingesluit word;
- aanvangskennisvlak aangaande die studie-eenheidtema waaroor die student beskik by aanvang van onderrig op die betrokke vlak van onderrig.

In die verband is dit belangrik om daarop te let dat die doelwitte nie aangepas of gewysig word na aanleiding van die kennisvlak waaroor die studente beskik nie, maar deur doeltreffende onderrig en leer word die student vanaf die intredingskennisvlak gelei en onderrig tot bereiking

van die gestelde doelwitte. Die doelwit wat gestel word, moet egter realisties en haalbaar wees volgens wat redelikerwys van 'n gemiddelde student op die betrokke vlak van onderrig verwag kan word.

As algemene riglyn kan dit gestel word dat met die onderrig van ouditkunde op die finale voorgraadse vlak voortgebou moet word op die grondslag wat met die aanvangsonderrig gelê is. Waar daar met aanvangsonderrig aan studente 'n breë verwysingsraamwerk voorsien word, behoort daar op hierdie vlak werklike verdieping in die vakinhoud plaas te vind. Doelwitte op die nagraadse vlak van ouditkunde kan as sinoniem met die doelwitte van die Raad beskou word, aangesien die verwerwing van STR die student toelating tot die aflegging van die kwalifiserende eksamen verleen.

Die drie bemeesteringsvlakke soos deur die Raad vasgestel (vgl. 2.3.1.3), is gebaseer op 'n eie kurrikulummodel vir die opleiding en onderrig van voornemende rekenmeesters en kan bykans volledig herlei word na die taksonomie van Bloom (vgl. 2.3.1.3 en 3.4.4.10). Vir eenvormigheid in die aanduiding van kennisvlakke behoort daar in die onderrig van ouditkunde volstaan te word by die indeling soos in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad omskryf.

4.4.3.6 Die identifisering van vaardighede, professionele oordeel en praktiese onderrig wat in verband staan met studie-eenheidtemas

Die doelwitte vir ouditkunde onderrig moet geformuleer word ooreenkomstig die totale ouditkunde vakinhoud (vgl. 4.2.2) en moet dus die kennispoel, professionele vaardighede en oordeel en noodsaaklike praktiese opleiding insluit.

Uit die voorafgaande blyk dit dus noodsaaklik te wees dat die onderriggewer sal besin en met praktisyns sal kommunikeer oor die

vaardighede, professionele oordeel en praktiese aspekte wat in die onderrig en as sodanig in die onderrigdoelwitte vervat moet wees.

4.4.3.7 Die formulering van onderrig- en leerdoelwitte

Op grond van die geformuleerde einddoelwitte en die afbreek van einddoelwitte in subdoelwitte tot op die vlak van studie-eenheidtemas, moet oorhoofse doelwitte op mesovlak sowel as onderrig- en leerdoelwitte op mikrovlak geformuleer word. Hierdie doelwitte moet geformuleer word ooreenkomstig die riglyne wat in afdeling 3.6.3 uiteengesit is.

Die geformuleerde leerdoelwitte moet effektief aan die leerders oorgedra word aangesien dit rigtinggewend is aan die leerhandelinge van die student en weens die motiveringswaarde daarvan (vgl. 3.9.2.1).

4.4.3.8 'n Evaluering van die huidige doelwitformulering en strukturering van kursusse op die voorgraadse vlak van ouditkunde onderrig aan Unisa

Uit Unisa se ouditkunde studiegidse op voorgraadse vlak blyk dit dat daar wel leerdoelwitte geformuleer is vir die modules (studie-eenhede) wat in die verskillende kursusse gedek word (vgl. Vorster, Wentzel & Theron 1992).

Sover vasgestel kon word, is die oorkoepelende einddoelwitte en vereiste kennisvlakke vir die onderrig van ouditkunde aan Unisa nie skriftelik geformuleer nie (vgl. 4.4.3.3). Dit wil dus voorkom asof doelwitbepaling moontlik nie gedoen is op grond van geformuleerde einddoelwitte nie en dat die leerdoelwitte op grond van die informele aanvoeling en oordeel van onderriggewers geformuleer is. Dit impliseer dat die einddoelwitte nie afgebreek is in subdoelwitte om sodoende te bepaal watter onderwerpe

en tot watter bemeesteringsvlak die betrokke onderwerp op 'n bepaalde vlak aangebied behoort te word nie (vgl. figuur 4-2).

4.4.4 SINTESE

Weens die belangrikheid van doelwitte in die onderrigproses en as rigtingwyser aan studente van wat verwag en bereik moet word, behoort 'n totale ontleding van die ouditkunde sillabus, volgens die riglyne hierbo uiteengesit, onderneem te word. Volgens die nuutgeformuleerde doelwitte en onderwerpsindelings en gebaseer op die vertolking van die riglyne deur die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993), kan verskillende ouditkunde kursusse geëvalueer en aangepas word.

4.5 DIE SKEP VAN ONDERRIG-LEERGELEENTHEDE IN DIE AFSTANDSONDERRIG VAN OUDITKUNDE

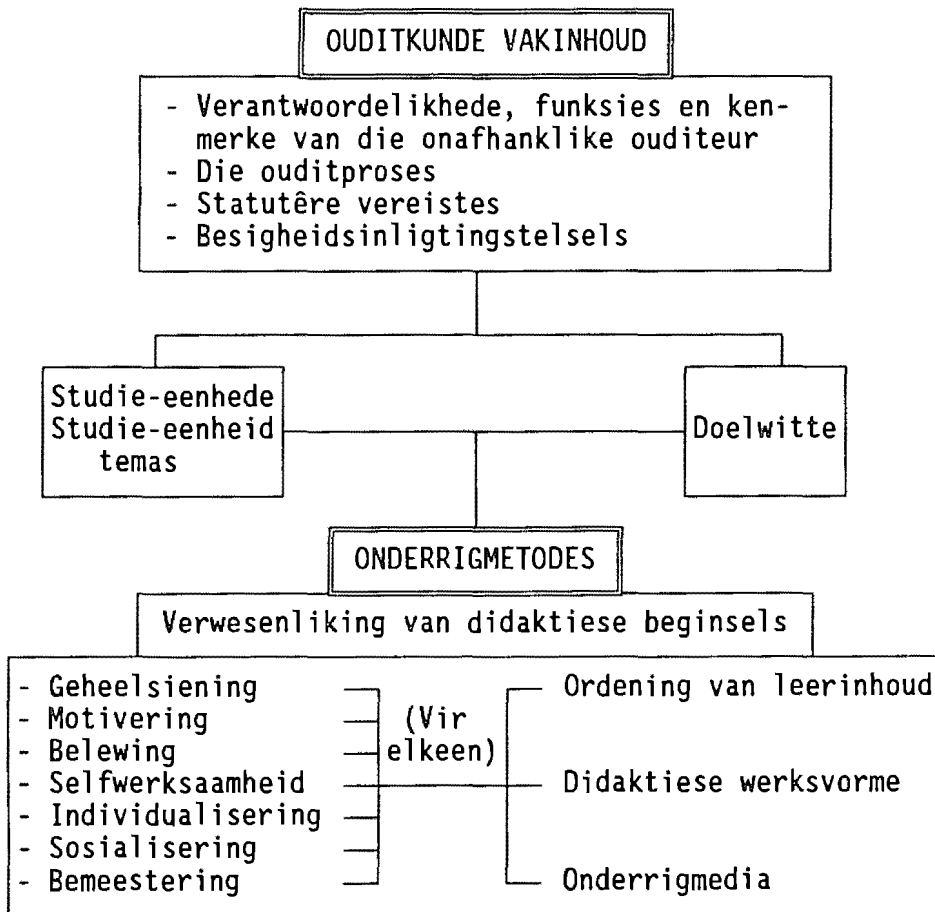
In afdeling 3.8 is die onderskeie komponente waaruit onderrig-leersituasies bestaan, naamlik seleksie en ordening van leerinhoud, aanwending van didaktiese werksvorme en onderrigmedia wat geskik is vir afstandsonderrig, beskryf. Die skep van onderrig-leergeleentheid behels, met inagneming van die didaktiese beginsels, die samevoeging van die voorgenoemde komponente in 'n onderrigmetode. Fraser *et al.* (1990:143) definieer 'n metode as 'n weldeurdagte werkswyse met die oog op die verwesenliking van 'n bepaalde doel.'

Onderrigmetodes verwys dus na die beplanning van onderrig-leergeleentheid en sal in die leseenheid vergestaltung vind. In figuur 4.3 word die bepaling van onderrigmetodes vir studie-eenhede en studie-eenheidtemas op die mikrovlak van ouditkunde onderrig skematies uiteengesit.

In afdeling 3.9 is in breë trekke riglyne verskaf waarvolgens die

didaktiese beginsels in afstandsonderrig vergestalt kan word. Die taak van die ouditkunde onderriggewer is nou om die breë riglyne vir die vergestaltung van die didaktiese beginsels in afstandsonderrig spesifiek op die ouditkunde vakinhoud van toepassing te maak. Soos in figuur 4.3 uiteengesit kan dit gedoen word deur in elke studie-eenheid of studie-eenheidtema van ouditkunde onderrig te besin oor hoe elkeen van die didaktiese beginsels vergestalt kan word deur:

Figuur 4-3: Skematiese voorstelling vir die bepaling van onderrigmetodes vir ouditkunde



- die ordening van leerinhoud

- die aanwending van didaktiese werksvorme
- die gebruik van onderrigmedia.

Weens die beperkte navorsing oor die onderrig van ouditkunde kon geen vakspesifieke didaktiese riglyne opgespoor word waarvolgens daar op wetenskaplike wyse navorsing of besinning oor die onderwerp was nie. Dit plaas die onderriggewer op die meso- en mikrovlak van ouditkunde onderrig in 'n baanbrekersrol om navorsing en beplanning te doen vir die verantwoording van vakspesifieke didaktiese onderrig.

4.6 RIGLYNE VIR DIE VERGESTALTING VAN DIE DIDAKTIESE BEGINSELS IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

4.6.1 KONTEKS

Daar moet in gedagte gehou word dat die werklike vergestaltung van die didaktiese beginsels in die leseenheid, met inagneming van die totale onderrigmodel, moet geskied. Akkurate inligting aangaande ouditkunde studente en doelwitte wat bereik moet word sal om die rede die doeltreffende vergestaltung van die didaktiese beginsels beïnvloed.

Om die breë riglyne vir die vergestaltung van didaktiese beginsels op elke studie-eenheid of studie-eenheidtema van die ouditkunde leerplan toe te pas, is 'n omvattende taak. As gevolg van die beperkte omvang van hierdie studie is dit daarom nie moontlik om sodanige vakspesifieke riglyne daar te stel nie.

Vir die vergestaltung van die didaktiese beginsels in ouditkunde afstandsonderrig word daar vir die doeleindes van hierdie studie volstaan met die volgende:

- 'n Vergelyking van die breë riglyne vir die vergestaltung van die didaktiese beginsels in afstandsonderrig (vgl. 3.9) met die huidige

- aanbieding van die AUD202-H ouditkunde module op voorgraadse vlak.
- Die uitwys van moontlike leemtes wat in die aanbieding van die betrokke module bestaan. Die maak van vakspesifieke voorstelle waarvolgens die geïdentifiseerde leemtes oorbrug kan word.

Met die ontleding en evaluering van die AUD202-H module word klem gelê op veral twee aspekte, naamlik aanvangsonderrig en die ouditproses (die essensie van die ouditkunde vakgebied) wat in afdelings 4.2.5 en 4.2.8 onderskeidelik uitgewys is as aangeleenthede wat deurlopend in die onderrigproses in gedagte gehou moet word. Die voorafgaande kan ook as eksemplaar dien vir die evaluering van ander ouditkunde kursusse.

4.6.2 DIE VERGESTALTING VAN DIE GEHEELSIENING IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

4.6.2.1 Oriëntering

Uit afdelings 3.4.4.3 en 3.9.1 het dit geblyk dat die geheelsiening as didaktiese beginsel in onder andere die ordening van leerinhoud, voorbeelde, verduidelikings en illustrasie in afstandsonderrig vergestalt kan word. Dit het ook geblyk dat die deduktiewe benaderingswyse waarskynlik die geskikste wyse is om studiemateriaal op 'n basis van afstandsonderrig aan te bied.

Die feit dat verskeie ouditkunde studente in die tweede akademiese jaar van opleiding waarskynlik vir die eerste keer met die vakinhoud van ouditkunde te doen kry, noodsaak besondere klem op die didaktiese beginsel van geheelsiening sodat die student presies weet waar die betrokke onderwerp in die geheel inpas. Ook moet aansluiting gevind word by dit wat aan die student bekend is, sodat begripleemtes uitgeskakel kan word.

4.6.2.2 'n Skematiese voorstelling van die ouditproses vir die bereiking van die geheelsiening

'n Skematiese voorstelling van die ouditproses as ouditkundige illustrasie van die totale uitvoering van 'n audit, bied aan die ouditkunde student 'n geheelbeeld waarvolgens die verskillende auditstappe ontsluit word (vgl. SAIGR 1987, OU 015).

In die onderrig van ouditkunde behoort dit nie 'n probleem te wees om aan die geheelsiening uitvoering te gee nie, aangesien die ouditproses op sigself in 'n sisteem vervat is en alle ander komponente van die ouditkunde leerplan op 'n logiese wyse daarmee in verband gebring kan word. In die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993:12) word dit dan ook gemeld dat die ouditkunde leerplan gestruktureer is 'om so ver moontlik die ouditproses te volg. Die leerplan het betrekking op die audit van enige entiteit ongeag die metode van dataverwerking.'

In Standpunt OU 015 word die raamwerk van die hele ouditproses beskryf waarvolgens 'n audit uitgevoer behoort te word, en word daar ook 'n skematiese voorstelling van die ouditproses verskaf (SAIGR 1987, OU 015). Die gebruik van die ouditproses om die geheelsiening te bewerkstellig berus egter op die veronderstelling dat die ouditproses vanaf aanvangsonderrig aangebied sal word, sodat die student 'n behoorlike begrip van die raamwerk van die ouditproses kan vorm.

Vir die aanvanklike ontsluiting van die ouditproses vir die student tydens aanvangsonderrig, het die onderriggewer sekere struikelblokke wat oorbrug moet word. Hieraan word vervolgens aandag geskenk.

4.6.2.3 Probleme by ouditkunde aanvangsonderrig

(a) Bekende aansluitingspunte by die leefwêreld van die student

By die aanvangsonderrig van ouditkunde aan Unisa is dit belangrik dat aansluiting gevind word by die vakgebied van rekeningkunde wat as deel van die ACT100-F of ACT100-S kursus aangebied word. Die rede hiervoor is dat die suksesvolle aflegging van die betrokke rekeningkunde kursus as voorvereiste vir registrasie tot ouditkunde AUD200-F gestel word (Unisa 1996d:103). Weens die noue verwantskap tussen rekeningkunde en ouditkunde kan die rekeningkundige kennis van die studente ook as basiese aansluitingspunt gebruik word by die aanvangsonderrig van ouditkunde. Die volgende rekeningkundige onderwerpe wat in die betrokke kursus gedek word, kan vir die onderrig van ouditkunde relevant wees (vgl. Unisa 1996d:108-109):

- rekeningkundige begrippe, beginsels en prosedures
- maatskappy-finansiële jaarstate vir interne en eksterne gebruik
- beslote korporasies
- ontleding en vertolking van finansiële state
- besigheidsinligtingstelsels

Uit die bogenoemde blyk dit duidelik dat die ouditkunde student se agtergrondkennis aangaande maatskappy finansiële state as aansluitingspunt vir ouditkunde onderrig gebruik kan word.

(b) Kennis aangaande ouditkundige begrippe as voorvereiste vir die onderrig van ouditkunde

Kennis van sekere basiese ouditkundige begrippe is noodsaaklik vir die onderrig van ouditkunde, aangesien in die ouditproses daarna verwys word en begrip vir die ouditproses afhanklik is van kennis aangaande dié

begrippe. Van die basiese begrippe waarna verwys word, is onder andere (vgl. SAIGR 1987, OU 015):

- die doelwit van 'n audit
- stellings in finansiële inligting
- wesenlikheid
- auditrisiko
- redelikheid
- auditbewyse
- auditwerkspapiere

In afdeling 2.4.3 is daar vermeld dat professionele oordeel ter sprake kom by die auditkundige begrippe van *redelikheid*, *wesenlikheid* en *auditrisiko*. Hierdie begrippe word op grond van professionele oordeel vasgestel en is as sodanig nie presies bepaalbaar nie. Dit kan daarom te wagte wees dat baie studente in die aanvangstadium van auditkunde onderrig probleme sal ondervind om hierdie basiese begrippe te bemeester en te begryp. Weens die belangrikheid van die geheelsiening in auditkunde waardeur die auditproses tydens aanvangsonderrig begryp moet word, behoort besondere moeite gedoen te word om die basiese auditkundige begrippe vir die student verstaanbaar te maak.

Die finansiële state kan hier weer eens gebruik word as bekende aansluitingspunt om die betrokke auditkundige beginsels toe te lig en begrip daarvan te bevorder. Die belangrikheid van kennis aangaande finansiële state in die uitvoering van die auditproses blyk duidelik uit die volgende beskrywing in die Opvoedkundige Vereistes van Die Raad (1993:13): 'Die primêre funksie van die gewone ondersoek van finansiële state deur die ouditeur is die uitspreek van 'n mening of dit 'n redelike weergawe van die finansiële toestand op 'n spesifieke stadium is en die resultate van die bedrywighede van die onderneming waarop dit betrekking het vir die spesifieke tydperk redelik weergee.'

In wese handel die ouditproses met die ondersoek van finansiële state en die uitspreek van 'n mening daaromtrent. Dit is daarom voor-die-hand-liggend dat finansiële state as basiese uitgangspunt gebruik moet word om die ouditproses vir die student te ontsluit. Aspekte soos wesenlikheid, redelikheid, stellings en ouditrisiko kan verder sinvol aan die student oorgedra word deur dit te herlei na finansiële state. Hierdeur word 'n bekende aansluitingspunt vir die student gevorm en kan dit daarom bevorderlik wees vir die vestiging van die geheelsiening in die aanvangsonderrig van ouditkunde.

(c) Gebrek aan kennis van dokumentasie, besigheidstelsels en rekeningkundige verantwoording van transaksies

Kennis van basiese dokumentasie, rekeningkundige verantwoording, rekeningkundige rekords, interne beheermaatreëls en die vloei van dokumentasie binne 'n onderneming vir verskillende tipes transaksies wat in 'n onderneming voorkom, kan ook beskou word as voorvereistes vir die sinvolle onderrig van die ouditproses. Hierdie aangeleentheid is reeds in afdeling 2.4.4 breedvoerig toegelig en verteenwoordig 'n aspek wat dringend aandag moet geniet, sowel in ouditkunde as ander verwante vakgebiede. In die onderrig moet die student wat nie oor die nodige agtergrondskennis beskik nie, daarmee toegerus word sodat die onderrig positief ervaar en die vergestaltung van die geheelsiening daardeur bevorder sal word.

4.6.2.4 'n Evaluering van die vergestaltung van die geheelsiening in huidige ouditkunde afstandsonderrig

Sover dit uit die studiegids en studiebriefe vir die AUD202-H ouditkunde module blyk, kan die volgende afleidings betreffende die vergestaltung van die geheelsiening gemaak word (vgl. Vorster et al. 1992):

- Daar word in 'n meerdere of mindere mate van skematiese voorstellings gebruik gemaak om die geheelsiening te vergestalt. Die skematiese voorstelling van die ouditproses word gebruik om die verskillende stappe van die ouditproses aan te dui. 'n Skematiese voorstelling ter illustrasie van die onderskeie transaksiesiklusse word ook gebruik.
- Geen spesifieke voorbeeld waar finansiële state as bekende aansluitingspunt by die leefwêreld van die student gebruik word om op 'n deduktiewe benaderingswyse die ouditkunde vakinhoud vir die student te ontsluit, kon opgespoor word nie.
- Basiese ouditkundige begrippe word as teoretiese inligting aan studente oorgedra.
- Geen aanduiding bestaan dat studente se gebrekkige kennis van dokumentasie, besigheidstelsels en rekeningkundige verantwoording van transaksies, aangevul word nie.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat pogings aangewend word om die geheelsiening in die betrokke module te bewerkstellig, maar dat dit veel verder uitgebrei kan word.

4.6.2.5 Sintese

Om by studente 'n geheelsiening in die onderrig van ouditkunde tuis te bring, behoort die uitgangspunt te wees dat alle onderlinge komponente van die ouditkunde leerplan na die ouditproses herlei moet word en behoort die student se rekeningkundige kennis van finansiële state gebruik te word vir 'n bekende aansluitingspunt. Indien die ouditproses die fokuspunt is in die aanvangsonderrig van ouditkunde bied dit 'n verwysingsraamwerk waarna altyd terugverwys kan word vir die skep van 'n geheelsiening.

4.6.3 DIE VERGESTALTING VAN MOTIVERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Soos in afdelings 3.4.4.4 en 3.9.2 beskryf, sal die korrekte aanwending van al die komponente van die onderrig-leersituasie, en veral die daarstel van realistiese doelwitte wat bereik moet word en die gebruik van doeltreffende onderrigmedia, bydra tot die motivering van ouditkunde studente.

Indien daar na die bereiking van doelwitte en die gebruik van onderrigmedia as motiveringsbronne in die studiegids en studiebriefe vir die AUD202-H module gekyk word, blyk die volgende (vgl. Vorster *et al.* 1992):

* Doelwitformulering

In die studiegids van die betrokke ouditkunde module word daar aan die begin van elke studie-eenheid doelwitte gestel wat die student moet verwesenlik na bestudering van die betrokke studiemateriaal.

Dit wil egter voorkom asof daar geen formele doelwitbepaling gedoen is voordat die doelwitte in die studiegidse geformuleer is nie (vgl. 4.4.3.8).

* Die treffende gebruik van die geskrewe woord as onderrigmedium

Alhoewel die studiegidse in ouditkunde op die modulêre stelsel georden en in studie-eenhede afgebaken is, blyk dit steeds gidse te wees waarin die studiemateriaal wat in voorgeskrewe boeke vervat is, bloot opgesom word. Volgens Van der Walt (1995:85) is die probleem met die 'old style' studiegidse dat 'it was too easy and too tempting to study exclusively

from them, without any reference at all to the prescribed books.'

Die student word dus nie gemotiveer om die studiemateriaal in die voorgeskrewe handboeke te bestudeer nie. In ooreenstemming met die gebruik van studiegidse wat in afdeling 3.8.2.2 (a) beskryf is, vermeld Van der Walt (1995:85) dat 'the guide would have to force the student to use the prescribed textbook, but it would also have to help the students to understand and integrate the textbook and the prescribed cases.'

Uit die ondersoek het dit ook geblyk dat die gebruik van vloeikaarte en skematiese voorstellings, voorbeelde is van motiveringstegnieke wat te min gebruik word om studiemateriaal in ouditkunde op 'n interessante wyse vir die studente te ontsluit.

* Die gebruik van verskillende onderrigmedia

Alhoewel die motiveringstegnieke waarna in afdeling 3.9.2.2 verwys is, naamlik helderheid, kontras, afwisseling en beweging wel met betrekking tot die geskrewe woord toegepas kan word, kan dit soveel makliker bereik word met die gebruik van alternatiewe onderrigmedia soos rekenaartegnologie.

Sadler en Smit (1994:186-188) onderskryf die noodsaaklikheid van die gebruik van rekenaars in ouditkunde onderrig, maar meld aangaande die opvoedkundige gebruik daarvan dat 'the literature on microcomputer use in accounting education concentrates mainly on the implementation experience of instructors and ignores the effects of microcomputer use on student learning.'

Uit navorsing van Vorster (1994:100-107) blyk dit dat mikrorekenaars in 'n mindere of meerdere mate deur ouditeursfirmas gebruik word vir die volgende ouditkundige take:

- auditprogramme
- interne beheervraelyste
- vloeikaarte
- rekordhouding van afgehandelde auditprosedures
- rekenaargestesteunde oudittegnieke
- verhoudingsontledings
- toepassing van kwantitatiewe tegnieke (bv. regressie analises)
- vergelyking van inligting met eksterne databasisse
- statistiese steekproeftegnieke
- bepaling van auditrisiko
- grafiese voorstelling van data
- byhou van auditwerkspapiere

Voorgenoemde dui daarop dat daar verskeie aanwendingsmoontlikhede vir rekenaars as alternatiewe onderrigmedia in ouditkunde onderrig bestaan. Die motiverende waarde daarvan is voor-die-hand-liggend indien die media korrek aangewend word. Die gebruik daarvan bly egter onderhewig aan die algemene kriteria vir die gebruik van onderrigmedia waarna in afdeling 3.8.2.3 (c) verwys is.

By ondersoek het dit geblyk dat daar aan Unisa op die voorgraadse vlak van ouditkunde onderrig hoofsaaklik van die geskrewe woord as onderrigmedium gebruik gemaak word. Op die nagraadse vlak is daar op beperkte wyse begin met die insluiting van 'n praktiese mikrorekenaar werkopdrag in die studiepakket (Sadler & Smit 1994:196).

4.6.4 DIE VERGESTALTING VAN BELEWING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

In afdeling 3.4.4.5 is belewing as didaktiese beginsel en in afdeling 3.9.3 is die vergestaltung daarvan in afstandsonderrig beskryf.

4.6.4.1 'n Evaluering van die vergestaltung van belewing as didaktiese beginsel in die huidige ouditkunde afstandsonderrig

Daar kan weinig voorbeelde genoem word van waar daar in die AUD202-H module spesifiek aandag gegee word aan belewing van die werklikheid (vgl. Vorster et al. 1992). Redes wat hiervoor aangevoer kan word, is waarskynlik die volgende:

- In die betrokke module word daar hoofsaaklik van die geskrewe woord as onderrigmedium gebruik gemaak (vgl. 3.9.3).
- Studiemateriaal word op 'n teoretiese inligtingsbasis aangebied, sonder dat daar gepoog word om praktiese situasies te simuleer of na te boots.

Een voorbeeld van waar daar wel in 'n mate aan die didaktiese beginsel van belewing uitvoering gegee word, is dat in sekere werkopdragte 'n praktiese aanslag gevolg word in die formulering van die vrae (vgl. Unisa 1996a:17-45).

4.6.4.2 Metodes waarvolgens die didaktiese beginsel van belewing vergestalt kan word

Belewing as didaktiese beginsel is veral belangrik by die aanvangsonderrig van ouditkunde waar sommige studente oor weinig of geen praktykervaring beskik nie. Belewing kan vir die betrokke studente van besondere belang wees om die ouditkunde studiemateriaal sinvol te ervaar en vir die motiverende waarde daarvan.

Praktiese simulaties in die vorm van gevallestudies is een van die bekendste metodes waarvolgens die student die geleenheid kry om aan 'n oudit te werk wat die werklikheid naboots. Volgens Adams (1992:292) is een van die tekortkominge van ouditkunde kursusse gewoonlik geleë in die

afwesigheid van geleentheid om aan 'n werklike oudit te werk. Die metode wat voorgestel word om die probleem te oorbrug, is 'n omvattende praktiese simulatie waarin 'n werklike oudit, met inagneming van die beperkinge van 'n onderrigsituasie, so getrou as moontlik nageboots word.

Die ouditkundige gebruike van mikrorekenaars (Vorster 1994:100-107; Sadler & Smit 1994:184; Peek & Peek 1990:17) bied verdere geleentheid waar studente gesimuleerde praktiese ondervinding kan opdoen.

Hoewel die gebruik van alternatiewe onderrigmedia die student tot baie naby aan die uitvoer van 'n werklike oudit kan bring, moet die aanwending daarvan weer eens gesien word in die lig van die algemene kriteria vir die gebruik van media soos in afdeling 3.8.2.3 (c) beskryf.

4.6.5 DIE VERGESTALTING VAN SELFWERKSAAMHEID AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Selfwerkzaamheid as didaktiese beginsel is in afdeling 3.4.4.6 en die vergestaltung daarvan in afstandsonderrig in afdeling 3.9.4 beskryf.

4.6.5.1 'n Evaluering van die vergestaltung van selfwerkzaamheid in die huidige ouditkunde afstandsonderrig

Soos vermeld in afdeling 3.9.4 is selfwerkzaamheid eie aan afstandsonderrig. In die AUD202-H module word daar van begeleide selfstudie as metode van onderrig-leer gebruik gemaak. Die studiehandleiding is in studie-eenhede opgedeel wat die student self moet deurwerk (vgl. Vorster et al. 1992). Met behulp van die studiegids, werkopdragte, kommentaar op werkopdragte, studiebriefe en direkte kommunikasie is die student op selfwerkzaamheid aangewese om die studiemateriaal te bemeester.

4.6.5.2 Metodes vir die vergestaltung van selfwerkzaamheid in ouditkunde afstandsonderrig

Uit afdeling 3.9.4 blyk dit dat selfwerkzaamheid in afstandsonderrig op begeleide selfstudie dui.

Begeleide studentesteun kan op verskillende wyses aan studente verskaf word om die ouditkunde vakinhoud te bemeester. Die metode word bepaal deur die betrokke vakinhoud, die doelwitte wat bereik moet word en sluit die korrekte aanwending van didaktiese werksvorme en onderrigmedia in.

Breë riglyne waarvolgens didaktiese werksvorme en onderrigmedia in afstandsonderrig aangewend kan word, is in afdelings 3.8.2.2 en 3.8.2.3 beskryf. Dit is die taak van die ouditkunde onderriggewer om voortdurend oor die optimum gebruik van werksvorme en onderrigmedia te besin en dit krities te evalueer.

Nadat 'n omvattende herstrukturering van die kursusinhoud en aanbieding van die kursus in Sakereg PLW201-M binne die departement Privaatreg uitgevoer is, spreek Van der Walt (1995:79) die volgende mening uit: 'Voorlopige resultate, gegrond op die eksamenuitslae van 1994, suggereer dat die gestruktureerde en reflektiewe onderrigbenadering wat sedert 1994 gevolg word nie alleen die kursusinhoud en die studiemateriaal verbeter het nie, maar dat dit studente beter voorberei om die studiemateriaal te hanteer.'

Aspekte soos die selfevaluering van werkopdragte, die formaat van studiegidse, die ontwikkeling van studente se lees- en skryfvaardighede en die formaat en inhoud van studiebriewe is aspekte waarvoor daar opnuut in die onderrig van ouditkunde besin moet word (vgl. Van der Walt 1995:79-101; Greyling 1992:36-51; Adey et al. 1992:97-121).

4.6.6 DIE VERGESTALTING VAN INDIVIDUALISERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Individualisering as didaktiese beginsel is in afdeling 3.4.4.7 en die vergestaltung daarvan in afstandsonderrig in afdeling 3.9.5 beskryf.

4.6.6.1 Die vergestaltung van individualiserig as didaktiese beginsel in die huidige ouditkunde afstandsonderrig

Word die individualiseringskenmerke vir afstandsonderrig (vgl. 3.9.5) met die AUD202-H module vergelyk, kom die volgende leemtes ten opsigte van individualisering na vore, wat tiperend is van afstandsonderrig in die algemeen:

- Daar word met die volgende werkopdrag voortgegaan ongeag of die student die voorafgaande werk bemeester het.
- Daar word nie voorsiening gemaak vir die verskillende leerstyle van leerders nie, aangesien dieselfde studiepakket aan al die studente aangebied word.
- Daar word nie volledige terugvoer na elke leertaak verskaf nie. Slegs sekere geselekteerde vrae van die werkopdrag word nagesien en algemene kommentaar in die vorm van 'n studiebrief aan studente gestuur.
- Leeraktiwiteite en onderrigmedia word nie afgewissel na gelang van die behoeftes en vaardighede van die student nie, aangesien dieselfde (hoofsaaklik skriftelike) studiepakket aan alle studente beskikbaar gestel word.
- Verskille in studente se agtergrondkennis van ouditkunde word nie in ag geneem nie.
- Verskille wat by studente voorkom met betrekking tot taal-, lees- en skryfvaardighede word nie in ag geneem nie.

Die verskil in toetredingskennisvlak vereis byvoorbeeld dat onderrig sodanig aangebied moet word dat die student wat wel oor die nodige aanvangskennis beskik nie moet voel dat tyd vermors word op reeds bekende werk nie. Daarteenoor moet die student wat nie oor die nodige aanvangskennis beskik nie, met die vereiste kennis toegerus word sodat die ouditkunde onderrig sinvol kan plaasvind.

4.6.6.2 Metodes vir die vergestaltung van individualisering in ouditkunde afstandsonderrig

* Selfevalueringsvrae met antwoorde

Vir die doeleindes van bemeestering en onmiddellike terugvoer aan studente, is dit noodsaaklik dat selfevalueringsvrae met antwoorde tot die beskikking van studente gestel word. Daarvolgens kan 'n student aanhou om vrae oor 'n sekere onderwerp te beantwoord totdat die onderwerp ten volle bemeester is. In afdeling 4.6.7 word daar verder aan hierdie aspek aandag gegee.

* Databasisse en inligtingsbanke

Om voorsiening te maak vir die verskillende leerstyle van studente, afwisseling van leeraktiwiteite en die oorbrugging van die verskille in ouditkunde studente se agtergrondskennis, is dit noodsaaklik dat addisionele inligting in verskillende vorme tot die beskikking van studente gestel word. Die student moet 'n keuse kan uitoefen tussen verskillende alternatiewe wat sal aanpas by sy besondere behoeftes.

Met behulp van databasisse en inligtingsbanke kan groot hoeveelhede inligting aan studente beskikbaar gestel word. Die student kan dan self besluit in watter onderwerpe verdere inligting of oefening benodig word

en die betrokke databasis of inligtingsbank oproep. Mason en Kaye (1989:5) beskryf die aanwendingsmoontlikhede van die rekenaar databasisse en inligtingsbanke soos volg:

However, even for small groups of widely dispersed members, it is often more economic to make information available in this way rather than through more conventional means such as photocopying and mailing. Users can locate required information with a variety of search methods and, if needed, download the material onto their own microcomputer for subsequent printing.

Alessi en Trollip (1991:10) noem die volgende rekenargebaseerde lesaanbiedingsmoontlikhede:

- Studiemateriaal waardeur inligting verskaf en basiese begeleiding van die leerder met die aanvanklike kennismaking bewerkstellig word.
- Dril en inoefening vir die vaslegging van inligting.
- Simulasies wat gebruik kan word vir die aanbieding van inligting, begeleiding van die leerder en vir oefening tot bemeestering.
- Spel wat gebruik kan word vir inoefening en vaslegging.
- Toetse waardeur die vlak van bemeestering vasgestel word.

Indien die didaktiese grondvorme van spel, gesprek, voorbeeld en opdrag (vgl. Fraser et al. 1990:137-141) met die rekenaar as onderrigmedium in verband gebring word, ontstaan daar verskeie moontlikhede waarvolgens die individualiseringsbeginsel in ouditkunde afstandsonderrig toegepas kan word (vgl. ook LaBonty 1989:47).

4.6.7 DIE VERGESTALTING VAN SOSIALISERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Sosialisering as didaktiese beginsel is in afdeling 3.4.4.8 en die

vergestalting daarvan in afstandsonderrig in afdeling 3.9.6 beskryf.

4.6.7.1 'n Evaluering van die vergestaltung van sosialisering in die huidige ouditkunde afstandsonderrig

Aangesien daar in die AUD202-H module hoofsaaklik van die geskrewe woord as onderrigmedium gebruik gemaak word, is die kommunikasie tussen studente en dosente beperk tot byvoorbeeld die kommunikasie in werkopdragte, korrespondensie, telefoongesprekke en persoonlike besoeke. Kommunikasie tussen studente is uit die aard van die saak ook beperk aangesien die studente mekaar nie ken nie en daar nie 'n direkte lyn van kommunikasie bestaan nie. Buiten studente wat in werksverband met mekaar te doen het en studente wat spesifiek navraag doen aangaande medestudente in sy/haar onmiddellike omgewing, is dit te betwyfel of daar noemenswaardige kommunikasie tussen Unisa se ouditkunde studente plaasvind.

4.6.7.2 Die belangrikheid van die sosialiseringsbeginsel vir ouditkunde onderrig

In afdeling 2.4.1.2 is op die belangrikheid van kommunikasie en ander sosiale vaardighede vir die rekenmeester en ouditeur gewys. Sosialisering is dus 'n belangrike skakel in die ontwikkeling van die kommunikasie- en sosiale vaardighede van die ouditkunde student en behoort in ouditkunde onderrig ontwikkel te word.

4.6.7.3 Metodes waarvolgens sosialisering in ouditkunde afstandsonderrig vergestalt kan word.

Dit is problematies om aan die sosialiseringsbeginsel uitvoering te gee

indien daar net van die geskrewe woord as onderrigmedium gebruik gemaak word (vgl. 3.9.6). Om werklike sosialiseringsmoontlikhede in afstandsonderrig te skep, moet byvoorbeeld gekyk word na meer moderne onderrigmedia. Mayson en Kaye (1989:4) meld die volgende aangaande die gebruik van rekenaars: 'Through on-line communication facilities, people can very easily contact each other, transfer text and data files, and obtain information from computer databases, regardless of space or time constraints, from their own homes or workplaces.'

Die volgende in-tydse rekenaarfasiliteite kan gebruik word vir sosialisering in afstandsonderrig:

* **Elektroniese pos**

Elektroniese pos is die stuur van 'n boodskap aan een of meer geadresseerdes deur middel van rekenaars wat in 'n netwerk met mekaar verbind is. Die geadresseerdes ontvang die boodskap wanneer daar op die rekenaarnetwerk aangeteken word. Verdere optrede in verband daarmee behels dat die boodskap gelees, oorgelaat kan word vir latere aandag, uitgegee of aan iemand anders gestuur kan word (Mayson & Kaye 1989:4).

* **Rekenaarkonferensies**

Rekenaarkonferensies is die gebruik van die liasseer- en organisatoriese funksies van 'n gasheerrekenaar ter ondersteuning van gesofistikeerde groepskommunikasie. Dit word gestel dat 'individual users can join 'conferences' on specific subjects of interest; a given user may be a member of many such conferences, each conference containing the cumulative total of messages sent to it by the various conference members' (Mayson & Kaye 1989:4).

Indien gesofistikeerde media tot die beskikking van studente gestel word, kan dit doeltreffend gebruik word om die sosialisering tussen die student en dosent, en die studente onderling te bevorder.

4.6.8 DIE VERGESTALTING VAN BEMEESTERING AS DIDAKTIESE BEGINSEL IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Bemeestering as didaktiese beginsel is in afdeling 3.4.4.9 en die vergestaltung daarvan in afstandsonderrig in afdeling 3.9.7 beskryf.

4.6.8.1 'n Evaluering van die vergestaltung van bemeesteringsmaatreëls in die huidige ouditkunde afstandsonderrig

In aansluiting by selfevalueringsvrae as bemeesteringsmaatreël (vgl. 3.9.7), toon Greyling (1992:41) aan dat selftoetse, opdragte en antwoorde van selftoetse as deel van die formaat van leseenhede vervat moet wees.

Indien hierdie formaat van leseenhede met die huidige leseenhede van die AUD202-H module vergelyk word, blyk dit dat daar in die huidige leseenhede geen selftoetse, opdragte en antwoorde op selftoetse in die leseenhede voorkom nie (vgl. Vorster *et al.* 1992). Die bemeestering van die vakinhoud vir die betrokke module berus op die bestudering van voorgeskrewe studiemateriaal en die beantwoording van 'n aantal verpligte werkopdragte.

Weens die omvang van die leerplan wat in die betrokke ouditkunde kursus gedek word, is dit nie moontlik om binne die bestek van die bestaande drie werkopdragte, vrae oor alle onderwerpe in te sluit nie (Unisa 1996a:7). Die huidige metodes in die module waarvolgens die vakinhoud bemeester moet word, is dus ontoereikend en kan waarskynlik as die grootste enkele tekortkoming van die huidige ouditkunde aanbieding beskou

word.

4.6.8.2 Metodes wat aangewend kan word vir die vergestaltung van bemeestering as didaktiese beginsel in ouditkunde afstandsonderrig

* Selfevalueringsvrae met antwoorde

In afdeling 3.9.7 is vraagstelling en selfevaluering as didaktiese instrumente wat in afstandsonderrig vir die bemeestering van vakinhoud gebruik kan word, beskryf.

Selfevalueringsvrae kan ongetwyfeld tot die bemeestering van al die onderwerpe in die ouditkunde sillabus bydra. Die aanwendingsmoontlikhede van selfevalueringsvrae in die onderrig van ouditkunde hang dus uitsluitlik af van die inisiatief en oorspronklikheid aan die kant van die onderriggewer.

* Intydse databasisse en inligtingsbanke

Intydse databasisse en inligtingsbanke wat deur middel van die rekenaar aan studente beskikbaar gestel kan word, bied besondere moontlikhede. Hiermee kan groot hoeveelhede vrae en antwoorde oor 'n groot verskeidenheid onderwerpe aan studente beskikbaar gestel word. Die moontlikheid bestaan ook dat verskillende vraagtipes en selfs verskillende grondvorme (vgl. Fraser et al. 1990:137-141) volgens die student se spesifieke omstandighede of voorkeure gebruik kan word.

* **Werkopdragte**

In die Departement Ouditkunde aan Unisa is eksamentoeletingskrediete tot en met 1995 gebaseer op die punt wat behaal is vir werkopdragte. Vanaf 1996 is daar by wyse van proefneming wegbeweeg van hierdie gebruik en word toelatingskrediete toegeken op grond van volledige werkopdragte wat ingedien word, ongeag die punt wat daarvoor behaal word (Unisa 1996a:8). Hierdeur word die weg gebaan vir die omskepping van werkopdragte in leergeleenthede vir die student. Die gebruik van selfevaluerings-werkopdragte of die nasien van sekere geselekteerde vrae in werkopdragte behoort as 'n aanvullende bron tot bemeestering oorweeg te word waar selfevalueringsvrae en antwoorde aan studente verskaf word.

Van der Walt (1995:91) meld dat die veranderde gebruik van werkopdragte gelei het tot verbeterde resultate in die Sakeregkursus aan Unisa. Die idee is gepropageer dat 'assignments should not be regarded as tests, but as part of the student's learning process. This obviously has implications for the structuring and design of the assignments, and it caused a minor revolution in the Department of Private Law.'

Waar werkopdragte vir die skep van leergeleenthede gebruik word het dit die volgende implikasies en voorvereistes (Van der Walt 1995:91):

- Werkopdragte as deel van die leerproses impliseer dat die dosent nie alle werkopdragte hoef na te sien nie. Werkopdragte wat deur die student self nagesien word, kan as deel van die studie-strategie gebruik word.
- Kortvrae moet in werkopdragte gevra word om studente voor te berei vir soortgelyke vrae in die eksamenvraestelle.
- Dit is belangrik dat daar 'n korrelasie sal wees tussen werkopdragte en eksamenvrae.
- Verskillende kombinasies van vrae moet in werkopdragte en eksamens gebruik word vir die ontwikkeling en toets van verskillende

vaardighede. Dit sal teweegbring dat baie meer tyd aan die beplanning en raamwerk van vrae in werkopdragte en eksamenvraestelle bestee moet word.

4.6.9 SINTESE

In hierdie afdeling is die vergestaltung van die didaktiese beginsels in ouditkunde afstandsonderrig, wat betrekking het op die verloop van die onderriggebeure (vgl. figuur 3-3), ondersoek. Die AUD202-H module is aan die hand van die algemene vergestaltung van die didaktiese beginsels in afstandsonderrig geëvalueer. Hierdeur kon sterk- en swakpunte geïdentifiseer en aanbevelings gemaak word wat as riglyn kan dien vir die evaluering van die aanbieding van verskillende ouditkunde kursusse.

4.7 EKSAMINERING AS DEEL VAN EVALUERING IN OUDITKUNDE AFSTANDSONDERRIG

Hoewel evaluering as didaktiese beginsel betrekking het op al die komponente van die onderrigmodel soos in afdeling 3.10.1 uiteengesit, word daar in hierdie afdeling hoofsaaklik gefokus op formele eksamens as meetinstrument vir studenteprestasies in ouditkunde.

Die meting van studenteprestasie is in al die ouditkunde kursusse aan Unisa beperk tot 'n skriftelike eksamen aan die einde van die jaar, waarin ten minste 50% behaal moet word (Unisa 1996a:8). Indien die student 'n grensgeval verteenwoordig (45-49% behaal) kwalifiseer die student vir 'n aanvullingseksamen aan die begin van die volgende jaar (Unisa 1996c:34).

4.7.1 DIE METING VAN DIE OUDITKUNDE STUDENT SE PRESTASIE

Evaluering gebaseer op leerdoelwitte as riglyn is van groot belang, aangesien dit 'n kriterium verskaf aan die hand waarvan evaluering kan plaasvind en waarvolgens verseker kan word dat evaluering van jaar tot jaar op 'n konsekwente basis plaasvind.

Die effektiwiteit van die meting van studenteprestasie in die onderrig van ouditkunde kan op grond van die volgende kriteria bevraagteken word:

* Doelwitte soos geformuleer vir die onderrig van ouditkunde

In afdeling 4.4.3.8 is daar bedenkinge uitgespreek oor die toepaslikheid van onderrigdoelwitte wat vir ouditkunde geformuleer is. Aangesien doelwitte ook rigtinggewend is met betrekking tot evaluering, is dit noodsaaklik dat die onderriggewers in ouditkunde oor doelhelderheid moet beskik. Daardeur sal die verband tussen doelwitte, aanbieding en evaluering verseker word.

* Beperkte opvoedkundig-professionele opleiding van onderriggewers

Die beperkte formele opvoedkundige opleiding van ouditkunde onderriggewers waarna in afdelings 1.2.2 en 3.3.1 verwys is, vereis dat spesifieke riglyne neergelê sal word waarvolgens eksamenvraestelle opgestel en vrae geformuleer moet word. Daarsonder bestaan die moontlikheid dat eksamenvraestelle bloot die samevoeging van 'n verskeidenheid vrae oor ouditkunde onderwerpe is, wat geensins pas by die professionele benadering wat nodig is vir die onderrig en evaluering in ouditkunde nie.

- * Die formaat en voorbeeld wat deur die kwalifiserende eksamen gestel word

Die ouditkunde onderriggewers kom uit 'n opleidingsagtergrond waar daar in die kwalifiserende eksamen slegs van opsteltipe vrae gebruik gemaak word en dat 'n geïntegreerdsheidskennisvlak hoofsaaklik as bemeesteringsvlak gestel word. Soos in afdeling 2.3.1.3 beskryf, dui die geïntegreerde kennisvlak op kreatiewe denke wat vlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid, kritiese ingesteldheid en 'n selfstandige denkvermoë behels. In die praktyk beteken dit dat 'n vraag of selfs 'n studie-eenheidtema wat in die kwalifiserende eksamen voorgekom het, nie maklik herhaal sal word nie. Alle persone wat vrae vir die kwalifiserende eksamen ingedien het, 'have to sign an undertaking to the effect that the questions they have submitted is entirely original and has never been used before in any context' (OROR 1995:10).

Die voorgenoemde opleidingsagtergrond van ouditkunde dosente kan baie maklik veroorsaak dat die verband wat moet bestaan tussen doelwitte, aanbieding en evaluering oor die hoof gesien word. Die dosent kom in die versoeking om die studente voordurend met selfstandige denkvermoë te konfronteer, wat nie noodwendig in lyn is met die leerdoelwitte en aanbieding van die vakinhoud vir die betrokke vlak van ouditkunde onderrig nie.

Op grond van die bogenoemde redes kan evaluering dus nie bloot aan die oordeel van ouditkunde dosente oorgelaat word nie en behoort duidelike riglyne neergelê te word waarvolgens die meting van studenteprestasie uitgevoer moet word.

4.7.2. RIGLYNE VIR STUDENTE-EVALUERING

Uit afdeling 3.10.2 het dit geblyk dat die basiese beginsel wat vir

studente-evaluering geld, 'n direkte verband tussen doelwitte, aanbieding en evaluering is.

Hierbenewens behoort die skriftelike toetsing van prestasie, wat die eksaminering van ouditkunde insluit, aan die volgende vereistes te voldoen (Avenant 1988:240; vgl. ook Greyling 1992:51-55; Van der Walt 1995:100):

- Die vrae moet relevant wees, dit wil sê dit moet betrekking hê op die doelstellings wat aanvanklik nagestreef is.
- Die vraestel moet gebalanseerd wees, dit wil sê die vrae moet die hele sillabus dek en nie te veel moeilike of maklike vrae insluit nie.
- Die toets moet geldig wees, dit wil sê die toetsresultate moet 'n ware beeld van die leerder se prestasie weerspieël.
- Die vraestel moet billik en regverdig wees in die sin dat die vrae in ooreenstemming moet wees met die leerstof wat behandel is.
- Die vraestel moet hom leen tot objektiewe evaluering, deurdat vooroordele, subjektiewe gevoelens en opvattinge van die eksaminatore nie 'n invloed op die puntetoekenning moet hê nie.
- Die vrae moet spesifiek, duidelik bewoord en op die man af wees, sodat die leerder presies weet wat van hom verwag word.
- Die tyd wat aan beantwoording afgestaan word, moet sodanig wees dat minstens 90% van die leerders 'n billike kans sal hê om alle vrae te beantwoord.

Uit die bogenoemde riglyne is dit duidelik dat oordeel altyd 'n rol speel by onderrigevaluering, maar dat die toepassing van bepaalde riglyne konsekwentheid en regverdigheid in evaluering kan bewerkstellig. Daarsonder kan evaluering in die blote manipulasie van eksamenpunte en gevolglik twyfelagtige eksamenresultate ontaard.

Greyling (1992:56) meld byvoorbeeld dat daar vir elke didaktiese begeleidingsituasie 'n evalueringstrategie behoort te wees. 'Sodoende

kan bepaal word of sinvolle en doeltreffende onderrig en leer, met inagneming van die funksionele samehang tussen die komponente van die kurrikuleringsiklus wel plaasvind.'

4.8 SAMEVATTING

Vir die doeleindes van hierdie studie is dit belangriker geag om riglyne neer te lê waarvolgens daar op wetenskaplike wyse besin kan word oor die verkryging van doelhelderheid, die formulering van realistiese en haalbare doelwitte en die wetenskaplike aanbieding van vakinhoud, as om 'n spesifieke sienswyse of metode te probeer regverdig.

Dit bly steeds die verantwoordelikheid van elke onderriggewer in ouditkunde om die onderrig didakties-wetenskaplik te kan regverdig. Heydenrych (1994:52) rig in die verband die volgende waarskuwing:

Wanneer dosente gekonfronteer word met die vereiste dat hul studiemateriaal didakties-wetenskaplik verantwoord moet wees, ontstaan die vraag dikwels: Hoe kan ek verseker dat dit wel is? Die pynlike waarheid is dat daar geen klinkklare of selfs 'n onfeilbare resep is wat 'n mens kan volg om dit te bereik nie.

Dit hoef die dosent egter nie moedeloos te stem nie. Deur bepaalde stappe ten opsigte van onderrigontwikkeling te volg kan daar met groter vrymoedigheid te werk gegaan word en beloof die produk om op baie meer wetenskaplikheid aanspraak te maak as die een waar daar nie aandag gegee word aan hierdie aspekte nie.

Om die voorgenoemde rede is die ouditkunde onderriggewer in hierdie hoofstuk van 'n basiese raamwerk en riglyne voorsien waarvolgens die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig beplan kan word.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In afdeling 1.2.1 is enkele aspekte uitgelig aangaande die beheer wat die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad oor die onderrig en opleiding van leerling rekenmeesters en ouditeure uitoefen. Die Raad is voorskriftelik oor die minimum vakinhoud wat onderrig moet word, terwyl dit die verantwoordelikheid van die geakkrediteerde universiteite en praktisyns is om te besluit hoe, waar, en wanneer die vakinhoud onderrig moet word. Deur verder te wys op die *gebrek aan navorsing* oor die *onderrig van ouditkunde*, die beperkte *vakdidaktiese opleiding* van ouditkunde dosente, die probleme verbonde aan die *gedeelde verantwoordelikheid* van ouditkunde onderrig en dat Unisa as geakkrediteerde universiteit van *afstandsonderrig as onderrigstrategie* gebruik maak, is die volgende navorsingsprobleem geïdentifiseer:

Daar vind onvoldoende onderrigontwikkeling in ouditkunde plaas en daar bestaan onvoldoende didaktiese riglyne waarvolgens geskikte onderrigstrategieë vir die beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde deur middel van afstandsonderrig bepaal kan word.

Dit is as doelwit van hierdie studie gestel om geskikte onderrigstrategieë vir ouditkunde afstandsonderrig te bepaal deur didaktiese riglyne te formuleer waarvolgens die afstandsonderrig van ouditkunde beplan, uitgevoer en op 'n deurlopende basis geëvalueer kan word.

5.2 SAMEVATTING

Om uitvoering te gee aan die formulering van didaktiese riglyne wat in

afstandsonderrig gevolg kan word, is die volgende werkswyse gevolg:

- * 'n Ontleding van die ouditkunde vakinhoud wat in die konteks van professionele onderrig en opleiding in 'n onderrigstrategie verreken moet word (hoofstuk 2).
- * 'n Beskrywing van 'n didaktiese onderrigmodel as hulpmiddel vir die formulering van riglyne vir die afstandsonderrig van ouditkunde (hoofstuk 3).
- * Die neerlê van didaktiese riglyne vir die beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde afstandsonderrig (hoofstuk 4).

Die ondersoek na die vergestaltung van die didaktiese beginsels in die afstandsonderrig van ouditkunde (vgl. 4.6) het aan die lig gebring dat daar sekere verbeteringe in die ouditkunde afstandsonderrigstrategie aangebring kan word. Voorgenoemde dui op onvoldoende onderrigontwikkeling en die afwesigheid van duidelike didaktiese riglyne waarvolgens 'n geskikte ouditkunde afstandsonderrigstrategie geformuleer kan word. Die belangrikste redes hiervoor is die volgende:

5.2.1 ONVOLDOENDE ONDERRIGBESTUUR EN DIE GEBREKKIGE VAKDIDAKTIESE OPLEIDING VAN DOSENTE

Die verantwoordelikheid vir onderrigbeplanning en -ontwikkeling berus by die departementele bestuur wat moet toesien dat onderrig didakties verantwoord is (vgl. 4.3.2).

Die dosente in die Departement Ouditkunde aan Unisa is professionele rekenmeesters en ouditeure met beperkte of geen vakdidaktiese opleiding nie (vgl. 3.3.1). Dit kom dus daarop neer dat die departementele bestuur die afstandsonderrig van ouditkunde moet beplan sonder genoegsame vakdidaktiese kennis. Dit sal noodwendig aanleiding gee dat didakties-onverantwoorde onderrigstrategieë gevolg word.

5.2.2 DIE OPVOEDKUNDIGE VEREISTES VAN DIE RAAD

Een van die funksies van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad is om leerplanne voor te skryf vir die opleiding van voornemende rekenmeesters en ouditeure, en om die standaard van alle goedgekeurde universiteitskursusse op deurlopende basis te evalueer en daadwerklik te kontroleer (vgl. 1.2.1.2).

Indien daar nie wesenlike besware vanaf die Raad met betrekking tot ouditkunde onderrig ontvang word nie, kan daar aanvaar word dat die afstandsonderrig van ouditkunde aan Unisa op aanvaarbare wyse aangebied word en dat verdere onderrigontwikkeling onnodig sou wees. Dit is egter nie die stand van sake nie. Die Raad is voorskriftelik met betrekking tot die minimum vakinhoud wat onderrig moet word, maar vermeld nie hoe die vakinhoud aangebied moet word nie (vgl. 2.3.3.4). Die universiteite is dus self vir onderrigontwikkeling verantwoordelik deurdat bepaal moet word hoe en op watter stadium die aanbieding van die vakinhoud moet plaasvind.

5.2.3 'N GEBREK AAN NAVORSING EN RIGLYNE VIR DIE BEPLANNING VAN OUDITKUNDE ONDERRIG

Die gebrek aan navorsing oor die onderrig van ouditkunde (vgl. 1.2.2) kan moontlik verband hou met die feit dat die ouditkunde dosente vakkundig maar nie vakdidakties opgelei is nie.

Die voorgenoemde veroorsaak dat die vakdidaktiek van ouditkunde nie ontwikkel nie, veral op die gebied van afstandsonderrig wat 'n eiesoortige didaktiese aanslag vereis. Tekortkominge in die ontwikkeling van die vakdidaktiek van ouditkunde veroorsaak dat onvoldoende riglyne bestaan waarvolgens ouditkunde onderrig, en veral die afstandsonderrig daarvan, beplan kan word.

5.2.4 'N GEBREK AAN TYD VIR ONDERRIGONTWIKKELING EN DIE ONDOELTREFFENDE TYDSBESTEDING VAN DOSENTE

'n Groot gedeelte van ouditkunde dosente se tydsbesteding bestaan, benewens die opstel van eksamenvraestelle, uit die opstel en nasien van werkopdragte wat deur studente ingedien is.

Dosente behoort meer tyd beskikbaar te hê om die vakdidaktiek van ouditkunde te ontwikkel. Hierdie doel kan bereik word deur onder andere die gebruik van selfevalueringswerkopdragte (vgl. 3.8.2.2 (d)), die verrigting van roetine take deur buite persone en die gebruik van vraagbanke waarvolgens werkopdragte saamgestel kan word. Voorgenoemde rede dui weer eens op die belangrikheid van die doeltreffende bestuur van ouditkunde onderrig.

Senior ouditkunde dosente behoort in onderrigontwikkeling 'n belangrike rol te speel, aangesien daar op grond van praktiese kennis en ervaring leiding aan minder ervare dosente verskaf kan word. Dit kan effektiewe tydsbesteding van dosente vir die ontwikkeling van die vakdidaktiek van ouditkunde tot gevolg hê.

5.2.5 'N GEBREK AAN VOORTGESETTE PRAKTYKERVARING VAN DOSENTE EN DIE SNELLE VERANDERING EN ONTWIKKELING OP DIE OUDITKUNDE VAKGEBIED

In afdeling 4.3.2.4 is gewys op die noodsaaklikheid van die voortgesette praktykbetrokkenheid van dosente, en in afdeling 2.4.6 en 2.4.7 op die veranderinge in ouditeurspraktykvoering en die groot omvang van die ouditkunde vakinhoud.

Indien dosente nie op 'n deurlopende basis met ontwikkelinge op alle vlakke in die praktyk tred hou nie, sal onderrigontwikkeling wat in lyn is met huidige ouditeurspraktykvoering, moeilik kan plaasvind.

Praktykshakeling en tyd wat spandeer moet word om op hoogte te bly met nuwe ontwikkelinge op die ouditkunde vakgebied, plaas verdere druk op die doeltreffende tydsbesteding van dosente, wat andersins vir onderrigontwikkeling aangewend sou kon word.

5.2.6 VERGOEDINGSPAKETTE VAN DOSENTE

Swak vergoedingspakette van dosente in vergelyking met die vergoeding van rekenmeesters en ouditeure in praktyk of in die handel, veroorsaak dat die meeste dosente poog om addisionele inkomste te verdien, hetsy deur praktykwerk of andersins.

'n Verbetering in die vergoedingspakette van ouditkunde dosente kan tot gevolg hê dat tyd wat andersins aan praktykwerk spandeer is, aan die onderrigontwikkeling van ouditkunde gewy kan word.

5.3 GEVOLGTREKKING

Uit die studie het dit duidelik geblyk dat daar sekere tekortkominge in die afstandsonderrig van ouditkunde aan Unisa bestaan. Hierdie leemtes hou veral verband met die gebrekkige onderrigontwikkeling en die afwesigheid van didakties-wetenskaplike onderrigstrategieë in die aanbieding van ouditkunde. Op voorgenoemde gronde kan die gevolgtrekking dus gemaak word dat dit *noodsaaklik is dat daar in die afstandsonderrig van ouditkunde aan Unisa van didakties-wetenskaplike riglyne gebruik gemaak moet word vir die beplanning, uitvoering en evaluering van ouditkunde afstandsonderrig*. Deur die navolg van die didaktiese riglyne kan geskikte onderrigstrategieë daargestel word om te verseker dat die afstandsonderrig van ouditkunde aan Unisa aan professionele standaarde en vereistes voldoen.

Vervolgens word enkele aanbevelings gemaak waarvolgens die beplanning, aanbieding en evaluering van ouditkunde afstandsonderrig verbeter kan word.

5.4 AANBEVELINGS

5.4.1 AANBEVELING TEN OPSIGTE VAN DIE AANVAARDING VAN 'N DIDAKTIES-VERANTWOORDE ONDERRIGMODEL

In afdeling 3.3.4 is gewys op die noodsaaklikheid vir die gebruik van 'n didakties-verantwoorde onderrigmodel vir die beplanning van ouditkunde afstandsonderrig. Die didaktiese onderrigmodel bied die volgende moontlike oplossings vir die probleme met onderrigontwikkeling in ouditkunde:

- Dit kan aanleiding gee tot die verbetering van onderrig deurdat 'n raamwerk vir die didaktiese beplanning van ouditkunde onderrig verskaf word. Waar afstandsonderrig eiesoortige onderrigstrategieë vereis, verskaf dit aan onderriggewers 'n raamwerk vir die beplanning daarvan.
- Die gebrek aan vakdidaktiese opleiding van dosente kan oorkom word deurdat dit riglyne vir die didaktiese beplanning, aanbieding en evaluering van ouditkunde onderrig verskaf.
- Dit verskaf 'n basis vir die didaktiese vertolking van die Opvoedkundige Vereistes van die Raad.
- Dit bied 'n raamwerk waarvolgens die verantwoordelikheid van universiteite en praktisyns met betrekking tot praktiese en teoretiese onderrig geskei kan word.
- Dit verskaf 'n basis waarvolgens navorsing in die onderrig van ouditkunde kan plaasvind, aangesien tekortkominge en probleemgebiede uitgewys word.
- In aansluiting by onderrigbestuur skep dit 'n basis vir die

effektiewe tydbenutting van dosente.

- Dit verskaf 'n raamwerk waarbinne nuwe ontwikkelinge op die ouditkunde vakgebied in studiemateriaal en aanbieding van die vakinhoud vergestalt kan word.

Daar word dus aanbeveel dat die *didaktiese onderrigmodel* en die *riglyne* wat daaruit voortspruit, gebruik word vir die beplanning, aanbieding en evaluering van ouditkunde afstandsonderrig.

5.4.2 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT DIE GEBRUIK VAN DIE ONDERRIGMODEL

5.4.2.1 Verkryging van inligting aangaande ouditkunde studente

In afdeling 4.3.1.1 is gewys op die beperkte beskikbaarheid van inligting aangaande die ouditkunde afstandstudent asook die noodsaaklikheid van die beskikbaarheid daarvan.

Daar word aanbeveel dat inligting aangaande *ouditkunde studente* (vgl. 4.3.1) ingewin word volgens erkende navorsingsmetodes (vgl. 4.3.1.4) sodat student-gesentreerde afstandsonderrig van ouditkunde kan plaasvind.

5.4.2.2 Die formulering van doelwitte vir die onderrig van ouditkunde

In afdeling 4.4.3.8 is daar gewys op die tekortkominge wat met betrekking tot die huidige geformuleerde doelwitte vir die afstandsonderrig van ouditkunde bestaan. In afdeling 4.4 is volledig beskryf hoe te werk gegaan kan word om doelwitte vir die onderrig van ouditkunde te formuleer sodat die huidige onderrig- en leerdoelwitte geëvalueer, en indien nodig

gewysig kan word.

Weens die rigtinggewenheid van doelwitte aan al die verskillende fasette van ouditkunde onderrig (vgl. 3.4.4.10 en 3.6), word aanbeveel dat die departemente Ouditkunde en Toegepaste Rekenmeesterskap aan Unisa 'n volledige aksie van *doelwitformulering* uitvoer ooreenkomstig die riglyne soos uiteengesit in afdeling 4.4.

Hiervolgens behoort die einddoelwitte van ouditkunde onderrig, soos bedoel in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (1993), wat as basis kan dien vir die opbreek van einddoelwitte in subdoelwitte vir die verskillende vlakke van ouditkunde onderrig, skriftelik uiteengesit te word.

5.4.2.3 'n Formulering van die determinante van ouditkunde afstandsonderrig

In afdeling 4.2 is sekere determinante wat in die beplanning van ouditkunde afstandsonderrig in ag geneem en verreken moet word, uiteengesit.

Daar word aanbeveel dat die faktore wat ouditkunde afstandsonderrig beïnvloed en bepaal, skriftelik deur die departement geformuleer en aan belanghebbende partye beskikbaar gestel en verduidelik word.

Hierdeur kan onsekerheid ten opsigte van bepaalde praktyke in die onderrig van ouditkunde uitgeskakel word.

5.4.2.4 Die skep van onderrig-leergeleenthede

Riglyne vir die skep van onderrig-leergeleenthede en die vergestaltung van die didaktiese beginsels in die afstandsonderrig van ouditkunde is in afdelings 3.8 tot 3.9 en 4.5 tot 4.6 beskryf.

Onderrigmetodes waarvolgens die onderrig- en leerdoelwitte verwesenlik sal word en wat sal lei tot die vergestaltung van die didaktiese beginsels in die aanbieding van ouditkunde, is in figuur 4-3 uiteengesit.

Daar word aanbeveel dat onderrig sodanig beplan moet word dat daar deurlopend besin word oor die *skep en evaluering van onderrigmetodes* asook die vergestaltung van die didaktiese beginsels in ouditkunde afstandsonderrig. Vir die doel kan die riglyne vir die skep van onderrig-leergeleenthede, soos in afdeling 4.5 uiteengesit, gebruik word.

Deur die implementering van die voorgenoemde kan die volgende probleme en/of leemtes in die onderrig van ouditkunde waarskynlik opgelos word:

- Die skeiding tussen praktiese en teoretiese onderrig wat deur universiteitsonderrig aangespreek moet word (vgl. 1.2.3, 2.4.2 en 4.4.3.6).
- Die student se aanvangskennisvlak van dokumentasie en besigheidstelsels (vgl. 2.4.4 en 4.6.2.3 (c)).
- Die ontwikkeling van studente se vaardighede, houdings en professionele oordeel (vgl. 2.4.1.2, 2.4.1.3 en 2.4.3).
- Die ontwikkeling van studente se rekenaarvaardighede (vgl. 2.4.6.4).

- Die vergestaltung van die besigheidsinligtingstelsel-leerplan as deel van ouditkunde onderrig (vgl. 2.3.3).
- Die beklemtoning van die essensie van ouditkunde in die onderrig daarvan (vgl. 2.4.8 en 4.2.8).
- Die gebruik van selfevalueringsvrae vir die verwesenliking van bemeestering as didaktiese beginsel (vgl. 3.9.7 en 4.6.8).
- Die gebruik van werkopdragte as didaktiese werksvorm in ouditkunde afstandsonderrig (vgl. 3.8.2.2 (d) en 4.6.8.2).

5.4.2.5 Evaluering en eksaminering

In afdeling 4.7.1 is die effektiwiteit van die meting van studenteprestasie tydens eksaminering in ouditkunde afstandsonderrig aan die hand van bepaalde kriteria bevraagteken.

Daar word aanbeveel dat eksaminering in ouditkunde afstandsonderrig gebaseer moet wees op die geformuleerde doelwitte vir die betrokke kursus. Die logiese verband tussen *gestelde doelwitte, aanbieding van vakinhoud en evaluering* moet dus te alle tye gehandhaaf word.

Met betrekking tot die evaluering van onderrig word aanbeveel dat eksamenresultate ook aangewend moet word vir evaluering van vakinhoudelike aanbieding.

5.4.3 ANDER AANBEVELINGS

5.4.3.1 Opleiding van dosente

Dit is nodig dat ouditkunde dosente opgelei moet word in die toepassing van die didaktiese onderrigmodel en die riglyne wat daaruit voortvloei. Metodes wat in die verband gebruik kan word, is byvoorbeeld:

- * **Geskrewe dokumentasie ten opsigte van didaktiese riglyne vir ouditkunde afstandsonderrig**

Sodanige dokumentasie kan tot die beskikking van ouditkunde dosente gestel word. Dit is belangrik dat dosente sal besef dat dit slegs riglyne is wat verskaf word en dat die toepassing daarvan aan hul eie inisiatief en kreatiwiteit oorgelaat word.

- * **Die kweek van 'n didaktiese ingesteldheid**

Met die kweek van 'n didaktiese ingesteldheid by dosente kan hulle belangstelling in hul onderrigtaak bevorder word. Die departementele bestuur behoort 'n leidende rol in die verband te speel, maar dit bly die taak van elke dosent om te verseker dat onderrig didakties verantwoord moet kan word.

- * **Steun aan dosente (groepbenadering)**

Die Buro vir Universiteitsonderrig en ander didaktici aan Unisa kan in die verband 'n groot bydrae lewer. Die Departement Ouditkunde aan Unisa behoort die fasiliteite wat deur die universiteit daargestel word beter te benut sodat kundigheid op die gebied van onderrig en afstandsonderrig maksimaal aangewend kan word.

5.4.3.2 **Praktykskakeling van dosente en doeltreffende kommunikasie tussen dosente en praktisyns**

Vir die handhawing en uitbouing van die kennis en praktykervaring van dosente is dit noodsaaklik dat praktykskakeling deur dosente gedoen moet word en dat daar doeltreffende kommunikasie tussen praktisyns en dosente moet plaasvind.

Die universiteitsowerhede aan Unisa verleen erkenning aan die handhawing en uitbou van dosente se praktykervaring deurdat dosente in ouditkunde en verwante vakrigtings, tot 'n beperkte aantal ure, resesverlof kan aanwend vir praktykskakeling. Praktykskakeling kan verskeie vorme aanneem soos onder andere ouditwerk by 'n ouditeurspraktyk, die bywoning van praktykopleidingseminare en deelname aan werkgroepe. In hierdie verband behoort voorkeur gegee te word aan toonaangewende ouditeursfirmas wat met verskillende aspekte van praktykvoering gemoeid is.

Dit is ook belangrik dat deurlopende kommunikasie tussen akademici en praktisyns plaasvind, aangesien die partye as vennote optree in die onderrig en opleiding van leerlingrekenmeesters. In hierdie gesprekvoering behoort die onderskeie opleidingsverantwoordelikhede van die partye bespreek en uitgeklaar te word, aangesien dit nie in die Opvoedkundige Vereistes van die Raad gedoen word nie (vgl. 2.4.2).

5.4.3.3 **Behoeftte aan empiriese en ander navorsing**

'n Gebrek aan navorsing oor ouditkunde-onderrig is waarskynlik een van die belangrikste redes waarom daar nie voldoende onderrigontwikkeling in ouditkunde plaasvind nie. Dit is daarom noodsaaklik dat verdere navorsing oor die onderrig van ouditkunde en alle verwante aspekte onderneem word. Alle belanghebbende partye moet, waar enigsins moontlik, aangemoedig word om sodanige navorsing te onderneem.

Die volgende is enkele van die aspekte wat in hierdie studie geïdentifiseer is waarvoor verdere navorsing gedoen behoort te word:

- Die vergestaltung van kommunikasie- en rekenaarvaardighede in die onderrig van rekenmeesters en ouditeure (vgl. 2.4.1.2).
- Die gebruik van die rekenaar as onderrigmedium in die afstandsonderrig van ouditkunde (vgl. 3.8.2.3).
- Determinante vir die onderrig van ouditkunde (vgl. 4.2).
- Die verkryging van inligting aangaande ouditkunde studente (vgl. 4.3.1.3).
- Die formulering van einddoelwitte vir ouditkunde onderrig volgens die Opvoedkundige Vereistes van die Raad (vgl. 4.4).
- Onderrigmetodes vir spesifieke aspekte van ouditkunde onderrig (vgl. 4.5).
- Selfevaluering as bemeesteringsmaatreeël in ouditkunde afstandsonderrig (vgl. 3.9.7 en 4.6.8.2).
- Statistiese ontledings van studenteprestasies in ouditkunde (vgl. 4.7.1).

5.5 SLOT

Die belangrikheid van onderrigontwikkeling in ouditkunde blyk duidelik uit die volgende aanhaling (Unisa 1996b:2):

The Principle indicated in his address at the official opening of the University that special attention will be given to tuition during 1996. It is also impossible to reinvestigate all tuition matters in one year. Some matters must get priority. The Vice-Principle (Planning) suggested at the opening that the following six areas need attention, namely course design and development, student support and technology, automated assessment and student management systems, interim qualifications, modularisation/semesterisation and accessibility. These are all matters

that receive attention in international distance teaching.

In hierdie studie is gepoog om didakties-wetenskaplike riglyne te formuleer aan die hand waarvan ouditkunde op 'n afstandsonderrigbasis beplan en aangebied kan word. Die hoop word uitgespreek dat die onderrigstrategieë wat hieruit ontwikkel kan word, 'n bydrae sal lewer tot verbeterde beplanning en uitvoering van ouditkunde onderrig.

BRONNELYS

Adams, B.L. 1992. An integrated approach to teaching a one-semester course in auditing. *Journal of Education for Business*, 67, May/June:291-293.

Adey, A.D., Gous, H.T., Heese, M. & Le Roux, A.I. 1992. *Afstandsonderrig (Nagraadse Diploma in Tersiêre Onderwys)*. Enigste studiegids vir AFTOND-V. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Adey, D. & Kampman, L. 1992. Die beplanning, ontwerp en voorbereiding van 'n studiegids. *Universiteitsonderriggereeks*, 17:1-23. Pretoria: Unisa.

Alberts, P.P. 1989. Die effek van 'n ontwerpte strategie vir die didaktiese leiding aan dosente verbonde aan tersiêre onderwysinrigtings. *Progressio*, 11(1):131-139.

Alessi, S.M. & Trollip, S.R. 1985. *Computer-based instruction : methods and development*. Second edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Arens, A.A., Gal, G. & McCarthy, W.E. 1985. Auditing and information systems: some problems and opportunities, in *Information Systems in Accounting Education*, Jensen, D.L. (ed.). Ohio: Ohio State University, 163-181.

Arens, A.A. & Ward, D.D. 1984. The use of a systems understanding aid in the accounting curriculum. *The Accounting Review*, Jan:98-108.

Ashton, R.H. 1984. Integrating research and teaching in auditing : fifteen cases on judgement and decision making. *The Accounting Review*, LIX (1), January:78-97.

Avenant, P.J. 1988. *Riglyne vir suksesvolle onderwys*. 2de uitgawe. Durban: Butterworth.

Barnard, J.J. 1993a. Filosofie en pedagogiese begronding van ROO in *Temas in die didaktiek - Enigste studiegids vir ODI441-L*. Geredigeer deur Drekmeyr, M. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika:178-188.

Barnard, J.J. 1993b. Intelligente rekenaarondersteunde onderrig in *Temas in die didaktiek - Enigste studiegids vir ODI441-L*. Geredigeer deur Drekmeyr, M. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika:189-194.

Beegle, J. & Coffee, D. 1991. Accounting instructors' perceptions of how they teach versus how they were taught. *Journal of Education for Business*, 67(2), Nov-Dec:90-99.

Bloom, R. & Debessay, A. 1984. Educating professional accountants for the twenty-first century: A point of view. *Journal of Business Education*, January:159-162.

Borthick, A.F. 1986. Role of productive thinking in affecting student learning with micro computers in accounting education. *Accounting Review*, 61, Jan:143-157.

Buro vir Bestuursinligting kyk Universiteit van Suid-Afrika.

Cawood, J., Muller, F.B. & Swartz, J.F.A. 1982. *Grondbeginsels van die didaktiek*. Goodwood: Nasou.

Conradie, P.J. & Du Plessis, P.G. 1980. *Van onderrighulpmiddel tot sisteemonderrig*. Tweede hersiene uitgawe. Durban: Butterworth.

Coppage, R.E. 1988. Developing a master plan for integrating the computer into the accounting curriculum. *Kent/Bentley Review*, 4, Fall:43-59.

Crossman, T.D. 1989. Accountancy and computers: designing an educational interface. *De Ratione*, 3(2), Summer:2-8.

De Klerk, W. 1994. The political process in South Africa - What does tomorrow hold? *Rekeningkunde SA*, Februarie:5-7.

De Villiers, C. 1989. 'n Rekenaargesteunde onderrigstrategie vir rekenaarwetenskap met besondere verwysing na afstandsonderrig. M.Ed. verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Du Plooy, W.J. 1993. Volwasseneonderwys in *Temas in die didaktiek - Enigste studiegids vir ODI441-L*. Geredigeer deur Drekmeyr, M. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika:234-260.

Eksteen, F.R.L.N. [S.a]. *Die didaktiek van die ekonomiese wetenskappe*. Kaap: Nasou.

Elliott, R.K. 1984. Education conference views changing role of auditor in next decade. *Journal of Accountancy*, 157, Jan:10.

Elliott, R.K. 1986. Auditing in the 1990s: Implications for education and research. *California Management Review*, 28, Summer:89-97.

Esterhuyse, K.G.F & Van der Walt, H.S. 1988. Voorspelling van eerstejaar prestasie van BCom(Rek)-studente. *Rekenmeester SA*, 5(12), Des:379& 396.

Fraser, B. 1993. An open learning (self instructional) philosophy as foundation to an effective distance teaching strategy in South Africa. *Progressio*, 15(1):30-42.

Fraser, W.J., Loubser, C.P. & Van Rooy, M.P. 1990. *Didaktiek vir die Voorgraadse Student*. Durban: Butterworth.

Gloeck, J.D. 1986. Probleme in ouditkunde-onderrig in die konteks van professionele opleiding. M.Com. verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Greyling, E.S.G. 1992. *Afstandsonderwys aan Residensiële Universiteite*. Buro vir Universiteitsonderwys, BUO*31*92. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Greyling, E.S.G. 1994a. *Riglyne by die ontwerp van studiehandleidings*. Buro vir Universiteitsonderwys, BUO*4*94. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Greyling, E.S.G. 1994b. *'n Na-uurse onderrigprogram vir die universiteit*. Buro vir Universiteitsonderwys, BUO*10*94. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Greyling, E.S.G. 1995. Managing cost-effective multimedia distance training programmes: Content expertise and trainer support in Cost effective multimedia in distance training seminar. (1 Februarie: Nagraadse Skool vir Bedryfsleiding, Unisa: Midrand).

Guinn, R.E. 1988. The use of microcomputers in the first auditing course. *Issues In Accounting Education*, 3, Spring:88-95.

Hall, W.D. 1987. *Accounting and auditing: thoughts on forty years in practice and education*. Chicago: Arthur Anderson.

- Heydenrych, D. 1994. Enkele riglyne vir onderrigontwikkeling in afstandsonderrigkonteks. *Progressio*, 16(1):52-61.
- Holmes, M. 1991. More flexible training system proposed. *The South African Treasurer*, 635, May:108-112.
- Horace. 1968. *In Springs of Roman Wisdom*. New York: Herder and Herder.
- Holmberg, B. 1985. *Status and trends in distance education*. 2nd revised edition. Lund: Lector Publishing.
- Julyan, F.W. (red.). 1992. Rekenmeestersopleiding aan UNISA. *De Computis*, 1, 1992:5.
- Kanter, H.A. 1984. A study of the importance of selected college-level auditing topics to the job performance of first year staff auditors in CPA firms. Ed.D. Northern Illinois University, Illinois.
- Kanter, H.A. & Faircloth, T.A. 1987. A practitioners perspective of topical emphasis and teaching methodology for introductory auditing. *Journal Of Education For Business*, 63, Oct:32-36.
- Kanter, H.A. & Nitterhouse, D. 1988. Teaching the audit of computer-based systems. *Journal of Education for Business*, 63, May:372-375.
- Kilfoil, W.R. 1995. Instructional scaffolding: helping students learn. *Progressio*, 17(1):60-72.
- Kilpert, O.V. 1995. Personeel- en onderrigontwikkeling aan Unisa. *Progressio*, 17(2):105-116.
- Krause, A.E. 1995. Bevindinge van vraelys oor besprekingsklasse. *Progressio*, 17(1):38-39.

- LaBonty, D.J. 1989. Computer-assisted homework in accounting: effects on student achievement and attitude. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 31(2), Spring:47-55.
- Lee, J.Y. 1982. Local CPAs as teachers: an audit decision exercise. *Journal of Accountancy*, 15(4), Sep:52&54.
- Lemon, W.M. & Lindsay, D. 1984. Educating tomorrow's auditors. *CA Magazine*, 117, Sep:84-85.
- Le Roux, A.I. 1992. Die studiegids: besoek van die ou dame. *Progressio*, 14(1):38-49.
- Le Roux, A.I. 1993. 'n Tipering van Unisa se didaktiese teorie en praktyk. *Progressio*, 15(2):71-84.
- Loubser, C.P. 1993. Onderrig- en leerstrategieë vir omgewingsopvoeding in *Temas in die didaktiek - Enigste studiegids vir ODI441-L*. Geredigeer deur Drekmeyr, M. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika:18-37.
- Malan, S.P.T. & Kachelhoffer, P.M. 1991. Doelwitgerigte onderrig, in *Suksesvolle onderrig*. Geredigeer deur Malan, S.P.T & Du Toit, P.H. Pretoria: Academica:29-47.
- Malan, S.P.T. & Roos, D. 1991. Die suksesvolle dosent in *Suksesvolle onderrig*. Geredigeer deur Malan, S.P.T & Du Toit, P.H. Pretoria: Academica:222-239.
- Martin, J.W. & Whisnant, S.R. 1982. Why Jonny can't audit. *CPA Journal*, Nov:10-17.
- Mason, R., Kaye, A. (red.) 1989. *Mindweave: communication, computers and distance education*. England: Pergamon.

- Mordy, J. 1990. New pathways to learning. *Accountancy*, 105, Jun:98-99.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1985. *Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN.
- Mulder, C. 1988. 1988 Qualifying examination - Results of a statistical survey of the qualifying examination. *Rekeningkunde SA*, 5(11), Nov:340-342.
- Mulder, C.C. 1995. Direkteur: Onderrig en Opleiding, Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. Korrespondensie. 12 Mei, Kengray.
- Oosthuizen, P. 1994. *The Silent Revolution*. Pretoria: P M Publishers.
- Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. 1989. Kwalifiserende eksamen 1989. Korrespondensie. Johannesburg.
- Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. 1991 en daarna. *Handboek vir inligting*. Johannesburg: OROR.
- Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. 1993. *Opvoedkundige vereistes van die Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad*. Johannesburg:OROR.
- Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. 1994. Accountancy profession accepts change. *Maneo*, 6, Des:5.
- Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. 1995. De-mystifying the qualifying examination. *Maneo*, 9, Des:10.
- Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. 1996a. Candidates voice their opinions. *Maneo*, 10, Okt:3.

Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad. 1996b. Kwalifiserende eksamen 1996. Korrespondensie. Johannesburg.

OROR *kyk* Openbare Rekenmeesters- en Ouditeursraad

Peek, L.E. & Peek, G.S. 1990. Using practitioners articles to develop computer, writing, and critical thinking skills: Examples from the accounting curriculum. *Bulletin of the Association for Business Communication*, 53(4), Dec:17-19.

Reinecke, M. 1994. Die toekoms van oudit van klein maatskappye. *Rekeningkunde SA*, Sep:3.

Sadler, E. & Smit, R. 1994. The use of microcomputers in auditing at a distance education university: Students' attitudes and assessments. *Meditari*, 183-213.

SAIGR *kyk* Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters

Smit, A.J. 1986. Didaktiese realiteite in afstandsonderrig. *Progressio*, 8(2):19-53.

Smit, A.J. 1987. Didaktiese realiteite in afstandsonderrig: 4. *Progressio*, 9(2):19-46.

Smit, A.J. 1988. Didaktiese realiteite in Afstandsonderrig: 5. *Progressio*, 10(1):81-106.

Steyn, P. 1992. Die afstandsonderrigwerkopdrag as 'n leerkontrak: 'n oefening in selfevaluering. *Progressio*, 14(1):65-82.

Stuart, J.F. 1990. Afstandsonderrig 2000: die missie van die Fakulteit Opvoedkunde. *Progressio*, 12(2):67-73.

Stuart, J.F.(red.), Van Niekerk, L.J., McDonald, M.E.W. & De Klerk, D. 1985. *Didaktiek: 'n oriëntering vir eerstejaarstudente*. Johannesburg: Macmillan.

Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters. 1983 en daarna. *Handleiding vir lede insluitende standpunte oor ouditstandaarde*. Johannesburg: SAIGR.

Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters. 1995a. Legal backing to accounting standards. *Tech Talk*, 3, Jan:1-2.

Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters. 1995b. Proposed new standard-setting process. *Tech Talk*, 4, Feb:1-3.

Suid-Afrikaanse Instituut van Geoktrooieerde Rekenmeesters. 1995c. Proposed statements of South African auditing standards. *Tech Talk*, 9, Aug:1-3.

Suid-Afrika. 1973. Maatskappywet van Suid-Afrika, No. 61, 1973 (soos gewysig), in *Handboek vir Maatskappywetgewing*, 1994. Pretoria: Digma. 1-265.

Suid-Afrika. 1984. Wet op Beslote Korporasies, No. 69, 1984, in *Handboek vir Maatskappywetgewing*, 1994. Pretoria: Digma, 417-463.

Suid-Afrika. 1991. Wet op Openbare Rekenmeesters en Ouditeurs, No. 80, 1991 soos gewysig, in *Handboek vir Inligting*. Johannesburg: OROR, 3-1 tot 3-41.

Swemmer, N. 1987. Auditing through the ages. *Rekeningkunde SA*, 4(3), Mrt:65-66.

Taylor, Kritzinger & Puttick revised by Puttick, G. & Van Esch, S. 1992. *The principles and practice of auditing*. Revised sixth edition. Cape Town: Juta.

Unisa *kyk* Universiteit van Suid-Afrika

Universiteit van Suid-Afrika. 1994. Profiel van studente ingeskryf vir AUD 201-303 : 1994 - Buro vir Bestuursinligting. Interne korrespondensie met betrekking tot Unisa ouditkunde studente. Pretoria: Unisa.

Universiteit van Suid-Afrika. 1996a. *Departement Ouditkunde, Studiebrieff 101/1996 vir AUD202-H*. Pretoria: Unisa.

Universiteit van Suid-Afrika. 1996b. Interne Unisa Omsendbrief S10, Planning. Pretoria: Unisa, 1-27.

Universiteit van Suid-Afrika. 1996c. Algemene inligting en reglemente - 1996 Jaarboek. Pretoria: Unisa.

Universiteit van Suid-Afrika. 1996d. *Fakulteit Ekonomiese- en Bestuurswetenskappe - 1996 Jaarboek*. Pretoria: Unisa.

Universiteit van Suid-Afrika. 1996e. *Honneurs B Compt-graad - 1996 Jaarboek*. Pretoria: Unisa.

Van Der Stoep, F. & Louw, W.J. 1984. *Inleiding tot die Didaktiese Pedagogiek*. 3de hersiene uitgawe. Pretoria: Academica.

Van der Walt, A.J. 1995. Restructuring a course and redeveloping the course materials: reflections on the preliminary results in a Private Law course. *Progressio*, 17(1):79-101.

Van Heerden, B. 1993a. Wesenlikheid en sekerheid as veranderlikes in die bepaling van steekproefgrootes in ouditkunde. D.Com. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Van Heerden, M.E. 1993b. Unisa se swart studente uit 'n sosiokulturele perspektief. *Progressio*, 15(2):24-70.

Van Rensburg, J.B.J. 1996. Departementshoof: Departement Toegepaste Rekenmeesterskap, Unisa. Korrespondensie. 14 Junie, Pretoria.

Vasarhelyi, M.A. & Lin, W.T. 1985. EDP auditing instruction using an interactive generalized audit software. *Journal of Accounting Education*, Fall:79-88.

Vorster, H.J.S. 1986. Enkele gedagtes aangaande die onderrig van ouditkunde. *Accountancy SA*, 3(8), Aug:312-315.

Vorster, H.J.S. 1993. Die Departement Ouditkunde - 'n profiel. *de Computis*, 1:4.

Vorster, H.J.S. 1994. Die gebruik van die mikrorekenaar deur openbare rekenmeesters en ouditeure: 'n empiriese ondersoek. *Meditari*, 91-111.

Vorster, H.J.S., Wentzel, J.J. & Theron, H.J. 1992. *Enigste studiegids vir AUD202-H en IAU202-3*. Hersiene uitgawe. Pretoria: Unisa.

Wiechers, E. 1990. Die afstandsonderrigdosent as mens: 'n interaksionele perspektief. *Progressio*, 12(2):52-66.

Wyer, J.C. 1993. Change where you might least expect it: Accounting education. *Change*, 251, Jan-Feb:12-17.