Onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus

A Kruger

orcid.org/0000-0001-9633-0175

Skripsie aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister Educationis* in *Liggaamlike Opvoeding* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof. Dorita du Toit
Medestudieleier: Dr. Nico (Niekie) van der Merwe

Gradeseremonie: Mei 2021
Studentenommer: 12860379

Voorwoord

Met die suksesvolle afhandeling van hierdie studie wil ek net erkenning en dank gee aan die volgende mense sonder wie se raad, kennis, hulp en ondersteuning die studie onmoontlik sou wees:

- My Almagtige God wat my net so mildelik seën met Sy onverdiende goedheid en guns. Spr.16:9 "`n Mens beplan sy pad, maar die Here bepaal hoe hy loop."
- Professor Dorita du Toit van die Vakgroep Bewegingskunde, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, wat as my studieleier opgetree het, sy was godgegewe aan my, 'n vrou na God se hart wat altyd die ekstra myl vir haar studente sal loop.
- Doktor Niekie van der Merwe van die Vakgroep Bewegingskunde, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, wat as my mede-studieleier opgetree het, nog 'n seën van Bo wat altyd daar was vir bystand en hulp.
- Mevrou Wendy Barrow die taalpraktisyn wat die taalversorging flink en deeglik hanteer het.
- My man, Willie Kruger, vir sy liefde, bystand en ondersteuning.

Verklaring

Ek, Annerie Kruger, verklaar dat hierdie studie: Onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, my eie werk is, behalwe die aangehaalde bronne.

Hierdie studie is vir die graad *Magister Educationis* in Liggaamlike Opvoeding, ingedien by die Fakulteit van Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, en is nie vantevore deur my of enige ander persoon vir ’n graad by ’n alternatiewe instelling ingedien nie.



A. Kruger

STUDENTENOMMER: 12860379

DATUM: 10 Desember 2020

Kopiereg©2021 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Copyright©2021 North-West University (Potchefstroom Campus)

Alle regte voorbehou / All rights reserved

Opsomming

Afstandsonderrig is ’n modus van onderrig wat aan studente wat weens ’n tekort aan tyd, toegang of finansiële vermoëns nie in staat is om voltyds by ’n universiteit in te skryf nie, die geleentheid bied om in hulle eie omgewing en teen hulle eie pas te studeer. Afstandsonderrigkursusse en -programme het, ook in Suid-Afrika, so uitgebrei oor die jare heen dat ’n wye verskeidenheid kursusse aangebied word, insluitend onderwysersopleiding. Die literatuur toon dat daar ’n tekort aan opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in Suid-Afrika is, wat dus deur hierdie modus van opleiding aangespreek kan word. Hoewel enkele Suid-Afrikaanse universiteite Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus aanbied, is dit meestal net as ’n gedeelte van ’n module, en staar hulle die uitdagings van die opleiding in die praktiese komponente van die vak, in die gesig. Die doel van hierdie studie was daarom om onderwysstudente en -dosente se positiewe en negatiewe ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, te ondersoek.

Dié kwalitatiewe studie is begrond in Moore (1983, 1989, 2013) se Teorie van Transaksionele Afstand (TTA), wat postuleer dat struktuur (die kursus se samestelling en inhoud), dialoog (die interaksie tussen “leerder-leerder”, “leerder-inhoud” en “leerder-instuktreur”) en outonomie (die onafhanklikheid van die studente ten opsigte van hul studies) die transaksionele afstand, dus die ervaring van die psigologiese, kognitiewe en affektiewe afstand tussen die student en die dosent kan vergroot of verklein. Die data-insameling het semi-gestruktureerde, individuele onderhoude met vier dosente en oop-einde vraelyste met 17 studente in ’n Liggaamlike Opvoeding-afstandsonderrigmodule, behels.

Die vyf temas wat uit die data-analise na vore gekom het, is: *interaksie tussen studente en dosente; bekwaamheid, passie en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig; hindernisse met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrig; ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding;* en *die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingprogram en studente se persepsies van Liggaamlike Opvoeding*. Met betrekking tot die eerste tema, het die studente die dosente beleef as professioneel, beskikbaar en sorgsaam, wat bygedra het tot die positiewe interaksie tussen studente en dosente. Negatiewe ervarings van studente het ingesluit dat daar geen fisieke kontak was tussen die student en dosent nie. Wat die tweede tema betref, het dit geblyk dat die dosente se passie vir Liggaamlike Opvoeding studente gemotiveer het om ook met entoesiasme die vak aan leerders te onderrig. Die studente se bekwaamheid en selfvertroue het ook toegeneem soos hul met die module gevorder het. Die hindernisse wat met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus deur die studente en dosente ervaar is, was eerstens die studente se

agtergrondkennis, tegnologiese ongeletterdheid en beperkte internettoegang, en tweedens tekorte in die administrasie van opdragte. Hierdie hindernisse blyk dus die vlakke van transaksionele afstand en interaksie tussen die dosente en studente verswak het, aangesien dit, volgens die TTA, die outonomie- en struktuurkomponente negatief beïnvloed het. Die tema van *ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding,* het behels dat die deelnemers die gebruik van video's grootliks positief ervaar het, hoewel hulle ook nadele daarvan aangetoon het. Sommige studente het dit ook negatief ervaar dat daar soms 'n lang tydperk tussen die indiening van 'n opdrag en die terugvoer daarop vanaf die dosent af, was. Die laaste tema, naamlik *die Liggaamlike Opvoedingprogram se invloed op deelnemers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding*, het ingesluit dat die studente die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingkursus as positief beleef het omdat dit vir hulle so interessant was. Die bewustheid van die waarde van Liggaamlike Opvoeding vir die holistiese ontwikkeling van leerders, het ook die studente gemotiveer om in die kursus te presteer.

Die aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus wat deur onderwysstudente en -dosente as effektief en positief ervaar is, was dus die professionaliteit en beskikbaarheid van die dosente asook hulle bekwaamheid en passie in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding; die studente se toenemende bekwaamheid soos wat die opleidingprogram gevorder het en hulle entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding vir leerders aan te bied; die gebruik van video's in die praktiese opleidingskomponent en die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingprogram in die bevordering van die studente se persepsies van die vak. Deur die lens van die TTA was die "dialoog" (in hierdie geval die interaksie tussen dosente en studente, en tussen studente en die studiemateriaal) dus konstruktief en bevorderend tot die studente se vlakke van outonomie, en kon dit die transaksionele afstand verklein. Die studente se ervarings van die bekwaamheid van die dosente en die effektiwiteit van die video's, vorm deel van die "struktuur"-komponent van die TTA waardeur die studente ervaar het dat hulle kennis, bekwaamheid, selfvertroue en entoesiasme verhoog het.

Met verwysing na ervarings van oneffektiewe en negatiewe aspekte van die onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, het sommige onderwysstudente en -dosente die beperkte persoonlike of interaktiewe dosent-student en student-student kontak as negatief en oneffektief ervaar. Ander aspekte wat negatief ervaar is, is die studente se tekort aan agtergrondkennis, tegnologiese geletterdheid en internettoegang, die stadige administrasie van opdragte, die beperkings van video's as onderrigleerhulpmiddel, en die lang tydsperiodes van terugvoer vanaf dosente. In die lig van die TTA kan die negatiewe ervarings van die interaksie en die lang terugvoertyd derhalwe as tekorte in die "dialoog"-komponent beskou word, terwyl die oneffektiewe administrasie van opdragte en gebruik van video's as leemtes in die "struktuur"-

komponent gesien kan word. Hierdie leemtes kan weer die studente se vlakke van outonomie benadeel en die transaksionele afstand vergroot.

Uit die bevindings van positiewe en negatiewe ervarings van Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus word aanbevelings vir Liggaamlike Opvoeding onderwyserslopleiding in afstandsonderrigmodus gemaak, onder andere bykomende aangesig-tot-aangesig kontakgeleenthede, addisionele tegnologiese opleiding, die gebruik van studente-interaksie funksies in leerbestuurstelsels, en voldoende bestuur- en administrasiestelsels by universiteite.

Sleutelterme: Liggaamlike Opvoeding, afstandsonderrig, dosente, studente, ervarings, Teorie van Transaksionele Afstand.

Abstract

Distance learning is a mode of teaching that enables students who, due to a shortage of time, access or financial abilities, are not able to enrol full-time at a university, and allows them to study in their own environment and at their own pace. Distance learning courses and programmes have expanded so greatly over the years (in South Africa as well), that a wide range of courses are offered, including teacher training. The literature shows that there is a shortage of Physical Education teachers in South Africa, which could then be addressed by this mode of training. Although some South African universities offer Physical Education via distance learning mode, it is mostly only as part of a module and they are facing the challenges of the training in the practical component of the module. The aim of this study was thus to investigate education students' and lecturers' positive and negative experiences of the effectiveness of Physical Education teacher training in distance learning mode.

This qualitative study was underpinned by Moore's Theory of Transactional Distance (TTD) (1983, 1989, 2013), which postulates that structure (the composition and content of the course), dialogue (the interaction between learner-learner, learner-content and learner-instructor) and autonomy (the independence of the student in terms of their studies) can increase or decrease the psychological, cognitive and affective distance between student and lecturer. Data collection included semi-structured, individual interviews with four lecturers and open-ended questionnaires with 17 students in a Physical Education distance learning module.

The five themes that emanated from the data analysis, are: *interaction between students and lecturers; competence, passion and enthusiasm to teach Physical Education; obstacles with regard to Physical Education in distance learning; experiences with regard to practical training in Physical Education;* and *the content of the Physical Education programme and students' perceptions of Physical Education.* With regard to the first theme, the students experienced the lecturers as professional, available and attentive, which contributed to the positive interaction between students and lecturers. Students' negative experiences included that there was no physical contact between the student and the lecturer. With regard to the second theme, it appeared that the lecturers' passion for Physical Education motivated students to also teach the subject with enthusiasm. The students' competence and confidence also increased as they progressed with the module. The obstacles experienced by students and lecturers with regard to Physical Education in distance learning mode were, firstly, the students background knowledge, technological illiteracy and limited internet access, and secondly, deficiencies in terms of the administration of assignments. These obstacles thus appear to have increased the transactional

distance and weakened the interaction between lecturers and students, seeing that it negatively influenced the autonomy and structure components, according to the TTD.

The theme *experiences with regard to practical training in Physical Education* meant that participants experienced the use of videos positively, although they also indicated disadvantages. Some students also experienced the long time between the submission of assignments and feedback from lecturers as negative. The last theme, namely, *the influence of the Physical Education programme on participants' perception of Physical Education* included that the students experienced the content of the Physical Education course as positive because they found it interesting. Being conscious of the value of Physical Education for the holistic development of learners, also motivated students to perform well in the course.

The aspects that the education students and lecturers of the Physical Education teacher training in distance learning mode experienced as positive and effective, were firstly, the professionalism and availibility of the lecturers, as well as their competence and passion in presenting Physical Education; the students' increasing competence as the training programme progressed and their enthusiasm to teach Physical Education to learners; the use of videos in the practical training component and the content of the Physical Education programme in the promotion of students' perception of the subject. Through the lense of the TTD, 'dialogue' (in this case, the interaction between lecturers and students, and between students and the study material) was thus constructive and promoted the students' levels of autonomy which decreased the transactional distance. The students experiences of the competence of the lecturers and the effectiveness of the videos formed part of the 'structure' component of the TTD, through which students experienced that their knowledge, competence, confidence and enthusiasm increased.

In terms of experiences of ineffective and negative aspects of the teacher training in distance learning mode, some education students and lecturers experienced the limited personal or interactive lecturer-student and student-student contact as negative and ineffective. Other aspects that were experienced as negative, were the students lack of background knowledge, technological literacy and internet access, the slow administration of assignments, the limitations of videos as teaching and learning resource and the long waiting period for feedback from lecturers. In view of the TTA, these negative experiences of the interaction and the long feedback period, can be seen as shortcomings in the 'dialogue' component, while the ineffective administration of assignments and the use of videos can be seen as gaps in the 'structure' component. These gaps can negatively affect students' levels of autonomy and increase the transactional distance.

From the findings of positive and negative experiences of Physical Education in distance learning mode, recommendations are made for Physical Education teacher training in distance learning mode, for example, additional face-to-face contact opportunities, additional technological training, the use of student-interactions functions in learning management systems and sufficient management and adminstration systems at universities.

Keyterms: Physical Education, distance learning, lecturers, students, experiences, Theory of Transactional Distance

INHOUDSOPGAWE

VOORWOORD ..... **I**

VERKLARING ..... **II**

OPSOMMING ..... **III**

ABSTRACT ..... **VI**

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING **1**

1.1 Inleiding **1**

1.2 Teoretiese en konseptuele raamwerk **2**

1.2.1 Moore se Teorie van Transaksionele Afstand 2

1.2.2 Afstandsonderrig 3

1.2.3 Ope-Afstandsleer (OAL) 3

1.2.4 Oop Opvoedkundige Hulpbronne (OOH) 3

1.2.5 Interaktiewe witbordsessies (IWB-sessies) 4

1.2.6 E-leer (E-learning) 4

1.2.7 M-leer (M-learning) 4

1.2.8 Liggaamlike Opvoeding 4

1.2.8.1 Fisieke fiksheid 5

1.2.8.2 Sport en spele 5

1.2.8.3 Opvoedkundige dans 5

1.2.8.4 Opvoedkundige gimnastiek 5

1.2.8.5 Rekreasie-bewegingsaktiwiteite 5

1.3 Literatuuroorsig en probleemstelling 6

1.3.1 Inleiding 6

1.3.2 Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika 7

1.3.3 Die uitdagings vir afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding 9

1.3.4 Afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in 'n internasionale konteks 11

1.4 Metodologie 12

1.4.1 Navorsingsvraag 12

1.4.2 Doelstelling 13

1.4.3 Paradigma en navorsingsontwerp 13

1.4.4 Studiepopulasie 13

1.4.5 Data-insameling 14

1.4.6 Data-ontleding 14

1.4.7 Geldigheid en betroubaarheid 15

1.4.8 Etiese kwessies 15

1.4.9 Bydrae tot die studieveld 16

1.5 Hoofstukindeling 16

HOOFSTUK 2: TEORETIESE RAAMWERK EN LITERATUUROORSIG 18

2.1 Inleiding 18

2.2 Teoretiese en konseptuele raamwerk 18

2.3 Afstandsonderrig in Suid-Afrika 19

2.3.1 Metodes en modelle van afstandsonderrig 22

2.3.1.1 Hardekopie-gebaseerde afstandsonderrig 22

2.3.1.2 Multimedia-gebaseerde afstandsonderrig 23

2.3.1.3 E-leer platformstelsels 24

2.3.1.4 Webgebaseerde modelle vir afstandsonderrig 25

2.3.1.5 Mobiele tegnologieë vir afstandsonderrig 25

2.4 Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika 26

2.4.1 Die geskiedenis en ontwikkeling van Liggaamlike Opvoeding 26

2.4.2 Die stand van opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in Suid-Afrika 29

2.4.3 Huidige onderwysersopleidingskursusse in kontak-onderrigmodus, wat Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding insluit 30

2.4.4 Huidige onderwysersopleidingskursusse in afstandsonderrigmodus, wat Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding insluit 33

2.5 Die uitdagings vir afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding 34

2.6 Afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in ’n internasionale konteks 36

2.7 Opsomming 39

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE 41

3.1 Inleiding 41

3.2 Paradigma 41

3.3 Navorsingsontwerp 44

3.4 Studiepopulasie 45

3.4.1 Insluitings- en uitsluitingskriteria vir die deelnemers 46

3.5 Data-insameling 46

3.6 Vertrouenswaardigheid en kredietwaardigheid 47

3.7 Data-analise 49

3.8 Etiese kwessies 50

HOOFSTUK 4: BEVINDINGS EN BESPREKING 52

4.1 Inleiding 52

4.2 Temas en sub-temas vanuit data-analise 52

4.2.1 Interaksie tussen studente en dosente 53

4.2.1.1 Professionaliteit, beskikbaarheid en begrip van dosente 53

4.2.1.2 Onvoldoende dosente-studente interaksie en studente-studente interaksie 55

4.2.2 Bekwaamheid, passie en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig 58

4.2.2.1 Dosente se bekwaamheid en passie met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding 58

4.2.2.2 Studente se bekwaamheid en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig 59

4.2.3 Hindernisse met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus 60

4.2.3.1 Studente se agtergrondkennis van Liggaamlike Opvoeding en sport 60

4.2.3.2 Studente se tegnologiese geletterdheid en toegang 61

4.2.3.3 Dosente-hindernisse: administrasie van opdragte 62

4.2.4 Ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding 63

4.2.4.1 Video's 63

4.2.4.2 Tydsperiode van terugvoer van dosente 64

4.2.5 Die inhoud van die Liggaamlike Opvoeding opleidingprogram en studente se persepsies van Liggaamlike Opvoeding 66

4.2.5.1 Persepsies van die inhoud van die opleidingsprogram 67

4.2.5.2 Die waarde van Liggaamlike Opvoeding in skole 67

4.3 Ervarings van effektiewe en positiewe, en oneffektiewe en negatiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus 69

4.4 Opsomming 71

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS 73

5.1 Inleiding 73

5.2 Samevatting 73

5.3 Gevolgtrekkings 76

5.3.1 Onderwysstudente en –dosente se ervarings van effektiewe en positiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus 76

5.3.2 Onderwysstudente en -dosente se ervarings van oneffektiewe en negatiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus 77

5.4 Aanbevelings 77

5.4.1 Aanbevelings ten opsigte van effektiewe Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus 77

5.4.2 Beperkings van die studie en aanbevelings vir verdere navorsing 79

5.5 Ten slotte 79

BRONNELYS 80

ADDENDUM A: VRAELYS VIR STUDENTE 100

ADDENDUM B: ONDERHOUDSKEDULE - DOSENTE 103

ADDENDUM C: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR DOSENTE 106

ADDENDUM D: INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM VIR STUDENTE..... 110

ADDENDUM E: INLIGTINGSBLAD VIR STUDENTE 114

ADDENDUM F: ETIESE GOEDKEURING..... 118

ADDENDUM F: RDGC GOEDKEURING 119

ADDENDUM G: SERTIFIKAAT VAN TAALVERSORGING 121

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1: Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding by enkele universiteite in Suid-Afrika 7

Tabel 2.1: Bewegingskundige terme, konsepte en doelwitte van Liggaamlike Opvoeding in die KABV..... 28

Tabel 3.1: Historiese aanlyn ontwikkeling en die gepaardgaande verandering in die fokus van opvoedkundige tegnologieë (Keengwe & Kidd, 2010:534). 42

Tabel 4.1: Geïdentifiseerde temas 52

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1: Geïdentifiseerde temas en sub-temas 53

Figuur 4.2: Uribe en Vaughn (2017:298) se terugvoermodel met potensiële slaggate van terugvoer 66

Figuur 4.3: Aspekte van die Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingprogram wat as effektief en positief, of oneffektief en negatief, ervaar is deur die onderwysstudente en -dosente 70

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Inleiding

Gedurende die laaste paar dekades het afstandsonderrig verskeie vorme aangeneem. Hierdie vorme sluit in kursusse via pos, video-opnames en televisie, alhoewel dit onlangs al hoe meer die vorm van aanlynkursusse aangeneem het. Die doel van hierdie kursusse is om onderbediende individue wat om verskeie redes nie gewone klasse kan bywoon nie, te akkommodeer (Daum, 2012:1). Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Department van Onderwys [DvO], 1995:28) omskryf afstandsonderrig as ’n benadering wat die beginsels van leerdergesentreerdheid, lewenslange leer, voorsiening van buigbare leer en die verwydering van struikelblokke wat toegang tot leer belemmer, kombineer. Hierby word ook die erkenning van krediete vir vorige leerervarings, die voorsiening van leerderondersteuning, die samestelling van leerprogramme met die verwagting dat leerders sal slaag, en gehalteversekering wat streng gehandhaaf moet word met die ontwerp van leermateriale en ondersteuningsisteme, ingesluit. Om praktiese uitdrukking aan die beginsels van ope-afstandsleer (dus leer wat op enige tyd of plek kan plaasvind, soos dit die student pas) te gee word die gebruik van geleide selfstudie en die aanwending van ’n wisseling van geskikte media ingesluit (DvO, 1995:28).

Die behoefte aan universiteitsopleiding, soos aangedui in verskeie studies (Healy *et al*., 2014:14; Heydenrych & Prinsloo, 2010:5) in ag geneem, sluit ook in dat afstandsonderrig, onder sekere omstandighede hoë kwaliteit opvoedkundige geleenthede kan bied wat meer koste-effektief is as die tradisionele aangesig-tot-aangesig metode (Department van Hoër Onderwys en Opleiding [DHOO], 2014:10). ’n Vereiste vir die suksesvolle aflewering van afstandsonderrig is volgens die *Policy for the Provision of Distance Education in South African Universities* (DHOO, 2014:11) dat ’n kwaliteit leeromgewing ontwikkel moet word deur van mikpunte gebruik te maak wat ’n samestelling van verskeie groepsbesprekings, praktiese sessies, media en privaat studieklasse ondersteun. Praktiese ervaring en leer kan verder deur ’n werkgeïntegreerde leersisteem (WIL) ontwikkel word (DvO, 1995:64). Volgens die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (DvO, 1995:64) moet praktiese werksplek-ervaring en -kennis as ’n essensiële deel van ’n kwalifikasie gesien word, hetsy dit op afstand- of kontakmodus aangebied word. Hierdie tipe evaringsleer het volgens Petrovic-Dzerdz en Trepanier (2018:279) en Hew en Lo (2018:38) oor die laaste twee dekades uitgebrei en word ook toenemend in afstandsleer gebruik. Petrovic-Dzerdz en Trepanier (2018:279) is egter van mening dat ervaringsleer in afstandsonderrig dikwels ’n vorm van “geïndividualiseerde leer”, dus dat die student uit eie ervaring van sy of haar omgewing moet leer, ontaard. Hierdie outeurs (Petrovic-Dzerdz & Trepanier, 2018:279), asook Hew en Lo (2018:38) se navorsing dui egter daarop dat, met versigtige beplanning en implementering van programme

in afstandsonderrig-modus, studente wel waardevolle werksplek-ervaring kan verwerf en deel met mede-studente.

Hierdie aspek van praktiese leer-ervaring is ook van toepassing op die afstandsonderrig van Liggaamlike Opvoeding – ’n praktiese komponent van die verpligte vak Lewensoriëntering (LO). Volgens die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring (KABV)-dokument is Liggaamlike Opvoeding se doel om fisieke bevoegdheid, veiligheid en kennis van bewegings by leerders te ontwikkel (Departement van Basiese Onderwys [DBO], 2011b:8). Die uitkoms van dié onderwerp van Lewensoriëntering is verder dat leerders se motoriese vaardighede en fisieke fiksheid ontwikkel sal word en dat leerders deur middel van die deelname aan verskeie fisieke aktiwiteite tot die beste van hulle vermoëns ontwikkel om sodoende aktiewe en gesonde leefstyle te vestig (DBO, 2011b:8). Volgens die KABV sal die onderwyser ook gedurende bewegingsaktiwiteite ander vaardighede optimaal ontwikkel soos probleemoplossing, verhoudings, en die versterking van selfvertroue (DBO, 2011b:8).

Die opleiding van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers behels egter ook praktiese komponente soos die aanleer en inoefening van spesifieke bewegings- en sportvaardighede, tegnieke en praktiese klasbestuur en metodiek (DBO, 2011b:13). Die verskillende onderafdelings van Liggaamlike Opvoeding, naamlik: fisieke fiksheid, sport en spele, opvoedkundige dans, opvoedkundige gimnastiek en rekreasie-bewegingsaktiwiteite, het elkeen hulle eie uitdagings. Terwyl hierdie aspekte in praktiese lesings in kontakmodus aangespreek kan word, bied dit uitdagings wanneer dit kom by die praktiese vaardighede en strategieë waarin onderwysstudente oor ’n afstand opgelei moet word. Hierdie studie het dus gefokus op die ervarings van onderwysstudente en -dosente met betrekking tot die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsmodus, insluitend die uitdagings, swak- en sterkpunte van die program. Die deelnemers se ervarings van lesings, die aanleer van bewegingsvaardighede, die uitvoering, indiening en assessering van opdragte, aanlyn kommunikasie en eksamens was ingesluit.

1.2 Teoretiese en konseptuele raamwerk

Hierdie studie word begrond en geanker in die Teorie van Transaksionele Afstand (Moore, 1983, 1989, 2017), wat, tesame met die konsepte wat na vore kom in hierdie studie, eers kortliks bespreek sal word.

1.2.1 Moore se Teorie van Transaksionele Afstand

Moore se Teorie van Transaksionele Afstand (Moore, 1983; 2013) is sorgvuldig oorweeg as teoretiese begronding vir hierdie navorsing. Abuhassna en Yahaya (2018:3044) beskryf hoe

Moore gedurende 1983 die teorie vir afstandsonderrigprogramme ontwikkel het wat twee veranderlikes beklemtoon: studente se outonomie en die afstand tussen studente en dosente. Die outonomie van die student, wat verwys na die mate van onafhanklikheid (dus hoe self-gerig die student kan leer) asook interafhanklikheid (van die dosent en ander studente) wat die student ervaar, kan die transaksionele afstand (dus die psigologiese, kognitiewe en affektiewe afstand wat tussen die student en die dosent ervaar word) vergroot of verklein (Moore, 1983:157).

1.2.2 Afstandsonderrig

Volgens Unisa se "*The leading ODL university*" dokument (2020:1) is afstandsleer 'n aktiewe proses waarin kennis, houdings en waardes opgebou word om vaardighede te ontwikkel terwyl daar in hierdie tipe onderrig (afstandsonderrig) gebruik gemaak word van 'n wye verskeidenheid hulpbronne (bv. elektroniese materiaal, WIL, navorsing en handboeke).

Leer word ook vergelyk met persoonlike bemagtiging of 'n begeerte om ander te help (Unisa, 2020:1). Afstandsonderrig is 'n modus van aflewering wat hoofsaaklik gebasseer is op die gebruik van 'n aantal onderrig- en leerstrategieë, wat die ruimtelike afstand tussen opvoedkundiges en diverse studente oorbrug (Unisa, 2020:1). Onderrig- en leerstrategieë sluit interaktiewe witbordsessies, e-platvorms, e-leer en video's in (Suid-Afrika, 2014:18). Video's is een van die mees algemeen gebruikte media in klaskamers (Papadopoulou & Palaigeorgiou, 2016:195) en word algemeen in afstandsonderrig gebruik. Dit spreek die behoefte aan dat studente die kurrikulum sonder lang periodes en gereelde klasbywoning, moet ontdek.

1.2.3 Ope-Afstandsleer (OAL)

Unisa (2020:2) definieer ope-afstandsleer as 'n tegemoetkomende benadering tot leer wat aan studente die keuse bied oor wat, wanneer, waar, teen watter tempo en hoe hulle wil studeer. Afstandsonderrig, brongebaseerde leer, korrespondensieleer, fleksie-studie en selfstudie is deel van die allesomvattende begrip 'ope-afstandsleer'.

1.2.4 Oop Opvoedkundige Hulpbronne (OOH)

Oop opvoedkundige hulpbronne is opvoedkundige hulpbronne wat vrylik in 'n openbare domein beskikbaar is vir studente en/of dosente om gratis te gebruik, sonder dat lisensiefooie of enige ander fooie betaal moet word. Dit sluit hulpbronne soos handboeke, kursusmateriaal, video's of toepassings in (DHOO, 2014:21). Oop gelisensieërde inhoud kan in enige medium soos tekste, klankbane of rekenaargebasseerde multimedia geproduseer word (DHOO, 2014:5).

1.2.5 Interaktiewe witbordsessies (IWB-sessies)

'n Interaktiewe witbord is 'n elektroniese witbord wat aan 'n rekenaar en oorhoofse projektor gekoppel word om vervolgens 'n groot interaktiewe beeld te projekteer wat met 'n e-pen of vingers gemanipuleer kan word (Van Niekerk, 2015:2). Die aanbieding word dan na sentrums in ander dorpe of plekke uitgesaai waar studente daarna luister en kyk en deur middel van die internet, direkte vrae aan die dosent kan vra (Van Niekerk, 2015:2). Volgens Manny-Ikan *et al.* (2011:257) kan studente vaardighede wat noodsaaklik vir die 21ste eeu is, soos die ontwikkeling van inligting, hoër-orde denke, kommunikasie, samewerking en vaardighede om tegnologie te gebruik, deur middel van IWB-sessies ontwikkel. IWB-sessies maak gebruik van verskeie vorme van multimedia, wat aan dosente die geleentheid bied om leerinhoud interessant en hulle eie te maak en sodoende die tradisionele onderrig-en-leer voorstellings uit te brei (Sharma *et al*., 2011:10).

1.2.6 E-leer (E-learning)

Die Oxford aanlynwoordeboek (Oxford Online Dictionary, 2019) definieer e-leer as enige leer wat via elektroniese media, soos die internet, plaasvind. Volgens die DHOO (2014:5) is e-leer 'n gestruktureerde leergeleentheid wat deur die gebruik van digitale hulpbronne gemedieer word met sagteware-toepassings wat hoofsaaklik uit 'n kombinasie van teks, ouditiewe en visuele dokumente bestaan.

1.2.7 M-leer (M-learning)

In die geval van m-leer vind die leerervaring met behulp van 'n mobiele telefoon (selfoon) of sogenaamde slimfoon of tablet, plaas (Al-Emran *et al.*, 2019:127). Deur hierdie metode van leer maak studente gebruik van elektroniese toestelle in 'n wye verskeidenheid kontekste, soos sosiale interaksies (Al-Emran *et al.*, 2019:127). M-leer word ook beskou as 'n hulpbron wat studente van konstante toegang tot leermateriaal voorsien en hul afstandsleer versterk (Al-Fahad, 2009:113).

1.2.8 Liggaamlike Opvoeding

Du Toit en Van der Merwe (2018:193) verduidelik kwaliteit Liggaamlike Opvoeding as beplande, vooruitstrewende en inklusiewe leerervarings wat leerders sal help om fisieke, psigomotoriese, kognitiewe, sosiale en emosionele vaardighede te bekom, wat hulle gaan benodig om 'n fisiek-aktiewe leefstyl te handhaaf en vir fisieke geletterdheid. Fisieke geletterdheid behels die vermoë om met bekwaamheid en selfvertroue te kan deelneem aan verskeie fisieke aktiwiteite, wat onderskryf word deur die kennis en begrip van die waarde en beginsels van fisieke aktiwiteit, tot voordeel van die gesondheid van die individu (Cleland Donnelly & Mueller, 2018:31; Whitehead,

2013:29). Die onderafdelings van Liggaamlike Opvoeding, soos dit in die Suid-Afrikaanse KABV (DBO, 2011b:8) en ook algemeen internasionaal bekend staan, word vervolgens uiteengesit.

1.2.8.1 Fisieke fiksheid

Fisieke fiksheid kan gedefinieer word as die vermoë om daaglikse fisieke aktiwiteite met welslae en die nodige fisieke eienskappe te verrig (Du Toit & Van der Merwe, 2018:194).

1.2.8.2 Sport en spele

Leersituasies wat deur die onderwyser geskep word met die blootstelling aan apparaat en speelarea, om sport- en motoriese vaardighede en fisieke fiksheid te ontwikkel. Sportsoorte soos rugby, netbal, hokkie, sokker en krieket is van toepassing waar die ontwikkeling van motoriese en sportvaardighede en kardiovaskulêre fiksheid ten doel gestel word (DBO, 2011b:12).

1.2.8.3 Opvoedkundige dans

Koff (2000:28) verduidelik dat daar eers onderskeid getref moet word tussen dansopleiding en opvoedkundige dans. Dansopleiding is eindprodukgeoriënteerd en wil dansers oplewer wat perfekte dansbewegings op die planke kan bring. Die teendeel is die oogmerk in opvoedkundige dans, wanneer daar na die Lewensvaardigheid- en Lewensoriënteringkurrikulum gekyk word. Die holistiese ontwikkeling van leerders is die einddoel van die kurrikulum en dit is ook van toepassing as daar na die aanbevole onderrigstyl van dans verwys word (DBO, 2011b:9). Opvoedkundige dans, soos in Liggaamlike Opvoeding aangebied word, verskil dus van dansopleiding omdat daar in opvoedkundige dans daarna gestreef word om die leerder deur deelname te lei om kreatief te beweeg, hom- of haarself deur middel van beweging uit te druk, en nuwe dansvaardighede te ontwikkel. Die fokus is dus in opvoedkundige dans eerder op die proses as die eindproduk.

1.2.8.4 Opvoedkundige gimnastiek

Opvoedkundige gimnastiek behels die ontwikkeling van liggaamsbeheer, balans, ruimtelike bewustheid en algehele koördinasie (DBO, 2011b:12). Voorbeelde van opvoedkundige gimnastiek-aktiwiteite is basiese motoriese vaardighede, basiese gimnastiekbewegings, aerobiese gimnastiek, touspring en piramides (Du Toit & Van der Merwe, 2018:208).

1.2.8.5 Rekreasie-bewegingsaktiwiteite

In Liggaamlike Opvoeding verwys die term “rekreasie” na enige fisieke aktiwiteite wat nie mededingend gedoen word nie. Dit sluit byvoorbeeld aktiwiteite in van sosiale dans tot fietsry

(DBO, 2011a:9). In die KABV (DBO, 2011b:24) word dans, gimnastiek, spanbou-aktiwiteite, stap, oriëntering en selfverdediging as rekreasie-aktiwiteite gelys.

1.3 Literatuuroorsig en probleemstelling

1.3.1 Inleiding

Kenners is dit eens dat fisieke aktiwiteit ’n uiters belangrike komponent vir ’n gesonde leefstyl is (Cleland Donnelly & Mueller 2018:30; Hayman *et al*., 2004:2270; Shaw & Shaw, 2014:91). Alhoewel die publiek bewus is van die voordele van gereelde fisieke aktiwiteit, ly miljoene kinders egter steeds aan die leefstylsiekte, obesiteit (Shaw & Shaw, 2014:91). Hayman *et al*. (2004:2270) gee te kenne dat gesondheidsprogramme, soos Liggaamlike Opvoeding, wat in skole van voorskool af regdeur tot in die hoërskool geïnisieer word, ’n beduidende invloed op die meerderheid kinders se kardiopulmonêre gesondheid kan uitoefen. Ander doelstellings van Liggaamlike Opvoeding sluit in om leerders se motoriese en sportvaardighede te bevorder vir lewenslange deelname aan fisieke aktiwiteit, fisieke geletterdheid, en om hulle sosiale, kognitiewe en emosionele ontwikkeling te bevorder (Whitehead, 2013:29, Cleland Donnelly & Mueller 2018:33). Liggaamlike Opvoeding as deel van die vakgebied Lewensvaardigheid of Lewensoriëntering, word daarom in Suid-Afrikaanse skole aangebied om die welsyn van alle leerders te bevorder (DBO, 2011c:9). Volgens die DBO (2011c:27) word daar van leerders verwag om net een keer per week aan Liggaamlike Opvoeding deel te neem.

Verskeie studies toon egter dat daar in Suid-Afrika ’n tekort aan opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers is om die gestelde doelstellings van Liggaamlike Opvoeding te bereik (Burnett, 2016:16; Stroebel *et al.,* 2016:216; Stroebel *et al*., 2019:2; Van Deventer, 2012:162). Een van die hoofvrae wat in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingprogramme gevra word, is of toekomstige onderwysers gereed is om kennis en vaardighede op te bou en sodoende genoegsame selfvertroue te ontwikkel vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding (Legrain *et al*., 2019:1). Volgens Legrain *et al.* (2019:1) wek hierdie vraag kommer in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding, aangesien onderwysers in die opleiding beide pedagogiese kennis en motoriese vaardighede moet bemeester. Stroebel *et al*. (2019:1) vind in hulle studie by indiens-onderwysers wat Lewensoriëntering en Lewensvaardighede aanbied in Suid-Afrika, dat daar ’n behoefte is aan noodsaaklike kennis en vaardighede in spesifiek die Liggaamlike Opvoeding-gedeelte van Lewensoriëntering en daarom beveel hierdie navorsers aan dat verdere opleiding van onderwysers wat Liggaamlike Opvoeding moet aanbied in Suid-Afrika, oorweeg moet word.

Die vraag word dikwels gevra of onderwysers die nodige opleiding vir die diverse vak, Lewensvaardigheid of Lewensoriëntering, se uitdagings in Liggaamlike Opvoeding ontvang

(Stroebel *et al*., 2019:1), en daarom sal daar vervolgens na Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika gekyk word.

1.3.2 Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika

Weens die veranderinge in die kurrikulum ná 1994, het gespesialiseerde opleiding vir Liggaamlike Opvoeding onderwysers in Onderwyskolleges uitgefasseer (Van der Merwe, 1999:32). Die huidige verpligte ure en inhoud wat in die KABV voorgeskryf word vir Liggaamlike Opvoeding as deel van Lewensvaardighede / Lewensoriëntering (DBO, 2011c:9), het wel daartoe gelei dat sommige universiteite voorsiening maak vir die opleiding van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in Suid-Afrika, as ’n gedeelte van Lewensvaardighede en Lewensoriëntering-opleiding.

Tabel 1.1 toon enkele universiteite in Suid-Afrika wat Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding bied as deel van ’n BEd-graad of Nagraadse Onderwyssertifikaat (NGOS). Die tabel toon ook aan by watter universiteite Liggaamlike Opvoeding as ’n hoofvak of as ’n gedeelte van Lewensvaardighede of Lewensoriëntering aangebied word, en of dit op kontak- of afstandsmodus aangebied word.

Tabel 1.1: Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding by enkele universiteite in Suid-Afrika

Universiteit	Module	Hoofvak	Krediete	Kontak	Afstand
Wes-Kaap (UWC)[1]		Lewensvaardigheid of Lewensoriëntering (gekombineer met ’n taal)	120	✓	
Johannesburg (UJ)[2]	Liggaamlike Opvoeding		36	✓	
Vrystaat (UV)[3]		Lewensoriëntering	148	✓	✓
Noordwes-Universiteit (NWU)[4]		Liggaamlike Opvoeding en Sportbestuur	128	✓	✓
Universiteit van Suid-Afrika (UNISA)[5]		Vroeë Kinderontwikkeling (Grondslagfase) en Lewensvaardigheid of Lewensoriëntering	480 120		✓

Universiteit	Module	Hoofvak	Krediete	Kontak	Afstand
Pretoria (UP)[6]	Menslike bewegingskunde en Sportbestuur		40	✓	✓
Pretoria (UP)[6]		Lewensvaardighede of Lewensoriëntering met Menslike bewegingskunde en Sportbestuur	170	✓	✓
Witwatersrand (WITS)[7]		Lewensvaardighede of Lewensoriëntering		✓	
Universiteit Fort Hare (UFH)[8]		Lewensvaardighede en Lewensoriëntering		✓	
Nelson Mandela Metropolitan Universiteit (NMMU)[9]		Lewensvaardighede en Lewensoriëntering		✓	

Nota: 1 = UWC, 2020; 2 = UJ, 2020; 3 = UV, 2019; 4 = NWU, 2019; 5 = UNISA, 2019; 6 =UP, 2019; 7 = WITS, 2019; 8 = UFH, 2020; 9 = NMMU, 2019.

Tabel 1.1 toon dat Liggaamlike Opvoeding slegs by die Noordwes-Universiteit as ’n hoofvak in die BEd-graadprogram aangebied word in beide afstandsonderrig- en kontakmodus. Die Noordwes-Universiteit het verskeie oop-afstandsleerprogramme, wat grade, diplomas en sertifikate insluit. Met betrekking tot onderwysersopleiding in Liggaamlike Opvoeding is daar die Nagraadse Onderwyssertifikaat (NGOS) in die VOO-Fase, die BEd. vir die Grondslagfase, Intermediêre fase en VOO-Fase, en die diploma in Graad R–onderrig wat almal in afstandsmodus voltooi kan word (NWU, 2019).

Dit is ook duidelik in Tabel 1.1 dat Liggaamlike Opvoeding telkens slegs as ’n module of as ’n gedeelte van Lewensvaardighede / Lewensoriëntering aangebied word by die ander universiteite en slegs by die Universiteit van die Vrystaat (UV) en Pretoria (UP) in beide kontak en afstandsmodus, terwyl Unisa dit slegs in afstandsonderrigmodus aanbied.

Unisa is die oudste en grootste hoër afstandsleerinstansie in Suid-Afrika en die enigste toegewyde, omvattende universiteit vir afstandsleer (Unisa, 2008:1). Unisa bied onderwysersopleiding vir die vakgebied Lewensoriëntering gekombineer met tale in die Senior en Intermediêre Fase aan (Unisa, 2019). Unisa beskik ook oor ’n Departement van Vroeë

Kinderontwikkeling (ECD) wat hul toespits op ontwikkelingsvakke vir BEd., die NGOS en ’n BEd. Honneurs (Unisa, 2019).

Sedert die UP in 2002 besluit het om met afstandsonderrig in die Fakulteit van Opvoedkunde te begin, word onderwysopleiding in afstandsonderrigmodus aangebied (UP, 2019). Dié inisiatief se doel is om ’n opbouende rol te speel in die dringende behoefte van praktiserende onderwysers, in veral landelike gebiede, om hul kwalifikasies te verbeter (UP, 2019). Die UV bied Lewensvaardighede en Lewensoriëntering in afstandsonderrigmodus aan in die BEd.-graad en Vroeë Kinderontwikkeling in al hul nagraadse kwalifikasies (UV, 2019).

Dit blyk dus uit die bogenoemde literatuur dat Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding slegs by sekere universiteite in afstandsonderrigmodus aangebied. Dit blyk ook dat, by die universiteite waar Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus aangebied word, dit slegs as ’n gedeelte van Lewensvaardighede of Lewensoriëntering aangebied word, met die uitsondering van die NWU. Aangesien die literatuur verder, soos reeds genoem, wys op ’n tekort aan opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in die praktyk, blyk die behoefte aan afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding soveel meer prominent te wees. Weens die praktiese aard van die vak, het afstandsonderrig hierin egter bepaalde uitdagings, wat vervolgens bepreek sal word.

1.3.3 Die uitdagings vir afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding

Liggaamlike Opvoeding wat aanlyn aangebied word, het ’n paar uitdagings om die opleiding van tradisionele Liggaamlike Opvoeding om te skakel na ’n digitale konteks, onder andere dat oefeninge en nuwe bewegings aanlyn aan studente gedemonstreer moet word en dat studente die bewegingsvaardighede nie altyd onder die toesig van die dosent kan oefen nie (Goad & Jones, 2017:1). Die veranderinge in onderrig en die gemeenskap wat deur die groei en gemaklike toegang tot die Internet teweeg gebring is, plaas nuwe druk op die onderwysberoep ten opsigte van aanlyn-Liggaamlike Opvoeding, aldus Goad *et al.,* (2019:46). Daum en Buschner (2012:201) ondersteun hierdie stelling deur daarop te wys dat aanlyn-Liggaamlike Opvoedingprogramme in die digitale wêreld uniek is, want as dit reg aangebied word moet dit die leerder uitlok tot aktiewe beweging. Hierdie navorsers is van mening dat dit moeilik is om die doelwitte vir Liggaamlike Opvoeding aanlyn te bereik, selfs met die beskikbare tegnologie, omrede motoriese vaardighede, sportvaardighede, dans en fisieke fiksheid so breedvoerig prakties verduidelik en gedemonstreer moet word (Daum & Buschner, 2012:201).

Praktiese ervaring is noodsaaklik vir die effektiewe oordrag en bemeestering van praktiese vaardighede aan die student, wat dikwels in die OAL-stelsel beperk word (Islam & Numan,

2006:19). Verskeie innoverende benaderings is egter al voorgestel om hierdie versperring te oorkom, soos die gebruik van tegnologiese instrumente (bv. projeksiesisteme) en Wi-Fi wat die vertoning van praktiese vaardighede kan vergemaklik (NASPE, 2009:3). Volgens Islam en Numan (2006:21) moet daar in die afstandsonderrig-onderwysstelsel verskeie metodes geïmplementeer word vir die uitvoer van al die praktiese komponente in Liggaamlike Opvoeding, soos laboratoriumgebaseerde praktiese klasse (dus waar oefeninge en toetse in 'n gimnasium op apparaat gedoen word), oudiovisuele media, praktiese tuisstelle en rekenaarstelsels wat simulasie- en multimedia-tegnologie insluit. Die aflewering van Liggaamlike Opvoeding aanlyn voorsien opvoeders dus met 'n uitdaging om tradisionele bewegingsgeoriënteerde inhoud en studente-ervaring te verander na 'n virtuele omgewing (Goad & Jones, 2017:2).

Studies het aangetoon dat Liggaamlike Opvoeding-opleidingprogramme dikwels probleme ondervind om die beste en effektiefste praktyke te vind vir die integrasie van praktiese opleiding met tegnologie (Gibbone & Mercier, 2014:19). Heydenrych en Prinsloo (2010:23) wys daarop dat afstandsonderrig se sukses afhang van die vermoë van die onderrigstelsel om innoverend by die gemeenskappe van 'n verskeidenheid belanghebbendes betrokke te raak. Die strategiese gebruik van tegnologie en die erkenning van die kompleksiteit wat deur afstandsleer in die gesig gestaar word, asook die soeke na goeie praktyke (soos duidelike video-demonstrasies van nuwe bewegings, en praktiese opdragte waarin studente die bewegings moet demonstreer) wat vereis word, sal die spesifieke konteks laat uitwerk (Heydenrych & Prinsloo 2010:23).

Die voordele en uitdagings van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus word saamgevat in die studie van Healy *et al*. (2014:14), waar drie voordele en drie nadele deur studente in 'n aanlyn-, afstandsonderrigprogram om "liggaamlike opvoedkundige spesialiste" op te lei, geïdentifiseer is. Die drie voordele wat in hierdie spesifieke studie uitgestaan het, was eerstens 'buigsaamheid', omrede die studente die aanlyn-onderrig teen hulle eie tempo kon voltooi. Tweedens het die program volgens die deelnemers meer leergeleenthede gebied danksy faktore soos die toegang tot dosente wat ervare was in afstand-onderrig, 'n groter verskeidenheid opvoedkundige media en meer kursuskeuses. Die derde voordeel was die aanlyn gemeenskap van leerders met mede-klasmaats of ander kollegas met wie hul, hul strategieë kan deel. In teenstelling met die laasgenoemde voordeel wat deur die studente in die spesifieke studie genoem is, het 'n groep van die deelnemers aan die studie ook genoem dat 'n tekort aan aangesig-tot-aangesig sosiale interaksie 'n nadeel was, omdat daar geen aangesig-tot-aangesig tyd met dosente of mede-studente was nie (Healy *et al.*, 2014:15). Verdere nadele wat genoem is, was tegnologiese probleme wat kon ontstaan met die indien van opdragte en die tekort aan praktiese blootstelling en ervaring weens ongenoegsame fisieke ondervinding wat opgedoen word. 'n Rede wat deur die navorsers aangevoer word vir die

studente se ervarings van ongenoegsame fisieke ondervinding in hierdie studie, is dat daar geen vereistes met betrekking tot die monitering en assessering van die studente se inoefening en praktiese uitvoering van die betrokke bewegingsvaardighede gestel is nie (Healy *et al.*, 2014:15).

Seyoum (2012:2) beaam dat effektiewe professionele ontwikkeling in afstandsonderrigmodus onderwysers moet ondersteun om die uitdagings wat gepaard gaan met die implementering van nuwe klaskamerpraktyke te oorkom, en nie net gefokus moet wees op die deurlopendheid van professionele ontwikkeling nie.

Ten einde die uitdagings wat deur Suid-Afrikaanse Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsmodus in die gesig gestaar word in perspektief te stel, moet daar na effektiewe afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding binne die internasionale konteks gekyk word.

1.3.4 Afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in ’n internasionale konteks

Gunawardena en Lekamge (2010:22) meen dat in beide ontwikkelde en ontwikkelende lande OAL soos ’n epidemie versprei het in opvoedkundige sisteme en verskillende vorme met die verbetering en integrasie van nuwe tegnologie aangeneem het.

In ’n studie met betrekking tot die effektiwiteit van refleksie oor onderrigstrategieë in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus in Brasilië, kom Anversa *et al*. (2017:122) tot die gevolgtrekking dat afstandsonderrig effektief is wanneer onderwysers kan reflekteer oor hulle ervarings in hulle eie klaskamers terwyl hulle onderrigstrategieë bestudeer. Emmanouildou *et al.* (2012:196) het die effek van ’n Liggaamlike Opvoeding afstandsonderrigkursus by 29 indiens-onderwysers in Griekeland ondersoek en gevind dat die gebruik van e-platvorms, interaktiewe virtuele klaskamers en verskeie tipes media effektief was in die verbetering van die onderwysers se kennis en vaardighede.

In die Verenigde State van Amerika (VSA) is kwaliteit Liggaamlike Opvoeding as ’n komponent van kardinale belang geïdentifiseer om die vetsugepidemie onder kinders teen te staan en as deel daarvan het aanlyn Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding noemenswaardige groei in die laaste dekade getoon (Daum, 2012:4). In hierdie verband het Williams (2013:34) ’n studie in die VSA en Kanada uitgevoer om Liggaamlike Opvoeding-onderwysers se ervarings van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus vir leerders, te evalueer. Die bevindings toon dat onderwysers die uitkomste van die vak bereik het deur: geïndividualiseerde instruksies aan hul leerders te voorsien; keuses aan die leerders oor die inhoud van Liggaamlike Opvoeding te bied; en die praktiese leerervarings waarin die leerders self die fisieke aktiwiteite

moet doen en beleef, gefasiliteer het. Williams (2013:244) kom onder andere tot die gevolgtrekking dat Liggaamlike Opvoeding-onderwysers ook deur middel van soortgelyke leerstrategieë in die afstandsonderrigmodus opgelei kan word. Ter ondersteuning van hierdie bevindings, het Sato en Haegele (2018:283) die ervarings van tien Amerikaanse onderwysers in ’n afstandsonderrig Liggaamlike Opvoedingkursus ondersoek. Uit hulle bevindings beveel hierdie navorsers aan dat: die afstandsonderrigprogram die onderwysers sal aanmoedig om selfgerig te leer, maar dat die program leerdergesentreerd moet wees; dat die onderwysers aanmoedig moet word om in groepe saam te werk in die virtuele omgewing; en dat tegnologie soos video-assessering gebruik moet word om hoër vlakke van portuurterugvoer te bewerkstelling (Sato & Haegele, 2018:283).

Uit die bogenoemde literatuuroorsig is dit dus duidelik dat daar verskeie uitdagings bestaan met betrekking tot die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, dat daar ‘n behoefte is aan hierdie opleiding in Suid-Afrika en dat slegs een universiteit in Suid-Afrika tans ’n volwaardige program in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus aanbied. Hierdie studie sal daarom fokus op die onderwysstudente en -dosente in hierdie bestaande Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingprogram by die NWU, se ervarings van die effektiwiteit van die program. Insig in dié rolspelers se ervarings van die uitdagings en sterk- en swakpunte van die program, kan bydra tot aanbevelings om die uitdagings van die program meer effektief aan te spreek en die sterk punte uit te bou.

1.4 Metodologie

1.4.1 Navorsingsvraag

Die navorsingsvraag wat uit die bogenoemde ontstaan, is:

Wat is onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus?

Die volgende subvrae kan uit die navorsingsvraag afgelei word:

4.1.1 Watter aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, word deur onderwysstudente en -dosente as effektief en positief ervaar, en hoekom?

4.1.2 Watter aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, word deur onderwysstudente en -dosente as oneffektief en negatief ervaar, en hoekom?

1.4.2 Doelstelling

Die doelstelling van die studie is om onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, te ondersoek.

Hierdie doelstelling was ondersoek deur die volgende doelwitte te stel:

4.2.1 Om onderwysstudente en -dosente se ervarings van effektiewe en positiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, te ondersoek.

4.2.2 Om onderwysstudente en –dosente se ervarings van oneffektiewe en negatiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, te ondersoek.

1.4.3 Paradigma en navorsingsontwerp

In hierdie studie was daar van kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak. Kwalitatiewe navorsing word deur Nieuwenhuis (2012:50) omskryf as navorsing wat omvattende, beskrywende data probeer insamel ten opsigte van ’n besondere verskynsel of konteks met die oogmerk om dit wat waargeneem word, te verstaan.

Die studie sal verder uit die oogpunt van die sosiaal-konstruktivistiese paradigma onderneem word. Die belangrike rol van die sosiale en kulturele konteks, wat daartoe bydra dat groepe mense sin maak uit hulle sosiale en kulturele omstandighede, word deur sosiale konstruktivisme beklemtoon (Wlodkowski, 2008:189). Deulen (2013:91) verwys na sosiaal-konstruktivisme as beide ’n kulturele en sosiale model van leer. Mense sal dus andersins nie begrip kan konstruktueer sonder sosiale interaksie en interafhanklike verhoudings nie (Pham, 2011:411). Pham (2011:412) oorweeg koöperatiewe leer as ’n tipiese model wat die effektiwiteit van konstruktivisme optimaliseer. Vygotsky, die “vader” van sosiale konstruktivisme, het leer nie net as ontwikkeling gesien nie, maar eerder as ’n proses wat eindig in ontwikkeling (Hausfather, 1996:2). Hierdie studie word dus binne die raamwerk van die sosiaal-konstruktivisme gedoen aangesien die sosiale en kulturele konteks, in hierdie geval die kultuur van studies saam met ander studente in ’n akademiese program en die sosiale konteks van aanlynkommunikasie en interaksie met ander studente en dosente, ’n bepaalde invloed op die studente en dosente se ervarings kan hê.

1.4.4 Studiepopulasie

Die studiepopulasie wat gebruik is, het eerstens bestaan uit derdejaar afstandsleerstudente (*n* = 17) aan die NWU wat ingeskryf is vir die BEd graad in die Verdere Onderwys en Onderrig (VOO)

Fase, met die hoofvak Lewensoriëntering. Beide die eerste en tweede semestermodules in die derdejaar van hierdie hoofvak fokus uitsluitlik op Liggaamlike Opvoeding. Tweedens het die dosente (*n* = 4) wat Liggaamlike Opvoedingmodules op afstandsonderrigmodus doseer aan die NWU, deel uitgemaak van die studiepopulasie. Doelgerigte steekproefneming was hier van toepassing, met ander woorde wanneer relevante uitgesoekte deelnemers volgens ’n voorafgestelde kriteria, bepaal deur die navorsingsvraag, gebruik word (Nieuwenhuis, 2012:79). ’n Spesifieke groep of studiepopulasie word dus verbind aan die navorsingsvraag, soos ook hier van toepassing is (Maree & Pietersen, 2012:145).

1.4.5 Data-insameling

Oop-einde vraelyste (Addendum A) is gebruik om die ervarings van die afstandstudente te ondersoek, terwyl semi-gestruktureerde individuele onderhoude (Addendum B) met die dosente gevoer was. Volgens Maree en Pietersen (2012:161) behels oop-einde vraelyste, vrae met ’n spasie wat voorsien word vir ’n woord, frase of selfs ’n opmerking. Maree en Pietersen (2012:161) wys ook daarop dat, hoewel dit moeiliker is om ope vrae te analiseer as geslote vrae, een van die voordele is dat die respondente se antwoorde eerliker en meer gedetaileerd kan wees.

Die oop-einde vraelyste was aan die derdejaarstudente via ’n elektroniese platform (eFundi) gegee aan die einde van die eerste en tweede semester. Die onderhoude was ook aan die einde van die eerste en tweede semesters met die dosente gehou, in hulle kantore en met die gebruik van ’n semi-gestruktureerde onderhoudskedule (Addendum B). Die onderhoude was opgeneem en getranskribeer.

1.4.6 Data-ontleding

Kwalitatiewe data-ontleding is deurgaans gegrond op die vertolkende filosofie wat wil vasstel hoe die studiepopulasie ’n gevolgtrekking maak van ’n fenomeen deur hulle kennis, gevoelens, insig, waardes, houdings en persepsies te ontleed in ’n poging om van die opvattings van die fenomeen vas te stel (Nieuwenhuis, 2012:99).

Nieuwenhuis (2012:99) reken dat bogenoemde die beste bereik sal word deur ’n proses van induktiewe data-ontleding waar die hoofdoel is om navorsingsbevindings uit die herhalende of oorheersende groepe rou data, sonder die beperkings van ’n meer gestruktureerde teoretiese rangskikking, te voorskyn te laat kom.

Binne die interpretivistiese perspektief was voorkeur gegee aan induktiewe data-ontleding, wat meer geskik is om die verskeie voorgestelde realiteite wat in die data voorkom, te help vasstel (Maree & Pietersen 2012:37). Die rou data was dus ontleed deur die oop-einde vraelyste en

transkripsies van die onderhoude, deeglik deur te lees en deur te werk. Volgens die riglyne van Mouton (2012:109), was die rou data dan geïnterpreteer deur samevattings van die groter samehangende totaalbeeld en deur die resultate en bevindinge van die waargenome patroonversamelings verband te laat hou met die bestaande teoretiese raamwerk.

1.4.7 Geldigheid en betroubaarheid

Geldigheid word gedefinieer as ’n maatstaf of data-insamelingmetode wat as geldig gesien word as dit meet wat dit veronderstel is om te meet, terwyl betroubaarheid gedefinieer word as ’n maatstaf of metode wat konsekwent is in die insameling van data (Maree & Pietersen, 2012:147). ’n Hoë betroubaarheidsvlak word verkry as ’n steekproef oor en oor dieselfde uitkomstes of resultate gelewer het (Maree & Pietersen, 2012:147). Geldige en betroubare insameling van data is van kardinale belang. Die navorser is die instrument vir data-insameling in kwalitatiewe studies (Nieuwenhuis, 2012:80). Nieuwenhuis (2012:80) wys daarop dat ’n verskeidenheid metodes in kwalitatiewe navorsing geïnkorporeer kan word wat sal lei tot betroubaarheid, onder andere triangulasie. Vir die doel van betroubaarheid, was triangulering van die kwalitatiewe data gedoen deur die data uit die eerste en tweede vraelyste en die eerste en tweede onderhoude, met mekaar te vergelyk.

Voor die aanvang van die studie was die onderhoudskedules en vraelyste aan kundiges in die gebied van Liggaamlike Opvoeding gegee om dit te evalueer en aanpassings was in die skedules en vraelyste gemaak op grond van hierdie kundiges se aanbevelings. Om die geldigheid van die data met betrekking tot die onderhoude te verhoog, het die navorser in hierdie studie die opnames aan ’n onafhanklike navorser voorgelê wat die transkripsies kan bekragtig en die getranskribeerde data aan die deelnemers gebied het om te bevestig dat dit wel is wat gesê was.

1.4.8 Etiese kwessies

Etiese goedkeuring was deur die Etiekkomitee van die Opvoedkunde Fakulteit (EDU-REC) (NWU-01643-19-A2) van die Noordwes-Universiteit verkry, asook by die hekwagterskomitee van die Registrateur van die NWU (NWU-GK-2020029) (omdat hier met NWU-studente gewerk was).

Mouton (2012:243) is van mening dat waar mense in wetenskaplike studies deelneem, daar aandag aan die volgende menseregte gegee moet word: die reg tot privaatheid; die reg tot anonimiteit en vertroulikheid; die reg om volledig ingelig te wees waaroor die studie gaan (ingeligte toestemming); en die reg om nie fisiek, psigies of emosioneel misbruik te word nie. Die deelnemers het ingeligte toestemmingsbriewe (Addendum C en D) ontvang om te teken waarin die studie deeglik vir hulle verduidelik was. Die deelnemers was verseker dat hulle uit vrye wil aan die studie deelneem, dat hulle enige tyd uit die studie kan onttrek sonder om benadeel te

word, en dat hulle inligting anoniem sal bly (Morse *et al.*, 2002:17). Vertroulikheid verwys na die gebruik van inligting op ’n vertroulike wyse, wat die handhawing van privaatheid insluit tussen persone wat toegang tot die privaat inligting gee (De Vos *et al.*, 2011:54). Die deelnemers se inligting was vertroulik hanteer en daar was van deelnemers verwag om hulle antwoorde in die oop-einde vraelyste, asook die besprekings in die onderhoude, vertroulik te hou.

Die studie hou geen risiko’s vir die deelnemers in nie, maar wel verskeie voordele. ’n Risiko word omskryf as die waarskynlikheid dat ’n deelnemer liggaamlike of emosionele leed sal ervaar as hy of sy aan die studie deelneem (EMHS-REC, 2019). Die voordele van die studie behels onder andere dat die deelnemer/s sal baat by beter afleweringsmodusse wat ontwikkel kan word nie net vir hulself nie, maar ook vir toekomstige studente.

1.4.9 Bydrae tot die studieveld

Hierdie studie het eerstens antwoorde verskaf op die vraag na watter uitdagings, swak- en sterkpunte daar volgens studente en dosente in die Liggaamlike Opvoedingprogram in afstandsonderrigmodus, voorkom. Tweedens het die aanbevelings wat uit hierdie navorsing gemaak is, indirek daartoe bygedra dat die afstandsonderrig-afleweringsmetode meer effektief gebruik kan word om gekwalifiseerde en opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers te lewer. Laastens het die bevindings van hierdie studie gelei tot die hersiening van die kursus, met die doel om die Liggaamlike Opvoeding op afstandsonderrig te verbeter en met meer sukses aan te kan bied.

1.5 Hoofstukindeling

Die hoofstukke van die verhandeling sal die volgende bevat:

Hoofstuk 1

Inleiding, probleemstelling, doelwitte en hipoteses

Hoofstuk 2

2.1 Afstandsonderrig in Suid-Afrika

2.2 Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika

2.2 Die uitdagings vir afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding

2.3 Afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in ‘n internasionale konteks

Hoofstuk 3

Navorsingsmetodologie

3.1 Paradigma en teoretiese begronding

3.2 Navorsingsontwerp

3.3 Studiepopulasie

3.3.1 Insluitings- en uitsluitingskriteria vir die deelnemers

3.4 Data-insameling

3.5 Betroubaarheid en geldigheid

3.6 Prosedure

3.7 Data-analise

3.8 Etiese kwessies

Hoofstuk 4

Bevindings en bespreking

Hoofstuk 5

Gevolgtrekkings en aanbevelings

In Hoofstuk 2 word die teoretiese raamwerk, asook die literatuur oor afstandsonderrig in Suid-Afrika en in ’n internasionale konteks, verder bespreek.

HOOFSTUK 2: TEORETIESE RAAMWERK EN LITERATUUROORSIG

2.1 Inleiding

Afstandsonderrig is die mees ingrypend van die onlangse tegnologie-gebaseerde innovasies wat ’n invloed op opvoedkunde uitoefen, aldus Simonson *et al.* (2019:3). Wen *et al*. (2018:720) verwys na moderne afstandsonderrig as ’n nuwe manier van onderrig gesamentlik met die ontwikkeling van moderne inligtingstegnologie. Platt *et al.* (2014:494) se navorsing toon dat aanlyn-onderrig se uitkomste dieselfde of selfs beter resultate kan lewer as tradisionele aangesig-tot-aangesig afleweringsmetodes. Effektiewe afstandsonderrig kan egter nie bereik word deur slegs die strukture en modus van wisselwerking in ’n aangesig-tot-aangesig klaskamermilieu te wysig nie, maar kognitiewe verwagtinge, onderrigkeuses en ondersteunende praktyke behoort sorgvuldig heroorweeg word in afstandsonderrig (Sato *et al.,* 2019:441).

In hierdie hoofstuk word die teoretiese begronding en konseptuele raamwerk vir die studie bespreek, afstandsonderrig-afleweringsmodus in die breë spektrum ontleed en ondersoek soos dit van toepassing is in die 21ste eeu se tegnologiese vooruitgang in Suid-Afrika en oor die wêreld, asook die uitdagings en moontlikhede van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in die relevante afstandsonderrigmodus.

2.2 Teoretiese en konseptuele raamwerk

Moore het sedertdien die teorie verder tot ’n drie-dimensionele teorie verfyn wat, addisioneel tot die veranderlikes van die leerder, onderwyser, en die kommunikasie tussen die twee, drie faktore identifiseer wat ’n hoë of lae vlak van transaksionele afstand en interaksie bepaal, naamlik: struktuur, dialoog en outonomie (Moore, 2013:69; Sato & Haegele, 2019:183). Die struktuur behels die samestelling van die kursus, insluitende die lesings met hulle leeruitkomste, aanbiedings van inligting, gevallestudies, beelde, oudio- en video-opnames, aktiwiteite en oefeninge, vrae vir bespreking, advies, projekte en toetse. Die struktuur behels ook hoe rigied of buigbaar die kursus is, dus hoe streng die student by die samestelling en voorskrifte moet inval, wat ook ’n invloed op die dialoog het (Moore, 2013:69). Die dialoog is die konstruktiewe, interpersoonlike interaksie tussen die student en die dosent, met die doel om die kennis en vaardighede van die student te bevorder, en sluit dus die mate waarin komponente van die kursus die student se individuele behoeftes kan akkommodeer in (Moore, 2013:70; Sato & Haegele, 2019:183). Verder het Moore (1989:4) die dialoog van afstandsonderrig-interaksie opgesom met die beskrywing van drie vorme van interaksie. Eerstens “leerder-inhoud” interaksie waar studente inligting verkry deur die kursusinhoud. Die inhoud kan in verskeie vorme voorkom, bv. tekste, video of oudio, aanlyn kommunikasie, rekenaar-hulpprogramme of CD-ROM. Tweedens “leerder-

leerder" interaksie, waar idees en inligting uitgeruil word tussen student, met of sonder die teenwoordigheid van die dosent. Dié soort interaksie kan voorkom in groepbesprekings of groepprojekte, wat leer aanmoedig via die deel van kennis as studente moet saamwerk. Laastens "leerder-instrukteur" interaksie wat verwys na die dosent en student se kommunikasie, wat kan voorkom in die vorm van terugvoer, aanmoediging van 'n student, die dosent wat inligting oordra, en die student se interaksie met die dosent indien hul vrae vra wat verband hou met die kursus-oefeninge. Moore (2013:71) postuleer dat die produk van struktuur en dialoog in 'n kursus, wat afhanklik is van die tipe en doel van die kursus, die transaksionele afstand kan vergroot of verklein. Studente kan dus ervaar dat die kursus meer of minder effektief is as dit nie te rigied is nie en hulle individuele behoeftes in ag geneem word, of as daar streng by die struktuur gehou word. Outonomie behels, soos reeds gestel, hoe selfgerig en onafhanklik 'n student kan leer, want weens die afstand tussen die student en sy dosent beteken dit dat die student volkome verantwoordelikheid moet neem vir sy/haar eie leer. Die outonomie van die student het weer 'n invloed op hoeveel struktuur en dialoog in 'n kursus nodig is (Moore, 2013:74). 'n Student wat meer outonoom kan funksioneer, het dus minder struktuur en dialoog nodig, terwyl minder outonome studente meer afhanklik is van 'n vaste struktuur en heelwat dialoog met die dosent (Moore, 2013:74; Sato & Haegele, 2019:183).

Die drie veranderlikes van struktuur, dialoog en outonomie gaan ook die transaksionele afstand in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus, vergroot of verklein. Aangesien die struktuur van Liggaamlike Opvoedingkursusse 'n praktiese komponent insluit, gaan dit eiesoortige dialoog en vlakke van outonomie vereis, en dis hierdie unieke struktuur, dialoog en vlakke van outonomie wat in die studie ondersoek word. Alvorens Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus spesifiek ondersoek word, moet daar eers na afstandsonderrig in die breë in Suid-Afrika gekyk word.

2.3 Afstandsonderrig in Suid-Afrika

Afstandsonderrig in Suid-Afrika was al in 1946 van stapel gestuur deur die Universiteit van die Kaap van Goeie Hoop (vandag bekend as Unisa), wat die eerste openbare universiteit in die wêreld was wat uitsluitlik deur middel van afstandsonderrig aangebied het (Unisa, 2020:2). Vandag is daar aansienlik meer universiteite in Suid-Afrika wat van die afstandsonderrigmodus gebruik maak. Palvia *et al.* (2018:237) staaf dat Suid-Afrika onder die mees-ontwikkelde lande in Afrika is as dit kom by digitale infrastruktuur en met 'n voor-die-hand-liggende e-onderrigbeleid in plek. Universiteite in Suid-Afrika wat onderwys oor afstandsonderrig aanbied is: Noordwes-Universiteit (NWU, 2019), Universiteit van die Vrystaat (UV, 2019), Kaapstad Universiteit (UCT, 2020) en Universiteit van Pretoria (UP, 2019).

Balfour *et al.* (2015:1) wys daarop dat die voorsiening van hoër onderwys in Suid-Afrika en ander dele van die wêreld deur die magdom inskrywings van studente uitgedaag word, waarvan ’n menigte nie klasse kan bywoon of die tradisionele aangesig-tot-aangesig klasse kan bekostig nie. Dit het hoër-onderwysinstansies forseer om ander vorme van nie-tradisionele onderrig en leer as uitkoms te soek, onder andere afstandsleer en gemengde leer (Balfour *et al.*, 2015:1). Die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (2014:31) beraam in hierdie verband dat die inskrywings aan Suid-Afrikaanse universiteite teen 2030 tot 1,6 miljoen studente sal groei. Die DHOO (2014:31) stel dit ook dat, aangesien die staat besef dat dit nie vir tradisionele kampusgebaseerde universiteite moontlik sal wees om soveel studente te kan akkommodeer nie, afstandsonderrig en gemengde onderrig ’n groter rol in die toekoms moet speel om die ideaal te help verwesenlik. Qayyum en Zawacki-Richter (2019:126) beaam dat die getal ingeskrewe afstandstudente in Suid-Afrika in 2019 reeds 337900 was en dat 34,3% van Suid-Afrikaanse studente van hierdie medium gebruik gemaak het om te studeer (pre-COVID).

Gedurende die afgelope dekade het die intrede van die internet oor die algemeen, en veral die aanlyn hulpbronne om leer te vergemaklik, soos leerbestuurstelsels, mobiele leer, sosiale media en *Massive Open Online Courses* (MOOC’s), afstandsleer se voorkoms fundamenteel verander (Fresen, 2018:225). In hierdie verband verskaf afstandsonderrig ’n toereikende aantal voordele aan universiteite en studente in Suid-Afrika. Die voordele vir studente sluit in dat hulle enige tyd kan werk, en die universiteit trek voordeel uit die bykomende studente sonder dat hulle nuwe lesingslokale hoef op te rig, en dit maak ook nie saak hoe groot of klein die aanlyn klas is nie, die kostes vir die universiteit bly relatief dieselfde (Dhyab & Varol, 2018:20; Srivastava, 2018:26). Srivastava (2018:24) verduidelik dat studente beter retensie van inligting ervaar, omdat die video’s en ouditiewe materiaal die afstandsleer meer interessant maak wat studente help om die inligting vir langer periodes te onthou. Die toeganklikheid van die studiemateriaal kan die retensie van inligting verder bevorder as daar herhaaldelik daarna gekyk word (Srivastava, 2018:24). Nog ’n voordeel is dat studente ook verantwoordelikheid vir hul eie leerproses ontwikkel, wat as selfleer bekend staan, en sodoende word lewenslange leerders ontwikkel omrede selfleer vir ’n afstandsonderrigstudent van kardinale belang is (Sadeghi, 2019:82). Soos ondersteun deur die beginsel van outonomie in die TTA (Moore, 2013:74), dra hierdie student-outonomie of student-onafhanklikheid grootliks by tot die sukses van afstandsonderrig, omdat die student aanspreeklik is vir hul eie leer (Sadeghi, 2019:82). Die *South African Institute for Distance Education* (SAIDE, 2020) beaam die voordeel van die geleentheid tot lewenslange leer wanneer suksesvolle toegang tot afstandsonderrig toegepas word, en wys ook op die voordeel dat afstandsleer buigsaam genoeg is om studente meer geleenthede te bied met betrekking tot hoe, waar, wat, wanneer en teen watter pas hul kan studeer. Die kostes verbonde aan afstandsleer vir die student en die universiteit is ook minder in vergelyking met aangesig-tot-aangesig klasse, want as die

leerplatvorm deeglik opgestel is, kan dit vir ’n hele aantal sessies hergebruik word (Srivastava, 2018:24). Srivastava (2018:25) voer verder aan dat studiemateriaal meer gereeld aanlyn bygewerk en opgelaai kan word, wat studente meer op hoogte hou as net een of twee spesifieke handboeke wat in ’n klaskamer gebruik word. Hierdie voordele het bygedra tot die merkwaardige groei en gewildheid in afstandsonderrig en aanlynleer in die laaste dekade by beide voorgraadse en nagraadse studente (Sato & Haegele, 2018:272).

Uitdagings in afstandsonderrig volgens Badenhorst (2020), is onder andere die toeganklikheid van die internet en tegnologie vir die student, asook die tegnologie-leerkurwe van die dosent en student, dus dat dosente en studente eers opleiding moet ontvang om die nuwe programme en tegnologie as gebruiker-vriendelik te kan ervaar. Brown (2017:2) stem saam dat tegnologie wat studente in die war laat raak, ’n uitdaging is, omrede studente rekenaars en stabiele internet benodig om suksesvolle klasse af te laai of selfs ’n regstreekse uitsending van ’n klas by te woon. Indien die sagteware of hardeware enigsins probleme gee, word die klas onmiddellik afgesny wat die leerproses benadeel (Brown, 2017:2). Dit is dus ’n uitdaging om suksesvolle toegang te verseker tot deeglike voorafbeplande kurrikuli en hulpbronne, wat die hantering van probleme met die samestelling van kurrikuli, betekenisvolle en tempo-beheerde assesserings, asook aansienlike belegging in die ondersteuning van gedesentraliseerde studente, insluit (DHOO, 2014:9). Dockter (2016:83) wys ook daarop dat, anders as in die aangesig-tot-aangesig klas, dosente wat aanlyn onderrig, nie altyd kan antisipeer hoe studente se interaksie met studiemateriaal gaan wees nie, wat weer die TSS-beginsel van outonomie reflekteer (Moore, 2013:74). Ter ondersteuning hiervan, stel Srivastava (2018:25) dit dat veral in afstandsonderrigmodules, studente met lae motiveringsvlakke dikwels nie doeldatums bereik nie omdat die student nie self verantwoordelikheid neem vir roetine en die organisasie van hul skedules nie, wat selfs daartoe kan lei dat die studente hul studies staak. Bijeesh (2017:2) beaam dat studente se aandag maklik afgelei kan word, as hulle nie selfmotivering toepas om die aanlynkursus te voltooi nie. Die dosente weet dus nie of die studente die studiemateriaal wat hulle oplaai, lees, hoe hulle daarop reageer of hoe die student se vorige ervarings hulle begrip van die materiaal beïnvloed nie (Dockter, 2016:83). Die TSS-beginsel van dialoog (Moore, 2013: 70) kom weer ter sprake waar Hutt (2017:3) verklaar dat afstandstudente dikwels probleme ervaar met direkte kommunikasie met hul dosente, want al stuur hul ’n e-pos kry hul nie die dosente onmiddellik in die hande nie, waar ’n kontakstudent in die klas of dadelik na afloop van ’n klas die dosent vrae kan vra. Sato *et al.* (2019:460) beveel aan dat dosente spesiale onderrigmetodes moet gebruik om hierdie probleem van kommunikasie in afstandsonderrig aan te spreek. Ander deurlopende uitdagings wat dosente ervaar hou verband met tegnologie en dit sluit in: deskundige bekwaamheid om al die nuwe tegnologie baas te raak, foute wat insluip om die tegnologie te oorkom en bykomende aanspreeklikheid (Ames *et al.*, 2020:1). Studente kan ook sosiale isolasie

ervaar, omdat ’n regte klaskamer en egte mede-studente in hul teenwoordigheid ontbreek, terwyl studente dikwels smag na sosiale kontak (Srivastava, 2018:26). Badenhorst (2020) het ook genoem dat afstandsonderrig onpersoonlik kan wees, maar beveel aan dat studente wat inskryf, voorbereid moet wees hierop en dié modus van aflewering met die regte ingesteldheid moet benader.

Burns (2011:129) is van mening dat afstandsonderrigprogramme dit hulle essensiële doelwit moet maak om deur middel van kwaliteit onderwysopleidingprogramme, “goeie” onderwysers te ontwikkel, wat op hul beurt “goeie” onderrig lewer, veral in Suid-Afrika. Die voorsiening van ’n hoë standaard van professionele voorbereiding van toekomstige onderwysers is van kardinale belang om kwaliteit-onderrig en leer vir die kinders van die 21ste eeu te verseker (NSW Department of Education and Training, 2003:11). Badenhorst (2020) is van mening dat uitdagings van afstandsonderrig, soos kwaliteit-assessering en groepwerk, met behulp van webgebaseerde tegnologie gedoen kan word indien dit goed beplan en deurdink word. Groepwerk in afstandsonderrig verg wel sekere vaardighede wat deur die dosent en student aangeleer moet word, maar kan effektief gebruik word mits die geleentheid goed deurdink en opgestel is deur die dosent (Badenhorst, 2020).

Teen die agtergrond van die voordele en nadele van afstandsonderrig, word die verskillende metodes en modelle wat in Suid-Afrika gebruik word, vervolgens kortliks bespreek.

2.3.1 Metodes en modelle van afstandsonderrig

Met die doelwit van die professionele voorbereiding van onderwysers voor oë, word daar tans in Suid-Afrika verskeie metodes en modelle van afstandsonderrig gebruik. In hierdie verband word daar in Suid-Afrika van vyf van die sewe afstandsonderrigmetodes wat reeds in 2011 deur Burns (2011:11) geïdentifiseer is, gebruik gemaak, naamlik: hardekopie-gebaseerde, multimedia-gebaseerde, gevestigde webgebaseerde (e-leer platformstelsel), opkomende webgebaseerde en mobiele tegnologie-gebaseerde afstandsonderrig (Fresen, 2018:227). Hierdie metodes en modelle sal vervolgens kortliks bespreek word.

2.3.1.1 Hardekopie-gebaseerde afstandsonderrig

Hardekopie-gebaseerde korrespondensiekursusse is van die oudste vorme van afstandsonderrig. Die student maak gebruik van hardekopie studiemateriaal, wat dus op enige tyd en plek gebruik kan word en nie afhanklik is van die internet, elektrisiteit of enige harde- en sagteware nie (Badenhorst, 2020, Burns, 2011:16). Teksgedeeltes is steeds die oorheersende vorm waarin inligting in die afstandsonderrig-omgewing voorkom, daarom sal instruksies via hardekopie steeds ’n belangrike rol in afstandsleer se inisiatiewe speel (Burns, 2011:16). Laaser

en Toloza (2017:265) reken dat die kernonderrigmedium vir afstandsonderrig harde-kopie tekste is wat vir self-studie gebruik word.

Die NWU se afstandsonderrigprogramme (NPDE, ACE, BEd Hons-vlak 7) het aanvanklik gebruik gemaak van hardekopie materiaal, maar die materiaal is met die verloop van tyd vervang en word nou slegs elektronies beskikbaar gestel via die aanlyn-platvorm *eFundi* (NWU, 2019). Daar is wel programme (ACE en BEd Hons-vlak 7) wat in 2020 gaan uitfaseer en oorskakel na elektroniese formaat. Twee ander hardekopie-programme (ACT en die Graad R-diploma) is deur die NWU ontwikkel, maar sal ook mettertyd oorskakel en slegs aanlyn beskikbaar wees (NWU, 2019). Die studente in hierdie programme wat van hardekopie-gebaseerde onderrig gebruik maak, ontvang hardekopie studiemateriaal, studiegidse en studienotas aan die begin van die semester (NWU, 2019). Die studente woon verder interaktiewe witbord-sessies (IWB) by, wat ’n lesing wat lewendig uitgesaai word by ’n leerderondersteuningsentrum, behels. Die studente kan dan tydens die IWB-sessies, wat by 64 leerderondersteuningsentrums (LOS) in Suid-Afrika en vier sentrums in Namibië bygewoon kan word en volgens ’n voorafgaande rooster aan hul beskikbaar gestel is in hul jaarboeke, vrae aan hul dosente rig. Die hardekopie-gebaseerde programme se studente moet hul opdragte op vasgestelde datums inhandig (elektronies of in hardekopie) wat in hul jaarboekies of tydens die IWB-sessies aan hul deurgegee word, en kan ook hul dosente kontak via e-pos, telefoon, selfoon of *WhatsApp*-groepe. Die studente skryf saam met die aanlynstudente eksamens by meer as 100 eksamensentrums regoor Suid-Afrika en Namibië (NWU, 2019).

2.3.1.2 Multimedia-gebaseerde afstandsonderrig

Multimedia is media wat ’n verskeidenheid formate kombineer en word al vir jare uitvoerig gebruik om studente te ondersteun met leer, alhoewel dit histories nie breedvoerig vir onderwysopleiding gebruik is nie (Mayer, 2017:403). Multimedia-instruksies soos deur Mayer (2017:403) verduidelik, is woorde wat in gesproke vorm (verduideliking) of uitgedrukte vorm (woorde op ’n skerm) voorkom, terwyl prentjies ook gebruik kan word in ’n statiese (prentjies, diagramme of foto’s) of dinamiese formaat (animasie of video’s). Algemene gebruike van multimedia in e-leer sluit animasie, video of statiese grafieke in, wat met geskrewe gedeeltes ondersteun word (Mayer, 2017:403). Multimedia is buigbaar en kragtig, en kan gebruik word om nuwe idees te ontwikkel en toegang tot hulpbronne en kommunikasie te verkry (Burns, 2011:61).

Die NWU is een voorbeeld van ’n Suid-Afrikaanse universiteit wat, soos ook ander universiteite in die land, van multimedia-gebaseerde afstandsonderrig gebruik maak. Volgens Badenhorst (2020), maak die NWU gebruik van verskillende sagteware in hul Eenheid vir Ope-Afstandleer (EOAL), byvoorbeeld *Smart Bridgit*, wat gebruik word vir lewendige uitsendings na die NWU se buitesentrums, en *Panopto*, waardeur die lewendige sessies opgeneem en dan later vir studente

beskikbaar gestel word op die wolkgebaseerde stoorruimte, asook op eFundi. *Panopto* gee verder vir dosente toegang tot klasopnames, “screencasting”, en videostroom- en video-inhoudbestuursagteware wat meestal gebruik word in e-leer (NWU, 2020; Wikipedia. 2020b). Die NWU beskik verder oor 12 multimedia-lokale wat gebruik word vir opnames en lewendige uitsendings van afstandsklasse, en wat toegerus is met mikrofone, rekenaars en interaktiewe witborde (Badenhorst, 2020).

2.3.1.3 E-leer platformstelsels

Gevestigde webgebaseerde modelle is een van die vinnigste ontwikkelende metodes in afstandsonderrig, ook bekend as e-leer (*e-learning*), en kan breedvoerig gedefinieer word as die insluiting van aanlyn- of afstandsonderrig met die toenemende gebruik van digitale onderrig, afgesien daarvan of die student plaaslik of vergeleë is (Piña *et al.*, 2018:2). Toegang tot die internet is noodsaaklik, want dan kan daar enige tyd of plek onderrig ontvang word deur die verskeie vorme van multimedia. E-leer kan al die modusse van afstandsonderrig, uitdrukke, oudio en visueel, met regte-tyd kommunikasie kombineer en dit ondersteun ’n verskeidenheid leerstyle (Burns, 2011:89; Piña *et al.*, 2018:169).

Twee e-platformstelsels wat algemeen in Suid-Afrikaanse universiteite gebruik word, is Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) en *eFundi* (Mpungose, 2020:927; NWU, 2020). Hierdie platforme staan bekend as leerbestuurstelsels (LBS’s) en dien as leer- en onderrigondersteuningsmiddels wat tweerigtingkommunikasie bevorder en in ’n e-leeromgewing kragtige akademiese verhoudings skep wat bydra tot geslaagde leer (Mays & Wiggill, 2016:1).

eFundi is die NWU se leerbestuurstelsel en word beskou as ’n leer- en onderrigplatform wat geregistreerde studente en dosente aanlyn verbind (NWU, 2020). Dit is hier waar studente kursushulpbronne kan kry en kursusverwante aktiwiteite, soos die skryf van toetse en die indien van werkopdragte, kan uitvoer. eFundi dien ook as ’n kommunikasieplatform waar dosente aankondigings oor kursusse kan maak of toetsuitslae kan plaas (NWU, 2020).

Moodle se toeganklikheid en beskikbaarheid op enige plek in die wêreld, maak dit een van die gewildste stelsels vir kursusse en die ontwikkeling en bestuur van afstandsleer (Teo *et al*., 2019:750). Moodle fasiliteer ’n verskeidenheid afstandsonderrigbenaderings met behulp van lesings, video’s, aanlynafsprake, onderhoude en groepbesprekingsforums, deur gebruik te maak van lewendige uitsendings en opnames van uitsendings wat studente enige tyd weer kan gaan bestudeer of kyk (Spiegel *et al*., 2017:278). Die NWU maak gebruik van die Onderrig-leerbestuurstelsel *MOODLE* om verdere leer te bevorder, in ’n verskeidenheid afstandsonderrigprogramme in opvoedkunde (NWU, 2020).

2.3.1.4 Webgebaseerde modelle vir afstandsonderrig

Die internet en Wêreldwye Web is snel-ontwikkelende metodes wat steeds besig is om te groei en te verander. Die web 2.0-toepassing bied onderwysstudente die geleentheid om toegang te verkry tot hoë-gehalte inhoud wat hulle kan deel en ontwikkel, en sodoende is hulle nie net gebruikers nie, maar ook ontwerpers (Burns, 2011:103). Die web 2.0 tegnologie is internet-ondersteunde sagteware wat die basis-instrument vir die Wêreldwye Web is. Dit sluit Wiki, Blog (webdagboek), Facebook (sosiale netwerke), Podcast (aanlyn-uitsending), Slideshare, WhatsApp, Twitter, Journale, Linkedin, Powerpoint, YouTube, Skype en Zoom in (Jena *et al.*, 2020:34). Die web 3.0 staan ook bekend as die semantieke web, wat meer verpersoonlike leer vir dosente en studente bied, soos ’n dosent wat as ’n 3D-karikatuurtekening ’n les vir studente aanbied (Tambe, 2016:1111). Jena *et al.* (2018:27) reken dat web 2.0-gebaseerde leerinstruksies ’n positiewe effek op die akademiese prestasie van studente, sowel as hul onthouvermoë, het. Churcher *et al*. (2014:34) verwys na een groep tegnologieë, naamlik sosiale media, wat toenemende belangstelling by dosente prikkel, omrede sosiale media webgebaseerde platforms is wat samewerking, interaksie, uitruil en gebruiker-ontwikkelde inhoud bevorder.

Die internet bied geleenthede vir aktiwiteite, informasie, produktiwiteit en opvoedkunde wat nie in die verlede beskikbaar was nie. Die intrede van die Wêreldwye Web het ook die aflewering van afstandsonderrig gewysig en het die tydperk van aanlyn-opvoedkunde ingelei met ’n nuwe soort leerder en gehalte van leer (Kooiman *et al.*, 2017:230).

2.3.1.5 Mobiele tegnologieë vir afstandsonderrig

M-leer (m-learning) is die afstandsonderrigterm vir mobiele tegnologie wat ontplof het weens die toegang tot slimfone wat die meeste onderwysstudente het (Almasri, 2018:202). Daar word ook na dit verwys as alomteenwoordige leer (*ubiquitous or u-learning*), aangesien slimfone soos mini-rekenaars funksioneer en mikro-leer ondersteun (Burns, 2011:121). Byvoorbeeld, in 2012 is ’n “iOS toep”-weergawe vrygestel wat studente in staat stel om op “iPhones” en “iPads” media op te neem en die opnames as opdragte te stuur (Wikipedia (2020a).

Mobiele toestelle kan dus in onderrig- en leerprosesse gebruik word, wat studente die gemak bied om akademiese e-posse te ontvang en te stuur, om toegang tot biblioteekpersoneel se hulp te verkry, video’s op te neem vir akademiese doeleindes, dokumente van hul kursus af te laai en in groepe saam te werk aan projekte (Almasri, 2018:202). Viberg en Grönlund (2017:358) het 25 Sweedse studente se ervarings van mobiele tegnologie in ’n aanlyn taalkursus ondersoek. Die aanbevelings wat hierdie navorsers vir die gebruik van mobiele tegnologie in afstandsonderrig maak, sluit in dat mobiele tegnologie omvattend moet wees met ’n variasie van sagteware wat

individuele leer ondersteun, aangesien studente gedurig hul privaat-mobiele tegnologie vir selfgeïnisieerde onderrigtake in die praktyk gebruik en verkies om op hul eie tyd te werk (Viberg & Grönlund, 2017:358).

Daar is dus verreikende moontlikhede vir ’n wye reeks bron-gebaseerde afstandsonderrrigmetodes wat veral geleenthede vir opvoedkundige tegnologieë versterk (DHOO, 2014:49). In hierdie verband wys Arthur (2009:2) daarop dat tegnologieë nie net nie uitsterf nie, maar die nuwes inkorporeer die oues, sodat nuwe tegnologieë nie net deur wysiging nie, maar deur samevoeging ontstaan. Huidige en toekomstige tegnologieë is ook besig om nuwe geleenthede te ontwikkel vir aanlyn Liggaamlike Opvoeding om konsepte makliker aan te leer, interaksie te verhoog en aktiwiteite te bevorder (Hall, 2012:107). Die gebruik van e-leer platvormstelsels, multi-media, webgebaseerde en mobiele tegnologie, kan dus ‘n geskikte oplossing wees om beperkte leergeleenthede in Liggaamlike Opvoeding afstandsonderrig aan te spreek en kwaliteit-instruksies te bevorder (Killian *et al*., 2019:110).

Ten einde die vereistes van onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, spesifiek met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding, te verstaan, is dit egter nodig om eers die huidige stand van algemene Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika in meer diepte te ondersoek.

2.4 Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika

Met die oog op dieper insig in onderwysersopleiding in Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika, word die agtergrond van die vak in die land met betrekking tot die geskiedenis en ontwikkeling van die vak, die stand van opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers, en die huidige onderwysersopleidingskursusse wat Liggaamlike Opvoeding insluit, vervolgens eers kortliks bespreek.

2.4.1 Die geskiedenis en ontwikkeling van Liggaamlike Opvoeding

Die term Liggaamlike Opvoeding het geleidelik sy voete gevind in die akademiese wêreld kort ná die Eerste Wêreldoorlog. Akademici het lankal reeds die vak Liggaamlike Opvoeding gedefinieer as “opvoeding waar die liggaam die middelpunt is, maar die hoofdoel is die holistiese ontwikkeling van die hele wese” (De Klerk, 1978:3).

In Suid-Afrika het die Engelse sisteem die grondslag van Liggaamlike Opvoeding gevorm (Van der Merwe, 1999:291). Liggaamlike Opvoeding was ’n alleenstaande skoolvak totdat dit vóór 1994 uitgelaat is uit die nasionale skoolkurrikulum, waarna dit in 1997 weer geïmplementeer is, maar slegs as ’n uitkoms van die nuwe leerarea/vak, Lewensoriëntering, binne die nuwe

Kurrikulum van 2005 (Stroebel *et al*., 2018:215). Kort voor lank het ’n hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring die lig gesien en daarna ’n tweede hersiene weergawe in 2009, wat daartoe gelei het dat daar vir elke leerarea of vak ’n Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) uitgereik is (Stroebel *et al*., 2016:215).

Die KABV (DBO, 2011a:11; DBO, 2011b:11; DBO, 2011c:12) verduidelik die mikpunte van Liggaamlike Opvoeding in die Intermediêre Fase (Graad 4-6), Senior Fase (Graad 7-9) en Verdere Onderwys en Opleidingfase (Graad10-12), wat te make het met die ontwikkeling van leerders se fisieke welstand, kennis van beweging en veiligheid tydens fisieke aktiwiteite. Leerders word aangemoedig om betrokke te raak by ’n verskeidenheid aktiwiteite wat geassosieer word met die ontwikkeling van ‘n aktiewe en gesonde leefstyl (DBO, 2011c:36). Liggaamlike Opvoeding wil verder nie net leerders se selfvertroue en generiese vaardighede ontwikkel nie, maar dit het ook die doel om samewerking, kommunikasie, kritiese denke, kreatiwiteit en estetiese waardering te bevorder (DBO, 2011c:36). Met hierdie doel voor oë, en gesamentlik met die ontwikkeling van positiewe houdings en waardes, verskaf Liggaamlike Opvoeding aan leerders ‘n deeglike grondslag vir lewenslange leer (DBO, 2011a:11; DBO, 2011b:11; DBO, 2011c:12). Positiewe houdings en waardes wat leerders sal ondersteun om fisiek fiks, verstandelik op-en-wakker en emosioneel en sosiaal gebalanseerd te leef, word dus deur die deelname aan Liggaamlike Opvoeding bevorder (DBO, 2011c:10). Die vak beoog ook dat die direkte ervaring van die voordele verbonde aan ’n fisiek-aktiewe leefstyl, die begrip daarvoor by leerders sal bevorder, en dat onderwysers gedurende die bewegingsaktiwiteite ander vaardighede soos verhoudings, probleemoplossing en die bevordering van die selfbeeld sal aanspreek en ontwikkel (DBO, 2011c:8).

In die leerarea Lewensvaardighede in die Grondslagfase (Graad R-3) beklemtoon die doelwitte van Liggaamlike Opvoeding die ontwikkeling van perseptueel- en groot-motoriese vaardighede (DBO, 2011d:9). Die holistiese ontwikkeling van ’n leerder word ondersteun deur die kardinaal-belangrike fisieke en motoriese ontwikkeling wat weer sosiale, persoonlike en emosionele ontwikkeling onderskraag (DBO, 2011d:9). Beweging, spel, sport, ritme, balans, lateraliteit, waarneming en bewegingsontwikkeling is belangrike fokuspunte in die area, wat bydra tot positiewe houdings en waardes (DBO, 2011d:9). Daar word dus klem gelê op bewegingsontwikkeling, fisieke groei, ontspanning en spel, want in die Grondslagfase vorm speletjies en sekere bewegingsaktiwiteite later ’n basis vir deelname aan sport (DBO, 2011d:9).

Tabel 2.1 verskaf ’n opsommende samevatting van bewegingskundige benaminge, vaardighede of sportsoorte uit die KABV’s vir leerders in Graad R tot 12 wat opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers moet ken en kan onderrig (DBO, 2011a:11; DBO, 2011b:11; DBO, 2011c:12; DBO, 2011d:9).

Tabel 2.1: Bewegingskundige terme, konsepte en doelwitte van Liggaamlike Opvoeding in die KABV

Fase en grade	Bewegingskundige terme en konsepte		
Grondslagfase (Gr.R–3)	**Gr. R–3**		
	✓ Lokomotoriese vaardighede ✓ Perseptuele motoriese vaardighede ✓ Ritme ✓ Koördinasie ✓ Balans ✓ Ruimtelike oriëntasie ✓ Lateraliteit ✓ Sporte en spele		
Intermediêre Fase (Gr. 4–6)	**Gr. 4**	**Gr. 5**	**Gr. 6**
	✓ Verskeie maniere van beweeg, draai, spring en balanseer, verskeie liggaamsdele gebruik met beheer ✓ Verskeidenheid, indringing speletjies ✓ Ritmiese bewegings met die fokus op postuur ✓ Basiese atletiek-items (baan en veld) of swemaktiwiteite ✓ Veiligheid	✓ Reeks beweging wat beheer en ooreenstemming, ononderbroke en egalige kombinasies ✓ Verskeidenheid teikenspeletjies ✓ Ritmiese bewegings met die aandag op postuur en styl ✓ Verskeidenheid atletiekitems (baan en veld) of swemaktiwiteite ✓ Veiligheid	✓ Fisieke fiksheidsprogram om spesifieke aspekte van fiksheid te ontwikkel ✓ Verskeidenheid slaan- en veld-speletjies ✓ Ritmiese patrone van beweging met koördinasie en beheer ✓ Verfynde reeks wat vorm, spoed en rigting beklemtoon deur gimnastiek-aksie of swemaktiwiteite ✓ Veiligheid
Senior Fase (Gr.7 - 9)	**Gr. 7**	**Gr. 8**	**Gr. 9**
	✓ Deelname in fiksheidsprogram-me ✓ Gemeenskap of inheemse speletjies wat die konsep van indringing insluit ✓ Reeks fisieke aktiwiteite verrig	✓ Deelname aan fisieke aktiwiteite wat die komponente van fiksheid bevorder ✓ Speel van teiken-speletjies ✓ Programme om bewegingstegnieke te verbeter	✓ Bevordering van vlak van eie fisiese welstand ✓ Spelplan uit te voer vir individuele of spansport ✓ Verfyn eie en maat se deelname in bewegingsaktiwiteit

Fase en grade	Bewegingskundige terme en konsepte		
	✓ Deelname aan ’n buitemuurse rekreasieprogram ✓ Veiligheid	✓ Deelname aan ’n buitemuurse rekreasieaktiwiteit ✓ Veiligheid	✓ Verfyn eie deelname aan ’n buitemuurse rekreasie aktiwiteit ✓ Veiligheid
Verdere Onderwys en Opleidings-fase (Gr. 10 - 12)	**Gr. 10**	**Gr. 11**	**Gr. 12**
	✓ Fisieke fiksheidsprogram om eie welstand te bevorder ✓ Vaardighede in speelgrond en/ of gemeenskap en/ of inheemse speletjies ✓ Omgewing verantwoordelike buitemuurse rekreasiegroepe of individuele aktiwiteit ✓ Vaardighede in tradisionele of nie-tradisionele sport ✓ Veiligheid	✓ Bevordering van huidige persoonlike vlakke van gesondheid en fiksheid ✓ Skeidsregter en leierskapvaardighede en selfontwerpte of aangepaste speletjies of sport ✓ Verskeie leierskaprolle in ’n self-ontwerpte rekreasiegroep-aktiwiteit ✓ Veiligheid	✓ Eie persoonlike fiksheid en gesondheidsdoelwitte te bereik ✓ Lewenslange verbintenis tot inheemse- of uitheemse- of rekreasie of gemeenskaps- of ontspannings-aktiwiteite ✓ Veiligheid

Opsommend kan dit uit Tabel 2.1 gestel word dat Liggaamlike Opvoeding in die Grondslagfase veral fokus op groot- en perseptueel-motoriese vaardighede, en dat die temas van opvoedkundige dans, opvoedkundige gimnastiek, sportvaardighede, spele, fisieke fiksheid en rekreasie-bewegingsaktiwiteite deurlopend voorkom in die Graad 1-12 kurrikulum (DBO, 2011a:11).

Die opleiding van onderwysstudente wat Liggaamlike Opvoeding-spesialiste wil wees, moet dus kennis, vaardighede en waardes ten opsigte van die bogenoemde temas en hulle uitkomste volledig en deeglik aanspreek.

2.4.2 Die stand van opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in Suid-Afrika

Liggaamlike Opvoeding en sport is wêreldwyd deel van die algemene opvoedkundige en pedagogiese ontwikkeling van kinders (Georgieva, 2017:189), en universeel ’n verpligte vak in die meerderheid opvoedkundige sisteme (Hardman & Marshall, 2009:7). Liggaamlike Opvoeding

is ’n belangrike leerarea in skole, omrede dit ontwikkel is om kinders en adolessente geleenthede te bied vir gesondheidsbevorderende fisieke aktiwiteite (Hills *et al.*, 2015:370).

Die transformasies oor die jare in die skoolkurrikulum van Suid-Afrika het egter die aflewering van deeglike beplande Liggaamlike Opvoeding deur onderwysers belemmer (Stroebel *et al.*, 2018:132). In Suid-Afrika het Van Deventer (2012:154) gevind dat tussen 40% en 58% van laer- en hoërskool Lewensoriëntering-onderwysers van die Wes-Kaap, Oos-Kaap, Vrystaat en Noordwes Provinsies, geen kwalifikasie gehad het om Liggaamlike Opvoeding aan te bied nie. Van Deventer (2012:162) het verder gevind dat die meerderheid Lewensoriëntering-onderwysers ’n behoefte het aan indiensopleiding-werkwinkels wat kennis oor nuwe ontwikkelinge in Liggaamlike Opvoeding aanvul. Die resultate van die studie van Stroebel *et al*. (2017:169) stem ooreen met die bogenoemde, waar minder as ’n derde van Grondslagfase Lewensvaardigheid-onderwysers in die Vrystaat Provinsie gekwalifiseerd was om Liggaamlike Opvoeding te onderrig, wat ooreenstem met die navorsing van Stroebel *et al*. (2019:10) waarin die indiens-opleiding van onderwysers in Liggaamlike Opvoeding ondersoek is. In Van der Westhuizen (2018:56) se studie, wat die persepsies van onderwysers in ’n Suid-Afrikaanse indiens-opleidingsprogram in Liggaamlike Opvoeding ondersoek het, was al die deelnemende onderwysers dit eens dat daar ’n dringende tekort aan opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in Suid-Afrika is. Nasionale navorsing deur die Departement van Basiese Onderwys het in hul verslag “*State and Status of Physical Education in public schools of South African*” aangedui dat daar ‘n gebrek aan opgeleide, kundige opvoeders met goeie didaktiese vaardighede in Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika voorkom (DBE, 2018:10).

Onderwysersopleiding in Liggaamlike Opvoeding varieer tussen universiteite waar dit soms as deel van ’n omvattende program, soms as ’n hoofvak, in verskillende Fase-programme, en in kontak- en/of afstandsmodus aangebied word.

2.4.3 Huidige onderwysersopleidingskursusse in kontak-onderrigmodus, wat Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding insluit

Die Universiteit van Pretoria se kontakprogram vir onderwys vereis ’n *Admission Point Score* (APS)-telling van 30 en bied Lewensoriëntering en Lewensvaardighede saam met Menslike Bewegingskunde en Sportbestuur aan. Saam met die Lewensoriëntering moet Menslike Bewegingskunde en Sportbestuur tot op tweedejaarsvlak geneem word en dan een van die twee vakke verder tot op derdejaarsvlak. Lewensvaardighede- en Lewensoriënteringmodules word in die eerste tot derde jaar aangebied met ’n totaal van 86 krediete, terwyl die Menslike Bewegingskunde of Sportbestuurmodules in die eerste twee jaar 64 krediete is, en dan kies studente of hulle die Menslike Bewegingskunde of Sportbestuurmodule tot op derdejaarsvlak wil

neem. Die Grondslagfase het slegs een module Menslike Bewegingstudie wat net 6 krediete werd is (UP, 2019).

In die Universiteit van die Vrystaat se kontakprogram vir BEd moet die student ’n APS-telling van ten minste 30 verkry vir die vierjaargraad en 25 om die verlengde vyfjaargraad te kan doen (UV, 2019). Die universiteit het ook ’n lys spesiale vakke wat goedgekeur is vir onderwysopleiding in die Voorskool-, Grondslag- en Intermediêre Fases, waaruit studente ’n ekstra vak kan kies, en waarby Menslike Bewegingskunde ingesluit is en oor vier jaar strek. Vir opleiding in die Verdere Onderrig en Opleidingfase, indien onderwysstudente Menslike Bewegingskunde as bykomende vak wil neem, het die program dieselfde Menslike Bewegingskundemodules as in die Voorskool-Grondslag- en Intermediêre Fases program, met ’n paar addisionele modules. Die Intermediêre Fase-studente wat Lewensvaardigheid as vak kies, sal een semester Kinderontwikkeling in hul derde jaar, een semester Intermediêre Fase: Dans, en een semester Liggaamlike en gesondheidsopvoeding in hul vierde jaar voltooi. Die Verdere Onderrig en Opleidingfase-studente wat Lewensoriëntering as hoofvak kies, het een module waarin Liggaamlike Opvoeding voorkom, naamlik: “Leerondersteuning Liggaamlike Opvoeding 1: Senior en Verdere Onderrig en Opvoeding”, wat saam met hulle ander drie modules oor die vier jaar versprei is, en hulle sal dan die bogenoemde Menslike Bewegingskundemodules saam hul hoofvak kan neem (UV, 2019).

Die Universiteit van Fort Hare (UFH, 2020) vereis net ’n minimum van vier of meer skoolvakke op ’n vlak 4 (50 - 59%) of hoër met universiteitsvrystelling om ’n Baccalaureusgraad te kan studeer, waaronder onderwys val. Die Grondslagfase en Intermediêre Faseprogram wat die universiteit aanbied bevat net modules in Lewensvaardigheid wat relatief min inligting rondom Liggaamlike Opvoeding bevat (UFH, 2020). Liggaamlike Opvoeding kan nie as bykomende module geneem word nie. In die Senior en Verdere Onderrig en Opleidingsfases het studente die keuse om saam met Lewensoriëntering ’n aantal Liggaamlike Opvoedingmodules te neem. Hierdie Liggaamlike Opvoedingmodules behels een module per semester tot in die derde jaar, maar is nie verpligtend nie (UFH, 2020).

Unisa bied verskeie, enkele modules aan wat verband hou met Liggaamlike Opvoeding in die verskeie fases en leerareas. In die Grondslagfase is daar slegs die een verpligte module “Lewensvaardighede: Uitvoerende kunste, visuele kunste, musiek en Liggaamlike Opvoeding”, waarin daar dus slegs ’n gedeelte is wat Liggaamlike Opvoeding aanspreek. In die Intermediêre Fase, as die studente Lewensvaardighede as ’n vak kies, is ook net een module “Liggaamlike Opvoeding en Sportafrigting” wat verband hou met Liggaamlike Opvoeding, en so ook in die Senior en Verdere Onderrig en Opleidingfase word die module “Liggaamlike Opvoeding en Sportafrigting” as ’n keusevak aanbied (Unisa, 2020).

By die Universiteit van die Wes-Kaap (UWC, 2020) moet ’n student ’n APS-telling van 33 hê om Lewensoriëntering met Tale te kan studeer. Die Grondslagfaseprogram het vier Lewensvaardigheidmodules van 15 krediete elk wat oor twee jaar strek, maar geen gespesialiseerde Liggaamlike Opvoedingmodule nie. Die Intermediêre Faseprogram het drie modules in die eerste en derde jaar wat Lewensvaardigheid en Lewensoriëntering aanspreek. Die Senior en Verdere Onderrig en Opleidingfase-program het, saam met die Intermediêre Faseprogrammodules, een addisionele Lewensoriënteringmodule (UWC, 2020). Liggaamlike Opvoeding word dus in die Lewensvaardighede en Lewensoriënteringmodules aangeraak as een van die onderwerpe van Lewensoriëntering, maar daar is nie ’n gespesialiseerde Liggaamlike Opvoedingmodules in die universiteit se onderwysersopleidingprogram nie (UWC, 2020).

Die Universiteit van die Witwatersrand (WITS, 2020) vereis ’n APS-telling van 36, wat die hoogste is onder die bespreekte universiteite, wat studente moet verwerf om onderwys te kan studeer. In die Grondslagfase is “Liggaamlike Opvoeding en Sport in die Skool” slegs ’n keusemodule uit ’n opsielys van sewe verskillende modules waarvan die student net twee mag kies. In die Intermediêre Fase is “Lewensvaardigheid 2: Persoonlike, Sosiale en Liggaamlike Welstand” verpligtend, maar die module “Liggaamlike Opvoeding en Sport”, soos in die Grondslagfase, kan ook gekies word uit ’n opsielys van vyf modules waarvan die student net een kan neem. In die Senior en Verdere Onderrig- en Opleidingfaseprogram word Lewensoriëntering as een van twee hoofvakke aangebied en “Liggaamlike Opvoeding en Sport” is weer net ’n keuse uit een van vyf modules (WITS, 2020).

In die Universiteit van Johannesburg (UJ, 2020) se onderwysersopleidingprogram is daar in die Grondslagfase en Intermediêre Fase net ’n paar modules wat verband hou met Lewensvaardighede en daar is glad nie ’n Senior of Verdere Onderrig- en Opleidingsfaseprogram vir Lewensoriëntering beskikbaar nie.

By die Universiteit van Stellenbosch (SUN, 2020) is daar vir onderwysersopleiding in Lewensvaardigheid en Lewensoriëntering geen spesifieke toelatingsvereistes nie. Die universiteit se Grondslag- en Intermediêre Faseprogramme bied in die derde jaar ’n verpligte module “Lewensvaardigheid: Dans en Drama” en in die vierde jaar “Lewensvaardigheid: Liggaamlike Opvoeding” aan. In die Senior en Verdere Onderrig- en Opleidingsfaseprogram bevat elke Lewensoriënteringmodule ’n gedeelte wat “fisieke beweging en ontwikkeling” aanspreek (SUN, 2020).

Die Nelson Mandela Metropolitan Universiteit (NMMU, 2019) se minimumvereiste om onderwys te studeer is ’n APS-telling van 34. In die Grondslagfase is daar geen spesifieke Liggaamlike Opvoedingmodule nie, maar in die Intermediêre Fase met Lewensvaardigheid, kan studente vir

twee semesters kies tussen ’n aantal sport-, Menslike Bewegingskunde- en onderrigmedia-modules. In die Senior en Verdere Onderrig- en Opleidingsfase bied die universiteit glad nie Lewensoriëntering as ’n hoofvak aan nie (NMMU, 2019).

Die Noordwes-Universiteit (NWU) se toelatingsvereistes om onderwys te studeer is ’n APS-telling van 24 (NWU, 2020). Die NWU bied die hoofvakke Lewensvaardigheid en Lewensoriëntering vir die Grondslagfase, Intermediêre Fase, en Senior en Verdere Onderrig- en Opleidingsfase aan. Die NWU is van die min universiteite wat Liggaamlike Opvoeding, wat ’n gedeelte vorm van Lewensvaardigheid en Lewensoriëntering, as enkele, verpligte modules in kontak- sowel as afstandsonderrigmodus aanbied, in die BEd- sowel as die NGOS-program. In die Grondslagfase neem studente een semestermodule wat fokus op Liggaamlike Opvoeding, terwyl die studente wat Lewensvaardighede en Lewensoriëntering as hoofvak in die Intermediêre Fase en Senior en Verdere Onderrig- en Opleidingsfase neem, elk vir ’n jaar lank modules neem wat fokus op Liggaamlike Opvoeding. Studente in die Senior en Verdere Onderrig- en Opleidingsfase kan ook “Liggaamlike Opvoeding en Sportbestuur” as ’n hoofvak neem, wat 128 krediete behels en oor vier jaar strek. Al die Lewensvaardighede, Lewensoriëntering en “Liggaamlike Opvoeding en Sportbestuur”-programme word ook op afstandsonderrig aangebied (NWU, 2020).

2.4.4 Huidige onderwysersopleidingskursusse in afstandsonderrigmodus, wat Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding insluit

Die volgende universiteite bied Liggaamlike Opvoeding onderwysopleiding in Suid-Afrika in afstandsonderrigmodus aan. Die NWU is tans die enigste universiteit in Suid-Afrika wat Liggaamlike Opvoeding as ’n hoofvak aanbied in afstandsonderrigmodus (NWU, 2020). Die Universiteit van die Vrystaat bied Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus aan, maar slegs as ’n gedeelte van die leerarea Lewensoriëntering of in sekere modules van Menslike Bewegingskunde as die student dit kies (UV, 2019). Die Universiteit van Pretoria bied Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus aan, maar ook net as ’n gedeelte van die leerareas Lewensoriëntering en Lewensvaardighede, met ’n paar modules van Menslike Bewegingskunde en Sportbestuur wat verpligtend is tot op tweedejaarsvlak (UP, 2019). Unisa, wat slegs ’n afstandsonderrig-universiteit is, bied ook net Liggaamlike Opvoeding as ’n module in die Vroeë Kinderontwikkeling-, Lewensvaardighede- en Lewensoriënteringprogramme aan (Unisa, 2020).

Ander universiteite soos: die Universiteit van die Wes-Kaap (UWC, 2020); die Universiteit van Johannesburg (UJ, 2020); die Universiteit van die Witwatersrand (WITS, 2020); die Universiteit van Fort Hare (UFH, 2020), die Universiteit van Stellenbosch (SUN, 2020) en die Nelson Mandela Metropolitan Universiteit (NMMU, 2019) bied almal Liggaamlike Opvoeding aan as deel van die

leerareas Vroeë Kinderontwikkeling, Lewensvaardighede en Lewensoriëntering, maar slegs in kontakmodus en glad nie op afstandsonderrigmodus nie.

Met die tekort aan opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in Suid-Afrika in gedagte, blyk dit dus dat daar ’n behoefte is aan onderwysersopleiding in Liggaamlike Opvoeding, en soveel te meer in afstandsonderrigmodus. Afstandsonderrig in Liggaamlike Opleiding hou egter bepaalde uitdagings in wat eie aan die vak is, wat vervolgens bepreek sal word.

2.5 Die uitdagings vir afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding

In ’n tydperk wat die algemene bevolking goed ingelig is en meer waarde heg aan die belangrikheid van gesonde leefstyle en deelname aan lewenslange fisieke aktiwiteite, is dit ironies dat Liggaamlike Opvoeding worstel om ’n bestaan te voer as ’n voorkeurvakgebied in die opvoedkundige sisteme van beide ontwikkelde en ontwikkelende lande (Hendricks, 2004:15; Stroebel *et al*., 2016:215). Liggaamlike Opvoeding in skole, plaaslik sowel as internasionaal, het verder steeds uitdagings soos negatiewe houdings van leerders en mede-onderwysers, dissipline, klasgroottes, ’n tekort aan hulpbronne en ’n afname in geallokeerde tyd en ondersteuning (Hendricks, 2004:15; Stroebel *et al*., 2016:215). Hierdie uitdagings moet aangespreek word deur Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingsprogramme, ook in afstandsonderrigmodus.

Hoewel afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding soms geëtiketteer word as tweedeklas-onderrig en daar gesê word dat studente wat dié modus van onderrig verkies, nie dieselfde vlak van kwaliteit-onderrig ontvang as die tradisionele klaskamer portuurgroep nie, is die teendeel bewys dat goedbeplande afstandsonderrigprogramme ewe goed of selfs beter vaar as tradisionele kontakmetodes (Collins *et al*., 1996:7; Moore & Fodrey, 2018:87). Afstandsonderrig voorsien gulde geleenthede en areas van innovasie, maar dit het ook unieke uitdagings (Moore & Fodrey, 2018:87). Liggaamlike Opvoeding lyk dalk nie na die ideale module vir afstandsonderrig nie, want in sekere gevalle is die afstandsleer net nie die mees gepas vir die praktiese-baseerde kursus nie, maar rekenaargebaseerde afstandsonderrig het al effektiewe Liggaamlike Opvoeding kursusse in klaskamers met fiksheidsaktiwiteite bewerkstellig (St. Pierre, 2012:351). Goad en Jones (2017:10) wys daarop dat studente dikwels versigtig is vir die idee van aanlynopleiding in Liggaamlike Opvoeding, omrede hul dikwels geen vorige ervaring van ’n praktiese kursus het nie of geen idee met betrekking tot die dosent se perspektief met die aanbiedinge het nie.

Een van die grootste uitdagings in Liggaamlike Opvoeding afstandsonderrig is om tegnologie so te gebruik dat dit ’n beduidende invloed op studente se onderrig het (Harris, 2009:24). In hierdie verband het reeds-opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in die studie van Daum

(2012:12) gevoel dat tegnologie meer effektief geïmplementeer moes word in hul onderwysopleidingsprogram (Daum, 2012:12). Ter ondersteuning het Goad *et al.* (2019:46) aangedui dat die voortdurende verkenning van die eienskappe en funksies van nuwe en opkomende tegnologie, ’n belangrike taak is vir dosente, veral gedurende die beplanning en aflewering van aanlyn Liggaamlike Opvoeding. Banville en Polifko (2009:18) het reeds in 2009 op die uitbreiende moontlikhede van tegnologie van die tyd gewys, soos die deurslaggewende vermoë van vertraagde tempo, beeldstuiting en beeldraam-vir-beeldraam vooruitgang wat in video-opnames in Liggaamlike Opvoeding-afstandsonderrig gebruik is. Casey en Jones (2011:53) het in hul studie met betrekking tot die vraag of die gebruik van tegnologie in Liggaamlike Opvoeding werklik lei tot beter deelname in fisieke aktiwiteite en die dosent help om leer te bevorder, tot die gevolgtrekking gekom dat daar definitief ’n plek is vir nuwe tegnologie in die onderrig van Liggaamlike Opvoeding. Die dosente wat Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in afstandsonderrigmodus oplei, moet egter bedrewe wees in die gebruik van tegnologie en gepaste metodes van onderrig. In hierdie verband het Liggaamlike Opvoeding-afstandstudente in Malawi aangesig-tot-aangesig onderwysonderrig bo afstandsleer verkies, omrede dosente nie oor die noodsaaklike vaardighede beskik het om die studente behoorlik te onderskraag in die afstandsleermodus nie en die studente dit ervaar het as ’n gebrek aan professionele ondersteuning (Banda & Kaphesi, 2017:15). Wang (2014:463) het ’n relevante voorstel gemaak dat skole aan afstandsonderrig Liggaamlike Opvoeding-studente van universiteite meer geleenthede vir onderrig, skoolbesoeke en kommunikasie met die skoolonderwysers en -leerders moet bied. Dit sal die Liggaamlike Opvoeding-onderwysstudent help om verhoudings tussen hul onderrigmetode en die verandering in die gemeenskap toe te eien.

’n Verdere uitdaging van afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding is terugvoer vanaf die dosent na die student en andersom. Terugvoer vanaf die dosent aan die studente in verband met praktiese opdragte kan traag wees, omrede dit dosente langer neem om aanlyn opdragte, veral waar video’s van praktiese vaardighede betrokke is, te merk en deeglike terugvoer aan elke individuele student te voorsien (Hutt, 2017:2). Waar studente in aangesig-tot-aangesig klasse onverwyld terugvoer op die praktiese uitvoer van bewegings of vaardighede kan ontvang en die dosent oombliklik kan uitvra oor die terugvoer, moet die afstandstudent eers ’n e-pos stuur en dan wag vir die dosent se verdere terugvoer (Hutt, 2017:2). Uribe en Vaughan (2017:288) beskou aktuele en betekenisvolle terugvoer aan studente as een van die grootste uitdagings in Liggaamlike Opvoedingafstandsonderrig. Hierdie navorsers beklemtoon dat, alhoewel afstandsonderrigdosente ’n verskeidenheid geskrewe en oudiovisuele bronne inkorporeer om die inhoud oor te dra, terugvoer en kommunikasie tussen die student en dosent onontbeerlik is.

’n Ander realiteit van die vinnige uitbreiding van aanlyn Liggaamlike Opvoeding, volgens Kooiman *et al*. (2017:231), is dat die beste praktyke vir kurrikulumontwikkeling en -aflewering, die navorsing verbygegaan het, menende dat navorsing in aanlyn Liggaamlike Opvoeding redelik ver agter is met betrekking tot navorsing in ander vakke. Kooiman *et al.* (2017:231) wys verder daarop dat die tekort aan navorsing oor afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding, daartoe kan lei dat die fisieke, sosiale en emosionele komponente van die Liggaamlike Opvoedingkurrikulum verwaarloos word, wat lei tot ’n gebrek aan begrip, groei en ontwikkeling by voordiens-onderwysers wat Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus neem.

Volgens Caldecott *et al.* (2006:47) staar dosente ook die uitdaging in die gesig van ’n afname in tyd om Liggaamlike Opvoeding te onderrig, daarom is dit deurslaggewend dat dosente duidelik prioritiseer wat hulle vir onderwysstudente wil onderrig om leergeleenthede regdeur die onderwysopleidingprogram te maksimaliseer. Studente het in die studie van Sato en Haegele (2018:282), byvoorbeeld negatiewe ervarings ondervind met aanlyn groepsopdragte wat in ’n “blog”-vorm gegee is, nadat misverstande met betrekking tot getikte kommunikasie oor sekere Liggaamlike Opvoeding-onderwerpe ontstaan het omrede dit moeilik is om sosiale en emosionele gedragslyne te verwerk. Villalba *et al.* (2017:84) het verder in hul studie daarop gewys dat die tegnologiese infrastruktuur en apparaat vir aanlyn Liggaamlike Opvoedingkursusse, problematies kan wees vir studente. In hierdie opsig is deurlopende terugvoer, wat ’n konstante waarnemingsraamwerk insluit, belangrik en kan dit lei tot oorvloedige, positiewe uitkomstes in ’n Liggaamlike Opvoeding-onderwysopleidingsprogram (Spooner *et al*., 2008:265).

Die uitdagings in Suid-Afrikaanse Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsmodus, word ook in afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding binne die internasionale konteks ervaar (Sato & Haegele, 2018:273). Hierdie uitdagings asook die hantering daarvan in afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding binne die internasionale konteks, word vervolgens bespreek.

2.6 Afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in ’n internasionale konteks

Wanneer afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding by Suid-Afrikaanse universiteite, soos reeds bespreek, vergelyk word met die omvattende Liggaamlike Opvoeding-opleiding wat in afstandsonderrigmodus deur internasionale universiteite aangebied word, kom pertinente verskille na vore. Universiteite in die VSA wat Liggaamlike Opvoeding-onderwyseropleiding in afstandsonderrigmodus aanbied, blyk heelwat meer spesialismodules in hulle graadprogramme as Suid-Afrikaanse universiteite in te sluit. Die Universiteit van Suny Cortland in New York, byvoorbeeld, bied agt modules per jaar aan wat spesialiseer in verskillende aspekte van

Liggaamlike Opvoeding en Menslike Bewegingskunde, as deel van die BEd graad. Die graad het ook ’n praktiese komponent waarvan die studente elke jaar kan kies uit verskeie praktiese modules soos spansport, wateraktiwiteite en avontuuraktiwiteite (University of Suny Cortland, 2020). Die VSA se Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding word verder gemonitor en gelei deur ’n nasionale vereniging vir Liggaamlike Opvoeding. Die *National Association for Sport and Physical Education* (NASPE) van Amerika (wat nou bekend staan as SHAPE America) het in 2009 ’n paar riglyne vir die deeglike gebruik van onderwystegnologie vir effektiewe onderrig in aanlyn Liggaamlike Opvoeding, insluitend onderwysersopleiding, gepubliseer (NASPE, 2009:3) Hierdie riglyne sluit in dat, indien hulpbronne soos “podcasts” gebruik word, dit net ’n aanvulling kan wees vir effektiewe instruksies en nie ’n plaasvervanger nie. Daar moet verder onderriggeleenthede vir alle Liggaamlike Opvoedingstudente voorsien word, onafhanklik van die omgewing en omstandighede waarin hulle hul bevind, dus moet tegnologie optimaal geïmplementeer word vir maksimum sukses (NASPE, 2009:3). Amerikaanse studente het in hierdie verband in ’n studie van Williams *et al.* (2020:234) erken dat hul positiewe ervarings in ’n deeglik-ontwikkelde aanlyn Liggaamlike Opvoedingprogram, wat virtuele klasse ingesluit het, gehad het.

In Australia het Knijnik en Curry (2014:291) die ervarings van laerskool- onderwysers in ’n aanlyn Liggaamlike Opvoeding-opleidingskursus bestudeer. Die navorsers het tot die gevolgtrekking gekom dat ander faktore ’n negatiewe uitwerking op aanlyn Liggaamlike Opvoeding–onderwysersopleiding kan hê, soos die afwesigheid van selfvertroue by onderwysers om Liggaamlike Opvoeding te onderrig, onvoldoende hulpbronne en oor die algemeen lae maatstawwe en belangstelling in Liggaamlike Opvoeding. Knijik en Curry (2014:291) wys daarop dat ’n gebrek aan belangstelling of waardering van die waarde van Liggaamlike Opvoeding kan lei tot ’n negatiewe houding teenoor opleiding in Liggaamlike Opvoeding, of dit in kontak- of afstandsonderrigmodus is (Knijnik & Curry, 2014:290). Universiteite in Australia bied verder, in kontak- en afstandsonderrigmodus, slegs een of twee verpligte leergange in Liggaamlike Opvoeding aan as deel van die laerskool-onderwysstudent se opleiding, wat ook kan lei tot lae vlakke van selfvertroue en negatiewe persepsies van die vak (Morgan & Hansen, 2008:506).

In Shanghai, China, het Wang (2014:462) tot die gevolgtrekking gekom dat afstandsonderrig Liggaamlike Opvoeding-onderwysopleidingprogramme hulle fokus moet verskuif van instruksies oor sportvaardighede en direkte onderrig na indirekte onderrig of student-gesentreerde onderrig, om meer met die kontakmodus onderwysersopleiding in die vak, te belyn. Meer opleidingsprogramme, om ’n beter begrip te ontwikkel van leerdergesentreerde onderrigkonsepte, moet aan Liggaamlike Opvoeding-onderwysopleidingstudente gebied word wat verband hou met China se nuwe nasionale Liggaamlike Opvoedingkurrikulum ten opsigte van

leerdergesentreerde onderrig. Wang (2014:462) beklemtoon in hierdie opsig die belyning van afstandsonderrig en kontakmodusprogramme, veral in praktiese vakke soos Liggaamlike Opvoeding.

Verskeie studies voorsien aanbevelings vir effektiewe Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus. Sato en Haegele (2018:273) wys daarop dat effektiewe afstandsonderrig, veral in Liggaamlike Opvoeding, nie net ’n kwessie van aanpassing van die modusse of strukture van ’n aangesig-tot-aangesig klaskameromgewing na ’n aanlyn platform is nie, maar dat ekstra inisiatiewe geneem moet word om afstandstudente dieselfde praktiese ervaring te laat beleef as kontakstudente. Soortgelyk beveel Jones (2019:4) ’n tipe “vakleerlingprogram” aan om Liggaamlike Opvoedingstudente se ervaring en vaardighede te verbreed, deur die aanneming van verskeie rolle in die beplanning of aflewering van Liggaamlike Opvoedinglesse, dus om praktiese ervaring op te doen. Watson *et al*. (2009:46) beaam dat Liggaamlike Opvoeding effektief aanlyn onderrig kan word as die dosente die volgende riglyne volg: die gebruik van veelsoortige modaliteite; die effektiewe gebruik van virtuele realiteit en simulasies; interaktiewe aktiwiteite; ondersteuning deur dosente regdeur die kursus; beperkte tegniese probleme; goeie organisasie deur dosente; ’n hoë vlak van interaksie tussen die dosent en studente; en die verbale en nie-verbale aanbieding van leermateriaal.

Die aflewering van hoë-kwaliteit, innoverende afstandsonderrig Liggaamlike Opvoeding-programme is noodsaaklik, deur veilige en positiewe fisieke en emosionele omgewings vir alle studente te skep (Jones, 2019:4). Mohnsen (2012:43) maak in hierdie verband enkele voorstelle om die onderrig van Liggaamlike Opvoedingkonsepte suksesvol op afstand te implementeer. Vir opleiding met betrekking tot die ontwikkeling van motoriese vaardighede, kan studente aanlynvideo’s van die korrekte tegniek vir ’n nuwe motoriese vaardigheid bestudeer. Vir die kennis en begrip van bewegingskonsepte, kan studente aan ’n virtuele uitstappie saam met ’n professionele sportspan deelneem. Om die betekenis en waarde van die deelname aan fisieke aktiwiteite te verken, kan studente harttempo- en versnellingsmonitors dra, terwyl hul deelneem aan fisieke aktiwiteite. Vir die verkryging van kennis en begrip oor fisieke fiksheid, kan studente aan internetsoektogte deelneem om hul begrip ten opsigte van lewenskwaliteitverwante fiksheid uit te brei. Om sosiale vaardighede en groepwerk te ontwikkel, kan studente hul vaardighede soos konflikoplossing, samewerking en leierskap, deur sagteware wat die onderskeie sosiale interaksies simuleer, ontwikkel (Mohnsen, 2012:43).

Uit die bogenoemde navorsing in ’n internasionale konteks, is dit dus duidelik dat daar verskille en ooreenkomste is in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus by universiteite in ander lande. Universiteite in die VSA sluit meer modules in hulle programme in

en hulle opleiding word by ’n nasionale Liggaamlike Opvoeding-vereniging geaffilieer. Studente se agtergrond en siening van die waarde van die vak, kan verder hulle houding teenoor Liggaamlike Opvoeding-opleiding, in kontak- of afstandsonderrigmodus, negatief of positief beïnvloed, en daarom moet dosente klem op die waarde van die vak in beide modusse lê. Aanbevelings vir Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding sluit verder in dat die kontak- en afstandsmodus se programinhoud belyn moet wees, dat die program inisiatiewe vir die praktiese ervaring van bewegingsvaardighede en lesse moet bied, dat verskillende modaliteite, en virtuele realiteit en simulasies gebruik moet word, dat aktiwiteite interaktief moet wees, deurlopende ondersteuning deur dosente gebied moet word, en dat dosente tegnies goed onderlê en georganiseerd moet wees.

2.7 Opsomming

Heelparty uitdagings bestaan as dit kom by die suksesvolle onderrig van Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus, wat aansluit by die drie veranderlikes van struktuur, dialoog en outonomie wat volgens die TTA (Moore, 2013:70), ’n invloed kan hê op die transaksionele afstand tussen dosente en studente. Hierdie uitdagings is onder andere dat, i) deeglike terugvoer ontbreek omdat studente nie dadelik gekorrigeer kan word nie, en ii) tegniese probleme wat hand-aan-hand met tegnologie gaan, die dialoog negatief beïnvloed, iii) dat nie alle praktiese aktiwiteite en sportsoorte omvattend aanlyn verduidelik en geoefen kan word nie, en iv) ’n tekort aan apparaat wat beskikbaar is vir studente om te gebruik, dikwels negatiewe aspekte van die struktuur van Liggaamlike Opvoeding afstandsonderrigkursusse is (Brown, 2017:2). Tegnologiese metodes wat gepas is vir die aflewering van veral die praktiese komponent wat in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingprogramme voorkom, kan wel gebruik word met deeglike beplanning en organisasie. Ander beginsels wat belangrik is vir effektiewe afstandsonderrig van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers en verband hou met dialoog, sluit in: toeganklikheid vir alle studente; interaktiewe aktiwiteite; ondersteuning deur dosente regdeur die kursus; ’n hoë vlak van interaksie tussen die dosent en studente; en die verbale en nie-verbale aanbieding van leermateriaal. Die vermoë van die student om onafhanklik te werk in die kursus, dus die student se vlak van outonomie, is verder onontbeerlik, ook in Liggaamlike Opvoeding afstandsonderrig (Brown, 2017:2).

Die Liggaamlike Opvoedingdosent se vermoë om die toeganklikste en mees gebruiker-vriendelike tegnologie met hierdie beginsels te integreer in die aflewering van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsmodus, kan dus ’n wesenlike bydrae lewer tot die kwaliteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers en die effektiewe aanbieding van die vak in Suid-Afrikaanse skole. Hierdie studie fokus daarom op die ervarings van die kernrolspelers,

naamlik die onderwysstudente en -dosente, in ’n bestaande Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingprogram, ten einde aanbevelings te maak vir die optimale aanbieding van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsmodus.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die paradigma van die studie, die navorsingsontwerp, die studiepopulasie, die metodes en prosedures van data-insameling en -analise, en etiese kwessies bespreek.

3.2 Paradigma

Die term “paradigma" word verskillend deur verskeie vakkundiges geïnterpreteer. Kivunja en Kuyini (2017:16) verklaar dat ’n navorsingsparadigma uit drie elemente bestaan: ’n beskouing oor die aard van die kennis wat betrokke is, ’n metodologie en ’n stel kriteria vir geldigheid. In teenstelling hiermee verwys Neuman en Guterman (2016:361) en Nieuwenhuis (2016:52) na ’n paradigma as ’n epistemologie (verhouding tussen die bekende) of ontologie (vertroue in die aard van realiteit). Mackenzie en Knipe (2006:198) en Nieuwenhuis (2016:52) klassifiseer die verskeidenheid teorietiese paradigmas, net om ’n paar te noem, as positivisme, post-positivisme, konstruktivisme, interpretivisme of transformatisme. Kwantitatiewe navorsing word verbind aan die positivistiese en post-positivistiese paradigmas terwyl kwalitatiewe navorsing weer as ’n reël aan konstruktiwisme, interpretivisme en postmodernisme verbind word (Plano Clark & Ivankova, 2016:307; Leedy & Ormrod, 2019:117). Die huidige kwalitatiewe navorsingsontwerp-studie fokus op konstruktivisme as teoretiese paradigma.

Sosiale konstruktivistiese pedagogieë se fokus is op groepe leerders, dus studente wat saam, van en by mekaar leer (Churcher *et al.,* 2014:34). Anderson & Dron (2011:88) wys daarop dat sosiale konstruktivistiese afstandsonderrig-pedagogieë, deur afstandsonderrig ontwikkel het, in samewerking met die uitbouing van bekostigbare massa-kommunikasie tegnologieë. Daarom kon sosiaal-konstruktivistiese modelle eers hul voet in die deur gekry het met afstandsonderrig, toe die tegnologieë van massa-kommunikasie vrylik beskikbaar geword het (Anderson & Dron, 2011:89).

Alhoewel daar ’n verskeidenheid sosiaal-konstruktivistiese modelle is, het almal min of meer dieselfde algemene temas wat in die konteks van onderrig soos volg deur Honebein (1996:13), Kanuka en Anderson (1999:3), Reynolds (2016:740) en Knapp (2019:87) opgesom word. Nuwe kennis word gevorm deur te bou op vorige kennis, in die konteks waarin studente se kennis ontwikkel en gevorm word. Leer word beskou as ’n aktiewe, eerder as ’n passiewe proses wat met taal en ander sosiale hulpbronne studente sal help met die opbou van kennis. Meta-kognisie en evaluering moet as metodes ontwikkel word wat studente die vermoëns gee om hul eie leer te

kan assesseer. ’n Leeromgewing moet beskikbaar wees wat leerdergesentreerd is en die belangrikheid van veelvoudige perspektiewe herken, om sodoende die behoefte aan kennis van sosiale besprekings, geldigheidsbepalings en toepassings in verband met wêreldsake wat ter sprake is te kan onderskei (Honebein, 1996:13; Kanuka & Anderson, 1999:3; Reynolds 2016:740).

Ireland (2007:3) het reeds in 2007 daarop gewys dat afstandsonderrig ontvou het deur verskeie tegnologieë en ten minste drie generasies van pedagogie, naamlik kognitivisme-behaviorisme, sosiaal-konstruktivisme en konnektivisme. Volgens hierdie outeur het nie ’n enkele generasie al die antwoorde voorsien nie, maar elkeen het voortgebou op die fondasies wat deur hul voorganger gelê is, eerder as om die vorige model te vervang (Ireland, 2007:3).

Ter ondersteuning het Keengwe en Kidd (2010:534) ’n studie gedoen oor die verandering van opvoedkundige tegnologieë asook die teoretiese begronding wat met elkeen gepaard gegaan het oor die laaste 40 jaar. Tabel 3.1 toon hierdie historiese aanlyn ontwikkeling asook die verandering in die fokus van opvoedkundige tegnologieë oor die laaste 40 jaar (Keengwe & Kidd, 2010:534).

Tabel 3.1: Historiese aanlyn ontwikkeling en die gepaardgaande verandering in die fokus van opvoedkundige tegnologieë (Keengwe & Kidd, 2010:534).

Era	**Fokus**	**Teoretiese begronding en opvoedkundige benadering**
1975–1985	Programmering; dril en oefen; rekenaargesteunde leer	Behavioristiese benadering tot leer en instruksies; programmering om instrumente te bou om probleme op te los; plaaslike rekenaarverbruiker-interaksie.
1983–1990	Rekenaargebaseerde opleiding, multi-media	Konstruktivistiese invloed het begin voorkom in opvoedkundige sagteware-ontwerp en -gebruik; gebruik van ouer rekenaargesteunde leer met interaktiewe multi-media kursusmateriaal; passiewe leerdermodel was dominant.
1990–1995	Webgebaseerde opvoeding en opleiding	Konstruktivistiese perspektiewe is algemeen; internetgebaseerde inhoudaflewering, aktiewe leerdermodelle word ontwikkel, beperkte eindverbruikerinteraksie.
1995–2005	e-Leer (eLearning)	Verspreide konstruktivistiese en kognitivistiese modelle algemeen; aflewering van buigbare

Era	Fokus	Teoretiese begronding en opvoedkundige benadering
		internetgebaseerde kursusmateriaal, aanlyn multi-media kursusmateriaal, afgesonderde gebruiker-verbruiker interaksie.
2005–huidig	Mobiele leer en sosiale netwerking	Sosiaal-konstruktivistiese benadering; interaktiewe afstandskursusmateriaal word aanlyn versprei met onderrigbestuursisteme deur sosiale netwerkkomponente; leer wat gefasiliteer word via koordlose toestelle soos slimfone of skootrekenaars; onderrig deur draagbare tegnologie waar die fokus op die mobiliteit van die leerder is. Sagteware programme soos *Panopto* wat onderrig help met klasopnames, “screencasting”, videostroom en video-inhoud bestuursagteware.

Tabel 3.1 dui dus daarop dat die konstruktivistiese teoretiese benadering uitdruklik deel vorm van die afstandsonderrigafleweringsmodusse wat nie sonder hedendaagse tegnologie deeglik sal kan funksioneer nie, omdat dit op vorige kennis en tegnologie voortbou.

Pham (2011:412) verduidelik die konstruktivistiese perspektief as leer wat plaasvind wanneer individue aktief in die leerproses inkoop, wat hulle in staat stel om nuwe kennis met bestaande kennis te integreer. Sosiaal-konstruktivistiese navorsing se doel is daarom dat daar soveel as moontlik staat gemaak moet word op die deelnemers se beskouing van hul omstandighede wat nagevors word (Creswell, 2009:8). Taylor (2018:218) beskryf sosiaal-konstruktivisme verder as ’n teorie wat handel oor die interaksies wat individue met mekaar het wat lei tot die ontwikkeling van kennis. Die waarheid word derhalwe deur sosiale prosesse gevorm wat histories en kultureel bepaald en voorwaardelik gebaseer is op menslike persepsie en sosiale ervaring (Taylor, 2018:218).

Uit die bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat sosiaal-konstruktivisme fokus op wat ’n individuele persoon leer uit ’n interaksieproses, en dié proses van leer bou op vorige kennis sodat die individu sodoende bestaande kennis op nuwe wyses interpreteer. Hierdie studie fokus sosiaal-konstruktivisties op hoe studente reeds bestaande teoretiese kennis implementeer gedurende praktiese opleiding en ervarings waarop hulle verder moet bou in die afstandsonderrig afleweringmodus. Die sosiaal-konstruktivisme sluit veral aan by die Teorie van Transaksionele

Afstand se faktor van “dialoog”, waar die interaksie-proses van studente die transaksionele afstand tussen studente en dosente kan vergroot of verklein. Die interaksie-prosesse waardeur die student leer, is weer afhanklik van die kursus se struktuur en die outonomie van die student.

3.3 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp moet duidelik en saaklik gedelinieer wees en daar moet in gedagte gehou word dat ’n kwalitatiewe modus van ondersoek, interaktiewe studies en nie-interaktiewe ontwerpe insluit (Maree, 2016:36). Creswell (2009:4) verklaar kwalitatiewe navorsing as ’n wyse van hoe individue of groepe iets toeskryf aan sosiale of menslike probleme. Alhoewel nie noodwendig in ’n spesifieke volgorde nie, is die hoofstappe van die kwalitatiewe navorsingsproses as volg: identifiseer die fenomeen wat bestudeer word; hersien relevante literatuur; identifiseer en selekteer deelnemers; samel data in; analiseer die data; ontwikkel navorsingsvrae; samel addisionele data in; analiseer en hersien navorsingsvrae gevolg deur die finale interpretasie van die ontleding en ontwikkeling van die slot (Mertler, 2016:91).

Kwalitatiewe navorsing behels dus die insameling, analisering en interpretasie van data, om insig en volledige besonderhede van ’n fenomeen te verstrek wat grotendeels narratief en visueel van aard is (Gay *et al.*, 2009:89). Bogdan en Biklen (2007:101) teken ses noodsaaklike eienskappe van kwalitatiewe navorsing aan, naamlik: dat kwalitatiewe navorsing realisities is; dat dit in ’n natuurlike agtergrond plaasvind; dat dit deeglik–beskrywend is; dat dit nie net op die proses fokus nie maar ook op die produk; dat data induktief geanaliseer word; en dat kwalitatiewe navorsers veral besorg is oor hoe mense betekenis in die alledaagse lewe vind.

Die fokus van kwalitatiewe navorsing is verder op die kwaliteit van ’n bepaalde fenomeen, deur groter klem op holistiese beskrywings wat deeglike, ryk klarigheid lewer met betrekking tot die fenomeen of navorsingsonderwerp, te plaas (Mertler, 2016:89). Creswell (2009:4) beaam dat die navorsingsproses opkomende vrae en prosedures meebring deur kenmerkende data uit ’n deelnemer se omgewing te verkry, geanaliseerde, induktiewe data wat ontwikkel word uit merkwaardige tot algemene temas, en die navorser wat die betekenis van die data uitlê. Die finale geskrewe verslag het ‘n buigbare samestelling (Creswell, 2009:4).

In hierdie studie word daar dus van ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak, met oop-einde vraelyste en semi-gestruktureerde onderhoude as metode, waarvan die data induktief geanaliseer word. Die meeste kwalitatiewe studies se data-insameling en data-analise gebeur byna gelyktydig, met ander woorde die navorser wag nie dat al die data ingesamel is voordat die interpretasie begin nie. Induktiewe data-ontleding behels dat die navorser al gedurende die onderhoud of lees van die antwoorde op oop-einde vrae, begin reflekteer en afleidings vorm (Ary

et al, 2014:453). Die sosiale standaarde, ooreenkomste, verbande tussen of norme van die bepaalde persone of gemeenskap is verder deurslaggewende elemente as dit by die assessering van menslike gedrag kom en daarom moet dit alles in ag geneem word by die interpretasie van die data (Jansen, 2016:23).

In hierdie studie word die uitdruklike praktiese ervarings van Liggaamlike Opvoeding onderwysstudente en -dosente induktief nagevors uit die verskeie individue se ervarings en menings om die afstandsonderrig se afleweringsmodusse vir toekomstige onderrig te bevorder.

3.4 Studiepopulasie

Mertler (2016:198) verduidelik dat effektiewe data-insameling in ’n kwalitatiewe studie slegs kan plaasvind as die deelnemers akkuraat geselekteer en geïdentifiseer was. Kwalitatiewe navorsing se doel is nie om ’n groter populasie deelnemers te verkry nie, maar om ’n in-diepte beskrywing van die spesifieke fenomeen in die besondere omgewing te ontwikkel (Mertler, 2016:198). ’n Steekproef is ’n deelversameling van die populasie vir die werklike studie, sodanig dat dit die toeganklike populasie verteenwoordig, sodat die resultate tot die groter groep veralgemeen word (Mertler, 2016:362).

Die studiepopulasie het uit derdejaar afstandsleerstudente (*n* = 17) wat ’n BEd-graad, met Lewensoriëntering as ‘n hoofvak, in die Verdere Onderwys en Onderrigfase (VOO-fase) aan die NWU studeer, bestaan. Beide die eerste en tweede semestermodules in die derdejaar van hierdie hoofvak fokus uitsluitlik op Liggaamlike Opvoeding. Tweedens was die dosente (*n* = 4) wat Liggaamlike Opvoedingmodules op afstandsonderrigmodus doseer aan die NWU, ook deel van die studiepopulasie. Doelgerigte steekproefneming is dus hier van toepassing, met ander woorde wanneer relevante uitgesoekte deelnemers volgens ’n voorafgestelde kriteria, bepaal deur die navorsingsvraag, gebruik word (Nieuwenhuis, 2012:79). Die konsep van doelgerigte steekproefneming word dikwels in kwalitatiewe navorsing gebruik. Die navorser selekteer individue en ’n terrein om na te vors, want dan kan hul met ’n bepaalde doel, ’n begrip vorm van die navorsingsprobleem en hooffenomeen van die studie (Creswell, 2013:156). Een algemene riglyn in kwalitatiewe navorsing vir steekproefgroottes is om nie net ’n paar terreine of individue te bestudeer nie, maar om deeglike besonderhede van die een of die ander te versamel. Die doel in kwalitatiewe navorsing is nie om die informasie te veralgemeen nie, maar om die besonderhede van ’n spesifieke middel te verklaar (Creswell, 2013:157).

Die spesifieke studiepopulasie in hierdie studie is dus doelgerig geselekteer omdat hulle eerstehandse ervaring het van die prosesse, sterk punte en uitdagings van Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus.

3.4.1 Insluitings- en uitsluitingskriteria vir die deelnemers

Creswell (2013:154) verduidelik die term doelgerigte steekproefstrategie as ’n benadering in kwalitatiewe navorsing, wat drie oorwegings insluit: naamlik, om te besluit wie om as deelnemers vir die studie te kies; die bepaalde steekproefstrategie; en die grootte van die steekproef wat bestudeer gaan word. Met onderhoude of oop-einde vraelyste is die besluit verbonde aan wie die steekproefgevalle sal wees om ’n onderhoud mee te voer of oop-einde vraelys te laat voltooi (Flick, 2009:115).

Die insluitingskriteria vir die studie se deelnemers het behels dat al die derdejaar BEd-studente wat op afstandsonderrigmodus aan die NWU studeer in die Verdere Onderwys en Onderrigfase (VOO-fase), met die hoofvak Lewensoriëntering, wat die ingeligte toestemmingsbriewe (Addendum C en D) onderteken het, ingesluit is. Die inhoud van die derde jaar in hierdie hoofvak fokus uitsluitlik op Liggaamlike Opvoeding. Insluitingskriteria vir die NWU-dosente wat die Liggaamlike Opvoedingmodules vir derdejaarstudente aanbied op afstandsonderrigmodus, het ingesluit dat dit dosente moes wees wat minstens ’n hele semester vir Liggaamlike Opvoeding afstandstudente onderrig het, en wat die ingeligte toestemmingsvorms geteken het.

Uitsluitingskriteria vir die studie se deelnemers het slegs studente wat nie die hele jaar voltooi het nie, of nie ingeligte toestemming verleen het nie, behels, terwyl dosente ook uitgesluit is indien hulle nie hul ingeligte toestemming gegee het om vrywilliglik aan die studie deel te neem nie.

3.5 Data-insameling

Kwalitatiewe navorsing behels nie die gebruik van numeriese data nie, maar dit sluit die insameling en analisering van nie-numeriese of narratiewe data in soos waarnemingsnotas, onderhoudtranskripsies, transkripsies van video’s en oudio-opnames asook bestaande aantekeninge (Mertler, 2016:89). Kwalitatiewe onderhoude behels dat die navorser aangesig-tot-aangesig, telefoniese of fokusgroeponderhoude met deelnemers voer. Hierdie onderhoude sluit enkele ongestruktureerde en oop-einde vrae in, wat bedoel is om die deelnemers se opinies uit te lok (Creswell, 2009:232).

Semi-gestruktueerde onderhoude, soos wat in die studie gebruik is, word deur Mertler (2016:362) gedefinieer as onderhoude waarin die navorser etlike basisvrae vra, maar ook die opsie het om die antwoord van die respondent op te volg met bykomende vrae, afhangende van die situasie. Semi-gestruktueerde vrae het nie opsies waaruit die respondent kan kies nie; die vrae is geformuleer om net individuele antwoorde toe te laat (McMillan & Schumacher, 2010:206).

Die oop-einde vraelyste wat elektronies aan die studiepopulasie voorsien is, het ook vrae wat meer individuele antwoorde toelaat behels, aangesien die respondente nie beperk is tot ’n stel vasgestelde alternatiewe antwoorde nie (Mertler, 2016:359). Die vraelyste is ontwerp om derdejaar-Lewensoriënteringstudente, wat Liggaamlike Opvoeding in afstandsmodus moet doen, se insette te verkry. Hierdie insette van studente kan gebruik word om sodoende die aanbiedingsmetodes en leerervarings van die praktiese gedeelte vir toekomstige aanlyn-aanbieding te bevorder en ontwikkel. Mertler (2016:205) beskryf die oogmerk van oop-einde vraelyste as ’n verskeidenheid response wat gegee word deur verskillende individue, afhanklik van hoe elkeen die vraag interpreteer.

Die oop-einde vraelyste (Addendum A) is vir die derdejaar-afstandsleerstudente *via* eFundi op die module LOPE 311 se aankondigingsblad gelaai aan die einde van die eerste semester en aan die einde van die tweede semester. Omdat deelname heeltemal vrywillig en anoniem was, mag slegs studente wat ingeligte toestemming gegee het om aan die navorsing deel te neem, die vraelyste voltooi het. Die oop-einde vraelyste is met behulp van die program *QuestionPro* opgelaai. Deur middel van hierdie program kon studente ingeligte toestemming gee, en dan na ’n volgende blad gaan waar die inligting anoniem gehou word, en sodoende het dit totale anonimiteit aan die studente verseker. Indien die studente nie ingeligte toestemming verleen het nie, is hul nie na die vraelys geneem nie en het dadelik die program verlaat. Aan die einde van die eerste semester is onderhoude met dosente gevoer, in hulle kantore en met die gebruik van ’n semi-gestruktureerde ondershoudskedule (Addendum B). Die onderhoude is opgeneem en woordeliks getranskribeer.

3.6 Vertrouenswaardigheid en kredietwaardigheid

Nieuwenhuis (2016:123) beklemtoon dat vertrouenswaardigheid van uiterse belang is in ’n kwalitatiewe studie en vergelyk die assessering van vertrouenswaardigheid met ’n “suur toets” (*acid test*) waarteen die data-ontleding, bevindings en slotsom getoets word.

Guba (1981:76) het vier maatstawwe vir kwalitatiewe navorsers voorgestel wat die strewe na ’n vertrouenswaardige studie ondersteun, naamlik: kredietwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en geldigheid. Nieuwenhuis (2016:123) beaam dat vir die doel van kredietwaardigheid, ’n deeglik-vasgestelde navorsingsmetode en navorsingsontwerp gevolg moet word, wat pas by die navorsingsvraag en teoretiese begronding. Kredietwaardigheid word bevorder deur die ontwikkeling van vroeë familiariteit met die deelnemers, maar ook deur goed-gedefinieerde, doelbewuste steekproefneming, uitvoerbare data-insamelingmetodes en triangulasie (Nieuwenhuis, 2016:123). Vir die doel van kredietwaardigheid, kan die interpretasie van onderhoude weer met deelnemers geverifieer word om te verseker dat hul antwoorde reg

geïnterpreteer is. Kredietwaardigheid word verder verhoog deur die gebruik van omvattende beskrywings van die fenomeen, ná die noukeurige bestudering van die data (Nieuwenhuis, 2016:123).

Betroubaarheid is ’n eienskap van kwalitatiewe data, wat aanneemlikheid, oordraagbaarheid, afhanklikheid en goedkeuring van kwalitatiewe data, sowel as die resultate se gevolgtrekkings vasstel (Mertler, 2016:364). Geldigheid word beskryf as ’n strategie om betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing te assesseer en dit sluit die bevestiging in dat resultate van kwalitatiewe navorsing geldig of geloofwaardig is vanuit die deelnemers se oogpunt (Mertler, 2016:352). Flick (2009:387) verklaar dat daar in kwalitatiewe navorsing dikwels meer aandag aan geldigheid as betroubaarheid gegee word. Die vraag rondom geldigheid kan opgesom word deur te vra of die navorsers sien wat hulle dink hulle sien (Flick, 2009:387).

Om die vertrouenswaardigheid en kredietwaardigheid van die data-insamelingsproses te verseker, is belangrik aangesien die respondente in oop-einde vraelyste, enige antwoorde kan skryf wat hul wil. Sodoende word die minste beheer uitgeoefen oor die respondent se antwoorde en kan eienaardige verskille vasgelê word (McMillan & Schumacher, 2010:197). ’n Onderhoud kan weer ’n vooroordeel bloot lê (McMillan & Schumacher, 2010:205).

Ten einde die vertrouenswaardigheid en kredietwaardigheid van die data-insameling in hierdie studie te verhoog, is die onderhoudskedules en vraelyste voor die aanvang van die studie aan kundiges in die gebied van Liggaamlike Opvoeding gegee om dit te evalueer en aanpassings is in die skedules en vraelyste gemaak op grond van hierdie kundiges se aanbevelings. Om die kredietwaardigheid van die data met betrekking tot die onderhoude te verhoog, het die navorser in hierdie studie verder die getranskribeerde data aan die deelnemers gebied om te bevestig en die opnames is aan ’n onafhanklike navorser voorgelê wat die transkripsies bekragtig het.

Nog ’n metode wat gebruik is om die vertrouenswaardigheid en kredietwaardigheid te verhoog, is triangulasie. Triangulasie is ’n metode wat verslag doen oor die verskeidenheid bronne van data wat die geldigheid vasstel of die konsekwentheid kontroleer van die feite deur verklaring te gee van die inherente partydigheid (Mertler, 2016:13). Creswell (2013:251) som triangulasie op as veelsoortige en uiteenlopende metodes, bronne, teorieë en ondersoeke wat navorsers gebruik om bewyse te staaf. Vir die doel van vertrouenswaardigheid en kredietwaardigheid, is triangulering van die kwalitatiewe data gedoen deur vergelyking van die data uit die eerste en tweede data-insameling, asook die individuele onderhoude met die kwalitatiewe data uit die oop-einde vrae van die vraelyste.

3.7 Data-analise

Data-analise in kwalitatiewe navorsing bestaan uit die gereedmaking, organisering en analisering van data, waarna die data deur middel van kodering en die samevatting van kodering na temas, verwerk word (Creswell, 2013:180). Merriam en Grenier (2019:33) verduidelik dat die doel van kwalitatiewe navorsing is om met begrip betekenis uit die deelnemer se ervarings te maak, sodoende is die navorser die primêre persoon of instrument wat die data insamel en analiseer om onmiddellik betekenis weer te gee deur ’n induktiewe ontledingsproses en bevindings dubbel en dwars te omskryf vir die beste kwalitatiewe resultate. Die kwalitatiewe data se resultate is bekom uit die oop-einde vraelyste wat die studente voltooi het en die individuele onderhoude wat met die dosente gevoer is. Data-ontleding word afgerond deur gebruik te maak van kodering. Kodering word gekenmerk aan die proses om getranskribeerde data deeglik deur te lees en betekenisvolle analitiese eenhede te vorm (Nieuwenhuis, 2016:116). Nieuwenhuis (2016:116) definieer kodering as die uitmerk van segmente van die data met simbole, beskrywende woorde of unieke uitkenbare name, kortliks beteken dit as daar betekenisvolle gedeeltes uit die getranskribeerde data uitstaan word dit ’n kode of etiket toegewys om vir die leser relevante inligting te verskaf. Die kodering kan in temas en sub-temas onderskeidelik verdeel word. Volgens Ary *et al.* (2014:514) sal die data georganiseer word en die navorser vertroud raak daarmee om sodoende deur kodering en reduksie die temas en sub-temas te identifiseer wat dan die data interpreteer en voorstel.

Hierna moet die data dan weergegee word in tabelle, besprekings of statistieke (Creswell, 2013:180).

Leedy en Omrod (2019:52) beweer dat daar nie ’n enkele, vasgestelde benadering is om kwalitatiewe data te analiseer nie. Die proses van kwalitatiewe data-analise behels dat die navorser begin met die bepaalde waarneming van enige patrone in die data (Mertler, 2016:212). Voorts is induktiewe data-ontleding wanneer die navorser temas uit die patrone in die data identifiseer wat vermoedelik sal help om veelsoortige wesentlikhede wat moontlik in die data teenwoordig is, te identifiseer (Maree, 2016:39). In die data-analise proses moet die fenomeen van belang verder ondersoek word vanuit ’n holistiese perspektief, wat impliseer dat daar nie slegs uit die data gefaktoreer kan word nie, maar die deelnemers se omgewing en enige iets anders wat ’n bydrae kan lewer tot die enigheid van die besonderse inhoud wat nagevors word, moet in ag geneem word in die interpretasie van die data (Mertler, 2016:212).

Die data is dus geanaliseer deur die response uit die vraelyste van die onderwysstudente en uit die onderhoude van die onderwysdosente, te organiseer en patrone daarin te identifiseer, gevolg deur kodering en daarna die identifisering van temas en subtemas (Creswell, 2013:180).

Triangulasie in data-analise kan op verskeie maniere geïmplementeer word, aldus Flick (2009:449). Die eerste manier is om ’n verskeidenheid metodes te gebruik om dieselfde data te analiseer, tweedens kan verskillende benaderings toegepas word in die analise van elke stel data met inagneming van die uiteenlopende karaktertrekke van die gekollekteerde data, en laastens kan bepaal word hoe om die verskeie stelle data te konnekteer in ’n proses om die geheel te ontleed (Flick, 2009:449). In terme van tipologieë het Denzin (2012:82) triangulasie in vier gekatogorieë gedeel, wat data-triangulasie, teoretiese triangulasie, navorsingtriangulasie en metodologiese triangulasie insluit. Data-triangulasie, soos in die huidige studie gebruik is, beteken om data in verskillende tydsperiodes en uit verskillende bronne te versamel en sodoende ‘n deeglike beskrywing van die fenomeen te verkry (Denzin, 2012:82).

Soos reeds genoem, is triangulasie in hierdie studie bewerkstellig deur die data van die studente se eerste en tweede vraeslyste met mekaar te vergelyk, deur die data van die eerste en tweede onderhoude van die dosente met mekaar te vergelyk, asook deur die data van die studente met die data van die dosente te vergelyk.

3.8 Etiese kwessies

Etiese goedkeuring is van die Etiekkomitee van die Opvoedkunde Fakulteit (EDU-REC) van die Noordwes-Universiteit verkry (NWU-01643-19-A2), asook by die hekwagterskomitee van die Registrateur (NWU-RDGC) van die Noordwes-Universiteit (NWU-GK-2020-029), omdat hier met NWU-studente gewerk is. Die EDU-REC onderskryf die etiese riglyne soos aanbeveel deur die Nasionale Etiese Raad vir Gesondheidsnavorsing (SADH, 2020), wat ook in hierdie studie toegepas is.

Die beginsels van etiese navorsing in opvoedkunde word, aldus Ary *et al.* (2014:624), onder andere deur die begrippe “professionele bevoegdheid” en “integriteit” bepaal. Professionele bevoegdheid behels dat opvoedkundige navorsers moet strewe na die hoogste standaard van bevoegdheid in ’n werk (Ary *et al*., 2014:623). Etiese gewoontes en algemene professionele bevoegdheid is wederkerig, want die een is afhanklik van die ander, beaam Calder (2015:310). Feng en Richards (2018:65) reken dat professionele bevoegdheid verder as intellektuele, kennis- en vaardigheidgebaseerde bevoegdheid strek, wat deur die meeste opvoedkundiges gepromulgeer word.

Integriteit word deur eerlikheid, gelykheid en respek vir ander in opvoedkundige navorsers se navorsing, onderrig en diens uitgebeeld, en behels ook dat hul optrede nie ander se welsyn in gevaar sal stel nie (Ary *et al*., 2014:623). Pillay en Qhobela (2019:17) beskou navorsingsintegriteit as die aktiewe voldoening aan die etiese beginsels en professionele standaarde van navorsing.

Volgens Turrens en Springer (2019:21) kan verskille in die interpretasie van data voorkom, maar integriteit van die resultate moet nooit betwyfel word nie en daarom moet die resultate wat verkry is eers deur etiese aanvaarbare prosedures gaan wat deur ’n betrokke institusionele komitee goedgekeur is. Dit word verder beklemtoon dat navorsingsintegriteit die ontwikkeling van sisteme wat kwaliteit, relevansie en betroubaarheid van alle navorsing, bevorder (Pillay & Qhobela, 2019:18).

Professionele, wetenskaplike en skolastiese verantwoordelikheid teenoor die publiek in navorsing en etiese gedrag, asook respek vir menseregte, waardigheid en diversiteit moet deur opvoedkundige navorsers onderhou word teenoor hul deelnemers (Ary *et al*., 2014:624; Mouton, 2012:243). Die etiese standaarde wat die opvoedkundige navorser verder moet onderhou, aldus Ary *et al.* (2014:624), is: bevoegdheid in hul vaardigheidsperke; dat die gebruik en misbruik van deskundigheid moet voorkom word; om plagiaat te verhoed; om leed teenoor ander te verhoed of selfs die studie te staak; geen diskriminasie teenoor enige-iets of iemand nie; geen uitbuiting van enige persoon waaroor die opvoedkundige navorser outoriteit het nie; en geen teistering van enige aard teenoor deelnemers nie. Openbare kommunikasie moet ook akkuraat en sonder enige misleidende aantuigings wees; vertroulikheid van die deelnemers moet beskerm word deur die opvoedkundige navorser; en ingeligte toestemming moet eers vanaf die deelnemers verkry word (Ary *et al*., 2014:624).

Mouton (2012:243) is van mening dat waar mense in wetenskaplike studies deelneem, daar aandag aan die volgende menseregte gegee moet word: die reg tot privaatheid; die reg tot anonimiteit en vertroulikheid; die reg om volledig ingelig te wees waaroor die studie gaan (ingeligte toestemming); en die reg om nie fisiek, psigies of emosioneel misbruik te word nie. Die deelnemers in hierdie studie het ingeligte toestemmingsbriewe (Addendum C en D) ontvang om te teken waarin die studie deeglik vir hulle verduidelik is. Die deelnemers is deur die navorser verseker dat hulle uit vrye wil aan die studie deelneem, dat hulle enige tyd uit die studie kon onttrek sonder om benadeel te word, en dat hulle inligting anoniem sou bly (Ary *et al*., 2014:672).

Vertroulikheid verwys na die gebruik van inligting op ’n vertroulike wyse, wat die handhawing van privaatheid insluit tussen persone wat toegang tot die privaat-inligting gee (Surmiak, 2018:399). Die deelnemers se inligting is vertroulik hanteer en daar is van deelnemers verwag om hulle antwoorde in die oop-einde vraelyste, asook die besprekings in die onderhoude, vertroulik te hou.

Die studie het geen risiko’s vir die deelnemers ingehou nie, maar wel verskeie voordele. Die voordele van die studie het onder andere behels dat die deelnemers sal baat by beter afleweringsmodusse wat ontwikkel kan word, nie net vir hulself nie, maar ook vir toekomstige studente.

HOOFSTUK 4: BEVINDINGS EN BESPREKING

4.1 Inleiding

Die hoofstuk bevat die navorser se bevindings wat vanuit die onderhoude en oop-einde vraelyste verkry is en word deeglik ontleed om die deelnemers se ervarings en menings ten opsigte van onderwysopleiding in Liggaamlike Opvoeding in die afstandsonderrigmodus te evalueer. Ten einde die objektiwiteit van die data-analise te verhoog, is al die data eers ontleed om temas en sub-temas te identifiseer. Hierna is die temas en sub-temas verder geanaliseer en volgens positiewe en negatiewe ervarings ingedeel, om die doelwitte van die studie aan te spreek.

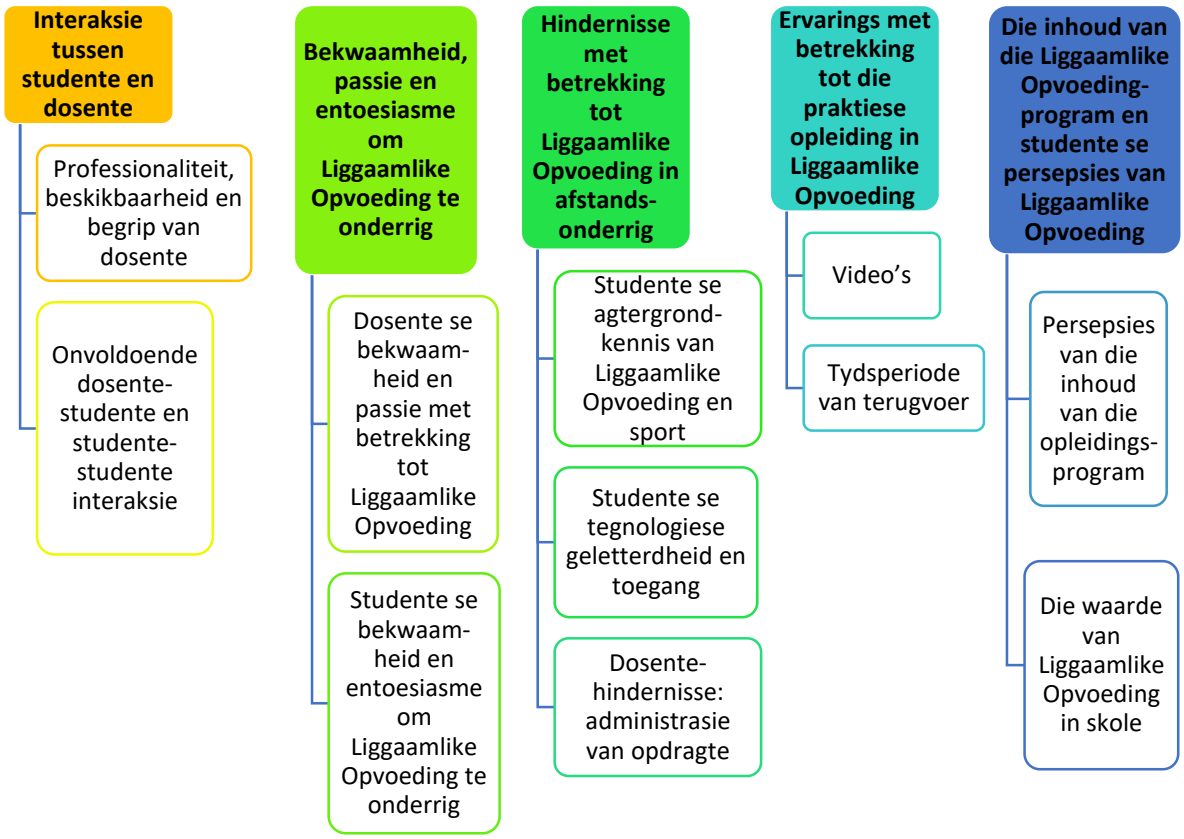
4.2 Temas en sub-temas vanuit data-analise

Die kwalitatiewe data se interpretasie en besprekings is in temas en sub-temas opgesom en weergegee. Tabel 4.1 toon die onderling-verwante temas wat na vore gekom het uit die perspektiewe van die studente en dosente met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding wat in afstandsonderrigmodus aangebied is.

Tabel 4.1: Geïdentifiseerde temas

Temas
1. Interaksie tussen studente en dosente
2. Bekwaamheid, passie en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig
3. Hindernisse met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrig
4. Ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding
5. Die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingprogram en studente se persepsies van Liggaamlike Opvoeding

Sub-temas word onder die hooftemas in die onderstaande Figuur 4.1 voorgestel. Volgens Nieuwenhuis (2016:119) word sub-temas gevorm as al die hooftemas volledig gekategoriseer is om sin van die data te maak.



Figuur 4.1: Geïdentifiseerde temas en sub-temas

Hierdie temas en hulle sub-temas sal vervolgens in meer besonderhede bespreek word.

4.2.1 Interaksie tussen studente en dosente

Hierdie tema verwys na die algemene interaksie tussen dosente en studente en tussen studente en studente.

4.2.1.1 Professionaliteit, beskikbaarheid en begrip van dosente

As 'n dosent beskikbaar is en vinnig terugvoer gee wanneer hul studente kontak maak, is dit vir die student gerusstellend om te weet dat hul spoedig 'n antwoord of hulp sal ontvang. Du Plessis (2018:5) verwys daarna dat 'n student spoedige terugvoer kan ontvang via 'n e-pos, want dan hoef hul nie te wag vir die volgende witbord- of "kontak"-sessie nie. Volgens die deelnemers was die dosente se beskikbaarheid onverbeterlik, het hulle die dosente maklik en vinnig in die hande gekry via e-pos of *WhatsApp* en het die dosente stiptelik gereageer, met behulpsame leiding, soos drie student-deelnemers dit gestel het:

The lecturer was available on email and WhatsApp. I felt that I could ask for help or clarification if needed.

The lecturer was easily reachable via e-mail. Responded very quickly, which I appreciated. There was never a fear when I wrote an e-mail, that I would not receive a reply.

Contact was never a problem. If anything was unclear, a mail was sent and a reply was received not long thereafter.

Die studente was oor die algemeen tevrede met die dosente se kommunikasie gedurende hul aanlyn studies.

I feel the lecturer does a lot of effort in communicating with us, and I am quite pleased thus far with the module and lecturer.

Die dosent gee die nodige kommunikasie.

Dosente se professionaliteit is ook hoog geag en die studente het die dosente wat professioneel optree en hul studente professioneel behandel, gerespekteer:

Thank you for always being accessible, professional and kind.

I could trust him to respond quickly and always kindly and professionally.

Die meeste studente het verder gevoel dat die dosente begrip en empatie gehad het vir die studente, en hulle tegemoet gekom het, soos een student genoem het:

…oh what a darling of a lecturer!! He understands the students very well and helped us where he could.

Een van die dosente het ook die waarde van persoonlike, “omgee“-kommunikasie met studente as volg verduidelik:

…kommunikeer persoonlik met elkeen… en die studente het die grootste waardering daarvoor gehad…

Een student het wel verwys na dosente wat nie soveel ondersteuning en begrip vir studente toon nie, maar het ook daarop gedui dat dit afhang van individuele dosente:

In general I have come to learn that the barriers are not caused by the "online" courses itself. But rather by individual lecturers. Certain lecturers make online teaching enjoyable and support their students 100%, whereas others leave their students feeling frustrated, anxious and stressed out.

Die dosente het dus oor die algemeen ’n gunstige indruk op die studente gemaak wat vinnige, stiptelike, professionele en empatiese terugvoer betref. Studente het waardering gehad vir dosente wat hul spoedig kon terugantwoord, om hul studies seepglad afgehandel te kry en sodoende gerusstellend hul modules of kursus te voltooi. Volgens Frimming en Bordelon (2016:341) vorm dosente-beskikbaarheid deel van goeie onderrig, veral as hul ook hulpbronne tot hul beskikking effektief gebruik om leer te ondersteun.

4.2.1.2 Onvoldoende dosente-studente interaksie en studente-studente interaksie

Die feit dat dosente nooit aangesig-tot-aangesig kontak met hulle studente het in afstandsmodus nie, is wel negatief ervaar deur sommige studente, soos in van die vraelyste deur twee van die studente aangeraak:

…dis nie altyd ideaal of prakties nie omrede daar nie fisiese kontak met die persoon gedoen kan word nie”

There is no real interaction.

In antwoord op die vraag van wat hulle sou aanbeveel met betrekking tot die interaksie tussen dosente en studente, het verskeie studente gevoel dat die interaksie meer gereeld of langer kan plaasvind deur slegs die tyd te verleng wat met interaktiewe witbordsessies bewerkstellig word, soos deur een student genoem is:

Make the whiteboard session longer…

Een dosent het in die onderhoud genoem dat “*’n vakansie workshop*” kontak en interaksie bevorder, asook studente se bereiking van die leeruitkomste. Die dosent noem wel ook dat dit nie altyd moontlik is vir studente om so iets by te woon nie, aangesien die meeste afstandsleerstudente werk.

Die interaksie tussen studente in modules in afstandsonderrig, aan die anderkant, was volgens die deelnemers minimaal of totaal beperk. ’n Paar studente het daarop gewys dat studente geen fisiese kontak met mede-studente het nie en mekaar glad nie ken nie. Sou die dosent wou groepwerk doen, sou die studente slegs via e-pos of *WhatsApp* kon kommunikeer, wat volgens een student in ’n praktiese module nie veel waarde het nie:

The disadvantage of being a distance student is that you do not have the details of the other distance students and can not always discuss and share.

Een student het wel die waarde van kommunikasie tussen studente via die *WhatsApp*-toepassing beklemtoon:

I never did any groupwork, but there is a Whatsapp group where students from across the country interact. If we are not sure about something, we ask each other on that group.

In ’n studie waarin Bothma en Rossouw (2019:42) die verantwoordelikhede en professionaliteit van NWU-dosente nagevors het, is aanbeveel dat die dosente verantwoording moet doen vir hul onderrigverwante werk om die kwaliteit van onderrig en studente-ondersteuning te verbeter, sodat studente se gegradueerde indiensneembaarheid suksesvol versterk word. Professionaliteit is ’n belangrike kenmerk in die tersiêre opleidinginstansies waar ’n diens gelewer word (Stanley 2012:3) en die studente in die huidige studie het ook waardering getoon vir dosente wat vakkundige terugvoer spoedig en professioneel gebied het om hul afstandstudie se sukses te verhoog. Vardi (2013:603) meen, as terugvoer gegee word deur afstandsonderrig dosente wat duidelike verwagtinge vir hersiening aan studente bied, moedig dosente eintlik die studente aan om verantwoordelikheid vir hul eie leer te neem en skep dit dan geleenthede vir die studente om hul leerproses te stimuleer en terugvoer wat hul ontvang het betekenisvol te implementeer. In ’n studie deur Hurlbut (2018:260), waar afstandsleer en kontak studente se onderrigmodusse vergelyk is, is hul gevra wat beskou hul as van die belangrikste onderrigstrategieë om sukses te verseker met hul studies en terugvoer was by beide onder die top vyf wat hul reken is van die belangrikste onderrigstrategieë om leer te bevorder. Ravenna *et al.* (2012:179) het uit hul studie bevind dat betekenisvolle en doelgerigte interaksie in afstandsonderrig wat spesifiek terugvoer op studente se vordering insluit ’n vereiste is vir ’n suksesvolle aanlyn omgewing.

Dit blyk uit die resultate dat die geringste interaksie vir die afstandstudente van omvattende waarde was, omrede dit hul gemoedsrus gebied het om hul studies met die nodige ondersteuning van bekwame dosente te voltooi. Leibold en Schwartz (2015:36) se navorsing dui daarop dat dosente se terugvoer nie net die integrale deel van self-gereguleerde leer verhoog nie, maar in afstandsonderrig is dit ’n geleentheid om dosent-student-verhoudings te bou en akademiese werkverrigting en leer te bevorder. As kundige hulp gebied is deur die dosent, het die studente meer gemotiveerd gevoel om kontak te maak met die dosente, was hulle meer op hul gemak, en het hulle die module ook meer geniet. As dosente nie gaan probeer om omstandighede vir studente voort te bring wat hul motiveer en positief beïnvloed nie, sal die student die kursus moeilik vind of selfs nie slaag nie (Kuiper *et al.*, 2015:232). In ’n studie wat afstandsonderrig studente gevra is hoe dosente afstandsonderrig meer bevredigend kan aanbied, het hul uitgewys dat student-dosent kommunikasie die sterkste faktor is wat bydra tot studente se tevredenheid (Turhan, 2019:39).

Afstandsonderrig se sukses kan toegeskryf word aan kommunikasie deur gebruik te maak van die regte kanale wat studente op hoogte hou van hul studies en opdragte (Du Plessis, 2018:4). Met betrekking tot die interaksie tussen dosente en studente, het ’n studie deur Holzweiss *et al.* (2014:315) gewys dat dosente wat aanlyn klas aanbied, ’n redelike moeiliker taak het om studente geïnteresseerd en gemotiveerd te hou in hul leeromgewing omrede daar geen direkte, fisiese kontak of aangesig-tot-aangesig klasse is wat die outomatiese konneksie tussen die dosent en student versterk nie. In ’n studie deur Killian *et al.* (2019:125) is kritiek gelewer oor afstandsonderrig se gebrek aan die aangesig-tot-aangesig sosiale komponent wat dit moeilik maak vir dosente om studente se fisieke aktiwiteite te assesseer. Alihih *et al.* (2017:2745) het in hul studie die deelnemers gevra of hul afstandsonderrigkursusse sal verkies wat aangesig-tot-aangesig leer inkorporeer en 67,6% het positief geantwoord. Dit kan dus dui op ’n resultaat dat aangesig-tot-aangesig onderrig in die huidige afstandsonderrigstelsel ’n behoefte is.

Die hartklop van afstandsleer is kommunikasie. As daar nie ordentlik met studente gekommunikeer word nie, sal afstandsonderrig nie suksesvol wees nie (Hurlbut, 2018:260). Kuiper *et al.* (2015:243) beaam dat ’n strategie om met afstandsonderrig studente te kommunikeer ontwikkel en gehandhaaf moet word. Studente voel gerus en hul weet wat van hul verwag word as die dosente deeglike inligting deurgee.

Die bevindings met betrekking tot hierdie tema kan verder in verband gebring word met Moore (2013:69) se Teorie van Transaksionele Afstand (TTA), wat postuleer dat die drie veranderlikes van struktuur, dialoog en outonomie, ’n hoë of lae vlak van transaksionele afstand en interaksie bepaal. Volgens Moore (2013:69) se TTA behels “dialoog” die interaksie tussen studente en die studiemateriaal, tussen studente en studente, en tussen studente en die dosent, wat konstruktief en interpersoonlik moet wees.

Die tipe interaksie tussen studente en dosente wat as professioneel, toeganklik en empaties ervaar is deur ’n aantal studente, kan dus as bevorderlik vir hulle selfgereguleerde leer beskou word, en bevorderlik vir ’n kleiner transaksionele afstand en ’n hoë vlak van interaksie (Moore, 2013:69). Moore se TTA (2013:69) verwys verder na die proses van studente wat verantwoordelikheid neem vir eie leer, as “outonomie”, wat verhoog wanneer dosente duidelike riglyne en strukture met die studente kommunikeer. Die studente se behoefte vir aangesig-tot-aangesig kontak, en die studente en dosente se persepsies dat langer en meer gereelde interaksie voordelig sal wees vir hulle leer, kan in hierdie verband wel ook as belangrike aanbevelings vir die verbetering van die struktuur van die opleidingprogram en die bevordering van die studente se leer, gesien word.

4.2.2 Bekwaamheid, passie en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig

Die bekwaamheid en entoesiasme van beide die dosente en die studente het na vore gekom uit die data-analise.

4.2.2.1 Dosente se bekwaamheid en passie met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding

Uit die onderhoude met die dosente kon daar tot die gevolgtrekking gekom word dat die dosente voel dat hulle bekwaam is om Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus aan te bied, soos een dosent dit gestel het:

…die dosente het geen probleem met klas gee nie, weet die studente ontvang goeie opleiding.

Die dosente het verder almal gerapporteer dat hulle werklik passievol oor Liggaamlike Opvoeding voel, onder andere omdat dit van kardinale belang is vir die holistiese ontwikkeling van elke mens om ‘n lewenslange begeerte vir oefening te kweek.

…ek is lief daarvoor, dis eintlik net ’n vreugde en wil die studente motiveer om te beweeg dis nie net vir hul eie gesondheid nie, maar ook vir sosiaal en al die fasette van well-being

Drie van die dosente het verder daarop gewys dat hul eie liefde vir Liggaamlike Opvoeding en sport bydra tot die uitstaande gehalte opleiding waarna hul streef om aan studente te bied. Twee dosente het saam gestem dat hul hulle vakkennis uitleef en dit tot die beste van hul vermoë aan die afstandstudente probeer oordra. Een dosent het dit soos volg opgesom:

…my lewenslange liefde vir sport het gesorg vir bykomende vrymoedigheid wanneer ek Liggaamlike Opvoeding-klasse aanbied.

Francesco *et al.* (2019:1806) verduidelik in hierdie verband dat Liggaamlike Opvoeding-dosente as bekwaam beskou word slegs as hul die verhouding met hul studente positief en effektief kan beïnvloed deur hulle te help en te lei tot die ontwikkeling van die spesifieke vorm van kennis wat as “liggaams-kinestetiese of motoriese” intelligensie, dus tot kennis, vaardighede en waardes met betrekking tot die fisieke ontwikkeling van die liggaam. Dit wil voorkom uit die data-analise dat die dosente in hulle eie opinies, bekwaam en passievol is om hulle studente tot hierdie liggaams-kinestetiese bewustheid te lei. Francesco *et al*. (2019:1811) voeg by dat die ontwikkeling van sektorale kennis en persoonlike vaardighede die essensiële komponente is wat ’n Liggaamlike Opvoeding-dosent as “bevoeg” en die Liggaamlike Opvoedingprogram as “effektief” definieer.

4.2.2.2 Studente se bekwaamheid en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig

Verskeie studente-deelnemers het aangedui dat die positiewe invloed van die Liggaamlike Opvoeding-opleiding op hulle selfvertroue om ’n deeglike Liggaamlike Opvoeding-les aan te bied, gepaard gegaan het met hulle verbetering in vakkennis. Die studente het dit soos volg gestel: .

…I am now highly confident, because I can now immediately apply my content knowledge and experiences from a classroom environment to this course and the later (sic) *also…*

I am much more confident now. I know better how to use CAPS as starting point and to then prepare lessons that fit into that curriculum

In ’n studie deur Romar en Frisk (2017:107) wat in Finland uitgevoer is, is beginner-Liggaamlike Opvoeding-onderwysers se selfvertroue ondersoek met die aanbieding van die praktiese komponent, en hul het bevind dat vakkennis bydra tot selfvertroue en ’n positiewe gesindheid tot die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding. Volgens Gurcan en Cagiltay (2020:19) is die bevoegdheid van die instrukteurs en die kennis en vaardighede wat studente opdoen in die kursus, van die belangrikste faktore om studente se satisfaksie met die kursus te bewerkstellig. Lysniak *et al.* (2019:702) beveel aan dat dosente suksesvolle ervarings met optimale uitdagende take by studente bewerkstellig deur middel van dosente se effektiewe beheer van variante soos duidelikheid, tyd om opdragte te voltooi, aanspreeklikheid en rapportering van vaardigheidsvordering. Verder het Lysniak *et al.* (2019:703) ook gevind dat, wanneer ’n student se bewegingsvaardighede toeneem, verhoog hul entoesiasme vir die aktiwiteite en is hul ervarings wat hul beleef soveel meer positief. In ’n studie deur Brubacher en Silinda (2019:173) wat hul onder afstandsonderrig-studente gedoen het, het hul tot die gevolgtrekking gekom dat intrinsieke motivering en die uitdruklike genot wat studente met betrekking tot hul studies ervaar, ’n betekenisvolle rol gespeel het met verwysing tot hul akademiese bevoegdheid. Dosente moet dus bewus wees van studente se intrinsieke motivering om akademiese volhoudendheid te bevorder (Brubacher & Silinda, 2019:173). In ’n studie wat die Amerikaanse Departement van Onderwys gedoen het, is gevind dat studente wat aanlyn hul studies voltooi het, beter presteer het as studente wat op kontakmodus dieselfde kursus studeer het, moontlik as gevolg van hoër vlakke van intrinsieke motivering (Hurlbut, 2018:249).

Wanneer die bevindings met betrekking tot hierdie tema vergelyk word met die TTA van Moore (2013:69), kan die bekwaamheid van die dosente gesien word as deel van die veranderlike van “struktuur”, wat ook die kursus se lesings met hulle leeruitkomste, aanbiedings van inligting, gevallestudies, beelde, oudio- en video-opnames, aktiwiteite en oefeninge, vrae vir bespreking,

advies, projekte en toetse insluit. In die konteks van die struktuur-komponent van die TTA (Moore, 2013:69), vorm bekwame dosente dus deel van die aflewering van ’n goed-gestruktureerde kursus en daardeur vermeerder die studente se kennis en bekwaamheid, wat weer hulle selfvertroue en entoesiasme bevorder.

4.2.3 Hindernisse met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus

Twee sub-temas het na vore gekom met betrekking tot hindernisse wat studente en dosente ervaar het, naamlik tekorte in studente se agtergrondkennis en gebruik van tegnologie, en die administrasie van opdragte.

4.2.3.1 Studente se agtergrondkennis van Liggaamlike Opvoeding en sport

Die meeste van die studente het te kenne gegee dat hulle aan die begin van die opleiding, tekort geskiet het aan die nodige, basiese kennis van Liggaamlike Opvoeding en sport. Uit beide die vraelyste en onderhoude het dit na vore gekom dat die studente dikwels nie ’n fondasie van Liggaamlike Opvoeding en sport gehad het nie.

My grootste struikelblok was min kennis oor die vak maar het deur die loop van die semester die kennis opgebou

Min ervaring met sport

Verskeie dosente en studente het aangedui dat die studente met geen agtergrondkennis van Liggaamlike Opvoeding om op terug te val nie, soveel meer gedetailleerde onderrig benodig het om daardie leemte te vul, met behulp van omvattende aanbiedinge deur dosente. Aangesien afstandsonderrig min kontaktyd (witbordsessies) het om nog bykomende inligting by te werk, moes studente van selfstudie gebruik maak om die ekstra inligting by te werk wat dosente vir hulle beskikbaar gestel het. In een van die onderhoude het ’n dosent in hierdie verband genoem dat daar “geen diepte in die lesse” kan wees nie. Een student het ook daarop gewys dat selfstudie nie so eenvoudig is nie:

It is less hands-on and more self-learning, which can cause stress and confusion about the course.

Baturay (2011:565) het in hierdie verband in ’n studie onder 88 studente in ’n afstandsonderrigkursus in Turkye, gevind dat die hoë punte wat deur meer ervare studente verkry is, toegeskryf kon word aan die hoeveelheid agtergrondkennis wat hul gehad het en nie noodwendig dit wat hul uit die kursus geleer het nie.

4.2.3.2 Studente se tegnologiese geletterdheid en toegang

In die onderhoude het al die dosente verder aangedui dat hulle tot die besef gekom het watter uitdaging tegnologie en data kan wees vir studente, hoewel geen student daarsonder sukses kon behaal in hul aanlynstudies nie. Volgens die dosente is dié gebrek aan kennis en vaardighede in die gebruik van tegnologie, 'n hindernis vir Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsmodus en afstandsleer-studente is nie altyd bewus van die ontsaglike rol wat tegnologie in hul studies speel nie:

Ongelukkig beskik alle studente nie oor die nodige tegnologie nie en verstaan hulle nie altyd hoe dit werk nie.

Alle studente is nie in die bevoorregte posisie om internettoegang tot hulle beskikking te hê nie.

'n Ander probleem wat deur 'n paar dosente en studente genoem is, is dat studente nie altyd genoeg data het om die studiemateriaal, studiebriewe en opdragte af te laai nie. In die NWU se afstandsleerprogram kan studente na een van 68 verspreide leeronderteuningsentrums (64 in Suid-Afrika en vier in Namibië) toe gaan om daar die gratis Wi-Fi te gebruik vir hierdie doel, maar nie al die studente bly naby die leerondersteuningsentra nie, soos een dosent die probleem uitgewys het:

Data-tekort, wat 'n kopseer as 'n student nie naby 'n leersentrum is nie."

Die bogenoemde bevindings ten opsigte van tegnologiese geletterdheid, stem ooreen met dié van Brown (2016:7) in 'n oorsigstudie van dosente se gebruik van tegnologie in aanlyn, sowel as aangesig-tot-aangesig kursusse. Die resultate van Brown se studie (2016) het getoon dat studente se ongeletterdheid in tegnologie vir die betrokke dosente 'n reuse uitdaging was. Salimi en Kornelus (2018:148) reken dat studente-satisfaksie afhanklik is van hulle tegnologiese bevoegdheid. Beckman *et al.* (2014:351) waarsku dat dosente nie altyd hul studente se ervarings met betrekking tot die gebruik van tegnologie begryp nie, want soms ontbreek begrip vir hul studente se lewensgebeure. Studente benodig ook internettoegang om hul studies te voltooi deur lesings by te woon of inligting te soek, maar nie alle studente het toegang tot die leersentrums nie. Turhan (2019:40) beaam dat die student-dosent verhouding en die bekwame gebruik van die internet noemenswaardige determinante is wat studente se sukses in afstandsonderrig bepaal.

4.2.3.3 Dosente-hindernisse: administrasie van opdragte

In die onderhoude het die frustrasie van dosente as gevolg van die administrasie van opdragte sterk na vore gekom. Die dosente het almal die gevoel gedeel dat die uiters-stadige dienslewering deur die afstandsonderrig bestuursentrum met betrekking tot die administrasie en indien van opdragte, 'n "kopseer van sy eie" is. Al die dosente het genoem dat hulle nie altyd die opdragte op die gegewe inhandigingsdatums ontvang nie, en dat dit probleme ten opsigte van hulle tydige terugvoer veroorsaak. 'n Ander probleem wat deur die meerderheid dosente genoem is, is dat daar probleme met betrekking tot die aanstuur van opdragte na dosente en terugstuur na studente ontstaan het as gevolg van opdragte wat nie korrek gerekordeer is by die bestuursentrum nie. Een dosent het die probleem gekoppel aan die groot aantal opdragte wat ontvang word:

As daar nie deeglik boek gehou word by die bestuursentrum wat opdragte ontvang en aanstuur nie, kan daar verwarring ontstaan. Die bestuursentrum waarna alle opdragte gestuur word, moet deeglike opleiding kry om die groot aantal opdragte te hanteer.

Een van die dosente het ook 'n ander uitdaging aangeraak, naamlik dat die afstandsonderrig-studente hulle opdragte vroeg in die semester ontvang, wat dan problematies kan wees omrede hulle nog nie die werk behandel het nie.

…opdragte word vroeg uitgestuur… dan is die werk of lesse nog nie in 'n witbordsessie opgeneem nie…

Die studente het dus nog nie deeglike kennis om die opdragte met selfvertroue te voltooi nie, maar sommiges poog dan al om dit te voltooi en in te dien. Du Plessis (2018:5) wys daarop dat die billike verwagtinge van 'n instansie met betrekking tot personeel se tydsbesteding aan administrasie, 'n goeie basis vir hoë pligsvervulling ontwikkel. Florenthal (2016:167) beklemtoon dat studente wat opdragte frustrerend, misleidend en verwarrend ervaar, geen waarde aan die opdragte heg nie.

Die tegnologiese geletterdheid van studente sluit aan by die outonomie-komponent van die TTA (Moore, 2013:71), aangesien studente wat nie voldoende tegnologies geletterd is nie, nie volkome selfgerig kan leer nie. Die administrasie wat met onderrig gepaard gaan, vorm weer deel van die struktuur-komponent van Moore (2013:70) se TTA. Die struktuur-komponent behels dat 'n afstandsonderrig kursus al die komponente van 'n goed-gestruktureerde kursus insluit wat studente in staat stel om effektief te leer (Moore, 2013:70).

As daar van die komponente ontbreek sal die studente nie sukses behaal in die kursus nie, al beskik die student oor outonomie om selfgerig te leer en al kan die student in ’n mindere mate sonder struktuur klaarkom (Moore, 2013:70).

4.2.4 Ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding

Twee sub-temas met betrekking tot die studente en dosente se ervarings van die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding, het na vore gekom in die data-analise, naamlik die gebruik van video’s en die tydsperiode van terugvoer van dosente op studente se praktiese uitvoering van bewegings of Liggaamlike Opvoeding-lesse.

4.2.4.1 Video’s

Video’s is van waarde vir die suksesvolle aflewering van die praktiese komponent van Liggaamlike Opvoeding, omdat studente ’n beweging in aksie kan sien en dit herhaaldelik of in stadige spoed, kan kyk (Killian *et al.,* 2019:125). Verskeie studente het die positiewe bydrae van video’s tot die ontwikkeling van hulle praktiese vaardighede en begrip van bewegings verduidelik:

I learned a lot more from the videos than I did from reading about how to coach or train others. It would be more useful if there were more videos with practical teaching for me to learn from. Especially as this is a "doing" subject rather than a "reading/studying" subject, it would be great if the delivery method used more videos to do as we watch, rather than only reading about doing.

If a video is available, one can look at it a few times if unclear.

Baie voorbeelde en videos (sic) *is as voorbeelde gegee om mens se begrip te verbeter.*

Ek dink dit is goed. Maklik om deur videos (sic) *te demonstreer.*

Sommige studente het selfs gerapporteer dat hulle in hulself getwyfel het as hul nie ’n toereikende video gehad het wat die praktiese beweging uitbeeld nie:

Not having a video or clear indication of what the lecturer wanted, because it left me constantly doubting myself, not knowing if what i was doing was correct.

Some of the students struggled to compile a proper physical education lesson in a video format without the physical guidance of the lecturer.

Een dosent het egter, met betrekking tot die gebruik van video's om studente te assesseer, 'n teenstrydige aspek aan die lig gebring, naamlik dat hy voel die dosente kan nie die studente se werklike kennis en vaardighede assesseer nie aangesien daar om etiese redes nie leerders op die video mag verskyn nie en die dosent dan nie die interaksie tussen die student en die leerders kan sien nie.

..kan nie kinders afneem om te sien of student die les reg oordra nie

Gratis beskikbare video's is 'n algemene onderrighulpmiddel in Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus (Killian *et al.,* 2019:125). Die gebruik van video's in Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus word ook in die literatuur beskryf as een van die toereikendste afleweringsmetodes wat studente en dosente kan gebruik om die praktiese komponent van Liggaamlike Opvoeding met gunstige uitslae aan te bied (Fines *et al.*, 2020:14). Korkut *et al*. (2015:18) is van mening dat video's 'n kragtige en ryk bron vir e-leer is en het bevind dat korter Liggaamlike Opvoeding video's van tussen een en drie minute lank, meer effektief is en 'n hoër vlak van inskakeling getoon het, as langer Liggaamlike Opvoedig video's. Lewis *et al.* (2015:7) wys daarop dat, indien video's deeglik beplan word, dit 'n motiverende indruk maak op studente. Laastens het Lewis *et al.* (2015:7) beaam dat die gebruik van video's hersiening, analisering en bespreking van kritiese aspekte met betrekking tot motoriese vaardighede bevorder, wat ondervindingsleer en professionele opvattings ontwikkel.

4.2.4.2 Tydsperiode van terugvoer van dosente

'n Sub-tema wat sterk na vore gekom het in die analise van die data vanaf beide studente en dosente, is dat die tyd wat dit neem vir terugvoer vanaf dosente op studente se uitvoerings van bewegings of lesse, 'n probleem is in aanlyn Liggaamlike Opvoeding, aangesien die studente eers heelwat later die terugvoer ontvang en nie hulself dadelik kan korrigeer of die terugvoer onthou wanneer hulle weer die beweging vir leerders moet aanleer nie. Een dosent het die probleem soos volg verduidelik:

In a traditional classroom setting, a student's performance can be immediately assessed through questions and informal testing. With distance learning, a student has to wait for feedback until the instructor has reviewed their work and responded to it.

'n Tweede probleem met verwysing na terugvoer in afstandsonderrigmodus, naamlik dat die terugvoer op studente se praktiese les-opdragte hulle nie altyd voor die eksamen bereik nie, is uitgelig deur 'n student:

Ek besef dat daar baie studente is en die merkwerk is baie, maar sou net graag voor die eksamen, Opdrag 2 se terugvoering wou gehad het om te sien hoe ek kan verbeter op die lesplan. Dis altyd 'n uitdaging....

Enkele studente het verder aangedui dat die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus soms 'n hindernis is weens die vertraagde terugvoer, wat veroorsaak dat studente nie hul volle potensiaal bereik nie. 'n Paar studente het egter verduidelik dat hulle bewus was daarvan dat praktiese opleiding moeiliker gaan wees in afstandsmodus toe hulle ingeskryf het vir die module, soos vervat deur een student:

…anyone will be more comfortable having a one-on-one practical lesson with the lecturer, but we all as distance students were aware of these difficulties when choosing our subjects.

In hierdie verband het een dosent aanbeveel dat die dosent tydige terugvoer moet gee, en telkens ook vanaf die studente terugvoer moet vra oor die gegewe terugvoer vanaf die dosent; dus of die terugvoer wat die dosent gegee het van hoë gehalte was en vir die studente enigsins iets waardevol beteken het. Hierdie dosent "het elke student gemail om te hoor of hulle die terugvoer gekry het en of dit vir hulle werkbaar was."

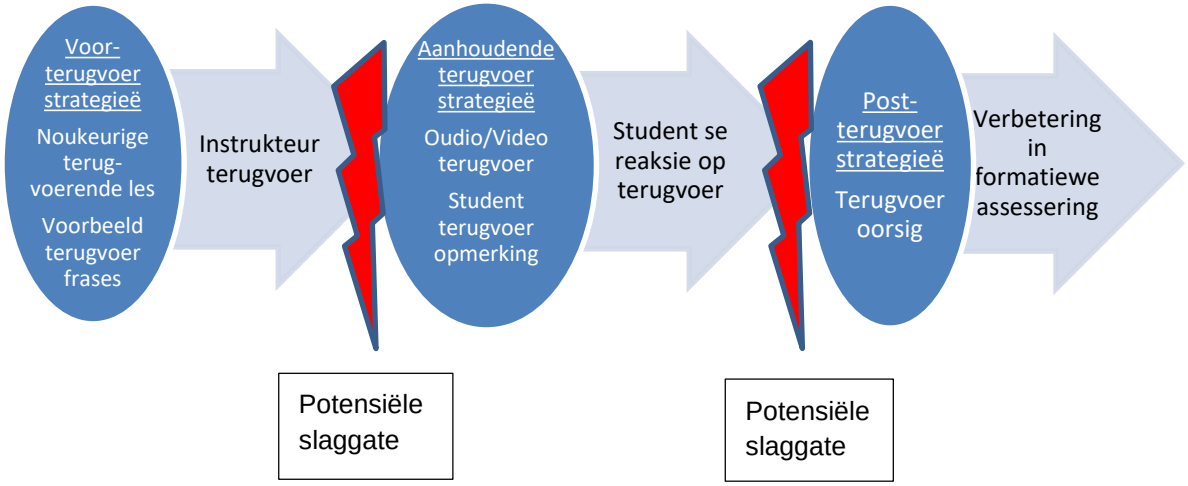
'n Paar studente het ook daarop gewys dat nie alle studente afstandsonderrig kan aanpak nie, maar as die voordele van afstandsonderrig opgeweeg word teenoor kontakklasse, studente soveel meer waarde uit die lesings kan kry omdat hulle enige tyd weer daarna kan luister. Een student het dit soos volg gestel:

In a normal class, certain things can not be repeated a few times due to time constraints. I like to listen, then ponder over something and listen again… Distance also allows you to research more and therefore learn more.

Die belangrikheid van terugvoer is voor-die-hand-liggend, maar word grotendeels afgeskeep in aanlyn-onderrig en -leer, aldus Du Plessis (2018:5).

Die bevinding dat die deelnemers aan hierdie studie die tydige terugvoer vanaf dosente as 'n uitdaging in Liggaamlike Opvoeding-afstandsonderrig ervaar, stem ooreen met die bevindings van vorige studies (Fines *et al.* 2020:14). Uribe en Vaughan (2017:288) stem saam dat een van die grootste uitdagings in afstandsonderrig is om metodes te vind wat aan studente aktuele en beduidende terugvoer bied. Effektiewe terugvoer in Liggaamlike Opvoeding is die hoeksteen wat studente nodig het om te bepaal of hul werklik bewegingskonsepte verstaan, bewegings prakties kan uitvoer en kan oordra aan leerders (Taliaferro & Bulger, 2020:31).

Uribe en Vaughn (2017:298) het ’n model (Figuur 4.1) ontwikkel wat die potensiële slaggate van terugvoer vanaf die dosent, asook die effek daarvan op die student se leer, aandui.



Figuur 4.2: Uribe en Vaughn (2017:298) se terugvoermodel met potensiële slaggate van terugvoer

Volgens hierdie model (Figuur 4.2) is een van die slaggate wat studente se leer negatief kan beïnvloed, wanneer die dosent nie aanhoudende terugvoerstrategieë gebruik en seker maak dat studente die terugvoer verstaan nie (Uribe & Vaugh, 2017:298). ’n Ander slaggat is wanneer die dosent nie opvolg op die studente se reaksies op sy of haar terugvoer nie, en die studente die terugvoer met verwysing na hul formatiewe assessering misverstaan (Uribe & Vaughn, 2017:298). Indien die dosent in hierdie slaggate trap, kan studente nie die siklus voltooi nie en moet hul óf die dosent kontak, óf sonder begrip weer probeer, wat steeds nie sukses gaan waarborg nie (Uribe & Vaughn, 2017:298).

Die TTA (Moore, 2013:72) postuleer dat studente se vlakke van outonomie verhoog as daar deeglike dialoog is, wat terugvoer vanaf die dosent insluit. In die lig van die bevindings met betrekking tot die temas van die effektiewe aanwending van video’s en terugvoer, ondersteun die TTA dus die idee dat die effektiewe gebruik van video’s en ander terugvoerstrategieë, die transaksionele afstand sal verklein en die studente se leer sal bevorder.

4.2.5 Die inhoud van die Liggaamlike Opvoeding opleidingprogram en studente se persepsies van Liggaamlike Opvoeding

Die Liggaamlike Opvoeding opleidingprogram het op twee maniere ’n effek op die studente se persepsies van Liggaamlike Opvoeding gehad. Eerstens deur middel van die positiewe ervarings

van die studente ten opsigte van die opleidingsprogram, en tweedens deur hulle opnuut bewus te maak van die waarde van Liggaamlike Opvoeding.

4.2.5.1 Persepsies van die inhoud van die opleidingsprogram

'n Paar studente was dit eens dat, as die belewenis van 'n opleidingskursus of module positief is, die studente se persepsies van die opleiding postief sal wees en hulle hul beste sal gee en die inhoud van die module met deeglikheid bestudeer. 'n Student het haar ervaring van die opleidingprogram se inhoud soos volg opgesom:

The module content was interesting, which made me want to learn more.

'n Paar studente het na die inhoud van die opleiding as "moeilik om onder die knie te kry" en "uitdagend" verwys, maar die oorgrote meerderheid van die studente was positief, soos een student dit opgesom het:

Was 'n baie uitdagende maar positiewe ervaring.

Een student het verduidelik dat enige leer-ervaring positief kan wees indien dit die regte belangstelling prikkel. Frimming en Bordelon (2016:342) beaam dat, as die dosent die studente se perspektiewe van afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding verstaan, dit meer inligting aan die dosente met betrekking tot die studente se leerervarings kan verskaf, en dan kan die dosente benaderings oorweeg wat studente-satisfaksie en hoë vlakke van akademiese prestasie bevorder.

4.2.5.2 Die waarde van Liggaamlike Opvoeding in skole

Volgens etlike studente het die opleidingskursus hulle siening van die waarde van Liggaamlike Opvoeding in skole, positief beïnvloed. Een student het selfs te kenne gegee dat haar siening, wat lank was dat Liggaamlike Opvoeding 'n mors van tyd is, verander het:

After all these years of my knowledge of PE, I now have a total different perspective of PE in Life Orientation. I also thought that it was a waste of time in schools but now I know why it is compulsory.

In 'n ander student se opinie is die beginsels van Liggaamlike Opvoeding so waardevol dat onderwysers dit self in hulle eie lewens moet toepas.

That it must be taken more seriously and integrated personally in to your life.

Studente het verder verwys na hulle veranderde persepsies van die noodsaaklikheid van Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit vir leerders, asook die noodsaaklikheid van die opleiding van onderwysers in Liggaamlike Opvoeding.

It is a valuable subject in the school curriculum and is necessary for all learners. At school, it is often treated as a not important, but now I also feel that every bit of physical activity is more valuable than another sitting-down period.

In my opinion physical education will always be important and a high priority in schools should be maintained as well as training in PE for future teachers.

Verskeie studente het gerapporteer dat hierdie nuwe insig in die waarde van Liggaamlike Opvoeding, hulle gemotiveer het om hard te werk om die leeruitkomste van die module te bereik, soos een student dit gestel het:

…being active and aware of my body and the health advantages only help me reach my goals in this module.

Uit die bogenoemde stellings is dit duidelik dat, hoewel die module vir die studente uitdagend en soms moeilik was, hulle dit as positief ervaar het omdat die inhoud van die module vir hulle interessant en leersaam was, en omdat hulle tot die besef van die waarde van die vak vir leerders en onderwysers gekom het.

'n Hoë vlak van persoonlike, intrinsieke motivering, geïnspireer deur 'n passie vir beweging en 'n proaktiewe houding teenoor die onderrig van Liggaamlike Opvoeding, sal toekomstige onderwysers se sukses in die onderrig van Liggaamlike Opvoeding verseker (Francesco *et al.* 2019:1811). Vu *et al.* (2014:123) het in hul studie bevind dat studente in aanlyn studies meer suksesvol is as hul staat maak op self-determinasie en nie op die instansie se ondersteuning nie. Sodoende sal studente wat self-gemotiveerd is omdat hulle die waarde van 'n konsep internaliseer, beter tydsbestuurvaardighede toepas en die kapasiteit toon om met die minste ondersteuning die meeste sukses te behaal, wat as "self-doelmatigheid" beskryf word (Vu *et al.*, 2014:123).

Die waarde van Liggaamlike Opvoeding vir leerders se fisieke, kognitiewe, sosiale en psigiese gesondheid word wyd erken in die literatuur (Kim & So, 2012:226, Ferriz *et al.*, 2015:597). Stroebel *et al.* (2017:163) wys egter daarop dat Liggaamlike Opvoeding dikwels deur onopgeleide onderwysers of onderwysers met geen passie vir die Liggaamlike Opvoeding-gedeelte van Lewensvaardigheid of Lewensoriëntering nie, aangebied word, wat ongemotiveerde leerders en onderwysers tot gevolg het. Die feit dat die Departement van Basiese Onderwys, Liggaamlike

Opvoeding in die kurrikulumhervorming ná 1994 as slegs ’n gedeelte van Lewensvaardighede en Lewensoriëntering geïmplementeer het (Rajput & Van Deventer, 2010:149), en die tekort aan opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers en hulpbronne soos apparaat (Stroebel *et al.*, 2019:3; Van der Westhuizen, 2018:54), het alles daartoe bygedra dat die status van Liggaamlike Opvoeding in skole verlaag het. Die bevindings van die huidige studie dui daarop dat selfs ’n onderwysersopleidingskursus wat in afstandsonderrigmodus aangebied word, die persepsies van studente met betrekking tot die waarde van Liggaamlike Opvoeding positief kan verander. Sinclaire (2014:11) omskryf studente-satisfaksie in afstandsonderrig as ’n persepsie van genot en prestasie in die leeromgewing. Salimi en Kornelus (2018:154) se studie op studente-satisfaksie het aangedui dat studente se vlak van bevrediging in afstandsonderrig versterk was deur: algemene begrip van die studiemateriaal; hulp met komplekse leermateriaal; geskiktheid en kwaliteit van kommunikasie tussen dosent en student en die volg van ’n eie tempo in die leerproses. Volgens Moore (2013:70) se TTA, behels “outonomie” die selfstandige funksionering van studente, sonder ’n rigiede struktuur in hul studies. Wanneer die struktuur van die afstandsopleidingprogram dus interessant, tog uitdagend en verrykend is, sal dit die outomonie van die studente verhoog en die transaksionele afstand verklein.

Die temas en sub-temas is vervolgens verder geanaliseer en as positiewe en negatiewe ervarings gekategoriseer.

4.3 Ervarings van effektiewe en positiewe, en oneffektiewe en negatiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus

Die onderwysstudente en –dosente se ervarings van die effektiwiteit van die Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleidingprogram, soos dit in die temas en sub-temas geanaliseer is, kon verder gekategoriseer word as effektief en positief, of oneffektief en negatief, soos in Figuur 4.3 uitgebeeld.



Figuur 4.3: Aspekte van die Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingprogram wat as effektief en positief, of oneffektief en negatief, ervaar is deur die onderwysstudente en -dosente

Aspekte wat dus deur die studente en dosente as positief en effektief ervaar is, was: die professionaliteit en beskikbaarheid van die dosente in hulle interaksie met studente; die bekwaamheid, passie en entoesiasme van die dosente en die studente in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding; die effektiewe gebruik van video's in die praktiese opleidingskomponent van die program; en die rol van die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingprogram in die bevordering van die studente se persepsies van die vak.

Aspekte wat as oneffektief en negatief ervaar is deur die deelnemers, was: te min persoonlike of interaktiewe dosent-student en student-student kontak; studente se tekort aan agtergrondkennis; tegnologiese geletterdheid en internettoegang; leemtes in die administrasie van opdragte; die beperkings van video's as onderrigleerhulpmiddel; en die lang tydsperiodes van terugvoer vanaf dosente.

4.4 Opsomming

Die temas wat uit die data na vore gekom het, is: *interaksie tussen studente en dosente; bekwaamheid, passie en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig; hindernisse met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrig; ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding;* en *die inhoud van die Liggaamlike Opvoeding opleidingprogram en studente se persepsies van Liggaamlike Opvoeding*.

Met betrekking tot die eerste tema, het die studente aan die een kant die interaksie tussen hulself en die dosente positief ervaar. Die data-analise het in hierdie opsig duidelik getoon dat die Liggaamlike Opvoeding-dosente 'n kenmerkende passie het vir hul werk en dat hul professionaliteit as hoogstaande ervaar word deur hulle studente, wat die studente vrymoedigheid gee om met hul in kontak te tree en te weet dat hul behulpsame terugvoer sal ontvang. Hierdie bekwame en sorgsame terugvoer vanaf die dosente bevorder dus die struktuur- en dialoogdimensies van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus, en verklein die transaksionele afstand terwyl dit ook die "leerder-instrukteur" interaksie verbeter (Moore, 2013:70). Dosente wat Liggaamlike Opvoeding op afstandsonderrig aanbied, het verder selfvertroue om hul klasse met vrymoedigheid aan te bied en hul kennis aan studente oor te dra, gerapporteer. Studente, aan die ander kant, wat 'n beperkte fondasie van agtergrondkennis met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding het, het dikwels 'n gebrek aan selfvertroue, hoewel hulle selfvertroue verbeter en ontwikkel deur die verloop van die module, soos hul kennis verbreed. Die "leerder-inhoud" en leerder-instrukteur" interaksie, waar die studente inligting verkry het vanaf die kursus-inhoud en die interaksie met die dosente, het dus hulle vlakke van outonomie verbeter (Moore, 1989:3).

Die tema van hindernisse in Liggaamlike Opvoeding afstandsonderrig, het die sub-temas van studente se agtergrondkennis, studente se tegnologiese ongeletterdheid en internettoegang en die administrasie van opdragte, ingesluit. Aangesien internettoegang noodsaaklik is vir afstandsleer, sal studente nie hul studies in Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus suksesvol kan voltooi as hul nie verskillende vorme van tegnologie kan gebruik nie. Die grootste persentasie van kursusmateriaal, insluitende die video's wat studente moet bestudeer om bewegingstegnieke, bewegingskonsepte en onderrigstrategieë aan te leer, benodig 'n

slimtoestel, en daarom moet hul oor die vaardighede beskik om die toestel te kan gebruik. Die ander hindernis is die administrasie van opdragte wat veel te wense laat, omdat dit beide die dosente en studente frustreer. Die bogenoemde hindernisse in Liggaamlike Opvoeding afstandsonderrig verlaag dus die vlakke van transaksionele afstand en interaksie tussen die dosente en studente, aangesien dit die outonomie- en struktuurkomponente negatief beïnvloed.

Binne die tema van die deelnemers se ervarings met betrekking tot die praktiese opleidingskomponent in die betrokke Liggaamlike Opvoedingsmodules, het die klem geval op die gebruik van video's en die tydsperiode van terugvoer. Dit het uit die data duidelik geword dat die studente en dosente van mening was dat video's effektief gebruik word in die afstandsleerprogram, maar dat daar wel ook nadele is. Video's is as een van die beste maniere om Liggaamlike Opvoeding suksesvol vir afstandsonderrig-studente aanlyn aan te bied, ervaar, maar daar is 'n definitiewe leemte wat gevul moet word met nuwe modelle wat aanlyn Liggaamlike Opvoeding kan aanvul. Die soms lang tydperk tussen die indiening van 'n opdrag en die terugvoer daarop vanaf die dosent, is 'n ander aspek wat negatiewe ervarings by die studente teweeg gebring het. As daar tydige en deurlopende kommunikasie tussen dosente en studente is, word alle verwarring uitgeskakel en breedvoerige terugvoer help die studente om opdragte deeglik te voltooi om die module en sodoende die kursus te slaag. Die laaste tema, naamlik die Liggaamlike Opvoedingprogram se invloed op deelnemers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding, het behels dat die uitdagende en interessante inhoud van die Liggaamlike Opvoedingkursus, die studente se belangstelling geprikkel en behou het, en hulle dit daarom as positief beleef het. Die inhoud van die opleidingprogram het ook 'n nuwe bewustheid van die belangrikheid en waarde van Liggaamlike Opvoeding vir leerders se holistiese ontwikkeling en gesondheid teweeg gebring, wat vir die studente motivering was om te presteer in die kursus. Die studente het dus die inhoud van die opleidingprogram hulle eie gemaak en die waarde daarvan geïnternaliseer, wat gewoonlik lei tot intrinsieke motivering en indirek vlakke van outonomie verhoog (Moore, 2013:72).

Uit die temas kan die gevolgtrekking dus gemaak word dat, wanneer die dialoog en struktuur van 'n kursus soos Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding, optimaal is, dit die studente se vlakke van outonomie verhoog en die transaksionele afstand verklein (Moore, 2013:69). Wanneer die dialoog tussen dosente en studente, asook die struktuur van die kursus, wat lesings en leermateriaal insluit, goed georganiseerd is hoewel nie te rigied nie, word die studente gemotiveer en kan hulle meer outonoom en selfstandig funksioneer.

Die gevolgtrekkings en aanbevelings op grond van hierdie bevindings, word vervolgens in Hoofstuk 5 bepreek.

HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Die doelstelling van hierdie studie was om onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, te ondersoek. In hierdie hoofstuk word die literatuur, metodologie en resultate kortliks opgesom, waarna gevolgtrekkings, beperkings en aanbevelings vir die praktyk van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding, asook toekomstige navorsing, bespreek word.

5.2 Samevatting

Hoofstuk 1 bevat die inleiding en probleemstelling vir die studie, asook die doelstelling, doelwitte en inleidende beskrywing van die metodologie. Die probleemstelling is gegrond op literatuur wat betrekking het op afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in Suid-Afrika, uitdagings vir die afstandsonderrig-afleweringsmetodes in Liggaamlike Opvoeding, en ’n bespreking van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrig in ’n internasionale konteks. Die navorsingsontwerp sluit kwalitatiewe navorsing in, met die teoretiese raamwerk wat gegrond is op Moore (1983,1989; 2013) se Teorie van Transaksionele Afstand (TTA). ’n Kort ontleding van die navorsingsvraag, doelstelling, paradigma en navorsingsontwerp, studiepopulasie, data-insameling, data-ontleding en etiese kwessies met betrekking tot die afstandsonderrig-afleweringsmodus van Liggaamlike Opvoeding-onderwysopleiding, volg hierna in Hoofstuk 1.

In Hoofstuk 2 is Moore se TTA (Moore, 1983,1989; 2013), as die teoretiese begronding vir die studie bespreek. Die drie vorme van interaksie (leerder-inhoud, leerder-instrukteur en leerder-leerder) wat ten opsigte van afstandsonderrig omskryf word, en die drie veranderlikes van struktuur, dialoog en outonomie kan ook die transaksionele afstand in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus, vergroot of verklein. Afstandsonderrig en die metodes van aflewering wat daarmee gepaardgaan in Suid-Afrika en in ’n internasionale konteks, is hierna ontleed en bespreek. Die eerste openbare universiteit ter wêreld wat eksklusief op afstandsonderrig gebaseer was, het in Suid-Afrika ontstaan, en tans is daar ’n verskeidenheid universiteite wat modules en kwalifikasies in afstandsonderrigmodus aanbied. Die fokus van hierdie bespreking is egter op die universiteite wat Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus aanbied, omdat dié universiteite van innoverende maniere moet gebruik maak om veral die praktiese komponent van die vak suksesvol op afstand aan te bied. Verskeie leerbestuurstelsels en ander tegnologiese leermiddels wat tans in plek is by universiteite, vergemaklik die aanbied van modules in afstandsonderrigmodus. Die voordele, onder andere dat

studente op hul eie tyd en teen hul eie pas kan werk, en uitdagings, onder andere beperkte toegang tot tegnologie en lae motiveringsvlakke van studente, is voorts bespreek, voordat verskillende modelle van en afleweringsmetodes in afstandsonderrig, insluitend hardekopie, multimedia, e-leer, Wêreldwye Web, en mobiele tegnologie, aangeraak is.

Uit die literatuur wat met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding onderwysopleiding in Suid-Afrika vergelyk is, is dit duidelik dat Suid-Afrika ’n behoefte aan deeglike, opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers het. Met die uitsondering van die NWU wat Liggaamlike Opvoeding as ’n hoofvak in kontak- sowel as afstandsonderrigmodus aanbied, is daar enkele universiteite in Suid-Afrika wat Liggaamlike Opvoeding aanbied in kontak- en/of afstandsonderrigmodus, maar dikwels net as ’n gedeelte van ’n module.

Afstandsonderrig in Liggaamlike Opvoeding het sekere uitdagings, omdat ’n gedeelte van die vak suiwer praktiese inhoud bevat wat nie so maklik soos teoretiese inhoud op ’n aanlyn platform aangebied kan word nie. Die uitdagings wat in hierdie verband uit die literatuur na vore gekom het, is onder andere: die onderrig van bewegingsvaardighede aan studente veral omdat die tydsduur van terugvoer tussen die dosent en student relatief lank is; die beperkte beskikbare tyd vir onderrig in Liggaamlike Opvoeding; studente se dikwels-beperkte voorkennis met betrekking tot die verskillende teoretiese komponente van Liggaamlike Opvoeding soos motoriese ontwikkeling, oefenkunde, fisiologie, anatomie en fisieke fiksheid; en studente en dosente se vermoë om tegnologie effektief te gebruik. Tegnologiegebruik wat die meeste uitgestaan het in die literatuur oor Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus, was die gebruik van videogrepe of oudiovisuele media wat dosente kan gebruik om hul lesse met welslae aan te bied. Hoewel video’s een van die omvattendste maniere is wat vir studente gunstige afloop kan bied omdat die student die video’s herhaaldelik kan bestudeer, wys die literatuur daarop dat geen aangesig-tot-aangesig kontak of kontak met mede-studente, ’n uitdaging in Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus is. Verskeie aanbevelings vir Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus is verder gemaak, wat die effektiewe gebruik van veelsoortige modaliteite, virtuele realiteit en simulasies, asook interaktiewe aktiwiteite insluit.

Die navorsingmetodologie van die studie is in Hoofstuk 3 weergegee. Binne die raamwerk van Moore (2013) se TTA word hierdie kwalitatiewe studie verder ook vanuit die sosiaal-konstruktivistiese paradigma aangepak. Die data-insameling het semi-gestruktueerde, individuele onderhoude met vier dosente wat Liggaamlike Opvoeding op afstandsonderrig aanbied, en oop-einde vraelyste met 17 studente wat Liggaamlike Opvoeding op afstandsonderrig studeer, behels. Etiese reëls en riglyne gedurende die verkryging en ontleding van die data is sorgvuldig toegepas.

Die analise en interpretasie van die bevindings wat uit die data verkry is, is in Hoofstuk 4 uiteengesit. Die deelnemers se antwoorde is gegroepeer in verskeie temas en sub-temas soos die ooreenkomste uit die data-analise ontstaan het. Die temas is: *interaksie tussen studente en dosente; bekwaamheid, passie en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig; hindernisse met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrig*; *ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding*; en *die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingprogram en studente se persepsies van Liggaamlike Opvoeding*.

Die studente het die dosente as professionele dosente ervaar wat beskikbaar is en begrip toon, wat gelei het tot positiewe interaksie tussen studente en dosente. Die studente het wel die interaksie nie altyd as maklik ervaar nie, omdat daar geen fisieke kontak was tussen die student en dosent nie, en daarom is enige kontak vanaf die dosent hoog op prys gestel. As dit deurgetrek word na die raamwerk van Moore (2013) se TTA, is effektiewe *dialoog* in hierdie geval die faktor wat die hoë vlak van interaksie en kleiner transaksionele afstand bepaal het.

Wat die tema van *bekwaamheid, passie en entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding te onderrig*, betref, het dit uit die data geblyk dat die dosente ’n passie vir Liggaamlike Opvoeding openbaar wat studente motiveer om ook met entoesiasme die inhoud aan leerders oor te dra. Hoewel van die studente aan die begin van die program onbekwaam en onseker gevoel het, het hulle selfvertroue wel toegeneem soos hul met die module gevorder het. Binne die konteks van die *struktuur*-komponent van die TTA (Moore, 2013:69), vorm bekwame dosente dus deel van die aflewering van ’n goed-gestruktureerde kursus en daardeur vermeerder die studente se kennis en bekwaamheid, wat weer hulle selfvertroue, entoesiasme en uiteindelik die komponent van *outonomie* bevorder.

Die hindernisse wat met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in afstandsonderrigmodus deur die studente en dosente ervaar is, het die studente se agtergrondkennis, studente se tegnologiese ongeletterdheid en internettoegang, en die administrasie van opdragte, ingesluit. Die beperkte agtergrondkennis van sport en oefening van studente, bemoeilik die aanbied van afstandsonderrig, omdat die studente meer selfstudie moet toepas om dieper insig van Liggaamlike Opvoeding te bekom. Tegnologiese ongeletterdheid en data-tekort van studente, en probleme in die administrasie van opdragte, was ander hindernisse wat geïdenitifiseer is deur die deelnemers, en wat dus die vlakke van transaksionele afstand en interaksie tussen die dosente en studente verswak, aangesien dit die *outonomie*- en *struktuur*-komponente negatief beïnvloed (Moore, 2013:70).

Onder die tema van *ervarings met betrekking tot die praktiese opleiding in Liggaamlike Opvoeding*, het die deelnemers die gebruik van video’s grootliks positief ervaar, hoewel die

nadele daaraan verbonde ook uitgewys is. Die soms lang tydperk tussen die indiening van ’n opdrag en die terugvoer daarop vanaf die dosent, is ’n ander aspek wat negatiewe ervarings by die studente teweeg gebring het.

Die vyfde tema, naamlik die *Liggaamlike Opvoedingprogram se invloed op deelnemers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding*, het ingesluit dat die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingkursus so interessant vir die studente was dat hulle dit as positief beleef het. Die nuwe of hernude bewustheid van die waarde van Liggaamlike Opvoeding vir leerders se holistiese ontwikkeling, was verder vir die studente motivering om te presteer in die kursus.

5.3 Gevolgtrekkings

Na aanleiding van die doelstelling van die studie, naamlik om onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, te ondersoek, kan die gevolgtrekking gemaak word dat die deelnemers aan die studie positiewe en negatiewe ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus gehad het.

Die doelstelling van die studie is verder uitgebrei met die volgende doelwitte: om onderwysstudente en -dosente se ervarings van effektiewe en positiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus te ondersoek, en om onderwysstudente en -dosente se ervarings van oneffektiewe en negatiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus te ondersoek. Die onderstaande gevolgtrekkings kan ten opsigte van elke doelwit gemaak word.

5.3.1 Onderwysstudente en –dosente se ervarings van effektiewe en positiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus

Die aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus wat deur onderwysstudente en -dosente as effektief en positief ervaar is, was dus eerstens die professionaliteit en beskikbaarheid van die dosente in hulle interaksie met studente. Tweedens, die dosente se bekwaamheid en passie in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding vir die studente, die studente se toenemende bekwaamheid soos wat die opleidingprogram gevorder het, en hulle entoesiasme om Liggaamlike Opvoeding vir leerders aan te bied. Derdens is die gebruik van video’s in die praktiese opleidingskomponent van die program as effektief en positief ervaar, asook die inhoud van die Liggaamlike Opvoedingprogram in die bevordering van die studente se persepsies van die vak.

In die konteks van die TTA (Moore, 2013:70), was die “dialoog”, wat dus in hierdie geval die interaksie tussen dosente en studente, en tussen studente en die studiemateriaal was, dus konstruktief en bevorderend tot die studente se vlakke van outonomie, en kon dit die transaksionele afstand verklein. Die studente se ervarings van die bekwaamheid van die dosente en die effektiwiteit van die video's, vorm deel van die “struktuur” komponent van die TTA (Moore, 2013:69) waardeur die studente ervaar het dat hulle kennis, bekwaamheid, selfvertroue en entoesiasme verhoog het.

5.3.2 Onderwysstudente en -dosente se ervarings van oneffektiewe en negatiewe aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus

Sommige onderwysstudente en -dosente het die beperkte persoonlike of interaktiewe dosent-student en student-student kontak as negatief en oneffektief ervaar, asook die studente se tekort aan agtergrondkennis, tegnologiese geletterdheid en internettoegang. Die leemtes in die administrasie van opdragte is as oneffektief deur dosente ervaar, terwyl die beperkings van video’s as onderrigleerhulpmiddel, en die lang tydsperiodes van terugvoer vanaf dosente deur beide studente en dosente as negatief en oneffektief ervaar is.

In die lig van die TTA (Moore, 2013:69), kan die negatiewe ervarings van die interaksie, asook die lang terugvoertyd, dus as leemtes in die “dialoog” komponent beskou word, terwyl die oneffektiewe administrasie van opdragte en gebruik van video’s as leemtes in die “struktuur” komponent gesien kan word. Hierdie leemtes kan beide die outonomie van die studente benadeel, die transaksionele afstand vergroot en dus die studente se leer negatief beïnvloed (Moore, 2013:70).

5.4 Aanbevelings

Op grond van hierdie studie se bevindinge kan die volgende aanbevelings gemaak word met betrekking tot effektiewe Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, asook met verwysing na verdere navorsing in die veld.

5.4.1 Aanbevelings ten opsigte van effektiewe Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus

5.4.1.1 Die interaksie tussen dosente en studente in ’n Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleidingprogram in afstandsonderrigmodus, moet gereeld en professioneel wees, en bykomend tot die normale interaktiewe witbordkontaksessies, geleenthede vir aangesig-tot-aangesig kontak insluit. Die aanbeveling van ’n “vakansieskool”, dus ’n paar

dae waartydens studente die geleentheid gegun word om kampus toe te kan kom en aangesig-tot-aangesig kontak met hulle dosente te hê, kan oorweeg word. Dosente moet verder bekwaam, toeganklik, empaties en passievol oor die vak wees, sodat die studente met vrymoedigheid die dosent kan kontak en effektiewe kommunikasie kan verwag. Hierdie aspekte sal dus die leerder-inhoud, leerder-instrukteur en leerder-leerder dialoog bevorder en die transaksionele afstand verklein (Moore, 2013:71).

5.4.1.2 Studente behoort aan die begin van die opleidingprogram bewus gemaak word daarvan dat afstandsonderrig, veral in Liggaamlike Opvoeding, gedissiplineerde selfgereguleerde leer gaan vereis. “Outonomie” (Moore, 2013:69) behels in hierdie konteks ook dat dit die student se eie verantwoordelikheid is om ekstra bronne wat die dosente aanbeveel te gaan bestudeer om leemtes met betrekking tot agtergrond- en ander kennis, aan te spreek. Die studente is dus aanspreeklik vir hul eie studies en moet besef dat selfstudie wat met die program gepaard gaan, van al die studente verwag word.

5.4.1.3 Ten einde die uitdaging van tegnologiese ongeletterdheid te oorkom, word dit aanbeveel dat die universiteit bykomende opleiding in die gebruik van die betrokke leerbestuurstelsels en ander programme beskikbaar stel vir studente om aanlyn by te woon. Dit word verder aanbeveel dat dosente opleiding ontvang in die beskikbaarheidstelling van studiemateriaal en studiehulpmiddels op maniere wat die minste dataverbruik deur studente sal verseker, aangesien die beskikbaarheid van data ’n probleem is wat aangespreek moet word. Laastens, weens die kwessie rondom die beskikbaarheid van internetkonnektiwiteit in afgeleë, landelike areas moet studente bedag gemaak word daarop van die Learner Support Centres (LSC’s) wat vir hulle internetkonnektiwiteit kan verskaf.

5.4.1.4 Om leerder-leerder-interaksie (Moore, 2013:71) te bevorder, word dit aanbeveel dat funksies van leerbestuurstelsels wat interaksie tussen studente toelaat, byvoorbeeld die “Chat room”- of “Forum”-funksies wat in die meeste leerbestuurstelsels voorkom, gebruik word deur dosente sodat kommunikasie tussen studente aangemoedig word.

5.4.1.5 Met die doel om studente se probleme met betrekking tot opleiding in Liggaamlike Opvoeding se praktiese komponent te verbeter, kan die effektiewe gebruik van videogrepe verder uitgebou word. In hierdie verband beveel Fines *et al.* (2020:14) aan dat dosente seker maak dat die tempo van die verduideliking op die video pas by die lesuitkomste, want studente moet die video kan speel en stop om die korrekte aanleertegnieke te bemeester. Die gebruik van ander tegnologie soos aanlynkonferensie- of videotelefonie-toepassings vir die lewendige demonstrasie en verduideliking van praktiese

bewegingsvaardighede, kan ook verder ondersoek word om sodoende die struktuurkomponent van die opleidingsprogram te verbeter.

5.4.1.6 Dit word verder aanbeveel dat universiteite wat programme in afstandsonderrigmodus aanbied, voldoende bestuur-, administrasiestelsels en personeel in plek stel om die administrasie van opdragte spoedig en effektief te hanteer, sodat vinniger terugvoer aan studente gegee kan word.

5.4.1.7 Die waarde van Liggaamlike Opvoeding in skole moet deur dosente beklemtoon word in Liggaamlike Opvoedingprogramme, om studente se passie aan te wakker wat hul kennis en vaardighede van Liggaamlike Opvoeding versterk.

5.4.2 Beperkings van die studie en aanbevelings vir verdere navorsing

5.4.3.1 Die huidige studie is slegs met NWU dosente en studente gedoen, omrede dit die enigste universiteit in Suid-Afrika is wat Liggaamlike Opvoeding as `n hoofvak op afstandsonderrig aanbied. Die data-insameling is ook net in een spesifieke kwalifikasieprogram en jaargroep gedoen en was beperk tot 'n kwalitatiewe ontwerp. Dit word daarom aanbeveel dat navorsing in hierdie veld, ook by ander universiteite wat Liggaamlike Opvoeding op afstandsonderrig aanbied (selfs al is dit as `n gedeelte van `n module) met behulp van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes, by meer as een jaargroep en kwalifikasieprogram gedoen word om meer diepte en veralgemeenbaarheid van die bevindings te verkry.

5.4.3.2 Die huidige studie bied aanbevelings en riglyne vir effektiewe Liggaamlike Opvoeding-onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus, maar verdere navorsing word aanbeveel met die oog op die daarstelling van 'n omvattende, "beste praktyk“- model vir afstand-onderwysersopleiding in Liggaamlike Opvoeding.

5.5 Ten slotte

Hierdie studie het antwoorde verskaf op die vraag watter aspekte van Liggaamlike Opvoeding-onderwyseropleiding wat op afstandsonderrig aangebied word, as positief en negatief ervaar is deur studente en dosente. Die bevindings en aanbevelings van hierdie navorsing, kan indirek daartoe bydra dat die afstandsonderrig-afleweringsmetode meer effektief gebruik kan word om gekwalifiseerde en opgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers te lewer en sodoende ’n behoefte in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel aan te spreek.

BRONNELYS

Abuhassna, H. & Yahaya, N. 2018. Students' utilization of distance learning through an interventional online module based on Moore's Transactional Distance Theory. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 14(7):3043-3052.

Al-Emran, M., Alkhoudary, Y., Mezhuyev, V. & Al-Emran, M. 2019. Students and educators attitudes towards the use of M-Learning: Gender and Smartphone ownership Differences. *International Journal of Interactive Mobile Technologies,* 13(1). https://doi.org/10.3991/ijim.v13i01.9374

Al-Fahad, F.N. 2009. Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *Turkish Online Journal of Educational Technology,* 8(10):111-119.

Alihih, M., Ossiannilsson, E. & Berigel, M. 2017. Levels of Interaction Provided by Online Distance Education Models. *Journal of Mathematics Science and Technology Education,* 13(6):2733-2748.

Almasri, A.K.M. 2018. New mobile learning process model for higher education students in Jordanian Universities. *International Journal for Information, Business and Management*, 10(1):201-213.

Ames, K., Harris, L.M., Dargusch, J. & Bloomfield, C. 2020. 'So you can make it fast or make it up': K–12 teachers'perspectives on technology's affordances and constraints when supporting distance education learning. *The Australian Educational Researcher.* https://doi.org/10.1007/s13384-020-00395-8 Datum van gebruik: 29 Mei 2020.

Anderson, T. & Dron, J. 2011. Three generations of distance education pedagogy. *International Riew of Research on Distance and Open learning*, 12(3):80-97.

Anversa, A., Silva Junior, A.P., Barbosa, I.P.R. & Oliveira, A.A.B. 2017. The reflective practice in the training of Physical Education teachers through the distance education modality. *Revista Brasileira de ciência e movimento*, 25(2):122-136.

Arthur, W.B. 2009. *The nature of technology: What it is and how it evolves*. New York: Simon and Schuster.

Ary, D., Jacobs, L.C., Sorensen, C.K. & Walker, D.A. 2014. *Introduction to research in education*. Wadsworth: Cengage Learning.

Badenhorst, P. 2020. Uitdagings en nadele van afstandsonderrig by die Noordwes-Universiteit Eenheid vir Ope Afstandsleer. [Persoonlike e-poskorrespondensie]. 1 Junie, Potchefstroom.

Balfour, R.J., Van der Walt, J.L., Spamer, E.J. & Tshivhase, A.C. 2015. Blended learning, and open distance learning: implications for best practice in higher education. *Pregressio:South African Journal for Open and Distance Learning Practice,* 37(1):1-18.

Banda, G.M. & Kaphesi, E. 2017. Students' perceptions of the open and distance learning mode for initial primary teacher training in Malawi. *Journal of Research of Open, Distance and eLearning,* 1(1):1-19.

Banville, D. & Polifko, M.F. 2009. Using digital video recorders in physical education. JOPERD: *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1):17-21.

Baturay, M.H. 2011. Relationships among sense of classroom community, perceived cognitive learning and satisfaction of students at an e-learning course. *Interactive Learning Environments* 19(5):563-575.

Beckman, K., Bennett, S. & Lockyer, L. 2014. Understanding students' use and value of technology for learning. *Learning, Media and Technology* 39(3):346–367.

Bijeesh, N.A. 2017. *Advantages and disadvantages of distance learning.* https://www.indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html Datum van gebruik: 28 Mei 2019.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 5th ed. Boston, M.A: Allyn & Bacon.

Bothma, F. & Rossouw, J.P. 2019. The accountability and professional security of the South African Higher Education Lecturer. *South African Journal of Higher Education,* 33(2):29-51.

Brown, C. 2017. *Advantages and disadvantages of distance learning.* https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html Datum van gebruik: 28 Mei 2019.

Brown, M.G. 2016. Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *The Internet and Higher Education,* 31:1-10.

Brubacher, M.R. & Silinda, F.T. 2019. Enjoyment and Not Competence Predicts Academic Persistence for Distance Education Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 20(3):165-179.

Burnett, C. 2016. Relevance of Olympism and sport for development programmes in South African schools. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 38(3):15-26.

Burns, M. 2011. *Distance education for teacher training: modes, models and methods.* Washington: Education Development Center, Inc. http://library.uog.edu.gy/eBooks/Distance_Education_for_Teacher_Training_by_Mary_Burns_EDC.pdf Datum van gebruik: 10 Oktober 2019.

Caldecott, S., Warburton, P. & Waring, M. 2006. A survey of the time devoted to the preparation of primary and junior school trainee teachers to teach physical education. *British Journal of Teaching Physical Education,* 37(1):45-48.

Calder, G. 2015. Competence, Ethical Practice and Professional Ethics Teaching. *Ethics and Social Welfare*, 9(3):297-311.

Casey, A. & Jones, B. 2011. Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education,* 2(2):51-64.

Churcher, K.M.A., Downs, E. & Tewksbury, D. 2014. “Friending” Vygotsky: a social constructivist pedagogy of knowledge building through classroom social media use. *Journal of Effective Teaching,* 14(1):33-50.

Cleland Donnelly, F.E & Mueller, S.S. 2018 The Learning Connection: The Role of Movement-skill Learning in Teaching Developmental Games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(5):30-36.

Collins, B.C., Hemmeter, M.L., Schuster, J.W. & Stevens, K.B. 1996. Using team teaching to deliver coursework via distance learning technology. In *Rural goals 2000: Building programs that work*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394 754).

Creswell, J.W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell. J.W. 2013. *Qualitative inquiry and research design: choose amoung five approaches.* 3rd ed. Thousand Oaks, CA:Sage.

Daum, D.N. & Buschner, C. 2012. Research on teaching blended and online physical education. In: Ferdig, R.E. & Kennedy, K., eds. *Handbook of research on K-12 online and blended learning*. ETC Press. pp. 201-221.

Daum, D.N. 2012. *Physical Education teacher educator's attitudes toward and understanding of online Physical Education*. Urbana-Champaign: University of Illinois. (Thesis – PhD).

De Klerk, R. 1978. *Geskiedenis, stelsels en strominge in liggaamlike opvoedkunde*. Potchefstroom: Pro Rege.

Denzin, N. 2012 Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research,* 6(2):80-88.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouchè, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. *Research at grass roots.* 3rd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Department of Basic Education (South Africa). 2011a. *Curriculum and Assessment Policy Statement: Grade R-3. Life Skills.* Pretoria.

Department of Basic Education (South Africa). 2011b. *Curriculum and assessment policy statement: Grade 4-6. Life Skills.* Pretoria: http://www.education.gov.za/Portals/0/CD/National%20Curriculum%20Statements%20and%20Vocational/CAPS%20IP%20%20LIFE%20SKILLS%20GR%204-6%20%20WEB.pdf?ver=2015-01-27-161425-333 Datum van toegang: 10 Mei 2019.

Department of Basic Education (South Africa). 2011c. *Curriculum and assessment policy statement (CAPS). Life Orientation Grades 7-9,* Final draft. Pretoria.

http://www.umfundibooks.co.za/sites/default/files/CAPS%20GRADES%207-9%20LIFE%20ORIENTATION-Final.pdf Datum van gebruik: 13 Apr. 2020.

Department of Basic Education (South Africa). 2011d. *Curriculum and assessment policy statement (CAPS). Life Orientation Grades 10-12,* Final draft. Pretoria. http://www.umfundibooks.co.za/sites/default/files/CAPS%20GRADES%2010-12%20LIFE%20ORIENTATION-Final.pdf Datum van gebruik: 13 Apr. 2020.

Department of Education (South Africa). 1995. White Paper on Education and Training, 1995. (Notice 196). *Government Gazette,* 16312, 15 March.

Department of Higher Education and Training (South Africa). 2014. *Draft policy framework for the provision of distance education in South African Universities*. Pretoria: Author.

Department of Basic Education (South Africa). 2018. *National Research: State and Status of Physical Education in Public Schools of South Africa*. Pretoria. https://www.education.gov.za/Resources/Reports.aspx. Datum van gebruik: 23 Februarie 2021.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). ***sien*** Department of Basic Education.

Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO). ***sien*** Department of Higher Education and Training.

Departement van Onderwys (DvO). ***sien*** Department of Education.

Deulen, A.A. 2013. Social contructivism and online learning enviroment: Towards a theological model for Christian educators. *Christian Education Journal,* 10(1):90-98.

Dhyab, R. & Varol, A. 2018. Distance education features using Facebook. *International Journal of Interactive Mobile Technologies,* 12(6):19-34.

Dockter, J. (2016). The problem of teaching presence in transactional theories of distance education. *Computer and Composition*, 40:73-86.

Du Plessis, E. 2018. *Classroom readiness of odl student teachers. Multidisciplinary Academic Conference*. Department of Curriculum and Instructional Studies. University of South Africa.

Du Toit, D. & Van der Merwe, N. 2018. Physical education in the Intermediate Phase. In: Jordaan, C. & Naude, M., eds. *Teaching life skills: in the Intermediate Phase*. Pretoria: Van Schaik. p. 193.

EMHS-REC. ***sien*** Navorsingsetiekkomitee vir Opvoedkunde, Bestuur, Geesteswetenskappe en Sosiale Wetenskappe (EMHS-REC).

Emmanouildou, K., Derri, V., Antoniou, P. & Kirgiridis, P. 2012. Comparison between synchronous and asynchronous instructional delivery method of training programme on in-service physical educator's knowledge. *Turkish Online Journal of Distance Education*,13(4):193-208.

Feng, Y. & Richards, L. 2018. A review of digital curation professional competencies: theory and current practices. *Records Management Journal*, 28(1):62-78.

Ferriz, R., González-Cutre, D., Sisilia, A. & Hagger, M.S. 2015. Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: a self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports,* 26:579-592.

Fines, A., Piggs, M. & Mehrtens, C. 2020. Adapt(ed) PE Online: Strategies for long-term resilience. *Palaestra*, 34(3):11-15.

Flick, U. 2009. *An introduction to qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks, CA:Sage.

Florenthal, B. 2016. The Value of Interactive Assignments in the Online Learning Environment. *Marketing Education Review*, 26(3):154-170.

Francesco, C., Coco, D., Frattini, G., Vago, P. & Andrea, C. 2019. Effective teaching competences in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport,* 19(5):1806 -1813.

Fresen, J.W. 2018. Embracing distance education in a blended learning model: challenges and prospects. *Distance Education*, 39(2):224-240.

Frimming, R.E. & Bordelon, T.D. 2016. Physical Education students' perceptions of the effectiveness of their distance education courses. *The Physical Educator,* 73:340-351.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. 2009. *Educational research: Competencies for analysis and application*. 9th ed.. Upper Saddle River. N.L:Merrill.

Georgieva, M. 2017. Influence on the quality of education in Physical Education and sport students from distance learning in the UNWE. *Journal of Activities in Physical Education and Sport,* 7(2):189-190.

Gibbone, A. & Mercier, K. 2014. Accomplishing PETE learning standards and program accreditation through teacher candidates' technology-based service learning projects. J*ournal of Physical Education, Recreation & Dance,* 85(5):18-22.

Goad, T. & Jones, E. 2017. Training online physical educators: a phenomenological case study. *Education Research International*, 1-12.

Goad, T., Brooke, T., Jones, E. & Bulger, S. 2019. Instructional tools for online Physical Education: Using Mobile technologies to enhance learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance,* 90(6):40-47.

Guba, E.G. 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal,* 29:75-91.

Gunawardena, G.I.C. & Lekamge, G.D. 2010. Open and distance learning transformed: possible adaptations to suit special contexts. *OUSL Journal*, 6:22-43.

Gurcan, F. & Cagiltay, N.E. 2020. Research trends on distance learning: a text mining-based literature review from 2008 to 2018. *Interactive Learning Environments*, 1-22. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1815795

Hall, T. 2012. Emplotment, embodiment, engagement: Narrative technology in support of physical education, sport and physical activity. *Quest*, 64(2):105-115.

Hardman, K. & Marshall, J. 2009. *Second world-wide survey of school physical education: Final report*. Berlin: H & P Druck.

Harris, F. 2009. Visual technology in physical education using Dartfish video analysis to enhance learning: An overview of the Dartfish project in New Brunswick. *Physical & Health Education Journal*, 74(4):24-25.

Hausfather, S.J. 1996. Vygotsky and schooling creating a social context for learning. *Action in Teacher Education,* 18(2):1-10.

Hayman, L.L., Williams, C.L., Daniels, S.R., Steinberger, J., Paridon, S., Dennison, B.A. & McCrindle, B.W. 2004. Cardiovascular health promotion in the schools: a statement for health and education professionals and child health advocates from the Committee on Atherosclerosis, Hypertension, and Obesity in Youth (AHOY) of the Council on Cardiovascular Disease in the Young, American Heart Association. *Circulation*, 110:2266-2275

Healy, S., Block, M. & Judge, J.P. 2014. Adapted physical education teacher perceptions on advantages and disadvantages of online teacher development. *PALAESTRA*, 28(4):14-16.

Hendricks, P.C. 2004. *The role of physical education in South African primary schools.* Cape Town: University of the Western Cape. (Thesis - Magister).

Heydenrych, J.F. & Prinsloo, P. 2010. Revisiting the five generations of distance education: Quo vadis? *Progressio,* 32(1&2):5-26.

Hills, A., Dengel, D. & Lubans, D. 2015. Supporting public health priorities: Recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in Cardiovascular Diseases,* 57(4):368-374.

Holzweiss, P., Joyner, S.A., Fuller, M.A., Henderson, S. & Young, R. 2014. Online graduate students' perceptions of best learning experiences. *Distance Education,* 35(3):311-323.

Honebein, P.C. 1996. Seven goals for the design of constructivist learning environments. In: Wilson, B., ed. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp.11-24). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.

Hurlbut, A.R. 2018. Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress, *American Journal of Distance Education,* 32(4):248-266.

Hutt, M. 2017. *Top 10 disadvantages of distance learning*. https://www.eztalks.com/elearning/top-10-disadvantages-of-distance-learning.html Datum van gebruik: 28 Mei 2020.

Ireland, T. 2007. *Situating Connectivism.* http://design.test.olt.ubc.ca/ Datum van gebruik: 2 Februarie 2020.

Islam, A. & Numan, S. 2006. Role of practical work in open and distance learning: Bangladesh open university experience. *Journal of Open School, Bou*, 3(1&2):17-24.

Jansen, J.D. 2016. Introduction to the language of research. In: Maree, K., ed. F*irst steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 16-24.

Jena, A.K., Bhattacharjee, S., Devi, J. & Barman, M. 2020. Effects of Web 2.0 technology assisted slideshare, YouTube and WhatsApp on individual and collaborative learning performance and retention in tissues system. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning,* 8(1):24-36.

Jena, A.K., Bhattacharjee, S., Gupta, S., Das, J. & Debnath, R. 2018. Exploring the effects of Web 2.0 technology on individual and collaborative learning performance in relation to self-regulation of learner*. Journal on School Educational Technology*, 3(4):20-35.

Jones, E. 2019. Recruitement of future Physical Education teachers will require all hands on deck. *Journal of Physical Education, Recreation & DanceI,* 90(7):3-5.

Kanuka, H. & Anderson, T. 1999. Using constuctivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. *Radical Pedagogy,* 2(1):2-15.

Keengwe, J. & Kidd, T.T. 2010. Towards best pratices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of OnlineLlearing and Teaching in Higher Education,* 6(2):533-543.

Killian, C.M., Kinder, C.J. & Woods, A.M. 2019. Online and blended instruction in K-12 Physical Education: a scoping review. *Kinesiology Review,* 8:110-129.

Kim, S. & So, W. 2012. The relationship between school performance and the number of physical education classes attended by Korean adolescent students. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11:226-230.

Kivunja, C. & Kuyini, A.B. 2017. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5):26-41.

Knapp, N.F. 2019. The shape activity: social constructivism in the psychology classroom. *Teaching of Psychology,* 46(1):87-91.

Knijnik, J. & Curry, C. 2014. “I know PE is important but I don’t feel confident teaching it”: Australian primary pre-service teachers’ feelings and thoughts about teaching Physical Education. *International Journal of Sport Studies,* 4(3):289-296.

Koff, S.R. 2000. Towards a definition of dance education. *Childhood Education*, 77(1):27-32.

Kooiman, B.J., Sheehan, D., Wesolek, M. & Retegui, E. 2017. Moving online Physical Education from oxymoron to efficacy. *Sport, Education and Society, 2*2(2):230-246. https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015978 Datum van toegang: 7 April 2020.

Korkut, S., Dornberger, R., Diwanji, P., Simon, B. & Marki, M. 2015. Success factors of online learning videos. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 9*(4):17–22.

Kuiper, A., Solomonides, I. & Hardy, L. 2015. Time on task in intensive modes of delivery. *Distance Education*, 36(2):231-245.

Laaser, W. & Toloza, E.A. 2017. The changing role of the educational video in higher distance education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 18(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3067 Datum van gebruik: 11 November 2019

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2019. *Practical research: Planning and design*. 12th ed. Boston, MA:Pearson.

Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L. & Chaliès, S. 2019. Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1):73-86.

Leibold, N. & Schwartz, L.M. 2015. The art of giving online feedback. *The Journal of Effective Teaching,* 15:34-46.

Lewis, A., Moore, C. & Nang, C. 2015. Using video of student–client interactions to engage students in reflection and peer review. *Journal of University Teaching and Learning Practice,* 12(4):1-18.

Lysniak, U., Gibbone, A. & Silverman, S. 2019. Effective teaching strategies for low-skilled students. *The Physical Educator*, 70:701-725.

Mackenzie, N. & Knipe, S. 2006. Research dilemmas: paradigms, methods and methodology. *Educational Research,* 16(2):193-205.

Manny-Ikan, E., Dagan, R., Tikochinski, T.B. & Zorman, R. 2011. Using the interactive white board in teaching and learning – an evaluation of the SMART CLASROOM pilot project. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7:249-273. htttp://www.ijello.org/Volume7/IJELLOv7p249-273Manny-Ikan763.pdf. Datum van gebruik: 25 June 2019.

Maree, K. 2016. Planning a research proposal. In: Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 26-47.

Maree, K. & Pietersen, J. 2012. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 147-171.

Mayer, R.E. 2017. Using multimedia for e-learning. *Journal for Computer Assisted Learning,* 33(5):403-423.

Mays, M. & Wiggill, M.N. 2016. Die eFundi Leerbestuurstelsel as kommunikasie- en verhoudingsbou-instrument. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 1-10.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. Research in Education. 7th ed. New Jersey: Pearson.

Merriam, S.B. & Grenier, R.S. 2019. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. 2nd ed. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Mertler, C.A. 2016. *Introduction to educational research*. California: SAGE Publications.

Mohnsen, B. 2012. Implementing Online Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance,* 83(2):42-47.

Moore, M.G. 1983. The individual adult learner. In Tight, M. ed., *Adult learning and education*. London: Croom Helm. pp. 153-168.

Moore, M.G. 1989. Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education,* 3(2):1-7.

Moore, M.G. 2013. The theory of transactional distance. In: Moore, M.G. ed., *The handbook of distance education.* 3rd ed. New York: Routledge. pp. 66-85.

Moore, R.L & Fodrey. 2018. Distance education and technology infrastructure: strategies and opportunities. In: Piña, A.A., Lowell, V.L. & Harris, B.R., eds. *Leading and managing e-Learning*. New York: Springer. pp. 87-100.

Morgan, P.J. & Hansen V. 2008. Classroom teachers's perceptions of the impact of barriers to teaching Physical Education on the quality of Physical Education programs. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance,* 79(4):506-516.

Morse, J.M., Barrett, M. & Mayan, M. 2002. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research-journals. *International Journal of Qualitative Methods,* 1(2):13-22.

Mouton, J. 2012. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.

Mpungose, C.B. 2020. Is Moodle a platform to decolonise the university curriculum? Lecturers' reflections. *Africa Education Review*, 17(1):100-115.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE). 2009. *Position Statement. Appropriate Use of Instructional Technology in Physical Education.* http://getfitarkansas.pbworks.com/w/file/fetch/62316594/Appropriate-Use-of-Instructional-Technology-in-PE-2009-2.pdf Datum van gebruik: 17 September 2019.

Navorsingsetiekkomitee vir Opvoedkunde, Bestuur, Geesteswetenskappe en Sosiale Wetenskappe (EMHS-REC). 2019. http://education.nwu.ac.za/af/research-and-innovation/emhs-rec Datum van gebruik: 9 Julie 2019.

Nelson Mandela University (NMMU). 2019. Faculty of Education Prospectus. https://www.mandela.ac.za/www/media/Store/documents/apply/admission/quickdoc/prospectus/2019-Education-Prospectus.pdf Datum van gebruik: 5 September 2019.

Neuman, A. & Guterman, O. 2016. The clash of two world views – a constructivist analysis of home educating families' perceptions of education. *Pedagogy, Culture & Society,* 24(3):359-369.

Nieuwenhuis, J. 2012. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 50-69.

Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. pp. 50-69.

Noordwes-Universiteit (NWU). 2019. *Eenheid vir Oop Afstandsleer – Opvoedkunde.* http://distance.nwu.ac.za/node/17245 Datum van gebruik 12 Maart 2020.

Noordwes-Universiteit (NWU). 2020. *eFundi Support*. http://services.nwu.ac.za/ctl/student-efundi-support Datum van gebruik 7 April 2020.

NSW Department of Education and Training. 2003. *Quality teaching in NSW public schools: Discussion paper*. Sydney: Professional Support and Curriculum Directorate.

Oxford Online Dictionary. 2019. *E-learning*. https://www.lexico.com/en/definition/e-learning. Datum van gebruik: 12 Augustus 2019.

Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R. & Sindhi, S. 2018. Online education: worldwide status, challenges, trends, and implications. *Journal of Global Information Technology Management,* 21(4):233-241.

Papadopoulou, A., & Palaigeorgiou, G. (2016). Interactive video, tablets and self-paced learning in the classroom: Preservice teachers perceptions. Department of Primary Education, University of Western Macedonia, Greece (13th International Conference on Cognitive and Exploratory Learning in a Digital Age (CELDA 2016).

Petrovic -Dzerdz, M & Trepanier, A. 2018. Online hunting, gathering and sharing – A return to experiental learning in a digital age. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *19* (2):270-281.

Pham, H. 2011 Theory-based instructional models applied in classroom contexts. *Literacy Information and Computer Education Journal,* 2(2):406-415.

Pillay, D.G. & Qhobela, M. 2019. Research ethics and integrity challenges require innovative approaches. *Promoting Academic Integrity: Research ethics and integrity,* 11(11/12):17-18.

Piña, A.A., Lowell, V.L & Harris, B.R. 2018. *Leading and managing e-Learning*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61780-0 Datum van gebruik 6 Julie 2020.

Platt, C.A., Raile, A.N.W. & Yu, N. 2014. Virtually the same? Student perceptions of the equivalence of online classes vs. face-to-face classes. *Journal of Online Learning and Teaching,* 10:489-503.

Plano Clark, V.L. & Ivankova, N.V. 2016. Mixed methods research: a guide to the field. Thousand Oaks, CA.: Sage publications.

Qayyum, A. & Zawacki-Richter, O. 2019. *Open and distance education in Asia, Africa and the Middle East National perspectives in a digital age*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5787-9_14 Datum van gebruik 3 Julie 2020.

Rajput D.I. & Van Deventer, K.J. 2010. An epoch of controversy within Physical Education and sport in post-apartheid South Africa: A review. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance,* 16(1):144-165.

Ravenna, G., Foster, C. & Bishop, C. 2012. Increasing student interaction online: A review of the literature in teacher education programs. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(2):177–203.

Reynolds, R. 2016. Defining, designing for, and measuring ‘‘social constructivist digital literacy’’ development in learners:a proposed framework. *Education Tech Research Development,* 64:735-762.

Romar, J. & Frisk, A. 2017. The influence of occupational socialization on novice teachers’ practical knowledge, confidence and teaching in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 6(1):86-116.

Sadeghi, M. 2019. A shift from classroom to Distance Learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education,* 4(1):80-88.

Salimi, A.Y. & Kornelus, A. 2018. An investigation of student satisfaction with distance education courses based on student characteristics. *Journal of Business and Educational Leadership*, 7(1):146-155.

Sato, T. & Haegele, J.A. 2018. Physical Educators' engagement in online adapted physical education graduate professional development. *Professional Development in Education,* 44(2):272-286.

Sato,T., Ellison, D.W. & Tsuda, E. 2019. Study habits and learning experiences of undergraduate students in a Physical Education major online Kinesiology course. *Physical Educator*; 76(2):440-466.

Seyoum, Y. 2012. Staff development as an imperative avenue in ensuring quality: the experience of Adama University*. Education Research International*, 20:1-7.

Sharma, P., Berrett, B., & Jones, F. 2011. *400 ideas for interactive whiteboards: Instant activities using technology.* Macmillan Education: Oxford, UK.

Shaw, B.S. & Shaw, I. 2014. Determinants of physical activities in children and adolescents: Implications for the increasing prevalence of childhood obesity. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance,* 2:91-101.

Simonson, M., Zvacek, S. & Smaldino, S. 2019. *Teaching and learning at a distance: Foundations of Distance education*. 7th ed. US: North Carolina Information Age Publishing.

Sinclaire, J.K. 2014. Student satisfaction with online learning: Lessons from organizational behavior. *Research in Higher Education Journal*, 23:1-20.

South Africa. 2014. Policy for the Provision of Distance Education in South African Universities: In the context of an integrated post-school system, 2014 (Notice 535). *Government Gazette,* 37811, 7 July.

South African Department of Health (SADH). 2020. *National Health Research Ethics Council Guidelines*. http://nhrec.health.gov.za/index.php/grids-preview. Datum van toegang: 12 Mei 2020.

South African Institute for Distance Education (SAIDE). 2020. *Open learning principles*. http://www.saide.org.za/article.php?id=5. Datum van toegang 20 April 2020.

Spiegel, S., Gray, H., Bompani, B., Bardosh, K. & Smith, J. 2017. Decolonising online development studies? Emancipatory aspirations and critical reflections – a case study. *Third World Quarterly,* 38(2):270-290.

Spooner, M., Flowers, C., Lambert, R. & Algozzine, B. 2008. Is more really better? Examining perceived benefits of an extended student teaching experience. *The Clearing House,* 81:263–269.

Srivastava, P. 2018. Advantages & disadvantages of e-education & e-learning. *Journal of Retail Marketing & Distribution Management,* 2(3):22-27.

St. Pierre, P. 2012. Distance learning in Physical Education Teacher Education. *Quest,* 50(4):344-356.

Stanley, G. 2012. Challenges in the quest to create global qualifications and standards are driving change in education systems. In: Bienkowski, W., Brada, J.C. & Stanley, G., eds. *The university in the age of globalization: Rankings, resources and reforms*. London: Palgrave Macmillan. pp. 3-25.

Stellenbosch University (SUN). 2020. Faculty of Education: Academic Programmes and Faculty Information. http://www.sun.ac.za/english/Documents/Yearbooks/Current/Education.pdf Datum van gebruik 7 Februarie 2020.

Stroebel, L.C.E., Hay, J. & Bloemhof, H.J. 2016. PE in South Africa: Have we come full Circle? *South African Journal for Research in Sport, PE and Recreation*, 38(3): 215-228.

Stroebel, L.C.E., Hay, J. & Bloemhoff, H.J. 2017. Needs and challenges of Foundation Phase life skill teachers in delivering physical education: Jack of all trades and master of none? *South African Journal for Research in Sport*, 39(3):163-177.

Stroebel, L.C.E., Hay, J. & Bloemhoff, H.J. 2018. Challenges facing Life Skills and Life Orientation subject advisory in implementation of Physical Education. *South African Journal of Education*, 40(3):121-136.

Stroebel, L.C.E., Hay, J. & Bloemhoff, H.J. 2019. An approach to re-skilling of in-service teachers in Physical Education in South African schools. *South African Journal of Education*, 39(2):1-12.

Surmiak, A. 2018. Confidentiality in qualitative research involving vulnerable participants: researchers' perspectives. *Qualitative Social Research,* 19(3):393-418.

Taliaferro, A.R. & Bulger S.M. 2020. A delphi study of effective adapted physical education practicum experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly,* 37:20-40.

Tambe, P. 2016. Evolution of the Weband E-Learning application. *International Conference on Computing for Sustainable Global Development (INDIACom).*

Taylor, S.P. 2018. Critical realism vs social constructionism & social constructivism: application to a social housing research study. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research,* 37(2):216-222. http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3596/ Datum van toegang: 12 May 2020.

Teo, T., Zhou, M., Fan, A.C.W. & Huang, F. 2019. Factors that influence university students' intention to use Moodle: a study in Macau. *Education Tech Research Development*, 67:749–766.

Turhan, S. 2019. Comparing university student satisfaction with distance education. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference.* p. 37-41.

Turrens, J.F. & Springer, M.S. 2019. *How to train undergraduates in research intergrity and the responsibility conduct of research*. USA:Washington, DC: Council of Undergraduate Research.

Unisa. 2019. Bachelor of Education (Intermediate and Senior Phase). http://www.unisa.ac.za/sites/corporate/default/Register-to-study-through-Unisa/Undergraduate-&-honours-qualifications/Find-your-qualification-&-choose-your-modules/All-qualifications/Bachelor-of-Education-(Intermediate-and-Senior-Phase)-(02607) Datum van gebruik: 12 Maart 2020.

Unisa. 2020. About. The leading ODL university. https://www.unisa.ac.za/sites/corporate/default/About/The-leading-ODL-university Datum van gebruik: 4 Maart 2020.

Universiteit van die Vrystaat (UV). 2019. *Education 2018 Rulebook*. https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider40/faculty-yearbooks/education-rule-book-2018.pdf?sfvrsn=5175a021_2 Datum van toegang: 12 November 2019.

Universiteit van Johannesburg (UJ). 2020. *Faculty of Educations, Rules and Regulations.* https://www.uj.ac.za/faculties/facultyofeducation/Documents/Faculty-ofEducation_RULES_AND_REGULATIONS-2017.pdf Datum van toegang: 4 Februarie 2020.

Universiteit van Pretoria (UP). 2019. *Unit for distance education*. https://www.up.ac.za/distance-education/article/22709/unit-for-distance-education Datum van toegang: 27 June 2019.

University of Fort Hare (UFH). 2020 *Faculty of Education*. http://www.ufh.ac.za/files/Education%20Prospectus%20.pdf Datum van toegang: 5 Februarie 2020.

University of SUNY Cortland. 2020. *Catalog*. https://catalog.cortland.edu/preview_program.php?catoid=34&poid=5901 Datum van gebruik 17 Februarie 2020.

University of the Western Cape (UWC). 2020. *Education Academic Programme*. https://www.uwc.ac.za/Pages/AllProgrammes.aspx Datum van toegang: 12 Februarie 2020.

University of the Witwatersrand (WITS). 2020. *Wits School of Education*. https://www.wits.ac.za/education/academic-programmes/ Datum van gebruik: 6 Februarie 2020.

Uribe, S.N & Vaughan, M. 2017. Facilitating student learning in distance education: a case study on the development and implementation of a multifaceted feedback system. *Distance Education,* 38(3):288-301.

Van der Merwe, F.J.G. 1999. *Sportgeskiedenis: 'n Handleiding vir Suid-Afrikaanse studente* (trans.: Sports history: A guide for South African students). Stellenbosch: FJG Publikasies.

Van der Westhuizen, S.J. 2018. *Die effek van 'n indiens-opleidingprogram op onderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding* (The effect of an in-service training programme on teachers' perceptions of Physical Education). Potchefstroom, NWU, (Thesis – Magister). https://orcid.org/0000-0002-8906-4806.

Van Deventer, K.J. 2012. School physical education in four South African provinces: A survey. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation,* 34(1):153-166.

Van Niekerk, M.P. 2015. Students' perceptions on IWB through the lens of the community of inquiry framework, NWU, Potchefstroom. *South African Journal of Education*, 35(4):1-11.

Vardi, I. 2013. Effectively feeding forward from one written assessment task to the next. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 38(95):599-610.

Viberg, O. & Grönlund, A. 2017. Understanding students' learning practices: challenges for design and integration of mobile technology into distance education. *Learning, Media and Technology,* 42(3):357-377.

Villalba, A., Gonzalez-Rivera, M.D. & Diaz-Pulido, B. 2017. Obstacles perceived by Physical Education teachers to Integrting ICT. *The Turkish Online Journal of Educational Technologies*, 16(1):83-92.

Vu, P., Cao, V., Vu, L. & Cepero, J. 2014. Factors Driving Learner Success in Online Professional Development. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 15(3):121-139.

Wang, L. 2014. Teaching perspectives of pre-service physical education teachers: the Shanghai experience. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5):451-465.

Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B. & Rapp, C. 2009. *Keeping pace with K-12 online learning: A review of state-level policy and practice*. Evergreen, CO. Evergreen Education Group.

Wen, J., Zhang, W. & Shu, W. 2018. A cognitive learning model in distance education of higher education institutions based on chaos optimization in big data environment. *Springer Nature*, 75:719-731.

Whitehead, M. 2013. Feature: "Physical literacy". *Journal of Sport Science and Physical Education,* 65:1-449.

Williams, L., Martinasek, M., Carone, K. & Sanders, S. 2020. High school students' Perceptions of traditional and online health and physical education courses. *Journal of School Health,* 90(3):234-245.

Wikipedia. 2020a. *List of iOS and iPadOS devices.* https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_iOS_and_iPadOS_devices Datum van gebruik: 11 Mei 2020.

Wikipedia. 2020b. *Panopto*. https://en.wikipedia.org/wiki/Panopto Datum van toegang: 18 April 2020.

Wlodkowski, R. 2008. *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Franciso, CA: John Wiley & Sons.

Addendum A: Vraelys vir studente



QUESTIONNAIRE FOR PHYSICAL EDUCATION STUDENTS STUDYING LIFE ORIENTATION VIA ONLINE DISTANCE LEARNING (ODL)

Dear Student,

Thank you in advance for taking the time to complete this questionnaire. I am fully aware that you have a tight time schedule and thus appreciate your co-operation all the more. It will, however, not require more than 10 minutes to complete the questionnaire.

The aim of this questionnaire is to provide the researcher with information regarding your perceptions of, attitudes towards, and knowledge of Physical Education (PE) taught to you via Online Distance Learning mode, as well as your experience and judgement of the practical part of PE in the ODL programme, for the sake of quality assurance and improvement of the ODL programme. Your professional input in completing this questionnaire will definitely contribute to a better understanding of this specific matter. Such input could also eventually lead to results by which PE as part of Life Orientation can be successfully implemented and improved in the ODL sessions.

The questionnaire will be posted on eFundi by the researcher, Ms Annerie Kruger, and you will thus be able to complete it on that platform.

The information you provide will be treated as strictly confidential and will be utilised for research purposes as well as evaluation and improvement of PE in ODL. If you feel uncomfortable completing the questionnaire, you can withdraw and submit the uncompleted questionnaire to the researcher.

No answer is regarded as correct or incorrect; thus do not see this questionnaire as a test of any kind. Formulate your reply to the questions as honestly, well-considered and detailed as possible.

Your co-operation and professional input is highly appreciated.

Yours faithfully,

Ms Annerie Kruger

North-West University

QUESTIONS ON YOUR PERCEPTION OF ONLINE PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

The following open-ended questions deal with your **perceptions of** and **attitudes** concerning online/distance education PE teacher training.

1. What is your viewpoint on the practicality of online/ distance education PE teacher training?
2. How would you describe your level of confidence in teaching PE after the PE course in distance education mode?
3. How would you describe the contact with the lecturer regarding the online / distance education PE teacher training?
4. Please describe the barriers you experience with online / distance education PE teacher training.
5. How has the online / distance education PE affected your perception of and attitude towards PE ?
6. How would you describe your experience of online / distance education PE teacher training?
7. In your opinion, what were the advantages of online / distance education PE teacher training?
8. In your opinion, what were the disadvantages of online / distance education PE teacher training?
9. Name one (or more) aspects of this mode of delivery that was not very successful in training you in PE and explain why?
10. Name one (or more)aspects of this mode of delivery that was very successful in training you in PE and explain why?
11. Please provide details on if you ever did groupwork or made contact with other students.
12. Can you please provide any general comment on online / distance education PE teacher training?

Thank you very much

Addendum B: Onderhoudskedule - dosente



INTERVIEW SCHEDULE FOR PHYSICAL EDUCATION LECTURERS TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN LIFE ORIENTATION VIA ONLINE DISTANCE LEARNING (ODL)

Dear Colleague,

Thank you in advance for taking the time to complete this interview. I am fully aware that you have a tight time schedule and thus appreciate your co-operation all the more. It will, however, not require more than 20 minutes to complete the interview.

The aim of this interview is to provide the researcher with information regarding your perceptions of, attitudes towards, and knowledge of Physical Education (PE) taught via Online Distance Learning mode, as well as your experience and judgement of the practical part of PE in the ODL programme, for the sake of quality assurance and improvement of the ODL programme. Your professional input in completing this interview will definitely contribute to a better understanding of this specific matter. Such input could also eventually lead to results by which PE as part of Life Orientation can be successfully implemented and improved in the ODL sessions.

The interview will be conducted and recorded by the researcher, Ms Annerie Kruger.

The information you provide will be treated as strictly confidential and will be utilised for research purposes as well as evaluation and improvement of the PE in ODL. If you feel uncomfortable completing the interview, you can withdraw and end the interview with the researcher at any time.

No answer is regarded as correct or incorrect; thus do not see this interview as intimidating. Formulate your reply to the questions as honestly, well-considered and detailed as possible.

Your co-operation and professional input is highly appreciated.

Yours faithfully,

Ms Annerie Kruger

North-West University

QUESTIONS ON YOUR PERCEPTION OF LECTURING ONLINE PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

The following interview questions deal with your **perceptions of** and **attitudes** concerning lecturing online PE teacher training.

1. What is your viewpoint on the practicality of online PE teacher training?
2. How would you describe your level of confidence in lecturing PE online?
3. How would you describe the contact with the students regarding the online PE teacher training?
4. Please describe the barriers you experience with online PE teacher training.
5. How has the online PE affected your perception of and attitude towards PE?
6. How would you describe your experience of online PE teacher training?
7. In your opinion, what were the advantages of online PE teacher taining?
8. In your opinion, what were the disadvantages of online PE teacher training?
9. Name one (or more) mode of delivery that was not very successful in training your students in PE and explain why?
10. Name one (or more) mode of delivery that was very successful in training your students in PE and explain why?
11 Can you please provide any general comment on online PE teacher training.

Thank you very much

Addendum C: Ingeligte toestemmingsvorm vir dosente

Faculty of Education Sciences
Subject Group Movement Education
Tel. 016 910 3067

PARTICIPANT INFORMATION LEAFLET AND CONSENT FORM FOR

Lecturers who teach Life Orientation with Physical Education via Online Distance Learning (ODL).

The challenges and success rate of lecturers teaching Physical Education in Online Distance Learning (ODL).

REFERENCE NUMBERS:

PRINCIPAL INVESTIGATOR:
Ms Annerie Kruger

ADDRESS:
Movement Education
Building 11B
North-West University
Vanderbijlpark 1912

CONTACT NUMBER:
016 910 3067 / 083 711 4123

Dear Colleague,

You are being invited to take part in this research project conducted to understand how lecturers use different modes of delivery to teach the practical part of Physical Education and the advantages and disadvantages of the different teacher training methods. The project is managed by Ms Annerie Kruger under the supervision of Prof. Dorita du Toit, a senior lecturer at the North-West University.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this study. Please ask the researcher any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Please note that your participation should be **entirely voluntary** and that you are free to decline to participate. If you say no, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any point, even if you initially agreed to take part.

This study still has to be approved by the **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences of the North-West University (NWU-HS-2019-2020)** and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki and the ethical guidelines of the National Health

Research Ethics Council. The research ethics committee members or relevant authorities might therefore ask to inspect the research records.

What is this research all about?

The objective of the study is to determine the experiences of lecturers teaching Physical Education (PE) in Online Distance Learning (ODL). In other words, whether the delivery mode of PE is successful or unsuccessful in an ODL BEd course with a PE component, and if the support and teaching methods of the lecturer are effective. To determine this, the following have to be done:

- Conducting an interview of 20-30 minutes with you, regarding your experiences and success of teaching PE in ODL.
- Explaining the different modes of delivery that you use to implement successful PE training in the ODL setting.
- Stating whether you would like to improve or change the ODL program for PE.

Why have you been invited to participate?

You have been invited to participate because 1) you are one of the lecturers who teach PE for ODL students, 2) you use different modes of delivery and technology to teach PE in ODL, and 3) you have knowledge of what methods work the best for lecturing PE for ODL students. You will be excluded if you are no longer a lecturer at the North-West University or for some personal or professional reason have to withdraw from the team.

What will your responsibilities be?

If you agree to participate in the research you will be expected to

- Attend and participate in an individual interview of 20 to 30 minutes with the researcher in November 2019 that will be recorded with your permission.

How will you benefit from taking part in this research?

The direct benefit for you as a participant in the research project is that your enjoyment and opinions on lecturing PE in ODL can probably improve.

The indirect benefits are that your participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of lecturing PE in an ODL course for future students to become better PE teachers.

Are there risks involved in your taking part in this research?

This is a no risk research project, but you may feel slight discomfort when conducting the interview, when you will be asked about your opinions and experiences of the mode of delivery in lecturing PE, in the ODL setting.

Who will have access to the data?

Your anonymity will be protected when data is transcribed by adding a code to your name to ensure that no link can be made between your identity and what you said. This code will also be used when feedback is given in discussions, reports and journal articles on the research.

Confidentiality will be ensured by calling upon all participants to not discuss what has been said in the interviews, by whom, and by not indicating any identifying data in the transcriptions and reports. A confidentiality agreement will also be signed with the person who will transcribe the data.

All the data that the researcher captures by means of the interview will be known only to the researcher and protected by a password known only to the researcher. Electronic copies of this data will be kept on the principal investigator's computer and hard copies of data will be locked in a safe in the office of the

principal investigator while the research is in progress. Upon completion of the research the electronic data will be transferred to DVD and stored with all hard copies in a safe at the principal investigator's office for a period of five years.

How will you know about the findings?
We will send every lecturer who participated in the study a report on the outcome of the research.

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact Ms Annerie Kruger at 083 711 4123 for more information.
- If you have complaints about the process you can contact the Health Research Ethics Committee at the North-West University at 018 299 2092.
- You will receive a copy of this information and consent form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I ……..……. agree to take part in a research study entitled: **Onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus**
(The success rate of lecturers teaching Physical Education in Online Distance Learning).

I declare that:

- I have read this information and consent form and it is written in a language in which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions to both the person obtaining consent, as well as the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is **voluntary** and I have not been pressured to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the study plan as agreed to.

Signed at (*place*) .....…..…….. on (*date*) ……...…….. 20....

....
Signature of participant **Signature of witness**

Declaration by person obtaining consent

I *(name)* ……..…… declare that:

- I explained the information in this document to ……..
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) .....…..……. on (*date*) ……...…….. 20....

....

Signature of person obtaining consent **Signature of witness**

Declaration by researcher

I *(name)* ……..…… declare that:

- I explained the information in this document to ……..
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) .....…..……. on (*date*) ……...…….. 20....

....

Signature of researcher **Signature of witness**

Addendum D: Ingeligte toestemmingsvorm vir studente

Faculty of Education Sciences
Subject Group Movement Education
Tel. 016 910 3067

PARTICIPANT INFORMATION LEAFLET AND CONSENT FORM FOR

Students who study BEd with Physical Education as part of Life Orientation in Online Distance Learning (ODL)

The success and shortcomings of the mode of delivery and teacher training for BEd students studying the Physical Education part of Life Orientation in ODL

REFERENCE NUMBERS:

PRINCIPAL INVESTIGATOR:
Ms Annerie Kruger

ADDRESS:
Movement Education
Building 11B
North-West University
Vanderbijlpark 1912

CONTACT NUMBER:
016 910 3067 / 083 711 4123

Dear Student,

You are being invited to take part in this research project conducted to understand how students perceive the different modes of delivery and teacher training to study the practical part of Life Orientation called Physical Education. The study is managed by Ms Annerie Kruger under the supervision of Prof, Dorita du Toit, a senior lecturer at the North-West University.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this study. Please ask the researcher any questions about any part of this study that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Please note that your participation should be **entirely voluntary** and that you are free to decline to participate. If you say no, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any point, even if you initially agreed to take part.

This study was approved by the **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences of the North-West University (NWU-HS-2019-2020)**, Ethics number: NWU-01643-19-A2, and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki and the

ethical guidelines of the National Health Research Ethics Council. The research ethics committee members or relevant authorities might therefore ask to inspect the research records. Permission from **NWU Research Data Gatekeeper Committee (NWU-RDGC)**, NWU-GK-2020-029 was also obtained to work with NWU students.

What is this research all about?

The objective of the study is to determine how students experience the mode of delivery and teacher training in a Physical Education (PE) Online Distance Learning (ODL) course. In other words, whether the delivery mode and teacher training of PE is successful and relevant to an ODL course and support and teaching methods of the lecturers are effective for PE and how will assignments on the practical part of the PE be accomplished. To determine this, the following have to be done:

- Complete a questionnaire regarding your experiences on teacher training, success and handicaps of studying PE in ODL.
- Explain the understanding of the different modes of delivery that you are taught, to implement successful PE in the ODL setting.
- Online teacher training necessary for successful practical PE training.

Why have you been invited to participate?

You have been invited to participate because 1) you are one of the students who study Life Orientation with a Physical Education component via ODL, 2) you receive/use different modes of delivery and teacher training with technology to study PE in ODL, and 3) you have knowledge of what methods and training work the best for studying PE in ODL. You will be excluded if you are no longer studying at the North-West University or for some personal or professional reason have to withdraw from the team.

What will your responsibilities be?

If you agree to participate in the research you will be expected to

- An individual questionnaire on eFundi in July 2020 that will be recorded with your permission.

How will you benefit from taking part in this research?

The direct benefit for you as a participant in the research project is that your enjoyment and opinions on studying PE in ODL can probably improve.

The indirect benefits are that your participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of studying and lecturing PE in an ODL course for future students to receive better teacher training for PE online.

Are there risks involved in your taking part in this research?

This is a no risk research project, but you may feel slight discomfort when answering the questionnaire, when you will be asked about your opinions and experiences of the advantages and disadvantages of the mode of delivery for PE, in the ODL setting.

Who will have access to the data?

Your anonymity will be protected when data is transcribed by adding a code to your name to ensure that no link can be made between your identity and what you answered. This code will also be used when feedback is given in discussions, reports and journal articles on the research.

Confidentiality will be ensured by calling upon all participants to not discuss what has been written in the questionnaire by whom and by not indicating any identifying data in the transcriptions and reports. A confidentiality agreement will also be signed with the person who will transcribe the data.

All the data that the researcher captures by means of the questionnaire will be known only to the researcher and protected by a password known only to the researcher. Electronic copies of this data will

be kept on the principal investigator's computer and hard copies of data will be locked in a safe in the office of the principal investigator while the research is in progress. Upon completion of the research the electronic data will be transferred to USB and stored with all hard copies in a safe at the principal investigator's office for a period of five years.

How will you know about the findings?

We will send every student who participated in the study a report on the outcome of the research.

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact Mrs Annerie Kruger at 083 711 4123 for more information.
- If you have complaints about the process you can contact the Health Research Ethics Committee at the North-West University at 018 299 2092.
- You will receive a copy of this information and consent form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I ……..……. agree to take part in a research study entitled: **The success of the mode of delivery for students studying Physical Education in Online Distance Learning.**

I declare that:

- I have read this information and consent form and it is written in a language in which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions to both the person obtaining consent, as well as the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is **voluntary** and I have not been pressured to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the study plan as agreed to.

Signed at (*place*) .....….....…….. on (*date*) ……...…….. 20....

....

Signature of participant **Signature of witness**

Declaration by person obtaining consent

I *(name)* ……..…… declare that:

- I explained the information in this document to ……..
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above.
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) .....….....…….. on (*date*) ……...…….. 20....

....

Signature of person obtaining consent **Signature of witness**

Declaration by researcher

I *(name)* ……..…… declare that:

- I explained the information in this document to ……..
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) .....….....…….. on (*date*) ……...…….. 20....

....

Signature of researcher **Signature of witness**

Addendum E: Inligtingsblad vir studente

Private Bag X1290, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: +2718 299-1111/2222
Fax: +2718 299-4910
Web: http://www.nwu.ac.za

The Faculty of Health Sciences Ethics Office of the North-West University is acknowledged for the use of their document with minor adjustments made by the North-West University Education, Management and Economic Sciences, Law, Theology, Engineering and Natural Sciences Research Ethics Committee (NWU-EMELTEN-REC).

INFORMED CONSENT DOCUMENTATION FOR STUDENTS INVOLVED IN A DISTANCE LEARNING PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION PROGRAMME

TITLE OF THE RESEARCH STUDY:
Onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus (*Education students and lecturers` experience of the effectiveness of Physical Education teacher training in distance education mode*)

ETHICS REFERENCE NUMBERS: NWU-01643-19-A2

PRINCIPAL INVESTIGATOR / MASTERS' STUDENT: Ms Annerie Kruger

STUDY LEADER: Prof D du Toit, Dr Niekie van der Merwe

ADDRESS:
Movement Education
Building 11B
North-West University
Vanderbijlpark 1912

CONTACT NUMBER:
016 910 3067 / 083 711 4123

Dear Student,

You are being invited to take part in this Masters' research study conducted to understand how students and lecturers experience the distance education mode of delivery in a Physical Education (PE) teacher education course. The project is managed by Ms Annerie Kruger under the supervision of Prof. Dorita du Toit, an associate professor at the North-West University.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this study. Please ask the researcher any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Please note that your participation should be **entirely voluntary** and that you are

free to decline to participate. If you say no, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any point, even if you initially agreed to take part.

This study has been approved by the **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences of the North-West University (NWU--01643-19-A2)** and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki and the ethical guidelines of the National Health Research Ethics Council. The research ethics committee members or relevant authorities might therefore ask to inspect the research records.

What is this research all about?

The objective of the study is to investigate the experiences of students enrolled in and lecturers teaching PE in a distance education (also known as Online Distance Learning [ODL]), B.Ed course. In other words, which aspects of the distance education PE course are experienced as positive and effective, and which components can be improved. To determine this, the following will have to be done:

- Completing an online questionnaire about your perceptions and experiences in a PE teacher education course in distance education mode.

Why have you been invited to participate?

You have been invited to participate because 1) you are one of the students who are enrolled in a PE course in your BEd programme in distance education mode, and 2) you experience the positive and negative aspects of distance education in PE first-hand. You will be excluded if you are no longer a student at the North-West University or for some personal or other reason have to withdraw from the team.

What will your responsibilities be?

If you agree to participate in the research you will be expected to

- Complete an online questionnaire with 11 questions which will take about 10 minutes of your time, at the end of the first term and again at the end of the second term of the year..

How will you benefit from taking part in this research?

The direct benefit for you as a participant in the research study is that you can voice your opinions and share your experiences, which will contribute to the recommendations that will be made from this study.

The indirect benefits are that your participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of PE distance education programmes which can contribute to future students becoming better PE teachers.

Are there risks involved in your taking part in this research?

There are no risks involved when you complete the questionnaire online.

Who will have access to the data?

Your anonymity will be protected when data is analysed by adding a code to your name to ensure that no link can be made between your identity and your responses. This code will also be used when feedback is given in discussions, reports and journal articles on the research.

Confidentiality will be ensured by calling upon all participants to not discuss what has been said in the questionnaires, by whom, and by not indicating any identifying data in the data analysis and reports.

All the data that the researcher captures by means of the questionnaires will be known only to the researcher and protected by a password known only to the researcher. Electronic copies of this data will be kept on the principal investigator's computer and hard copies of data will be locked in a safe in the office of the principal investigator while the research is in progress. Upon completion of the research the electronic data will be transferred to DVD and stored with all hard copies in a safe at the principal investigator's office for a period of five years.

How will you know about the findings?
We will send every student who participated in the study a report on the outcome of the research.

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact Ms Annerie Kruger at 083 711 4123 or Prof Dorita du Toit at 0824548437 for more information.
- If you have complaints about the process you can contact the Health Research Ethics Committee at the North-West University at 018 299 2092.
- You will receive a copy of this information and consent form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I ……..……. agree to take part in a research study entitled: Die ervarings van studente en dosente in Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus (*The experiences of students and lecturers in Physical Education teacher education in distance education mode*)

I declare that:

- I have read this information and consent form and it is written in a language in which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions to both the person obtaining consent, as well as the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is **voluntary** and I have not been pressured to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the study plan as agreed to.

Signed at (*place*) .....….....……. on (*date*) ……...……. 20....

…….. ……..
Signature of participant **Signature of witness**

Declaration by person obtaining consent

I *(name)* ……..…… declare that:

- I explained the information in this document to ……..

- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) .....….....…….. on (*date*) ……...…….. 20....

…… ……
Signature of person obtaining consent **Signature of witness**

Declaration by researcher

I *(name)* ……..…… declare that:

- I explained the information in this document to ……..
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) .....….....…….. on (*date*) ……...…….. 20....

…… ……
Signature of researcher **Signature of witness**

Addendum F: Etiek goedkeuring

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS
Fakulteit Opvoedkunde / Faculty Education
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: 018 299 4656
F: 086 661 8589
http://www.nwu.ac.za

21 April 2020

To Whom It May Concern

I hereby confirm that the ethics application, as stated below, is approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education at the meeting on 24 March 2019.

Ethics number: NWU-01643-19-A2

Project head: Prof D du Toit

Project team: A Kruger (MEd student - 12860378); Dr N van der Merwe

Title: Onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus

Period: 24 March 2020 – 24 March 2021

Risk level: Low

Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Prof Jako Olivier at 018 285 2078 or by email at Jako.Olivier@nwu.ac.za or Ms Erna Greyling at 018 299 4656 or by email at Erna.Greyling@nwu.ac.za .

Yours sincerely

Prof J Olivier
Chair Edu-REC

Addendum F: RDGC goedkeuring

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: +2718 299-1111/2222
Web: http://www.nwu.ac.za
Research Data Gatekeeper Committee

NWU RDGC PERMISSION GRANTED / DENIED LETTER

Based on the documentation provided by the researcher specified below, on 29/06/2020 the NWU Research Data Gatekeeper Committee (NWU-RDGC) hereby grants permission for the specific project (as indicated below) to be conducted at the North-West University (NWU):

Project title: Onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding onderwysersopleiding in afstandsonderrigmodus.

Project leader: Prof D du Toit
Researcher/Project Team: A Kruger

Ethics reference no: NWU-01643-19-A2
NWU RDGC reference no: NWU-GK-2020-029

Specific Conditions:

- Due the COVID-19 pandemics the Committee would like to advice the researcher to practice the necessary caution and adhere to the National Covid-19 Guidelines when conducting research with participants.

Approval date: 29/06/2020 **Expiry date: 28/06/2021**

General Conditions of Approval:

- The NWU-RDGC will not take the responsibility to recruit research participants or to gather data on behalf of the researcher. This committee can therefore not guarantee the participation of our relevant stakeholders.
- Any changes to the research protocol within the permission period (for a maximum of 1 year) must be communicated to the NWU-RDGC. Failure to do so will lead to withdrawal of the permission.
- The NWU-RDGC should be provided with a report or document in which the results of said project are disseminated.

Please note that under no circumstances will any personal information of possible research subjects be provided to the researcher by the NWU RDGC. The NWU complies with the Promotion of Access to Information Act 2 of 2000 (PAIA) as well as the Protection of Personal Information Act 4 of 2013 (POPI). For an application to access such information please contact Ms Annamarie De Kock (018 285 2771) for the relevant enquiry form or more information on how the NWU complies with PAIA and POPI.

The NWU RDGC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the NWU RDGC for any further enquiries or requests for assistance

Yours sincerely

Prof Marlene Verhoef
Chairperson NWU Research Data Gatekeeper Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\test 2.docm
13 November 2018

1

Addendum G: Sertifikaat van taalversorging

Wendy Barrow
Taalpraktisyn
(Vertaling en akademiese taalversorging, tegniese versorging)

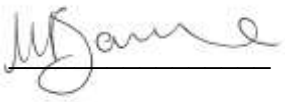
Posbus 435, Parys, 9585
082 776 0852
wl.barrow@yahoo.com

4 Desember 2020

SERTIFIKAAT VAN TAALVERSORGING

Hierdie sertifikaat dien as bevestiging dat ek 'n gekwalifiseerde taalversorger is. Ek bevestig dat die verhandeling met die titel: **Onderwysstudente en -dosente se ervarings van die effektiwiteit van Liggaamlike Opvoeding onderwysopleiding in afstandsonderrigmodus** volledige en professionele taalversorging ondergaan het (nagaan van grammatika, spelling, leestekens en register).

Dit bly egter die outeur van hierdie dokument se verantwoordelikheid om deur hierdie voorgestelde veranderings te gaan en dit te aanvaar of te verwerp.



Wendy Barrow

BA Tale (UV)
BA Hons. (Taalstudie) *Cum Laude* (UV)
MA (Vertaalkunde) (NWU)
Lid van SATI