

'n Raamwerk vir vreemdetaalverwerwing in 'n laetegnologie-omgewing

A framework for language acquisition within a low-tech environment

DR. ALISON GRETCHEN STANDER

Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans
Universiteit van die Vrystaat
Bloemfontein, Suid-Afrika
E-pos: standerag@ufs.ac.za
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6036-5314>



Alison Stander



Angelique van
Niekerk

PROF. ANGELIQUE VAN NIEKERK

Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans
Universiteit van die Vrystaat
Bloemfontein, Suid-Afrika
E-pos: vnieka@ufs.ac.za
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8233-2441>

<p>ALISON STANDER is 'n dosent in die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans, aan die Universiteit van die Vrystaat. Haar navorsingsbelangstelling lê in rekenaargesteuende taalonderrig, met die fokus op Afrikaans as vreemde en tweede taal in aanlyn en gemengde leeromgewings. Buiten vir formele lesings op voor- en nagraadse vlakke, bied sy ook die kortleerprogram in Afrikaans vir vreemdetaalprekers aan. Haar navorsing fokus op die skep van onderrigmodelle vir effektiewe aanlyntaalverwerwing en ondersoek hoe tegnologie taalleerervarings kan ondersteun en verbeter.</p>	<p>ALISON STANDER is a lecturer in the Department of Afrikaans and Dutch, German, and French at the University of the Free State. Her research interest is in computer-assisted language teaching, focusing on Afrikaans as a foreign and second language in online and blended learning environments. Besides formal lectures on undergraduate and postgraduate levels, she also teaches the short learning program (SLP) in Afrikaans for foreign language speakers. Her research focuses on creating instructional models for effective online language acquisition and investigating how technology can support and enhance language learning experiences.</p>
<p>ANGELIQUE VAN NIEKERK is 'n professor in die Departement Afrikaans en Nederlands, Duits en Frans, aan die Universiteit van die Vrystaat. Haar belangstelling in vreemdetaalonderrig, spesifiek Afrikaans en ook apart vir Nederlands, stuur geakkrediteerde formele kortleerprogramme vir onderskeidelik Afrikaans en Nederlands as vreemdetaal aan die UV van stapel. Naas formele voorgraadse en nagraadse onderrig bied sy ook twee keer per jaar 'n volledige aanlyn kortleerprogram vir Nederlands as vreemde taal aan.</p>	<p>ANGELIQUE VAN NIEKERK is a professor in the Department of Afrikaans and Dutch, German, and French at the University of the Free State. Her interest in foreign language teaching, specifically Afrikaans and Dutch, led to the launch of two formal accredited short learning programs for Afrikaans and Dutch as foreign languages at the UFS. Besides formal lecturing on an undergraduate and postgraduate level, she also presents the SLP in Dutch. This SLP is offered fully online every semester.</p>

Datums:

Ontvang: 2024-11-06

Goedgekeur: 2025-05-01

Gepubliseer: Junie 2025

Haar navorsingsfokus val op **toegepaste linguïstiek** in die dissiplinêre velde Semantiek, Pragmatiek, Diskoersanalise en op die talige aard van advertensiekommunikasie in die besonder. Sy lewer talle geakkrediteerde publikasies in die Afrikaanse taalkunde sowel as Kommunikasiewetenskappe soos wat haar *Google Scholar* profiel ook toon. Sy het in 2023 NRF-gradering ontvang.

Her disciplinary focus is on **applied linguistic research** within the disciplines of Semantics, Pragmatics, and Discourse analysis, as well as the linguistic nature of advertising communication. She has produced many accredited publications within Afrikaans linguistics and Communication Sciences as is evident from her *Google Scholar* profile. She received an NRF rating in 2023.

ABSTRACT

A framework for language acquisition within a low-tech environment

Teaching foreign language acquisition in a low-tech online environment offers some challenges. The research undertaken in this study focused on developing a teaching model for foreign language acquisition. The suggested model as well as a qualitative and quantitative survey was used to evaluate a specific existing course for Afrikaans language acquisition by adults. The results of the literature study (to develop a model) and data gathering (the survey) provided valuable insights regarding the design and update of language acquisition courses in a similar teaching context (or mode) and a similar student profile.

Following the literature review, a multi-phased mixed-methods research design was implemented to collect data from student respondents. The first phase of data collection took place before the students started with the Afrikaans foreign language courses Gesellig Afrikaans (GA) 1 and 2. During this phase, prospective students were asked to complete a needs analysis questionnaire. The second phase occurred after the students had completed the GA courses. In this phase, respondents were asked to complete an evaluation questionnaire and participate in individual interviews.

The needs analyses revealed that future students wanted to learn Afrikaans in order to use the language in social settings and at work. The students also wanted to be able to understand and respond to spoken Afrikaans. The needs analysis identified the respondents' preferred types of activities and topics to be included in foreign language courses.

The evaluation questionnaire determined the extent to which the GA courses met the needs of the students. More specifically, it evaluated the content used on the online platform to determine to what extent this met the expectations of the enrolled students. The interviews, (long after their individual and final course results were known) with respondents who had previously completed the course were used to cross-check responses gathered in the first needs analysis questionnaire before course enrolment.

The literature study focused on the parameters of a language learning model, language teaching approaches and methods, theories on adult learning, and theories on language learning in an online (hybrid) teaching context. The literature study and the data gathered from respondents (needs analysis before course enrolment and evaluation questionnaire after completion of the (Gesellig Afrikaans) course) contributed to developing the suggested teaching model for language acquisition within a low-tech environment.

The model has three main components: language acquisition (what?), the adult as student (who?), and the presentation mode (how?). Guidelines regarding what should be considered when developing a foreign language acquisition course for adults in a low-tech environment related to each aspect of the model are included in the results.

Language acquisition focuses on the language skills that should be developed and the teaching approaches and methods best suited to reach the goal of language acquisition. The component adult as student gives guidelines on the aspects that should be considered when teaching adults (in contrast to school children and bona fide students). The presentation mode consists of five subcomponents: the design of learning material, assessments and feedback, course resources, course design, and the facilitator's role.

This study contributes to the teaching of foreign languages (language acquisition) to students with a similar profile (adult learner) within a Southern African context and thus a similar "low-tech" environment (linked to challenges such as unstable internet connections, cost of data, etcetera).

KEYWORDS: adult students, foreign language learning, foreign language acquisition, low-tech environment, online assessment, online learning and teaching, model for teaching language acquisition, Afrikaans, course design, Southern Africa, language skills

TREFWOORDE: volwasse studente, vreemdetalaanleer, vreemdetaalverwerwing, laetegnologie-omgewing, aanlyn assessering, aanlyn leer en onderrig, model vir die onderrig van taalverwerwing, Afrikaans, kursusontwerp, Suider-Afrika, taalvaardighede

OPSOMMING

Die Covid-19-pandemie het opvoeders gedwing om hul onderrigmodus byna oornag aan te pas vir 'n (gemengde leer) virtuele klaskamer. Nie net is almal gedwing om aanlyn klas te gee nie, maar opvoeders moes in terme van onderrig besin oor onder meer die aard van assesserings, maniere om studentebetrokkenheid te bewerkstellig, die hoeveelheid en watter soort inhoud aanlyn geplaas moes word, ensovoorts. Ná die pandemie het gemengde leer nuwe momentum verkry en kunsmatige intelligensie het al meer prominent geraak wat die besinning oor *wat* en *hoe* en aan *wie* onderrig word, steeds geldig maak. Die fokus van hierdie artikel is die daarstelling van 'n onderrigmodel vir volwasse studente in spesifiek 'n laetegnologie-omgewing met die uitkoms gerig op taalverwerwing. Die model is primêr gebaseer op 'n uitgebreide literatuurstudie, die terugvoer van studente (behoefte en ervaring) in 'n Afrikaanse vreemdetalkursus teen die algemene/ breë agtergrond van die ondersoekers se ervaring as dosente in beide aanlyn as gemengdeleerkursusse.

Die voorgestelde model bestaan uit drie kernkomponente: *taalverwerwing* (wat), die *volwassene as student* (wie) en die *modus van aanbieding* (hoe). Die resultate van die ondersoek het uitgeloop op die daarstelling van riglyne vir elke aspek van die onderrigmodel wat betref 'n verwante uitkoms, vir studente met 'n vergelykbare profiel in 'n vergelykbare laetegnologie-omgewing.

1. Inleiding en afbakening

Tydens en veral ná die Covid-19-pandemie het die opsies van metodes en wyses waarmee daar aanlyn geleer en onderrig kan word dramaties versnel. Skielik was toegang tot kursusse van hoëronderwysinstellings soos Cambridge en Oxford en selfs plaaslike universiteite meer toeganklik. Tydens die pandemie moes die inhoud van bestaande kursusse en modules byna oornag aanlyn leer en gemengde leer moontlik maak. Ten spyte van die potensieel onbeperkte moontlikhede van aanlyn onderrig wêreldwyd, het praktiese uitdagings wat toegang en

tegnologiese uitdagings in die Suider-Afrikaanse konteks betref, opsies rondom beide onderrig en assessering ter tafel gebring. Aan die een kant behoort alle studente in 'n bepaalde groep sonder uitsluiting soortgelyke leerondersteuning te kan benut en aan die ander kant moet assesseringopsies afgestem wees op die kursusinhoud en ook geldige uitslae in die hand werk.

Hierdie artikel sit 'n voorgestelde model uiteen wat gebruik kan word in die ontwikkeling van aanlyn taalverwerwingskursusse vir laetegnologie-omgewings (vergelyk afdeling 3.3.1), byvoorbeeld in Suider-Afrika. Die toepassing gaan om 'n doelgroep (volwassenes) vir wie Afrikaans nóg 'n huistaal, nóg 'n addisionele skooltaal was.

Sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 is Afrikaans nie meer 'n verpligte skoolvak nie. Die onderrigkonteks vir Afrikaans as vreemdetaal is dus hier vergelykbaar met die onderrig van Duits (as vreemde taal) in Duitsland vir byvoorbeeld immigrante of diplomate.

Die voorgestelde model is gemik op die onderrig van volwassenes as studente en dit word die Afrikaanse Vreemde Taal Aanlyn Onderrig (AVTAO)-model genoem. Daar word in die doel van die artikel volstaan met die term taalverwerwing met verrekening van die onderskeid wat daar bestaan tussen natuurlike taalverwerwing by kinders en die manier waarop volwassenes 'n nuwe taal verwerf. In die geval van volwassenes is die uitkoms van die proses van aanleer steeds taalverwerwing (lees, luister, praat en skryf).

Die AVTAO-model is primêr gebaseer op 'n uitgebreide literatuurstudie en die deelnemerterugvoer (deur vraelyste en onderhoude) in 'n gemengde leer en aanlyn omgewing (van dieselfde kursusinhoud). Die riglyne vir onderrig word in die bevindinge van die artikel belig.

2. Doelwitte en relevansie

Die artikel het ten doel om:

- 'n onderrigmodel te verskaf vir taalverwerwing en -assessering gerig op volwassenes in 'n laetegnologie-omgewing; en
- aan die hand van die literatuurstudie, die data-insameling (behoefte en ervaring) van deelnemers aan die ondersoek, die drie subkomponente van die model uit te pak: student, modus en kursusinhoud.

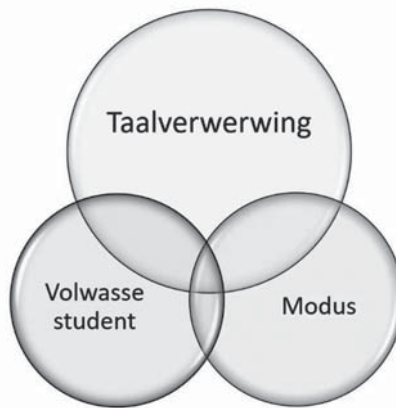
Die tegnologiese tydgewrig, veral sedert die Covid-19-pandemie, en die groeiende fokus op meertaligheid en taalverwerwing (ingesluit die inheemse tale in die Suider-Afrikaanse konteks by menige Suider-Afrikaanse universiteite wat betref gesprekstaa modules) benadruk die relevansie van die ondersoek.

Die literatuuroorsig bespreek verskeie aspekte van vreemdetaalonderrig in 'n aanlyn en/of gemengdeleer konteks, soos byvoorbeeld ontwerpbeginsels, taalverwerwingsbenaderings en -metodes, die rol van die fasiliteerder, soort assesserings en volwasse leerteorieë. Dit is egter belangrik om al hierdie aspekte te orden en binne die uitkomst van vreemdetaalverwerwing te plaas.

Die voorgestelde model bestaan uit drie kernkomponente, naamlik: *taalverwerwing*, die *volwasse student* en die *modus van aanbieding*. Die eerste komponent *taalverwerwing* verwys na die doel en aard (wat?) van die onderrigmodel. In hierdie geval gaan dit dus nie oor tuinmaak of motorspuitverf nie, maar om 'n bepaalde vaardigheid, naamlik taalverwerwing. Die tweede komponent van die model, die *volwassene as student* (dit is volwassenes wat nie Afrikaans op skool gehad het nie en wat nie die taal natuurlik verwerf het as jong kind nie), verwys na die teikengroep van so 'n kursus. Die derde komponent van die model, is die *modus van*

aanbieding en dit verwys na die aard van die aanbiedingsmetode waarbinne die onderrig van toepassing is. In hierdie geval is dit 'n aanlyn en/of gemengde (“hybrid” en “blended”) aanbieding vir 'n laetegnologie-omgewing. (Beide die aanlyn en gemengde aanbieding van die kursus wat as toepassing vir die model gebruik word, volg presies dieselfde struktuur wat dieselfde kursusinhoud, -assesserings en -uitkomst insluit. Al wat verskil, is dat die leerproses in lewende lywe in die gemengde aanbieding begelei word.)

Hierdie drie komponente, naamlik “wat?” (taalverwerwing), “vir wie?” (die volwassene as student) en “hoe?” (die modus van aanbieding) is die kern van die voorgestelde model vir taalverwerwing in 'n laetegnologie-omgewing (soos die Suider-Afrikaanse konteks). Die literatuurstudie, data-insameling (vraelyste en onderhoude oor behoeftes (as voortoets)) en evaluering van 'n bepaalde kursus (as natoets), rig primêr die bespreking van elk van die drie komponente van die onderrigmodel. Die komponente funksioneer nie in isolasie nie. Die *wie?*-, *wat?*- en *hoe?*- komponente van die model beïnvloed mekaar wedersyds. Figuur 1 is 'n voorstelling van die wisselwerking en ideale oorvleueling tussen die komponente.



Figuur 1: 'n Voorstelling van die oorvleueling van komponente van die AVTAO-model in 'n lae-tegnologie-omgewing.

3. Literatuurstudie en teoretiese raamwerk

In elk van die volgende afdelings word dié drie kernkomponente, **taalverwerwing**, die **volwasse student** en die **modus van aanbieding**, eers teen die agtergrond van die literatuurstudie bespreek om die belangrikste aspekte van elk van die komponente uit te lig. Daarna word die aspekte vanuit die deelnemerterugvoer (sowel die gemengde as die aanlyn opsie), bespreek.

3.1 *Wat?: Taalverwerwing (vreemdetalaanleer)*

Taalbevoegdheidsontwikkeling word oor die algemeen beskou as 'n vaardigheid op vier gebiede: luister, lees, praat en skryf. Kennis van onder meer die klankstruktuur, woordeskate en sinstruktuur is nodig om hierdie bevoegdheide te ontwikkel (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), 2024). Volgens die Europese Referensiekader (ERK), die Amerikaanse Raad vir die Onderrig van Vreemde Tale (American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)) en die Interagency Language Roundtable (ILR) moet al vier vaardighede ontwikkel word om kommunikatiewe bevoegdheid te bereik (Proficiency Scales,

2024; Masduqi, 2016:507; Pignot-Shahov, 2012:38). Daar word na die ERK verwys omdat daar tans geen ander geldige en betroubare raamwerk vir die meting van taalbevoegdheid, binne die Suider-Afrikaanse konteks, as toepaslike verwysingspunt is nie.

Die gekose taalvaardighede wat in 'n kursus ontwikkel word, word bepaal deur aspekte soos die uitkomst van die kursus, die beskrywing van die gekose ERK-vlak in die kursus, die gekose taalvaardigheid (bepaal deur die student se behoeftes) en die kennis en vaardighede van die fasiliteerder. Die sukses van taalverwerwingskursusse kan dus gemeet word tot die mate waarin die studente die relevante taalbevoegdhede kan demonstreer ná die voltooiing van die kursus.

In die geval van die uitkomst van 'n kursus bepaal die verband tussen die generiese kursusuitsoms (vreemdetaalverwerwing) en die kleiner en kontinue assesserings gerig op die bereiking van die vaardighede (luister, lees, praat en skryf) die bepaalde kursusinhoud asook die modus van onderrig.

In Suid-Afrika word die uitkomst van 'n kursus bepaal deur gebruik te maak van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewaardigheid (SAKO/SAQA) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en, indien dit 'n vreemdetaalkursus is, kan die riglyne van 'n gestandaardiseerde meetinstrument soos die Europese Referensiekader (ERK) ook leiding gee ten opsigte van die vereistes wat van studente op sekere taalvlakke verwag word.

Om hierdie kommunikatiewe bevoegdheid en die geïdentifiseerde uitkomst te bereik, moet verskillende opsies in terme van taalverwerwingsmetodes en -benaderings teen die agtergrond van die literatuurstudie en deelnemerterugvoer oorweeg word wanneer 'n taalverwerwingskursus van nuuts af ontwikkel en/of aangepas word. In afdeling vyf word al drie komponente van die model ingesluit in die evaluering van 'n bepaalde vreemdetaalkursus, *Gesellig Afrikaans*. Dieselfde model sou dus ook gebruik kon word vir die aanpassing, ontwerp en toetsing van ander taalverwerwingskursusse gerig op volwassenes in 'n laetegnologie-omgewing (soos die Suider-Afrikaanse konteks).

3.1.1 *Taalverwerwingsmetodes en -benaderings*

Die soeke na die beste manier om 'n vreemde taal te onderrig het gelei tot die ontwikkeling van verskeie taalonderrigmetodes en -benaderings (Prabhu, 1990:161; Weideman, 2001:2). Die ontwikkeling van elke nuwe metode of benadering het gewoonlik ontstaan uit die sterk punte (positiewe aspekte) en die leemtes van die vorige benadering, of as gevolg van 'n behoefte om 'n spesifieke vaardigheid binne 'n gegewe tydperk of konteks aan te leer (Brown, 2014; Kumaravadivelu, 2006:163). Die kommunikatiewe en taakgebaseerde benaderings is van die bekendste vreemdetaalonderrigbenaderings wat steeds gebruik word. Beide benaderings fokus op die ontwikkeling van kommunikatiewe vaardighede. Die kommunikatiewe benadering gebruik interaksie en "outentieke tekste", terwyl die taakgebaseerde benadering take gebruik om kommunikasievaardighede te ontwikkel.

Alhoewel beide benaderings in verskeie onderrigkontekste suksesvol gebruik kan word, vereis 'n laetegnologie-konteks van Suider-Afrika in die tydgewrig (die jaar 2024 en veral sedert die Covid-19-pandemie) 'n aanpassing en implementering van ook ander metodes en benaderings (Mwanza, 2017:2). Die kombinasie van verskillende benaderings, metodes en tegnieke wat binne 'n gegewe konteks gebruik word, is waarna Kumar (2013:1) verwys as die "eklektiese benadering". Vir meer besonderhede oor die taalbenaderings en -metodes raadpleeg Richards en Rodgers (2014). Die eklektiese benadering kry vervolgens aandag op grond van die terugvoer (behoeftes) uit die vraelyste (afdeling vyf).

3.1.2 Die eklektiese benadering

Volgens Gao (2011:365) is die eklektiese benadering nie ’n “individuele of konkrete” benadering nie, maar fokus dit steeds op al die taalvaardighede en dwing dit die opvoeder om alle aspekte van leer, onderrig, en die gebruik van verskillende materiale en in verskillende kontekste te oorweeg. Sommige van die kenmerke van die eklektiese benadering sluit ’n kombinasie van verskillende tegnieke in (Richards en Rodgers, 2014:352; Sarifa, 2020:108) wat die opsie bied om verskeie aktiwiteite te inkorporeer asook om take te ontwikkel wat die leerproses meer interaktief en lewendig maak (Billah, 2015). So ’n kombinasie van tegnieke sou byvoorbeeld formele grammatika-onderrig kombineer met ’n kommunikatiewe metode waarin die grammatikale korrektheid van die mondelinge produksie evalueer word. Volgens Tejada Molina, Perez Cañado en Luque Aquilló (2005) beskou die meerderheid taalspesialiste die eklektiese benadering as ’n realistiese oplossing vir die probleme wat ontstaan wanneer slegs een benadering gebruik word.

Weideman (2001:10) waarsku egter dat ’n kombinasie van verskillende benaderings en tegnieke ook konflik kan veroorsaak in die uitkomst wat bereik moet word. Dit is omdat spesifieke tegnieke tot sekere uitkomst lei en indien die opvoeder onbewus is hiervan kan die verlangde uitkomst nie bereik word nie (Weideman, 2001:11).

Verskeie navorsers in die veld van taalverwerwing ondersteun die eklektiese benadering – ook in die Suider-Afrikaanse konteks (Seabi, Mogoboya en Montle, 2020:122; Mwanza, 2020:260; Ugwu en Onwe, 2022:146). Dit beteken egter nie dat die kommunikatiewe benadering nie gebruik kan word nie, maar dat dit eerder “aangepas” moet word, of nie in isolasie gebruik moet word nie.

Dit is ook belangrik om uit te lig watter aspekte, volgens die literatuurstudie, van belang is in terme van die volwasse student.

3.2 *Wie?: Die volwasse student*

Baie aspekte beïnvloed die omskrywing van die term volwassene. Vergelyk paragraaf 3.2.1 oor die term volwassene. Ouderdom is byvoorbeeld lankal nie meer die (enigste) bepalende faktor wat gebruik word om volwassenheid te definieer nie. In die onderwyskonteks definieer die Wet op Basiese Onderrig en Opvoeding van Volwassenes, 2000 (Wet 52 van 2000), of die meer bekende Adult Education and Training Act of South Africa (Act 52 of 2000), ’n volwassene as ’n individu van 16 jaar en ouer. Dit is daarom belangrik om te beklemtoon dat die term volwasse student vir die doeleindes van hierdie artikel verwys na ’n persoon wat ouer as 16 is en verantwoordelikheid neem vir hul eie leer.

3.2.1 *Eienskappe van die volwassene as student*

Daar is verskillende eienskappe wat ’n volwassene as student van ’n jonger leerder of tipiese skoolverlater (bona fide student) onderskei. Hierdie eienskappe beïnvloed *wat* onderrig kan word en *hoe* dit onderrig moet word om die gewenste uitkomst te bereik.

Volwassenes is makliker om te onderrig as kinders (Komorowska in Pawlak, 2015:46), het hoër kognitiewe funksies en kan langer konsentreer (Brown en Lee, 2015:117). Volwassenes kan verantwoordelikheid neem vir hul leerervarings en hul kan eie ervarings as verwysingsraamwerk vir nuwe leerervarings gebruik (Knowles, Holton en Swanson, 2015:30). Wat onderrig betref, kan sommige aspekte van volwassenheid ’n impak hê op die taalverwer-

wingsproses (in terme van *hoe* en *wat* onderrig word). Dit sluit in: die fisiologiese, biologiese (potensiële swakker sig en gehoor) en neurologiese veranderinge wat met ouderdom gepaardgaan (Shakouri en Saligheh, 2012:1-2); opinies en oortuiginge oor die leerproses (wat dikwels nie baie maklik verander kan word nie) (Pawlak, 2015:57); en leerstyl en -strategieë (Gopnik, O’Grady, Lucas, Griffiths, Wenten en Dahl, 2017:7893). Ander aspekte wat ’n impak kan hê, sluit die taalaanleg, motivering, persoonlikheid en angs van hierdie aanleerders in asook die feit dat die rol van student vir volwassenes, wat nie bona fide studente is nie, sekondêr sal wees tot alle ander rolle wat hulle moet vervul in hul rol as volwassene of by die werk, byvoorbeeld ’n ouer of mediese praktisyn (Kapur, 2019:11).

Buiten die bogenoemde faktore wat ’n moontlike impak op volwassenes se leerstyle het, is dit belangrik om in ag te neem dat volwasse studente ander doelwitte as jonger leerders of bona fide voltydse studente het en hul benadering tot leer dus ook anders is. Dit is noodsaaklik om die prominentste volwasse-onderrig-teorieë te bespreek wanneer daar na die volwassene as student en hul benadering tot leer verwys word. Dit bevat aspekte wat verreken moet word in die onderrigmodel.

3.2.2 *Volwasse-onderrig-teorieë*

Die vier algemeen-bekende leerteorieë, naamlik behaviourisme, kognitivisme, konstruktivisme en humanisme het bygedra tot verskeie teorieë rakende volwasse-onderrig. Die prominentste volwasse-onderrig-teorieë het uit die humanistiese en konstruktivistiese benaderings ontwikkel en sluit andragogie, selfgerigte leer, transformerende leer en ervaringsleer in. Elkeen van hierdie teorieë lig verskillende aspekte van onderrig by volwassenes uit, maar toon ook ooreenkomste soos selfgerigtheid, motivering, ervaring, leerdergesentreerdheid en refleksie. Tabel 1 bevat ’n opsomming van die ooreenkomste wat daar in die verskeie teorieë, naamlik andragogie, selfgerigte leer, transformerende leer en ervaringsleer voorkom. Dit bevat ook ander affektiewe faktore om te oorweeg wanneer volwassenes onderrig word. Hierdie tabel dien as riglyn vir die aspekte wat uit die literatuur in ag geneem moet word in die ontwikkeling van ’n voorgestelde en optimale onderrigmodel vir taalverwerwing gerig op volwassenes.

In die volgende afdeling word die derde kernkomponent, die *modus van aanbidding*, bespreek. Wat die *modus* betref, word aandag gegee aan die leermateriaal, assessering en terugvoer, kursushulpbronne, kursusontwerp en die rol van die fasiliteerder.

3.3 *Hoe?: Die modus van aanbidding (laetegnologie-omgewings)*

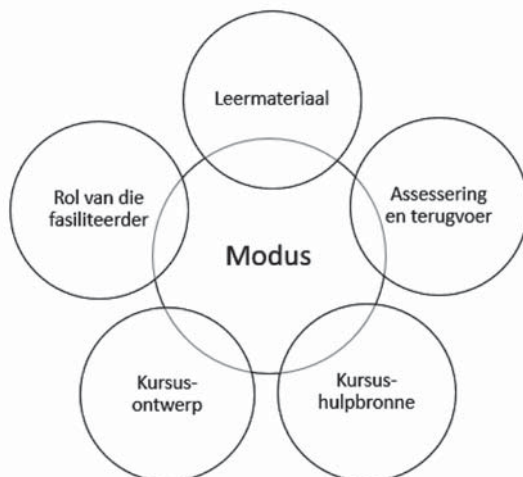
Met die voortdurende vernuwings van tegnologie en die massifikasie van die internet het tegnologie een van die waardevolle hulpbronne in opvoedkundige omgewings geword. Volgens Powell, Watson, Staley, Patrick, Horn, Fetzer, Hibbard, Oglesby en Verma (2015:6) is daar drie maniere waarop tegnologie vir opvoedkundige doeleindes gebruik word: eerstens kan taalverwerwing volledig aanlyn onderrig word, tweedens kan ’n gemengde model gevolg word waarin aanlyn inhoud met gestruktureerde ontmoetings gekombineer word en derdens aangesig-tot-aangesig-klasse wat aangevul word deur tegnologiese hulpbronne. Tegnologie het dit byvoorbeeld makliker gemaak om meer gekontekstualiseerde inligting aan te bied deur gebruik te maak van onder meer video’s, musiek, beeldmateriaal en outentieke inhoud. Die gebruik van sagteware, netwerke en die internet (as deel van tegnologie) het verskeie geleenthede geskep waar studente met ander kan kommunikeer om hul kommunikasievaardighede te verbeter en inligting uit te ruil.

TABEL 1: Riglyne vir die ontwerp van leer gerig op die volwassene as student

1.	Die volwassenes moet aktief by die leerproses betrokke wees (Brown en Lee, 2015; Knowles, Holton en Swanson, 2015; Loeng, 2018).
2.	Die verandering in biologiese faktore wat met ouderdom gepaardgaan, soos swak sig en gehoor, moet in ag geneem word (Alsaadat, 2018; Kapur, 2019; Pawlak, 2015).
3.	Kognitiewe en affektiewe faktore soos taalaanleg, motivering, persoonlikheid, leerstyle en -strategieë, angs en oortuiginge beïnvloed die leerproses (Brown en Lee, 2015; Dörnyei en Ryan, 2015; Pawlak, 2015).
4.	Die inhoud van die leerproses, die gepastheid van die vaardigheid of kennis en die wyse waarop die kennis van hulp sal wees vir die volwassenes in hul omgewing, moet duidelik wees (Dörnyei en Ryan, 2015; Kapur, 2019; Knowles, Holton en Swanson, 2015).
5.	Die volwassenes moet selfgerig wees en hulle leerproses bestuur (Alsaadat, 2018; Dörnyei en Ryan, 2015; Loeng, 2018).
6.	Die volwassenes se ervarings is belangrik omdat dit tot hul leer bydra; ondersteuning in die leerproses is noodsaaklik (Brown en Lee, 2015; Kapur, 2019; Loeng, 2018).
7.	Volwassenes se oriëntasie tot leer is meer probleem- of taakgebaseerd en lewensgesentreerd (Kapur, 2019; Knowles, Holton en Swanson, 2015; Loeng, 2018).
8.	Volwassenes word gemotiveer deur beide intrinsieke en ekstrinsieke motiewe (Brown en Lee, 2015; Dörnyei, 2019; Kapur, 2019).
9.	'n Atmosfeer van respek, ondersteuning en samewerking is nodig vir optimale leer (Dörnyei en Ryan, 2015; Mezirow, 2018; Ofiaz, 2019).
10.	Leerbehoefes moet deur die fasiliteerder ontleed word en leerdoelwitte moet geformuleer word (Alsaadat, 2018; Knowles, Holton en Swanson, 2015).
11.	Kritiese refleksie is 'n noodsaaklike proses in volwasse leer (Dörnyei, 2019; Knowles, Holton en Swanson, 2015; Loeng, 2018).
12.	Die volwassenes moet hulself deurlopend kan evalueer in terme van die leer wat plaasgevind het (Kapur, 2019; Knowles, Holton en Swanson, 2015).
13.	Die opvoeder moet as 'n fasiliteerder optree, nie as 'n onderwyser nie (Dörnyei, 2019; Pawlak, 2015; Mezirow, 2018).
14.	Volwassenes het interaksie en die uitruil van kennis nodig om nuwe insigte te verkry. Hulle moet dus ook saam met ander studente werk (Dörnyei, 2019; Kapur, 2019; Knowles, Holton en Swanson, 2015; Mezirow, 2018).

Die omgewing waarin onderrig plaasvind, speel dus 'n groot rol ten opsigte van die wyse waarop die onderrigproses benader word. Wanneer die modus bespreek word, kan dit alles insluit: van die platform wat gebruik word tot die soort infrastruktuur wat benodig word om te onderrig. Die modus as komponent sluit die leermateriaal, assesserings, terugvoer, kursus-hulpbronne, kursusontwerp en die rol van die fasiliteerder in.

Die verskillende subkomponente wat die modus bepaal, word in figuur 2 voorgestel.



Figuur 2: 'n Voorstelling van die modus van aanbieding en subkomponente – die resultaat van die literatuurstudie.

Voordat die modus bespreek word, is dit belangrik om na die omgewing waarin die moduskeuses uitgeoefen word, te kyk.

3.3.1 Laetegnologie-omgewing

Volgens die *Merriam-Webster Woordeboek* (2024) word *laetegnologie* (“low-tech”) gedefinieer as “tegnologie [wat] eenvoudig of ongesofistikeerd is”. Dit is nie baie insiggewend nie, want die definisie verduidelik nie wat “eenvoudig” of “ongesofistikeerd” is nie. Die *Cambridge Woordeboek* (2024), aan die ander kant, definieer *hoëtegnologie* as “die gebruik van die mees gevorderde en ontwikkelde masjiene en metodes”. Dit is belangrik om daarop te let dat die begrippe “gevorderde” en “ontwikkelde” relatief is omdat tegnologie so vinnig ontwikkel en dít wat vandag as gevorderd beskou word oor 'n jaar as verouderde tegnologie gesien kan word, soos in die geval van kompakskywe (CD's), wat in die 1990's as 'n hoëtegnologie-hulpbron beskou is en nou “ou tegnologie” in die 21ste eeu is.

In plaas daarvan om te definieer wat hoë- en laetegnologie beteken, is sommige navorsers (Egbert en Yang, 2004; Kelly, 2008) van mening dat dit beter is om te beskryf watter beperkinge daartoe sal lei dat 'n konteks of 'n omgewing as 'n laetegnologie-omgewing beskou word. Egbert en Yang (2004) identifiseer verskeie faktore wat kan bydra tot wat hulle 'n “beperkte” of laetegnologie-omgewing noem. Dit sluit aspekte soos die kwaliteit van internettoegang (wat kan wissel van geen internetverbinding tot beperkte toegang as gevolg van swak infrastruktuur), beperkte internetbandwydte, minimale beskikbaarheid van rekenaarlaborato-

riums en 'n lae rekenaar-tot-student-verhouding in (Gonzales en Louis, 2013). Na aanleiding van hierdie beskrywing van 'n laetegnologie-omgewing kan daar tot die slotsom gekom word dat Suider-Afrika 'n laetegnologie-omgewing is.

Die bogenoemde tegnologiese uitdagings word allerweë beskou as bydraend tot die digitale kloof (“digital divide”). Volgens Muller en De Vasconcelos Aguiar (2022) is die digitale kloof meer as net ongelyke toegang tot rekenaars en die internet. Dit kan ook faktore soos die beskikbaarheid van internet, kwaliteit van diens, bekostigbaarheid van internettoegang en digitale geletterdheid insluit (Muller en De Vasconcelos Aguiar, 2022). Om studente 'n ewekansige geleentheid tot taalverwerwing te bied, moet tegnologie sodanig geïnkorporeer word dat dit die leerproses ondersteun en nie uitsluiting tot gevolg het nie. Dit beteken egter nie dat tegnologie nie oorweeg moet word nie, want die voordele wat tegnologie bied vir blootstelling aan die teikentaal (taalverwerwing) is enorm. Dit is belangrik om vas te stel watter oorwegings gemaak word in terme van die keuse en integrasie van die modus.

3.3.2 *Leermateriaal as subkomponent van die modus*

Dit is belangrik dat die keuse van leermateriaal aan die geïdentifiseerde behoefte (taalverwerwing) vervul. Die behoefte om byvoorbeeld Afrikaans as vreemde taal aan te leer, het 'n impak op die leermateriaal. Hierdie aspekte sluit in dat die leermateriaal:

- die gekose taalvaardighede wat ontwikkel moet word en die uitkomst wat bereik wil word, in berekening bring;
- gepas sal wees vir volwassenes en die affektiewe faktore wat volwassenes beïnvloed voorop sal staan; en
- gepas sal wees om die spesifieke taal (byvoorbeeld Afrikaans) as vreemde taal aan te leer.

Vir 'n beginnersvlakkursus (wat op die A1-vlak in terme van die ERK is), sal die temas byvoorbeeld onderwerpe dek wat die volgende behels: hoe om jouself voor te stel, groetvorme en eenvoudige frases om te gebruik wanneer jy oor jouself praat. Die leermateriaal moet bepaalde onderwerpe dek en dit moet aansluit by bestaande (vorige) kennis. Outentieke en informatiewe leermateriaal help om die belangstelling te behou en betekenis aan die leeromgewing te gee (Cochran en Brown, 2016:77). Dit stel studente in staat om die materiaal te integreer en om hul ervarings as verwysingsraamwerk vir die leerproses te gebruik.

3.3.3 *Assessering en terugvoer as subkomponent van die modus*

Buiten outentieke en informatiewe leermateriaal, is dit belangrik dat daar 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word sodat studente se verskillende leerstyle geakkommodeer word. Die gebruik van 'n verskeidenheid aktiwiteite verseker genoegsame blootstelling aan die teikentaal en skep geleentede om taalvaardighede te oefen. Assessering en terugvoer dra by tot die onderrigproses en die leerervaring.

Dit is ter sake dat assesserings in ooreenstemming moet wees met die doelwitte en uitkomst van die kursus. Dit dra by tot 'n gestruktureerde onderrigproses waar studente die nut in die voltooiing van die aktiwiteite kan raaksien en uit die terugvoer kan leer. Volgens Morris, Perry en Wardle (2021) is gedetailleerde terugvoer, wat so gou as moontlik ná die assessering plaasvind, meer effektief en dit hou studente se motivering hoog.

3.3.4 *Kursushulpbronne as subkomponent van die modus*

Nog 'n belangrike aspek om te beklemtoon, is dat die leermateriaal die kursushulpbronne bepaal. Die kursushulpbronne kan byvoorbeeld gebruik word om die materiaal meer “lewendig”, interaktief en relevant tot die kursusuitskoms te maak. Met die gebruik van verskeie hulpbronne soos oudio- en video-opnames, musiek, speletjies, rekenaargebaseerde simulaties, videokonferensies, potgooie, virtuele klaskamers en sosiale media word studente meer blootgestel aan die doeltaal. 'n Aanlyn omgewing bied byvoorbeeld geleentheid vir 'n skaam/teruggetrokke student om met groter gemak te kommunikeer weens die anonimiteit van 'n aanlyn omgewing.

Kursushulpbronne word nie net gebruik om die leermateriaal meer “lewendig” te maak nie, maar ook om kommunikasie en interaksie teweeg te bring. Die sosiale komponent waar interaksie tussen studente plaasvind, is 'n belangrike aspek in die taalonderrigproses. Die keuse van die hulpbron moet versigtig oorweeg word, want beide die student en die fasiliteerder moet die hulpbron aanneemlik vind, voordat hulle dit ten volle gaan gebruik. 'n Voorbeeld hiervan is die gebruik van 'n kunsmatigeintelligensietoepassing om taalverwerwing te verbeter. Die fasiliteerder moet byvoorbeeld eers aanvaar dat die toepassing taalverwerwing sal verbeter ten opsigte van prestasieverwagting en sosiale invloed. Terselfdertyd moet die studente ook die toepassing aanvaar, dit maklik vind om te gebruik en verstaan dat die gebruik daarvan hul taalvaardighede sal verbeter. Eers nadat beide die fasiliteerder en die studente die waarde ingeskat en aanvaar het, sal die toepassing meer effektief vir leer gebruik kan word. Die proses om seker te maak dat 'n hulpbron aanvaar en gebruik word, word deur die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)-model uiteengesit.

Die UTAUT-model bepaal watter faktore die aanvaarding en gebruik van tegnologie binne onderrigleeromgewings beïnvloed (Venkatesh, Morris, Davis en Davis, 2003:469). Venkatesh et al. (2003) gebruik die term konstrakte (“constructs”) om na die verskillende faktore te verwys. Die UTAUT-model stel voor dat vier konstrakte bepalend is ten opsigte van die aanvaarding en gebruik van nuwe tegnologie deur studente en fasiliteerders. Dit sluit prestasieverwagting, verwagte inspanning, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning in (Abbad, 2021; Attuquayefio, Attuquayefio en Addo, 2014; Charlesworth en Baudet, 2018; Hoi, 2020).

Dit is egter nie net die aanvaarding en gebruik van tegnologie wat die sukses van 'n kursus beïnvloed nie. Ander faktore, soos die ontwerp van die leertake (Göksu, Özcan, Çakir en Göktas, 2017; Hampel, 2006; Reinders en White, 2010) en die duidelikheid van die uitkomstestruktuur en instruksies van die take (Khalil en Elkhider, 2016; Lee, 2016; Tavakoli en Foster, 2008), dra alles by tot 'n optimale taalverwerwingsuitskoms.

3.3.5 *Kursusontwerp as subkomponent van die modus*

Aangesien Suider-Afrika as 'n laetegnologie-omgewing geklassifiseer kan word (soos vermeld in afdeling 3.3.1), is dit belangrik om aspekte soos die koste van data, kwaliteit van internetverbinding en toegang tot toestelle soos selfone en rekenaars te verreken wanneer 'n taalverwerwingskursus in die Suid-Afrikaanse konteks ontwerp of evalueer word. Die uitgangspunt in die kursusontwerp in terme van die modus moet dus die Suider-Afrikaanse konteks en ook die studente met moontlik beperkte toegang tot tegniese hulpmiddele en data in ag neem. Selfs al het studente onbeperkte toegang tot tegniese hulpmiddele en data, het 'n eenvoudiger sisteem bepaalde onderrigvoordele wat die fokus op die taalaspek plaas (eerder as tegniese en aanlyn aspekte wat noodwendig verskillend vir verskillende mense sal wees).

Volgens Lee (2016:81) is die onderrigontwerp van aanlyn kursusse fundamenteel omdat aanlyn studente dieselfde leerervaring behoort te hê as dié binne 'n kontakgebaseerde kursus. 'n Kontakgebaseerde kursus kan nie net aanlyn geplaas word met die verwagting dat die studente interaktief moet/wil deelneem en die kursus suksesvol moet/sal voltooi nie. 'n Aanlyn kursus behoort wat instruksies betref, aan sekere ontwerpkenmerke te voldoen om te verseker dat studente 'n goeie leerervaring het, die uitkomstebereik en die kursus suksesvol voltooi. Zhao en Lai (2008) stel vier voorwaardes vir suksesvolle taalverwerwing voor. Dit sluit insette van hoë gehalte, ruim geleentheid vir oefening, volgehoue terugvoer van hoë gehalte en geïndividualiseerde inhoud in.

Afgesien van die kursusontwerp, moet 'n taalkursus ook gefasiliteer word. Palloff en Pratt (2011) beklemtoon die kritieke rol van 'n fasiliteerder (aanlyn tutor), alhoewel aanlyn kursusse studentgesentreerd moet wees. Die rol van die fasiliteerder (aanlyn tutor) vorm dus die laaste subkomponent van die modus.

3.3.6 Die rol van die fasiliteerder (aanlyn tutor) as subkomponent van die modus

Die rol van die fasiliteerder (soos 'n aanlyn tutor) is om studente te lei, te ondersteun en te fasiliteer rakende begrip en taagebruik. Volgens Zhang (2020) en Ashton (2022) is die fasiliteerder ook verantwoordelik vir die ontwikkeling van die leeruitkomstebereik en aktiwiteite gebaseer op volwassenes se vorige kennis en ervaring.

Volgens die “Community of Inquiry” (CoI)-raamwerk is daar drie belangrike soorte teenwoordigheid wat die fasiliteerder in 'n aanlyn omgewing moet bewerkstellig: sosiale teenwoordigheid, kognitiewe teenwoordigheid en onderrigteenwoordigheid (Shea, Sau Li en Pickett, 2006:185). Volgens die CoI-raamwerk ontbreek die “sigbaarheid” van 'n fasiliteerder in 'n aanlyn omgewing. Die literatuur het die konsep van sigbaarheid aan die konsep van sosiale teenwoordigheid gekoppel. Volgens Garrison en Arbaugh (2007:159) is sosiale teenwoordigheid deelnemers se vermoë om hulle met die gemeenskap te identifiseer, doelgerig in 'n vertroude omgewing te kommunikeer en interpersoonlike verhoudings te vorm. Die tweede konsep van die CoI-raamwerk is kognitiewe teenwoordigheid wat die uitruil van inligting, die verbinding van idees en die toepassing van nuwe idees behels (Garrison en Arbaugh, 2007:161). Volgens Shea et al. (2006:177) bestaan die konsep van onderrigteenwoordigheid histories uit drie elemente: onderrigontwerp en -organisasie, fasilitering van diskoers, en direkte onderrig. Die manier waarop 'n kursus saamgestel is (modus), beïnvloed die wyse waarop die studente die fasiliteerder se teenwoordigheid in die aanlyn kursus ervaar. Kommunikasiehulpmiddels soos gespreksforums en besprekingsgroepe help om die diskoers te vergemaklik en die interaksie tussen die studente en die student-fasiliteerder-verhouding te bevorder. Direkte onderrig verwys na die onderrig van die leermateriaal. Yang, Quadir, Chen, en Miao (2016:11) gebruik die term aanlyn teenwoordigheid om na sosiale, kognitiewe en onderrigteenwoordigheid te verwys. Volgens Yang et al. (2016:12) kan 'n student, indien hy/sy oordeel dat die aanlyn teenwoordigheid van die fasiliteerder ontbreek, gefrustreerd raak wat weer tot moedeloosheid kan lei. Dit is daarom belangrik dat die fasiliteerder strategieë gebruik wat kommunikasie aanmoedig en sigbaarheid op die leerplatform handhaaf om hierdie moedeloosheid by die student te voorkom (Murphy, 2015:57).

Uit die bespreking hierbo is dit duidelik wat in ag geneem moet word by die ontwikkeling van 'n voorgestelde en optimale onderrigmodel vir vreemdetaalverwerwing gerig op volwasse studente in 'n laetegnologie-omgewing. Soos voorheen genoem, is die voorgestelde (optimale) model gebaseer op drie komponente, naamlik (wat?) *taalverwerwing*, (vir wie?) *die volwassene as student*, en (hoe?) *die modus van aanbieding*.

Ná die teoretiese begroning vir die voorgestelde model (soos uiteengesit in die literatuurstudie), is dit van belang om die model in die praktyk te toets. Afdeling vier bied 'n uiteensetting van die metodologie wat gevolg is in die tweede fase van die ondersoek.

4. Navorsingsmetodologie

Die voorgestelde onderrigmodel (uit die literatuurstudie) word vervolgens toegepas op 'n kursus vir Afrikaans as vreemde taal (*Gesellig Afrikaans*) met die doel om die bevindinge ook aan die hand van deelnemerterugvoer aan te vul. Die volgende metodologiese aspekte kry aandag: navorsingsontwerp, deelnemers, meetinstrumente en data-analise.

4.1 Navorsingsontwerp

'n Multifase-gemengde-metode-navorsingsontwerp is vir die tweede fase van die ondersoek gebruik. Die term *multifase* word gebruik omdat die ondersoek kwalitatiewe en kwantitatiewe data in verskillende fases versamel en ontleed het en die resultate gekombineer is met die literatuurstudie om 'n onderrigmodel vir vreemdetaalverwerwing in 'n laetegnologie-omgewing te ontwerp en te toets.

Die eerste fase van die ondersoek, waaraan studente deelgeneem het, het 'n behoefte-analise behels om vreemdetaalstudente se behoeftes ten opsigte van 'n (generiese) vreemdetaalkursus te identifiseer. Die behoefte-analise is deur middel van 'n semigestruktureerde vraelys uitgevoer en hierdie vraelys is voor die aanvang van die *Gesellig Afrikaans*-kursusse (beskrywing volg onder punt 4.2) aan die studente gegee om te voltooi. Vir die tweede fase is daar van 'n konvergente parallelle gemengde navorsingsontwerp gebruik gemaak. Hierdie fase het ruim ná die voltooiing van die kursusse plaasgevind. 'n Semigestruktureerde vraelys is aan die studente gestuur om hul ervaring van die kursus (*wat?, wie?, hoe?*) vas te stel. 'n Semigestruktureerde onderhoud is terselfdertyd ná afloop van die kursus met (gewillige) studente as deelnemers aan die ondersoek, gevoer. Die temas in die onderhoud het ooreengestem met dié wat in die evaluasievraelys voorgekom het sodat kruiskontrolering en later ook triangulasie gebruik kon word. Die derde fase van data-insameling het ingespeel op die aanpassing en konseptualisering van 'n voorgestelde aanlyn model vir taalverwerwing. Die resultate van die data-insameling met deelnemers aan die ondersoek en die insigte uit die literatuurstudie is tydens fase drie gebruik om die model en die subkomponente uit te brei.

Die etiese klaring vir die ondersoek (HSD2014/1343) is deur die betrokke universiteit toegestaan. Ingeligte toestemming is verkry en deelname aan die ondersoek was ten volle vrywillig. Vertroulikheid is verseker deur gebruik te maak van alfanumeriese kodes wat aan elke deelnemer toegeken is. Alle persoonlike identifiseerbare inligting is ook uit die transkripsies verwyder om die privaatheid van die deelnemers te beskerm.

4.2 Navorsingdeelnemers

Die studente wat voorheen vir die *Gesellig Afrikaans (GA)*-kursusse geregistreer was, is genooi om aan die studie deel te neem. *Gesellig Afrikaans 1* en *-2* word elke semester aangebied - dus twee keer per jaar. Hierdie kursusse laat volwassenes toe om Afrikaans as vreemde taal aan te leer. Die kursusse bestaan uit 'n beginnersvlakkursus, *GAI*, wat studente die basiese beginsels van Afrikaans leer. Dit word gevolg deur *GA2*, 'n meer gevorderde "beginnervlak" vreemdetaalkursus. Skermskote van die kursus se landingsblad en van die aktiwiteite wat in die kursus voorkom, word ter illustrasie as addendum A bygevoeg.

Daar is van 'n gerieflikheidsteekproefneming vir die studie gebruik gemaak. Die data is gedurende 'n periode van 18 maande ingesamel. Van die 74 uitnodiging-e-posse wat na die geregistreerde GA-studente gestuur is, het 29 die behoefte-analisevraelys voltooi wat aanleiding gegee het tot 'n terugvoerfrekwensie van 39%. Die evalueringsvraelys is deur 23 studente voltooi en daar is 15 onderhoude met die studente gevoer. Vergelyk die paragraaf oor meetinstrumente vir meer besonderhede oor die vraelys.

4.3 Navorsingsmeetinstrumente

Vervolgens word die aard van die meetinstrumente bespreek.

Die behoefte-analisevraelys het uit 72 items bestaan wat in agt afdelings verdeel is en uit oopeinde-, geslote en meerkeusevrae bestaan. Die vraelys (in Engels) het demografiese inligting, verskillende aspekte van taalverwerwing en studente se motivering, leerstyl, verwagtinge en hul voorkeur onderrigaktiwiteite ten opsigte van die verwerwing en onderrig van 'n vreemde taal, in hierdie geval Afrikaans, vasgestel. Die behoefte-analise was gerig op die studente wat vir beide die gemengde leer en aanlyn GA-kursusse ingeskryf het.

Die evalueringsvraelys is ná die voltooiing van die kursusse aan studente gestuur met die doel om 'n ideale onderrigmodel te verfyn. Die doel van die vraelys was om die studente se ervaring ten opsigte van die kursus (sowel die modus as die inhoud) te bepaal. Die evaluasievraelys het uit 34 items bestaan, waarvan 29 vroe Likert-skaalvrae was met graderingsvlakke van "stem glad nie saam nie", "stem nie saam nie", "stem saam", "stem volkome saam" gevolg deur vyf oopeinde-vrae.

Semigestruktureerde onderhoude is ná afloop van die kursus en die voltooiing van die bogenoemde vraelys gevoer. Die doel van die onderhoude was om kwalitatiewe data in te samel wat die resultate van die genoemde kwantitatiewe data van die vraelyste kon vergelyk kontroleer. Die onderhoud het hoofsaaklik uit 15 leidende vroe bestaan, maar opvolgvrae is soms gevra om volledige inligting oor 'n bepaalde gedagte te kry. Weens ruimtebeperkings word enkele toepaslike voorbeelde uit studentedeelnemers se kommentaar in paragraaf 4.4 ingesluit.

4.4 Data-analise

Die kwantitatiewe dataverwerking van die behoefte-analise en die evaluasievraelys is deur middel van beskrywende statistieke geanaliseer. Met die Likert-skaalitems is die gemiddeldes, mediaan en/of modus bereken om die sentrale neiging van antwoorde te wys, saam met die standaardafwyking om die verspreiding van antwoorde te toon. Dit het gehelp om die algemene patrone en tendense in die respondente se terugvoer te identifiseer. Die veelkeuse- en veelvuldige items se antwoorde is deur middel van frekwensies en persentasies bereken om vas te stel hoe gereeld spesifieke antwoorde gekies is.

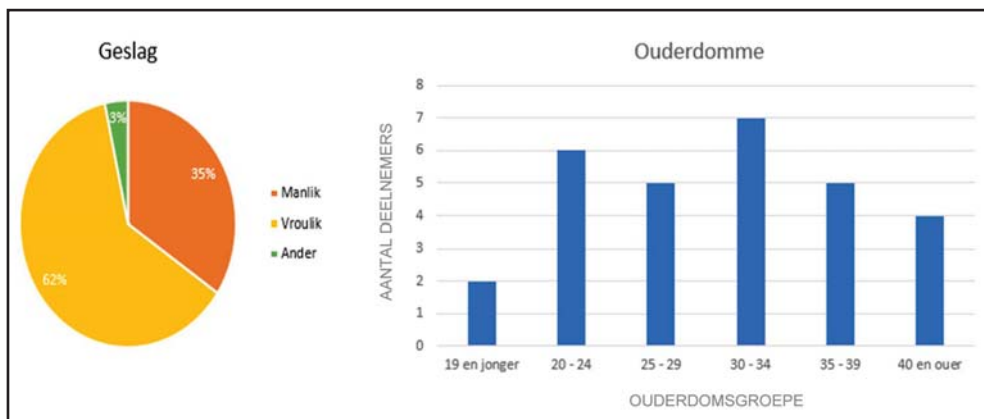
Kwalitatiewe data is versamel uit die oopeinde-vrae van die vraelyste en die onderhoude. Dié data is tematies ontleed om te skakel met die onderrigmodel en die drie hoofkomponente van die model (*wat?*, *wie?* en *hoe?*).

5. Resultate en bespreking

Hier volg die resultate van die data wat ingesamel is uit die vraelyste en onderhoude van deelnemers aan 'n spesifieke kursus vir Afrikaans as vreemde taal, *Gesellig Afrikaans* (<https://www.gesellig-afrikaans.org/>).

5.1 Die behoefte-analisevraelys

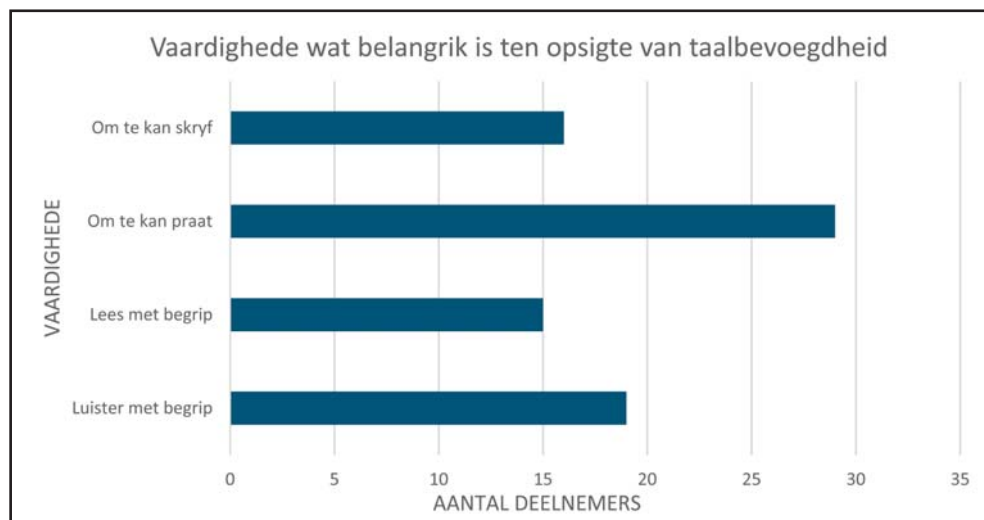
Van die 29 deelnemers aan die ondersoek was die oorgrote meerderheid (62%) vroulik en die meeste deelnemers (24%) in die ouderdomsgroepe 30-34 jaar (figuur 3).



Figuur 3: Profiel van die deelnemers.

Ruimtebeperkings maak dit nie moontlik om al die data in te sluit nie, maar die behoefte-analise het drie hoofredes getoon vir deelnemers se motivering om Afrikaans aan te leer. Dit sluit in: (1) om te kommunikeer en te sosialiseer; (2) persoonlike belangstelling en persoonlike ontwikkeling; en (3) taalbelangstelling.

Met betrekking tot taalvaardighede (wat vir die deelnemers die belangrikste is om te ontwikkel) het die meeste deelnemers aangedui dat twee vaardighede, om te kan praat en om met begrip te luister, vir hulle van nut is (figuur 4). Figuur 4 toon aan dat “om te kan skryf” en om te “lees met begrip” minder belangrik geag is deur die deelnemers.



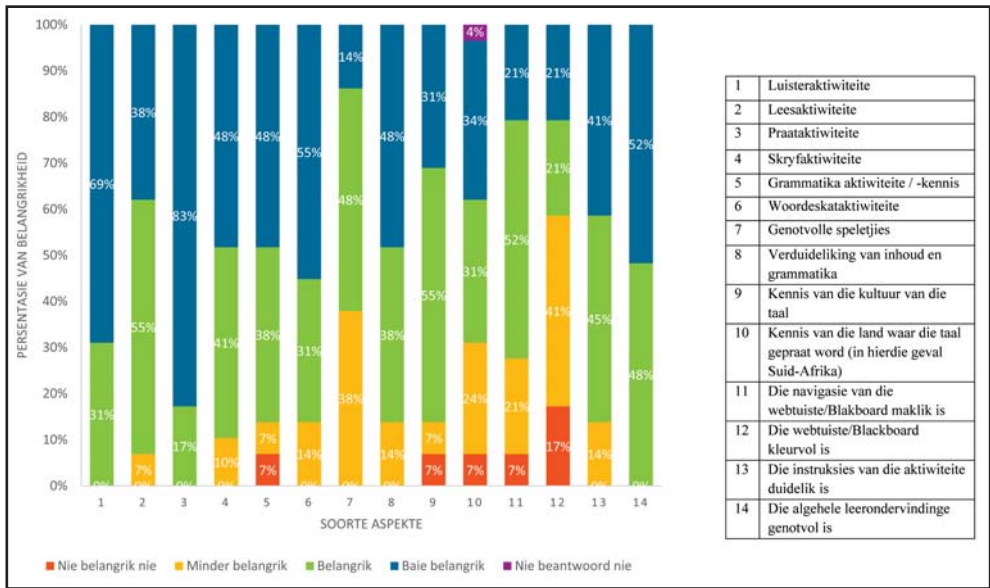
Figuur 4: Vaardighede wat belangrik is ten opsigte van taalbevoegdheid.

Hier volg enkele voorbeelde van deelnemers se redes vir die prominensie van luister- en praatvaardighede:

Most of the time, written word is in English, but if you want to get to know people and make a difference, you need to speak to them and listen to what they're saying and how they're saying it, and you can't do that as well if it isn't in a language that they are comfortable in.

It is the skills I need for my benefit, I need to understand what people are saying and be able to answer back verbally. I don't often need to read or write Afrikaans, as it is not an official language of communication at my work place.

Die deelnemers is ook gevra watter soorte aktiwiteite hulle as belangrik ag in terme van taalverwerwing oor die algemeen. Deelnemers moes deur middel van 'n Likert-skaal met vlakke van “glad nie belangrik nie”, “minder belangrik”, “belangrik” en “baie belangrik” verskeie aktiwiteite en inhoudelike aspekte in die vreemdetaalkursus evalueer. Tydens die interpretasie van die data is die vraelys-items wat as “belangrik” en “baie belangrik” aangedui is, gegropeer, terwyl die “minder belangrik” en “glad nie belangrik” ook gegropeer is. As die gekombineerde persentasie van “belangrik” en “baie belangrik” meer as 50% was, is daar na daardie item as “noodsaaklik” verwys. Figuur 5 verwys na die spesifieke aktiwiteite en hoe die deelnemers hierdie aktiwiteite geëvalueer het.



Figuur 5: Aspekte wat deelnemers as belangrik ag in terme van taalverwerwing.

Die GA-studente het byna al die items as “noodsaaklik” beskou. Die gekombineerde “belangrik”- en “baie belangrik”-persentasie was 100% vir items 1, 3 en 14. Die deelnemers het dus hierdie items slegs as óf “belangrik”, óf “baie belangrik” geëvalueer.

Na aanleiding van die resultate word daar tot die gevolgtrekking gekom dat deelnemers praat- en luisteraktiwiteite en 'n genotvolle leerervaring as “noodsaaklik” beskou vir taalverwerwing. Die kleurrykheid van die leerplatform word nie as “noodsaaklik” beskou nie, terwyl

navigasie (gebruikersvriendelikheid) wel belangrik geag word vir die leerervaring. Deelnemers het wel aangedui dat hulle sekere voorkeure ten opsigte van die inhoud het. Hulle het byvoorbeeld gesê dat hulle 'n behoefte het aan video's, musiekvideo's, werkverwante onderwerpe en huidige nuusgebeure.

5.2 Kursusevaluering: Evalueringsvraelys en onderhoude

Die evalueringsvraelys (figuur 6) het ten doel om die studente se ervaring van die kursusinhoud en die aktiwiteite wat hulle aanlyn moes voltooi, te bepaal. Die vraelys is aan al die studente

EvaSys	Evaluation of the e-learning platform (Moodle/Blackboard) of the Gesellig Afrikaans	Electric Paper		
<p>Mark as shown: <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.</p> <p>Correction: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.</p>				
<p>Thank you for your willingness to complete the following evaluation form. The purpose of the evaluation is to get a better understanding of your experiences after completing the Gesellig Afrikaans course. The results of this survey will be used to help with the development of a model to teach Afrikaans as a foreign language, and to improve future experiences of the Gesellig Afrikaans course. We recognize the value of your time, and sincerely appreciate your efforts. Individual responses are anonymous and all data will be held in confidence. Please take 10 minutes to complete this survey and submit it at your earliest convenience, but before 15 June 2019.</p>				
<h3>1. Evaluation</h3> <p>Please answer the following questions pertaining to the Gesellig Afrikaans online course where 1-4 correspond to:</p> <p>1- Strongly disagree; 2-Disagree; 3-Agree; 4-Strongly Agree</p>				
	1- Strongly disagree	2- Disagree	3- Agree	4- Strongly Agree
1.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

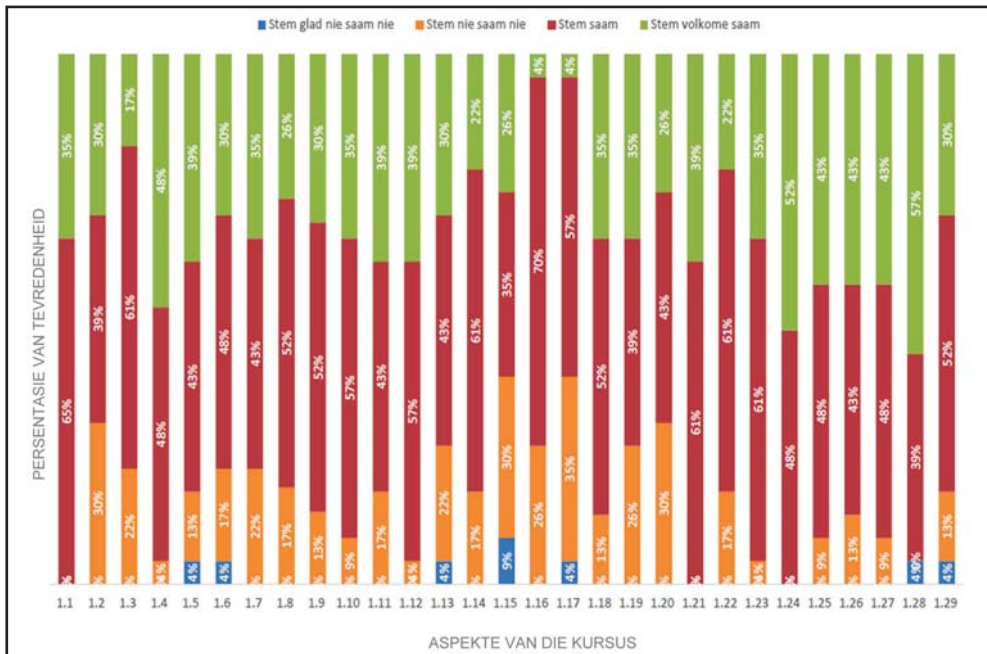
Figuur 6: Die eerste afdeling van die evalueringsvraelys.

wat die *Gesellig Afrikaans*-kursusse voltooi het gestuur. Van die 73 studente het 23 die vraelys voltooi.

Die vraelys het uit twee afdelings bestaan. Die eerste afdeling het 29 Likert-skaalvrae gehad met graderings van “stem glad nie saam nie”, “stem nie saam nie”, “stem saam” en “stem heeltemal saam” en die deelnemers is gevra om hul ervaring van die kursusmateriaal en die aktiwiteite te evalueer. Figuur 6 is ’n voorstelling van die eerste afdeling van die evaluasievraelys.

Die vraelys het uit twee afdelings bestaan. Die eerste afdeling het 29 Likert-skaalvrae gehad met graderings van “stem glad nie saam nie”, “stem nie saam nie”, “stem saam” en “stem heeltemal saam” en dit het die deelnemers gevra om hul ervaring van die kursusmateriaal en die aktiwiteite te evalueer. Die tweede afdeling het vyf oopvrae ingesluit waar deelnemers op sommige van hul reaksies in die eerste afdeling van die vraelys moes uitbrei.

Uit die deelnemers se reaksies op die vertikale as van figuur 7 blyk die algehele positiewe inskatting van die kursus soos gelys op die horisontale as van figuur 7. Wat drie aspekte van die kursus betref, toon figuur 7 volkome tevredenheid (“stem saam” en “stem heeltemal saam”) van deelnemers: kursusmateriaal, leerervaring en kursushulpbronne.



Figuur 7: Die evaluering van die GA-kursusse.

’n Kwalitatiewe aspek het as kruiskontrolering op bogenoemde vraelys gevolg. Die onderhoudvoering kon meer diepte aan die kwantitatiewe resultate gee. Dit was makliker om die deelnemers te vra om op sekere aspekte uit te wei omdat die meeste van die vrae in die onderhoud met dié van die evalueringsvraelys gekorreleer het. Die onderhoude is woordeliks getranskribeer en later gekodeer. Die deelnemers se reaksies is volgens die temas georganiseer. Die temas hou verband met die drie aspekte (*taalverwerwing*, die *volwasse student* en die *modus van aanbieding*) van die voorgestelde onderrigmodel (figuur 1).

Die deelnemers het die luisteraktiwiteit in die kursus as “prettig” en “behelpsaam” beskryf. Hierdie woorde is gereeld gebruik wanneer die deelnemers na die luisteraktiwiteit verwys het. Hulle het veral die musiek en die films geniet. In die beskrywing van die praataktiwiteit het die deelnemers woorde soos “ek het dit geniet”, “dit was goed” en “dit was nuttig” gebruik. Deelnemer C het gesê: “Beslis [gehelp] om oor my die hindernis van Afrikaans praat te kom dit [is] eintlik pret om te sien hoeveel ’n mens eintlik kan praat sonder om te dink of na ’n woord te soek, ensovoorts.”

Die deelnemers het die skryfaktiwiteit as “prettig”, “nuttig” en “maklik” beskryf. Die meeste deelnemers het genoem dat die grammatika-oefeninge hulle die meeste gehelp het. Dié oefeninge is gerig op spelling, die bou van sinne en woordeskat. Deelnemer E het gesê: “[Dit] het my laat dink voordat ek die skrif gepraat het.”

Die meeste deelnemers het saamgestem dat die vaardigheid om te “luister” die meeste deur die kursus verbeter het, terwyl ander die interaksie met ander mense (studente in die kursus) die meeste geniet het.

Die verbeterings wat deelnemers voorgestel het, was baie verskillend. Sommige het meer blootstelling aan verskillende variëteite van Afrikaans voorgestel, en ander het voorgestel dat ’n verskeidenheid tekste gebruik moet word. Deelnemer B het byvoorbeeld gesê: “Dit sal lekker wees om miskien die verskil tussen die Vrystaatse Afrikaans en die Oos-Kaap te hoor en, jy weet, ek het gehoor daar is verskille in dit en dit kan pret wees.”

6. Samevatting van ondersoekresultate

Die bevindinge uit die data-analise van die vraelyste en onderhoude, op basis van ’n behoeftevraelys en die evaluering van deelnemers se ervaring van ’n bestaande taalverwingskursus, kon met die literatuurstudie geïntegreer word. Die onderstaande samevatting van die resultate van die ondersoek is van nut vir kursusontwerpers van soortgelyke kursusuitskomste: vreemdetaalonderrig vir volwassenes in ’n laetegnologieskonteks.

Soos voorheen genoem, funksioneer die komponente van die model (figuur 1) nie in isolasie nie. Indien al die aspekte uit die literatuurstudie (wat gelei het tot die voorgestelde onderrigmodel) en die data-analise van studenteteterugvoer byeengebring word, kan die volgende riglyne vir vreemdetaalonderrig gelys word:

6.1 Die kursuskomponente

Die volgende afdeling bespreek die riglyne met betrekking tot die komponente van ’n taalverwingskursus (*Wat?*).

1. Luister en praat is die vaardighede wat die meeste aandag moet geniet, gevolg deur lees en skryf.
2. Alhoewel skryf die vaardigheid is wat die minste aandag behoort te geniet (in terme van die model en volgens die vlakke van bevoegdheid van die ERK), moet dit steeds aandag kry omdat dit studente help om te sien hoe sinne gevorm word. Dit kan ook daartoe lei dat die student die taal se grammatikareëls en -struktuur beter verstaan en dat die student se woordeskat vinniger ontwikkel.
3. Ander vaardighede, soos die ontwikkeling van basiese grammatikakennis, die uitbreiding van woordeskat en die verbetering van uitspraak, moet ook aandag kry.
4. Basiese grammatikareëls moet in die kursus geïnkorporeer word en uitspraakfoute wat die student se kommunikasie onverstaanbaar kan maak, moet reggestel word.

5. 'n Kommunikatiewe benadering word aanbeveel. Indien 'n kommunikatiewe benadering nie haalbaar is nie, word 'n eklektiese ('n taakgebaseerde benadering) aanbeveel.

Vergelyk paragraaf 3.1 in hierdie artikel.

6.2 *Die volwasse student*

Vervolgens word die riglyne vir effektiewe leer vir volwassenes (*Wie?*) bespreek.

1. Andragogiese (volwasse-onderrig) beginsels moet in ag geneem word.
2. Selfgerigte leer moet aangemoedig word.
3. Affektiewe faktore moet in gedagte gehou word wanneer aktiwiteite en take opgestel word, veral die vrees om verleë te wees.
4. Genoegsame aktiwiteite moet geskep word om stelselmatig vertroue te bou.
5. Die aktiwiteite moet voortbou op vorige kennis en moet ook die studente se vordering kan meet.
6. 'n Verskeidenheid aktiwiteite moet op verskillende maniere aangebied word om verskillende leerstyle te akkommodeer.
7. Weeklikse en gestruktureerde kontak tussen die studente en die fasiliteerder vir die duur van die kursus is belangrik.

6.3 *Die modus van aanbieding*

Die volgende afdeling bespreek die riglyne gerig op 'n effektiewe modus van aanbieding (*Hoe?*).

6.3.1 *Leermateriaal*

1. Die leermateriaal moet outentiek, relevant en boeiend wees.
2. Die leermateriaal moet al die taalvaardighede (lees, luister, praat en skryf) binne taalverwerwing aanspreek deur voldoende blootstelling aan die doeltaal te bied asook voldoende geleentheid om die doeltaal te gebruik.
3. Die leermateriaal moet geskik wees vir volwassenes en moet die aspekte van die volwassene as student insluit. Dit sluit in dat:
 - 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer;
 - aktiwiteite op 'n probleemgesentreerde of taakgebaseerde wyse opgestel word;
 - daar geleentheid moet wees om oor die leerproses te besin; en
 - die uitkomst van aktiwiteite en dit wat van studente verwag word, duidelik gestel word.

6.3.2 *Kursusassessering en -terugvoer*

1. Die assessering moet met die kursusdoelwitte (taalverwerwing) en uitkomst (taalbevoegdheid) korreleer.
2. Die instruksies en uitkomst van die assesseringstake moet duidelik gestel word.
3. Die terugvoer oor assesseringstake moet gedetailleerd wees, en dit moet so gou as moontlik aan studente gegee word.

4. Terugvoer kan in verskeie formate geskied, soos mondeling en/of skriftelik, om die verskillende aspekte van die taal uit te lig.

6.3.3 *Kursushulpbronne*

1. Die kursushulpbronne moet die leermateriaal aanvul om die geïdentifiseerde vaardighede te ontwikkel.
2. Dit is belangrik dat die kursushulpbronne en toepassings wat gebruik word afgestem moet wees op funksionering in 'n laetegnologie-omgewing en verder geskik moet wees vir taalverwerwing.
3. Die konstrakte van die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)-model (met betrekking tot prestasieverwagting, verwagte inspanning, sosiale impak en tegnologiese ondersteuning) moet in ag geneem word by die gebruik van 'n hulpbron.
4. Die kursushulpbronne moet voldoende blootstelling aan die teikentaal bied.

6.3.4 *Kursusontwerp*

1. Die Suider-Afrikaanse konteks moet in gedagte gehou word ten opsigte van datakoste en internetverbinding.
2. Die navigasie van die kursus is belangrik, want die studente moet die leermateriaal maklik op die kursuswebtuiste via die verskillende navigasie-opsies vind.
3. Die kleure wat in die kursus (op die bladsy) gebruik word, behoort dit nie moeilik te maak om die inhoud te lees nie. As kleure of ikone gebruik word om assesseringskomponente, kursushulpbronne of selfs die name van eenhede aan te dui, moet dit logies en konsekwent deur die kursus aangewend word.
4. Die besluit om die kursus sinkronies of nie-sinkronies aan te bied en om kontakssessies aanlyn te skeduleer, is 'n aspek wat vooraf besluitneming verg. Die aantal kontakssessies wat geskeduleer word, het 'n beduidende impak op die aanbieding van die kursus.
5. Die konstrakte van die UTAUT-model wat prestasieverwagting, verwagte inspanning, sosiale invloed en tegnologiese ondersteuning behels, is hier 'n oorweging.
6. Die kursus moet 'n aangename leerervaring bied, want dit dra by tot die hoeveelheid leer wat plaasvind.

6.3.5 *Die rol van die fasiliteerder*

1. Die fasiliteerder moet die kursus fasiliteer en nie doseer nie. Dit impliseer dat die fasiliteerder nie die enigste bron van kennis is nie en nie die leerproses “beheer” nie. Studente moet aangemoedig word om ook hul kennis te deel, aktief aan die leerproses deel te neem en verantwoordelikheid te neem vir hul eie leerervaring buite die kursusinhoud/-raamwerk.
2. Die fasiliteerder moet 'n omgewing skep waarin studente gemaklik voel om te kommunikeer.
3. Voldoende geleenthede vir kommunikasie en produksie in die doeltaal moet kan plaasvind. Hierdie geleenthede behoort alle studente in staat te stel om aktief deel te neem en te kommunikeer.

4. Die fasiliteerder moet 'n sosiale teenwoordigheid op die leerplatform hê. Dit impliseer 'n sigbare teenwoordigheid deur kontakssessies te reël en self boodskappe op die platform aan die studente te stuur.
5. Die fasiliteerder moet die studente motiveer om aktief aan die leerproses deel te neem, vrae te vra en die doeltaal te gebruik wanneer besprekings op die leerplatform/kontakssessie plaasvind.

7. Bereiking van die navorsingsdoelwitte

'n Model is ontwikkel vir optimale vreemdetaalonderrig met die doel om so 'n model te gebruik vir kursusontwerp en/of kursusaanpassing. Daarnaas is riglyne wat betref die verskillende kursuskomponente (soos gelys in die model) saamgestel met die oogmerk om 'n vreemdetaalkursus by te werk, ontwerp en/of te evalueer.

Die beginsels van die voorgestelde model vir optimale vreemdetaalonderrig en die riglyne vir kursusevaluering is van waarde in soortgelyke laetegnologiese kontekste (soos Suider-Afrika) met 'n soortgelyke teikengroep, naamlik volwassenes met dieselfde doelwit (vreemdetaalverwerwing).

BIBLIOGRAFIE

- Abbad, MM. 2021. Using the UTAUT Model to Understand Students' Usage of e-learning Systems in Developing Countries. *Education and Information Technologies*, 26(6):7205-7224.
- Alsaadat, K. 2018. Adult Learning-Theories Methods and Techniques. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(10):37-47.
- Ashton, K. 2022. Language Teacher Agency in Emergency Online Teaching. *System*, 105(2):102713.
- Attuquayefio, S & Addo, H. 2014. Using the UTAUT Model to Analyze Atudents' ICT adoption. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 10(3).
- Billah, M. 2015. *Eclectic Approach to Teaching Language*. <https://www.observerbd.com/2015/02/13/72233.php> [20 March 2024].
- Brown, HD. 2014. *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition*. Sixth edition. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Brown, HD & Lee, H. 2015. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Fourth edition. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Cambridge Woordeboek. 2024. [Aanlyn]. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/high-technology> [20 Mei 2024].
- Charlesworth, ZM & Baudet, C. 2018. Mind the Gap: Second Language Acquisition Comes of Age in a Digital World. In *12th International Technology Education and Development (INTED) Conference*. Valencia, Spain. <https://arodes.hes-so.ch/record/2418/files/preprint.pdf> [24 Junie 2024].
- Cochran, C & Brown, S. 2016. In Flores, KA., Kirstein, KD., Schieber, C. and Olswang, S. (eds.). *Supporting Success of Adult and Online Students: Proven Practices in Higher Education*. Seattle: City University of Seattle, pp. 73-84.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). 2024. *Illustrations of the European Levels of Language Proficiency*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/illustrations-of-levels> [15 April 2024].
- Dörnyei, Z. 2019. From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades. In Lamb, M, Csizér, K, Henry, A & Ryan, S. (eds.). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 39-69.
- Dörnyei, Z & Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. London, England: Routledge.

- Egbert, J & Yang, YFD. 2004. Mediating the Digital Divide in CALL Classrooms: Promoting Effective Language Tasks in Limited Technology Contexts. *ReCALL*, 16(2):280-291. <https://doi.org/10.1017/S0958344004000321> [15 April 2024].
- Gao, L. 2011. Eclecticism or Principled Eclecticism. *Creative Education*, 2(4):363-369.
- Garrison, DR & Arbaugh, JB. 2007. Researching the Community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3):157-172.
- Göksu, I, Özcan, KV, Çakir, R & Göktas, Y. 2017. Content Analysis of Research Trends in Instructional Design Models: 1999-2014. *Journal of Learning Design*, 10(2):85-109.
- Gonzalez, D & Louis, RS. 2013. CALL in Low-tech Contexts. In Thomas, M, Reinders, H & Warschauer, M. (eds.). *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. UK: Bloomsbury Academic, pp. 217-241.
- Gopnik, A, O'Grady, S, Lucas, CG, Griffiths, T., Went, A, Bridgers, S, Aboody, R, Fung, K & Dahl, RE. 2017. Changes in Cognitive Flexibility and Hypothesis Search Across Human Life History from Childhood to Adolescence to Adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30):7892-7899.
- Hampel, R. 2006. Rethinking Task Design for the Digital Age: A Framework for Language Teaching and Learning in a Synchronous Online Environment. *ReCALL*, 18(1):105-121.
- Hoi, VN. 2020. Understanding Higher Education Learners' Acceptance and Use of Mobile Devices for Language Learning: A Rasch-based Path Modeling Approach. *Computers & Education*, 146:103761.
- Kapur, R. 2019. *Introduction to Adult Education*. https://sycamoreresourcecentre.com/admin/img/file/uploads/document_2103291140091617007209.pdf [5 Julie 2024].
- Kelly, MA. 2008. Bridging digital and cultural divides: TPACK for equity of access to technology. In AACTE committee on innovation and technology (eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge, pp. 30-60.
- Khalil, MK & Elkhider, IA. 2016. Applying Learning Theories and Instructional Design Models for Effective Instruction. *Advances in Physiology Education*, 40:147-156.
- Knowles, MS, Holton, EF & Swanson, RA. 2015. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Eighth edition. London, England: Routledge.
- Kumar, CP. 2013. The Eclectic Method-theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6):1-4.
- Kumaravadivelu, B. 2006. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lee, L. 2016. Autonomous Learning Through Task-based Instruction in Fully Online Language Courses. *Language Learning and Technology*, 20(2):81-97.
- Loeng, S. 2018. Various Ways of Understanding the Concept of Andragogy. *Cogent Education*, 5(1):1496643. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643> [15 April 2024].
- Masduqi, H. 2016. Integrating Receptive Skills and Productive Skills into a Reading Lesson. *Proceeding the 2nd International Conference on Teacher Training and Education*, 2(1):507-511.
- Merriam-Webster Woordboek*. 2024. [Aanlyn]. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/low-tech> [20 Mei 2024].
- Mezirow, J. 2018. Transformative Learning Theory. In Illeris, K. (ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... in their Own Words*. London: Routledge. pp. 114-128.
- Morris, R, Perry, T & Wardle, L. 2021. Formative Assessment and Feedback for Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Education*, 9(3):e3292. doi:10.1002/rev3.3292.
- Muller, C & De Vasconcelos Aguiar, JP. 2022. *What is the Digital Divide?* <https://www.internetsociety.org/blog/2022/03/what-is-the-digital-divide> [5 Mei 2025].
- Murphy, L. 2015. Online Language Teaching: The Learner's Perspective. In Hampel, R. & Stickler, U. (eds.). *Developing Online Language Teaching: Research-based Pedagogies and Reflective Practices*. England: Palgrave Macmillan, pp. 45-62.
- Mwanza, DS. 2017. The Eclectic Method to Language Teaching: Clarifications and Conceptual Extensions. *Journal of Lexicography and Terminology*, 1(2):1-24.
- Mwanza, DS. 2020. An Analysis of Teachers' Classroom Application of the Eclectic Method to English Language Teaching in Multilingual Zambia. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 4(2):260-275.

- Oflaz, A. 2019. European Journal of Educational Research The Effects of Anxiety, Shyness and Language Learning Strategies on Speaking Skills and Academic Achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4):999-1011.
- Palloff, RM & Pratt, K. 2011. *The Excellent Online Instructor: Strategies for Professional Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pawlak, M. 2015. Teaching Foreign Languages to Adult Learners: Issues, Options, and Opportunities. *Theoria et Historia Scientiarum*, 12:45-65.
- Pignot-Shahov, V. 2012. Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge. *Language Studies Working Papers*, 4:37-45.
- Powell, A, Watson, J, Staley, P, Patrick, S, Horn, M, Fetzer, L, Hibbard, L, Oglesby, J & Verma, S. 2015. *Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008-2015. Promising Practices in Blended and Online Learning Series*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560788.pdf> [20 April 2024].
- Prabhu, NS. 1990. There Is No Best Method - Why? *Tesol quarterly*, 24(2):161-176.
- Proficiency Scales*. 2024. <https://www.languagetesting.com/proficiency-scales> [18 Mei 2024].
- Reinders, H & White, C. 2010. The Theory and Practice of Technology in Materials Development and Task Design. In Harwood, N. (ed.). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 58-80.
- Richards, JC & Rodgers, TS. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarifa, N. 2020. Enhancing EFL Learners' English Proficiency and Intelligence by Implementing The Eclectic Method of Language Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1):103-113.
- Seabi, P, Mogoboya, M, Montle, M. 2020. Exploring Innovative Pedagogical Methods of Teaching English Literature in South African Secondary Schools. *African Journal of Gender, Society and Development*, 9(2):119-136.
- Shea, P, Sau Li, C & Pickett, A. 2006. A Study of Teaching Presence and Student Sense of Learning Community in Fully Online and Web-enhanced College Courses. *Internet and Higher Education*, 9(3):175-190.
- Shakouri, N & Saligheh, M. 2012. Revisiting Age and Gender Influence in Second Language Acquisition. *Advances in English Linguistics*, 1(1):1-6.
- Tavakoli, P & Foster, P. 2008. Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output. *Language Learning*, 58(2):439-473.
- Tejada Molina, ., Pérez Cañado, ML & Luque Agulló, G. 2005. Current Approaches and Teaching Methods. In McLaren, N, Madrid, D & Bueno, A. (eds.). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada, pp. 155-209.
- Ugwu, NG & Onwe, OG. 2022. Assessment of Use and Impacts of Language Teaching Methods on the Performance of Secondary School Students in South East Nigeria. *UNIZIK Journal of Educational Research and Policy Studies*, 14(2):137-48.
- Venkatesh, V, Morris, MG, Davis, GB & Davis, FD. 2003. User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3):425-478.
- Weideman, A. 2001. The Old and the New: Reconsidering Eclecticism in Language Teaching. *Per Linguam*, 17(1):1-13.
- Zhang, R. 2020. Exploring Blended Learning Experiences Through the Community of Inquiry Framework. *Language Learning and Technology*, 24(1):38-53. <https://doi.org/10125/44707> [15 Mei 2024].
- Yang, JC, Quadir, B, Chen, NS & Miao, Q. 2016. Effects of Online Presence on Learning Performance in a Blog-based Online Course. *Internet and Higher Education*, 30:11-20.
- Zhao, Y & Lai, C. 2008. Technology and Second Language Learning: Promises and Problems. In Parker, LL (ed.). *Technology-mediated Learning Environments for Young English Learners: Connections In and Out of School*. New York: Routledge, pp. 167-205.

ADDENDUM A: Skermskote van die *Gesellig Afrikaans*-kursusse

Gesellig Afrikaans / Nederlands leren spreken

GESELLIG AFRIKAANS / NEDERLANDS LEREN SPREKEN

NAVIGATION

Home

Site news

Courses

Site news

Welkom/Welcome

By Admin User - Tuesday, 19 October 2016, 10:47 AM

Welcome language enthusiasts!

Welcome to the Gesellig Afrikaans site where we offer Afrikaans and Dutch short courses to anyone interested in acquiring conversational skills in any of these languages.

The courses are structured in such a way as to give students a broad overview of Afrikaans or Dutch as a foreign language within 20 weeks.

To learn more about the different courses, please consult the relevant information section.

Gesellig Afrikaans

Students interested in enrolling, should be aware of the following:

- This online course requires you to have internet access to complete weekly activities.
- Buying or acquiring a bilingual dictionary of Afrikaans or a bilingual dictionary of Dutch is necessary to complete vocabulary activities.
- You need to be able to upload audio files and make recordings.
- You have to complete the course and formal assessment within 20 weeks after enrolment.

To register, please consult the 'how to register' section.

Skermskoot 1: Landingsblad

4 Theme 1 / Tema 1

Pronunciation / Uitspraak

When learning how to speak Afrikaans, a difficult aspect is the pronunciation of the words and sounds. Note that we shall only pay attention to the sounds which are most often used in Afrikaans. / **Wanneer daar geleer word om Afrikaans te praat, is die uitspraak van woorde en klanke 'n moeilike aspek. Let wel dat daar aandag gegee sal word aan die klanke wat die meeste in Afrikaans gebruik word.**

Theory: Short vowels / Teorie: Kort vokale

Done: View

Theory: Long vowels / Teorie: Lang vokale

Done: View

Theory: Long vowels / Teorie: Lang vokale

View

Long vowels / Lang vokale

aa this vowel is similar to that in "father" and is pronounced distinctly long, e.g. **haal** (to fetch), **swaar** (heavy), **maar** (but).

ae this sound is identical to **aa** but is written this way for historical reasons, e.g. **dae** (days), **hael** (to hail), **swaer** (brother-in-law).

uu there is no English equivalent but it is pronounced like **ee** in "breed" but with the lips pouted e.g. **nuus** (news), **suur** (sour), **uur** (hour).

Skermskoot 2: Aktiwiteit in die *GAI*-kursus